

# SAMEN LEREN ALS VOORWAARDE VOOR PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN DOCENTEN

**Prof. dr. E. Verbiest**

Emeritus lector Schoolontwikkeling en Schoolmanagement, Fontys Hogescholen

Gastprofessor Onderwijsinnovatie Universiteit Antwerpen

Net als dertig jaar geleden staan professionals weer in de belangstelling. Toen was de teneur van de verhandelingen over professionals uitgesproken kritisch. Professionals – zo stelden toen invloedrijke denkers als Ilich, Achterhuis, De Swaan en Foucault – worden niet zozeer gekarakteriseerd door een specifieke deskundigheid maar vooral door streven naar macht, zelfstandigheid en autonomie. Vaak ging deze kritiek gepaard met pleidooien om de invloed van deze “*professionele venters van gezondheid, onderwijs, welzijn en gemoedsrust*” (Ilich) in te dammen.

## ***Deprofessionalisering***

Het lijkt er op alsof Ilich c.s. gelijk hebben gekregen. Professionals voelen zich thans veronachtzaamd en niet serieus genomen door beleidsmakers, bestuurders en managers. Waar eerst de professional verscheen als machtige handelaar op de markt van welzijn en geluk, is er thans – in de woorden van onze nationale geschiedschrijver Geert Mak: “...*de groeiende korst van gewichtigdoenerige figuren die onze bedrijven, scholen en andere organisaties nutteloos belast (...) die ons, uitvoerders (lees: professionals – EV), het leven steeds zuurder maakt, de nieuwe nomenklatoera, de arrogante regentenklieken van deze tijd*”.

Ook in meer wetenschappelijke beschouwingen is er aandacht voor deze deprofessionalisering. Er is sprake van een internationale beleidstrend waarbij sturing van het onderwijs vooral plaatsvindt door standards, centrale toetsing, verplichte basiscompetenties voor docenten en schoolleiders, toezicht door de inspectie, wetgeving en nota's. Dergelijke externe sturing kan tot deprofessionalisering leiden. Dit blijkt onder meer uit het rapport van de Commissie Parlementair onderzoek Onderwijsvernieuwingen in 2008 (commissie Dijsselbloem). Duidelijk werd hoe allerlei instanties de didactische ruimte van de docent invulden. De overheid stuurde via exameneisen niet enkel wat geleerd diende te worden maar ook het hoe. Procesmanagers propageerden bepaalde didactische benaderingen waarbij de indruk ontstond dat deze verplicht waren. De inspectie hanteerde een toetsingskader met een eigen visie op didactiek. Educatieve uitgeverijen concretiseerden algemene kerndoelen in concrete inhouden en didactische methoden. Onderzoek laat verder zien dat sterke centrale sturing kan leiden tot een perceptie van professionele incompetentie, tot existentiële vragen over de legitimiteit van de externe taakvervulling, tot gevoelens van onzekerheid en ambiguïteit met betrekking tot wat verwacht wordt van de leerkracht en tot stress en burnout.

Dit beleid dient begrepen te worden in de context van de sturingsfilosofie van de overheid, zoals die de afgelopen kwart eeuw gestalte heeft gekregen in vrijwel de hele westerse wereld en waarbij politici en ambtenaren zich laten inspireren door het voorbeeld van het bedrijfsleven. Deze sturingsfilosofie, *New Public Management* (NPM) geheten, valt samen te vatten in de slogan dat de overheid niet moet roeien maar moet sturen. Centrale waarden in het NPM zijn resultaatgerichtheid, verhoogde efficiëntie, effectiviteit en kwaliteit van dienstverlening en klantgerichtheid. Tot het beleidsinstrumentarium van het NPM behoren outputgerichte sturing, het meten van resultaten, introductie van marktwerking in de publieke sector, nadruk op vraagsturing door de klant en scheiding tussen beleid en uitvoering. De verhouding tussen overheid en uitvoerders van het beleid werd herzien en in de publieke sector

werden steeds meer bedrijfsmatige aanpakken en technieken geïntroduceerd, zoals *prestatie management*, *total quality management*, *strategisch management* en *benchmarking*. De professional, mede gestigmatiseerd als vrijgevochten of paternalistisch, kreeg minder aandacht en werd, ook vanuit de cliënten en vanuit het management van de instellingen, beperkt in invloed en macht.

In de afgelopen vijftig jaar werd in Nederland het onderwijs steeds meer vanuit deze filosofie vorm gegeven. Door de invoering van kerndoelen of eindtermen en tegelijkertijd autonomieverruiming op het personele en financiële gebied kan de overheid de scheiding tussen beleid en uitvoering realiseren. Via de inspectie worden de resultaten gemeten en kan op de resultaten gestuurd worden. Tegelijkertijd impliceert de toegenomen verantwoordelijkheid en de toegenomen autonomie op het personele en financiële gebied dat de uitvoeringsorganisaties (de scholen) meer en meer in een marktpositie ten opzichte van elkaar komen, meer risico's lopen en meer eigen beleid dienen te voeren. Schaalvergroting moet leiden tot sterkere organisaties. Mede als gevolg van deze schaalvergroting en de veranderde verhoudingen tussen overheid en besturen ontstaat ook de behoefte aan een herijking van de bestuurlijke kaders en bestuurlijke verantwoordelijkheden. En het uitbreiden van het horizontale toezicht dient bij te dragen aan de klantgerichtheid van de scholen. De belangrijkste beleidsontwikkelingen in de afgelopen jaren zijn dus goed te begrijpen als illustraties van de centrale waarden en van het beleidsinstrumentarium van het NPM.

Opnieuw lijkt het tij te keren. Maar nu richt de kritiek zich niet op de professionals zelf maar op de organisatorische en bestuurlijke condities waarbinnen de professional werkt. Zowel de professionals zelf, beleidsmakers en wetenschapsbeoefenaars wijzen op de onderwaardering van de professional en op de noodzaak om die professional meer handelingsvrijheid te geven. Maar de roep om meer professionele autonomie, hoe sympathiek ook, is toch naïef. 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 docent, 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 docenten zullen dienen aan te tonen dat ze inderdaad professioneel werken. Op de drempel van een tijdperk waarin sprake kan zijn van een herwaardering van de docent als professional rijst dan ook de vraag naar wat een professional is. Wat maakt de docent tot een professional?

### **De docent als professional: evidence based werken?**

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 docenten? Beschikken zij over een dergelijke kennisbasis?

Een Amerikaanse onderwijskundige, Elmore, toonde, via de video, een uitgebreid fragment uit een les aan een groep van ervaren en minder ervaren docenten (waaronder ook nog studenten). Vervolgens vroeg hij hen wat ze gezien hadden en welk advies ze aan de docent op de video zouden willen geven om zijn manier van lesgeven te verbeteren. Op de vraag 'wat heb je gezien?' kwamen veel verschillende antwoorden. Toen hij later groepjes van docenten, 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 docenten naar bijvoorbeeld theorieën of specifieke instructiemodellen.

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. Als het met die kennisbasis zwak gesteld is, hoe kunnen docenten dan ooit hun professionele rechten claimen tegenover de beleidsmakers, managers of ouders die zich ook kunnen beroepen op (andere) ervaringen?

Het voor de hand liggende antwoord is door er voor te zorgen dat de professionals een kennisbasis ontwikkelen. In een moderne terminologie: meer *evidence based* werken. Onderwijs zou gegeven moeten worden op basis van aanpakken die bewezen zijn, liefst via 'harde' onderzoeksmethoden zoals experimenten. Ook zachtere vormen van bewijsvoering zijn 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 docent 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 geneesmiddelenonderzoek doortrekt, dan zou in de Nederlandse situatie het onderwijsministerie een kwart van haar budget aan onderwijsonderzoek moeten besteden.

Maar er is vooral een principiële probleem met een "evidence based"-benadering. Dat heeft te maken met het type kennis en de relevantie ervan die op een dergelijke wetenschappelijke manier wordt geproduceerd. *Evidence based* onderwijs berust op een technologisch model van professioneel handelen. Het veronderstelt dat de doelen gegeven zijn en dat de enige relevante vragen betrekking hebben op de meest effectieve wijze om die doelen te bereiken. "Effectiviteit" zegt dan niets over die resultaten, slechts over de kwaliteit van de middelen. Een dergelijke technologische benadering mag – misschien - opgaan in de geneeskunde, onderwijs is geen causaal proces van fysieke interactie maar een proces van symbolische interactie. Leerlingen interpreteren en geven betekenis aan wat ze leren. Ook is in onderwijs geen duidelijke scheiding tussen doelen en middelen, waarbij doelen voorgegeven zijn en de enige relevante professionele vragen betrekking hebben op hoe die doelen te bereiken. Dat wat werkt (effectief is) is nog niet vanzelfsprekend dat wat vanuit het perspectief van onderwijs, opvoeding of vorming wenselijk is. Middelen en doel zijn in onderwijs niet neutraal. Straffen kan effectief zijn om een bepaald doel te bereiken maar daarom pedagogisch nog niet verantwoord.

Professionele oordelen in onderwijs zijn in de eerste plaats waarde-oordelen en geen technologische oordelen. In die zin schiet een *evidence based* benadering in het onderwijs tekort. Professioneel handelen in het onderwijs vraagt dat telkens dient te worden beoordeeld of dat handelen bijdraagt aan de vorming van iedere individuele leerling. Docenten dienen in de hectiek van de complexe interactie met leerlingen actief te handelen: situaties interpreteren, beslissen over wat goed is voor een leerling of leerlingen, beslissen hoe er gehandeld dient te worden en de effecten te beoordelen. Onderwijs wordt in de klas gemaakt. De relevantie van wetenschappelijke, algemene kennis blijft daarmee beperkt.

### **De docent als professional: praktijkkennis verbeteren**

Dat docenten grotendeels dienen te koersen op eigen inschattingen van de situatie, wil niet zeggen dat ze maar wat aanmodderen. De meeste onderwijsprofessionals handelen in de meeste situaties bevredigend. En zoals gezegd, ze verwijzen daarbij 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 gehandeld moet worden. Deze praktijkkennis 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. Deze praktijkkennis is ontwikkeld op basis van persoonlijke en professionele ervaringen. Praktijkkennis is onmis-

baar is om in de complexe situatie van een klas efficiënt te handelen. Maar tegelijk is die praktijkkennis kwetsbaar. Persoonlijke (bijvoorbeeld de langdurige “observatiestage” die docenten als leerling en 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 docent 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 docent te ondersteunen.

Toch ligt hier – in deze soms gebrekkige praktijkkennis – het aangrijpingspunt voor de professionele ontwikkeling van de docent. Professionele ontwikkeling van onderwijsprofessionals vindt plaats door kritische reflectie op de (impliciete) opvattingen en keuzes die ze maken in de praktijk. De leerprocessen die hier nodig zijn in het expliciteren van de eigen praktijkkennis, van de eigen keuzes, van de theorieën die men gebruikt, van de gevolgen van het handelen op het leren van leerlingen, vragen een kritische vriend die ons hierbij kan helpen. Het impliciete karakter van praktijkkennis leidt er namelijk toe dat we niet gemakkelijk onze eigen blinde vlekken in ons professioneel handelen zien. *M.a.w. , de leerprocessen die kunnen bijdragen aan de professionele ontwikkeling van docenten 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.*

In deze reflectieprocessen zijn drie thema's aan de orde:

- De keuzes die docenten en scholen maken. Wat willen we als docent met de leerlingen ? welke keuzes maken we ? 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?
- De theoretische noties en opvattingen waarmee we kijken we naar de leerlingen en naar het onderwijs. Hebben we een voldoende breed repertoire om naar leerlingen en leersituaties te kijken? Welke theorieën of opvattingen over leren spreken uit ons handelen als docent? Wat is de waarde van die opvattingen? Worden die ondersteund door recente wetenschappelijke inzichten of door ervaring? Hier kan het mogelijke misverstand uit de weg geruimd worden dat kennis en dus een stevige opleiding daarin voor (aanstaande) docenten weinig zinvol is. Integendeel. Als professional zullen docenten gebruik maken van bewezen theorieën en aanpakken. Maar deze functioneren niet als recepten. Het zijn heuristische, zoeklichten die toelaten te begrijpen wat in de interactie met leerlingen gebeurt en die handelingsmogelijkheden aan de docent bieden. Naast vakkennis is de heuristische betekenis van onder meer pedagogische, didactische, onderwijskundige en psychologische theorieën en benaderingen van grote betekenis.
- En tenslotte zou in die reflectieprocessen onderzoek dienen te gebeuren naar hoe we het doen als docent ? 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 effectief is? En als we daarvan afwijken, hebben we daar goede redenen voor?

Samenvattend, professionele ontwikkeling van docenten bestaat vooral in het, met collega's, kritisch onderzoeken en eventueel bijstellen van de professionele opvattingen, keuzes en handelingen, gebruik makend van de heuristische waarde van wetenschappelijke en prakti-

sche inzichten. Dat vraagt een structuur en cultuur van collectief leren in de school. Dit realiseren is een gedeelde verantwoordelijkheid van de professionals en de schoolleiding.

### Literatuur:

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008): *Tijd voor onderwijs. Eindrapport*. Den Haag: Sdu
- Elmore, R. (2004): *The hollow core of leadership practice in education*. Paper presented at the 2<sup>nd</sup> Annual International summit on Leadership in Education, Boston, November 6-7.
- 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>
- Mak, G. (2004). Over eenzaamheid, moed en vertrouwen. In: Brink, van den G., Jansen, T. & Pessers, D. (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. (blz. 86-100). Amsterdam: Boom.
- Onderwijsraad (2006): *Naar meer evidence based onderwijs. Advies*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Pollit, C. (2003): *The essential Public Manager*. Maidenhead: Open University Press
- Van Strien, P. (1986): *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen/Maastricht: van Gorcum.
- Verbiest, E. (red.) (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verbiest, E. (2009): *Leren leiden. Notities over de professionalisering van schoolleiders in tijden van nieuwe professionaliteit*. Afscheidsrede. Eindhoven: Fontys Hogescholen