

DNM | DE NIEUWE MESO

vakblad over onderwijs en leiderschap



LERARENTEKORT ALS KANS

- Lerarentekort, curriculumverbetering en kwaliteit
- De leraar als lid van een interdisciplinair team
- Hoe de inzet van studenten op scholen het onderwijs helpt en verrijkt, en studenten kennis laat maken met het vak
- Botst het beroepsbeeld van leraren en aanstaande leraren met oplossingen van het lerarentekort?

EN VERDER

- Een briefwisseling over beliefs van schoolleiders en leraren
- Het korte leven van het lerarencollectief - en wat ervan te leren valt



BRENG JE LEIDERSCHAP OP MASTERNIVEAU

Je bent een ervaren leidinggevende in het onderwijs. Maar nu vind je het tijd voor de volgende stap in je ontwikkeling. De verdieping die jij zoekt, vind je op de masteropleiding van **NSO-CNA Leiderschapsacademie**.

Hoe combineer je een intensieve master met een intensieve baan?

Daar helpen we je bij. Want voor je studie breng je actuele vraagstukken uit je eigen praktijk mee. Zo ontwikkel jij je als leider, en ontwikkelt je school zich net zo hard mee.

Is het voor jou nog te vroeg voor een volledige master? Volg dan voorlopig één of meerdere van de vier losse modules uit de eerste opleidingsfase. Je kunt altijd later besluiten om de hele master te doen.

Ben je schoolleider in het voortgezet onderwijs? Onze master is NVAO-geaccrediteerd. Dat betekent dat je de **Schoolleidersbeurs-VO** ervoor kunt aanvragen. Kijk op schoolleidersbeurs-vo.nl.

Meer weten? Bezoek onze online informatiebijeenkomsten op 5 en 20 maart. Schrijf je in via nso-cna.nl/informatiebijeenkomst.





REDACTIONEEL

Het themadeel in dit nummer gaat over het lerarentekort en de gevolgen daarvan voor het curriculum. Wie heeft het er niet over op dit moment in onderwijsland. Het nieuwe jaar was nog maar nauwelijks begonnen of de AOB hield een pleidooi voor een gratis opleiding met salaris voor aankomende leraren om zo een bijdrage te leveren aan de oplossing van het lerarentekort.

Ik ben te weinig op de hoogte van alle ins and outs die aan dit tekort ten grondslag liggen en dat geldt ook voor de mogelijke oplossingen. Desondanks maak ik in dit redactioneel graag ruimte voor een casus die ik in het afgelopen jaar van dichtbij meemaakte. Het gaat om een jonge vrouw, die na een aantal jaren werkzaam te zijn geweest als journalist, docent in het mbo en medewerker bij enkele wetenschappelijke kennisinstituten in binnen- en buitenland besluit om het basisonderwijs in te gaan. Zij heeft ooit een tweedegraads bevoegdheid gehaald aan de lerarenopleiding en daarna een academische opleiding met succes afgerond. Omdat zij een jong gezin heeft, enkele dagen voor de klas staat en te ver moet reizen om het zij-instromerstraject te volgen aan een van de PABO's (was er geen passend traject uit te stippelen?), kiest zij voor een digitale PABO-opleiding met een tweejarig programma (vier jaar in twee jaar). Tot mijn verbazing is het uitermate ingewikkeld om vrijstellingen te krijgen als het afronden van de studie al wat langer heeft

geduurd en dus moet het hele programma worden gevolgd en alle tentamens worden gedaan. Ook over onderwerpen die veel uitgebreider aan de orde zijn geweest in haar HBO- en universitaire opleiding. Verder wordt gevraagd om een instrument te leren bespelen (dat wordt de ukelele) en moet zij eindeloos veel lessen niet alleen goed voorbereiden en geven, maar deze ook verwerken in soms drie, vier digitale formats. En dit is nog maar een kleine selectie.

Het is allemaal niet moeilijk, maar (bijna) onhaalbaar arbeidsintensief.

Ondertussen is de school (kinderen, ouders, collega's en schoolleiding) ontzettend blij met haar en vindt zij veel plezier en voldoening in haar werk. Toch is het maar de vraag of zij niet afhaakt, niet omdat het werk, maar de studie te veel van haar vraagt. En hetzelfde geldt voor enkele van haar medestudenten.

Blijkbaar slagen we er niet altijd in om voor diegenen die ervoor kiezen het onderwijs in te gaan een persoonlijk-passend onderwijsaanbod af te spreken. Toch lijkt mij dat niet zo ingewikkeld hier meer werk van te maken. Dat lijkt me ook eerder te realiseren dan gratis onderwijs en salaris voor aankomende leraren. De opleiding waarover hierboven wordt gesproken kost overigens € 8.000 per jaar (!)

Klaas Pit

INHOUD



Redactioneel..... 3

THEMA - Lerarentekort als kans

Inleiding

Lerarentekort, curriculumverbetering en kwaliteit..... 6

Jeroen Onstenk, Marianne van Teunenbroek en Anneke Westerhuis

Samenwerken over grenzen

De leraar als lid van een interdisciplinair team 12

Anton Boonen

Studenten helpen scholen en scholieren

Hoe de inzet van studenten op scholen het onderwijs helpt en verrijkt, en studenten kennis laat maken met het vak..... 19

Puk Witte

Stichting Onderwijsambassadeurs:
met lef bereik je veel 25

Tanja van Gorp

Botst het beroepsbeeld van leraren en aanstaande leraren met oplossingen van het lerarentekort? 31

Anje Ros en Carlos van Kan

Lerarentekort als kans
**Schooleiders over de Onderwijsraadverkenning
 Scharste Schuurt** 34
*Marianne van Teunenbroek, Jeroen Onstenk en
 Anneke Westerhuis*

EN VERDER

Gespreid leiderschap en hardnekkige traditionele patronen
**Een briefwisseling over *beliefs* van schoolleiders en
 leraren** 42
Robert Mentink en Marco Snoek

**Het korte leven van het lerarencollectief -
 en wat ervan te leren valt** 50
Pieter Leenheer

Geen directeur - en toch loopt het!
**Een organisatieontwerp op basis van gespreid
 leiderschap en goed teamwork** 58
Joanne Duijvestein en Bas Smies



RUBRIEKEN

Strip – *Pieter Leenheer* 41
 Column – *Willem de Vos* 47
 Column – *Jaap Nelissen* 55
 Onderwijs over de grenzen
 – *Roger Standaert* 64
 Boeken 67

Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM. E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Marianne van Teunenbroek

Marianne van Teunenbroek werkt als senior beleidsadviseur onderwijs bij de gemeente Utrecht en is redacteur van DNM. E-mail: marianne.van.teunenbroek@utrecht.nl

Anneke Westerhuis

Anneke Westerhuis werkt als senior onderzoeker bij het ECBO en is redacteur van DNM. E-mail: anneke.westerhuis@ecbo.nl

Lerarentekort, curriculumverbetering en kwaliteit

Voor kwalitatief goed onderwijs zijn bekwame professionals nodig, maar juist op dat punt ligt er een enorme opgave. Er is een tekort aan leraren en tegelijkertijd staan scholen voor grote uitdagingen, zoals om de ontstane onderwijsachterstanden in te halen. Er is kritiek op de kwaliteit van het onderwijs, waardoor de druk op leraren toeneemt en het vak niet *per se* aantrekkelijker wordt. Kortom, het lerarentekort is niet makkelijk op te lossen. In dit thema-deel kijken we op verschillende manieren naar het lerarentekort, en bespreken we oplossingsrichtingen.

De Onderwijsraad presenteert in haar verkenning 'Schaarste schuurt' (2023) inhoudelijke en vergaande voorstellen voor de oplossing van het lerarentekort. Hiermee geeft men een oud thema nieuwe urgentie: de noodzaak een kwaliteitsrijk curriculum vorm te geven in de school en in te spelen op veranderende omstandigheden. Een half jaar na de verkenning kan geconstateerd worden dat deze nog weinig invloed heeft op de beleidsdiscussie. Dat komt niet alleen door de demissionaire status van het kabinet. In het Deltaplan Lerarentekort (2024) van de gezamenlijke werkgevers- en werknemersorganisaties wordt de

verkenning niet genoemd en pleit men voor een veel beperktere agenda. Met name het thema van de kwaliteit en het anders organiseren van onderwijs, voor de Raad belangrijke thema's, worden slechts heel globaal uitgewerkt.

De Onderwijsraad roert in de verkenning meerdere thema's aan:

- Het beperken van de onderwijsinhoud;
- Het inzetten van anderen dan leraren, en dus de noodzaak om samen te werken;
- Het bewaken en de organisatie van onderwijskwaliteit door de schoolleiding.

Het tweede en derde thema betreffen maatregelen die scholen zelf kunnen oppakken en die komen in de artikelen in dit themadeel uitvoerig aan de orde. In deze inleiding gaan we na een korte kenschets van het huidige beleid wat dieper in op het eerste, meer systeemgerichte thema: beperking van het onderwijsaanbod in inhoud en tijd, het benutten van de vrijgekomen tijd voor kwaliteitsverbetering en in samenhang daarmee het onderscheiden van lestijd (wat leraren doen) en onderwijstijd van leerlingen.

Instream en behoud

De kern van het beleid om het lerarentekort te bestrijden is vooralsnog gericht op meer instroom en behoud van leerkrachten (Onderwijsraad, 2023 en Kamerbrief Lerarenstrategie, 2023). Men richt zich op de lerarenopleidingen: verhogen van de instroom, verlagen van de uitval tijdens de opleiding en goede

De kern van het beleid om het lerarentekort te bestrijden is vooralsnog gericht op meer instroom en behoud van leerkrachten.

voorbereiding op en toerusting voor de praktijk, naast het verbeteren en flexibiliseren van de zij-instroom. Daarvoor zijn verschillende opties, waaronder het inbedden van zij-instroom in de reguliere (deeltijd)lerarenopleidingen en het verbeteren van de route via de subsidieregeling Zij-instroom in Beroep. Het behoud van onderwijsprofessionals moet worden bereikt door



een betere begeleiding van startende leraren/docenten/schoolleiders, met inzet van bewezen effectieve methoden en de ontwikkeling van scholen als een aantrekkelijke en uitdagende werk- en leeromgeving.

Regionale aanpak

Ook benadrukt de Onderwijsraad dat omgaan met aanhoudende lerarentekorten betekent dat de schaarste rechtvaardig verdeeld moet worden. Deze collectieve opgave vraagt om solidariteit in een regionale aanpak. Lerarentekorten mogen niet alleen een probleem zijn van de scholen en schoolbesturen die ermee te maken krijgen. Het vraagt solidair handelen van alle scholen en afdelingen binnen een schoolbestuur, van alle schoolbesturen, alle lokale overheden, gemeente of regio, en van alle onderwijsgebieden en -regio's in Nederland. Het lerarentekort in het primair en voortgezet onderwijs is hardnekkig en tekorten zijn ongelijk verdeeld, grotendeels langs sociaaleconomische lijnen. In de verkenning benadrukt de raad daarom dat het tegengaan van sociale ongelijkheid moet meewegen bij het afwegen van handelingsopties. In het Deltaplan Lerarentekort staat net als in het eerdere Werkplan (2022) de versterking van de regionale samenwerking centraal: verbinding tussen en versterking van bestaande samenwerkingen (tussen schoolbesturen, lerarenopleidingen, beroepsgroep en onderzoekers binnen en tussen sectoren), om arbeidsmarktvaagstukken in samenhang aan te pakken, rekening houdend met de specifieke situatie in de regio. Het doel is duurzame samenwerking van alle betrokkenen.

Onderwijsinhoud

Volgens de Onderwijsraad moet ook het onderwijsaanbod worden bekeken. Het aanbod kan beperkt worden door aanpassing van de wettelijke eisen (minimum urennormen), beperking van wat scholen op het programma zetten (het schoolcurriculum) enerzijds en het temperen van (gepercipieerde) maatschappelijke verwachtingen van het onderwijs anderzijds. Ook in het Werkplan en het Deltaplan wordt gewezen op de mogelijkheid het aanbod te beperken. Wat daarmee precies wordt bedoeld is niet

helemaal duidelijk. Beperking tot basisvaardigheden? Minder burgerschap? Minder zorg en ondersteuning? Of wordt vooral bedoeld op de manier waarop deze verwachtingen in het huidige onderwijs worden geformuleerd, los van vakken en andere lesinhouden?

Onderwijstijd, lestijd

Het beperken van de onderwijstijd in de zin dat de leraar minder uren hoeft les te geven is al langer in discussie. Nederlandse leerlingen krijgen in vergelijking met leerlingen in andere landen relatief veel onderwijs (Van der Aa et al., 2020). Onderzoek laat zien dat het vooral gaat om de effectieve invulling van de onderwijstijd en niet om de hoeveelheid tijd op zichzelf. Het idee bij minder onderwijstijd is dat de vrijgekomen tijd wordt gebruikt voor het verhogen van de professionaliteit van de leraar en de kwaliteit van het onderwijs. Scholen kunnen onderwijstijd flexibeler inzetten, zodat leerlingen meer maatwerk krijgen en leraren meer tijd krijgen om, naast hun lesgevende taak, te werken aan verbetering van het onderwijs. Leren en werken in het onderwijs wordt hiermee aantrekkelijker. Ook in het Werkplan werden uitgangspunten geformuleerd voor de aanpassing van de onderwijstijd. Doel is dat de ruimte in onderwijstijd bijdraagt aan het verminderen van het lerarentekort door de aantrekkelijkheid van het beroep te verhogen, het verlagen van de werkdruk en het creëren van ruimte voor de ontwikkeling en professionalisering van het onderwijspersoneel. Tegelijk verwacht men dat meer tijd voor het voorbereiden van lessen tot verbetering van de onderwijskwaliteit. Een wat smalle invulling van ontwikkeltijd, waarbij curriculumontwikkeling niet in beeld komt. Ook beperking van gewenste onderwijsinhouden wordt hier niet genoemd. Lestijdvermindering betekent niet per se dat leerlingen minder onderwijs krijgen. De door vermindering van de lessen vrijgekomen tijd kan ook op een andere manier worden ingevuld. Denk aan de inzet van anderen dan de leraren. Dit gaat overigens niet vanzelf. Scholen moeten over voldoende ruimte beschikken en de begeleiding of toezicht organiseren. Opmerkelijk is dat het Deltaplan hier vooral verwijst naar de personele invulling, niet naar curriculaire conse-

quenties of de vraag in hoeverre op deze manier aan bepaalde onderwijsinhouden of ‘maatschappelijke verwachtingen’ kan worden voldaan. Deze vragen komen in dit themadeel in diverse bijdragen wel aan de orde.

Curriculumontwerp en ontwikkeltijd

De Onderwijsraad wijst erop dat beperking van het onderwijsaanbod en verkorting van de lestijd van de leerling er ook toe kunnen leiden dat leraren zich minder vrij en zelfs gehinderd voelen om hun vak goed uit te oefenen, en het gevoel hebben dat hun beroep verschaalt. Bijvoorbeeld wanneer tijd wordt bespaard door extra-curriculaire activiteiten te schrappen en geen ruimte te laten voor uitbreiding van de lesstof. De Onderwijsraad legt er dan ook de nadruk op dat leraren(teams) zelf inhoudelijke keuzes moeten blijven maken als het gaat om het onderwijsaanbod – ook als scholen ervoor kiezen het aanbod te beperken om lerarentekorten het hoofd te bieden. Leraren moeten zelf kleur en inhoud kunnen blijven geven aan het onderwijs waarin hun school voorziet. Dit vergt een stevig curriculumbewustzijn van leraren en schoolleiders, en het besef dat vakken en leergebieden met elkaar te verbinden zijn. Als scholen zelf meer hun curriculum vormgeven, biedt dat ook de kans om in te spelen op veranderende omstandigheden. Zowel in de zin van het inzetten van andere professionals als van het kiezen van andere inhouden, zoals klimaatverandering of het loslaten van de westerse blik op geschiedenis. De keerzijde is dat de kansengelijkheid kan toenemen: zal er meer verschil ontstaan tussen scholen als zij zelf hun curriculum ontwikkelen? Analyses van de experimenten met regelluw onderwijs, de ervaringen van scholen die zelf hun curriculum vormgeven en van de scholen die erin slagen om ontwikkeltijd te creëren (Civat & Snoek, 2023) kunnen inzicht bieden in oplossingsrichtingen en effecten op schoolstructuur en -cultuur. En ook op belemmeringen, condities en risico’s, zoals vermindering van leertijd van leerlingen, daling van leerresultaten, curriculumdruk en toename van kansengelijkheid.

Inzet van anderen dan leraren, en dus noodzaak voor samenwerking

De Onderwijsraad (2023) bepleit ook het inzetten van anderen dan leraren, en kaart daarmee de arbeidsdeling en samenwerking tussen leraren en andere professionals in het onderwijs aan: *team teaching*. De inzet van andere professionals kan zich beperken tot het uitvoeren van ondersteunende taken in het onderwijs, bijvoorbeeld groepjes helpen in de klas, nakijken of administratie. Maar deze inzet kan ook een integraal onderdeel worden van alle aspecten van het onderwijs, van het ontwikkelen tot het geven van onderwijs. In diverse artikelen in dit themadeel komt samenwerking tussen leraren en professionals uit andere gebieden aan de orde.

De inzet van andere professionals kan zich beperken tot het uitvoeren van ondersteunende taken in het onderwijs, bijvoorbeeld groepjes helpen in de klas, nakijken of administratie.

Anton Boonen gaat in *Samenwerken over grenzen* in op het functioneren van de leraar als lid van een interdisciplinair team. Het anders organiseren van het onderwijs is nodig om tekorten in en om het onderwijs weg te werken. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om samenwerking binnen onderwijssectoren, maar ook in interdisciplinaire of transdisciplinaire teams, over de grenzen van het eigen (onderwijs)domein heen. Werken met een divers team van professionals geeft ruimte aan leraren om taken door andere professionals te laten uitvoeren, en zich te focussen op werk

dat hun pedagogische-didactische expertise vraagt. Wanneer de samenwerking soepel verloopt, zorgt dit ervoor dat leraren aan de kern van hun beroep kunnen werken, minder werkdruk ervaren en meer werkplezier hebben. Inter- of transdisciplinaire teams zijn zelfs noodzakelijk vanwege de complexiteit van de vraagstukken die op het onderwijs afkomen. De oplossing daarvan vraagt om het bundelen van expertise op heel verschillende domeinen.

Puk Witte beschrijft in het artikel *Hoe de inzet van studenten op scholen het onderwijs helpt en verrijkt, en studenten kennis laat maken met het vak* de activiteiten van de organisatie shs. Begonnen onder de naam Studenten helpen scholieren, helpt deze organisatie inmiddels niet alleen scholieren, maar vooral ook scholen. Studenten uit het mbo, hbo en wo worden geworven en ingezet op middelbare en - in mindere mate - basisscholen. Zo worden scholen, en met name leraren, ontlast en hebben studenten de mogelijkheid te ontdekken hoe leuk het is om in het onderwijs te werken.

Verkorting van de lestijd, versterking van de curriculumexpertise en de inzet van andere professionals impliceert het herdefiniëren van het beroep van leraar.

Tanja van Gorp doet in *Stichting Onderwijsambassadeurs; met lef bereik je veel* verslag van een interview met Meintje Spijker over de manier waarop de Stichting Onderwijsambassadeurs de samenleving inzet bij het aanpakken van het lerarentekort. Men *matcht* professionals als gemeentelijke beleidsmedewerkers of

ondernemers, aan leerkrachten om hen voor een dag in de week te ondersteunen. Deze mensen worden onderwijsambassadeurs genoemd. Niet alleen komt een nieuwe doelgroep beschikbaar om in te zetten in het onderwijs, maar ook neemt een onderwijsambassadeur de buitenwereld mee naar binnen, en mogelijk leerlingen en leerkrachten mee naar buiten.

De beroepsidentiteit van de leraar

Verkorting van de lestijd, versterking van de curriculumexpertise en de inzet van andere professionals impliceert het herdefiniëren van het beroep van leraar. Die verandert van een geïsoleerde uitvoerder van methodes in een teamlid dat samen met collega's vanuit een gedeelde visie en waarden verantwoordelijkheid neemt voor het ontwikkelen en optimaal ondersteunen van leerlingen. De schoolleider en de bestuurder hebben een belangrijke rol in het realiseren van de hiervoor noodzakelijke condities.

Ros en Van Kan gaan in hun bijdrage *Botst het beroepsbeeld van leraren en aanstaande leraren met oplossingen van het lerarentekort?* in op de gevolgen van het lerarentekort voor het werk en het beroepsbeeld van leraren. Oplossingen van het lerarentekort moeten in elk geval rekening houden met de motieven van leraren en aanstaande leraren om te kiezen voor het leraarsberoep. Oplossingen voor het lerarentekort moeten niet het tegendeel bewerkstelligen doordat ze de aantrekkelijkheid van het leraarschap aantasten. Een andere onderwijsorganisatie van teams met diverse talenten en expertise biedt vooral kansen als teamleden de mogelijkheid krijgen hun eigen talenten en voorkeuren verder te ontwikkelen en waarbij de nieuwe organisatie niet als een nieuw keurslijf wordt ervaren.

De bewaking en organisatie van onderwijskwaliteit door de schoolleiding

Een belangrijk thema van de Onderwijsraad (2023) vormt de eventuele implicaties van ander beleid inzake de organisatie, continuïteit en kwaliteit van het onderwijs. Deze vraag stond centraal in een voor dit themanummer georganiseerd gesprek met schoolleiders: *Het lerarentekort als kans* van Van Teunenbroek et al. De schoolleiders zien het lerarentekort als onver-

middelrijk, ook op scholen waar het nu nog niet speelt, maar ook - en vooral - als kans om na te denken over de herinrichting van het onderwijs. Het lerarentekort maakt het nodig om na te denken over wat we precies onder de kwaliteit van het onderwijs verstaan. Wat willen we onze leerlingen bieden? En hoe organiseren we dat? Het lerarentekort dwingt ons om na te denken over hoe een goed curriculum er uitziet, het maakt samenwerking tussen scholen noodzakelijk om voor leraren interessante loopbaanpaden en specialistische professionalisering mogelijk te maken, en om het onderwijs efficiënter te maken. Het lerarentekort creëert momentum om samen te werken aan een betere kwaliteit van onderwijs. En werkt door in het wervingsbeleid, professionalisering, alsook op de roostering en een andere invulling van onderwijstijd.

Tot slot

De vraag is of het reëel is om te blijven focussen op het vergroten van de lerarenpopulatie en er kan zeker wat betreft het voorkomen van uitval nog wel het nodige worden gedaan door scholen op het punt van begeleiding en loopbaanverrijking. Als we ervan uitgaan dat het lerarentekort voorlopig zal blijven, opent dat mogelijk de deur voor andere oplossingen. Omgaan met het leraren- en schoolleiderstekort vergt een samenhangend plan op meerdere oplossingsrichtingen en over meerdere kabinetsperiodes heen. Ook van de lerarenopleidingen. Denk aan het op maat opleiden van zij-instromers, het leren samenwerken en het ontwikkelen van curriculaire competentie. Het lerarentekort speelt in samenhang met de kwaliteitsverbetering en noodzakelijke professionalisering

een belangrijke rol in de regionale samenwerking en in het samen opleiden van leraren. Velen gaan ervan uit dat meer ontwikkeltijd en minder lestijd het beroep aantrekkelijker maken. Het geeft een rijker beeld van de identiteit van de leraar. Ook verwacht men minder werkdruk. Tegelijk wordt aangegeven dat onderwijstijdverkorting ook nadelen heeft. Niet iedere leraar zit op meer ontwikkeltijd te wachten. En niet elke leraar is goed in curriculumontwerp. De hardnekkigheid van het lerarentekort zou aanleiding moeten zijn om intensief na te denken over het anders inrichten van het onderwijs en over de bekwaamheden en identiteit van de leraar. ■

Referenties

- AOb, FvOv, PO-Raad, VO-Raad, AVS, FNV, CNV (2023). *Deltaplan Lerarentekort. Van tekort naar trots*.
- Kamerbrief Lerarenstrategie, 15 december 2023.
- OCW (2022). *Werkplan op hoofdlijnen: Samen voor het beste onderwijs*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Onderwijsraad (2023) *Schaarste schuurt*. Verkenning. Onderwijsraad.
- Civat, I. & M. Snoek (2023) *Minder uren, betere lessen? Inzichten uit een podcastreeks*. Hogeschool van Amsterdam
- Van der Aa, R, Van den Berg, D., Scheeren, J., Stevenson, S., Vermeulen, M., Vrielink, S., & Van Zijtveld, S., (2020). *Onderwijstijd: meer of minder? Internationaal vergelijkend onderzoek naar de urennorm en onderwijstijd in het primair onderwijs*. CAOP.



Anton Boonen

Dr. Anton Boonen is lector Duurzame Gemeenschappen Hogeschool Utrecht & programmaleider Utrecht Leert Vernieuwend Opleiden. E-mail: anton.boonen@hu.nl

Samenwerken over grenzen

De leraar als lid van een interdisciplinair team

Het lerarentekort is een grote uitdaging voor het hele onderwijs, maar in de G5-gemeenten Amsterdam, Den Haag, Rotterdam, Utrecht en Almere vormen de tekorten een wel bijzonder groot probleem. Voor het primair onderwijs zijn de tekorten in 2023 bijvoorbeeld gemeten op 18.1%, ten opzichte van het landelijke percentage van 7.7%. In het gespecialiseerd onderwijs is dat percentage nog hoger, 20.8% ten opzichte van 10.7% landelijk.

En dat terwijl scholen voor complexe maatschappelijke vraagstukken staan zoals kansenongelijkheid, werken aan burgerschap, inclusie, duurzaamheid en digitalisering. Deze vraagstukken vereisen niet alleen actie vanuit het onderwijs en leraren, maar benadrukken ook de noodzaak van samenwerking met andere beroepen en met ouders en leerlingen zelf. Onderzoek toont aan dat leraren in de snel veranderende samenleving niet alleen pedagogische en didactische expertise moeten hebben, maar ook moeten kunnen samenwerken met andere beroepen (interdisciplinair) en met ouders en leerlingen (transdisciplinair) om kinderen optimaal te ondersteunen in hun ontwikkeling (Boonen & Smit, 2023). Het aanpakken van complexe maatschappelijke vraagstukken vraagt om een stevige pedagogisch basis: goede pedagogische relaties tussen ouders, kinderen en jongeren, leraren en andere formele en informele medeopvoeders zoals (buurt)sportcoaches, gezinswerkers, buurtwerkers, etcetera (Hoex et al., 2022).

Oplossingen vinden binnen de onderwijskolom

Veelal worden oplossingen voor het lerarentekort gezocht binnen de onderwijssector zelf. Deze oplossingen

omvatten:

- Ondersteuning van leraren, schoolleiders en onderwijsondersteunend personeel bij duurzame inzetbaarheid, professionele ontwikkeling en loopbaanontwikkeling;
- Optimalisatie van het bevoegdheidsstelsel door verrijking van de huidige bekwaamheidseisen;
- Beter gebruik van onderwijstijd door aanpassingen in het curriculum en de inzet van vakdocenten.

Ondanks hun waarde lijken deze maatregelen gezien de huidige kwantitatieve en kwalitatieve uitdagingen niet voldoende. Een alternatieve aanpak lijkt noodzakelijk. In dit artikel gaan we in op het *anders organiseren* van het onderwijs teneinde de tekorten aan te pakken.

Anders organiseren als oplossing van het lerarentekort

Anders organiseren wordt, naast de in de vorige paragraaf geschetste maatregelen, al enige tijd genoemd als belangrijke pijler om aan zowel de kwantitatieve als de kwalitatieve tekorten in en om het onderwijs te werken (Van den Berg & Scheeren, 2018; VO-Raad,

2018). Deze aanpak richt zich voornamelijk op samenwerking binnen onderwijssectoren, zoals samenwerking tussen leraren (co-teaching), inzet van ander personeel (zoals onderwijsassistenten) en maatwerk in het onderwijs (zoals in persoonlijke leerroutes). Dat vraagt om teams die binnen en tussen schoolorganisaties samenwerken, én de ontwikkeling van een gedeelde lerende cultuur. Het wordt echter nog uitdagender wanneer anders organiseren de grenzen van het educatieve domein overstijgt.

Waarom juist werken in interdisciplinaire of transdisciplinaire teams, over de grenzen van het eigen (onderwijs)domein heen, zo'n belangrijke sleutel kan zijn in (a) de aanpak van het kwantitatieve lerarentekort en (b) het zoeken naar oplossingen voor de complexe vraagstukken waar leraren mee te maken krijgen, vraagt nadere toelichting.

a. Inter- en transdisciplinaire teams als aanpak van het kwantitatieve lerarentekort

Wanneer diverse professionals, zoals leraren, onderwijsassistenten, pedagogisch medewerkers,

orthopedagogen en sociaal werkers samenwerken en gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor de ontwikkeling van kinderen/jongeren in en rondom het onderwijs, ontstaat de mogelijkheid de taken efficiënter te verdelen (Van den Berg & Scheeren, 2018). In scholen met unitonderwijs geeft bijvoorbeeld de leraar instructie aan leerlingen, terwijl een onderwijsassistent hen begeleidt bij het zelfstandig verwerken van de lesstof. Dit stelt leraren in staat zich te concentreren op kernverantwoordelijkheden zoals effectieve instructie en curriculumontwikkeling, terwijl anderen zich richten op individuele leerlingbegeleiding. Er zijn meer scenario's mogelijk: bijvoorbeeld wanneer een school een groeiende behoefte aan individuele taal- en leesbegeleiding opmerkt. In plaats van de leraar alles zelf te laten doen, betreft de school dan een logopedist of een taalspecialist bij het onderwijs. De logopedist richt zich op spraak- en taalproblemen, terwijl de taalspecialist focust op lees- en schrijfvaardigheden. De leraar behoudt de algehele verantwoordelijkheid voor het onderwijsproces, maar werkt samen met deze professionals om specifieke leerbehoeften aan te pakken.



Het werken in een divers en interdisciplinair team biedt een uitdagender loopbaanperspectief voor leraren.

Deze samenwerking kan leraren ontlasten, werkplezier vergroten en het beroep een hogere status geven, waardoor de uitval van leraren afneemt en het leraarstekort positief wordt beïnvloed. Het werken in een divers en interdisciplinair team biedt bovendien een uitdagender loopbaanperspectief voor leraren, waardoor zowel het aantrekken van nieuwe krachten als het behouden van ervaren personeel wordt bevorderd. Het concept van de hybride docent, die zijn leraarschap bijvoorbeeld combineert met een rol als sociaal werker, kan een frisse dynamiek in de school brengen en het imago van het docentschap versterken door nieuwe kennis en inspirerende voorbeelden (VO-Raad, 2018).

b) Inter-en transdisciplinaire teams als aanpak voor de veranderende behoefte van leraren

Het oplossen van complexe maatschappelijke vraagstukken vereist het verbinden van diverse expertises binnen en buiten de school. Om bijvoorbeeld kansengelijkheid te bevorderen, is het samenvoegen van pedagogische, didactische en sociologische expertise essentieel, expertise die niet alleen bij leraren te vinden is. Het is van belang dat voor de ontwikkeling van een kind of jongere de omgevingen van de school, thuis, in de wijk en elders met elkaar verbonden worden. Dit impliceert dat niet alleen de expertise van professionals uit verschillende domeinen, zoals onderwijs, pedagogiek en sociaal werk, met elkaar wordt verbonden, maar ook de ervaringskennis van ouders en het kind/de jongere zelf. Met andere woorden: *it takes a vil-*

lage to raise a child; als gemeenschap, als gehele pedagogische basis, zijn we ervoor verantwoordelijk kinderen/jongeren optimaal te ondersteunen in hun ontwikkeling.

Maar het samenbrengen van mensen met diverse expertises leidt niet automatisch tot effectieve samenwerking. Bij een bijeenkomst van een interdisciplinair team op een middelbare school in Utrecht bleek bijvoorbeeld dat professionals met verschillende achtergronden moeite hadden om gezamenlijk aan een casus te werken. Ze richtten zich vooral op hun eigen vakgebied, wat resulteerde in een onsamenhangende aanpak voor de problemen van de leerling die in de casus werd besproken.

Om effectieve samenwerking te realiseren tussen diverse professionals, ouders en het kind/de jongere, is het cruciaal om vaardigheden en kennis te ontwikkelen voor samenwerking buiten de grenzen van het eigen vakgebied. Het werken in inter- en transdisciplinaire teams vereist 'boundary crossing'-competenties, die het mogelijk maken om succesvol samen te werken over vakgebieden heen. Dit is essentieel om gezamenlijk antwoorden te vinden op complexe vraagstukken en om elkaars taken te kunnen overnemen met behoud of zelfs verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Boundary crossing voor succesvol leren samenwerken

Boundary crossing is een leertheorie die stelt dat verschillen tussen samenwerkingspartners niet alleen obstakels vormen, maar ook kansen bieden om tot betere resultaten te komen (Akkerman & Bakker, 2011, 2012). Binnen boundary crossing wordt onderscheid gemaakt tussen verschillen die de samenwerking niet beïnvloeden en verschillen die dat wel doen, deze laatste worden 'grenzen' genoemd. Juist in deze grenzen liggen mogelijkheden om samen te leren en de samenwerking te verbeteren, het 'leerpotentieel'. Om dit potentieel te benutten, is het cruciaal te begrijpen wat er op en rond deze grenzen gebeurt. Het leren op deze grenzen kan op verschillende manieren plaatsvinden: via identificatie, coördinatie, reflectie of transformatie. Deze vier leermechanismen van boundary crossing

kunnen zich voordoen op verschillende niveaus waar deelnemers grenservaringen hebben: institutioneel (tussen organisaties), interpersoonlijk (tussen twee of meer deelnemers aan een team) en intrapersoonlijk (binnen één persoon die actief is in meerdere praktijken). In dit geval, met betrekking tot werken in een interdisciplinair team, is met name het interpersoonlijke niveau van belang.

Ieder leermechanisme wordt hieronder kort toegelicht, ondersteund met een voorbeeld en verbonden aan de bijdrage die het kan leveren aan de samenwerking in een inter-of transdisciplinair team.

Leermechanisme identificatie

Bij het leermechanisme identificatie leren leraren door het ervaren van een belemmering in de samenwerking, om op een andere manier te kijken naar de praktijk van een collega-leraar of een andere professional. Ze verdiepen zich in de praktijk van de ander, of gaan

de eigen praktijk vergelijken met andere praktijk. Zo ontstaat hernieuwd inzicht over de eigen kennis/werkwijzen en die van de ander. Professionals kunnen zo van elkaar leren en er is meer duidelijkheid over hoe hun praktijken zich van elkaar onderscheiden en tot elkaar verhouden. Dit zorgt er bijvoorbeeld voor dat leraren beter weten welke taken ze wel of niet door een andere professional kunnen laten uitvoeren.

Leermechanisme coördinatie

Bij coördinatie proberen leraren hun activiteiten beter af te stemmen met de andere praktijk. Vaak zit er dan een grens rond communicatie. Om die te overbruggen, worden in een interdisciplinair team dan bijvoorbeeld nieuwe werkafspraken gemaakt, wordt een gezamenlijke werkruimte ingericht, of wordt er een nieuwe tool in gebruik genomen. De inzet van middelen en procedures is kenmerkend voor coördinatie. Door het coördinatieproces verbetert de afstemming in een team



Een voorbeeld van identificatie:

Een medewerker van het buurtteam en een leraar van een middelbare school in Utrecht gaan tijdens een teambijeenkomst het gesprek aan over de beste passende ondersteuning van een kind en de manier om verbinding te leggen met de ouders van het kind. Ze ontdekken in het gesprek hoe hun aanpak daarin onderling verschilt en gaan daardoor kritisch nadenken over beide manieren van werken. Er wordt geleerd van elkaars aanpak en dat versoepelt de samenwerking in het team.



Een voorbeeld van coördinatie:

Voorheen lag de verantwoordelijkheid voor het mentoraat alleen bij een leraar. Tijdens een teamvergadering op een 10-14 school in Utrecht werd de samenwerking binnen het mentorprogramma met jongerenwerkers besproken. Om consensus te bereiken, hebben leraren en jongerenwerkers gezamenlijk een lijst met concrete taken en deadlines opgesteld. Deze lijst werd gedeeld met alle teamleden om helderheid te verschaffen en een transparant overzicht te geven van welke professional welke taken en verantwoordelijkheden op zich neemt binnen het mentorprogramma.

en ontstaat meer onderling begrip. Er kan zelfs een meer gemeenschappelijke taal ontstaan, of gezamenlijke routines. Nieuwe grenzen zijn daardoor ook weer makkelijker te overbruggen.

Leermechanisme reflectie

Van reflectie is sprake als grenzen ertoe leiden dat leraren moeite doen om hun eigen perspectief te verwoorden (perspectief maken) of juist het perspectief van de andere professional in te nemen (perspectief

nemen). Deze uitwisseling van kennis en inzichten leidt tot meer onderling begrip en nieuwe inzichten. Er wordt op deze manier van en met elkaar geleerd wat positief uitwerkt op de professionele ontwikkeling van de leraar.

Leermechanisme transformatie

Bij transformatie zetten leraren en andere professionals zich in voor een structurele verandering in de samenwerking. Meestal gebeurt dit als grenzen in die



Een voorbeeld van reflectie:

Een leraar en een pedagogisch medewerker van een kinderopvang werken samen om de overgang van 4-jarigen naar groep 1 goed te laten verlopen. Tijdens een sessie waarin zij werken aan een gezamenlijk overdrachtsdocument, ontstaat meer inzicht in de verschillende manieren van omgang met kinderen en ouders.



Voorbeelden van transformatie:

(1) De leraar en de sociaal werker plannen regelmatig overleg om de afstemming voor leerlingen die psychosociale ondersteuning nodig hebben te verbeteren. Na deze gesprekken besluiten ze dat de sociaal werker twee dagen per week op school zal werken om de begeleiding van leerlingen te versterken. Dit omvat het overnemen van taken zoals mentorbegeleiding en toezicht houden tijdens de pauzes, waardoor de leraar tijdens zijn werk wordt ontlast.

(2) Op een middelbare school werken leraren samen met sociaal werkers aan een programma voor burgerschapsvorming. Ze organiseren regelmatig workshops en interactieve sessies waarin leerlingen leren over maatschappelijke kwesties, zoals diversiteit, sociale rechtvaardigheid en burgerschap. De leraren bieden inhoudelijke kennis over onderwerpen zoals geschiedenis, maatschappijleer en ethiek, terwijl de sociaal werkers expertise inbrengen op het gebied van sociale vaardigheden, omgaan met diversiteit en gemeenschapsvorming.

De leraren bieden inhoudelijke kennis over onderwerpen zoals geschiedenis, maatschappijleer en ethiek, terwijl de sociaal werkers expertise inbrengen op het gebied van sociale vaardigheden, omgaan met diversiteit en gemeenschapsvorming.

samenwerking de vorm hebben van een duidelijke confrontatie. Of wanneer de samenwerkingspartners inzien dat ze een uitdaging niet alleen op kunnen lossen en elkaar echt nodig hebben. Dan ontstaat de behoefte om dingen samen anders aan te pakken. Dit leidt tot (nadenken over) een gedeelde visie of aanpak en tot gerichte acties om die te realiseren.

Hoe verder?

Samenwerken in inter-of transdisciplinaire teams in en om de school kan aan de ene kant een bijdrage leveren aan het aanpakken van het kwantitatieve lerarentekort. Werken met een divers team aan professionals geeft ruimte aan leraren om taken door andere professionals te laten uitvoeren en zich te focussen op werk dat pedagogisch-didactische expertise vraagt. Wanneer de samenwerking soepel verloopt zorgt dit ervoor dat leraren aan de kern van hun beroep kunnen werken, minder werkdruk ervaren en meer werkplezier hebben. Aan de andere kant is werken in inter- of transdisciplinaire teams noodzakelijk vanwege de complexiteit van de vraagstukken die op het onderwijs afkomen. Dit vraagt om het bundelen van expertise van verschillende domeinen.

Dit samenwerken over de grenzen van de eigen professie en samenwerken met ouders gaat echter niet vanzelf en ook niet vanzelfsprekend goed. Het vraagt iets van de boundary crossing competenties van leraren. Het vraagt ook iets van bestuurders en schoolleiders: ruimte geven aan interdisciplinaire teams in de eigen organisatie, investeren in de benodigde competentieontwikkeling in het team, durf om te experimenteren met het op andere manieren organiseren van het onderwijs, maar ook door het goede voorbeeld te geven en op organisatie- en bestuurlijk niveau duurzaam en structureel samen te werken met anderen in het brede jeugd domein. ■

Wanneer de samenwerking soepel verloopt zorgt dit ervoor dat leraren aan de kern van hun beroep kunnen werken, minder werkdruk ervaren en meer werkplezier hebben.

Referenties

- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Akkerman, S. & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen: Boundary crossing' binnen en tussen organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling*, 1, 15-19.
- Boonen, A.J.H. & Smit, H. (2023). *Grenzen doorbreken door vernieuwend opleiden*. Utrecht: Utrecht Leert.
- Hoex, J., Vlaardingebroek, S., Balledux, M., Speetjens, P. & Vink, C. (2022). *Opgroeien doe je samen. Bouwen aan een stevige pedagogische basis*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Van den Berg, D. & Scheeren, J. (2018). *Anders leren, anders samenwerken? Verkenning naar personele gevolgen van anders organiseren in het primair onderwijs*. Rapportage Arbeidsmarktplatform PO.
- VO-Raad (2018). *Anders organiseren als oplossing voor het lerarentekort?* Rapportage VO Raad.

SVRK

Nieuwe **perspectieven en opvattingen** op bestuurlijke vragen

Samenwerken vanuit **brede inhoudelijke deskundigheid** en betrokkenheid

Nieuwsgierig en sterke publieke betrokkenheid in alles wat wij doen

Samen betekenisvolle en bijzondere dingen doen en daar iedere dag beter in worden

- ✓ Versterken van **onderwijskwaliteit**
- ✓ **Herinrichting, herschikking** (regionaal) onderwijsaanbod
- ✓ **Starten en beëindigen** van onderwijsvoorzieningen/scholen
- ✓ Begeleiding van **passend naar inclusief onderwijs**
- ✓ Doorlopende leerlijnen **ko-po-vo, vo-mbo**
- ✓ Inrichting van bestuur, toezicht en medezeggenschap
- ✓ **Overdragen en fuseren** van scholen en schoolbesturen
- ✓ **Strategische heroriëntatie** onderwijsaanbod, school en bestuur
- ✓ **Bekostigings- en huisvestingsvraagstukken**





Puk Witte

Puk Witte is senior adviseur bij Sardes en redacteur DNM.

E-mail: p.witte@sardes.nl

Studenten helpen scholen en scholieren

Hoe de inzet van studenten op scholen het onderwijs helpt en verrijkt, en **studenten kennis laat maken met het vak**

In de strijd tegen het lerarentekort ontstaan veel initiatieven om de ontstane problemen aan te pakken. Daarbij gaat het om initiatieven om de pijn direct te verzachten en/of initiatieven om het lerarentekort duurzaam te verkleinen. Eén van deze initiatieven ontstond in coronatijd en tikkert sindsdien flink aan de weg: shs. De twintigers Friso Pietersen, Sander Bos en Seline Rudolph richtten in 2020 deze sociale onderneming op vanuit hun missie studenten verliefd te maken op het onderwijs.

Shs is begonnen onder de naam *Studenten helpen scholieren*, een naam die in 2022 werd gewijzigd in shs, omdat de organisatie niet alleen scholieren helpt, maar ook scholen. Hoe de Shs'ers dat doen? Door studenten uit mbo, hbo en wo te werven en in te zetten op het vo en (in mindere mate) basisscholen. Zo worden scholen (en met name leraren) ontlast en hebben studenten de mogelijkheid te ontdekken hoe leuk het is om in het onderwijs te werken. Om ook een bijdrage te leveren aan kansgelijkheid, is voorwaarde voor hun inzet dat de school deze financiert en ouders en leerlingen daar dus nooit voor hoeven betalen. Daarnaast is shs bij voorkeur actief op scholen in wijken waar

de gevolgen van het lerarentekort het grootste zijn. De onderneming heeft geen winstoogmerk, eventuele winst wordt geïnvesteerd in de verduurzaming van de organisatie.

Dat het initiatief niet alleen sympathiek, maar ook succesvol is, blijkt uit het jaarverslag over 2022. De organisatie werkte in dat jaar met 22 scholen samen en heeft daarvoor 120 studenten ingezet. Niet alleen geeft deze inzet wat lucht aan scholen en docenten, daarnaast lijkt deze ook positief uit te pakken voor de instroom van nieuwe leraren. Van de via shs werkzame studenten ervaart 88% het onderwijs als een leuke

werkplek, 75% geeft aan meer interesse te hebben in een baan in het onderwijs sinds ze werken bij Shs en 42% heeft daadwerkelijk interesse om later te werken in, of betrokken te zijn bij, het onderwijs. Vier studenten traden in dienst bij een school.

Het blijkt lastig voor shs om actief te worden op scholen waar het lerarentekort al flinke gevolgen heeft. De nood is daar het hoogste, maar omdat het eerst om een tijdsinvestering vraagt om de studenten en docenten

van een school klaar te maken voor samenwerking, zien deze scholen vaak af van de inzet van shs. Een doorn in het oog van shs; daarom probeert de onderneming nu zo vroeg mogelijk in gesprek te raken met scholen, in de fase waarin er nog tijd en ruimte is om de samenwerking voor te bereiden. Zo ontwikkelde de organisatie het traject 'Veerkrachtige School', waarover we in DNM Online van november 2023 schreven. In dit traject gaan scholen rondom het lerarentekort aan de slag om met leerlingen, docenten en leden van de schoolleiding te onderzoeken wat er aan de hand is en tegelijkertijd de praktijk te verbeteren.

Shs is niet de enige organisatie die met inzet van studenten in het onderwijs de strijd aan wil gaan tegen het lerarentekort. Op de website van het platform StudenteninzetopSchool (www.studentinzetopschool.nl) zijn vergelijkbare non-profit-initiatieven te vinden. (Dat alleen non-profit organisaties zijn opgenomen is omdat toenmalig minister Wiersma alleen met dit type initiatieven in zee te willen gaan.) Ook de VO-Raad heeft shs vanaf het begin ondersteund. Door deze brede steun en aandacht heeft shs al een aantal malen 'nee' moeten zeggen tegen scholen die belangstelling hadden. Inmiddels is shs, onder andere met het programma Veerkrachtige School, toegelaten tot Ontwikkelkracht; van daaruit zullen een aantal interventies nu ook academisch onderzocht worden. Binnen Ontwikkelkracht ontwikkelt shs bovendien een interventie waarin studenten meer onderwijsactiviteiten zelf kunnen uitvoeren, na een intensief opleidingstraject, dat samen met een lerarenopleiding wordt opgezet. Daarnaast is Shs bezig met een groot NRO-onderzoek waarin ze samen met verschillende initiatieven van het platform StudenteninzetopSchool dit schooljaar onderzoek doen naar de effectiviteit van studenteninzet op scholen.

Praktijkvoorbeeld 1: Montessori College Nijmegen, Groesbeek

In gesprek met Berni Drop (rector) en Sander Bos (oprichter Shs).

Het Montessori College is een brede school (vmbo t/m vwo) met drie locaties in Nijmegen, respectievelijk



Bron: shs

Groesbeek. Sinds september 2020 - midden in de corona-periode - helpt shs scholieren van deze school met online bijles en sinds 2021 ondersteunen docent-assistenten de school op locatie. De docentassistenten helpen iedere dag scholieren met hun huiswerk, het uitleggen van opdrachten of het aanleren van studievaardigheden. Daarnaast ondersteunen docentassistenten de docent tijdens de les, bijvoorbeeld door uitleg te geven aan kleine groepjes scholieren of bij het beantwoorden van vragen. Ook wordt de studenten gevraagd administratieve taken als nakijken of printwerk van docenten over te nemen. De studenten worden gematcht met een docent of leerling, zodat het aantal studenten en de vorm van de inzet per vaksectie kan verschillen.

Hoe het begon

Het eerste contact tussen Sander Bos en Berni Drop was er al voor de oprichting van shs. Het begon met de behoefte aan vakexperts en extra ondersteuning voor het Agora-onderwijs dat Berni Drop als bestuurslid van de vereniging van Agora-onderwijs op verschillende plekken in het land meehielp opzetten. De gedachte was dat studenten hierbij een goede rol in konden spelen. Toen kwam echter corona en waren er andere uitdagingen voor scholen. Shs was inmiddels geboren en had een eigen platform waarin ze studenten koppelden aan scholieren voor online extra hulp. Sander en Berni werkten een en ander verder uit en zo ontstond in de zomer van 2020 de samenwerking tussen het Montessori College en shs, waarbij studenten bijles gaven aan scholieren. De scholengroep betaalde zelf voor de inzet van Shs met behulp van NPO-middelen. Deze inzet, oorspronkelijk volledig online, was al vanaf het begin een succes. De studenten konden door de nauwe samenwerking tussen de twee organisaties goed aansluiten bij de onderwijspraktijk van de school. Het persoonlijke contact met peers (zoals studenten) bleek in coronatijd belangrijk voor leerlingen. Een ander voordeel was dat studenten en scholieren elkaar konden opzoeken wanneer het ze uitkwam: ook 's avonds of in het weekend.

De school koos voor de inzet van shs om leerlingen betere begeleiding te kunnen bieden en docenten te ontzorgen. Er werd daarbij bewust gekozen voor

'peertutoring'. Voor de school was het lerarentekort op dat moment nog geen probleem en dus ook geen aanleiding voor de samenwerking. Het blijkt wel een mooie bijvangst, zeker nu het lerarentekort langzaam wél voelbaarder wordt. Anderzijds is de inzet van studenten niet de oplossing voor de structurele problemen van het personeelstekort. Ze kunnen helpen wanneer er uitval is en misschien in de toekomst meer helpen bij de overdracht van onderwijs-inhouden. Maar onderwijs

De studenten worden gematcht met een docent of leerling, zodat het aantal studenten en de vorm van de inzet per vaksectie kan verschillen.

geven is een vak: je kunt studenten niet vol in zetten. Dat is ook niet de bedoeling: "Je moet kijken naar andere onderwijsvormen waarbij je de studenten goed kunt inzetten bij waar zij goed in zijn.", aldus Drop.

Hoe het ging

Voorafgaand aan de inzet werd door Shs gevraagd wat de behoefte was van de school. Op basis daarvan maakte shs een voorstel voor de inzet, aansluitend bij deze behoefte. Met de school samen werd dit uitgewerkt tot het uiteindelijke plan, waarin ook afspraken staan over frequent contact tussen de school en de regiomanager van shs over de inzet en ook de teamcaptain (het shs-aanspreekpunt op locatie) en de locatiedirecteuren van de school schakelen goed. Een goed contact tussen school en shs blijft ook na de start belangrijk, om vraag en het aanbod continu op elkaar te blijven afstemmen.

De online bijles ging nog even door na corona, maar

nu is de inzet volledig fysiek op school en bovendien veelzijdiger. In het begin waren docenten geneigd de studenten veel verantwoordelijkheden te geven. Dat ging wat te snel. Op basis van die ervaring is een traject ontworpen met kaders voor de inzet en leerdoelen voor de studenten. Bovendien geeft shs samen met de lerarenopleiding de studenten een korte basistraining.

Zo gaan ze verder

Financiering was in eerste instantie beschikbaar vanuit o.a. NPO-middelen, maar die gelden zijn opgesoupeerd. Toch wil het Montessori College de studenten niet meer kwijt. De inzet van studenten is een aanpak waar ze in geloven. Berni Drop: "Als je je school ook ziet als leer-werk-gemeenschap, dan wil je buiten ook binnenhalen. Dat doe je met studenten: in hun frisheid, de actualiteit. Het zou zonde zijn als dat weer verdwijnt." De school betaalt shs nu vanuit de werkdrukmiddelen. De docenten bepalen dus uiteindelijk of en hoe de studenten worden ingezet. Zij hebben het effect van de studenteninzet kunnen ervaren: de meeste docententeams willen ze niet meer kwijt.

Tips voor anderen

Sander Bos: "De bestuurder, schooldirecteur en docent moeten op één lijn zitten op het punt van de inzet van studenten. Als niet iedereen het ermee eens is, dan hebben we een heel lastig gesprek met bijvoorbeeld docenten. Die zitten dan niet op de studenten te wachten en dan heeft onze inzet geen zin. We checken echt het draagvlak en we organiseren de ontmoeting. Het vraagt een investering aan de voorkant, mede daarom is het belangrijk dat onze inzet duurzaam is en niet bedoeld om tijdelijk wat werkdruk af te vangen."

Berni Drop: "Wij ontdekken dat de groep docenten die met de studenten werkt, groot genoeg moet zijn. En dat de regiomanager van Shs heel nabij en betrokken moet zijn: elke school heeft iets van ad-hoc in zich, daar moet je mee om kunnen gaan. De inzet van jonge mensen, dat past erg goed bij ons. Onze docenten hebben lol in het werken met jonge mensen: die mentaliteit is belangrijk. De inzet maakt het sprankelend en leuk en maakt de school een rijkere omgeving. Voor mij is het maatschappelijke doel van shs (studenten verliefd maken op het onderwijs) een voorwaarde, met een organisatie met een winst oogmerk zou ik een dergelijke samenwerking niet zijn aangegaan."

Praktijkvoorbeeld 2: Koningin Wilhemina College (KWC) Culemborg

In gesprek met Jozette Verheijen (conrector havo) en Leander Nikkels (regiomanager Shs).

Het KWC is een brede school (pro t/m vwo) met twee locaties in Culemborg. Dankzij de NPO-middelen kon de school shs inzetten voor bijles en de ondersteuning van docenten in de lessen van diverse vakken en niveaus. In totaal gaat het om ongeveer 10 studenten. Met name de bijles aan kleine groepjes leerlingen bleek een succes. De inzet binnen de klas bleek lastiger: bij het vmbo zijn docenten al gewend aan de inzet van onderwijsassistent en daar ging het goed; bij de havo en het vwo was het heel erg wennen voor docenten. Sinds de zomer ziet de inzet er anders uit. Er loopt nu een pilot van een jaar: de school voerde een onderwijsvernieuwing door waarin coaching een belangrijke plek



Bron: shs

inneemt. Shs levert nu studiecoaches: deze coaches zijn verbonden aan een brugklas en lopen twee dagen per week met deze klas mee en voeren coachingsgesprekken met leerlingen. De inzet is nu minder didactisch, maar juist meer pedagogisch van aard.

Duurzame inzet

Om de coaching binnen de onderwijsvernieuwing in te vullen, heeft de school een afweging gemaakt. Een volleerd coach zou mogelijk meer kwaliteit kunnen leveren, maar dat kost veel meer. Daarnaast zijn er door de werkdruk gelden minder lesgebonden uren voor docenten, dus ook de formatie begon te knellen. Met de inzet van studenten als coach is meer tijd beschikbaar. Daarnaast ziet de school een enorme inzet bij de studenten, die nemen hun coachingstaak zeer serieus. Die taak sneeuwt ook niet onder, aangezien het hun enige taak is. "Er zijn wel eens afhakers, maar er zitten ook echt parels tussen", aldus Verheijen. "Het lijkt me dan ook een leukere bijbaan dan werken bij de supermarkt en het staat ook beter op je CV." Dat de taak wel een grotere verantwoordelijkheid met zich meebrengt, dat moeten sommige studenten nog leren. Goede begeleiding vanuit school en Shs is daarom belangrijk.

Voorwaarden

"Je moet heel duidelijk zijn in wat je zoekt en je moet het goed doordenken. De vernieuwing van ons onderwijs rondom de zomer ging snel, we liepen na de zomer wat achter de feiten aan en dat leidde tot onduidelijkheid bij mentoren en studenten. We hebben dat met elkaar geëvalueerd en er zijn zaken op papier gezet. Nu gaat het goed. Anderzijds zal de praktijk altijd wat anders uitpakken dan vooraf gedacht: korte lijntjes en flexibiliteit om bij te sturen zijn belangrijk. Dat loopt heel organisch, we appen als er iets is.", aldus Verheijen. Nikkels vult aan: "Het is belangrijk dat studenten goed beslagen ten ijs komen bij zo'n coachingsgesprek. De training die we op basis van de visie op coaching van de school – progressiegerichte coaching – ontwikkelden en die we de studenten vooraf gaven, was daarvoor erg belangrijk"

Een volleerd coach zou mogelijk meer kwaliteit kunnen leveren, maar dat kost veel meer.

Hoe verder?

Dit jaar onderzoeken we de inzet van de studiecoaches, waarbij we ook kijken of we het concept uit willen breiden naar leerjaar 2. De hoop is dat het een succes wordt. Verheijen: "Het is gewoon heel leuk om deze leeftijdscategorie op je school te hebben. De coaches zijn ook mee geweest op kamp en pakken leuke extra activiteiten op. Dat is ook echt anders dan de stagiairs die er uiteraard ook zijn op school. Die zitten binnen de vaksecties, zitten daar overvol en zijn puur gericht op het onderwijs. Bij de studenten zit meer lucht, de inzet is iets flexibeler." Ze kijkt even weg en vervolgt: "Kijk, daar zit een student een gesprekje te voeren met een groepje leerlingen."

Verheijen adviseert collega's van andere scholen om vooral deze uitdaging aan te gaan: "Wees niet bang om studenten met minder bevoegdheid en ervaring mee te nemen in de school en ze daar een waarde te geven. Op lange termijn kun je er veel voor terugkrijgen. Durf bovendien een beetje los te laten: je kunt met het lerarentekort toch niet meer alles beheersen, dus je moet het toch anders doen dan in het verleden. Heb vertrouwen dat het ook anders kan en accepteer dat het niet meteen perfect is. Je hoeft niet perse alles door een docent te laten doen, om het goed te laten zijn." ■

Verder lezen

- www.denieuwemeso.nl/nieuws/hoe-om-te-gaan-met-onvervulde-vacatures-op-een-school
- www.studentinzetopschool.nl/deelnemende-initiatieven
- www.shsonderwijs.nl
- www.montessoricollege.nl
- www.kwc-culemborg.nl

Kennis waar
je direct
mee aan de
slag kunt.

600+
cursussen
voor
PO, VO en mbo

Dat wíl je.



Ervaar de voordelen van E-WISE:

- ✓ Praktijkgerichte cursussen voor professionals in het PO, VO en mbo
- ✓ Altijd en overal toegang tot actuele kennis
- ✓ Ontwikkeld in samenwerking met experts uit de onderwijswereld
- ✓ Eigenaarschap over je eigen ontwikkeling
- ✓ Onbeperkt nascholen met één abonnement

Vraag een gratis demo aan



e-wise.nl/dnm

Online nascholing
voor onderwijsprofessionals

e-WISE

Good To Know



Tanja van Gulp

Tanja van Gulp is bestuurskundige en veranderkundige.

E-mailadres: t.vangulpvaneekelen@gmail.com

Stichting Onderwijs-ambassadeurs: met lef bereik je veel

Het lerarentekort is een complex probleem omdat we voor oplossingen ook buiten de muren van het onderwijs moeten kijken. We hebben de samenleving nodig. Stichting Onderwijsambassadeurs laat zien dat buiten de gebaande paden innovatieve oplossingen mogelijk zijn. Die blijken een win-win- effect op te leveren en niet alleen voor het onderwijs zelf! Een interview met Meintje Spijker, directeur-bestuurder van de Stichting Onderwijsambassadeurs, leverde inspiratie voor out-of-the-box-denken over het lerarentekort.

Wat het lerarentekort tot een complex vraagstuk maakt, is dat het meerdere oorzaken kent die onderling samenhangen. Een dergelijk vraagstuk is niet op te lossen met een routinematige aanpak. Het kan niet top-down opgelost worden door het ministerie, en ook niet door schoolbesturen en hun beleidsadviseurs. Hoe

dan wel? Gebruik de krachten die er op de werkvloer zijn en bied ruimte om die verder te ontwikkelen. Vraag het aan leerkrachten, ouders, kinderen en de directe kring rondom de school. Door meer in interactie vanuit andere perspectieven naar dit vraagstuk te kijken en initiatieven te steunen, ontstaan vanzelf nieuwe vormen. Dit vergt lef. De muren van het onderwijs moeten we durven openbreken om ruimte te maken voor oplossingen die door de samenleving gedragen worden.

Kenmerken van Onderwijsambassadeurs

- Onderwijsambassadeurs zijn werkzaam buiten het onderwijs of met pensioen en willen zich inzetten voor het onderwijs.
- Onderwijsambassadeurs bieden voor een half of heel schooljaar ondersteuning in een klas, doordat zij helpen met allerlei taken van een leerkracht.
- Onderwijsambassadeurs kunnen hun expertise, werkervaring en talenten inzetten om leerlingen en leerkrachten te inspireren.

In het rapport Schaarste schuurt (2023) schrijft de Onderwijsraad dat pijnlijke keuzes nodig zijn om het lerarentekort op te lossen, en legt daarbij de verantwoordelijkheid bij de onderwijssector zelf. Is dat terecht? Is het probleem van het lerarentekort alleen een probleem van het onderwijs? Moet het vinden van oplossingen niet breder getrokken worden? Is het niet een probleem van de hele samenleving? "Dit is een gemiste kans," vindt Meintje Spijker, directeur Stichting Onderwijsambassadeurs. "We hebben de samenleving eigenlijk nooit betrokken bij het meeden-

ken over problemen in het onderwijs. We hebben er simpelweg niets voor ingericht.”

Meintje Spijker richtte samen met Tamara van Tienen de Stichting Onderwijsambassadeurs op en biedt met deze stichting een innovatieve oplossing voor het lerarentekort. Een oplossing die zich niet alleen beperkt tot winst voor leerkrachten. De stichting *matcht* mensen aan leerkrachten om hen voor een dag in de week te ondersteunen. Deze mensen worden onderwijsambassadeurs genoemd. “Ik ben de plus en niet de vervanger,” geeft een van de onderwijsambassadeurs aan. Het is niet de bedoeling dat zij onderwijstaken overnemen, maar om te zorgen dat ruimte gecreëerd wordt voor de leerkracht om te kunnen differentiëren of om lessen voor te bereiden. Kortom: onderwijsambassadeurs ondersteunen leerkrachten, zodat zij zoveel mogelijk bezig kunnen zijn met hun primaire taak, namelijk lesgeven. Het effect voor de leerkrachten is groot, het geeft hen lucht en vergroot het werkplezier.

Uit verschillende onderzoeken (Hooffman et al., 2016, Van der Ploeg et al., 2003) blijkt dat vier elementen ervoor zorgen dat leerkrachten plezier ervaren in hun werk: waardering, vertrouwen, en balans tussen in- en ontspanning en tussen werk en privé. “Mooie termen, maar wat doe ik er morgen mee in mijn klas”, dacht Meintje Spijker. “Eigenlijk heb ik gewoon steun nodig, zodat ik op mijn beurt weer kan zorgen voor mijn kinderen in de klas. Ik had allerlei ideeën, maar weinig tijd om die uit te werken. Toen ik door omstandigheden tijdelijk even niet voor de klas kon staan, kreeg ik de ruimte om mijn ideeën uit te werken.” Het viel haar op dat best veel mensen in haar omgeving op één of andere manier een bijdrage zouden willen leveren aan het onderwijs, maar niet goed wisten hoe ze bij scholen binnen konden komen. Als ze op scholen navraag deed waarom er geen gebruik gemaakt werd van het aanbod van buiten de scholen, bleek dat die bereidheid er wel was. De waan van de dag zorgt er gewoonweg voor dat er geen tijd is om hier werk van te maken. “Dit is symptomatisch voor het onderwijs. Er is geen tijd om rustig te reflecteren en na te denken over hoe het ook anders kan.” Met haar Stichting

Onderwijsambassadeurs wil Meintje Spijker bijdragen aan het maken van die ruimte. Ze bemiddelt en matcht onderwijsambassadeurs aan specifieke plekken op scholen. Onderwijsambassadeurs zorgen ervoor dat leerkrachten zich ontlast voelen, dat leerlingen meer aandacht krijgen en dat de school meer in verbinding staat met de samenleving.

Van onderwijsambassadeur naar werken in het onderwijs

www.onderwijsambassadeurs.nl

Het startte met het project Onderwijsambassadeurs drie jaar geleden en omdat de werkwijze zo succesvol werd, is in 2023 Stichting Onderwijsambassadeurs opgericht. Inmiddels zijn de afgelopen drie jaar al 120 onderwijsambassadeurs in het primair onderwijs gematcht. Sinds 2022 richt het project zich ook op het voortgezet onderwijs waar nu ook onderwijsambassadeurs actief zijn.

Dit zijn veelal mensen die iets willen doen voor het onderwijs, maar zich niet direct willen laten omscholen. Vijfenzeventig procent van de onderwijsambassadeurs die zich aanmeldt, benoemt in haar of zijn motivatie te willen onderzoeken of ze de overstap naar werken in het onderwijs willen en durven te maken. Sommigen van hen besluiten na een jaar dat ze wel degelijk de opleiding tot onderwijsassistent of leerkracht willen gaan volgen.

Voor de schoolleiding is dit een goede manier om te ervaren of de klik er is. Ze hoeven niet direct een contract aan te bieden. Door eerst een jaar aan elkaar te snuffelen kunnen beide partijen overwogen hun keuze maken. Zo reduceer je de risico's voor de schoolleiding en de kandidaat. De succesfactor is groot. Van de 120 onderwijsambassadeurs in het primair onderwijs hebben er inmiddels 35 de stap gezet richting een opleiding of werken in het onderwijs.



Het probleem van het lerarentekort is veel meer dan een capaciteitsprobleem en een werkdrukprobleem. Spijker: "Het lerarentekort heeft ook effect op de kinderen doordat ze mogelijk niet het onderwijs krijgen wat ze nodig hebben. En het heeft ook effect op de instroom van nieuwe leerkrachten, want dat maakt het beroep niet aantrekkelijker. Dat helpt dus niet. Het heeft ook indirect een grote impact op onze maatschappij. Wat doet dit uiteindelijk voor ons nationaal kennisniveau, onze kenniseconomie en positie in Europa, de wereld? Het lerarentekort heeft zo dus een negatief zelfversterkend effect."

Waarom moet het onderwijs dit alleen oplossen? Met onderwijsambassadeurs breng je de samenleving in de scholen. Spijker: "Hoe leuk en leerzaam is het voor kinderen om ook door andere mensen dan alleen je eigen leerkracht geïnspireerd te worden? Kinderen hebben recht op verschillende invalshoeken. Dat verrijkt. Zo brengen de onderwijsambassadeurs niet alleen verlichting bij de leerkrachten in de klas. Je zorgt samen voor een groep kinderen, waardoor er een andere groepsdynamiek en sfeer ontstaan." Er zijn ook andere positieve neveneffecten als gevolg van de werkwijze

Wat het lerarentekort tot een complex vraagstuk maakt, is dat het meerdere oorzaken kent die onderling samenhangen.

van haar stichting: "Niet iedereen hoeft direct het onderwijs in. Het is fantastisch om te zien wat de betekenis is voor scholen om ook een andere werkweld binnen te halen. Ik hoor dat er in de koffiekamers ineens ook andere gesprekken ontstaan. Die andere werelden zijn voor de onderwijsambassadeurs èn voor de leerkrachten heel inspirerend." Voor de gemeente Utrecht bemiddelde ze zestien beleidsmedewerkers. En ook banken bieden hun medewerkers de ruimte om onderwijsambassadeur te worden. De Gemeente Den Haag bood twaalf ambtenaren de gelegenheid om een dagdeel in de week op een school mee te draaien

met behoud van salaris. Volgens Meintje Spijker zijn de ambtenaren verrassend enthousiast; “Ze koppelen naar me terug dat dit echt een win-win-effect heeft.” Dit komt doordat het de ambtenaren een ander perspectief geeft op het beleidsterrein waar zij dagelijks aan werken van achter hun bureau. “En dat biedt andere inzichten en andere energie, voor zowel de ambtenaren als het onderwijs.”

Een school betaalt 3500 euro voor de bemiddeling en begeleiding van een onderwijsambassadeur.

Stichting Onderwijsambassadeurs laat zien dat met een kleine groep van bijvoorbeeld drie mensen grote

impact gemaakt kan worden bij complexe vraagstukken. Kleine initiatieven vanaf de werkvloer zijn lonend en kunnen uitgroeien tot een echte bijdrage. Uit onderzoek van de Marnix Academie (Stroetinga & Van Rossum, 2022) is inmiddels gebleken dat de inzet van onderwijsambassadeurs bijdraagt aan het verlagen van de werkdruk en het vergroten van het werkge-luk, het verhogen van de onderwijskwaliteit, aan het verbinden met de samenleving en het verzachten van het lerarentekort.

Een ander interessant aspect aan de inzet van de onderwij-sambassadeurs is het kostenplaatje. Een school betaalt 3500 euro voor de bemiddeling en begelei-ding van een onderwijsambassadeur. Deze kosten lijken te overzien en kunnen veelal uit subsidies, zoals de basisvaardighedensubsidie, worden gedekt. Een belangrijke succesfactor is ook dat onderwijsambas-sadeurs vaak een regeling met hun werkgever kunnen treffen met behoud van (een deel) van hun salaris. De meeste onderwijsambassadeurs hebben een rol in de

Effecten van de inzet van Onderwijsambassadeurs

Schoolbestuur/schoolleider	
Meerwaarde	Randvoorwaarden
<ul style="list-style-type: none"> • Aanpak met bewezen succesfactoren voor het binden van vrijwilligers (samenleving) • Ondersteuning in PO aan: leerkracht, school-leider, • Ondersteuning in VO aan: docent, vaksectie, decaan, (con)rector • Draagt bij aan werkge-luk, verlaagt de werk-druk voor zittend personeel en vergroot de onderwijskwaliteit en de aandacht voor de kinderen • Goed werkgeverschap, oog hebben voor het behouden van de huidige leerkrachten • In de praktijk al een mogelijke zij-instromer leren kennen en aan het werk zien 	<ul style="list-style-type: none"> • Ambassadeurs zijn de plus, niet de vervanger • Vrijwilligers hebben (minimale) begeleiding en waardering nodig • Iemand uit het team is aanspreekpunt voor de onderwijsambassadeur en voor Stichting Onderwijsambassadeurs

klas. Maar er zijn ook onderwijsambassadeurs, met name in het voortgezet onderwijs, die helpen met het oplossen van schoolbrede vraagstukken. De vraag van de school is hierbij leidend.

Als we naar het voorbeeld van Stichting Onderwijsambassadeurs kijken, lijkt het rapport van de Onderwijsraad dus vooral geschreven met een onderwijsbeleidsbril op, en wordt de bril van de samenleving gemist. Met de genoemde oplossingsrichtingen doet de Onderwijsraad daarom onvoldoende recht aan de complexiteit van het vraagstuk, doordat zij zich beperkt tot oplossingen vanuit de huidige beschikbaarheid, rechtvaardige verdeling en solidariteit. Maar dit vraagstuk laat zich, gelet op de complexiteit ervan, niet centraal op macroniveau oplossen. Bij het beschouwen van oplossingen voor het vergroten van de inzet van andere professionals en vrijwilligers, geeft de Onderwijsraad aan dat de 'andere professionals' uiteindelijk gekwalificeerd moeten zijn/worden om onderwijs te mogen geven. Daarmee blijven de mogelijkheden beperkt tot de muren van het schoolgebouw. Stichting Onderwijsambassadeurs ziet dat anders. Zij werken met een profielschets voor een onderwijsambassadeur met bijbehorende selectiecriteria. Er is geen sprake van kwalificatie-eisen. Daardoor komt een nieuwe

doelgroep beschikbaar om te ondersteunen in het onderwijs, ondanks de personeelstekorten in veel sectoren. Bovendien leidt dit ertoe dat een onderwijsambassadeur de buitenwereld mee naar binnen neemt; evenzeer is het mogelijk dat een onderwijsambassadeur de leerlingen en leerkracht meeneemt naar buiten

Meintje Spijker verzucht over het lerarentekort: "Dat tekort wordt nu gevoeld. Als iedereen die nu meepraat over het lerarentekort, onderwijsambassadeur zou worden, hebben we een groot deel van het probleem opgelost. We moeten niet praten, maar doen!" ■

Referenties

- Onderwijsraad (2023). *Schaarste schuurt. Een verkenning naar het omgaan met aanhoudende lerarentekorten*. Onderwijsraad.
- Stroetinga, M., Van Rossum, L. (2022). *Ik ben de plus, niet de vervanger. Basisschoolmanagement*, 36-7, 26-29.
- Hooftman, W.E., Mars, G.M.J., Janssen, B., De Vroome, E.M.M., Janssen, B.J.M., Michiels, J.E.M., Van den Bossche, S.N.J. (2016). *Nationale Enquête arbeidsomstandigheden 2015*. TNO.
- Ploeg, van der, J.D. & Scholte, E. M. (2003), *Arbeidsatisfactie onder leerkrachten. Pedagogiek*, 23-4, 276-290.

Wat levert de TAO op?



Een Teamgerichte Arbeidsorganisatie (TAO)
levert scholen op:

- ▶ Verbetering van de onderwijskwaliteit
- ▶ Leerlingen die zich gezien voelen
- ▶ Verhoging van het werkplezier
- ▶ Een groter innovatief vermogen
- ▶ Beter kunnen omgaan met het lerarentekort
- ▶ Collective Teacher Efficacy

... en nog veel meer! Meer weten?



Inmiddels brengen
meer dan 100
schoolorganisaties
het gedachtegoed
in de praktijk!





Anje Ros

Anje Ros is lector Goed leraarschap, goed leiderschap bij Fontys Hogeschool.

E-mail: a.ros@fontys.nl

Carlos van Kan

Carlos van Kan is Lector pedagogische professionaliteit van leraren bij Hogeschool Rotterdam.

E-mail: c.a.van.kan@hr.nl

Botst het beroepsbeeld van leraren en aanstaande leraren met oplossingen van het lerarentekort?

Het lerarentekort vraagt creatieve inzet van verschillende soorten professionals in het onderwijs. Zo wordt in Zeeland ervaring opgedaan met pedagogen die samen met leraren voor de klas staan (Arendonk, 2022), en is in het Parool te lezen dat bij schoolbesturen in Amsterdam het idee is geopperd om kunstenaars, accountants en musici lessen te laten verzorgen, gecoördineerd en begeleid door leraren (Parool, 30 januari 2023). Dergelijke oplossingen kunnen gevolgen hebben voor het werk en het beroepsbeeld van leraren. Het is bij de keuze voor oplossingen van belang om de motieven van leraren en aanstaande leraren om leraar te zijn/worden goed voor ogen te houden. Waarom hebben ze voor het beroep gekozen en wat vinden ze aantrekkelijk in hun beroep? Voorkomen moet worden dat oplossingen voor het lerarentekort het tegendeel bewerkstelligen van wat ze beogen, doordat ze de aantrekkelijkheid van het leraarschap (verder) aantasten.

Waarom word je leraar?

Zowel aanstaande als ervaren leraren in het basis- en voortgezet onderwijs blijken vooral voor het beroep te kiezen omdat ze willen werken met kinderen of adolescenten. In het voortgezet onderwijs is daarnaast de liefde voor het vak en de wens om dit over te dragen een belangrijk motief. Andere motieven, zoals de invloed van familie en vrienden, de sociale status van het beroep en het salaris blijken minder belangrijk (Kösters

& Snoek, 2019). Rondvragen bij pabo-studenten bevestigt het beeld dat het contact met leerlingen voor hen cruciaal is. Zo geeft een student aan: "het omgaan met de leerlingen, daar word ik elke dag blij van. En als ik zie dat ze zich ontwikkelen en ik daaraan kan bijdragen, dan maakt me dat trots." Waarom vinden leraren de relatie met leerlingen zo belangrijk? Uit onderzoek blijkt dat leraren de relatie met hun leerlingen waarderen in het licht van bepaalde belangen die zij

voor hun leerlingen voor ogen hebben (Van Kan et al., 2013a). Deze pedagogische belangen komen tot uiting in zes perspectieven, die leraren tegen elkaar afwegen:

- 1) een zorgperspectief: leraren vinden het belangrijk om leerlingen te ondersteunen bij het overleven in een veeleisende wereld;
- 2) een persoonlijk perspectief: leraren willen leerlingen begrijpen als unieke, sociale personen, waarmee ze een persoonlijke relatie opbouwen;
- 3) een contextueel perspectief: leraren zijn erop gericht de thuissituatie en praktische levensbehoefte integraal te betrekken bij onderwijssituaties;
- 4) een kritisch perspectief: leraren willen leerlingen als toekomstige generatie bevrijden van beperkende ideeën over zichzelf;
- 5) een functioneel perspectief: leraren willen wat op het punt van leerprestaties voor hun vak (vo)/algemeen (po) betreft het maximale uit leerlingen halen;
- 6) een psychologisch perspectief: leraren zijn gericht op het afstemmen van onderwijs op de mentale en emotionele behoeften van leerlingen.

Bij leraren in het basis- en voortgezet onderwijs is het pedagogische perspectief gericht op de persoonlijke band met leerlingen het sterkste van alle perspectieven (Van Kan et al., 2013b).

Waarom stoppen leraren?

Als we kijken naar redenen waarom leraren uit het onderwijs vertrekken (ResearchNed, 2023), zien we dat werkdruk een grote rol speelt. Daarbij gaat het om zowel het voortdurend 'aan moeten staan' tijdens het lesgeven als om de voorbereiding, de vergaderingen en de administratie en bureaucratie om het lesgeven heen. Daarnaast stoppen leraren omdat ze te weinig ruimte en tijd zien voor onderwijsontwikkeling, innovatie en verdieping. Zij missen uitdaging en vrezen dat het werk routinematig wordt ("moet ik dit de rest van mijn leven doen?"). Sommige leraren geven aan dat niets wordt gedaan met hun nieuwe - door ervaring of scholing - opgedane kennis en vaardigheden. Het derde cluster van motieven om het leraarschap te verlaten, concentreert zich op de relatie met leidinggevenden (directeur/bestuurder). Weinig waardering, weinig ondersteuning bij persoonlijke problemen en weinig begrip voor problemen, behoeften en wensen van leraren zijn de voornaamste klachten.

Waar brengt ons dit inzicht in redenen om leraar te worden of juist te stoppen? Als leraren, als oplossing voor het lerarentekort, een andere, meer coördinerende rol krijgen, zijn er een aantal zaken om rekening mee te houden. In de eerste plaats is het van belang dat leraren voldoende contact met leerlingen kunnen houden, vanuit het voor hen zo belangrijke perspectief. In het voortgezet onderwijs vinden veel docenten het belangrijk om met hun vak bezig te kunnen zijn. Daarnaast zou een coördinerende rol er niet toe moeten leiden dat de hoeveelheid bureaucratie en administratie toeneemt. Sterker nog, het verdient de voorkeur dat bij een andere verdeling van het werk leraren van dergelijke taken worden ontlast en meer betrokken kunnen blijven bij het primaire onderwijsproces. Daar staat tegenover dat andere rollen voor leraren ook kansen bieden op meer uitdaging en gevarieerde loopbaanpaden, waardoor ze mogelijkheden krijgen zich verder



te ontwikkelen. Denk bijvoorbeeld aan een reken-specialist in het basisonderwijs die aan verschillende groepen het vak rekenen geeft. Wellicht kan daardoor de status van het beroep van leraar ook groeien.

Duidelijk is dat als rollen van leraren veranderen, ook de rol van schoolleiders verandert. Voor hen ligt er een belangrijke taak om enerzijds ruimte te geven aan leraren om andere rollen op te pakken en anderzijds hen te ondersteunen in het nemen van initiatieven. Daarvoor zijn ze vaak niet opgeleid. Ook hier kan zich dus het probleem voordoen dat een nieuwe rol niet *matcht* met de professionele identiteit en met het beeld van goed leiderschap: namelijk waarom zij voor het schoolleiderschap hebben gekozen (Ros, 2022).

Een onderwijsorganisatie bestaande uit teams met diverse talenten en expertise biedt vooral kansen als teamleden de mogelijkheid krijgen hun eigen talenten en voorkeuren verder te ontwikkelen en als de nieuwe organisatie niet beleefd wordt als een nieuw keurslijf. Er zijn immers grote verschillen tussen leraren in hun voorkeuren: op het punt van taken die ze na aan het hart liggen en makkelijk afgaan enerzijds, en aan taken waaraan ze een hekel hebben. Als optimaal gebruik wordt gemaakt van ieders talenten is de kans op werkgeluk het grootst. In het mbo is ervaring opgedaan met het samenwerken aan onderwijskwaliteit in teams (Brouwer et al., 2019). Belangrijk is dat zo'n onderwijsteam erin slaagt om het onderwijs efficiënt en effectief te organiseren in het licht van hun gedeelde perspectief op wat zij onder goed onderwijs verstaan. Op die manier ontstaat een gevoel van collectieve effectiviteit en van samenwerken aan de taak die alle leraren aan het hart ligt: 'samen doen we ertoe voor onze leerlingen en maken we het verschil.'

Het is dus van belang dat opleidingen samen met scholen het gesprek voeren over een veranderend beroepsbeeld en nieuwe rollen voor leraren. Dit maakt het voor opleidingen mogelijk (nieuwe) studenten een realistisch beeld te schetsen van hun toekomstig beroep en de kansen en mogelijkheden die dit beroep biedt. ■

Weinig waardering, weinig ondersteuning bij persoonlijke problemen en weinig begrip voor problemen, behoeften en wensen van leraren zijn de voornaamste klachten.

Referenties

- Brouwer, P., Hermanussen, J., Vink, R., Doppenberg, J., van den Hout, J. & van Kan, C. A. (2019). Samenwerken aan onderwijskwaliteit. Eindrapport NRO. Kösters, J., & Snoek, M. (2019). Zelfselectie en de rol van identiteit en waarden bij de keuze voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 40(2), 89-100.
- Arendonk, F. (2022). *Voortaan pedagogen voor de klas vanwege het lerarentekort*. Nationale Onderwijsgids.
- ResearchNed (2023). Vertrekredenen van leraren en docenten in het po, vo en mbo. <https://www.aanpaklerarentekort.nl/documenten/rapporten/2023/12/14/vertrekredenen-leraren-en-docenten-in-het-po-vo-en-mbo---researchned>
- Ros, A. (2022). Kennisagenda. De school als lerende en professionele organisatie. In opdracht van NRO. <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/kennisagenda-de-school-als-lerende-en-professionele-organisatie>.
- Van Kan, C.A., Ponte, P. & Verloop, N. (2013a). How do teachers legitimize their classroom interactions in terms of educational values and ideals? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19:6, 610-633.
- Van Kan, C.A., Ponte, P., & Verloop, N. (2013b). Ways in which teachers express what they consider to be in their pupils' best interest. *Professional development in education*, 39(4), 574-595.



Marianne van Teunenbroek

Marianne van Teunenbroek is senior beleidsadviseur onderwijs bij de gemeente Utrecht en redacteur van DNM.
E-mail: marianne.van.teunenbroek@utrecht.nl

Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM. E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Anneke Westerhuis

Anneke Westerhuis is senior onderzoeker bij het ECBO en redacteur van DNM.
E-mail: anneke.westerhuis@ecbo.nl

Lerarentekort als kans

Schoolleiders over de Onderwijsraadverkenning *Schaarste Schuurt*

Jarenlang zijn kosten noch moeite gespaard om het tekort aan leraren op te lossen. Het heeft weinig geholpen. Alleen al daarom is het verfrissend dat de Onderwijsraad opmerkt dat het weinig zin heeft de kaarten te zetten op meer instroom zolang lerarenopleidingen te weinig studenten trekken en de uitstroom groot blijft. Er mee leren leven en ernaar handelen is voorlopig het enige antwoord. Een stelling die verrassend weinig protest oproept. Schoolleiders die nu nog met passen en meten hun formatie rond krijgen, voorzien dat het een kwestie van tijd is tot ook zij met structurele tekorten te maken krijgen en daar dan zelf maar een antwoord op moeten vinden. Daar zijn ze zelfs al mee bezig, blijkt uit het gesprek van DNM met zes schoolleiders.

Zoeken naar oplossingen

Er mee leren leven betekent niet dat je tekorten accepteert. Maar wel dat je er bij het zoeken naar oplossingen van uitgaat dat er een lerarentekort is. Dat tekorten opgevangen moeten worden door het onderwijs anders te organiseren. Dit is voor de schoolleiders die

we spraken geen vraag meer (zie hierover ook het artikel van Boonen in dit nummer). Ze hebben ermee te maken of zien het tekort op zich afkomen en merken de effecten. Het lerarentekort uit zich ook in het gedrag van leraren. Ze oriënteren zich breder, zeggen niet meteen ja tegen een aanbod en vertrekken als er een

beter aanbod voorbij komt. Daarbij hebben scholen in kansarmere wijken vaak het nakijken. Voor scholen wordt de organisatielast groter en de concurrentie sterker. Bovendien is er niet alleen een lerarentekort, er zijn ook steeds grotere tekorten aan onderwijsondersteunend personeel en aan schoolpsychologen, orthopedagogen en schoolleiders. Van Gurp: 'er komt een gigantisch groot probleem op dit land af en zoiets zie je in de grote steden vaak als eerste'. Dat schoolleiders zoeken naar manieren om het onderwijs anders te organiseren en nieuwsgierig zijn naar wat hun collega's hebben bedacht, is dus niet verrassend.

Deelnemers aan het gesprek

Jan Paul Beekman, rector-bestuurder van het Spinoza Lyceum, Amsterdam

Jeroen Bergamin, rector van Het 4e Gymnasium, Amsterdam

Freek van Gurp, rector van scholengemeenschap Echnaton, Almere

Anita Swenneker, rector van het Amadeus Lyceum, Utrecht

Albert Wijnsma, rector van Academie Tien, Utrecht

De Onderwijsraad zoekt de oplossingen vooral binnen de school: in een andere inzet van mensen en middelen, het beperken van de onderwijsinhoud en van de onderwijstijd. De schoolleiders die wij spraken onderschrijven dat en werken daaraan. Je kunt best goede kwaliteit leveren in minder lessen, ook al zijn veel leraren daar niet van overtuigd. Het gaat namelijk niet om het aantal uren maar om hoe je die uren invult. Dat vraagt onderwijskundige kennis over hoe je opleidingen kunt organiseren en welke methodes je kunt gebruiken. Die heb je niet met een inhoudelijke master en een eenjarige kopopleiding. Daar is zeker een professionaliseringslag te maken. Dat geldt ook voor schoolleiders. Schoolleiders met een eerstegraads opleiding die vervolgens leiderschapscursussen hebben gedaan, hebben vaak onvoldoende kennis over hoe je een school organiseert. Ze zijn afhankelijk van hun roosteraar om te kijken hoe de organisatiestructuur doorwerkt op de professionaliteit van collega's. Wijnsma: "als je tegen een leraar zegt ga maar met de roostermaker je rooster afstemmen, dan geef je als schoolleider iets heel kostbaars uit handen. Bij ons worden docenten geplaatst in het rooster. Autonomie is niet overal iets van vinden, maar heeft betrekking op je professionaliteit, hier weet jij specifiek iets van, maar



dit is iets waar andere mensen hun expertisegebied op hebben. En voor de rest zorgen we als schoolleider dat het geregeld is." Het beroep wordt ook aantrekkelijker als je meer tijd kunt besteden aan je eigen ontwikkeling en die kennis daadwerkelijk kunt inzetten.

Momenteel groeit het aantal mensen dat na een aantal jaren in een baan buiten het onderwijs toch zoekt naar meer zingeving in het werk en weer leraar wil worden (zij-instromers).

Niet iedereen is ervan overtuigd dat het beroep aantrekkelijker wordt als leraren voor loopbaan-paden moeten kiezen. Van Gulp: "25% van de startende leraren stopt na het eerste jaar. Waarom? Niet omdat ze het zo zwaar vinden of niet goed worden begeleid. De reden is dat ze in de opleiding te horen krijgen 'denk groot, ontwikkel je alle kanten op' en dan kom je in de school en dan zeggen ze 'ja, maar bij ons gaat het zo'."

Tot nu toe is in lerarenopleidingen de aandacht vooral uitgegaan naar vakinhouden. Beekman: "Het opleidingsprofiel van lerarenopleidingen is te mager en gaat niet veel verder dan de vraag hoe je orde houdt in een klas van 30 leerlingen. Voor een duurzame inzet is veel meer nodig. Leraar-zijn vraagt vele vormen van professionaliteit. Je moet als leraar ook weten hoe je een (meerjaren- en doorlopend) curriculum opbouwt, je moet een goede didacticus zijn en lessen kunnen ontwikkelen. Een vakexpert is niet automatisch een goede didacticus." Swenneker: "Leraren voelen zich gebonden aan het afkrijgen van de stof. Je moet ook

bezig zijn met vragen als 'hoe krijg ik mijn leerlingen gemotiveerd en hoe krijg ik ze echt aan het leren?'"

Juist dit aspect maakt het beroep aantrekkelijk voor mensen met werkervaring die meer zingeving in hun werk zoeken. Onderwijs vormgeven vanuit leerling-perspectief, Waarbij het ook gaat over inlopen van taalachterstanden en het vervullen van een brugfunctie tussen de leerling, zijn thuisomgeving, de lesstof en de echte wereld. Herkennen van verschillen in de opvoedingsstijlen van ouders en daarmee om kunnen gaan. Daar is nu te weinig aandacht voor. Van Gulp: "dit vraagt hoogopgeleide pedagogen, in de toekomst misschien nog meer dan vakleerkrachten. De pedagogische relatie wordt belangrijker, daarmee verandert het docentschap."

Momenteel groeit het aantal mensen dat na een aantal jaren in een baan buiten het onderwijs toch zoekt naar meer zingeving in het werk en weer leraar wil worden (zij-instromers). Blijft dat zo, levert dat voldoende instroom op of vertrekt deze groep weer snel uit het onderwijs? Beekman: "Dan komen ze binnen en worden met 21 of 22 lessen geconfronteerd en staan ze alleen voor de klas. Dat kan dus niet." Daarom wordt er op het Spinoza Lyceum geëxperimenteerd met het inzetten van studenten ter ondersteuning van leraren. Na een pedagogisch-didactische opleiding ondersteunen studenten leraren voor twee of drie dagen in de week gedurende een of twee schooljaren. Leraren geven les en de studenten begeleiden de leerlingen bij de verwerking van de leerstof (zie hierover ook het artikel van Witte in dit nummer).

De vele kanten van regelruimte

Een valkuil hierbij kan zijn dat een idee meteen tot dé oplossing wordt verheven. Beekman: "Zien of het kan. Niet wachten op nieuwe wetgeving. Wij moeten dingen doen om uiteindelijk te kunnen zeggen of dit werkt, of niet meer werkt. We staan voor de serieuze vraag hoe we goed onderwijs kunnen leveren terwijl er een tekort aan leraren is. Daarop hebben we nog niet alle antwoorden." Wat in ieder geval nodig is, is kijken naar de organisatie van het onderwijs. Een organisatie

die verloop kan opvangen en het mogelijk maakt het lesgeven over meerdere personen te verdelen. Dus niet werken met individuele lesroosters. In een teamgecentreerde organisatie kan dat: het team verdeelt de taken en begeleidt nieuwe docenten.

Experimenten en het veranderen van de schoolorganisatie vragen regelruimte. Moeten alle scholen dezelfde regelruimte krijgen of mag je een school ook eigen keuzes maken? Als leraren de ruimte krijgen om passende leerroutes te ontwikkelen spreek je hen aan op hun kracht en dat motiveert. Daarnaast kunnen zij deze ruimte gebruiken om het onderwijs te flexibiliseren. Een vierdaagse schoolweek kan dan een oplossing zijn. Daar wordt nu in het basisonderwijs mee geëxperimenteerd. Scholen kunnen keuzes maken die passen bij hun leerlingen. Zo kan onderwijstijd heel goed buiten het schoolgebouw worden ingevuld, bijvoorbeeld door leerlingen opdrachten thuis te laten maken en de communicatie via ICT te laten verlopen. Maar het is wel de vraag of dit werkt in alle schooltypen. Voor sommige groepen leerlingen en voor sommige vakken moeten de school en de leraar gewoon altijd beschikbaar zijn. Bovendien kan dit in de praktijk best een lastig vraagstuk zijn: leraren mén ouders moeten van nut en noodzaak overtuigd zijn, en mogelijk krijg je niet alle ouders mee. Zolang scholen in een concurrentiepositie zitten is dat dus een flink probleem.

Het lerarentekort legt de zwakheden van het onderwijssysteem bloot

In het onderwijs kan tijd worden gewonnen door 'de franje' eraf te halen. Je hoeft als school niet aan alles mee te doen. Dat levert tijd op, maar belangrijker is dat schaarste de vraag urgent maakt naar wat we eigenlijk doen in de school. Voortgezet onderwijs wil meer doen dan leerlingen kwalificeren. Niet alles daarbuiten is 'franje'. Van Gurp: "de school is ook een gebouw waar volwassen pedagogen aan de slag zijn met leerlingen. Dat is ook een deel van het werk. Wij zijn er ook voor de vraag 'wat heeft de samenleving nodig? Je zult ook het gesprek moeten voeren over hoe we de tijd invullen, bijvoorbeeld minder met vakinhouden en meer aandacht voor maatschappelijke vaardigheden."

Waarom leiden we op? Niet alleen voor het examen. Ook voor de samenleving en voor kansen voor alle leerlingen. Dat kan niet alleen binnen de schoolmuren. Voor veel kinderen staat de lesstof ver af van hun dagelijkse leven. Leren gebeurt niet alleen binnen de schoolmuren en het curriculum moet leren binnen en buiten de school verbinden. Leren in het leven; het is tijd voor een ander narratief over onderwijs.

Schaarste dwingt dus tot keuzes en die keuzes kunnen onbedoelde effecten hebben. We moeten daarom kijken naar het effect van oplossingen. Het is niet ondenkbaar dat het verschil tussen scholen groter wordt. Als scholen elkaars concurrent blijven en om de gunst van ouders moeten vechten, kan kansengelijkheid verder in de knel komen. We moeten weten welk effect oplossingen hebben op kansengelijkheid. Swenneker: "ruimte voor scholen is fijn, maar zolang we vastzitten aan het concurrentie-denken is de bewegingsruimte van individuele scholen beperkt. Concurrentie verlamt. Er zijn veel meer mogelijkheden als scholen samenwerken."

Samen werken aan kansengelijkheid

Als scholen samenwerken, kunnen ze beter rekening houden met wat er in de regio speelt. Bergamin: "als ik zie dat scholen die heel belangrijk zijn voor een stad - juist omdat ze op een plek zitten waar een goede school moet zitten - dan heb ik liever dat ik wat minder makkelijk aan docenten kom en dat docenten daar blijven. Door samen te werken wordt het scala van oplossingen groter. Waarom niet het aanbod concentreren als in een grote stad vier scholen leraren Duits zoeken voor per school klasjes van drie of vier leerlingen?"

In samspraak met het vervolgonderwijs kun je leerroutes op maat bieden, met een doorlopend curriculum. Waarom moet een leerling in het voortgezet onderwijs tegen heug en meug een verplicht vak doen als hij of zij daar in het vervolgonderwijs toch niet mee doorgaat? Door in leerroutes te denken, vergroot je de kansen van leerlingen op een goed eindresultaat van hun schoolloopbaan. Werken aan betere kansen door leerroutes te ontwikkelen die passen bij de mogelijk-

heden en wensen van iedere leerling. Als daar ruimte voor is, geeft dat leraren ook meer plezier in het werk; uitzoeken en regelen hoe leerlingen het beste in hun ontwikkeling worden begeleid. Er is veel meer mogelijk. Van Gurp: “in de onderbouw mag je eindeloos veel, dat moet ook in de bovenbouw – meer samenwerking tussen vmbo havo en vwo voor om doorlopen de leerlijnen mogelijk te maken. Ook al willen ouders liever categorale (havo-vwo) scholen.”

De schoolleiders verwachten veel van de onderwijsregio's. In 2025 zal heel Nederland ingedeeld zijn in onderwijsregio's die plannen kunnen bedenken als maatwerk voor de eigen regio. Van Gurp: “als OCW en de inspectie durven toe te laten dat je in regio's wat anders mag aanbieden en dus ook verschillend ingevulde diploma's krijgt, dat is de werkelijke regelruimte.” Voordeel van samenwerking is dat je beter rekening kunt houden met de soms complexe problematiek van jongeren. Dat maakt het lerarenberoep ook aantrekkelijker.

Onderwijsregio's

In de aanpak van het lerarentekort wordt al samengewerkt in partnerschappen als Samen Opleiden & Professionaliseren. Om een versnelling in gang te zetten, worden Samen Opleiden & Professionaliseren en de Regionale Aanpak Personeelstekort samengevoegd in versterkte en duidelijk begrensde, (waar mogelijk) sectoroverstijgende onderwijsregio's. In die onderwijsregio's maken dan leraren, schoolbesturen en lerarenopleidingen regionaal bindende afspraken over het werven, matchen, opleiden, begeleiden en professionaliseren van personeel en een gezamenlijke aanpak zodat ze niet met elkaar concurreren om nieuwe leraren, maar juist samen optrekken. Bron: <https://www.vo-raad.nl/onderwerpen/onderwijsregio-s/wat-speelt-er>

De kwaliteit van het onderwijs kan beter en het denken over de loopbaan van leraren moet anders. Oplossingen als het aantrekken van aparte surveillanten of meer onderwijsassistenten zijn een druppel op een gloeiende plaat, een vorm van gaten vullen. Het moet veel structureler worden aangepakt en dat kan als we werken in onderwijsregio's. Nu is een leraar aangesteld bij een school door een bestuur, maar we moeten naar personeelloopbanen op regioniveau. Wijnsma: “als je docent wilt worden, ben je twaalf jaar onder de pannen. Zo lang duurt het voordat je dit hele ingewikkelde beroep onder de knie hebt, net als bij een medisch specialist. We moeten niet denken in loopbanen van vier jaar bij een bepaalde school, maar in lange-termijn-perspectieven. In loopbanen waarin leraren zich in een ervaren team kunnen ontwikkelen. Dat is ook aantrekkelijk voor leraren die op verschillende schooltypen ervaring willen opdoen, willen werken met een andere groep leerlingen of andere aspecten van het leraarsvak willen leren kennen.” Dit vraagt een hoger niveau van organiseren. Dat kan in de onderwijsregio's. De opleidingen van leraren, hun loopbanen en professionalisering kunnen heel goed op onderwijsregio-niveau georganiseerd worden. Op dit niveau met elkaar afspraken maken en *good practices* uitwisselen en evalueren. Zo maken scholen in de gemeente Utrecht afspraken over de mogelijkheid dat leraren naar een andere school kunnen overstappen als ze op hun oude plek vastlopen. Je kunt ook samenwerken door met een aantal scholen nieuwe leraren aan te nemen en ze vervolgens in meerdere scholen op te leiden. Waarom niet schoolbudgetten samenvoegen en er één (regio)verhaal van maken?

Lerarentekort als kans

Het is winst dat iedereen erkent dat er een probleem is en dat iedereen daarmee worstelt. Er is zeker bereidheid tot meedenken. Beekman: “ik zie bij het ministerie en de inspectie bereidheid om veel verder te denken dan ze ooit gedaan hebben en echt te luisteren. Maar wat ik mis is de stap om het ook echt te doen. Dan schieten ze op het laatst toch in een kramp en dan kan het toch weer niet. Dat geldt ook voor de verkenning van de Onderwijsraad. Een prachtig rapport en dan

denk ik 'en nu'? Dan blijft het stil." Wijsma: "Iedereen wil experimenteren, er wordt onderwijskundig nagedacht over wat we kunnen doen om in ieder geval een deel van de oplossing te pakken. Als je op stelselwijzigingen wacht kun je beter in een hoekje gaan liggen huilen, want dat gaat hem niet worden."

Schoolleiders, schoolbesturen en leraren moeten kijken wat ze zelf kunnen doen, het liefst met elkaar. Elke school zoekt nu zelf naar oplossingen. Beekman: "Waar heb je invloed op? Met leerlingen die uitvallen moet je iets. Ik merk dat je in maatwerktrajecten voor voortijdige schoolverlaters al heel veel mag regelen. Dat je dingen zelf mag regelen geeft al een enorme verandering. Dat kunnen we met elkaar verbinden." Bergamin: "Ik weet dat de VO-raad dezelfde houding heeft. We gaan niet op het ministerie wachten, we gaan kijken wat we zelf al kunnen doen. Er zijn best wel leuke stappen in het jaarplan van de VO-raad voor volgend jaar. Daar moeten we met zijn allen achter gaan staan."

Je moet ergens beginnen maar uiteindelijk moeten alle lagen meedoen. Er is een grote wil om naar oplossingen te zoeken. De urgentie is er, en dat is anders dan in het verleden. Je moet samenwerken. Ook in de onderwijskolom. En vergeet dan de gemeenten niet: Wijsma: "Een van de beleidslijnen van de VO-raad focust op huisvesting. Dat is een meesterzet. Want over huisvesting kun je afspraken maken met de gemeente: hoe je bijvoorbeeld een 4-18 school kan oprichten of brede scholen uit de grond kan stampen."

Het is winst dat iedereen erkent dat er een probleem is en dat iedereen daarmee worstelt. Er is zeker bereidheid tot meedenken.

Dan zegt de gemeente: 'ja inderdaad we hebben afgesproken dat we voortaan alleen nog maar brede scholengemeenschappen in deze stad creëren, en alleen die krijgen nieuwbouw!'"

Tot slot

Uiteindelijk gaat het om de kwaliteit van het onderwijs. Het lerarentekort maakt het nodig om na te denken over wat we daar onder verstaan. Wat willen we onze leerlingen bieden? En hoe organiseren we dat? Het lerarentekort dwingt ons om na te denken over hoe een goed curriculum eruit ziet, maakt samenwerking tussen scholen noodzakelijk om voor leraren interessante loopbaanpaden en specialistische professionalisering mogelijk te maken, en om het onderwijs efficiënter te maken. Het lerarentekort creëert dus momentum om samen te werken aan een betere kwaliteit van onderwijs. ■

Meer dan
6.000 artikelen
uit 13 vakbladen
online

Kennis als
kern
van verbinding

Meer dan
300 thema's

34 organisaties
met
IP toegang

- Tijdschrift voor Coaching
- LoopbaanVisie
- TVOO
- Tijdschrift Positieve Psychologie
- PsychoSociaal digitaal
- De Nieuwe Meso
- Examens
- ZKM Magazine
- TA Magazine
- Ifilosofie
- Tijdschrift voor begeleidingskunde
- Vakblad Toegepaste Psychologie
- De Binnenkant, Organisatieadvies & Ontwikkeling

12
beroeps-
verenigingen
aangesloten

Ruim
63.000
unieke
gebruikers

...ORGANISCH MEEBEWEGEN MET DE ORGANISATIE ... DAAR GAAT HET OM ...



...STROMEND LEIDERSCHAP DUS ...



...EN DAT ZEG IK NIET IN MIJN ROL ALS BESTUURDER ...



...DAT ZEG IK IN MIJN ROL ALS MÈNS ...



Robert Mentink

Robert Mentink is managing partner en kernopleider bij de Thomas More Leiderschapsacademie en organisatieadviseur vanuit Epsedean.

E-mail: mentink@epsedean.nl

Marco Snoek

Marco Snoek is lector Leren & Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam.

E-mail: m.snoek@hva.nl

Gespreid leiderschap en hardnekkige traditionele patronen

Een briefwisseling over *beliefs* van schoolleiders en leraren

In juni 2023 promoveerde Robert Mentink op het proefschrift “De ‘beliefs’ van schoolleiders bij gespreid leiderschap. Over zelfbegrip van de schoolleider” (zie voor een bespreking ervan DNM 10.4). Mentinks proefschrift zette Marco Snoek aan het denken over de rol van beliefs in processen van onderwijsinnovatie, niet alleen voor de schoolleider, maar ook voor leraren. Daarover wisselden Mentink (RM) en Snoek (MS) in het najaar van 2023 van gedachten in onderstaande correspondentie, die op verzoek van Snoek begint met een korte schets van Mentinks proefschrift. Dat voorkomt misverstanden.

RM

Ik ben gefascineerd door het fenomeen dat leiders eerlijk en oprecht zeggen dat ze voor gespreid leiderschap zijn en tegelijkertijd, veelal onbedoeld, handelingsruimte en leiderschap van leraren door hun eigen handelen belemmeren. Dat verschil tussen woord en daad wordt veroorzaakt door de spanningen die schoolleiders ervaren bij gespreid leiderschap. Die concentreren zich rond drie vragen. Vraag 1: hoe geef en laat je als leider ruimte aan professionals? Deze vraag betrekken leiders vooral op zichzelf, in de zin van ‘Ben ik in staat om ruimte te geven?’ Vraag 2: hoe kun je ruimte laten en tegelijker-

tijd weten hoe het gaat zonder al te veel te controleren? Die spanning komt vooral voort uit angst dat het verkeerd gaat. Vraag 3: ‘wat doe je als leider als professionals je vragen om een beslissing te nemen, omdat ze dat zelf niet willen doen?’ Die vraag komt vooral op als er een appèl wordt gedaan op de leider, terwijl de leider zelf vindt dat de professionals best zelf een beslissing mogen en kunnen nemen. Dit soort spanningen lossen schoolleiders veelal op door zelf het heft in handen te nemen. Dit is de *backlash* van het traditionele leiderschapsparadigma van de leider als held.

Leiders schrijven die spanningen voornamelijk toe aan het gedrag van anderen, de leraren, en blijven zo zelf buiten schot. Zo ontkennen ze dat ze zelf als leider een belangrijke medeveroorzaker zijn van de spanningen. En daarmee kom ik op een kernbegrip van mijn onderzoek, namelijk 'beliefs', de conceptuele representaties waarin kennis van objecten, mensen en gebeurtenissen en hun karakteristieke relaties zijn opgeslagen. Accepteren en omarmen dat vooral je eigen beliefs de oorzaak zijn van de spanningen die je ervaart, maakt de weg vrij voor diepgaande leiderschapontwikkeling en zelfbewust leiderschap.

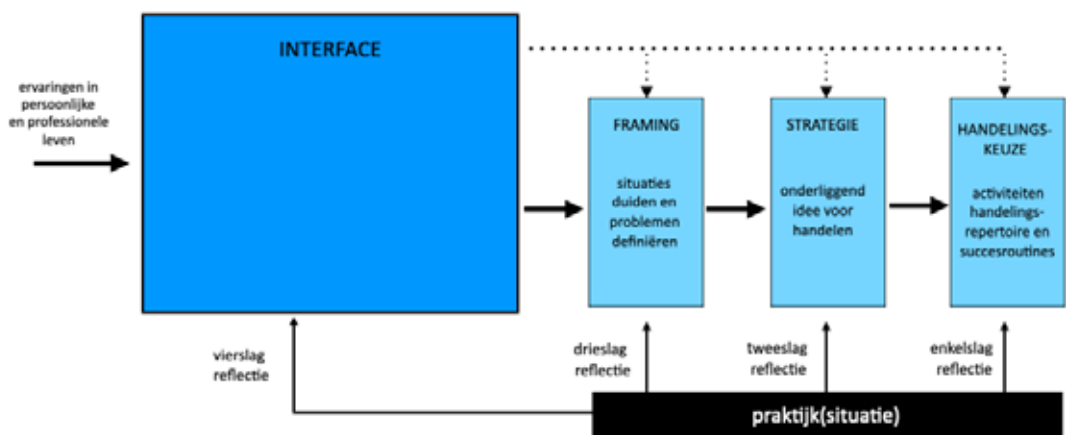
In mijn proefschrift presenteer ik een model dat duidelijk maakt hoe beliefs werken bij het *framen* van situaties en het handelen dat daaruit voortkomt.

Op basis van ervaringen in het persoonlijke en professionele leven ontwikkel je beliefs die als interface (bril) werken voor het waarnemen en framen van een situatie, voor de strategie die je vervolgens kiest en de keuze van handelingen die passen bij de gekozen strategie. Je kunt je van dat alles bewust zijn, maar het is ook goed mogelijk dat je je daar op een bepaald moment niet van bewust bent en voornamelijk handelt op je automatische piloot.

Die beliefs spelen ook een rol bij onderwijsinnovaties. Daarbij blijken beliefs behoorlijk hardnekkig. Als mensen onzekerheid ervaren, vallen ze terug op hun bestaande beliefs. Die geven veiligheid. Interessant is ook dat mensen, zeker bij veranderprocessen, allerlei beelden hebben over wie wat mag en hoort te doen en hoe zo'n proces eruitziet. Zo is het en zo hoort het: 'Gek dat de rest dat niet ziet, zeg!' Zulk soort opmerkingen hoor je bij innovaties vaak in de wandelgangen. Maar je kunt beter samen met alle actoren onderzoek doen naar onderliggende beliefs dan al dan niet publiekelijk de anderen te 'bashen'.

MS

Ik herken dat allemaal heel goed. De beliefs, de onderliggende overtuigingen van professionals hebben heel veel invloed op wat Kelchtermans het 'professioneel zelf-verstaan' van leraren en hun 'taakopvatting' noemt. En net als bij schoolleiders zie je de neiging om de focus te leggen op beliefs ten aanzien van het 'primaire proces'. Bij leraren heeft dat betrekking op hun pedagogisch-didactisch handelen met leerlingen, bij schoolleiders op hun leiderschapsrol ten aanzien van leraren en anderen binnen de organisatie. En dat lijkt misschien logisch, maar zo bevestig je wel de scheiding van domeinen: de leraar op het microniveau van de klas, de schoolleider op het



Figuur 1. Model Zelfbegrip van de leider (Mentink, 2023)



**Ik denk zeker
dat gezamenlijk
onderzoek van leraren
en schoolleiders naar
onderliggende beliefs
nuttig kan zijn om te
komen tot gespreid
leiderschap in de
school.**

mesoniveau van de school. Die scheiding kan makkelijk leiden tot spanningen: het handelen van de schoolleider op mesoniveau heeft immers invloed op het werk van de leraar op microniveau, terwijl dat andersom niet het geval is. Daarmee bevestig je hiërarchische beelden over onderwijs en dat staat het creëren van gedeeld leiderschap in de school in de weg.

Als je wilt dat leraren meer leiderschap krijgen en tonen, moet je ook kijken naar de onderliggende beliefs van leraren ten aanzien van leiderschap, want die kunnen het creëren van gedeeld leiderschap lelijk in de weg zitten. Ook leraren hebben bijvoorbeeld vaak last van het helden-paradigma: als het spannend wordt en het over collega's gaat, moet – vinden ze – de schoolleider ingrijpen, dat doe je niet als collega's onderling. Als je dan als schoolleider teveel leiderschap toont, mopperen leraren dat ze zich te weinig professioneel erkend voelen. En toon je te weinig leiderschap, dan voldoe je niet aan de verwachtingen van de leider als held en is het dus ook niet goed.

Kortom, ik vind de aandacht voor beliefs binnen scholen heel waardevol, maar ik vind – zeker in het licht van gespreid leiderschap – een scheiding daarbij van domeinen en primaire processen problematisch. Ik ben benieuwd hoe jij dat ziet, want in jouw onderzoek was die scheiding ook aanwezig: je hebt je immers gericht op groepen schoolleiders die met elkaar in gesprek gingen. Zou je niet met alle actoren in gesprek moeten gaan over hun beliefs?

RM

Ik denk zeker dat gezamenlijk onderzoek van leraren en schoolleiders naar onderliggende beliefs nuttig kan zijn om te komen tot gespreid leiderschap in de school. Maar in die dialoog moet je dan wel de beroepsgroep meenemen. Veel leraren zijn meegegaan met het verticale regelsysteem, met het denken in de hark. En dat is niet zo gek: als je wordt gezien als 'human resource', is het risico groot dat je jezelf ook zo gaat gedragen. Zo gezien zou het echt helpen voor de realisering van gespreid leiderschap als de beroepsgroep zich organiseert. Anders wordt het alweer snel in de hark belegd.

Het grootste deel van de schoolleiders die meededen aan mijn onderzoek, heeft beliefs die passen bij transformationeel leiderschap en lerend veranderen. Daarbij is dan wel sprake van participatie van leraren, maar ze blijven voor de schoolleider vooral medewerkers en niet mededenkers en medemakers. Vaak denken leraren er ook zo over en houden schoolleiding en leraren elkaar gevangen in belemmerende patronen voor gespreid leiderschap. Dat hark-denken is namelijk een vorm van 'zero-sum'-denken: alles wat je in de hark schuift, neemt verantwoordelijkheid en autonomie af van de mensen in een bepaalde laag. Dat zie je bijvoorbeeld bij leraren die specialist worden voor bijvoorbeeld taal of zorg. Voor je het weet zijn ze net even belangrijker dan hun collega's en nemen ze verantwoordelijkheden van hen over. Feitelijk nemen ze niet plaats in de hark, maar wel in hun eigen perceptie en die van andere leraren. En zo ontstaan dan de voor de hark kenmerkende patronen van boven- en onder-gedrag. Maar die uitholling van het vak van leraar door vakgenoten kan toch niet de bedoeling zijn?

De dialoog tussen schoolleiding en leraren zou naar mijn idee niet alleen moeten gaan over leiderschap en veranderprocessen, maar ook over vakmanschap, of beter, vakmensschap. Hoe denk jij daarover, Marco?

MS

Ha, Robert, ik herken je observaties als het gaat om de dominante rol van de hark in het onderwijs en hoe leraren en schoolleiders daar eigenlijk voortdurend op terugvallen en daarmee de hark bevestigen en verstevigen. Het risico is dat er dan al gauw verwittend gekeken wordt naar leraren en/of schoolleiders, zo van 'gedrag je niet als 'human resource' of 'sta toch voor je vakmensschap'. Ik raak steeds meer gefascineerd door de vraag hoe het toch komt dat mensen in dat patroon van de hark blijven zitten. Een begin van een antwoord op die waarom-vraag (wat nog niet een antwoord is op de vraag hoe het dan anders moet) zit hem volgens mij in de structuur van het onderwijs, van de school en het beroep. Basis daarvan is het dominante systeem van één leraar in een klas. Gevolg is dat leraren het grootste deel van hun tijd in hun eentje werken, waardoor vanaf de start

van hun loopbaan hun eigen ervaring hun belangrijkste bron van leren is en ze zichzelf tot referentiekader zijn. Dat maakt afstemmen met collega's bedreigend, omdat die wellicht een ander referentiekader hanteren dan het jouwe. Dat verklaart, lijkt mij, de huiver binnen veel scholen om bij elkaar in de les te kijken, maar ook het ontbreken van een landelijke beroepsgroep en de neiging van leraren om zich terug te trekken op het domein van hun eigen lessen en hun eigen klas. Het nemen (of accepteren) van leiderschap op zaken die je eigen lessen overstijgen, is daardoor niet vanzelfsprekend.

Dit alles is niet onontkoombaar, maar het ontstaat wel makkelijk als je hier niets op organiseert, iets waartoe de onderliggende structuur nu juist voortdurend uitnodigt. In mijn werk op scholen probeer ik vaak dergelijke patronen te visualiseren met causale diagrammen die laten zien hoe verschillende actoren en factoren binnen de school elkaar beïnvloeden en versterken, zodat er stabiele patronen ontstaan, die weliswaar vaak als onwenselijk worden ervaren, maar die door de *feedbackloops* die er onder liggen, moeilijk te veranderen zijn. Ik denk (en hoop) dat het zichtbaar maken van dergelijke *feedbackloops* kan helpen om met elkaar het gesprek te voeren, om samen te ontdekken waar het schuurt en na te gaan wat er moet veranderen om de patronen in positieve zin aan te passen. Dergelijke causale diagrammen kunnen 'ontschuldiging' werken: ze laten zien dat het niet iemands schuld is dat die patronen bestaan, maar dat ze voortkomen uit de context en interactie binnen het systeem. Zo'n patroon is bijvoorbeeld de neiging om leraren en schoolleiders vooral aan te spreken op hun eigen primaire proces. Daardoor ontstaat makkelijk de neiging om je vakmensschap te definiëren als iets dat alleen betrekking heeft op je eigen primaire proces. Dat bevestigt en versterkt dus de scheiding in primaire processen. Je zou het kunnen vergelijken met wat er in scholen met leerlingen gebeurt: omdat het over hun eigen leerproces gaat, zou je verwachten dat ze daar veel meer verantwoordelijkheid zouden willen nemen. Maar omdat ze daartoe in de meeste scholen niet echt toe uitgenodigd worden en weinig invloed kunnen uitoefenen op het wat en het hoe van hun curriculum, ook al omdat ze daar vaak niet de meta-cognitieve tools voor hebben, stellen

ze zich passief op als het gaat om hun invloed op het curriculum. Zo is het, denk ik, ook met veel leraren. Maar dat kun je wel degelijk doorbreken. Leraren die een master *Leren en Innoveren* (of bij ons de master *Professioneel Meesterschap of Pedagogiek*) doen, leren een taal waarmee ze grip krijgen op zaken die het primaire proces in hun klas overstijgen. En dan zie je gelijk dat ze bereid en in staat zijn om verantwoordelijkheden te nemen die hun eigen klaspraktijk overstijgen. Daarmee herdefiniëren ze hun eigen vakmenschchap.

Het is belangrijk dat leraren en schoolleiders samen de belemmerende patroon herkennen. Want dan kun je ook samen kijken wat er nodig is om die patronen te doorbreken. Dat vraagt wel een open dialoog waarbij je samen stil staat bij je beelden en onderliggende opvattingen en op zoek gaat naar nieuwe invullingen die een beroep doen op bredere opvattingen van vakmenschchap. Vanuit een samen geformuleerde bedoeling van het onderwijs. Die zoektocht naar bestaande patronen die in de weg zitten, is voor mij de grote uitdaging voor scholen omdat het een eerste voorwaarde is om een aantal van de huidige problemen in scholen aan te kunnen pakken. Tegelijk is het bespreekbaar maken van die patronen vaak lastig omdat die patronen dat vaak verhinderen. Om uit je patroon te kunnen stappen is wellicht ondersteuning nodig en blikken van buiten. Zoals die handreiking die jij hebt ontwikkeld voor schoolleiders en de ondersteuning die je organiseerde in de vorm van een intervisiegroep van schoolleiders. Zoiets zou wellicht ook nodig zijn voor het gesprek tussen leraren en schoolleiders (en bestuurders) samen.

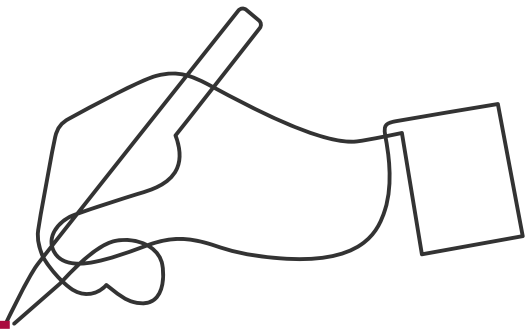
RM

Met jou denk ik dat ontschuldigend onderzoeken van patronen kan helpen om een volgende stap te zetten op weg naar gespreid leiderschap. Maar daaraan gaat nog wel iets vooraf: dat je samen helderheid moet hebben over wat gespreid leiderschap is en hoe dat ideaal gesproken eruitziet in de specifieke context van jouw school. Voor je het weet komt die enthousiaste masterstudent terug in een onveranderde omgeving en moet dan een ongelijke strijd aangaan tegen traditionele patronen. Dan zal het enthousiasme al snel temperen.

In mijn onderzoek definieer ik gespreid leiderschap als: "een dynamisch proces waarbij binnen een feitelijke en gepercipieerde handelingsruimte leraren tijdelijk individueel en collectief leiderschap verwerven en toekennen. Vanuit dit leiderschap beïnvloeden leraren hun collega's, de organisatie en de omgeving." Je zult naar mijn idee eerst de feitelijke ruimte moeten organiseren vanuit een waartoe van het onderwijs en een visie op leiderschap. Ik ben geen voorstander van het van buitenaf of bovenaf bepalen van een structuur, omdat je altijd moet kijken naar de specifieke situatie. Anders bevestig je onbedoeld toch weer de verticaliteit in de relatie. Het is mooi om zo'n traject vanaf het begin af aan in dialoog te doorlopen met alle actoren. Overigens zijn er wel bouwstenen te benoemen die in verschillende praktijksituaties gewerkt hebben; die ervaringen kun je meenemen in je eigen ontwikkeling. Denk daarbij aan gezamenlijke verantwoordelijkheid van leraren voor een groep leerlingen, het samen verzorgen van onderwijs, het reduceren van managementlagen en wederzijdse aanspreekgesprekken tussen schoolleider en de collectief verantwoordelijke leraren. Als de feitelijke handelingsruimte is bepaald, gaat het vervolgens over de weg ernaar toe en over de gepercipieerde ruimte en dan kom je ongetwijfeld bij hardnekkige traditionele patronen. Er kan gezamenlijk onderzoek plaatsvinden naar deze patronen en de percepties die actoren hebben van handelingsruimte en leiderschap van leraren en de rol van de schoolleider. Ik zie een mooie combinatie voor mij waarbij enerzijds de patronen in kaart worden gebracht en anderzijds onderzoek plaatsvindt naar de veelal onbewuste beliefs van de actoren die er mede voor zorgen dat deze patronen zijn ontstaan en in stand worden gehouden. Werkt het verzwakkend voor de beweging die we willen maken? Wat zou een versterkend patroon kunnen zijn? Wat moeten we daarvoor doen?

Kortom: ik ondersteun jouw oproep om niet meer te focussen op de verschillende domeinen en in de volle breedte samen met alle actoren ontschuldigend te onderzoeken en te ontwikkelen. Wellicht is dat een antwoord op het hoe. Maar daar hebben we het een volgende keer wel over. ■

Column



Willem de Vos

Willem de Vos is oud-rector-bestuurder en werkt als zelfstandig adviseur, coach, spreker, schrijver en verhalenverteller. E-mail: info@goederaed.nl

Los het lekker zelf op!

Van dat tekort aan leraren begrijp ik niet veel. Van de oorzaken dan hè, want dat er een (zelfs groeiend) tekort is, staat wel vast. Nou is er een tekort in ongeveer iedere beroepsgroep, dus logisch dat het onderwijs daar ook last van heeft. Maar het tekort schijnt groter te zijn dan gemiddeld. Groter zelfs dan in de zorg, de techniek, de ICT en de klimaattransitieberoepen.

Onbegrijpelijk, met 60 vakantiedagen, tegenover gemiddeld 25 in alle andere sectoren. Iedereen weet toch dat er twee aantrekkelijke factoren zijn om in het onderwijs te gaan werken: juli en augustus ?!

Disclaimer: ik ga een volstrekt impopulaire, nog net toelaatbare, nooit hardop uitgesproken verklaring geven. Want daar zit ook een deel van de oplossing. Met het risico dat ik geroyeerd word als lid van de vakbond, met pek en veren de school uit gedragen word, nooit meer gevraagd word voor een interimopdracht als bestuurder, en voor mijn diensten bedankt wordt als columnist van dit blad (op zijn vroegst per 1 januari 2025 dan). Het kan ook zijn dat de redactie deze column niet wenst te plaatsen (maar dan leest u dit nu niet). Een baksteen door het raam verwacht ik niet.

Daar komt-ie: voor een deel roept het onderwijs het lerarentekort over zichzelf af. Het hoge woord is eruit.

Hoe dan?

Ik neem een aanloopje, eerst een anekdote: een collega van mij zei in het verleden als iemand op een verjaardag een opmerking maakte over de lange onderwijsvakanties: 'Ja, je hebt helemaal gelijk, jammer dat het vakantiegeld daar niet op is aangepast.' Een volstrekt andere reactie dan de meeste leraren laten horen. Die slaan direct aan het verdedigen en beginnen over de werkdruk, de zwaarte van het beroep, lastige ouders, bestuurders op afstand, vernieuwingen, vaste vakantieweken, hoge huurprijzen en wat niet meer.

Laat in een lerarenkamer het woord 'werkdruk' vallen en iedereen kijkt alsof jif het begrepen hebt. Niemand zal vragen wat je bedoelt. En als je zegt: 'Lesgeven is topsport',

Voor een deel
roept het
onderwijs het
lerarentekort
over
zichzelf af.

knikken niet alleen de leraren bewegingsonderwijs.

Lieve mensen, ik zal de laatste zijn die tegenspreekt dat onderwijs geven intensief is. Je moet ogen hebben van voren en van achteren, alle mogelijk signalen combineren, antennes hebben uitstaan, improviseren, teleurstellingen incasseren, kinderen helpen teleurstellingen te verwerken, ouders begrijpen, ook als ze onredelijk zijn of lijken. Je moet naar je eigen manier van werken kunnen kijken, af en toe iets anders proberen, meegaan in vernieuwingsavonturen, ook als ze je zekerheid tijdelijk aantasten, bestand zijn tegen pieken in je werk die gelukkig gevolgd worden door dalen.

Maar als je dat kunt en je houdt van kinderen en jonge mensen, geniet van hun creativiteit, onhandigheid, hulpeloosheid, afhankelijkheid, eigenwijsheid, talenten, aanhankelijkheid en hun onverwachte strapatsen, dan heb je de baan van je leven. Altijd betekenisvol, met iedere dag boeiende doelen, elke dag invloed, steeds vitaliteit om je heen, betrokken collega's op alle niveaus. En dat in een samenleving waarin bijna 40% haar of zijn werk als 'betekenisloos' ervaart.

Het doet mij zeer als ik een leraar of lerares hoor zeggen 'ik kan alleen maar lesgeven.' Als je dat kunt, dan heb je competenties ontwikkeld waarmee je overal terecht kunt. Ga dat niet uitproberen want dan worden de tekorten nog groter, maar onderken nou toch eens dat je kunt structureren als geen ander, improviseren, groepen toespreken, verbanden en verbindingen leggen, uitleggen op verschillende manieren, je gedrag aanpassen aan wat de klas nodig heeft, variëren, desnoods onderhandelen, (jonge) mensen peilen en doorgronden, troosten waar nodig.

Wat? Iedere minister-president zou eerst een onderwijsbevoegdheid moeten halen! (Dan vallen er voorlopig heel wat kandidaten af.)

Maar met klagen over werkdruk, benadrukken dat het topsport zou zijn, zuchten en mopperen (zelfs over het salaris) en chagrijnig reageren op dubbelzinnige opmerkingen over de vakanties, werf je geen nieuwe collega's. En dat terwijl het (voorgezet) onderwijs elke dag de potentiële leraren en leraressen van de toekomst in huis heeft. Die zitten namelijk in de klas, voor je neus. Dus moeten onderwijzers met koeienletters op hun shirt de woorden

'Word(t) lera(a)r(es)!'

hebben staan. Voor en achter.

En dan nog een boodschap voor de leidinggevenden die dit lezen: het is jullie taak om de atmosfeer in je scho(o)l(en) zo te beïnvloeden dat de beroepstrots het wint van het moppervirus. Door iedere keer als het woord 'werkdruk' valt een rimpel te trekken en te vragen of betrokkene niet toevallig 'werkklust' bedoelt. En ervoor te zorgen dat werkers in het onderwijs kunnen stoppen met wat niet werkt, hun energie steken in wat wel blijkt te werken en administratie beperken tot wat echt nodig en nuttig is (want daar is dat woord

**Het doet mij
zeer als ik
een leraar of
lerares hoor
zeggen 'ik kan
alleen maar
lesgeven.'**

oorspronkelijk echt omheen gebouwd).

Een zelfbewuste, trotse en vakkundige beroepsgroep trekt vanzelf nieuwe collega's aan en zet getalenteerde leerlingen op het goede spoor. En dat er te weinig mensen bestaan die zich dit vak eigen kunnen maken, gaat er bij mij niet in. Zet dan alle maatregelen die nu op stapel staan maar direct stop.

Juist in de combinatie van het Deltaplan in wording en een frisse wind van beroepstrots door de scholen ligt de oplossing. En dat weer gecombineerd met bestuurders en leiders die aandacht tonen voor mensen en werk. Want incapabele leiders richten schade aan (ook al blijken leraren die het met hun leidinggevende niet kunnen vinden doorgaans naar een andere school te vertrekken, in plaats van het onderwijs te verlaten.)

En dan nog een beroep op het verantwoordelijkheidsgevoel in onze samenleving doen, luchtig reageren op geëmmer over de onderwijsvakanties, de invloed van leerkrachten op de toekomst roemen, de lol van het werken met kinderen en jongeren in alle toonaarden verkondigen.

Als dit tot pek en veren, royement of verbanning leidt, dan is dat maar zo. ■

Een zelfbewuste, trotse en vakkundige beroepsgroep trekt vanzelf nieuwe collega's aan.

DNM
JUBILEUMCONGRES
13 MAART 2024 De Reehorst, Ede
**VRAAGT
ONDERWIJS
NIEUW
LEIDERSCHAP?**
www.kloosterhofevents.nl

Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is lid van de redactie van DNM.

E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Het korte leven van het lerarencollectief - en wat ervan te leren valt

Eind februari 2020 ging het Lerarencollectief formeel van start, aanvankelijk alleen voor po-leraren, maar vanaf februari 2022 ook voor vo-leraren. Op 28 juni 2023 hief het Collectief zich echter alweer op. Later dat jaar maakten Sharon Martens en Harm Tiggeelaar de balans op van ruim drie jaar Lerarencollectief, inclusief aanbevelingen hoe in de toekomst tot een bestendiger beroepsorganisatie van leraren te komen. Die publicatie, getiteld *Learning History Lerarencollectief 2019-2023*, zal later dit jaar op de website van het Lerarencollectief verschijnen (www.lerarencollectief.nl); DNM-redacteur Pieter Leenheer kreeg inzage in het artikel.

“Leraren zijn de bal in plaats van een speler in het veld. Willen we een speler worden, dan moeten we ons verenigen”. Aldus PO-in-Actievoorman Jan van de Ven tijdens een sessie in De Balie op 13 maart 2019. Tijdens die sessie lichtte hij samen met René Kneyber en Thijs Roovers hun ideeën over de oprichting van een Lerarencollectief toe. Drie jaar later luidt de eerste zin van het persbericht over de opheffing van datzelfde Lerarencollectief: “We hebben laten zien wát kan, dát het kan, maar ook wat ervoor nodig is om dit te blijven doen en beter te maken”. Verderop komt aan de orde wat het Lerarencollectief zoal heeft laten zien tussen die twee uitspraken in en wat het ervan heeft geleerd. Eerst echter nog wat meer over die uitspraak van Jan van de Ven: als je een gezaghebbende stem in het onderwijsdebat wilt hebben, moet je je verenigen. Het punt is dat dat leraren lastig valt. Ze klagen dan wel al decennialang dat de stem van de leraar niet wordt

gehoord, maar in de regel laten ze het daarbij. Dat zit hem waarschijnlijk vooral in het isolement waarin veel leraren werken. In de woorden van Aob-bestuurder Thijs Roovers: “Het verenigen van mensen op inhoud is gewoon heel erg lastig. Het zit niet in ons dna. De focus is toch de klas, de leerlingen en je eigen lessen.” (Poortvliet, 2023).

Dat een beroepsorganisatie hard nodig was (en is), is overigens vaker door deskundigen benadrukt dan door leraren. Tamelijk recent nog door Sietske Waslander in haar Didactief-artikel *Bestuur ≠ leraar* (Waslander, 2023):

“Een aanzienlijk deel van de kritiek op schoolbesturen is niet eens zozeer kritiek op wat schoolbesturen wel zijn, maar op wat ze niet zijn. Besturen vertegenwoordigen geen leraren. Dat wreekt zich bij het ontwikkelen van beleid en het maken van landelijke afspraken, wat

meestal met besturen gebeurt.”

En na Dijsselbloem is door politici meer zeggenschap beloofd. Maar, aldus Waslander, “Volgens leraren is van die belofte bar weinig terecht gekomen. Nog steeds klinkt de professionele stem van leraren onvoldoende door in de wereld van landelijk beleid. En hoezeer schoolbesturen op landelijk niveau ook proberen het perspectief van de onderwijspraktijk te vertolken, het zijn nog steeds geen leraren. Zo wijzen beelden over schoolbesturen naar een leemte in het Nederlandse onderwijslandschap: het ontbreekt aan een sterke brede beroepsorganisatie van leraren.” Hoe het komt dat we daar tot 2019 niet over beschikken, heb ik uitgebreid beschreven in *De bril van de leraar* (Leenheer, 2019); hieronder een samenvatting van een voor dit artikel essentieel onderdeel daarvan.

Een geschiedenisje

De kern van het probleem is dat veel leraren decennialang geen enkele behoefte hadden aan zo'n brede beroepsorganisatie. Voor een groot deel zat hem dat in de aard van het werk (één leraar gedurende één lesuur met één groep in één lokaal) en het feit dat de buitenwacht (collega's, schoolhoofd of directeur, inspecteur, minister) zich er nauwelijks mee bemoeide. Vanaf de zeventiger jaren van de vorige eeuw veranderde dat, maar dankzij hun isolement konden leraren in veel opzichten nog heel lang op de oude voet doorgaan. Met als gevolg dat zaakwaarnemers zoals bestuurders en experts op verzoek van de minister het voortouw namen voor de ontwikkeling van de beroepsgroep. En dat kwam het draagvlak onder leraren lang niet altijd ten goede.

In 1992 stond het onderwijs er zeer beroerd voor: geringe mobiliteit van leraren, vergrijzing, hoge werkdruk en hoog ziekteverzuim, achterlopend salaris van jongere leraren dankzij de HOS-regeling, tekortschietend personeelsbeleid. Daarom stelde de minister de Commissie Toekomst Leraarschap (CTL) in, een commissie waarvan geen enkele leraar deel uitmaakte en die als eerste de vorming van beroepsorganisatie bepleitte (CTL, 1993). De minister subsidieerde vervolgens voor een periode van drie jaar Forum Vitaal Leraarschap,

De kern van het probleem is dat veel leraren decennialang geen enkele behoefte hadden aan zo'n brede beroepsorganisatie.

dat de directbetrokkenen met elkaar in gesprek moest zien te brengen. Forum presenteerde zich als een platform van schoolleiders en leraren, maar werd de facto gedomineerd door vakbonden en experts uit de Landelijke Pedagogische Centra. Mede daarom vonden de activiteiten van Forum Vitaal Leraarschap weinig weerklank, terwijl een min of meer terzelfdertijd uitgevoerd onderzoek van Regioplan juist liet zien dat het merendeel van de leraren een beroepsvereniging echt wel zag zitten. Gezien de uitkomst van het Regioplan-onderzoek werd vervolgens in 1998 het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraarschap (SBL) opgericht, dat versterking van het beroepsbeeld en de beroepsidentiteit in eerste instantie zocht in de formulering van bekwaamheidseisen, de zogenaamde SBL-competenties. De meeste leraren ontging echter de komst van die competenties en wie ze wel kende, had moeite met het feit dat het accent daarin meer op het *hoe* dan op het *wat* lag. Desondanks vormden die competenties in 2004 wel de basis voor de Wet op beroepen in het onderwijs. Weer wat later, in 2007, verscheen het Actieplan Leerkracht dat de vorming van een beroepsorganisatie wilde bevorderen door de instelling van een register, een idee dat echter snel besmet raakte doordat leraren het met kwaliteitscontrole gingen associëren. Ten slotte werd in 2011 de SBL omgevormd tot de Onderwijscoöperatie (OC), die onder het motto 'van, voor en door de leraar' tal van activiteiten ondernam, gericht op beroepsontwikkeling en professionalisering. Maar toen de overheid de OC in 2017 opdroeg een register te starten, ontstond zoveel commotie dat het imago van de coöperatie

onherstelbaar beschadigd werd. Op 14 mei 2018 meldde de minister aan de Tweede Kamer dat de OC was opgeheven.

Eén ding is duidelijk: de minister speelde (en speelt) een belangrijk rol in de hele gang van zaken. Hij brengt van alles op gang, maar bederft vervolgens een en ander weer door zijn ongeduld. Dat ongeduld is begrijpelijk gezien de kort-cyclische aard van het ministerschap, maar staat haaks op hoe een beroeps-groep tot een beroepsorganisatie komt. Vooralsnog be- staat de beroepsgroep van onderwijsgeveden uit een betrekkelijk los verband, zonder een breed gedeelde beroepsidentiteit, en dus zonder bijvoorbeeld een adequate basis voor een register. Er is zo'n geval rust en tijd nodig om tot een geformaliseerde beroepsiden- titeit te komen, compleet met een beroepsstandaard, een BoKS oftewel *Body of Knowledge and Skills*, een ethische code en wat dies meer zij. Beroepsidentiteit is nu eenmaal een sociaal concept. Dus voordat je tot formalisering kunt komen, moet je eerst investeren in het gesprek tussen leraren over wat vakmanschap is en wat goed werk, en welke kennis daarvoor nodig is. Al- leen op die manier verwerf je geleidelijk draagvlak. En dat is waaraan het Lerarencollectief begon en waarom het zo treurig is dat het voortijdig de pijp aan Maarten moest geven.

Lerarencollectief: een leergeschiedenis

Het Lerarencollectief ontstond in het kielzog van PO in actie. Maar het bestuur oftewel de Lerarenraad realiseerde zich van meet af aan dat massa maken op arbeidsvoorwaardelijke thema's een stuk makkelijker is dan op louter onderwijsinhoudelijke thema's. Vakman- schap vooropstellen heeft immers, zoals Martens en Tiggelaar in hun terugblik schrijven, "geen activistische connotatie. Mensen gaan hier niet de barricaden voor op, terwijl als je deze zelfde beroepsgroep vraagt of vakmanschap belangrijk is, je enkel bevestigende ge- luiden zult horen." Ze kozen er daarom voor 'gewoon' te starten. Ze wilden, lichte Tiggelaar naderhand nog eens toe in een mailwisseling, door raadplegingen, organiseren van bijeenkomsten, adviseren en initiëren "stap voor stap bouwen aan een organisatie die z'n

waarde bewijst en die leraren gaan herkennen en beschouwen als de plek waar je moet zijn als je als leraar mee wil denken en werken aan de kwaliteit van onderwijs(beleid)." Dat is een verstandige aanpak. Draagvlak krijg je niet op voorhand, maar op basis van verdienste. Alleen duurt het op die manier wel even voordat je een breed draagvlak hebt verworven. Want er bestaat, zoals de Lerarenraad al in het eerste jaar constateert, "niet zoiets als een vertegenwoordiging van de leraar; zoveel leraren, zoveel verschillende meningen en zoveel opvattingen over het vak."

Om het gesprek tussen leraren op gang te brengen ondernam het Lerarencollectief tal van activiteiten. Zo organiseerde het thema-avonden in Pakhuis de Zwijger en webinars over zulke uiteenlopende thema's als wel- bevinden, burgerschapsonderwijs en effectief leeson- derwijs. Verder ontwikkelde het een vijftiental *tutorials* voor de website van de NPO-Kenniscommunity leraren en wetenschappers hun expertise deelden inzake bijvoorbeeld werken aan weerbaarheid, ontspoorde klassen, co-teaching, sociaal-emotioneel leren en regie in de klas.

Daarnaast werd het Collectief, al dan niet op eigen initiatief, al in een vroeg stadium betrokken bij beleids- vorming, zoals rond onderwerpen als het Nationaal Programma Onderwijs, het Nationaal Groeifonds en het Masterplan Basisvaardigheden, en organiseerde het gesprekscycli met leraren over beleidsplannen zoals dat Masterplan. Verder informeerde het leraren in aanloop naar de Kamerverkiezingen van 2021 over de onderwijsparagrafen uit de verkiezingsprogramma's van de verschillende partijen. En samen met Ouders & Onderwijs en LAKS organiseerde het Collectief een debatavond, waar onderwijswoordvoerders aan de hand van verschillende stellingen debatteerden over relevante onderwijsthema's.

Bij dat alles werkte het Lerarencollectief vruchtbaar samen met andere partijen in het onderwijsveld, niet al- leen met Ouders & Onderwijs en LAKS, maar ook met NRO, PO-raad, VO-raad, Onderwijsraad, Kennisnet en SLO. Zo organiseerde het in december 2022 samen

“Leraren zijn de bal in plaats van een speler in het veld. Willen we een speler worden, dan moeten we ons verenigen”.



met NRO Trends & Tapas over te ontwikkelen leidraden rondom *evidence informed* werken.

Het einde

Helaas zullen we nooit weten of dit soort activiteiten er inderdaad toe geleid zouden hebben dat leraren het Lerarencollectief gingen beschouwen als de plek waar leraren moeten zijn als ze mee willen denken en werken aan de kwaliteit van onderwijs(beleid). Activiteiten zoals we hierboven beschreven, moest het Collectief namelijk zien te organiseren met 2,4 fte, en dat bleek niet te doen. Onder andere doordat de meeste medewerkers ook nog voor de klas stonden en dus anders dan medewerkers van andere partijen lang niet altijd beschikbaar waren voor overleg met externe partners. Herhaaldelijk vraagt het Collectief om betere faciliteiten, maar zonder veel succes. De toestand wordt uiteindelijk zo nijpend dat het Lerarencollectief op 9 februari 2023 aan de minister schrijft:

“Op dit moment kunnen we, na acht maanden van gesprek via de ambtelijke weg, niet anders dan de noodklok luiden: Het geld is op en daarmee hangt ons voortbestaan aan een zijden draadje.”

De reactie van Wiersma in de kamerbrief d.d. 29 maart 2023 *Reactie op Brief Lerarencollectief - De Noodklok luidt* is echter ronduit teleurstellend. Gezien het feit dat hij het problematisch vindt dat het aantal (betalende) leden achterblijft bij de verwachting, begrijpt hij niet om wat voor proces het hier gaat. En verder voorziet hij zijn uiterst bescheiden financiële toezegging van de oproep aan onderwijsinhoudelijke organisaties en vakbonden om samen tot een bestendige beroepsvereniging van leraren te komen (OCW, 2023). Die oproep zet echter de deur open voor vakbonden om de ontwikkeling van een beroepsvereniging te domineren, en dat is geen goed idee. Vakbonden en zeker de AOb pretenderen dan wel de stem van de leraar te vertegenwoordigen, maar de facto

Vakbonden en met name de AOb waren, zacht gezegd, niet blij met het Lerarencollectief en hebben dat ook geregeld laten blijken.

gaat vrijwel alle aandacht naar arbeidsvoorwaarden. Zoals ik in mijn bespreking van Robert Sikkes' *25 jaar Algemene Onderwijsbond* (Leenheer, 2022) schreef: "Van de drieslag onderwijsinhoud (d.w.z. het gesprek over goed onderwijs en goed leraarschap), onderwijsstelsel (zaken zoals scholienstelsel, klassengrootte en bevoegdheden, oftewel dat wat de AOb onder kwaliteit verstaat) en arbeidsvoorwaarden komt het eerste lid er ondanks alle goede bedoelingen gewoonlijk betrekkelijk bekaaid vanaf."

Het Lerarencollectief concludeert uit een en ander dat het de minister kennelijk ontbreekt aan politieke wil om het op te nemen voor het Lerarencollectief en dat voor hem kwantitatief draagvlak eerder de doorslag geeft dan kwalitatieve overwegingen. Tegen die achtergrond acht de Lerarenraad het weinig zinvol om door te gaan en op de ALV van 28 juni 2023 stemmen de leden van het Lerarencollectief in met het voorstel van het bestuur tot opheffing van de vereniging.

En nu?

Vakbonden en met name de AOb waren, zacht gezegd, niet blij met het Lerarencollectief en hebben dat ook geregeld laten blijken. Voor mij is volstrekt onbegrijpelijk waarom ze iets als het Lerarencollectief eerder als concurrent dan als zusterorganisatie zagen. De zorg voor goede arbeidsvoorwaarden is immers heel wat anders dan het gesprek bevorderen over goed vakmanschap en goed onderwijs. Vakbondswerk vergt bepaalde vaardigheden en tactieken die zich niet goed verdragen met de open sfeer die nodig is voor het gesprek over goed vakmanschap en goed

onderwijs. Wat zou er dan meer voor de hand liggen dan samenwerken en elkaars streven respecteren?

Hoe dat verder ook zij, het Lerarencollectief blijft uiteraard pleiten voor een onafhankelijke beroepsorganisatie en sluit zijn leergeschiedenis af met een paar aanbevelingen voor de minister. De belangrijkste daarvan zijn:

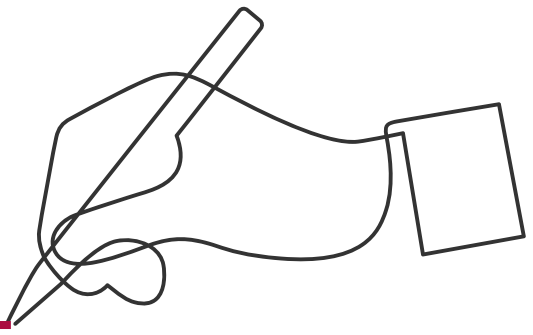
- Zorg voor voldoende (dus meer dan 2,4) fte en structurele bekostiging van de beroepsgroepsorganisatie, vergelijkbaar met de financiering van bijvoorbeeld LAKS en Ouders & Onderwijs. Alleen dan kan er sprake zijn van organisatorische stabiliteit en wordt het mogelijk leraren met kwaliteiten die verder reiken dan de klas aan de organisatie te binden.
- Hecht minder aan kwantitatief draagvlak, en meer aan inhoudelijke kwaliteit.
- Erken de eigenheid van een beroepsorganisatie en erken dat een beroepsorganisatie iets heel anders is dan een vakbond. Dat zou kunnen door zo'n organisatie specifieke taken toe te kennen zoals de ontwikkeling van een professionele standaard of taken met betrekking tot professionalisering.

En nu maar zien of de minister zich wat aan gaat trekken van deze aanbevelingen. ■

Referenties

- Leenheer, P. (2022). *25 jaar AOb 1997 – 2021. Waar een vakbond voor kan staan. Didactief Online*, gepubliceerd op 27 januari 2022.
- Leenheer, P. (2019). *De bril van de leraar. Over de beroepsidentiteit van de leraar in het voortgezet onderwijs*. Phronese.
- OCW (2023). *Reactie op Brief Lerarencollectief - De Noodklok luidt. Kamerbrief d.d. 29 maart 2023*.
- Poortvliet, J. (2023). *Geef de leraar ruimte en vertrouwen. Onderwijsblad 2-10-2023*.
- Waslander, S. (2023). *Bestuur ≠ leraar. Didactief. December 2023. p. 32-33*.

Column



Jaap Nelissen

Jaap Nelissen is directeur van de Jenaplanschool Wittevrouwen in Utrecht.

E-mail: jaap.nelissen@spoutrecht.nl

Relatie tussen lerarentekort en het curriculum

In het onderwijs spelen een aantal grote problematische vraagstukken een dominante rol in alle professionele gesprekken. Ik beperkt mij hier tot het leerkrachtekort.

Het lerarentekort hangt op dit moment als een soort van zwaard van Damocles boven ons hoofd. Als ik de laatste cijfers google zie ik dat het landelijk tekort bijna 10 % bedraagt. De tekorten in het basisonderwijs in de G5 liggen zelfs tweemaal hoger.

Nog dramatischer is het tekort aan schoolleiders dat zelfs oploopt naar 15%. Onlangs sprak ik iemand van het Vervangingsfonds en hij vertelde mij dat deze tekorten de komende jaren alleen nog maar groter gaan worden waarbij hij een absoluut dieptepunt voorspelde in 2030 (op basis van het aantal pensioneringen in relatie tot het verwachte aanbod van nieuwe leerkrachten en directeuren).

Ik mis de urgentie van dit probleem bij de politiek.

Dit is een buitengewoon zorgwekkend vooruitzicht. Het kan dus zomaar zijn dat mijn kleinkinderen straks geen leerkracht meer hebben. Tot mijn verbazing (en afgrijzen) las ik in de diverse verkiezingsprogramma's weinig terug over concrete plannen om hier iets aan te doen. Ik mis de urgentie van dit probleem bij de politiek. Dit is overigens niet nieuw want ruim 10 jaar geleden werden deze tekorten al voorspeld en daar heeft de politiek ook niet of volstrekt onvoldoende op geanticipeerd. Het probleem lijkt door de politiek genegeerd te worden. In de media wordt regelmatig bagatelliserend en zelfs minachtend over het onderwijs gesproken. Onlangs deed Mona Keizer een aantal weerzinwekkende uitspraken over het onderwijs. Zij gaf aan dat in het huidige onderwijs leerkrachten hun hobby's aan het botvieren waren i.p.v. gedegen onderwijs te bieden. Ook Sven Kockelmann deed een duit in het zakje door aan te geven dat er belachelijk veel geld op de planken bij de besturen ligt en dat de leerkrachtsalarissen toch echt heel hoog waren. Hij gebruikte daarbij cijfers die volstrekt niet overeen komen met de reële onderwijsschalen terwijl deze toch voor iedere leek via internet toegankelijk zijn en dus zeker voor een zichzelf kritisch-genuanceerd journalist noemende interviewer.

Dit soort incidenten doen geen goed aan de beeldvorming van het onderwijs bij het grote publiek en hebben ook bepaald geen wervend karakter voor jonge mensen die bezig zijn

met het kiezen van hun toekomstige beroep. Het is kennelijk mode om het onderwijs in een kwaad daglicht te stellen. De ergste mensen zijn bepaalde oud-leerkrachten die, bijna furieus, verkondigen dat vroeger alles veel beter was en dat kinderen in die tijd veel beter opgeleid en ontwikkeld waren. Regelmatig tref je ingezonden brieven aan die dit soort teksten bevatten. Ik werk nu bijna 40 jaar in het onderwijs en heb 17 jaar ervaring als leerling (PO-VO-HBO). Het onderwijs zoals ik dat als kind heb genoten kan zowel qua niveau als qua betrokkenheid op geen enkele manier tippen aan hoe het onderwijs nu vorm wordt gegeven. In mijn tijd was men bezig met eenzijdige kennisoverdracht waarbij iedereen op hetzelfde moment, op dezelfde wijze, op hetzelfde niveau en in hetzelfde tempo moest voldoen aan de dezelfde normen. Pedagogisch tact of differentiatie waren volstrekt onbekende begrippen. 'Mond dicht, luisteren en werken', dat was de gebruikelijke gang van zaken. Kom bij mij dus niet aan met onzin dat het onderwijs vroeger beter was.

Wat nu te doen om de ramp van de leerkrachten-tekorten te keren ?

Wat nu te doen om de ramp van de leerkrachten-tekorten te keren ? Als ik de adviezen van de onderwijsraad goed lees en ik combineer dat met een artikel van het schoolleidersregister over curriculumontwikkeling op school dan meen ik een aantal voorzichtige conclusies te kunnen trekken:

- A. Er dienen eerst fundamentele gesprekken gevoerd te worden over visie, zowel op politiek als op bestuurs- als op schoolniveau. Je kan pas keuzes maken als je een duidelijke onderwijsvisie hebt. Wat is het doel van het onderwijs ? Zorg daarbij dat je op schoolniveau focust op een haalbaar aantal ambities maar voorkom een versmalling van je curriculum (door je bijv. uitsluitend te richten op de cognitieve basisvakken).
- B. De politiek moet zorgen voor samenhangende langetermijnambities die minimaal een termijn van 10 jaar bestrijken. Wisselend beleid en gefragmenteerde aanpak verstoren het duurzame werk.
- C. Zorg voor een toereikende en bovenal structurele financiering (dus stop met al die incidentele subsidies)
- D. Voorkom dat de sturing van je curriculum uitgaat van toetsing omdat leerkrachten zich dan sterk gaan richten op datgene wat getoetst wordt of datgene dat makkelijke toetsbaar is.

Wat heeft dit met leerkrachten-tekorten te maken ? Veel naar mijn mening. Wil je het vak van leerkracht uitdagend en aantrekkelijk maken dan moet er sprake zijn van een zekere autonomie waarin je als professional jezelf en je onderwijs kan ontwikkelen en vormgeven. Faciliteer processen waarbij schoolteams binnen een collectieve professionele cultuur systematisch werken aan een samenhangend curriculum. Dit vraagt om ontwikkeluren naast de lesgevende uren. Enerzijds vergroot je daarmee tijdelijk het tekort aan lesgevendes mensen, maar vergroot je het werkplezier, de betrokkenheid en het eigenaarschap van leerkrachten waardoor het vak aantrekkelijker wordt en waardoor er minder leerkrachten het onderwijs gedesilluseerd zullen verlaten.

Het bovenstaande gaat uit van professionals die in staat zijn tot reflectie en analyse van hun eigen handelen en dat van de school. Dit vereist een bepaald denk- en werkniveau.

Onlangs was ik in IJsland en, net als in de andere Scandinavische landen, is daar de leerkrachtenopleiding een academische opleiding met daaraan gekoppeld een academisch salaris. Willen we de kwaliteit van ons onderwijs borgen dan zou dit principe navolging in Nederland moeten krijgen. Het vak krijgt daardoor meer diepgang, inhoud en aanzien en financieel kan dit ook een stimulans zijn voor toekomstige leerkrachten.

Voorkom ook dat er iedere keer van alles en nog wat aan maatschappelijke problemen over de schutting van het onderwijs worden gegooid en laat het onderwijs geen speelbal zijn van wisselende politieke coalities. Veel wisselend beleid maakt mensen gefrustreerd, moedeloos en murw waardoor zij gaan afhaken.

Het onderwijs is de afgelopen jaren een worst voorgehouden in de vorm van de NPO-gelden. Het kon even niet op. Nu dit incidentele geld bijna besteed is zie je dat veel scholen weer noodgedwongen moeten bezuinigen. Sowieso is het financieren van scholen via incidentele subsidies een slechte zaak. Je wilt graag duurzame en langetermijnplanningen doorvoeren maar dat is heel lastig met incidenteel geld. Bovendien vragen subsidies altijd om heel veel administratieve verantwoording.

Tot slot dient versmalling van het curriculum ten alle tijden voorkomen te worden. In een tijd dat zich vele grote problemen aandienen (energietransitie, milieuproblematiek, krapte op de arbeidsmarkt, polarisering en radicalisering etc.) hebben we jonge volwassenen nodig die out-of-the box denken, die creativiteit in zich hebben, die kunnen omdenken etc. We kunnen het ons niet permitteren dat er talent verloren gaat door een starre toetscultuur waarbij talentvolle jongeren afgerekend worden op eenzijdige toetsten. Dit maakt het vak ook weer veelzijdiger en aantrekkelijker en bovenal veel uitdagender. Je kan dan als school en/of als leerkracht echt het verschil maken. ■

Relationele Verleidingen: Empathisch begeleiden van groepen is het nieuwe boek van de auteur van *Wisselende contacten: De ontmaskering van de coachingsrelatie* en grondlegger van het model van de Zes Houdingen. In haar nieuwe boek neemt psycholoog, coach en trainer **Karen Walthuis** je mee in de relationele diepte van het werken met groepen.

'Je kunt moeilijk om haar boek heen, wanneer je als begeleider een beter beeld wil krijgen van wat er speelt in een groep, jouw aandeel hierin en hoe je hiermee adequaat kunt omgaan'

Ron van Deth

'Informatief en schokkend. Een bijzonder zinvol boek dat ook nog eens lekker leest.'

Elmers Schmidt

'Gecomplieerde fenomenen als overdracht en narcisme werden me nu pas echt duidelijk.'

Josephine Boijens.



Joanne Duijvestijn

Joanne Duijvestijn is locatieleider & teamleider vwo bovenbouw Bataafs Lyceum.

E-mail: j.duijvestijn@osghengelo.nl

Bas Smies

Bas Smies is locatieleider & teamleider onderbouw Bataafs Lyceum

E-mail: b.smies@osghengelo.nl

Geen directeur - en toch loopt het!

Een organisatie- ontwerp op basis van gespreid leiderschap en goed teamwerk

Het Bataafs Lyceum in Hengelo heeft sinds april 2021 een schoolleiding zonder directeur. De drie teamleiders vormen de locatieleiding en dragen gezamenlijk eindverantwoordelijkheid. Om dit model in de praktijk goed neer te kunnen zetten hebben we gebruik gemaakt van de uitgangspunten van gespreid leiderschap en goed teamwerk. Deze uitgangspunten zijn inmiddels doorvertaald naar de algehele organisatie van de school. Locatieleiders Joanne Duijvestijn en Bas Smies geven een inkijk in de totstandkoming van dit organisatiemodel en schetsen welke afwegingen, uitdagingen en dilemma's daarbij een rol speelden en spelen.

Het is april 2021

“Waarom doen jullie het niet zelf?” Met deze ogenschijnlijk simpele vraag zet onze vertrekkende directeur een keten van gebeurtenissen in werking die de organisatie van het Bataafs Lyceum ingrijpend zal veranderen. In de periode 2019-2021 heeft de school om uiteenlopende redenen meerdere wisselingen op

de directeursstoel meegemaakt. De ingezette onderwijskundige ontwikkelingen zijn in de corona-periode noodgedwongen geparkeerd. De school heeft na deze roerige periode behoefte aan zowel continuïteit als voorwaartse beweging. Als ervaren en al langere tijd samenwerkende teamleidersgroep zien we op tegen het inwerken van alweer een nieuwe directeur. Dat



De schoolleiding van het Bataafs lyceum. Van links naar rechts de locatieleiders Jentina Ardesch, Bas Smies en Joanne Duijvestijn.

zorgt onvermijdelijk opnieuw voor vertraging, terwijl verdere ontwikkeling nu zo belangrijk is. Ook zijn we binnen onze rol wel toe aan meer uitdaging en verantwoordelijkheid. Het idee dat één van ons, na jaren van gelijkwaardige samenwerking, de leidinggevende van de anderen wordt, trekt ons niet aan. Na gesprekken met elkaar, de bestuurder, onze medezeggenschapsraad, en uiteindelijk ons voltallige team, ligt er een alternatief: we gaan verder als driehoofdige, horizontaal georganiseerde schoolleiding. Geen directeur met teamleiders, maar drie gelijkwaardige locatieleiders, die tevens de rol van teamleider vervullen.

In eerste instantie krijgen we als nieuwbakken schoolleiding een jaar de tijd om aan te tonen dat deze nieuwe opzet een goed werkende oplossing voor het Bataafs Lyceum is. We zijn het erover eens dat de gekozen invulling van de schoolleiding alleen kan slagen als het ons lukt om met elkaar een goed functi-

onerend team te vormen, dat gezamenlijk de eindverantwoordelijkheid kan dragen. Om tot meer diepgang en onderbouwing te komen, verdiepen we ons in de uitgangspunten van 'Goed teamwerk' van Derksen (2021) en 'Gespreid leiderschap in het onderwijs' van Hulsbos en van Langevelde (2017).

In de leiderschapsopvatting van Hulsbos & Van Langevelde is leiderschap niet zozeer gekoppeld aan een formele rol, maar meer gezien als situationeel bepaald. Wie op basis van expertise en belangstelling de meeste zeggenschap over een onderwerp heeft, komt *in the lead*. Wij kiezen ervoor om min of meer afgebakende taakgebieden te verdelen. Na een open gesprek over elkaars kwaliteiten en affiniteiten is de verdeling tot onze verbazing *in no time* gemaakt. Bas is het meeste van de grote lijn en 'het verhaal'. Hij vertegenwoordigt de school daarom bovenschools en is verantwoordelijk voor de PR. Daarnaast pakt hij, vanuit

de wens om zich op dit vlak verder te bekwamen, de schoolfinanciën op. Jentina is het meest mensgericht en kiest voor personeel, formatie en rooster. Joanne is meer praktisch georiënteerd en pakt facilitair en OOP op. De kleinere taken verdelen we onderling op basis van ingeschatte tijd. Deze verdeling wordt binnen het team en richting de stafdiensten en overige scholen in onze stichting gecommuniceerd.

Werken met taakgebieden is voor ons niet nieuw, maar wel het dragen van de volledige eindverantwoordelijkheid. Die eindverantwoordelijkheid en de toenemende individuele deskundigheid maken dat we elkaar nu meer ruimte gunnen en de zeggenschap en expertise van de ander in de toegewezen deelgebieden makkelijker accepteren. Het onderlinge vertrouwen krijgt hierdoor een grote positieve impuls. Een verrassende constatering na zoveel jaren samenwerking, maar heel wezenlijk voor het verdere proces. Een aantal van de taakgebieden heeft duidelijke raakvlakken (geen

formatie zonder financiën, bijvoorbeeld), waardoor er een duidelijke prikkel ligt om elkaar op te zoeken en de verschillende expertises en perspectieven bij elkaar te brengen. Een mooi voorbeeld was de manier waarop we invulling hebben gegeven aan het NPO-programma, onze eerste echte klus als nieuwe schoolleiding. Door te werken vanuit de kort daarvoor vastgestelde taakverdeling konden we in korte tijd veel knopen doorhakken. Samen met een klankbordgroep van leerlingen, ouders en collega's hebben we in kaart gebracht welke activiteiten pasten bij de leerlingen en de school. Bas stelde vervolgens een algemeen beleidskader op en begrootte de diverse activiteiten, Joanne maakte een praktische vertaling van de globale ideeën en Jentina vertaalde dit naar de personele bezetting binnen de op dat moment al lopende formatie.

Binnen het Bataafs Lyceum leven al langere tijd vragen over de organisatiestructuur; de grote en logge afdelingsteams zijn enkele jaren geleden afgeschafte,



**Na een open
gesprek over elkaars
kwaliteiten en
affiniteiten is de
verdeling tot onze
verbazing in no time
gemaakt.**

maar er is nog geen goed alternatief gevonden. We zien de intensievere samenwerking en het streven naar gespreid leiderschap binnen de schoolleiding als een kans om deze uitgangspunten ook door te vertalen naar de verdere inrichting van de schoolorganisatie. Om meer inzicht te krijgen in wat werkt binnen teams, zoeken we contact met Karin Derksen, de auteur van het boek 'Goed teamwerk'. Belangrijke uitgangspunten voor goed functionerende teams die uit het werk van Derksen naar voren komen zijn een beperkte omvang van het team (maximaal 10 personen), een duidelijke gezamenlijke taak en onderlinge afhankelijkheid om deze taak goed uit te kunnen voeren. Op basis van deze inzichten gaan we, onder begeleiding van Karin Derksen, met elkaar in gesprek over de gewenste nieuwe organisatiestructuur. Hierna volgen gesprekken met onze afdelingscoördinatoren en uiteindelijk het voltallige team. We kiezen voor relatief kleine kernteams van mentoren, die gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor de leerlingbegeleiding en leerlijn mentoraat in één of meerdere leerjaren. De uiteindelijke indeling in kernteams van elke afdeling laten we aan de betreffende afdelingscoördinator en mentoren over. Zij kunnen immers het beste inschatten wat werkt en nodig is.

September 2022

De nieuwe werkwijze van de schoolleiding is inmiddels positief geëvalueerd en bestendigd en de mentorenkernteams en de afdelingscoördinatoren zijn een half schooljaar actief in de nieuwe organisatiestructuur. Er is een nieuw, samen met het team ontwikkeld schoolplan, dat zorgt voor inhoudelijke richting. Daarmee staan de structuren, maar de processen die hiermee op gang zijn gebracht zijn nog volop in beweging. Om de afdelingscoördinatoren hun ondersteunende en faciliterende rol voor de mentorenkernteams goed te laten vervullen, kijken we welke taken en mandaten van de locatieleiders beter bij de afdelingscoördinatoren belegd kunnen worden. Dit is een dynamisch proces waarin we regelmatig met elkaar afstemmen en herijken.

De manier waarop we het onderlinge overleg organiseren was, zeker in het begin, even zoeken. De praktijk is gebaat bij afstemming, maar wordt lastig werkbaar

Bij een minder centraal gestuurde manier van werken hoort ook de acceptatie van een zekere mate van grilligheid.

bij een te zwaar opgetuigde overlegstructuur. We hebben er daarom voor gekozen om als locatieleiding samen op één kamer te werken en ook de afdelingscoördinatoren delen een werkkamer. Deze kamers liggen in één gang, dicht bij de kamer van de administratie, roostermaker en de conciërges. Dat zorgt voor korte lijnen en snelle afstemming. Daarnaast is er wekelijks een overleg van de schoolleiding en tweewekelijks een overleg tussen schoolleiding en afdelingscoördinatoren. Voor thema's die meer aandacht vragen kunnen we in overleg besluiten een verdiepend, langer, overleg in te plannen.

Bij een minder centraal gestuurde manier van werken hoort ook de acceptatie van een zekere mate van grilligheid. De betrokkenen hebben meer ruimte voor het maken van eigen keuzes en doorlopen daarbij een eigen leerproces; daarbij horen soms ook inschattingfouten, bijvoorbeeld over praktische haalbaarheid. De onderlinge afstemming verloopt ook niet altijd vlekkeloos: soms gaan we er onterecht vanuit dat een ander iets oppakt, of maken we ons, achteraf onnodig, zorgen of zaken wel geregeld zijn. Dit soort situaties leveren achteraf vaak nuttige leermomenten op, omdat ze aanleiding geven tot het opnieuw bespreken van de manier van werken of de taakverdeling. Het is belangrijk om voldoende oog te hebben voor dit leerproces en zaken niet te snel weg te organiseren of van een ander over te nemen. We plannen daarom standaard aan het einde van een overleg een paar minuten in om te evalueren op het proces en het onderlinge contact.

April 2023

Het werken in een horizontaal georganiseerde schoolleiding is een proces dat continu om onderhoud en afstemming vraagt. De basis van vertrouwen kan alleen behouden blijven als we ruimte blijven maken voor feedback en opbouwende kritiek. Als onderdeel van het proces hebben we onze onderlinge verschillen samen met Karin Derksen verder verkend met behulp van een kwaliteitspel. Dat we ons bewust zijn van deze verschillen maakt dat we beter in staat zijn om onze kwaliteiten constructief in te zetten. Dat vraagt om een grote mate van openheid en veiligheid, die we met elkaar moeten waarborgen. Humor en relativering spelen daarin een belangrijke rol. Ook is het van belang om oprecht geïnteresseerd te zijn in het perspectief van de ander, juist waar dit afwijkt van de eigen zienswijze. Vanzelfsprekend lukt ons dit de ene dag beter dan de andere, maar doordat we ons nadrukkelijk hebben verdiept in het fenomeen goed teamwerk hebben we een referentiekader dat ons helpt om de kwaliteit van onze samenwerking te onderhouden en uit te diepen. Het korte evaluatiemoment aan het eind van elk overleg helpt daarbij. Een klein onderhouds probleem komt zo snel aan het licht en kan niet doorgroeien. We merken dat we, sinds we op deze manier werken, ook vaker spontaan even korte reflectieve gesprekken met elkaar voeren.

We krijgen inmiddels regelmatig de feedback dat onze schoolleiding in de nieuwe structuur als daadkrachtiger en besluitvaardiger wordt ervaren dan voorheen. Wij denken dat dit terug te voeren valt op de grotere bewegingsvrijheid, sterkere verantwoordelijkheidsbeleving en inhoudelijke verdieping die we binnen onze eigen taakgebieden gecreëerd hebben. Dit alles gekoppeld aan de bereidheid om onderling goed af te stemmen en te communiceren. Het een kan niet zonder het ander.

“Hoe gaat het verder als er één van jullie weggaat?” Dat is een vraag die ons veel gesteld is, en die ook logisch is bij een situationeel ontstane structuur als de onze. Door onze werkwijze goed te beschrijven en

regelmatig onderling te bespreken, denken we inmiddels het situationele te zijn ontstegen. Het zelfbewuste antwoord op de gestelde vraag is nu dan ook dat er dan een hele interessante vacature ontstaat voor een ervaren schoolleider.

De afgelopen twee jaar behoren tot de meest energieke, inspirerende en vruchtbare van ons werkende leven. We hebben ons met grote regelmaat op nieuw terrein begeven. Aangezien de ingezette ontwikkeling een continu proces is, waarvan het eindpunt niet vaststaat, zal die zoektocht blijven aanhouden. Zolang we blijven investeren in de onderlinge samenwerking, zien we deze tocht met vertrouwen tegemoet.

Wat is er nodig voor een school zonder directeur?

1. Een aanleiding om de school anders te gaan organiseren, en de aanwezigheid van schoolleiders die deze uitdaging willen oppakken; dit laat zich niet altijd plannen.
2. Een schoolleiding die goed inzicht heeft in elkaars sterke en zwakte punten en zorgdraagt voor een klimaat waarin dit bespreekbaar is.
3. Duidelijke afspraken over taken en bevoegdheden binnen de school; ook gespreid leiderschap heeft kaders nodig.
4. Een organisatiestructuur die de randvoorwaarden biedt voor goede samenwerking en die voldoende professionele ruimte geeft.
5. In gesprek blijven met elkaar over wat elke situatie nodig heeft en wat dit vraagt van ieders leiderschap.
6. Een kort evaluatiemoment aan het eind van elk teamoverleg, waardoor er bewust geleerd kan worden en de samenwerking binnen het team soepel blijft verlopen. ■

Referenties

- Derksen, K (2021). *Goed teamwerk*. Boom uitgevers.
- Hulsbos, F. en Van Langevelde, S. (2017). *Gespreid leiderschap in het onderwijs*. Kessels & Smith Publishers.

Als je kiest voor **inhoud.**



**Sari van Poelje, Annejet de Blécourt,
Marianne Eussen, Rob de Ruiter,
Sonja Wekema,
7 Perspectieven op leiderschap**
Inzichten uit executive coaching

Welke perspectieven op leiderschap zijn in deze snel veranderende wereld essentieel als leider? Hét leiderschapsboek van 2023 bundelt de jarenlange ervaring van vijf senior executive coaches.

Ria van Dinteren & Katelijn Nijmans
In het echt ben ik veel leuker!

Dit praktische boek rondom online trainen is geschreven door en voor mensen die hun opleidingen en trainingen vooral online moeten (vorm)geven. Het geven van een online training of presentatie is toch net iets anders dan voor een groep staan. Hoe houd je de aandacht van je deelnemers vast? En hoe zorgen we ervoor dat het geleerde blijft plakken?



Ron van Deth,
Coachen op maat

Er is niet één juiste manier om te coachen. Coachees zijn daarvoor te verschillend en er zijn vele wegen die naar Rome leiden. Dit boek pleit daarom voor 'coachen op maat'. Leidend is wat de coachee wil bereiken en daarvoor nodig heeft. Met een koel hoofd en een warm hart veert de coach mee en doet wat voor haar coachee het beste werkt.

Deze boeken zijn verkrijgbaar bij: coachboeken.nl



www.kloosterhof.nl



Onderwijs over de grenzen

In deze rubriek signaleren Rudi Schollaert en Roger Standaert afwisselend onderwijsnieuws van over de grenzen

Roger Standaert

Rogier Standaert is emeritus-hoogleraar comparatieve pedagogiek aan de Universiteit Gent en als expert betrokken bij verschillende Vlaamse internationale projecten.

E-mail: rstandaert@skynet.be

Vragen bij PISA

Zoals te verwachten was, raasden de recente resultaten van het Programme for International Student Assessment (PISA) in december als een roller coaster door onze media. Zowel de geschreven als de audiovisuele media concurreerden met elkaar om met deze vette kluiif voornamelijk negatief nieuws, de aandacht te trekken. Opmerkelijk is dat er vrijwel nergens enige kritische noot te ontdekken viel. Een dergelijk gebrek aan kritische zin is zeldzaam in het gevarieerde medialandschap in Vlaanderen waar allerlei opinies meestal hun weg vinden en waar controversen normaliter welig tieren. Dat geeft te denken.

Enige achtergrond over PISA

De OESO is een machtige organisatie van meer dan dertig rijke landen. Het is, zoals de naam zelf suggereert, een economische instantie, die zich richt op de economische groei van de deelnemende landen. Ze is ook invloedrijk omdat ze aangestuurd wordt door de deelnemende regeringen en daardoor een sterke impact heeft op de doorstroming van de informatie via de deelnemende regeringen en de daaraan verbonden centrale administraties. De OESO is ondertussen via de driejaarlijkse hoogmissen van het PISA project een machtige influencer geworden voor de beleidsmensen in de diverse landen. Die hebben overigens niet de gewoonte pedagogisch-didactische teksten te lezen. Ze worden

immers al overspoeld met teksten die in de economische sfeer liggen. Politici gaan gewillig mee met de vuistdikke rapporten over de PISA resultaten en de bewerkingen daarop met massa's correlaties, vragenlijsten en dergelijke. Die uitvoerige rapporteringen worden vrijwel door niemand gelezen, maar geen nood, de OESO zorgt voor mooie en verzorgde samenvattende publicaties die zelfs aangenaam om te lezen zijn. In feite doet de OESO dus aan een soort 'soft governance' in de lijn van een wereldwijd uniform curriculum.

De belangstelling van de economie voor het onderwijs dateert vanaf de jaren zestig van de vorige eeuw. Toen maakte de 'human capital' theorie opgang. Die theorie stelt dat je moet kijken naar de economische opbrengst van investeringen in 'menselijk kapitaal'. Concreet: in welke mate dragen systemen als onderwijs, gezondheidszorg, openbaar vervoer en administratieve beleidsstructuren bij tot het vergroten van het gemiddelde inkomen, de optimale arbeidsmarkt en voornamelijk tot de koningin van de economische indicatoren: het bruto binnenlands product. En zo kwam de onderwijseconomie als discipline letterlijk in de markt te liggen. Lange tijd ging het om allerlei correlaties tussen indicatoren van input en output in de bestudeerde landen. Daarbij werd vaak gewerkt met de inpufactor: aantal jaren gevolgd onderwijs. Logischerwijze kwam aan het licht dat bij ontwikkelingslanden er een stevige correlatie bestond tussen de duur van het genoten onderwijs en de rijkdom van een land. Alleen kon je de correlatie ook omkeren: hoe rijker een land wordt des te langer is de onderwijstduur. Na verloop van tijd bleek dat bij ontwikkelde landen met, laten we zeggen, een algemene scholingsgraad tot minimum 18 jaar, de correlaties met opleidingsduur niet meer klopten. Er waren dus meer en ook andere factoren verantwoordelijk voor de groei van het landelijk inkomen.

Landen met een eerder laks onderwijsbeleid (de VS bijvoorbeeld) scoorden hoog in het bbp, terwijl strenge onderwijslanden (het vroegere Oostblok bijvoorbeeld) laag scoorden in het bbp.

Een nieuwe optiek

Onderwijsduur was niet langer populair als indicator. Daarom kwam er een andere optiek. Niet zozeer de duur, maar wel de inhoud van wat er tijdens die duur wordt gegeven, maakt het verschil. En zo zie je het al komen: de economen gaan zich bezighouden met de inhoud van het onderwijs. Concreet: welke inhouden en op welk niveau moet je in het onderwijs aanbieden opdat de afgestudeerden ervan het gemiddelde inkomen en het bbp gunstig beïnvloeden? Van dan af gaat de economie, die het voordeel heeft van een cijferindicator dollar of euro te hebben, de onderwijsinhoud ook bekijken met cijfers.


Alleen is er een groot probleem. Onderwijsinhouden kan je niet omzetten in een vergelijkbare schaal van eenheden in dollar of euro. A fortiori niet in natuurkundige schalen van meters, frequenties, tijd, temperatuur, Voltages of Ampères. Het is niet zo dat de wet van Ohm vijf punten waard is en de fotosynthese drie punten. Of de vergelijking van de eerste graad is twee punten en het berekenen van procenten vijf punten. Het lijdend voorwerp in een zin herkennen is niet één punt en het schrijven van een verhandeling ook niet zesentwintig punten. Dat is de erfzonde van de menswetenschappen en dus ook voor het onderwijs en de metingen van de resultaten ervan. Cijfers kunnen in het onderwijs nooit objectief zijn omdat ze een waarde toekennen aan een kwalitatief denkgedrag. Wat je wel kan, is kijken of de leerling de wet van Ohm kan toepassen, de fotosynthese kan uitleggen, het lijdend voorwerp aanduiden enzovoort. Maar hoeveel punten je daarop zet, is een subjectief oordeel, waarover de meningen dus niet eenduidig zijn. Objectieve toetsen in het onderwijs zijn dus in feite een

contradictio in terminis. Een toets begint al met op de gestelde vragen een cijfer te zetten. Als je over cijfers beschikt kan de moderne software in een minimum van tijd alle mogelijke berekeningen uitvoeren en ze meteen omzetten in grafische voorstellingen, histogrammen, tabellen, taartdiagrammen, wolkendiagrammen enzovoort en liefst nog in kleurendruk. Tezamen met het gehanteerde statistische jargon ziet er dat erg wetenschappelijk en verleidelijk uit. Maar de statistiek spreekt zich niet uit over de aannames die stapsgewijze in het productieproces van de toetsen werden omgezet in cijfers. Je ziet dus wel de top van de ijsberg maar niet wat er onder de zeespiegel zit.

Alle toetsen zijn dus steeds een reductie van de echte kwalitatieve realiteit. Ze kunnen zeker nuttig zijn in een evaluatieproces. Examens, overhoringen en toetsen zullen altijd blijven bestaan, maar ze moeten telkens met zorg worden opgesteld en ook worden geïnterpreteerd in hun contexten en met hun beperkingen. Toetsconstructeurs kennen de beperkingen wellicht wel, maar delen die echter maar in zeer sobere mate mee. Kort gesteld, als het al moeilijk is om een valide toets op te stellen voor gebruik in eigen land dan is het vele malen moeilijker, zo niet onmogelijk, om een toets te maken die valide is voor de grote diversiteit in 81 landen.

Onderwijssystemen zijn enorm complex

Je kan natuurlijk leren van andere systemen. Maar dan moet je steeds de vertaling maken naar de configuratie van je eigen systeem. En dat vergt grondige kennis van de geschiedenis en de context van de betrokken landen. Onderwijssystemen zijn zo complex dat je er niet zomaar één element (bijvoorbeeld begrijpend lezen voor vijftienjarige) kan uitnemen en dat dan transponeren naar een ander systeem. Ieder onderwijssysteem is de resultante van een eigen geschiedenis, een eigen cultuur, een eigen klimaat, een eigen geografische omgeving, eigen godsdienstige opvattingen, eigen waarden in gezinnen,



democratisch of autoritair beheerde staatsvormen enzovoort. Al die factoren werken op elkaar in op het macro-niveau, het mesoniveau van de school, het microniveau van de klas en ook het 'nanoniveau' van de individuele leerlingen. Al die factoren krioelen door elkaar zodat ook de onderwijssystemen in de landen grondig van elkaar verschillen. Het cartesians denken dat je er een factor kan uitnemen (zoals bij het klassieke mechanisch uurwerk) en die factor als vergelijkingspunt en model voor de andere systemen laat dienen, werkt niet.

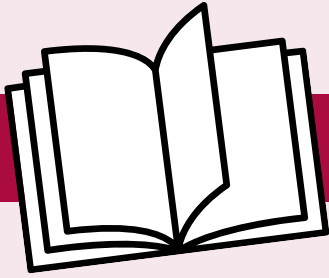
Met deze achtergrond is het opmerkelijk hoe weinig kritische stemmen te horen zijn bij de wereldwijde proclamatie van de PISA-toetsen. Vandaar een aantal vragen om toch een dam op te werpen tegen de nogal naïeve opstelling dat de PISA-toetsen 'DE' indicator zijn van de kwaliteit van een onderwijssysteem. Nog straffer, dat je 'DE' kwaliteit van onderwijssystemen kan rangschikken.

Vragen bij de PISA Toetsen

1. Wellicht de belangrijkste vraag: wordt er voldoende nagedacht over wat 'kwaliteit' van een onderwijssysteem inhoudt? Wat zijn de fundamentele doelen van ons onderwijs? Zijn die doelen voornamelijk economisch of wordt ook een brede vorming beoogd? Beoogt een systeem voornamelijk cognitieve vorming of is er ook plaats voor brede vorming van attitudes en waarden?
2. Waarop zijn de vragen in de PISA-toetsen gebaseerd? Wie stelt die op? Hoe gebeurt de keuze uit duizenden mogelijke vragen? Is er een Kleinste Gemeen Veelvoud van wat kinderen in Mexico, Texas, Singapore, Vlaanderen moeten leren? Wie bepaalt dat? Zijn er wereldind termen?
3. Hoeveel tijd wordt er in de diverse landen besteed aan de ondervraagde inhouden en hun voorlopers? Wat is de rol van het schaduwonderwijs, zoals dat in vele landen meer en meer belang krijgt?

4. Is niet een kennisfilosofische discussie nodig over de mogelijkheden en beperkingen van meetbaarheid en becijferbaarheid van menselijk gedrag (inbegrepen leerlingresultaten). Is er voldoende plaats voor niet-meetbare doelen, die vaak een hoger denkniveau vergen?
5. Moeten wij per se dezelfde doelen nastreven als die van de 81 getoetste landen. In welke mate speelt onze culturele identiteit een rol in vergelijking met 'de wereld' of wat men daaronder verstaat? Is het fijn leven in de landen die op die toetsen hoog scoren?
6. Als het al zo moeilijk is om een valide toets te maken in eigen kring (met de beperkingen daarvan), hoe moeilijk is het dan niet om een toets te maken die de 81 (of meer) landen dekt? Wie de moed toont om de vuistdikke rapporten over de toetsconstructie en hun vragenlijsten te doorworstelen, zal stoten op allerlei methodologische beperkingen.
7. Welke aannames liggen aan de basis van de bewering dat een verschil van 20 PISA punten overeenkomt met één jaar onderwijs?
8. Hoe vergelijk je lezen in de verschillende taalsystemen en 'alfabetten'? Denk aan beeldtalen, grammatisch moeilijke talen, fonetische talen, andere schriftbeelden zoals cyrillisch of arabisch. Bovendien: wat is 'begrijpen' en hoe speelt de achtergrond in woordenschat bij begrijpen in de diverse landen daarin mee?
9. Als in onze contreien bij natuurwetenschappen zeer veel aandacht besteed wordt aan onderzoekvaardigheden in meestal zeer degelijk uitgeruste labo's, hoe meet je die in een toets?

Zo zijn er uiteraard nog wel meer vragen denkbaar. Maar waarom het hier nu gaat, is: hoe kan het dat deze wezenlijke vragen niet worden gesteld of bediscussieerd in brede fora? ■



Boeken



Gerritjan van Luin

Gerritjan van Luin is zelfstandig coach en adviseur en oud-redacteur van DNM
E-mail: gvluin@gmail.com

Joep Dohmen (2023).

Iemand zijn. Filosofie van de persoonlijke vorming.

Ambo | Anthos.

Iemand worden is zo gemakkelijk nog niet

'Elk mens heeft zelfdiscipline nodig', schrijft Joep Dohmen ruim over de helft van *Iemand zijn*. Nou, discipline heb je volop nodig om Dohmen's magnus opus aan te kunnen. In de eerste plaats omdat het om een vuistdikke pil van 751 pagina's gaat. Vervolgens om mee

te gaan in de vele, scherpe en fundamentele debatten met een indrukwekkend aantal filosofen, pedagogen en sociale wetenschappers. Om door de herhalingen en de wens om zo volledig mogelijk te zijn heen te lezen. En tenslotte, om de somberheid van zijn stevige taal te verdragen ('De crisis in het onderwijs is zo mogelijk nog groter dan in de opvoeding'; 'Geesteloosheid, liefdeloosheid en culturele bloedarmoede zijn de schandvlekken op onze neoliberale samenleving'; 'Jongeren riskeren een biografische ineenstorting als ze niet leren zelf standpunten in te nemen').

Iemand zijn is in een aantal opzichten een 'zwaar' boek.

En toch, en toch... is het boek de moeite waard om te lezen. Misschien niet voor iedereen van kافت tot kافت (al mis je dan wel de zeer erudiete beschouwingen over ideeën over zelfkennis van Socrates, Erasmus' kijk op bescheidenheid, Kants opvattingen over mondigheid en autonomie, Nietzsches ontwikkelingsperspectief op de mens als 'vrije mens' en Foucaults oproep om van het leven een kunstwerk te maken). Maar als je het voor lief neemt niet precies te weten op welke imposante schouders Dohmen staat en vooral benieuwd bent naar wat hij zelf te bieden heeft, lees dan de laatste twee delen van het boek waarin Dohmen ouders en onderwijsgeevenden handreikingen biedt bij de bildung - door hem opgevat als 'begeleide zelfbegeleiding' - van jongeren.

En die vorm van bildung is hard nodig: 'Jongeren zijn niet vanzelf in staat zijn tot bewuste zelfbepaling. Ze hebben eerder de neiging om elke inmenging af te houden en zich door hun eigen impulsen en willekeurige verlangens te laten bepalen'. Dat geldt vermoedelijk voor alle tijden. Maar jongeren hebben het in deze tijd nog eens extra lastig. Veel inmenging is er niet. Traditie

en autoriteit zijn immers verdwenen; ouderschap en onderwijs, zo lazzen we eerder, zijn in crisis. En het is de vraag hoeveel 'eigen' er is aan die impulsen en verlangens in een tijd waarin sociale media en technologie een stevige invloed hebben op de kneedbaarheid van wat waar, goed en mooi is. 'Het neoliberalisme heeft gedurende vele decennia volstrekt overspannen verwachtingen gewekt over onze speelruimte en heeft een verkeerd beeld geschapen van onze vrijheid en verantwoordelijkheid'. Wat voor houvast heb je? Je eigen leven invullen is zo gemakkelijk niet.

De hoogste tijd dus voor nieuwe cultuur van het zelf, zoals Dohmen dat noemt, waarin 'concrete mensen, jong en oud, kunnen ontdekken wat het betekent om iemand te zijn en hoe we een weerbare, morele persoonlijkheid kunnen worden.'

Daar is nogal wat voor nodig: zelfkennis, motivatie, zelfdiscipline, het vermogen om het perspectief van de ander in te nemen, erkenning krijgen en geven. Dohmen gaat op alle uitgebreid in. En in de kern gaat het om het leren leven in het hier en nu waarin je recht doet aan je geschiedenis en aan je verwachtingen: Ik moet op waarachtige wijze nu eens de tijd leiden door weloverwogen bepaalde keuzes te maken, dan weer mij door de tijd laten leiden door al even weloverwogen niet te kiezen, niet te handelen en mijn lot te aanvaarden. Daarom betekent leren leven in het nu megalomanie noch ontzeling. Het betekent dat ik zowel actief als passief probeer te worden wie ik ben, met bescheiden trots. Als dat lukt, kan ik zeggen dat ik iemand geworden ben.

Dat 'te worden wie ik ben' moet niet begrepen worden als het ontkiemen van een pit, een onveranderlijke kern in jezelf die je tot ontwikkeling moet brengen. 'Iemand zijn' ben je altijd temidden van anderen (autonomie is voor Dohmen altijd 'relationele autonomie'). En daar is weinig onveranderlijks aan. Het is eerder het proces van op een eigen manier 'volwassen' worden in een wereld met anderen. Je leven zelf bewust ter hand nemen. Voor Dohmen betekent dit, 'dat je onderweg niet vlucht in consumentisme, fundamentalisme, dog-

matische scepsis of zelfvernietiging'. 'Het getuigt van volwassenheid', zo schrijft Dohmen, 'als je alles doet wat in je macht ligt om jouw deel van de wereld dichter bij de ideale toestand te brengen, terwijl je daarbij nooit de werkelijke stand van zaken uit het oog verliest'. Dohmen spreekt in dit verband van 'toe-eigening' van onszelf elke dag opnieuw en van 'ont-eigening' door het weerstand bieden aan tal van verleidingen.

Geen geringe opgave en niet iets om alleen aan de jongere zelf over te laten. Dohmen spreekt dan ook over begeleide zelfvorming. En voor die begeleiders ziet hij een aantal vormingstaken: 'ouders, neem je gidsfunctie weer op en laat je gezag weer gelden!', roept Dohmen uit. En hij citeert daarbij instemmend Hannah Arendt: 'volwassenen zijn verantwoordelijk voor de persoonsvorming van jongeren'. Daarbij is het zaak niet de vrijheid van jongeren in de weg te staan, maar te begeleiden. En daarmee niet de gemakkelijkste weg kiezen, want – en daarbij citeert Dohmen de Franse pedagooog Philippe Meirieu die we net als Arendt vaker in boekbesprekingen in de DNM zijn tegengekomen – 'ouders en leraren hebben de plicht om weerstand te bieden; het kind te leren tijd te nemen om zich vragen te stellen (...), zijn impulsen te beheersen en zo zijn wilskracht op te bouwen'. De discussie over het al dan niet toestaan van mobiele telefoons op school laat zien hoe actueel deze opdracht is.

Naast het voeren van het goede gesprekken over weerstand bieden tegen ont-eigening is een tweede soort gesprek tussen jong en oud belangrijk: dat over inspireren en aandacht geven. Veel suggesties over hoe je zulke gesprekken het beste kunt voeren geeft Dohmen overigens niet. Zijn hoop is vermoedelijk dat zijn boek de ouder of leraar niet alleen helpt om zelf weerstand te bieden aan alle hedendaagse ver- en afleidingen en het 'iemand worden' waar nodig ter hand te nemen, maar tegelijk indringend genoeg is (en dat is het!) om de stoute schoenen aan te trekken en het gesprek aan te gaan met kind of leerling. En vooral de discipline te ontwikkelen om dat ook vol te houden! Want dat lijkt me wel nodig in een gezin waarvan de agenda's van de gezinsleden vaak niet parallel

lopen, en in school waarin werkdruk, lerarentekort en overvolle programma's weinig vrije aandachtstijd bieden. De belangrijkste boodschap van Dohmens boek is precies daar weerstand aan te bieden en andere keuzes te maken.

Aristoteles schreef, lezen we op bladzijde 746: 'door de juiste houding maak je betere keuzes en door betere keuzes ontwikkel je de juiste houding'. Al die 746 bladzijden komen daarin samen. Had het niet korter gekund? Vast wel, maar dan had je ook veel moois gemist. ■



Jeroen Onstenk

Jeroen Onstenk is emeritus-lector Pedagogisch en Didactisch handelen in het onderwijs bij Hogeschool Inholland en redacteur van DNM.
E-mail: jeroenonstenk@outlook.com

Rooijendijk, C. (2023).

Vijftien lessen die kleurrijke basisscholen ons leren.

Atlas Contact

Cordula Rooijendijk is gepromoveerd geograaf. Ze heeft een reeks populair-historische boeken geschreven over de Nederlandse geschiedenis zoals *Alles moest nog worden uitgevonden* (over de computer in Nederland), *Waterwolven* (over stormvloedendijkenbouwers en droogmakers) en *Grootvader Piepestok* (over Ne-

derlandse schoolmeesters). Sinds een aantal jaren is ze directeur van een Montessorischool. Over haar ervaringen in het onderwijs schreef ze eerder *Een dag uit het leven van een schooldirecteur* (2020) en vorig jaar verscheen *Vijftien lessen die kleurrijke scholen ons leren*. Een bijzonder boek, dat het standaardbeeld van 'zwarte' scholen stevig bijkleurt. En inspirerende aanpakken van het leerkrachtentekort laat zien. Ook kijkt ze vanuit haar ervaringen kritisch naar het onderwijs(kansen)beleid en het meritocratisch model (Les 2: 'Het is je eigen verdienste – behalve als je ouders hoogopgeleid zijn en je een Nederlandse achternaam hebt'). De vijftien lessen bestrijden vooroordelen en laten creatieve oplossingen zien voor problemen waar kleurrijke scholen tegenaan lopen.

Slecht onderwijs. Lerarentekorten. Ingewikkelde kinderen. Op kleurrijke 'zwarte' basisscholen lijkt van alles mis. Maar dit boek laat zien dat het beeld dat er in onze samenleving - en bij veel leraren en ouders - van deze scholen bestaat, aanpassing behoeft. Rooijendijk bezocht tientallen kleurrijke scholen, in Amsterdam en elders. Natuurlijk kampen die scholen met grote uitdagingen. Maar desondanks, of misschien wel juist daardoor, gebeuren er ook heel bijzondere dingen, waarover je vrijwel nooit iets hoort in de media.

Goed en zorgzaam onderwijs

Een aantal lessen gaat over het onderwijs op kleurrijke scholen en over de leerlingen. Zo zijn de leergierigste leerlingen op zwarte scholen te vinden. Met name nieuwkomers zijn vaak enthousiast over school, zeker vergeleken met leerlingen op witte achterstandsscholen, maar ook met veel 'gewone' scholen. En op zwarte scholen vind je vaak heel goed onderwijs, juist omdat ze rekening moeten houden met grote verschillen tussen de leerlingen.

Men formuleert hoge verwachtingen, besteedt veel aandacht aan het leren van (basis)kennis en vaardigheden en het ondersteunen van leerlingen daarbij. Islamitische basisscholen leveren vaak het hoogst mogelijke advies af voor de middelbare school, omdat ze focussen op de basisvakken. Als ouders die hier veel belang aan hechten consequent zijn, zouden ze hun kind dus daarnaartoe moeten sturen.

Rooijendijk houdt een pleidooi voor gemengde scholen, zodat kinderen uit verschillende culturen elkaar kunnen ontmoeten. Dan moet je wel rekening houden met bijvoorbeeld de ramadan of Ketikoti. Les 3 heeft zelfs als provocerende titel: Verbied witte scholen. De auteur maakt aannemelijk dat zo'n witte school in veel opzichten een probleem heeft en is.

Uiteraard hebben de kleurrijke scholen te maken met de confrontatie van verschillende culturen: school-, straat- en thuiscultuur. Ze vonden vaak goede werkwijzen, uitgaande van het adagium: omarm de kinderen. Dat betekent dat er veel gepraat wordt met elkaar: met leerlingen, met collega's en met ouders. De scholen laten vaak een hoge ouderbetrokkenheid zien, mijs de school daar positief beleid op maakt: ouderkamer; betrekken vaders; op tijd in gesprek gaan over lastige onderwerpen als Paarse Vrijdag of Lentekriebels. Ook hier blijkt: er is veel mogelijk als je een beetje rekening houdt met elkaar. De scholen nemen ook veel verantwoordelijkheid voor het welzijn van de kinderen en ondersteunen van de ouders bij het opvoeden, vanuit de overtuiging dat dat bijdraagt aan betere leeromstandigheden voor de kinderen.

Omgaan met het lerarentekort

Rooijendijk houdt daarbij een vurig pleidooi voor het herwaarderen van vakmanschap, ook dat van de leraar. Te vaak worden tegenvallende resultaten wat betreft taal en rekenen geweten aan ontbrekend vakmanschap. Het lerarentekort is echter vaker de reden. In april 2019 schreef de Onderwijsinspectie onder de kop *Lerarentekort op zwarte scholen nijpend*: 'Scholen waar meer dan driekwart van de leerlingen een niet-westerse migratieachtergrond heeft, hebben vijf keer zoveel last van het lerarentekort als scholen waar minder dan een kwart van de leerlingen een niet-westerse migratieachtergrond

heeft. Veel leerkrachten schrikken blijkbaar terug voor zo'n school.' Ten onrechte, zoals dit boek laat zien. De scholen die Rooijendijk bezocht, lieten veel voorbeelden zien van creatief omgaan met het lerarentekort: inzet van andere professionals, organiseren van een thuiswerkdag van de leerlingen (inclusief zorgen voor een laptop wanneer noodzakelijk), halveren van klassen door afwisselend de ene dan wel de andere helft van een klas lessen door een 'onbevoegde' te laten geven: gymleraar, bibliothecaresse, kunstenaar, ouders (quote van een directeur: 'onbevoegd, maar wel bekwaam, daar selecteer ik op'). Niet vragen of het mag, maar doen. En als de resultaten goed zijn mag er ook veel van de Inspectie, zo blijkt.

Rooijendijk schrikt niet terug voor heldere en provocatieve stellingen. Zoals: hef kleine scholen op. Dat helpt tegen het lerarentekort, en bovendien: kwaliteit is op een kleine school lastiger te bereiken. Verder wijst ze ook naar een heel ander deel van de oplossing: het 'terughalen' van leraren uit zzp-organisaties zoals (commerciële) nascholing en beleidsontwikkeling. Ze vindt trouwens dat je überhaupt zzp'ers in het onderwijs zou moeten verbieden. Daar lekt veel geld weg en het heeft perverse effecten doordat leraren actief benaderd worden bij hun school te vertrekken om daarna weer ingehuurd te worden.

Voor schoolleiders is de boodschap: vorm een visie, bepaal je doelen, en handel ernaar. En de belangrijkste les van het boek: blijf je als leraar of schoolhoofd bewust van je bril, en alles wat je daarmee niet ziet. Illustratief daarvoor is de titelgeschiedenis van het boek: die ging eerst over zwarte scholen, maar dat bleek een beladen begrip, vooral bij de scholen zelf. 'Kleurrijk' dekt de lading van het boek veel beter. Het gaat niet alleen om problemen, maar juist om de oplossingen en de positieve voorbeelden die de scholen laten zien. De slotzin van het boek resoneert na de laatste verkiezingen nog meer dan toen hij geschreven werd: laat je niet polariseren!

Vijftien lessen die kleurrijke basisscholen ons leren is goed leesbaar en leerzaam. Niet alleen omdat het goed geschreven is, maar ook omdat de auteur haar

verwondering beschrijft over de verschillen tussen wat ze verwachtte en wat ze aantrof bij bezoeken aan 'zwarte' scholen in Amsterdam, en kritische vragen stelt, waarbij ze niet schroomt kritisch te kijken naar de praktijk op

haar eigen school. En omdat ze niet schroomt een krachtig standpunt in te nemen ten aanzien van kernpunten in het onderwijsbeleid rond lerarentekort en onderwijskansen. ■



Pieter Leenheer

Pieter Leenheer is redacteur van DNM

E-mail: pieter.leenheer@planet.nl

Johannes Visser (2023)

Is het voor een cijfer? Hoe jongeren meer kunnen leren met minder stress.

De Correspondent

Met name sinds Biesta's *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* uit 2012 is de onvrede met de meetcultuur alsmaar manifester geworden. Niettemin is diezelfde meetcultuur onverminderd een factor van belang, met alle problemen van dien. Zoals de nefaste invloed op de motivatie van leerlingen die Correspondentjournalist en oud-leraar Nederlands Johannes Visser laat zien in *Is het voor een cijfer?* Visser beoogde trouwens niet zozeer een boek(je) te schrijven als wel een pamflet, een oproep aan alle betrokkenen, niet alleen OCW, scholen en

leraren, maar ook leerlingen, om in het geweer te komen tegen de perverse effecten van de meetcultuur. Want die effecten zijn nu eenmaal aanzienlijk: ze halen de ziel uit het onderwijs. Even kort door de bocht: Visser berekent dat leerlingen 102 cijfers per jaar krijgen en door al dat gemeet is een substantieel deel van de leerlingen de interesse voor inhouden kwijtgeraakt en werkt alleen of voornamelijk voor een cijfer. Sommigen zijn heel handig geworden in het mikken op zesjes, anderen zijn bereid tot plagiaat en spieken om maar goed te scoren, en zoals Visser laat zien, zelfs leerlingen die alsmaar uitstekend scoren, blijken soms eerder verslaafd aan het halen van tien dan geïnteresseerd in inhouden. Al dat gecijfer leidt tot oppervlakkig leren. Lekker makkelijk, dat wel, maar aanzienlijk minder betekenisvol.

Tijd

Het is tijd, aldus Visser in het laatste hoofdstuk van zijn boekje, om het onderwijs te ontcijferen. Het belangrijkste middel daartoe is creëren van tijd voor persoonlijke aandacht voor leerlingen. Hoe belangrijk dat is, had Visser eerder al, op pagina 49, glashelder gemaakt:

"Wil ik één leerling leren schrijven, dan kijk ik zo nu en dan over zijn schouder mee terwijl hij die tekst schrijft. Ik hoop dat de leerling zijn best doet omdat hij ervaart dat hij een steeds betere schrijver wordt en omdat we een band opbouwen.

"Wil ik niet één, maar tien leerlingen leren schrijven, dan kijk ik niet over hun schouder mee, maar laat ik ze een tekst bij me inleveren. Ik zet feedback in de kantlijn en laat ze de tekst herschrijven. Ik bouw een iets minder hechte band op, maar hoop dat mijn leerlingen hun best blijven doen omdat ze desondanks merken dat ze betere schrijvers worden.

"Wil ik niet tien, maar tweehonderd leerlingen leren schrijven, dan heb ik geen tijd om persoonlijke feed-

back te geven. In plaats daarvan zet ik wat algemene schrijftips op het bord. Met een paar leerlingen bouw ik een band op, maar van de meeste weet ik na twee weken nog altijd niet hoe ze heten. En omdat ik geen tijd heb om feedback te geven, weten mijn leerlingen tijdens mijn lessen niet zo goed hoe ze betere schrijvers kunnen worden. Om ze aan het schrijven te krijgen, heb ik daarom een ander middel nodig: een cijfer. Pas wanneer ik na twee maanden de toetsen nakijk, weet ik wat mijn leerlingen kunnen (en niet wat ze geleerd hebben, want misschien konden ze twee maanden eerder al net zo goed schrijven)."

Kortom, wat ons onderwijs smartelijk mist, is tijd als oefenruimte, of zoals A.D. de Groot dat ooit in *Vijven en zessen* bepleitte, selectievrije periodes (De Groot. 1966).

Het boekje van Visser is bepaald lezenswaardig, maar het slot stelde me wat teleur. Geheel in de geest van de constructieve journalistiek van De Correspondent sluit Visser zijn boekje af met een viertal oplossingen. De laatste is gericht aan leerlingen: 'Ben je een leerling die na lezing van dit boekje gemotiveerd is iets te doen aan al die cijfers in het onderwijs? Word dan actief in het LAKS.' De andere drie betreffen meer het systeem en vallen mij eerlijk gezegd een beetje tegen:

- Schrap een paar verplichte vakken (bijvoorbeeld Frans en Duits) en werk met keuzevakken in bouwenbouw alsmede een pakket zonder wiskunde.
- Laat leerlingen zelf een vakkenpakket samenstellen in plaats van een profiel.
- Schaf het eindexamen af en maak van het profielwerkstuk het slotstuk van de middelbare school.

Zeker die laatste aanbeveling onderschrijf ik van harte, zij het dat daarvoor op scholen nog wel het nodige moet gebeuren zoals Inge Okkes vorig jaar *Hoeveel fietsers rijden er door rood?* liet zien (Okkes. 2023). Maar afgezien van het feit dat de oplossingen alleen het vwo betreffen, de zaken liggen wel wat complexer dan Visser vooronderstelt.

Cijfergekte versus cijferliefde

Visser stelt dat de cijfergekte al vanaf de invoering van

de leerplicht in 1901 bestaat: toen werd de leerplicht ingevoerd en zou de overheid het onderwijs met diploma's en toetsen en cijfers vanaf een afstandje zijn gaan controleren. Maar zo is het niet gegaan. Tot de zeventiger jaren van de vorige eeuw, aldus oud-Inspecteur-generaal Ferdinand Mertens in *De minister en de inspecteur-generaal*, beschouwden de overheid en de burger alle scholen als (even) goed aangezien ze allemaal onder dezelfde condities werkten. Pas na WO II, toen de overheid overstapte op constructief onderwijsbeleid, werd de vraag naar kwaliteit en evaluatie ervan belangrijk. Dat, plus de toen inzettende massificatie van het onderwijs vergde rationalisering en dus gebruik van cijfers (Mertens. 2023).

Op dat moment was echter gebruik van cijfers al decennialang bon ton in het onderwijs. Tekenend is dat bijvoorbeeld Maria Montessori zich al rond 1900 verzette tegen geven van cijfers, terwijl tegen het eind van die eeuw de filosoof Cornelis Verhoeven zijn *Tractaat over het spieken* kon voorzien van de veelzeggende ondertitel *Onderwijs als producent van schijn* (Verhoeven. 1980). Overigens is niet meer na te gaan wanneer het gebruik van cijfers precies begonnen is in het onderwijs. Volgens Roger Standaert is de industriële logica van het meten van arbeidsprocessen via het Taylorisme in het begin van de twintigste eeuw, zeker een gangmaker geweest (Standaert. 2023). Maar in *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland* wijst Piet de Rooy erop dat in de Westerse cultuur kwantificeren al veel langer werd gezien als de manier om achter de structuur van de werkelijkheid te komen, waardoor de betekenis van cijfers sterk toenam (De Rooy. 2018). En alleen al uit al die likes en sterren waarmee we inmiddels de kwaliteit van zowel spullen, hotels en restaurants als die van boeken en concerten beoordelen, blijkt hoe breed die hang naar kwantificeren verbreid is. En weliswaar zal elk onderwijsmens grif toegeven dat haast niets zo ongrijpbaar is als onderwijskwaliteit, toch gaan mensen, en dus ook leraren, gewoon door met meten omdat ze zoals Berend van der Kolk in *De meetmaatschappij* stelt, 'grip willen krijgen, en dat vraagt om versimpeling van de complexe werkelijkheid en dat is wat meetsystemen kunnen als

geen ander' (Van der Kolk. 2021). Kortom, veel leraren waren ook al ver voor de meetcultuur losbarste, gewend leerlingprestaties te becijferen, bijvoorbeeld om ze aan het werk te houden, en daar komt niet op slag verandering in, lijkt mij. Niet alleen omdat ze veel leerlingen moeten bedienen (zie het citaat hierboven), maar ook doordat het curriculum veel te omvangrijk is voor de beschikbare tijd.

Weg met de edubesitas

Visser stelt wel voor om in het curriculum te snijden, maar zijn voorstellen zijn eigenlijk goedbedoeld lapwerk. Het curriculum is strikt genomen belachelijk omvangrijk, zo omvangrijk dat er geen tijd is voor enige diepgang, terwijl er als het aan de buitenwacht ligt, ook nog eens van alles en nog wat bij moet komen. En de enkeling die vraagt, als dit of dat erbij moet, wat gaat er dan uit? - die wordt nooit gehoord. Maar misschien komt dat laatste wel doordat snoeien in het curriculum buitengewoon pijnlijk is. Er zijn zoveel gevestigde belangen mee gemoeid dat je er met de gebruikelijke polderaanpak oftewel lenige netwerksturing (Hooge. 2017) nooit uitkomt. Maar hoe dan wel? In elk geval is iets als 'bom erop en opnieuw beginnen' geen optie. Maar misschien zou het al wel helpen als gezaghebbende personen uit uiteenlopende hoeken het erover eens zijn dat onderwijs per definitie een *contested area* is: het omvat ons collectief geheugen en belichaamt de hoop van onze samenleving, maar over wat dat alles in concreto in moet houden, lopen de meningen per definitie ver uiteen. En gezien de beschikbare onderwijstijd zouden we dus met z'n allen onder ogen moeten zien dat de kwaliteit van het onderwijs altijd tekort zal schieten. Heel erg is dat overigens niet. De leerlingen hebben immers na hun diplomering nog een heel leven voor zich waarin ze doorgaan met leren. Een school is geen eindonderwijs. Het is een begin. Meer niet. ■

Referenties

- Groot, A.D. de (1966). *Vijven en zessen. Cijfers en beslissingen: het selectieproces in ons onderwijs*. Wolters Noordhoff.
- Hooge, E.H. (2017). *Sturingsdynamiek in onder-*

Post scriptum

In het lange citaat hierboven wijst Visser er min of meer terloops al op dat ook de taakbelasting van leraren maakt dat ze naar cijfers grijpen. Even zeer kort door de bocht: het werk is zo slecht verdeeld over het jaar respectievelijk de werkdag dat je onmogelijk kunt voldoen aan alle eisen die de taak eigenlijk stelt. Om even bij een volledige baan in het vo te blijven: de consequentie van al de schoolvakanties is dat je om aan de 1659 uren op jaarbasis te komen tijdens werkweken eigenlijk meer uren dan andere werknemers moet maken, maar lesuren zijn vergeleken bij die in andere banen, en zeker na de komst van Passend Onderwijs, zo intensief dat leraren onvermijdelijk een hoge werkdruk ervaren. Het lastige is echter dat die werkdruk niet alle vakken treft, en dat is, samen met de gehechtheid van menig onderwijsgevende aan lange vakanties, een belangrijke reden waarom zoeken naar een oplossing al decennialang niet lukken wil.

wijs op stelselniveau: lenige netwerksturing door de overheid. TIAS School for Business and Society.

- Kolk, B. van der (2021). *De meetmaatschappij. Waarom we alles meten en wat dat met ons doet*. Uitgeverij Business Contact.
- Mertens, F. (2023). *De minister en de inspecteur-generaal. Fragmenten uit de geschiedenis van het onderwijstoezicht*. Eburon.
- Okkes, I.M. (2023). Hoeveel fietser rijden er door rood? Het profielwerkstuk vraagt om doorlopende leerlijn en gemeenschappelijke taal. In: *DNM 10.3* (september 2023), 69-74.
- Rooy, P. de (2018). *Een geschiedenis van het onderwijs in Nederland*. Wereldbibliotheek
- Standaert, R. (2023). *Meetbaarheid en cijferbaarheid*, Impuls blog d.d. 8-2-2023.
- Verhoeven, C. (1980). *Tractaat over het spieken. Onderwijs als producent van schijn*. Amboboeken.

COLOFON



DNM - De Nieuwe Meso,

Vakblad voor onderwijs en leiderschap

ISSN 2352-331X

De Nieuwe Meso is een vakblad voor schoolleiders, teamleiders en bestuurders in het primair en voortgezet onderwijs en in het middelbaar beroepsonderwijs, die graag lezen over onderwerpen waarmee zij in hun dagelijkse werk te maken hebben. DNM legt verbanden tussen theorie en praktijk, idee en uitvoering, het macro-, het meso- en het micro-niveau, buiten en binnen, wat er is en wat er zou kunnen of moeten zijn. Ook in het met elkaar verbinden van lezers tot een community wil DNM een faciliterende rol spelen.

DNM sluit aan bij hun actualiteit. Niet door vluchtig mee te gaan in de hectiek en de hypes van alledag, maar juist door de tijd te nemen voor actuele en relevante onderwerpen, die gedegen en uit meerdere perspectieven te behandelen en soms van een relativiserende knipoog te voorzien."



**UITGEVERIJ
KLOOSTERHOF**

De Nieuwe Meso is een uitgave van:

Kloosterhof Neer B.V.
Eric Vullers, uitgever
Napoleonsweg 128A,
6086 AJ NEER
T. 0475-597151
info@kloosterhof.nl
www.kloosterhof.nl

Redactie

Klaas Pit - hoofdredacteur
Laura Kirchner
Pieter Leenheer
Jeroen Onstenk
Tanja de Ruijter
Margriet van der Sluis
Marianne van Teunenbroek
Anneke Westerhuis
Puk Witte

Eindredactie

Inge Okkes

Correspondenten

Astrid van Buuren
Saskia van Lieshout
Gerritjan van Luin
Evi van der Meer
Paulo Moekotte
Arie Olthof
Pepijn Paalvast
Renée van Schoonhoven
Hartger Wassink
Judith Weekenborg

Vaste medewerkers

Jaap Nelissen
Rudi Schollaert
Roger Standaert
Marc Vermeulen
Willem de Vos
Sietske Waslander

Lay-out en Vormgeving

Marie-José Verstappen
marie-jose@kloosterhof.nl

Marketing

Eric Vullers
T. 0475-597151
eric@kloosterhof.nl

Abonnementen/Administratie

De Nieuwe Meso is een vakblad dat 4x per jaar wordt uitgegeven. De abonnementsprijs bedraagt €25,- bij een digitaal abonnement. Neem nu een digitaal abonnement via denieuwemeso.nl

Abonnementsprijs bij een papieren abonnement bedraagt €79,50 en is af te sluiten via yvonne@kloosterhof.nl.
Voor meer informatie, aanmelden, wijzigingen:

Yvonne van Pol
T. 0475-600944
yvonne@kloosterhof.nl

Verschijningsdata en digitaal beschikbaar

Jaargang 11
Nr. 2 5 juni 2024
Nr. 3 18 september 2024
Nr. 4 4 december 2024

Aanleveren kopij

Auteursinstructies kunnen worden opgevraagd via redactie@denieuwemeso.nl

Reserveren en aanleveren advertenties uiterlijk 4 weken voor verschijningsdatum

© De Nieuwe Meso.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeleuvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enigerlei wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever. Uitgever en redactie verklaren dat deze uitgave op zorgvuldige wijze en naar beste weten is samengesteld; evenwel kunnen uitgever en redactie op geen enkele wijze aansprakelijkheid aanvaarden voor de juistheid of volledigheid van de informatie.

SUAS

Opleidingen
& Trainingen

Master Educational Leadership

Geef leiding aan innovatie in het onderwijs

Onze visie is dat leiderschap zich niet beperkt tot leidinggevendenden. De master is er voor schoolleiders én gedreven professionals die willen vernieuwen. Het onderwijs heeft jouw leiderschap nodig!

DAAROM KIES JE VOOR SUAS:

- ✓ Flexibiliteit: Bepaal zelf je studietempo met de modules.
- ✓ Praktijkgericht: Werk aan je eigen casus.
- ✓ Betrokkenheid: Krijg les van een warm team docenten.
- ✓ Zekerheid: Volg een online proefles voor je beslist.
- ✓ Kwaliteit: Verkozen tot de Beste Opleider van 2023.

**Nieuwsgierig geworden?
Scan de code!**



SUAS.nl

A COMPANY OF
**SCHOUTEN
& NELISSEN**

Schoolleider en bestuurder: hoe ga jij dit school- jaar verder groeien?

Het nieuwe schooljaar is weer begonnen!
Je hebt energie getankt en wellicht ook al
nagedacht over je persoonlijke doelstellingen
voor het nieuwe schooljaar.

Het diverse professionaliseringsaanbod van
de VO-academie ondersteunt jou om verder
te groeien in je leiderschap. Van inspirerende
masterclasses en intensieve leertrajecten tot en
met intersectorale leernetwerken en collegiale
bestuurlijke visitaties.

**Scan de QR-code
en bekijk het nieuwe
leeraanbod.**

