

DENKEN OVER WILLEN, WETEN EN WERKEN.

“PROFESSIONALS MOETEN HET VERDIENEN”:

E. Verbiest, Fontys Hogescholen

Inleiding

Professionals staan weer volop in de belangstelling. Wie in Nederland zijn oor te luisteren legt bij leerkrachten hoort meer en meer kritiek: *“ze beslissen maar wat”, “ze snappen het niet”, “ze weten niet wat er op de werkvloer gebeurt”, “ze denken alleen maar in termen van geld en meetbare output”*.

Met “ze” bedoelen deze professionals vooral beleidsmakers en managers. Columnisten in dagbladen en tijdschriften klagen – plaatsvervangend – over het gebrek aan handelingsvrijheid van de professional, veroorzaakt door bureaucratie en leidinggevenden. In meer reflectieve bijdragen wordt gewezen op de onderwaardering van de professional en op de noodzaak om die professional meer handelingsvrijheid te geven. Zelfs de vorige Minister van Onderwijs is er van overtuigd dat de professional weer in ere hersteld moet worden (OCW, 2004)

1. New Professionalism

Een in Nederland opvallende publicatie in dit verband betrof *“Beroepszeer”* (Van den Brink, Jansen & Pessers, 2005). De centrale stelling in dit boek is dat bij overheid en bij sociale partners het belang van vakmanschap en beroepszeer voor het goed functioneren van bedrijven en organisaties uit het zicht verdwenen is. In dit boek spreekt Geert Mak over *“...de groeiende korst van gewichtigdoenerige figuren die onze bedrijven, scholen en andere organisaties nutteloos belast (...) die ons, uitvoerders, het leven steeds zuurder maakt, de nieuwe nomenklatoera, de arrogante regentenklieken van deze tijd”* (blz. 95)..

Opvallend aan deze tegenbeweging van de professionals is dat het een breed verschijnsel is. Het zijn niet alleen onderwijsprofessionals die hun mond roeren. Ook in de zorg en het welzijnswerk horen we deze geluiden. En de kritiek van professionals is niet alleen in Nederland merkbaar. De discussie over de onder- en herwaardering van de professional is de laatste jaren een breed gedeelde maatschappelijke zorg die internationaal aanwijsbaar is. Men spreekt zelfs over New Professionalism (Trommel, 2006).

Professionals staan **weer** in de belangstelling want ongeveer dertig jaar geleden was dat ook het geval. Maar toen sprak men heel anders over professionals. Sommigen herinneren zich misschien nog Illich's werk: *Ontschooling van de maatschappij* (Illich, 1972). Leraren, net als andere professionals, zouden niet zozeer deskundigen zijn die hun expertise inzetten voor het welzijn van de mensen waar ze diensten aan bewijzen. Die professionals zouden vooral uit zijn op macht, op zelfstandigheid en vrijheid. Ze willen ongecontroleerd hun werk doen; ze maken mensen afhankelijk van hun diensten. Mensen hebben ‘problemen’ en deskundigen ‘oplossingen’. Slechts het terugdringen van de invloed

van de professionals kan deze afhankelijkheid verminderen. Ook in het werk van de Franse filosoof Foucault krijgt de professional er van langs (Foucault, 1975). De school en de leerkracht functioneren niet slechts als een context voor leren maar tevens als een 'disciplineringsmachine'. De leraar organiseert de leerling in een systeem dat individuele karakters vormt tot nut van het algemeen.

Het lijkt er op alsof l'lich c.s. gelijk hebben gekregen. Dertig jaar later zijn de professionals in de verdediging gedrukt. Maar zoals gezegd, de tegenkrachten komen langzaam los. En opvallend genoeg, in deze beginnende wederopstanding van de professionals is nauwelijks of niets te beluisteren van de kritiek zoals die dertig jaar geleden luid weerklonk. Men lijkt in de revivalbeweging van de professional te vergeten dat professionalisme ook negatieve consequenties voor de klanten kunnen hebben. Het kan verkeren.

Waarom zijn professionals zo in de verdrukking geraakt? In een aantal analyses wordt een belangrijke rol toegekend aan het zogeheten New Public Management (Pollit, 2003). Deze sturingsfilosofie van de overheid is in allerlei landen merkbaar. NPM is weliswaar een containerbegrip maar een aantal kernelementen is wel aan te geven:

- meer outputgerichte sturing ten koste van sturing op input en processen;
- meer nadruk op het meten van resultaten;
- sturing via prestatiecontracten in plaats van sturing door instructies;
- introductie van marktwerking in de publieke sector;
- nadruk op vraagsturing door de klant;

Dit NPM heeft de invloed van de professionals teruggedrongen. Dat was ook de bedoeling. Het NPM is mede tot ontwikkeling gekomen vanuit de kritiek op de macht van de professional. Meer controle, meer vraagsturing, meer marktwerking zou de burger minder afhankelijk maken van die professional.

Maar blijkbaar is in veler ogen de balans nu doorgeslagen. In het onderwijs vindt die sturing vooral plaats door standaarden, centrale toetsing, verplichte basiscompetenties voor leerkrachten, het werk van de inspectie, wetgeving en nota's. Impliciet in die sturingsfilosofie wordt de leerkracht als een *uitvoerende professional* gezien. Door het juist toepassen van de voorgeschreven kennis en vaardigheden kan de leraar de gewenste doelen bereiken. Het gevolg kan zijn dat leerkrachten ervaren dat hun persoonlijke opvattingen over goed onderwijs onder druk komen te staan. Ze ervaren dat hun persoonlijke opgebouwde kennis niet meer belangrijk is. Ze voelen zich slechts vertrouwd en gewaardeerd voorzover ze extern gestelde doelen realiseren. Dat zou het zelfbeeld van de leerkracht als "professional" kunnen aantasten: men ziet zichzelf steeds minder als iemand die zelf de kwaliteit van zijn werk kan bepalen. Als dit proces zich doorzet en de beleving van doelmatigheid verzwakt, vermindert ook de intrinsieke motivatie om zichzelf verder te professionaliseren. En op schoolniveau kan deze sturingsfilosofie remmend werken op de ontwikkeling van eigen initiatieven omdat men teveel dient te voldoen aan formele eisen en niet meer durft te experimenteren (Vandenberghe, 2004).

Dat wordt geïllustreerd door volgend citaat van een Vlaamse lerares in het basisonderwijs: *“Ik heb de indruk dat als je papierwerk maar in orde is, je een goede leerkracht bent. Bij het begeleiden van een leerarm kind moet ik dat toch niet op papier zetten. Die stappen zitten in mijn hoofd en daarmee kan ik onmiddellijk aan de slag”*.

Hoe dan ook, opnieuw lijkt het tij te keren. In de klachten van de professionals klinkt ook de roep door om herontdekking en herwaardering van het vakmanschap en om het herstel van een cultuur van vertrouwen in die professional.

Maar zo geformuleerd is dat weliswaar een sympathieke maar toch ook naïeve oproep. De geschiedenis herhaalt zich niet. De professional zal zich niet meer, zoals dertig jaar geleden, kunnen onttrekken aan toezicht en controle en aan het rekening houden met de wensen van de klant. Herwaardering van de leerkracht, hoe belangrijk ook voor hemzelf en de kwaliteit van het onderwijs, zal niet betekenen dat leerlingen, ouders en overheid – zoals voorheen – zonder meer vertrouwen op het idealisme, de goede bedoelingen, de onbaatzuchtigheid en de deskundigheid van de professional. De school en de leerkrachten zullen dienen aan te tonen dat ze inderdaad professioneel werken.

Dat roept dus de vraag op wat die leerkracht tot een professional maakt? Waar moet hij zich op beroepen om dat aan te tonen? Bovendien, en zeker in de context van lerarenopleiders van belang, is de vraag hoe bijgedragen kan worden aan de verdere ontwikkeling van die professionaliteit van de leraar.

2. Praktijkkennis

Er zijn nogal wat opvattingen over wat een professional zou zijn. Maar de aanwezigheid van een stevige kennisbasis wordt toch vaak als een zeer belangrijk kenmerk gezien: een door wetenschappelijk onderzoek verkregen geheel van overdraagbare geordende kennis en daarop gebaseerde methoden en vaardigheden. Hoe zit dat bij leraren? Kunnen we leraren als professionals beschouwen omdat ze over een dergelijke kennisbasis beschikken?

Als men leraren vraagt op basis waarvan ze beslissingen nemen, dan zeggen velen dat ze steunen op hun *ervaring*. Een Amerikaanse onderwijskundige, Elmore, deed enkele jaren geleden het volgende experiment (Elmore, 2004). Hij toonde, via de video, een uitgebreid fragment uit een les aan een groep van ervaren en minder ervaren leraren (waaronder ook nog studenten). Vervolgens vroeg hij hen

- wat heb je nu gezien ?
- welk advies zou je aan de leraar op de video geven om zijn manier van lesgeven te verbeteren ?

De reacties waren opvallend. Op de vraag ‘wat heb je gezien?’ kwamen veel verschillende antwoorden. Toen hij later groepjes van leraren, die de video hadden gezien, vroeg om tot een gemeenschappelijk antwoord te komen, bleek dat niet eenvoudig en niet altijd mogelijk te zijn. Ook de adviezen waren, zoals nu te verwachten, zeer verschillend. En niet zelden gingen de adviezen lijnrecht in

tegen de bedoeling van de les op de video. Als vervolgens gevraagd werd waarop dat advies gebaseerd was, dan werd heel vaak het verwezen naar het toverwoord 'ervaring'. Zelden verwezen leraren naar bijvoorbeeld theorieën of specifieke instructiemodellen waar leraren gebruik van maken.

Het lijkt er op dat minstens delen van de educatieve praktijk en adviezen daarover geen verankering hebben in een theorie en dus geen professionele status lijken te hebben. Waarom zou je aan dergelijke adviezen voorrang geven boven het advies van bijvoorbeeld ouders en andere leken die zich ook kunnen beroepen op (andere) ervaringen? Als het dus met die kennisbasis zwak gesteld is, hoe kunnen leraren dan ooit hun professionele rechten claimen tegenover de beleidsmakers en managers? Het voor de hand liggende antwoord is natuurlijk door er voor te zorgen dat de professionals een kennisbasis ontwikkelen. In een moderne terminologie: dat we meer *evidence based* werken. Ongeveer een jaar geleden heeft de Nederlandse Onderwijsraad daar een stevig pleidooi voor gehouden, daarbij lonkend naar ontwikkelingen die we in de VS zien (Onderwijsraad, 2006). Daar geldt dat federale subsidies voor onderwijs slechts gegeven mogen worden als de desbetreffende projecten gebruik maken van bewezen aanpakken. Onderwijs zou gegeven moeten worden op basis van aanpakken die bewezen zijn, liefst via 'harde' onderzoeksmethoden zoals experimenten met aselecte toewijzing aan experimentele en controlegroepen. Men maakt hier de vergelijking met het testen van geneesmiddelen. De Onderwijsraad erkent wel dat een dergelijke wetenschappelijke aanpak van het onderwijs niet eenvoudig is en jaren van voorbereiding vraagt. Afhankelijk van de stand van de kennisontwikkeling op een bepaald gebied zijn, aldus de Onderwijsraad ook zachtere vormen van bewijsvoering mogelijk, zoals pilots, gevalstudies en ontwerpgericht onderzoek. Maar het ideaal blijft toch het experiment, zoals we dat ook kennen in het geneesmiddelenonderzoek.

Nu lijkt dat mooier dan het is. In het geneesmiddelenonderzoek werkt men met placebo's en double-blind experimenten. Mogen we een controlegroep leerlingen onderwijs geven waarvan we weten dat het geen of zelfs een negatief effect heeft (een placebo geven)? En hoe zouden we dat double-blind moeten doen, d.w.z. de leraar die het onderwijs geeft, mag niet weten dat hij iets doet (moet doen) dat geen effect heeft en hij mag ook niet proberen dat te veranderen? En er zijn financiële obstakels: als men de vergelijking met de gezondheidszorg doortrekt, dan zou in de Nederlandse situatie het onderwijs ministerie een kwart van haar budget aan onderwijsonderzoek moeten besteden, met de kans dat slechts na ca. 15 jaar 0,02% van de onderzochte benaderingen tot een goede aanpak leidt (die dan nog niet geïmplementeerd is) (Kirschner, 2006). We weten bovendien dat de invloed van onderwijsonderzoek op de onderwijspraktijk over het algemeen erg klein is. Zo constateerde enkele jaren geleden de Nederlandse Adviesraad voor Wetenschap - en Technologiebeleid dat het onderwijsonderzoek in Nederland op een wetenschappelijk hoog niveau staat maar dat de betekenis voor de praktijk gering is (AWT, 2003). Blijkbaar is praktische relevantie geen criterium in de beoordeling van onderzoek.. Hoe dan ook, we hoeven ons voorlopig niet al te veel voorstellen van een kennisbasis zoals die in de gezondheidszorg zou bestaan.

Maar zelfs als deze bezwaren en belemmeringen opgelost zouden kunnen worden, dan blijft er nog een principiële probleem over: Het grootste probleem met een “evidence based”-benadering heeft te maken met het type kennis en de relevantie ervan die op een dergelijke wetenschappelijke manier wordt geproduceerd. Wetenschappelijk onderbouwde aanpakken zullen werken in onderwijs waarin uitgangssituatie (onder meer kennis, vaardigheden, en motivaties van de leerlingen), doelstellingen die men met het onderwijs wil bereiken en aanpak om die doelen te halen, duidelijk zijn en overeenstemmen met de in de experimenten onderzochte situatie. Maar onderwijssituaties zijn complex, veranderlijk, weinig voorspelbaar en bovendien doortrokken van waarden. Concrete onderwijssituaties zullen zelden beantwoorden aan de condities van het experimentele voorbeeld. Kinderen en leerkrachten zijn geen automaten. Hun stemmingen en ervaringen spelen een rol in hun gedrag. Als een leerkracht 's morgens problemen heeft gehad met enkele leerlingen uit een groep, kan dat 's middags nog een rol spelen in zijn werk met die groep. De interventies die hij dan toepast in het onderwijs zijn beïnvloed door die ervaringen

De relevantie van dergelijke experimentele kennis blijft daarmee beperkt. Of een bepaalde wetenschappelijk onderbouwde aanpak bruikbaar is, hangt ook af van de interpretatie van de situatie zelf. Is het storend gedrag van leerling Pietje een motivatie probleem, waarbij we bv. de opvattingen uit de motivatiepsychologie kunnen gebruiken? Of is het eerder een interpersoonlijk communicatieprobleem tussen de leraar zelf en Pietje, waarbij we kunnen denken aan het gebruik van inzichten uit de systeemtheorie? Leerkrachten dienen hier zelf te bepalen hoe ze de situatie interpreteren. En als we als leraar hier een beslissing in hebben genomen, dan rijst vervolgens de vraag wat te doen. Die algemene theorieën zijn vaak geabstraheerd van allerlei bijzondere aspecten van de situatie. Maar in de toepassing dienen we wel rekening te houden met het specifieke geval en het complexe, onvoorspelbare van de klas. Pietje kan lastig zijn, en het kan geïnterpreteerd worden als aandacht vragen. De systeemtheorie van Watzlawick (zie bv. Watzlawick, 1989) kan hier suggereren dit aandacht vragend gedrag te negeren. Maar wat betekent dit voor de leraar? Moet hij echt niets doen, met het risico dat de klas volledig verstoord wordt? Hierbij spelen ook morele overwegingen omdat de leerkracht toch ten goede van de leerlingen wil handelen. Zoals een lerares in het basisonderwijs, die geconfronteerd wordt met een voortdurende uitbreiding van het curriculum en er voor kiest dat de leerlingen de leerstof begrijpen, eerder dan alle inhoud te behandelen. Kortom, leerkrachten dienen in de hectiek van de complexe interactie met leerlingen actief te handelen: situatie interpreteren, te beslissen over wat goed is voor een leerling of leerlingen, te beslissen hoe er gehandeld dient te worden en de effecten te beoordelen. Met andere woorden, onderwijs wordt in de klas gemaakt.

Hier moet overigens niet het misverstand ontstaan dat zowel fundamenteel als praktijkgericht onderzoek, kennis en dus een stevige opleiding daarin voor (aanstaande) leraren weinig zinvol is. Integendeel. Als professional zullen leerkrachten gebruik maken van bewezen theorieën en aanpakken. Maar deze functioneren niet als recepten. Het zijn heuristieken, zoeklichten die toelaten te begrijpen wat in de interactie met leerlingen gebeurt en die handelingsmogelijkheden aan de leraar bieden. Naast vak-kennis is de heuristische betekenis van onder meer pedagogische, didactische, onderwijskundige en

psychologische theorieën en benaderingen van grote betekenis. Het is van belang dat (aanstaande) leerkrachten kennis hebben van deze theorieën en benaderingen, deze weten te waarderen en adaptief toe te passen. Maar leerkrachten zullen uiteindelijk zelf beslissingen dienen te nemen over of, welke en hoe dan gebruik te maken van die inzichten in de concrete situatie van de klas.

Moet nu de conclusie zijn dat leraren, door die beperkte reikwijdte van een nog niet ver ontwikkelde kennisbasis, nauwelijks aanspraak kunnen maken op de titel van professional?

Dat leraren grotendeels dienen te koersen op eigen inschattingen van de situatie, wil niet zeggen dat ze maar wat aanmodderen. De meeste onderwijsprofessionals weten in de meeste situaties bevredigend te handelen. En zoals gezegd, als je aan leraren vraagt waarop ze zich dan baseren dan verwijzen ze vaak naar hun ervaring. Achter dit vage begrip schuilt meestal iets als een geheel van impliciete kennis, van opvattingen en waarden over hoe in concrete situatie – met een klier als Pietje – gehandeld moet worden. 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. We kunnen hier ook spreken van **praktijkkennis**. (Verloop, 2003). Deze praktijkkennis is ontwikkeld op basis van persoonlijke en professionele ervaringen die men in de loop van de tijd heeft opgedaan. 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. Persoonlijke (bijvoorbeeld de langdurige “observatiestage” die leraren als student gelopen hebben) en professionele ervaringen spelen een grote rol, evenals allerlei psychologische processen die onze waarneming vertekenen en routines die na verloop van tijd minder effectief worden, bijvoorbeeld omdat leerlingen veranderen. De ontwikkeling van praktijkkennis vindt meestal weinig systematisch en impliciet plaats en onder condities die weinig gelegenheid bieden voor rustige reflectie. Die praktijkkennis staat daarom niet geheel onder kritische controle van de leraar en de validiteit ervan is niet geheel verzekerd. Door haar weinig systematische en impliciete karakter lijkt die praktijkkennis te kwetsbaar om de aanspraken op professionaliteit van de leraar te ondersteunen.

Concluderend: de tussenbalans over de professionaliteit van de leerkrachten stemt niet vrolijk. Er is terecht kritiek op de veronachtzaming van de professional. Maar het is een te simpele oplossing om op te roepen tot het herstel van vertrouwen in de professional. *Vertrouwen moet je verdienen*. En dat verdien je als professional vooral door duidelijk te maken dat je het professioneel handelen laat leiden door een robuuste kennisbasis. Hier ligt nu net een probleem voor leraren. Want leerkrachten ontkomen er niet aan om voortdurend zelf beslissingen te nemen in een complexe, onvoorspelbare omgeving. Algemene, empirisch bewezen theorieën, voorzover ze er zijn, hebben hierbij slechts een heuristische betekenis. En de in de ervaring gegroeide praktijkkennis van leerkrachten is vaak onsystematisch en impliciet.

3. Willen, Weten en (samen)Werken

Wat kunnen we doen om de leerkrachten te helpen professioneler te worden? Het aangrijpingspunt voor de professionalisering van leerkrachten ligt m.i. in de praktijkkennis. Die is van doorslaggevend belang voor het doen en laten van leerkrachten. Maar die praktijkkennis is vaak impliciet en het professionele handelen staat daarmee niet geheel onder kritische controle van de leraar. De validiteit van dit handelen is niet geheel verzekerd. Daarom is kritische reflectie op die (impliciete) keuzes belangrijk voor de professionele ontwikkeling van de onderwijsprofessional, die door deze reflectie zijn kennisbasis kan verbeteren. In die reflectieprocessen zou het m.i. dienen te gaan om een drietal thema's (Van Strien, 1986):

- om te beginnen het *Willen*, om de keuzes waar leerkrachten en scholen mee geconfronteerd worden. Wat willen we als leerkracht met de leerlingen? welke keuzes maken we? (zoals bv. de leraar die eerder ter sprake kwam, tussen het hele overladen curriculum aan de orde stellen of zorgen dat leerlingen ook begripvol leren). Wat willen we met leerlingen als het gaat om inclusiviteit, welke keuzes maken we als het gaat om het scheppen van gelijke kansen? Willen we met ons onderwijs vooral bijdragen aan het kunnen werken in de kenniseconomie of ook aan het kunnen samenleven in de kennismaatschappij? Prefereren we camera's in en hekken rond de school of investeren we eerder in 'mediation' door leerlingen? Welke verhouding tussen cognitieve doelen en andere doelen achten we rechtvaardig?
- Van belang is ook om aandacht te schenken aan het *Weten*. Vanuit welke theoretische noties en opvattingen kijken we naar de leerlingen? Hebben we een voldoende breed repertoire om naar leerlingen en leersituaties te kijken? Welke theorieën of opvattingen over leren spreken uit ons handelen als leraar? Wat is de waarde van die opvattingen? Worden die ondersteund door recente wetenschappelijke inzichten of door ervaring?
- En tenslotte zou in die reflectieprocessen onderzoek dienen te gebeuren naar het *Werken*: naar hoe doen we het als leraar? Passen we de theorieën die we zeggen te gebruiken ook toe en doen we dat adequaat? Als we vragen stellen aan leerlingen, doen we dat op de goede manier, d.w.z. op de manier waarvan we weten dat die in andere situaties effectief is? En als we daarvan afwijken, hebben we daar goede redenen voor?

Zoals gesteld, het aangrijpingspunt voor deze reflectie ligt in de praktijkkennis van de leraar. Typerend voor deze praktijkkennis is vaak het impliciete karakter. Daardoor gebeurt het ook dat we in het spreken over of verantwoorden van ons handelen soms ook iets anders zeggen dan we feitelijk doen. We zeggen dat we leerlingen of studenten zelfstandig willen laten leren en dat we daarom niet ingrijpen in het leerproces en dat die studenten zelf maar vragen moeten stellen. Maar misschien doen we dat ook (in ieder geval andere leraren dan wij hier) omdat onze handelingsverlegenheid in het helpen zelfstandig leren studeren van leerlingen te groot is. Er is een verschil tussen 'espoused theory' and 'theory-in-use', tussen onze praattheorie en onze daadtheorie (Argyris, & Schön, 1996). Dat impliciete karakter van praktijkkennis leidt er, met andere woorden, toe dat we niet gemakkelijk onze eigen blinde vlekken in ons professioneel handelen zien. De leerprocessen die hier nodig zijn in het expliciteren van onze eigen praktijkkennis, van onze eigen keuzes, van de theorieën die we gebruiken, van de

gevolgen van ons handelen op het leren van leerlingen, vragen een kritische vriend die ons hierbij kan helpen. *M.a.w. , de leerprocessen die kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van leerkrachten zijn vooral collectieve leerprocessen waarbij de dialoog met de collega's belangrijk is om eigen vooringenomenheden te overstijgen en om te kunnen leren van anderen.*

Die collectieve leerprocessen tussen leerkrachten zijn ook nog om een ander reden relevant. Behalve een stevige kennisbasis is een ander kenmerk van echte professionals het bestaan van een sociale organisatie waardoor ze er voor zorgen dat de beroepsbeoefenaren de juiste kennis toepassen en verouderde kennis opgeven. Ze hebben, met andere woorden, mechanismen voor het scheppen en onderhouden van praktijken die voldoen aan de normen van de professie. Artsen hebben verplichte bijscholing. Piloten worden regelmatig getest op hun vaardigheden. En leraren? De sociale organisatie die het kennisgebaseerd werken in onderwijs zou moeten ondersteunen is redelijk primitief. Leraren werken nog steeds grotendeels autonoom en gebruiken collega's niet optimaal in hun leerprocessen. Wijze en intensiteit van professionalisering is nog steeds sterk afhankelijk van de individuele leraren zelf. De organisatie van het werk is vaak ook een belemmering voor gemeenschappelijke professionele ontwikkeling. Ook de beroepsgroep van leraren is, in dit verband, zwak ontwikkeld en oefent nauwelijks invloed uit op de wijze waarop leerkrachten functioneren.

Samenvattend, de kern van de professionaliteit van de leerkracht bestaat niet zozeer in het ter de beschikking hebben en gebruiken van een wetenschappelijke kennisbasis – de aard van de kennis die de leraar nodig heeft leent zich daar minder voor. Die professionaliteit bestaat wel in het, met collega's, kritisch onderzoeken van de professionele keuzes en van het gebruik van wetenschappelijke en praktische inzichten en op deze wijze verantwoorden naar collega's en naar andere betrokkenen van wat men doet en te leren van deze collectieve processen.

In tegenstelling tot machtige professies zoals de medische of juridische professie, die hun status mede ontlenen aan de verwijzing naar een complexe kennisbasis die buitenstaanders niet kunnen kennen, loopt een minder machtige beroepsgroep als die van leraren het risico dat de samenleving meent dat die kennisbasis weinig mysterieus is, en zelfs aanwezig bij ieder redelijk opgeleid persoon. Net zoals bij voetbal. Iedere man heeft als jongen wel gevoetbald en meent dan ook te weten hoe de nationale ploeg moet spelen. Iedereen heeft onderwijs genoten meent dan ook te weten hoe dat onderwijs het beste gegeven moet worden. Specifieke vorming als leraar (naast vakinhoudelijke vorming) dreigt daarmee naar de achtergrond te verdwijnen. Explicitering van de deels impliciete kennisbasis en keuzes van leerkrachten kan de onderschatting van hun status helpen tegengaan. Dat vraagt een structuur en cultuur van leren door de professionals die zij zelf in de eerste plaats dienen te claimen en te realiseren.

Een concept zoals *professionele leergemeenschappen* biedt hiertoe vruchtbare aanknopingspunten (Verbiest, 2004). In een professionele leergemeenschap zijn de professionals gemotiveerd om hun handelen voortdurend te verbeteren met het oog op de belangen van de leerlingen. Daartoe onderzoeken ze kritisch hun eigen handelen en leren ervan in een gemeenschap die dat leren en verbete-

ren mogelijk maakt. In scholen als professionele leergemeenschappen kunnen leerkrachten met elkaar

- zich op de hoogte stellen van actuele wetenschappelijke ontwikkelingen en van veelbelovende praktijken;
- zelf praktijkgericht onderzoek doen;
- hun keuzes in de adaptieve aanpassing van theorieën en hun praktijkkennis kritisch bespreken;
- hun handelen in de klas kritisch analyseren en op grond daarvan bijstellen.

4. De rol van de opleiding

Op welke wijzen kunnen opleidingen bijdragen aan de professionaliteit van de leerkracht?

Om te beginnen: professionele vorming vindt slechts gedeeltelijk plaats op de opleiding zelf. Steeds meer wordt het belang van de werkplek (de school) als plaats en bron voor professionalisering erkend (Geldens, 2007). Die professionalisering vindt nog steeds plaats onder de uiteindelijke verantwoordelijkheid van de opleiding. Opleidingen kunnen vanuit deze verantwoordelijkheid eisen stellen aan de kwaliteit van de werkplek. Opleidingen zouden die scholen kunnen selecteren die zich al in redelijke mate hebben ontwikkeld als werkplekken waar een cultuur van en infrastructuur voor leren gerealiseerd is en waar leerkrachten elkaar kritisch bevragen op hun handelen. Voorlopig is dat misschien nog niet eenvoudig te realiseren. Immers, juist het ontbreken van een dergelijke leercultuur en – structuur is mede debet aan de zwakke professionele status van de leerkracht.

Opleidingen kunnen daarom, in de tweede plaats, ook een rol spelen in het helpen van scholen om zich te ontwikkelen als instituten waar niet alleen het leren van de kinderen maar ook dat van de leerkrachten centraal staat. Dat vraagt in veel gevallen een heroriëntatie van de opleidingen. (Van der Sanden, 2004). Niet slechts een gerichtheid op het primaire proces maar ook op schoolontwikkeling wordt dan van belang. Dat hier nog veel te doen is, wil ik illustreren met een klein onderzoekje dat ik enkele jaren geleden uitvoerde onder derde en vierdejaars studenten van drie pabo's. Het betrof ca. 60 respondenten. Het was een beperkt onderzoek, exploratief, maar de gegevens zijn hier zeker illustratief (Verbiest, 2002). We vroegen die studenten in welke mate de leerkrachten op de scholen waar ze stage liepen, een aantal activiteiten uitvoerden waarvan je mag aannemen dat daarin ook collectieve leerprocessen een rol speelden. Te denken valt aan onder meer elkaar feedback geven, samen lessen voorbereiden, praten met collega's over ervaren problemen in de les, afspraken maken omtrent didactische werkwijzen en samen lesmateriaal ontwikkelen. Dit soort activiteiten vindt beperkt plaats, in ieder geval in de ogen van de aanstaande leerkrachten. Met andere woorden, in scholen zien aanstaande leerkrachten niet zo nadrukkelijk dat dit type activiteiten en dus kritisch leren van elkaar, bij de professie hoort. "Praten met collega's over moeilijkheden die men ervaart in het lesgeven" wordt – volgens de studenten – door meer dan 50% van de leerkrachten op hun stagescholen vaak of nogal eens gedaan. Bij de andere activiteiten komt dit nauwelijks boven de 40 % uit, terwijl bij sommige van die activiteiten dat nog veel minder is: "Elkaars lessen bijwonen" ziet slechts: 7% van de studenten. En

"Elkaar feedback geven op functioneren in de klas" wordt slechts door 15% van de studente waargenomen.

De opleiding speelt natuurlijk ook een belangrijke rol in de professionalisering van de aanstaande leerkracht. Daarbij is het verborgen curriculum minstens zo belangrijk als het officiële. Met andere woorden, als opleidingen zelf niet het karakter vertonen van een professionele leergemeenschap dan kan niet verwacht worden dat studenten een dergelijke organisatievorm voor scholen belangrijk vinden. Van opleidingsdocenten mag daarom, in de derde plaats, verwacht worden dat ze voorbeeldig zijn als professional en dat ze aanstaande leerkrachten steeds verder inleiden in een professionele leer- en werkgemeenschap. Dat betekent onder meer dat ze, zichtbaar voor en deels met studenten, op diepgaande wijze reflecteren over hun handelen; dat ze met studenten praktijkgericht onderzoek verrichten om hun eigen praktijk te verbeteren en dat ze expliciet gebruik maken van wetenschappelijke en praktijktheoretische inzichten om hun handelen te leiden. In het genoemde onderzoekje vroegen we aan diezelfde studenten ook in welke mate de docenten op de pabo's waar ze studeerden, die activiteiten uitvoerden waarvan we aannemen dat daarin ook collectieve leerprocessen een rol speelden. Het bleek dat de studenten veel minder zicht hadden op de collectieve leerprocessen van docenten van de opleiding. Dat is begrijpelijk voorzover ze als stagiaire op een andere wijze kennis nemen van wat er op een school gebeurt. Maar de vraag is of het niet ten goede zou komen aan het leren van de studenten als ze meer opgenomen zouden zijn in het werk- en leerproces van de opleiders. Bovendien bleekt dat, voorzover de studenten er zicht op hadden, pabo-docenten nog minder dan leraren in de stagescholen er blijk van gaven met elkaar te leren.

Er is dus ook op de opleidingen nog wat te doen. Het ontwikkelen van die opleidingen tot professionele leergemeenschappen, waar een culturele en structurele basis aanwezig is die dat collectief leren mogelijk maakt, lijkt me een belangrijke prioriteit.

In de vierde plaats dient ook in het curriculum zelf aandacht te zijn voor de voorbereiding van de aanstaande leerkracht op het professioneel functioneren. Dat vraagt om te beginnen een omvattend concept van 'leerkracht'. Jaren geleden maakte Hoyle (1975) het onderscheid tussen leerkrachten met een "restricted professionalism" en leerkrachten met een "extended professionalism". Leerkrachten met een beperkte professionaliteitsopvatting zijn vooral betrokken op datgene wat er in de klas gebeurt, zijn vooral inhoudelijk en didactisch georiënteerd en zijn sterk gericht op de dagelijkse beroepsuitoefening binnen de klas. Andere dan zuivere onderwijsactiviteiten krijgen veel minder belangstelling. Leerkrachten met een uitgebreide professionaliteitsopvatting verbinden de gebeurtenissen in de klas veel meer aan het beleid en de doelen van de school, en willen op dat niveau ook participeren. Ze tonen een grotere betrokkenheid bij andere dan zuiver onderwijsactiviteiten en zijn sterk gericht op samenwerking met collega's. Leerkrachten met een beperkte professionaliteitsopvatting zien hun taak veel beperkter - daarom niet lichter - dan leraren met een uitgebreide professionaliteitsopvatting. Willen onderwijsprofessionals in staat zijn om een structuur en cultuur van leren door die professionals te realiseren, dan zullen ze ook oog dienen te hebben voor processen van schoolontwikkeling en samenwerking. Verder zal in het curriculum ruimte dienen te zijn voor onderzoeksvaardigheden. Praktijkgericht onderzoek hoort immers bij de leerkracht die de status van professionals verdient. Het moet

gezegd, op een aantal lerarenopleidingen krijgen deze onderzoeksvaardigheden, mede onder impuls van externe visitaties, nu meer en meer aandacht.

Ten slotte vraagt de voorbereiding van de leerkracht ook oefening in collectief leren. Juist de kritische dialoog met collegae over het eigen handelen is het kenmerk bij uitstek van de onderwijsprofessional.

Literatuurverwijzing

- Argyris, C. & Schön, D. (1996): *Organizational learning II. Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- AWT - Adviesraad voor het Wetenschaps- en technologiebeleid (2003): *Onderzoek in het onderwijs. Versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk*. Den Haag: AWT.
- Brink, van den G., Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005): *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom.
- Elmore, R. (2004): *The hollow core of leadership practice in education*. Paper presented at the 2nd Annual International summit on Leadership in Education, Boston, November 6-7.
- Foucault, M. (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard
- Geldens, J. (2007): *Leren onderwijzen in een werkplekleeromgeving. Een meervoudige casestudy naar kenmerken van krachtige werkplekleeromgevingen voor aanstaande leraren basisonderwijs*. Helmond: Kempellectoraat Hogeschool de Kempel.
- Hoyle E. (1975): Leadership and decision-making in education. In: Hughes, M.G.(ed.): *Administering education: international challenge*. London, pp.30-44.
- Illich, I. (1972): *Ontscholing van de maatschappij*. Baarn: Wereldvenster.
- Kirschner, P. (2006): *Evidence-based onderzoek. De nieuwe wonderpil?!* Column Edusite <http://www.edusite.nl/edusite/columns/15816>
- OCW (2004): *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2006): *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pollit, C. (2003): *The essential Public Manager*. Maidenhead: Open University Press
- Sanden, J. van der (2004): *Ergens goed in worden. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs*. Oratie. Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Trommel, W. (2006): NPM en de wedergeboorte van het professionele ideaal. *Beleid & Maatschappij*, (33) nr. 3, blz. 137-147
- Vandenberghe, R. (2004): Over stuurbaarheid van het onderwijs. Een analyse van 'sturend beleid', resultaten en niet-bedoelde effecten. In: Kelchtermans, G. (red.) (2004): *De stuurbaarheid van het onderwijs Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Leuven: Universitaire Pers, pp. 89-120.
- Verbiest, E. (2002): *Collectief leren in school en pabo*. Tilburg: Fontys Hogescholen, Kenniskring Schoolontwikkeling en Schoolmanagement. Ongepubliceerd onderzoeksrapport.
- Verbiest, E. (2004): *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. (2006: 2^e druk)
- Verloop, N. (2003): De leraar. In: Verloop, N. & Lowijk, J. (2003): *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals*. Groningen / Houten: Wolters Noordhoff, blz. 195 – 248.
- Watzlawick, P (1989): *Münchhausens haren en Wittgensteins ladder. Uit de greep van de werkelijkheid*. Deventer: Van Loghem Slaterus.