

**Onderwijsvernieuwing en -samenwerking.
Professionele leergemeenschappen en netwerkvorming in en met het onderwijs.**

Prof. Dr. E. Verbiest
Universiteit Antwerpen, België
Fontys Hogescholen, Nederland

Verschenen als:

Verbiest, E. (2004): Professionele leergemeenschappen en netwerkvorming in en met het onderwijs.
In: Mahieu, P. (red.) (2004): *Onderwijsvernieuwing en samenwerking in een grootstedelijke context. Cahier 2 voor onderwijsvernieuwing en samenwerking*. Antwerpen: Universiteit Antwerpen/ Stad Antwerpen: De lerende stad.

Inleiding

'De stad Antwerpen kampt met specifieke onderwijsproblemen, maar juist daardoor geloof ik dat we een voortrekkersrol kunnen spelen'. Aldus de Schepen voor Onderwijs en Jeugd van deze stad, dhr. Voorhamme. In de nota *Onderwijs in Antwerpen*, waarin dit citaat te lezen valt, spreekt men van een nieuw onderwijsconcept, van anders leren, van anders kiezen en van anders werken. Het moet onderwijsprofessionals verfrissend en stimulerend in de oren klinken.

Uit **De Volkskrant**, 14 januari 2004:

'Inspectie moet integratietoets voor school maken'

| Van onze verslaggever
| DEN HAAG

De onderwijsinspectie moet een protocol ontwikkelen om te toetsen of scholen voldoende bijdrage leveren aan de integratie. Scholen die oproepen tot geweld, haat en segregatie moeten worden gesloten. Dit zei CDA-fractie-leider Verhagen dinsdag tijdens een speech over integratie.

De groeiende belangstelling voor de stad of de staat als opvoeder is niet enkel waarneembaar in Antwerpen. Grootstedelijke problemen vragen in de ogen van een groeiend aantal beleidsmakers interventies, ook van agogische aard. Het blijft hierbij niet altijd bij stimuleren. Drang en dwang worden niet altijd geschuwd (Notten, 2003). Ik illustreer dit met een krantenbericht van enkele maanden geleden. Op 13 januari jl., beleefde Nederland een dramatische primeur. Een 17-jarige scholier, van allochtone afkomst, schoot een leraar neer die later op de dag overleed. Op dezelfde avond pleitte één van de politieke leiders van de grootste regeringspartij in Nederland, voor een integratietoets waaraan scholen zouden moeten voldoen. De inspectie zou hiermee moeten toetsen of scholen voldoende bijdragen aan de integratie van allochtonen. Beleidsmakers spreken ferme taal, mede onder invloed van een dreigende electorale verschuivingen. Niet zelden is een moralistische ondertoon te horen, zoals bij de minister-president van Nederland, die pleit voor een herstel van waarden en normen – wat dit dan ook mag betekenen.

De belangstelling voor de stad of staat als opvoeder is niet nieuw. Ze kent een voorgeschiedenis van minstens twee eeuwen, als we ten minste Kant en de Verlichting mogen beschouwen als de moderne oorsprong van de sociale pedagogiek.

In die twee eeuwen hebben discussies tussen collectivistische en individualistische opvoedingsidealen herhaaldelijk de kop opgestoken. En we hebben ook geleerd dat vele goedbedoelde educatieve initiatieven van burgers of overheid vaak een dubbelkarakter kennen. In opvoeding, sociale opvoeding en educatie zijn ontwikkeling en disciplineren, emancipatie en beheersing vaak nauw verweven. Onderwijs betekende en betekent toch voor velen in onze samenleving emancipatie en ontwikkeling. Maar ook wordt gesproken over de school als onderwijsfabriek (De Vijlder, 2002). Is dat overdreven? Type-rend voor het klassiek fabrieksmodel zijn onder meer standaardisatie, uniformiteit, centralisatie, top-down management, een rigide tijdsplanning en externe controle. En in de school, ook de school van vandaag, zijn deze kenmerken aan te wijzen: doelen en programma's zijn in hoge mate gestandaardiseerd en centraal vastgesteld; ze gelden voor praktisch alle kinderen (met als uitzondering enkele relatief kleine groepen zoals gehandicapten of kinderen met ernstige leermoeilijkheden); de beschikbare tijd, de verdeling van de tijd over de verschillende curriculumonderdelen, de plaats waar les gegeven wordt, liggen grotendeels vast, tot in wetgeving toe. Via toezicht door de inspectie en soms door toetsen is er sprake van externe controle. Via ministerie en inspectie, via koepelorganisaties van besturen en via de directie krijgen de leraren, en vervolgens de leerlingen, net zoals fabrieksarbeiders, aanwijzingen hoe ze dienen te werken.

Ook het bericht uit de krant laat hier iets van zien. In de taal van beleidsmakers gaat het vaak om verplichtingen en controle, om externe sturing van het onderwijs.

Deze inleidende, misschien wat sombere, woorden zijn zeker niet bedoeld om het initiatief tot deze leerstoel al bij voorbaat te devalueren. Integendeel, veeleer probeer ik hiermee het speelveld te verduidelijken waarop we ons bewegen als we het hebben over *onderwijsvernieuwing en – samenwerking (educational innovation and networking in an urban context)*. Het is een speelveld vol spanningen en soms tegenstellingen. Het minste wat we kunnen vragen van degenen die zich op educatieve speelveld bewegen is een besef van die spanningen en van de uiteindelijk morele consequenties van de keuzen die men maakt.

In het voorgaande heb ik gesproken over de stad als opvoeder. We horen ook spreken over de stad als klaslokaal of als school. Ik wil, om redenen die ik gaandeweg hoop te kunnen verduidelijken, spreken over de stad als leergemeenschap. Wat verstaan we onder een leergemeenschap of professionele leergemeenschap en hoe kunnen we bijdragen aan de stad als leergemeenschap? Dat zijn de vragen die ik in deze bijdrage centraal wil stellen. Als startpunt voor mijn beschouwingen formuleer ik enkele belangrijke opgaven van de school, begin 21^e eeuw. Die opgaven of verwachtingen gelden niet alleen voor de grote stad, maar zijn zeker in de grootstedelijke context pregnant aanwezig. Steden zijn in toenemende mate arena's van transformatie geworden. Er is sprake van een verscherping van de sociale ongelijkheid, van culturele conflicten, van politieke transformatie. Maar steden zijn ook knooppunten van regionale ontwikkeling, er zijn innovatieve kenniscentra, in de stad wordt de cultuur vernieuwd en steden zijn spinnen in het web van informatie en communicatie (Dagevos & te Poel, 2004). Ik sta stil bij de vraag hoe we de school kunnen inrichten om met die opgaven op een zinvolle en productieve wijze om te gaan. Hoe kunnen we scholen helpen om zich te ontwikkelen en te vernieuwen? Twee paradigma's van onderwijsvernieuwing laten zich hier aanwijzen. Op het tweede paradigma, dat van professionele leergemeenschappen, ga ik verder in om duidelijk te maken hoe de stad als leergemeenschap zou kunnen bijdragen aan goed onderwijs in de school.

Verwachtingen aan scholen

Scholen, evenals veel andere organisaties, opereren in een omgeving vol verandering en onzekerheid. Scholen zijn de afgelopen decennia geconfronteerd met talrijke veranderingen in regelgeving en overheidsbeleid. Deze veranderingen raken de school op tal van terreinen zoals strategie, onderwijsinhoud, personeel en financiën. Deze ontwikkelingen zijn herkenbaar in praktisch alle sectoren van het onderwijs. Bovendien beperken zich deze ontwikkelingen niet tot Vlaanderen of Nederland maar kunnen over de gehele wereld worden aangetroffen. Zo meent Hopkins (2001:3) dat er wereldwijd sprake is van een tendens naar centralisering van het curriculum, van centrale beoordeling van leerlingen en studenten, van meer publieke verantwoording van resultaten van scholen, van een sterkere rol voor ouders, van meer marktwerking in het onderwijs en soms ook van verzwakking van de status van leraren. Daartegenover is ook wereldwijd sprake van meer autonomie van scholen bij de implementatie van het centrale beleid. Wereldwijd wordt onderwijsbeleid gecentraliseerd, terwijl tegelijkertijd de verantwoordelijkheid voor de implementatie van dat beleid bij de school wordt gelegd. Maar, zoals zal blijken, scholen nemen niet altijd die vrijheid.

Het ziet er niet naar uit dat deze turbulentie, waarbinnen scholen zich bevinden, snel gereduceerd zal worden. Met name de ontwikkeling van de zogeheten *kenniseconomie* stelt nieuwe uitdagingen aan scholen. De kenniseconomie brengt met zich mee:

- ◆ een enorme toename van kennis;
- ◆ een sterk beroep op mensen die toegang hebben tot kennis en vooral kennis zelf kunnen ontwikkelen en toepassen;
- ◆ een grote behoefte aan flexibele, zich ontwikkelende organisaties en aan flexibele, lerende werknemers.

Maar de kenniseconomie houdt ook risico's in. De ongelijke toegang van groepen mensen tot kennis als nieuwe bron van welvaart en tot het profijt ervan, kan op lokaal, op nationaal en zelfs op globaal niveau de afstand en de spanning tussen die groepen vergroten. Kennis als productiemiddel is nauwelijks aan tijd en plaats gebonden. Dit stimuleert de globalisering en homogenisering van de economie en de cultuur. Hargreaves (2003:29f.) waarschuwt voor de negatieve aspecten van deze "McDonaldisation" en "McWorld". Het risico bestaat dat velen die niet kunnen delen in de opbrengst van de kenniseconomie hun identiteit ontleen aan cultuur, religie of etniciteit. In extreme vorm leidt dit tot fundamentalisme.

Tegen deze achtergrond formuleer ik enkele belangrijke verwachtingen die men – leerlingen, ouders en overheid – nu en in de komende jaren aan scholen stelt.

Authentiek leren en levenslang leren.

Van scholen verwacht men een nadrukkelijke oriëntatie op authentiek leren en op leren levenslang leren. De kennissamenleving vraagt om creatieve en inventieve mensen, die niet enkele veel weten en veel kennis kunnen toepassen, maar ook plezier scheppen in het maken van kennis. In de kennissamenleving wordt het werk steeds meer georganiseerd in (semi-)autonome teams, in plaats van op basis van Tayloriaanse principes. Problemen in het productieproces worden meer en meer op de werkvloer opgelost. Dit vraagt meer samenwerking- en communicatieve vaardigheden. In een samenleving met veel kennisintensieve arbeid en met een geïndividualiseerde zelfredzaamheidscultuur wordt van individuen een grotere leerinspanning gevraagd. Leren lijkt een tweede natuur van mensen te (moeten) worden.

Het belang van authentiek en levenslang leren valt ook te motiveren vanuit nieuw gegroeide ontwikkelingsopgaven voor de jongeren. Onze samenleving biedt ongekende keuzemogelijkheden op terreinen als leren, werken en relaties. Maar dit brengt ook het risico met zich mee verkeerd te kiezen. Zelfsturing, reflexiviteit en flexibiliteit zijn dan ook belangrijke ontwikkelingstaken voor jongeren (Dagevos & Poel, 2004). Traditioneel onderwijs met een overheersend accent op overdracht van inhoud en waarden past niet bij deze zogeheten 'risk-society' (Giddens, 1999).

Authentiek leren houdt een actief proces van betekenisgeving in; authentiek leren is doelgericht en inzichtelijk leren, dat in een tussenmenselijke context plaatsvindt, en waarbij aansluiting bij de leefwereld van de lerende wordt gezocht. Veel kinderen vervelen zich in het onderwijs. In Groot-Brittannië zegt 70% van de leerlingen in het voortgezet onderwijs zich op school te vervelen. Scholen lijken onvoldoende de nieuwsgierigheid van kinderen te prikkelen. Authentiek leren betekent dan het opgeven van onderwijs dat leren vooral ziet als het overdragen van kennis door een leraar die beslist over wat er geleerd dient te worden. Scholen zullen meer maatwerk dienen te leveren. Authentiek leren vraagt het opgeven van strakke lesroosters als organisatievorm. Het vraagt het doorbreken van grenzen in het curriculum tussen vakken. In het curriculum wordt aandacht gevraagd voor sociale competenties,

zoals samenwerken met anderen. Authentiek leren vraagt de integratie in het leerproces van interactieve, multi-mediale leermethoden. En het vraagt aandacht voor ontwikkelingen op gebieden als neurowetenschappen, cognitieve wetenschappen en informatie- en communicatietechnologie, die niet alleen de snelheid van veranderingen in de kennissamenleving zal doen toenemen, maar ook nieuwe mogelijkheden om te leren opent. Scholen zullen het fundament dienen te leggen voor levenslang leren. Zin scheppen in leren en de vaardigheden voor levenslang leren (zoals de vaardigheid zelfstandig te leren en regulatieve leervaardigheden die het leren zelf sturen) zullen ook de aandacht van de school vragen. In dit verband kan ook gewezen worden op vormen van onderwijs waarbij de toekomstige werkplek een belangrijke rol als leerplek speelt. Samenwerking tussen school en werkgevers is hierbij van belang.

En bij dit alles zal nadruk blijven liggen op het behalen van goede resultaten van leerlingen. Een hoog cijfer of een diploma worden nog altijd gezien als een paspoort voor persoonlijke vooruitgang en ontwikkeling.

Inclusiviteit

De kenniseconomie houdt niet slechts de belofte in van veel economische groei en toenemende welvaart. Ze kan ook de samenhang in de samenleving bedreigen. Virtuele werkelijkheden kunnen de kwaliteit van de interactie tussen mensen ondergraven. Economische veranderingen die elkaar snel opvolgen veroorzaken onzekerheid over werk en inkomen en verminderen het onderlinge vertrouwen tussen mensen. Van scholen wordt verwacht dat ze een rol spelen in het versterken van de sociale samenhang. Inclusiviteit verwijst dan naar het opgenomen zijn van de school in de gemeenschap, de buurt, de wijk. Het betekent dat de school verbonden is met de bredere gemeenschap. Ouders en omgeving zijn dan betrokken en hebben zeggenschap in de school. Maar inclusiviteit betekent nog iets meer. Het verwijst ook naar het tegengaan van de dreigende erosie van het sociale kapitaal van leerlingen. Sociaal kapitaal bestaat uit de kwaliteit van relaties tussen mensen (Coleman, 1988). En ook die zijn van belang voor het produceren. Net zoals we met beter fysiek kapitaal, zoals machines en werktuigen, en met beter menselijk kapitaal, zoals vaardigheden, beter kunnen produceren, zo kunnen we ook met beter sociaal kapitaal beter samenleven. Sociaal kapitaal bestaat uit verplichtingen, verwachtingen, normen, attitudes zoals vertrouwen, die onder meer ook voor het leren van kinderen van belang zijn. Kinderen hoeven een klimaat van vertrouwen, van uitgedaagd worden, van stimulering, van afspraken nakomen, kortom van sociale relaties die dat leren ondersteunen. Kinderen behoeven ook de sociale codes van de samenleving waarin ze leven, te leren. Velen vrezen dat de vorming van sociaal kapitaal wordt bedreigd, omdat ouders om allerlei redenen – zelf niet voldoende opgenomen zijn in de samenleving, eigen werkzaamheden en ontwikkeling, veranderingen van normen in de opvoeding – minder invloed zouden uitoefenen op kinderen. Waar men er tot voor kort van uitging dat het sociale kapitaal bij leerlingen aanwezig was, of in ieder geval niet de zorg van de school, begint men thans steeds meer te verwachten dat scholen niet alleen kinderen iets leren, maar ook de condities scheppen, in de vorm van sociaal kapitaal, waardoor dat leren mogelijk wordt. Voor scholen betekent deze nadruk op inclusiviteit onder meer veel aandacht voor opvoeding gericht op gemeenschapszin, democratie en solidariteit met zwakkeren in de samenleving. Inclusiviteit vereist dat men ouders ziet als partners die onmisbaar zijn bij het ondersteunen van het leren van de kinderen. Inclusiviteit als opgave kan door scholen niet alleen gerealiseerd worden. Organisatorische maar ook pedagogische samenwerking en afstemming met professionals op het terrein van cultuur, sport, vrije tijd, buurtopbouw, zorg en zelfs politie is nodig. Ontwikkelingen zoals de brede school in Nederland laten hier een beloftevol perspectief zien, maar tonen tegelijkertijd dat deze brede samenwerking nog veel te wensen over laat (Kriens, 2002). Inclusiviteit impliceert het opgeven van de idee dat scholen slechts een specifieke taak hebben – onderwijzen – en dat zaken zoals opvoeden, zorg of buurtopbouw niet tot de opdracht van de school horen. Scholen dienen leerlingen niet alleen voor te bereiden om te kunnen werken in de kenniseconomie. Scholen dienen ook voor te bereiden om te kunnen leven in de kennissamenleving.

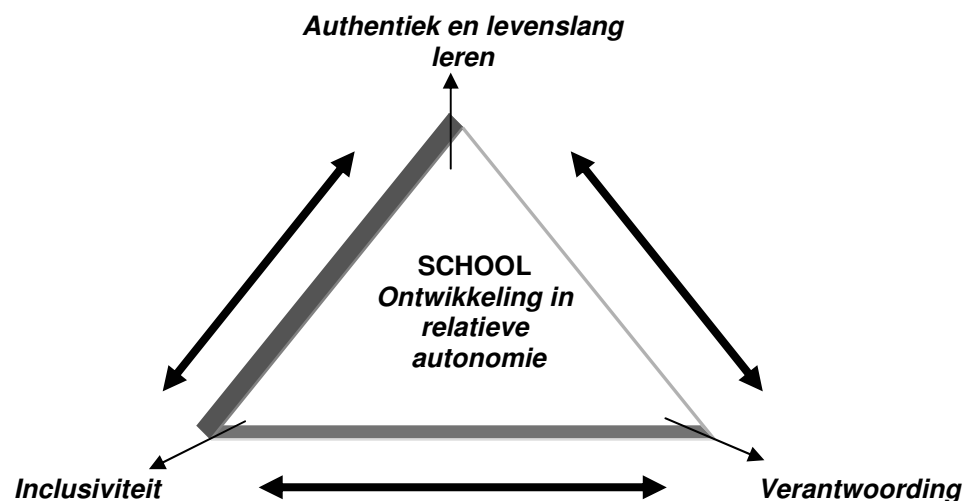
Verantwoording

In onze samenleving is sprake van een toegenomen consumentenmentaliteit. Bovendien is er, niet alleen in onderwijs maar ook in de gezondheidszorg of de publieke sector, een groeiend wantrouwen in de professionele integriteit. (Munro, 2003; Jochimsen, 2003; Van der Laan, 2003). Dat leidt tot een toenemende verantwoordingsplicht. Van scholen wordt verwacht dat ze functioneren als hoog betrouwbare instellingen. Ze dienen, net zoals bijvoorbeeld elektriciteitscentrales, voortdurend de gevraagde diensten te leveren, en dan ook nog op een hoogwaardig niveau. Ook van scholen wordt verwacht dat ze leveren wat ze impliciet of expliciet beloven. In de komende jaren zullen scholen zich nadrukkelijk moeten verantwoorden, bijvoorbeeld aan ouders en aan de inspectie. Ze zullen getoetst

worden op het voldoen aan externe standaards. Behaalde resultaten zullen (inter)nationaal en publiek vergeleken worden. Onderwijsprofessionals van de toekomst zullen meer dan nu hun werk dienen te baseren op onderzoek, op bewijs dat hun aanpak werkt (evidence-based practice). Ze zullen meer resultaatgericht dienen te werken

Ontwikkeling van de school in relatieve autonomie.

Al zou slechts een deel van de hierboven genoemde verwachtingen ingelost worden, dan nog vraagt dit een hoge mate van professionaliteit van de leerkrachten. Het vraagt eveneens dat scholen zich blijven ontwikkelen, zich bewust zijn van wat zich in de omgeving afspeelt en daar adequaat op reageren. Schoolbesturen zullen meer autonomie krijgen, binnen een kader van kerndoelen, standaards en de verplichting zich extern te verantwoorden (Mahieu, 1995). Onderwijsprofessionals van de toekomst zijn specialisten in leren en ondersteunen van leren. Een hoge mate van professionaliteit vraagt permanente professionalisering, vooral gericht op werken met de leerlingen. Deze permanente professionalisering zal meer dan voorheen leren met collegae in de school zijn, in plaats van het volgen van cursussen die anderen, buiten de school, hebben bedacht en ontwikkeld. In die zin is deze verwachting overkoepelend. Men verwacht vanuit de samenleving dat de school adequaat inspeelt op verwachtingen zoals hiervoor geformuleerd: vormgeven van authentieke leerprocessen, het stimuleren van het leervermogen van kinderen, het versterken van het sociale kapitaal en tonen dat men voldoet aan hoge eisen.



Figuur 1: Verwachtingen aan scholen.

In bovenstaande figuur 1 wordt het krachtenveld waarin de school zich bevindt geïllustreerd. Authentiek en levenslang leren, inclusiviteit en betrouwbaarheid zijn als krachtenlijnen of vectoren te schetsen, die op de school inwerken. Vanuit eigen beleid vorm geven aan authentiek en levenslang leren, aan inclusiviteit en aan betrouwbaarheid is een belangrijke opdracht voor scholen nu en in de toekomst.

Die verwachtingen aan scholen zijn niet altijd even harmonieus met elkaar in evenwicht. Scholen kunnen geconfronteerd worden met verwachtingen of zelfs eisen van ouders of beleidsmakers, die het inlossen van andere verwachtingen moeilijk maakt. In scholen zelf kan men zodanige accenten leggen dat meer aan bepaalde verwachtingen voldaan wordt en minder aan andere. In de figuur illustreren de pijlen tussen die verwachtingen die mogelijke spanningen.

Een sterk accent op authentiek leren kan op gespannen voet staan met het streven naar inclusiviteit, als er sprake is van een eenzijdige invulling van het curriculum. Veel nadruk op zelfstandig leren als invulling van authentiek leren kan bepaalde groepen kinderen die dit niet zo goed kunnen, benadelen en eerder tot uitsluiting dan tot inclusiviteit leiden. Veel aandacht voor cognitieve doelen kan ten koste gaan van sociale en emotionele doelen en omgekeerd.

Ook tussen authentieke leren en verantwoording afleggen kan een spanning ontstaan, zeker als dit laatste ingevuld wordt met het moeten voldoen aan algemene en extern (bv. door de overheid of inspectie) geformuleerde standaards. Als deze standaards vooral bepaalde doelen (bv. vooral cognitieve doelen) inhouden en als dit ook nog gecombineerd wordt met het publiek maken van toetsscores

en dus tot vergelijking van resultaten van scholen, dan leidt het gemakkelijk tot onderwijs als toetstraining. Dergelijk onderwijs belemmert flexibiliteit in het curriculum en de creatieve ontwikkeling van de leerlingen en van de leerkrachten.

Hetzelfde kan gezegd worden over inclusiviteit en verantwoording. Standaards met het accent op cognitieve doelen kunnen er toe leiden dat met name kinderen met leermoeilijkheden of taal- en leerachterstanden verder gemarginaliseerd worden in het onderwijs. Het kan ook leiden tot selectie van leerlingen om als school een zo groot mogelijke kans te hebben te voldoen aan de standaards.

Samenvattend kan men zeggen dat de kenniseconomie en de kennissamenleving de school binnendringen. De onzekerheid voor mensen maar ook voor organisaties zoals scholen, neemt toe. Van scholen wordt verwacht dat ze een hoog *beleidsvoerend vermogen* hebben: het vermogen om binnen extern (wettelijke) gestelde kaders en rekening houdend met externe (omgeving, overheid, wetenschap) geformuleerde verwachtingen, keuzes te maken in waar men met de school naar toe wil en die keuzes om te zetten in concrete acties (Giesbers, 1993:5).

Een belangrijke vraag is dan ook hoe we de school kunnen inrichten om met die verwachtingen op een zinvolle en productieve wijze om te gaan. Hoe kunnen we scholen helpen om zich te ontwikkelen en te vernieuwen?

Twee paradigma's van onderwijsvernieuwing.

In dit verband wil ik ingaan op een tweetal paradigmatische benaderingen van onderwijsvernieuwing. Beide benaderingen worden hier beknopt en ideaaltypisch neergezet. Dat doet geen volledig recht aan de realiteit. Daar zal men praktisch altijd mengvormen zien, zij het dat bepaalde accenten van de een bepaalde benadering soms sterk vertegenwoordigd kunnen zijn.

In de eerste benadering gaat men er vanuit dat onderwijs vooral bestaat uit het toepassen door leraren van elders ontwikkelde inhoud en didactische werkwijzen. Voorbeelden van deze externe sturing zijn eindtermen door de overheid vastgesteld, centraal ontwikkelde leerplannen, lessen zoals beschreven in handboeken, standaardisering en toetsing van resultaten, beoordeling van het onderwijs aan de hand van criteria zoals gehanteerd door de inspectie (Vandenberghe, 2003). Men zou, met enige overdrijving, kunnen zeggen dat in deze benadering onderwijs buiten de school wordt gemaakt. Zo worden eindtermen door de dienst voor Onderwijsontwikkeling van de Vlaamse overheid vanuit het perspectief van maatschappelijke verantwoordelijkheid geformuleerd. Onderwijskoepels ontwikkelen vervolgens leerplannen, met deze eindtermen als uitgangspunt maar rekening houdend met het eigen pedagogisch project. Auteurs van handboeken werken dit vervolgens verder uit vanuit een meer didactisch perspectief. Tenslotte zal de leraar deze inzichten in de les toepassen. Soms is er ook nog sprake van een externe toetsing.

Verondersteld wordt dat standaards, kerndoelen, leerplannen, handboeken, toetsingskaders van de inspectie en dergelijke operationalisaties van wat men buiten de school onder goed onderwijs verstaat, tot goed onderwijs leiden mits ze op de juiste, voorgeschreven wijze worden toegepast. Verondersteld wordt dat als leerkrachten deze externe doelen of methoden goed toepassen, er goede leerresultaten worden bereikt. Professioneel handelen als het toepassen van kennis en vaardigheden op een voorgegeven probleem noemt Schön (1983) het model van *Technische Rationaliteit*. Als de beginsituatie en de doelen duidelijk zijn en men weet hoe van beginsituatie naar doel te gaan, dan kan men op instrumentele wijze handelen en het welomlijnde probleem oplossen. In dit model van *Technische Rationaliteit* worden onderwijsprofessionals (schoolleider en leerkrachten) gezien als verantwoordingsplichtige en min of meer efficiënte, effectieve uitvoerders van elders ontwikkelde plannen. Vandenberghe (2003) spreekt hier van *uitvoerende professionals*. Onderwijsvernieuwing in dit paradigma is sterk gericht op het doen aanvaarden door onderwijsprofessionals in de school van de extern geformuleerde doelen en werkwijzen en op het scholen van deze professionals om die doelen en werkwijzen te leren beheersen en toepassen. Professionalisering is het aanleren van elders bedachte kennis en vaardigheden. Het overdrachtsmodel dat zo klassiek is voor het leren van leerlingen, weerspiegelt zich ook in de opvattingen over leren van leraren.

Aan deze opvatting over sturing van onderwijs en aan de minstens impliciete opvatting van de professional als een uitvoerende professional kleven een aantal problemen. Ik noem er twee. Een eerste probleem betreft de effectiviteit van deze benadering. Externe sturing van onderwijs is wereldwijd een veel gebruikte strategie. Tegelijk kan men grote twijfel uitspreken over de effectiviteit van deze wijze

van onderwijsinnovatie. Ideeën en plannen om onderwijs te vernieuwen, bedacht buiten de school, bereiken zelden de werkvloer van schoolleider en vooral van leerkrachten. Illustratief hiervoor is het reeds lang bepleitte zogeheten adaptief onderwijs of het rekening houden met verschillen tussen leerlingen. Individualisering en differentiatie waren belangrijke thema's in het Vernieuwd Lager Onderwijs dat in 1973 werd ingevoerd in Vlaanderen. Onderzoek uit 1997, bijna een kwart eeuw later, stelt duidelijk vast dat in het merendeel van de onderzochte scholen nauwelijks sprake is van differentiatie. Ook volgens de inspecteurs die in dat onderzoek aan het woord komen, blijven differentiatie en individualisering nog steeds de belangrijkste problemen. (Van de Berg & Vandenberghe, 1999:19v.) Hetzelfde geldt voor Nederland, waar al bijna twintig jaar vanuit de overheid sterk wordt ingezet op adaptief onderwijs. Toch moet de inspectie anno 2003 constateren dat mee dan 60% van de scholen niet voldoet aan de norm voor wat betreft het afstemmen van het onderwijs op de onderwijsbehoeften van de leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2003). De geringe effectiviteit van veel extern gestuurde onderwijsvernieuwingen blijkt ook in de Verenigde Staten. In dat land is de afgelopen vijftientig jaren vanuit een zeer kritische beoordeling van het onderwijssysteem veel geïnvesteerd in onderwijsvernieuwing. Het onderwijs, als één van de pijlers onder de welvaart van de V.S., zou van middelmatige kwaliteit zijn en de V.S. bedreigen in haar leidende rol in de wereld in handel, industrie, wetenschap en technologie. Vanaf het verschijnen van de befaamde nota *A nation at risk* (1983), waarin deze kritiek onverbloemd werd geuit, ontstonden veel elkaar opvolgende vernieuwingsinitiatieven, onder meer onder noemers als *Excellence Movement* en *Restructuring Movement*. Maar nog steeds blijken er weinig duurzame effecten te zijn op de kwaliteit van leren en onderwijs (DuFour, 1998; Hargreaves, 2003).

Een tweede probleem van het model van sterke externe sturing betreft het effect ervan op de professional. In Vlaanderen heeft Vandenberghe (2003) dit geanalyseerd. Externe sturing van onderwijs kan bij schoolleiding en leerkrachten tot het gevoel leiden dat hun eigen expertise en ervaring minder belangrijk zijn en weinig ter zake doet. De ervaring van persoonlijke doelmatigheid wordt minder omdat men zelf minder kan beslissen hoe te handelen. De interne motivatie neemt af, de externe motivatie groeit. Dit leidt gemakkelijk tot gebruik van wat experts (bv. de inspectie of pedagogisch begeleiders) aanbieden aan doelen en instrumenten. Hier wordt bovendien een paradox van onze kennissamenleving zichtbaar. Het belang van de kennissamenleving wordt groot geacht en er wordt zelfs gewaarschuwd dat als rijke Westerse landen zoals Nederland of België zich niet ontwikkelen als vooraanstaande kenniseconomieën, zij tweederangsnaties zullen worden. Welvaart en welzijn hangen af van de ontwikkeling als kenniseconomie en kennissamenleving. Dat vraagt intelligente, creatieve, flexibele mensen die in teamverband kennis kunnen ontwikkelen en toepassen. Ook de eerder aangeduide ontwikkelingsopgaven waarmee jongeren thans worden geconfronteerd, vragen om het stimuleren van zelfsturing, reflexiviteit en flexibiliteit. Anderzijds worden juist scholen, en dat zijn toch de organisaties waarvan verwacht wordt dat ze een essentiële rol spelen in de ontwikkeling van die kennismaatschappij, grotendeels beschouwd en behandeld als het tegendeel. Onderwijsprofessionals en scholen worden als uitvoerende professionals en als uitvoeringsorganisaties gezien, die dienen toe te passen wat andere professionals en andere organisaties hebben bedacht en ontwikkeld. Scholen en leerkrachten vormen zo geen goed voorbeeld voor de toekomstige volwassenen van de kennissamenleving (Hargreaves 2003).

In het tweede paradigma van onderwijsvernieuwing gaat men er vanuit dat onderwijs vooral in de klas gemaakt wordt. Extern geformuleerde eindtermen, regels, didactische inzichten en dergelijke zijn ten enenmale ontoereikend om de leraar voldoende houvast te geven. Daarvoor is de onderwijspraktijk te complex, te onvoorspelbaar maar bovendien ook doortrokken van waarden (Ponte, 2003). Handelen als professional, zoals de leraar in de klas, vraagt een voortdurende interpretatie van de situatie. Professioneel handelen vraagt beslissingen over de doelen die men wenst te bereiken en, over de wijze waarop men wil handelen om die doelen te bereiken. Professioneel handelen vraagt ook inschattingen en beoordelingen van de consequenties van die handelingen. Het gaat hierbij in wezen om de vraag: 'Wat is goed voor dit kind?' (vgl. Jochemsen, 2003). Is het wel zo goed om er naar te streven dat Sandra en Mohammed en misschien nog meer kinderen in de klas al die kerndoelen bereiken? Kunnen ze dat wel aan? Betekent dat niet dat ze de school zullen verlaten met een idee dat leren niets voor hen is omdat ze toch voortdurend falen? Of, als we van hen niet verlangen dat ze de kerndoelen bereiken, maar vooral dat ze plezier scheppen in iets te leren, zaden we ze dan toch niet op met een achterstand die hen misschien wel levenslang in onze samenleving zal achtervolgen? Een achterstand die het hen moeilijk maakt op de arbeidsmarkt, en hen uiteindelijk ook minder kansen biedt op de woningmarkt, in de gezondheidszorg en in het onderwijs voor hun kinderen? Is Piet lastig in de klas omdat hij het niet snapt, of omdat hij de aandacht wil trekken, of omdat hij het al lang ge-

snapt heeft en zich verveelt? En als we daar een antwoord op geven, dan moeten we ook nog beslissen hoe de aldus geïnterpreteerde situatie aan te pakken. Gaan we het nog eens uitleggen, alleen aan Piet met het risico dat hij denkt dat hij extra aandacht krijgt als hij lastig is of met het risico hem als een niet al te snugger jongentje neer te zetten? Gaan we het klassikaal uitleggen met het risico dat we anderen vervelen?

Uit deze voorbeelden mag blijken dat leerkrachten niet slechts kennis en vaardigheden toepassen op een situatie om voorgegeven doelen te bereiken. Ze interpreteren situaties vanuit eigen inzichten en formuleren daarmee wat de situatie of de aard van de problematiek is. In de reële praktijk van de leraar zijn problemen niet zonder meer gegeven maar dienen ze geconstrueerd te worden (problem setting). Bovendien kan dit proces van probleemconstructie vanuit verschillende perspectieven gebeuren ('Piet is een aansteller' of 'Piet weet het niet'; blijft een leerling achter met lezen omdat de leerling het niet kan of omdat de instructiemethode van de leraar ontoereikend is voor dat kind?); ze beoordelen situaties vanuit eigen waarden ('Het is beter om kinderen plezier in leren te laten ook al halen ze dan niet alle kerndoelen, dan er naar te streven dat ze alle doelen halen, maar een grote kans lopen een gevoel van falen over te houden'). Onderwijsprofessionals werken vaak in situaties die complex, onduidelijk, instabiel en uniek zijn, en die mogelijke waardeconflicten bevatten. Die onzekere situaties dienen ze voortdurend te interpreteren en te beoordelen. Op basis daarvan maken ze keuzes en handelen ze. Onderwijsprofessionals zijn niet zozeer uitvoerende professionals maar *actieve professionals* of *construerende professionals* (Vandenberghe, 2003).

Natuurlijk hebben onderwijsprofessionals een gedegen opleiding achter de rug waarin vakkennis, didactiek, onderwijskunde en andere theoretische inzichten aan bod kwamen. Maar deze kennis is ontoereikend om te oordelen en te handelen in de zeer specifieke situaties waarmee ze geconfronteerd worden. Want voorschriften zoals eindtermen, en didactische en onderwijskundige kennis bieden slechts algemene inzichten. Vakkennis, didactiek, onderwijskunde en andere theoretische inzichten zijn zeer zinvol en belangrijk, ze kunnen inspiratie bieden voor interpretaties en keuzes, maar ze kunnen niet volledig de onzekerheid compenseren die samenhangt met het leraarsberoep. Kort gezegd, het abstracte karakter dat eigen is aan het model van *Technische Rationaliteit* miskent de specifieke pedagogische en normatieve dimensies van de concrete situatie waar de professional mee te maken heeft (Jochemsen, 2003:5, Ponte, 2003:15). Toch weten de meeste onderwijsprofessionals in de meeste situaties bevredigend te handelen. De onderwijsprofessional laat zich niet in de eerste plaats leiden door bureaucratisch voorschriften of, voorover die bestaat, wetenschappelijke theorieën, maar vooral door zogeheten praktijkkennis. Deze praktijkkennis is een geheel van kennis, opvattingen en waarden met betrekking tot de wijze van beroepsuitoefening die een professional opbouwt op basis van zijn persoonlijke en professionele ervaringen (Verloop, 1992). Van der Sanden (2004: 13) spreekt van een persoonlijke leer- en actietheorie: een persoonlijke referentiekader van waaruit leer- en werkgerelateerde situaties worden geïnterpreteerd en dat richting geeft aan het gedrag daarin. Men kan ook spreken van praktische wijsheid, praktisch inzicht of een oordeelsvermogen dat gevormd wordt door praktijkbeoefening. Dit praktisch inzicht is het vermogen om in concrete situaties te onderkennen wat goed is voor een leerling en door een adequaat gebruik van ervaring, van vaardigheden, van meer theoretische kennis en van voorgeschreven regels, dit zoveel als mogelijk te realiseren (Jochemsen, 2003).

Onderwijsvernieuwing in dit paradigma heeft direct te maken met de zwakke plek van praktijkkennis. Praktijkkennis is onmisbaar om in de complexe situatie van een klas efficiënt te handelen. Maar dit wil niet zeggen dat de kwaliteit van die praktijkkennis van onderwijsprofessionals niet vaak voor verbetering vatbaar is. Want praktijkkennis is kwetsbaar. De ontwikkeling van praktijkkennis vindt meestal impliciet plaats en onder condities die weinig gelegenheid bieden voor rustige reflectie. Persoonlijke en professionele ervaringen spelen een grote rol. Zo hebben leraren als scholier een "observatiestage" van bijna twintig jaar doorlopen, die veel invloed heeft op hun opvattingen over wat het betekent leraar en leerling te zijn. Het aldus ontwikkelde referentiekader blijkt nog altijd een sterke rol te spelen als men zelf leraar is (Lortie, 1975; Kennedy, 1999). Ook psychologische processen spelen een rol in de ontwikkeling van die praktijkkennis. Men kan hierbij denken aan de invloed van de eerste indruk die leerlingen maken of aan het vooral aandacht schenken aan ongewone gebeurtenissen, zoals leerlingen die de les verstoren. Leraren ontwikkelen verder routines op basis van hun handelen in de klas en de inschatting van de effecten daarvan. Hoewel deze routines nodig zijn, kunnen ze na verloop van tijd dysfunctioneel worden, bijvoorbeeld omdat leerlingen veranderen.

Praktijkkennis wordt vaak op een weinig bewuste wijze ontwikkeld en in stand gehouden. En hoewel praktijkkennis onmisbaar is, moet geconstateerd worden de opbouw van die praktische kennis vaak

weinig systematisch en weinig expliciet gebeurt. Die praktijkkennis staat daarom niet geheel onder kritische controle van de leraar en de validiteit ervan is niet geheel verzekerd. Daarom is kritische reflectie op die vaak impliciete praktijkkennis belangrijk. Door deze reflectie kan de leraar zijn of haar kennisbasis verhelderen en, indien nodig, verbeteren. Bovendien heeft de onderwijsprofessional hierbij zijn collega's nodig in hun rol als kritische vriend. Het is niet gemakkelijk de eigen blinde vlekken en de eigen professionele misvattingen in de omgang met leerlingen te zien. Juist de ondersteuning en het gezichtspunt van de collega kan hier behulpzaam zijn in het onderzoek en verbeteren van het eigen handelen. Met andere woorden, onderwijsvernieuwing in dit paradigma vraagt collectieve leerprocessen van en tussen leraren, gericht op de verheldering en verbetering van hun praktijkkennis en het daarop gebaseerde handelen. Juist collectieve leerprocessen waarin men op een dialogische en kritische wijze het handelen en achterliggende subjectieve concepten en theorieën onderzoekt, kunnen tot explicitering, toetsing en verbetering van de praktische kennis leiden. Collectieve leerprocessen van en tussen leraren kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van die leraren door de verheldering en verbetering van hun praktijkkennis en het daarop gebaseerde handelen. Professionalisering in deze optiek is het voortdurend kritisch toetsen en verrijken van de praktijkkennis en het daarop gebaseerde handelen. In deze visie op onderwijs en het leren van de onderwijsprofessional zijn de sporen van constructivistisch leren of nieuwe leren (Kok, 2003; Van der Sanden, 2004) duidelijk merkbaar. Leerkrachten veranderen niet zozeer als gevolg van andere curricula, andere standaards en andere beoordelingswijzen. Men leert vooral van de praktijk, dit wil zeggen door te handelen en door een kritische dialoog met collegae over dat eigen handelen als leraar en de daarachter liggende opvattingen over leren en onderwijzen (Verbiest, 2003).

Het zal duidelijk zijn dat de noodzaak van onderzoek en verbetering van die praktijkkennis niet stopt met het ontvangen van het diploma. Leerlingen veranderen, omstandigheden wisselen en praktische kennis blijft zich ontwikkelen, maar kan ook in belangrijke mate impliciet blijven. Daarom is het van belang dat niet alleen in de opleidingsfase die specifieke collectieve leerprocessen plaatsvinden. Collectieve leerprocessen horen bij de professie, levenslang. Ook zeer geroutineerde leraren, misschien juist zeer geroutineerde leraren, kunnen baat hebben bij praktijken van collectief leren. Van belang is dus dat leraren die zelf-kritische attitude en collectieve leerprocessen tussen professionals als vanzelfsprekende facetten van hun beroepspraktijk zien.

Terzijde kan nog opgemerkt worden dat de noodzakelijke pedagogische samenwerking tussen onderwijsprofessionals en andere professionals, bijvoorbeeld uit cultureel werk of maatschappelijk werk, slechts zal slagen als onderwijsprofessionals zelf in staat zijn om in een onderlinge dialoog hun werk en denken kritisch te onderzoeken en te bespreken. Disciplineoverstijgende samenwerking vereist vooreerst dat men in eigen kring kan samenwerken.

Professionele leergemeenschappen

Als onderwijsvernieuwing en professionalisering processen zijn die vooral door de onderwijsprofessionals in de school zelf gerealiseerd dienen te worden, hoe kunnen scholen hierbij helpen?

We moeten ons hierbij wel realiseren dat ook hier externe sturing een valkuil is. Veel, vaak goedbedoelde ondersteuning en externe sturing van scholen, zo is beklemtoond, is niet erg effectief en heeft contraproductieve effecten op de professionaliteit van de onderwijsprofessional.

Kunnen we een beeld schetsen van de ontwikkelingsrichting van de school waarin die onderwijsvernieuwing en professionalisering meer kansen van slagen heeft? In dit verband wil ik wijzen op de beloftes van professionele leergemeenschappen als een organisatie van de school waarin leren, niet alleen voor de kinderen, maar ook voor de leraren zelf centraal staat.

Een professionele leergemeenschap is een gemeenschap van onderwijsprofessionals in een school waarin men voortdurend de praktijk van die teamleden samen deelt, onderzoekt en verbetert om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren (Hord, 1997:3; Verbiest & Vandenberghe, 2002; Hargreaves, 2003:98). De belangrijkste karakteristieken van een professionele leergemeenschap zijn:

- Een gerichtheid op het verbeteren van het leren van de leerlingen. In professionele leergemeenschappen staat *het leren van leerlingen in het brandpunt* van de aandacht van de leerkrachten. Hoe kunnen we individueel en als collectief er voor zorgen dat Peter en Mohammed, Anna en Fatima het goed doen en goed hebben op school? De professionele discussie tussen de leraren gaat dus om de doelen, de werkwijzen en de achterliggende opvattingen van de leerkrachten, maar met het oog op het vergroten van de leerkansen en op het verbeteren van de resultaten van de leerlingen. In een school als professionele leergemeenschap leeft dan

ook de overtuiging dat ieder kind, ondanks hindernissen en beperkingen, kan leren en daarbij geholpen kan worden. Met andere woorden, er leeft de overtuiging dat de kinderen en toe doen en dat de leraar er toe doet. Leren van onderwijsprofessionals dient te gaan over wat ze doen en niet doen in hun onderwijs, waarom ze dat doen en wat ze daarbij denken en over de resultaten die de leerlingen daarbij bereiken. In het centrum van collectieve leerprocessen staat het primaire proces van de leerkracht met de groep leerlingen centraal.

- *Collectieve leerprocessen* tussen de betrokken professionals en toepassing van het geleerde in het onderwijs. In professionele leergemeenschappen staat het samen werken, maar vooral samen leren van leraren centraal. Het gemeenschappelijke (in plaats van het individuele) leren, biedt een rijkere en meer stimulerende omgeving. In een professionele leergemeenschap werken de professionals samen, bijvoorbeeld door het ontwikkelen van lesmaterialen en curricula, waarbij men ervaringen kan uitwisselen en kritisch kan onderzoeken en nieuwe werkwijzen kan ontwikkelen. Het voertuig in deze collectieve leerprocessen is de *reflectieve dialoog* tussen de professionals over hun handelen in de klas en hun onderwijs. Men reflecteert over de eigen praktijk en die van collegae in de school, samen met die collegae. In deze reflectieve dialoog probeert men niet zozeer anderen te overtuigen van het eigen gelijk, maar praktijken te verhelderen, achterliggende opvattingen te expliciteren en, indien nodig, deze te herzien. Een positief effect van het samen bespreken van de professionele praktijken is dat op deze wijze bijgedragen wordt aan de deprivatisering van het werk van de leraar in de klas, aan het doorbreken van de in naam van de professionele autonomie gegroeide professionele eenzaamheid. Met het oog op het verbeteren van het onderwijs stellen leraren hun functioneren en hun werk in de klas open voor collegae, zodat mogelijkheden ontstaan voor onderzoek en reflectie samen met collegae. Deze deprivatisering kan plaatsvinden via onder meer intervisie en (peer)-coaching op basis van klasbezoek.
- *Onderzoek* van de eigen onderwijspraktijk. Centraal in dit onderzoek staat het feitelijk handelen en de actuele kennisbasis van de leraar, met name de veelal impliciete praktijkkennis die de leraren hebben opgebouwd op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Onderzoek, zeker voor onderwijsprofessionals in de school, heeft vaak een beladen betekenis en roept onmiddellijk associaties op met statistiek, tabellen en significantie, om van ergere associaties zoals “onderzoek leidt tot conclusies die iedereen al weet, maar dan in onbegrijpelijke taal geformuleerd”, maar te zwijgen. Maar onderzoek als het op systematische en gedisciplineerde wijze de eigen professionele nieuwsgierigheid bevredigen en zo de eigen professionaliteit ontwikkelen, hoort bij de onderwijsprofessional. En er zijn vormen van praktijkonderzoek en actieonderzoek die ook in de onderwijspraktijk zeer wel uitvoerbaar zijn en bijdragen aan het kritisch analyseren, evalueren en verbeteren van de praktijkkennis van de leraar (Kelchtermans, 2000; Ponte, 2002).

In scholen die georganiseerd zijn als professionele leergemeenschappen ontwikkelen leerkrachten hun kennisbasis en competenties. Hierdoor dragen professionele leergemeenschappen bij aan de verdere professionalisering van het beroep van leraar. Op deze wijze zouden professionele leergemeenschappen een herwaardering kunnen betekenen van de professionele autonomie van onderwijsprofessionals, die steeds verder aangetast lijkt te worden. Juist het verduidelijken van de specifieke expertise van leraren en schoolleiders kan bijdragen aan de versterking van kennisbasis en status van leerkrachten. Professionele leergemeenschappen zouden dan ook betere condities bieden voor onderwijsvernieuwing. Door hun geïsoleerde werkpositie missen leerkrachten thans vaak de productieve interactie met collegae en de steun van de schoolleiding om nieuwe inzichten en vaardigheden te verwerven en toe te passen.

We mogen echter niet uit het oog verliezen dat *professionele leergemeenschap* toch nog meer een idee, een metafoor is – die weliswaar nieuwe impulsen kan geven aan de betrokkenen bij onderwijs – dan om werkelijk aanwijsbare organisatorische constellaties. Professionele leergemeenschappen zijn, vooralsnog, meer een idee dan een realiteit.

Hier kunnen enkele opmerkingen gewijd worden aan de vraag hoe professionele leergemeenschappen ontwikkeld kunnen worden, in het bijzonder aan de rol van de schoolleider hierbij. Ik zou de betekenis van de schoolleider willen beschrijven in een drietal rollen. Daarmee wordt hopelijk ook duidelijk wat er komt kijken bij het inrichten van de school als een professionele leergemeenschap.

- Om te beginnen dient de schoolleider een **cultuurbouwer** te zijn. Deze rol impliceert onder meer het proberen te scheppen van een positief affectief klimaat, waarin mensen zich veilig voelen om met elkaar hun eigen professioneel handelen te laten zien en kritisch te onderzoeken. Het betekent verder het uitdragen van opvattingen over het leren. Zoals gezegd stoelt

een professionele leergemeenschap op de visie dat ieder kind, ondanks hindernissen en beperkingen, kan leren en daarbij geholpen kan worden. Meer concreet kan dat gebeuren door als schoolleider in de gesprekken met de leraren vooral aandacht te schenken aan wat er in de klas gebeurt, aan de leerresultaten van de kinderen en aan het instructiegedrag van de leerkrachten en minder aan het gebouw, het schoonmaken, de vakanties.

- Een tweede rol is de rol van de schoolleider als **begeleider**, zo men wil als leraar van leraren. Professionele leergemeenschappen steunen op processen van collectief leren, waarbij een kritische dialoog centraal staat. De schoolleider zou hier een rol kunnen spelen als begeleider van die processen van kritisch dialogisch leren. Dat impliceert bv. het leren richten op het handelen van de leerkrachten in de klas en op de ervaren discrepanties tussen resultaat en intenties, leerkrachten bewegen tot kritisch zelf-onderzoek. Processen zoals feedback geven en benchmarking kunnen hier een rol spelen. En ook het (laten) trainen van medewerkers en teams in de vaardigheden voor collectief leren en teamwerk.
- Tenslotte, van de schoolleiding mag ook verwacht worden een **architect** te zijn en de juiste structurele condities te scheppen voor het collectief leren van leraren. Die condities zijn o.m. participatie van leraren in de belangrijke beslissingen die in de school genomen dienen te worden en dus gedeeld leiderschap. Ook, zeker in grotere scholen, is het belangrijk dat leraren kunnen werken in teams met een relatief grote mate van vrijheid. Uiteraard is het van belang om mogelijkheden tot samenwerking in de structuur van de school in te bouwen. Dit kan heel goed geschieden rondom gemeenschappelijke taken, zoals ontwikkeling van lesmaterialen of door middel van actieonderzoek rondom zaken als leerlingresultaten, ouderparticipatie of leerproblemen van leerlingen in een bepaald vak. Ook ruimte en geld voor het intensieve samenwerking met collegae van buiten de school is van belang. Niet zozeer of alleen maar externe congressen, maar externen die de school bezoeken en daar wellicht wat meer onbevangen zijn in het zien en ter sprake brengen van mogelijke beperkende en contraproductieve opvattingen en praktijken.

Een zeer belangrijke taak is hier weggelegd voor de inrichtende machten van de scholen. De schoolleider is een cruciale factor in het proces van schoolontwikkeling in de inrichting van professionele leergemeenschappen. De selectie en benoeming van schoolleiders zouden vooral vanuit dit perspectief invulling dienen te krijgen. Niet wetenschappelijk of financieel inzicht, hoe belangrijk ook, maar het vermogen om een cultuur van onderzoek en verbetering te bouwen, om hiervoor structuren te scheppen en om daar een begeleidende rol in te spelen, zijn de essentiële competenties waarop schoolleiders gekozen dienen te worden.

In het voorgaande heb ik twijfels uitgesproken over de effectiviteit en productiviteit van sterk extern gestuurd onderwijs. Ik pleit voor de ontwikkeling van professionele leergemeenschappen in en door de school zelf. Refererend aan de titel van deze bijdrage, ligt het accent toch vooral op de vorming van leernetwerken in de scholen zelf, door de onderwijsprofessionals zelf. Deze bijdrage is ook te lezen door beleidsmakers en betrokkenen bij het onderwijs in de talrijke ondersteunende en begeleidende diensten, om terughoudend te zijn als het gaat om sturing en scholing. Maar natuurlijk blijven ze van belang. Ook rondom de school kan iets gebeuren om de ontwikkeling in de richting van professionele leergemeenschappen te stimuleren. Leerkrachten leren vooral van elkaar. Maar dat hoeft niet noodzakelijkerwijze uitsluitend binnen de eigen school te gebeuren. Van belang is wel dat wat buiten de school gebeurt, door begeleiders en beleidsmakers, gericht is op het stimuleren van de processen van samen werken en samen leren van de onderwijsprofessionals die in de scholen werkzaam zijn. Deze leren vooral van hun eigen handelen. Het kan hierbij verfrissend en stimulerend zijn om die leerprocessen te ervaren op stedelijk niveau, bijvoorbeeld tussen leraren met hetzelfde vak of met leerlingen in dezelfde leeftijdscategorieën. Beleidsmakers en professionals op stedelijk niveau kunnen hier zeker van nut zijn. Zo zouden begeleidingsinstellingen een belangrijke rol kunnen spelen in het organiseren van deze schooloverstijgende netwerken. Deze begeleidingsinstellingen zouden ook nog meer kunnen doen. Collectief leren is niet gemakkelijk, het vraagt niet alleen condities op affectief niveau, zoals vertrouwen en veiligheid. Het vraagt ook vaardigheden om collectief te kunnen reflecteren. Ondersteuning van dit proces van leren collectief leren kan zeer wel door begeleiders gebeuren. Ook opleidingen hebben m.i. een belangrijke rol. Die begint al bij de initiële opleiding van leraren. Daar kan men beginnen met het in de praktijk brengen van wat het betekent om professional te zijn: het via collectieve leerprocessen onderzoeken en verbeteren van praktijkkennis. Maar omdat degelijk leerprocessen slechts vruchtbaar zijn als ze verbonden zijn met feitelijk handelen in de klassituatie, zou ik willen pleiten voor het uitbreiden van het leren via de praktijk. Met andere woorden, geef een ruimere plaats aan de stages in de opleiding. Op deze wijze kunnen de voor het collectief leren nood-

zakelijke praktijkervaringen opgedaan worden. Maar ook, geef een ruimere plaats aan de leraren op de school als mede-opleiders. Haal ze als medewerkers in uw opleiding. U kunt dat gemakkelijk betalen door gedeeltelijk als leraar in de school te werken. Hier ligt een uitgelezen kans om tussen opleidingen, school en leraren, zowel zittende als aanstaande leraren, leernetwerken te maken waarin men als professional elkaar ontmoet en dat wil dus zeggen samen leert.

Daarnaast kunnen opleidingen voor schoolleiders vooral aandacht schenken aan de ontwikkeling van die competenties die voor het ontwikkelen van professionele leergemeenschappen belangrijk zijn. Op basis van mijn kennis van de Vlaamse opleidingen voor schoolleider durf ik uit te spreken dat enkele modules wetskennis en financieel beleid best ingewisseld kunnen worden voor trainingen en opdrachten in de eigen werksituatie waarbij men leert professionele leergemeenschappen te ontwikkelen. Beleidsmakers kunnen verder een belangrijke rol spelen door in de dialoog met de onderwijsprofessionals in de scholen de rol van kritische vriend te spelen, die de maatschappelijke ontwikkelingen en de daarmee verbonden opgaven voor het onderwijs ter sprake brengen en de leraren en schoolleiders uitdaagt zich daartoe te verhouden. Dit vraagt nieuwe vormen van beleidsuitvoering, meer steunend op vertrouwen dan op controle. Wellicht kunnen beleid en uitvoerders, ambtenaren en leraren elkaar meer in de school ontmoeten.

Tenslotte een enkel woord over de bijdrage van toetsende en inspecterende instanties. Collectief leren slaagt alleen als de leraren ook de overtuiging hebben dat ze zelf richting kunnen geven aan hun professioneel handelen. Collectief leren vraagt autonome, actieve professionals. Sterke externe sturing kan leiden tot professionals die vooral uitvoerend zijn, terwijl onderwijs nu juist actieve professionals vraagt. In Nederland is nog niet zolang geleden een nieuwe Wet op het onderwijstoezicht in werking getreden. Met deze nieuwe wet wil men de autonome ontwikkeling van de school stimuleren en dus ook meer variëteit tussen scholen. Maar er komen uit het veld signalen dat het massieve en controlerende karakter van dit toezichtkader juist tot meer uniformiteit leidt en barrières opwerpt voor de ontwikkeling van de school (Kok, 2004). Toch zou ik dit niet enkel de inspectie willen aanrekenen. Scholen vinden het gemakkelijk dat ze gratis advies krijgen over hun kwaliteit en kwaliteitszorg. En scholen oriënteren zich bij het inrichten van hun onderwijs al te gemakkelijk op het toetsingskader van de inspectie. Wellicht speelt de angst mee negatief in het nieuws te komen omdat resultaten van inspectiebezoek publiek zijn. Om het systeem te doorbreken waarmee inspectie en scholen elkaar veroordelen tot een uniform onderwijs en stagnerende schoolontwikkeling pleit men voor een zeer beperkte, maar wel essentiële rol van de inspectie: het bewaken van de ondergrens van kwaliteit. Alles wat scholen daarboven doen aan kwaliteitsontwikkeling en kwaliteitsbewaking is dan van de school zelf. Het betekent ook dat de inspectie niet de rol vervult van begeleider of adviseur, maar zich beperkt tot de rol van toezichthouder. Ook hier is deze suggestie wellicht te overwegen.

Typerend voor professionals is dat ze het samen doen en dat ze het de volgende keer beter doen. Juist in een tijd waarin scholen in toenemende mate geconfronteerd worden met nieuwe uitdagingen en verwachtingen, zoals een veranderende leerlingpopulatie, meer opvoedingstaken, meer maatwerk en meer kwaliteitszorg, is een ondersteunende omgeving voor leerkrachten vereist. Een professionele leergemeenschap kan deze noodzakelijke combinatie van een ondersteunende en tegelijk uitdagende infrastructuur bieden. Ze kan daarmee ook tegenwicht bieden aan de gevoelens van vervreemding die opgeroepen worden door een overwegend bureaucratisch georganiseerd en gecontroleerd schoolsysteem. Een professionele leergemeenschap waar onderwijsprofessionals voortdurend al lerend hun werk verbeteren, toont leerlingen hoe een kennissamenleving kan functioneren.

Er is dus, zoals de Schepen voor onderwijs en jeugd, dhr. Voorhamme al zei, werk aan de winkel. Dat is, zo lijkt me, voor een dynamische stad als Antwerpen, het minste probleem.

Literatuur

- Coleman, J. (1988): Social capital in the creation of human capital. In: *American Journal of Sociology*, (94), Supplement, pp. 95-120.
- Dagevos J., te Poel, Y. (2004): *Balans, kwaliteit en competentie-ontwikkeling*. Sleutels voor duurzame ontwikkeling. Oratie Kenniscentrum Duurzame Stad & Streekontwikkeling.
- De Vijlder, F. (2002): Leren organiseren. In: Adviesraad voor het Wetenschaps- en technologiebeleid, Commissie van Overleg Sectorraden onderzoek en ontwikkeling: *Schoolagenda 2010 – deel 2*, Rotterdam, blz. 177 – 232.

- DuFour, R. & Eaker, R. (1998) *Professional Learning Communities at work. Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington: National Education Service.
- Giddens, A. (1999): *Runaway world. How globalisation is reshaping our lives*. London: Profile books.
- Giesbers, J. (1993): Schoolbestuur en Schoolleiding. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & Van Vilsteren, C. (red.): *Handboek Schoolorganisatie en onderwijsmanagement*. Samsom, Alphen aan de Rijn, blz. A1430/1-29.
- Hargreaves, A (2003): *Teaching in the knowledge society. Education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2001): *School improvement for real*. London: Routledge Falmer.
- Hord, S. (1997): *Professional learning community: communities of continuous inquiry and improvement*. South-west Educational Development Laboratory, Austin.
- Inspectie van het Onderwijs (2003): *Onderwijsjaarverslag*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Jochimsen, H. (2003): *Ethiek van de zorg tussen technische beheersing en professionele hulpverlening*. Oratie. Christelijke Hogeschool Ede.
- Kriens, J. (2002): Brede school, geen reden voor teleurstelling of cynisme, wel tijd voor kritische bezinning. www.bredeschoolnet/103htm.
- Kelchtermans, G. (2000): *Reflectief ervaringsleren voor leerkrachten. Een werkboek voor opleiders, nascholers en stagebegeleiders*. Wolters Plantyn, Deurne.
- Kennedy, M. (1999): The role of preservice teacher education. In: Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (ed.): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass, pp. 54-85.
- Kok, J. (2003): *Talenten Transformeren. Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen*. Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kok, J. (2004): Achtergrondinformatie bij het proportionaliteitsdebat: www.qprimair.nl.
- Lortie, D.C. (1975): *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mahieu, P. (1995): De decretale weg naar de lerende schoolorganisatie. In: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht - en beleid*, 1994-1995, nr. 2, blz. 77-90.
- Munro, E. (2003): *Formal risk assesment instruments or intuitive knowledge*. Marie Kamphuis-lezing 2003. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum.
- Notten, T. (2003): *De stad als opvoeder. Kanttekeningen bij een euforie – opmerkingen over een Rotterdamse aanpak*. Oratie. Hogeschool Rotterdam.
- Ponte, P. (2002): *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Leuven-Apeldoorn: Garant.
- Ponte, P. (2003): *Interactieve professionaliteit en interactieve vormen van kennisontwikkeling in speciale onderwijszorg*. Oratie. Fontys Hogescholen.
- Van de Berg R., Vandenberghe, R. (1999): *Succesvol leidinggeven aan onderwijsinnovaties. Investeren in mensen*. Alphen aan de Rijn: Samsom.
- Vandenberghe, R. (2003): *Over stuurbaarheid van het onderwijs*. K.U. Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing. Interne notitie.
- Van der Laan, G. (2003): De professional als expert in 'practice-based evidence'. In: *Sociale Interventie*, 12, blz. 5-16.
- Van der Sanden, J. (2004): *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2002): *Collectief leren in scholen*. Oratie. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Verbiest, E. (2003): Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In: Creemers, B., Giesbers, J., Krüger, M. & Van Vilsteren, C. (red.): *Handboek Schoolorganisatie en Onderwijsmanagement*, Alphen a/d Rijn – Deurne: Kluwer, blz. E4300 1-24.
- Verbiest, E. & Vandenberghe, R. (2002): Professionele leergemeenschappen, een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leraren. In: *Schoolleiding en begeleiding: personeel en organisatie*, (1), december, blz. 115 – 144.
- Verloop, N. (1992): Praktijkkennis van docenten: een blinde vlek van de onderwijskunde. In *Pedagogische Studiën*. (69), blz. 410-423.