

PROFESSIONALS MOETEN HET VERDIENEN.

E. Verbiest

In educatief Nederland smeult een veenbrand. Wie 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”. En met “ze” bedoelen deze professionals vooral de beleidsmakers, managers, leden van colleges van bestuur en schoolleiders. Professionals voelen zich niet serieus genomen en veronachtzaamt door die beslissers. Waardering door het management of de schoolleiding (in BVE, HBO en WO) en maatschappelijke waardering (in PO, VO en Lerarenopleiding) staan in de door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren vastgestelde toptien van zaken waarover onderwijsprofessionals ontevreden zijn.

En zoals dat bij een veenbrand hoort, zijn er af en toe uitslaande brandjes. Die zijn er al wat langer, zoals publicaties van columnisten (Leo Prick in de NRC, Ton van Haperen in het Onderwijsblad, Martin Sommers in de Volkskrant). Opvallend was ook de publicatie *Beroepszeer* in de *Christen Democratische Verkenningen* van het Wetenschappelijk bureau van het CDA. Ook het recente initiatief van de AOB voor een professioneel statuut voor de leraar met nadruk op professionele autonomie, is als een reactie te lezen op diens verzwakte positie. Ten slotte lijkt ook Minister van der Hoeven van O.C.& W. er van overtuigd dat de professional weer in ere moet worden hersteld en dat de tijd ‘over hen en zonder hen’ voorbij is, getuige bijvoorbeeld de zogeheten Koersdocumenten.

Die sturing van buitenaf en de kritiek van professionals over miskenning zie je trouwens niet alleen in het onderwijs en niet alleen in Nederland. De discussie over de onder- en herwaardering van de professional in de context van het zogeheten Nieuw Publiek Management (gekenmerkt door o.m. marktwerking, prestatiemeting en vraagsturing) is de laatste jaren een breed gedeelde maatschappelijke zorg die internationaal aanwijsbaar is.

Het is de moeite waard om wat langer stil te staan bij de analyse in *Beroepszeer*. De centrale stelling in dit boek is als volgt verwoord: *bij overheid en bij sociale partners is het belang van vakmanschap en beroepseer voor het goed functioneren van bedrijven en organisaties uit het zicht verdwenen*. Leo Prick beschrijft dat in termen van een diepgaande minachting van politici en onderwijskundigen voor de leraar als professional. Ze zijn, aldus Prick:

“...decennia lang genegeerd en geminacht” (blz. 210). En Geert Mak heeft het 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).

Hoe is het zo ver gekomen? Een interessante analyse in de bundel *Beroepszeer* is van de hand van de filosoof Ad Verbrugge – ook oprichter van de Vereniging Beter Onderwijs die pleit voor een terugkeer van centrale rol van de leraar in homogene groepen. Hij stelt dat in de culturele verandering in de jaren 60/70 de koppeling tussen arbeid en eer verbroken is. Waar men voorheen eer trachtte te leggen in het werk, werd de koppeling van arbeid en eer in die jaren meer en meer gezien als een teken van een bekrompen, kleinburgerlijke instelling, zelfs als een onderdrukkingsmechanisme. In de zelfontplooiingideologie van de jaren 60/70 zou arbeid daarentegen iets leuks moeten zijn. Het arbeidsethos veranderde: arbeid, ooit plicht en eervol, zou nu dienstbaar dienen te zijn aan het grote project van zelfontplooiing. Vervolgens accentueerde de neoliberale no-nonsens reorganisatiegolf in de jaren 80/90 de rationalisering van samenleving en organisaties. Organisaties en de gehele samenleving dienden rationeel bestuurd te worden, op basis van meetbare effecten. Degenen die wisten hoe dat moest dat waren de managers die denken in MBA-taal en beslissen op basis van algemene modellen over bedrijfsvoering – of ze het nu over een koekjesfabriek of een school of een ziekenhuis hebben.

E. Verbiest - Professionals moeten het verdienen

Weggeman, organisatiedeskundige, sluit hier bij aan door te stellen dat het model van de Rijnlandse werkcultuur waar vakdeskundigheid voorop staat, vervangen is door het Angelsaksische businessmodel waar geld verdienen prioriteit heeft. Juist Nederland, toch altijd iets meer koopman dan dominee, is meer dan andere landen gevoelig voor deze MacDonaldisering.

Het antwoord op de onderwaardering van de professional – volgens analyses in *Beroeps-zeer* – zou moeten liggen in de herontdekking en herwaardering van het vakmanschap, van de professional en het herstel van een cultuur van vertrouwen in die professional. Dat is een sympathiek standpunt. Maar is het niet een beetje naïef? Zou het probleem zo simpel zijn dat velen geen vertrouwen meer in de professional stellen en dat het herstel van dit vertrouwen de oplossing is? Als de veronachtzaming van de professional het gevolg is van een brede, diepgaande culturele transformatie, zoals Verbrugge beschrijft, dan is een oproep om de professionals te herwaarderen door hem te vertrouwen, toch wat te eenvoudig. Maar belangrijker lijkt me het volgende. Leraren worden inderdaad vaak, te vaak, geconfronteerd met vernieuwingen, met bureaucratische maatregelen en met voorschriften. Maar hoe heeft het kunnen gebeuren dat de managers en beleidsmakers, die kooplui van de publieke sector, de leraren in zo'n hoek hebben kunnen dringen? Zou het ook niet zo zijn dat die professionals zich in de hoek hebben laten zetten? Nog anders gezegd, en misschien wat duidelijker, zou dat gebrek aan vertrouwen in professionals niet ook ontstaan omdat leraren nauwelijks professional te noemen zijn?

De vraag naar wat een professional is niet eenvoudig en eenduidig te beantwoorden. Maar meestal beschouwt men als een essentieel kenmerk van een professie de aanwezigheid van een stevige kennisbasis: een door wetenschappelijk onderzoek verkregen geheel van overdraagbare geordende kennis en daarop gebaseerde methoden en vaardigheden.

Wat is nu de kennisbasis van de leraar? 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. Hij bood, via de video, een uitgebreid fragment uit een les aan een groep van ervaren en minder ervaren leraren (waaronder ook nog studenten). Hij vroeg hen vervolgens wat ze gezien hadden en welk advies men aan de leraar op de video zou geven om de 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. Nog niet zo lang geleden heeft de Onderwijsraad daar een stevig pleidooi voor gehouden. 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 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. Kirschner liet zien dat aan deze ontwikkeling naar evidence based onderwijs, uiteindelijk gebaseerd op basis van experimenten, nogal wat bezwaren kleven. De uitvoering van experimenten in onderwijs is niet eenvoudig. Kunnen we kinderen met hun diversiteit in aanleg, ervaringen e.d. verdelen over vergelijkbare groepen die nodig zijn voor dergelijke experimenten? (de controlegroep en de experimentele groep)? Bovendien, is het moreel gezien verantwoord om kinderen een onderwijsmethode waarvan we denken dat die goed is, te onthouden, omdat dit nodig is voor het slagen van het experiment? En zijn experimenten eigenlijk wel mogelijk? Onderwijs is immers contextgebonden. 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. Kirschner berekent verder dat, als men de vergelijking met de gezondheidszorg doortrekt, O.C.& W. een kwart van het budget aan onderwijsonderzoek zou 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 zijn). We moeten ons dus voorlopig niet al te veel voorstellen van een kennisbasis zoals we die in de gezondheidszorg kunnen aantreffen. Natuurlijk zijn er goede voorbeelden te geven van werkwijzen en vernieuwingen, bijvoorbeeld in taal- en rekenonderwijs. Vaak zijn die samen met leraren ontwikkeld. Maar overwegend is toch – zoals Onderwijsraad en Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid aangeven – dat de betekenis van onderzoek voor de onderwijspraktijk gering is en dat ook praktijkgerichte kennisontwikkeling niet altijd voldoende uit de verf komt. Redenen hiervoor zijn onder andere dat wetenschappelijke degelijkheid en praktische bruikbaarheid niet altijd gemakkelijk te combineren vallen; dat kennisontwikkelaars onvoldoende aandacht schenken aan de verschillen in de praktijksituaties en dat onderzoeksresultaten soms alleen voor specifieke situaties gelden. Het is in de praktijk dan vaak onduidelijk wat er zou moeten gebeuren, of de indruk bestaat dat resultaten elkaar tegenspreken. Het grootste probleem met een “evidence based”-benadering heeft dan ook te maken met de relevantie van de kennis 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. De relevantie van dergelijke experimentele kennis blijft daarmee beperkt. Dit sluit niet uit dat wetenschappelijk onderbouwde aanpakken als heuristiek kunnen functioneren: als zoekschema's die toelaten te begrijpen wat in de interactie met leerlingen gebeurt en die handelingsmogelijkheden aan de leraar bieden. 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 kan hier suggereren om 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. Kortom, leerkrachten dienen voortdurend te beslissen over wat goed is voor een leerling of leerlingen. Als professional zullen ze hier ge-

E. Verbiest - Professionals moeten het verdienen

bruik maken van bewezen theorieën. Maar deze functioneren niet als recepten die men blind kan volgen. Het zijn heuristieken, zoeklichten om een bepaalde concrete situatie te begrijpen. Nog anders gezegd, leraren zijn geen louter uitvoerende professionals van wat anderen hebben voorgeschreven. 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 voor (aanstaande) leraren weinig zinvol is. Integendeel. Naast vakkennis 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 hoe gebruik te maken van die inzichten in de concrete situatie van de klas. Ook programma's zoals *Veilig leren lezen*, die leerkrachten veel handreikingen bieden, ook als resultaten van leerlingen achterblijven, kunnen nooit de verantwoordelijkheid van de leerkracht overnemen. Ze houden ook geen rekening met speciale omstandigheden, zoals gedragsproblemen, die van invloed kunnen zijn op de prestaties van leerlingen.

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**. 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 leerling 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.

Daar komt nog iets bij. Niet alleen een stevige kennisbasis wordt als kenmerk van echte professionals gezien. Professionals hebben ook 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 bijscholingen. 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. Er is weliswaar sinds kort

E. Verbiest - Professionals moeten het verdienen

de wet op de Beroepen in het Onderwijs. Maar deze wet introduceert slechts zeer zwakke mechanismen als het gaat om het scheppen van sociale mechanismen waardoor leraren elkaar stimuleren en indien nodig, elkaar ook controleren in het gebruik van adequate inzichten. Ook de beroepsgroep van leraren is, in dit verband, zwak ontwikkeld en oefent nauwelijks invloed uit op de wijze waarop leerkrachten functioneren.

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 verdient 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. Bovendien ontbreekt vaak een sociale infrastructuur om als professional te bevorderen dat men handelt zoals volgens de normen van de professie.

Opnieuw, verdienen leraren, door die beperkte kennisbasis en beperkte sociale organisatie, nauwelijks de titel van professional? Ik vrees dat dit het geval is, als niet geprobeerd wordt daar iets aan te doen. En er kan iets aan gebeuren.

Hiervoor is aangegeven dat onderwijs in de klas wordt gemaakt. De leerkracht ontkomt er niet aan om in de hektiek van de complexe interactie met leerlingen actief te handelen: de situatie te interpreteren, te beslissingen over de doelen die men wenst te bereiken en daarmee te beslissen over de geschiktheid van theoretische noties, daaruit handelingen af te leiden en de consequenties van die handelingen in te schatten en te beoordelen. Leerkrachten laten zich hierbij inspireren door inzichten die min of meer bewezen zijn en min of meer stoelen op eigen praktijkkennis. De gemaakte keuzes zijn echter vaak impliciet en het professionele handelen staat daarmee niet geheel onder kritische controle van de professional. 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. Bovendien is hierbij de dialoog met de collega's belangrijk om eigen vooringenomenheden te overstijgen en om te kunnen leren van anderen. Zou de kern van de professionaliteit van de leerkracht er nu niet in bestaan om de professionele keuzes en de toepassing van wetenschappelijke inzichten kritisch te onderzoeken met collega's, naar hen (en naar andere betrokkenen) te verantwoorden en te leren van deze collectieve processen?

Juist door het ontwikkelen van een structuur en cultuur gericht op het leren door de leerkrachten in de school zouden zij aanspraak kunnen maken op de status van professional. Een concept zoals *professionele leergemeenschappen* biedt hiertoe vruchtbare aanknopingspunten. 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 verbeteren 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.

In tegenstelling tot machtige professies zoals de medische of juridische professie, die hun status mede ontleen aan de verwijzing naar een complexe kennisbasis die buitenstaanders

E. Verbiest - Professionals moeten het verdienen

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. 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 in de eerste plaats een structuur en cultuur van leren door de professionals die zij zelf in de eerste plaats dienen te claimen en te realiseren. In de tweede plaats verdient ook de versterking van de beroepsgroep aandacht. Echte professionals hebben ook een sterke beroepsgroep die naar buiten en naar binnen gezag heeft. Voor een beroepsgroeporganisatie van leerkrachten betekent dat onder meer kunnen meepraten op beleidsniveau over de eisen die aan de school, als werkplek en als leerplek, gesteld mogen worden; het bewaken van de professionele handelingsruimte tegen de waan van vernieuwingen die ver af staan van goed onderwijs en er op toezien dat leerkrachten zich blijvend professionaliseren en handelen overeenkomstig de professionele normen van de beroepsgroep.

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. 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. Niet slechts een gerichtheid op het primaire proces maar ook op schoolontwikkeling wordt dan van belang.

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. Het betekent bovendien dat er op de opleidingen een culturele en structurele basis aanwezig is die dat collectief leren mogelijk maakt.

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 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.

Tot slot, hoog op de eerder aangehaalde onderwijsagenda van de beroepsgroep (SBL) staat professionele en persoonlijke ontwikkeling en onderwijsinnovatie, vooral samen met collega's. De intentie om zich als professional te manifesteren is blijkbaar sterk aanwezig. Dat geeft goede hoop dat straks leerkrachten ook als zodanig in de samenleving gewaardeerd zullen worden.

Literatuur

- 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.
- Hoyle E. (1975): Leadership and decision-making in education. In: Hughes, M.G.(ed.): *Administering education: international challenge*. London, pp.30-44.
- Kirschner, P. (2006): *Evidence-based onderzoek. De nieuwe wonderpil?! Column Edusite* <http://www.edusite.nl/edusite/columns/15816>
- Mommers, C. (2006): Zichtbaar maken van resultaten bij het leren lezen. *Basisschoolmanagement* (20) nr.1, blz.
- OCW (2004): *Koers Primair Onderwijs. Ruimte voor de school*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2003): *Kennis van Onderwijs. Ontwikkeling en benutting. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006): *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) (2006): *Waar wij voor staan. De onderwijsagenda van de beroepsgroep*. <http://www.onderwijsaanhetwoord.nl>
- Trommel, W. (2006): NPM en de wedergeboorte van het professionele ideaal. *Beleid & Maatschappij*, (33) nr. 3, blz. 137-147
- Verbiest, E. (2004): *Samen wijs. Bouwstenen voor professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant. (2006: tweede druk)

Eric Verbiest is lector schoolorganisatie en schoolontwikkeling bij Fontys Hogescholen en gastprofessor Onderwijsinnovatie aan de Universiteit Antwerpen.

E-mail: e. verbiest@fontys.nl

Dit artikel is verschenen in het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, jaargang 24, nr 4, 2007, blz. 239-248