

Deze tweede nieuwsbrief is meteen de laatste van dit schooljaar. Ze bestaat uit twee bijdragen:

- Erik Ex blikt terug op het afgelopen schooljaar: wat hebben we als Denktank gedaan en waarom, en hoe ver staat het daarmee?
- In de tweede bijdrage, *Goed leraarschap en goed onderwijs*, beredeneert Pieter Leenheer waarom leraren ook zelf een beroepsbeeld moeten opstellen

Erik Ex

TERUGBLIK



Beste volgers van de docentendenktank,

We kijken terug op een bijzonder schooljaar. Het heeft maar weer eens aangetoond waarom het gesprek tussen leraren over wat goed onderwijs is gevoerd moet worden.

Het Nationaal Programma Onderwijs

De scholensluiting zorgde er wederom voor dat wij ons onderwijs op een compleet andere manier moesten inrichten. En toen onze leerlingen terug op school kwamen was dit vaak in kleinere groepen en altijd op afstand.

Welke schade is er door de pandemie opgelopen? Welke leerlingen hebben extra aandacht nodig? Wat voor aandacht is daarbij nodig?

De overheid heeft genereus maar kortdurend geld ter beschikking gesteld via het Nationaal Programma Onderwijs. In de bijgeleverde menukaart van interventies waaruit gekozen kan worden ligt de nadruk op effectiviteit. Is dit op een te smalle kijk op onderwijs gestoeld?

Daarbij heeft het ministerie de scholen expliciet aangewezen als eenheden waar dit geld terecht moet komen. Via de medezeggenschapsraden denken leraren mee over de besteding van het NPO. Wat willen we met het geld? Op welke manier kunnen we deze unieke situatie tot een zo goed mogelijk einde leiden?

Dit zijn allemaal afgeleiden van de fundamentele vragen: ‘wat is goed onderwijs?’ en ‘wat is goed leraarschap?’

Uitstel van selectie

De onderwijsraad lanceerde afgelopen jaar een advies waarin het een driejarige brugperiode voorstelde. Dit zou een grote verandering betekenen in ons stelsel. In het advies schrijft de raad dat uitvoering van dit plan veel zal vragen van leraren. Of en op welke manier dit plan wordt uitgevoerd zal een vraag zijn voor het nieuwe kabinet, maar het moge duidelijk zijn dat leraren hier ook een gesprek over moeten voeren.

Het advies van de onderwijsraad is geenszins nieuw. Eerder strandde gesprekken hierover. De dialoog die binnen het werkveld gevoerd zou moeten worden werd boven onze hoofden gehouden in de politiek en op bestuurlijk niveau.

Bij allebei deze zaken, het NPO en het plan van de onderwijsraad, zijn wij ervan overtuigd dat het fundamentele gesprek over wat goed leraarschap behelst hierbij voorwaardelijk is.

Als dit zo broodnodig is, waarom is dat gesprek dan nog nooit gevoerd?

Ons veld is het meest versnipperde van alle onderwijssoorten. Bonden, vakverenigingen, de sectorraad en politiek hebben moeite elkaar te vinden. Maar er zijn ook een heleboel 'ongebonden' leraren, die groep moet ook worden meegenomen in het gesprek. Met de verschillende bonden en verenigingen hebben we afgelopen jaar gesproken. We willen eensgezind optreden.

In augustus verkenden we met groepen leraren, opleiders en anderen hoe we de discussie vlot zou kunnen trekken. Tijdens de tweede golf hebben we dit voortgezet in zoomgesprekken. We hebben een kleine kern (zie ondergetekenden) gevormd van leraren die het project voorzetten. In februari publiceerden we in Van Twaalf tot Achttien het [artikel 'Beginnen bij het begin'](#). In maart brachten we de TeacherTapp in stelling. Over de resultaten werd dit [blog](#) geschreven.

Daarna zijn we de polder ingedoken. We praten mee met verschillende organisaties over de vraag hoe we niet georganiseerde leraren bij het gesprek over goed leraarschap kunnen betrekken.

Dit alles kost tijd, we komen vaak bij elkaar omdat we geloven dat het gesprek de weg vooruit is. Na de vakantie gaan we opgewekt weer verder! Hopelijk kunnen we jullie dan ook in levende lijve weer ontmoeten.

Desiree Berendsen

Harm Tiggelaar

Jasper Rijpma

Erik Ex

Pieter Leenheer (secretariële ondersteuning)

Pieter Leenheer



GOED LERAARSCHAP & GOED ONDERWIJS: WIE MAKEN UIT WAT WE DAARMEE BEDOELEN?

Veel leraren zal het wel ontgaan zijn, maar in discussies over hun vak duiken steeds vaker termen als 'beroepsbeeld' en 'beroepsidentiteit' opⁱ. Sinds wanneer precies, vergt gedegener onderzoek dan ik in huis heb, maar ik schat dat het pas sinds hooguit een jaar of tien het geval is. In de ooit gezaghebbende *Schets van het Nederlandse schoolwezen* van Idenburg, uit 1960, komt dat woordenpaar in elk geval niet voorⁱⁱ. Ik denk doordat het leraarschap toen nog iets vanzelfsprekends had. Een leraar had gezag en Idenburg kon nog rustig schrijven dat 'de leraar (= *de leraar vo, PL*) in het hoger milieu thuis hoort' (p. 541). Onder zulke omstandigheden hoef je niet diep na te denken over de vraag waar het beroep voor staat, over beroepsbeelden en beroepsidentiteitⁱⁱⁱ. De noodzaak daarvan daagt pas als zoals nu met het leraarschap het geval is, het beroep duidelijk onder druk staat: als je je plek moet claimen in de publieke arena en/of als je duidelijk moet maken dat het beroep toch best aantrekkelijk is^{iv}. En zelfs dan kan het nog even duren voordat een beroepsgroep in actie komt. In elk geval in onderwijs, zoals René Kneyber en Jelmer Evers in 2015 ietwat mismoedig constateerden aan het slot van *Het Alternatief II*^v.

De stem van de zaakwaarnemers

Nu kun je je natuurlijk afvragen of leraren wel zelf een beroepsbeeld moeten opstellen. Kun je dat niet beter overlaten aan experts, aan opleiders, onderzoekers en bestuurders? Zeker waar er daar al zoveel klaarligt, zoals de begin 2020 verschenen driedelige publicatie *Leraar: een professie met perspectief*^{vi}? Mij lijkt dat leraren toch zelf aan de slag zullen moeten. Wat overigens zeker niet betekent dat je die publicatie net zo goed ongelezen kunt laten. Ruw samengevat beschrijven de artikelen uit *Leraar: een professie met perspectief* hoe je je kunt ontwikkelen tijdens je loopbaan en wat dat vraagt van jou als leraar en van je werkomgeving. Dat beeld is nuttig als tegenwicht tegen het idee dat je als je eenmaal de fuik van de school bent binnengezwommen, je hele leven hetzelfde doet of moet doen, met fatale gevolgen voor je arbeidssatisfactie. Alleen zijn de verschillende bijdragen in hoge mate vanuit het perspectief van onderzoekers en opleiders geschreven en daarin schuilt een probleem: een en ander is bij wijze van spreken niet geschreven in de taal van de leraar, maar – oneerbiedig gezegd - in die van zaakwaarnemers.

In het slothoofdstuk van het drieluk, *Een dynamisch leraarsberoep vraagt een systeembrede aanpak*, pleiten Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink voor samenwerking tussen overheid, schoolbesturen en onderwijsprofessionals bij het versterken van het leraarsberoep. Die samenwerking, aldus Snoek en zijn collega's, kan echter bemoeilijkt worden doordat de logica's van die drie groepen – de politieke, institutionele respectievelijk professionele logica – makkelijk met elkaar botsen:

Hoewel er in het onderwijs consensus lijkt te zijn over de rol en het belang van de leraar (meer dan louter 'uitvoerder'), lijken beelden over leraarschap sterk beïnvloed door opvattingen en overtuigingen over wat 'goed onderwijs' is. Leraren willen meer zeggenschap over hun beroep en zelf de bekwaamheidseisen voor de beroepsgroep formuleren. Tegelijk

gaat de overheid over de wet- en regelgeving rond de bevoegdheid van leraren, formuleren lerarenopleidingen opleidingseisen en gaan schoolbesturen over de benoembaarheid van leraren en eisen aan beroepsuitoefening binnen de schoolcontext. (p. 109).

Die stand van zaken belemmert gemeenschappelijke visievorming, aldus Snoek en zijn collega's, en samenwerking wordt alleen maar mogelijk als de verschillende groeperingen zich bewust worden van de logica van waaruit ze opereren.

Nu beschouwen Snoek, De Wit en Dengerink eerder in datzelfde hoofdstuk, leraren als 'professionals die werken vanuit collectieve professionele normen en kaders'. Maar dat is, zeker waar het het vo betreft, vooral schone theorie. Anders dan in bijvoorbeeld het po, waar sinds 2019 het Lerarencollectief opereert, bestaat voor het vo geen platform waar de gedachtewisseling over collectieve normen en kaders plaatsvindt. Dat betekent overigens niet dat er helemaal niet over die normen gepraat wordt. In *Leraren en gezag: de bevoegdheid*, een artikel uit het eerste deel van *Leraar: een professie met perspectief*^{viii}, wijst Marc Vermeulen op het belang van open platforms waar leraren 'op ooghoogte', vanuit deskundigheid en betrokkenheid, zich kunnen scherpstellen aan elkaar en andere belanghebbenden bij onderwijs. Maar de voorbeelden die Vermeulen vervolgens noemt, zijn vrijwel uitsluitend platforms die georganiseerd worden door – met een oneerbiedige term – zaakwaarnemers. Namelijk: academische werkplaatsen, professionele leergemeenschappen, onderwijscafés, de Kennisrotonde van NRO of alumninetwerken van afgestudeerden. 'Lerarenopleidingen, onderwijsonderzoekers en experts uit de advieswereld', aldus Vermeulen, 'zijn hier belangrijke spelers. Zij mengen zich in het debat met leraren, ouders en leerlingen.'

Nu schrijft Vermeulen een eindje verderop ook: 'Het moet vanzelfsprekend worden dat de beroepsgroep gezagsvol meepraat over onderwijs. (...) Het debat over leraren en onderwijs moet gevoerd worden op basis van inzichten, ervaringen en kennis. Daarbij is het nodig dat leraren een krachtig eigen geluid neerzetten dat zowel een positieve identiteit als kwaliteit van hun beroep laat zien.' En daar kan ik me goed in vinden. Maar daarvoor is dan wel nodig dat leraren, voordat zij met overheid en bestuurders in gesprek gaan, op een eigen platform met elkaar in gesprek gaan. En ik zou daaraan graag toevoegen dat dat zonder meer heel inspirerend is, maar ontkomt er tegelijkertijd niet aan een paar voorbehouden te maken.

Voorwaarden

Om te beginnen: een term als 'collectieve normen' suggereert dat je met zijn allen die normen afspreekt, vastlegt in een document, handtekening eronder en klaar is Kees. Maar zo werkt het niet. Die normen zijn een kwestie van interactie, van een voortdurend gesprek, omdat de samenleving nu eenmaal, hoe geleidelijk ook, voortdurend verandert. Maar dat is een lastige boodschap voor een sector die zoals zeker nu het geval is, terecht behoefte heeft aan rust.

In *De bril van de leraar* betoogde ik dat je de vraag wat goed onderwijs is, alleen kunt beantwoorden als je vanuit het curriculum denkt:

In het onderwijs gaat het immers om complexe problemen, en een leraar die niet in staat is om collega's uit andere vakgebieden te begrijpen, kan geen bijdrage leveren aan het oplossen ervan. (p. 209)

Daarmee zei ik overigens niet veel nieuws. Zo stelde het *Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel* uit 2017 al dat de vakinhoudelijk bekwame leraar niet alleen de opbouw van het curriculum van zijn vak moet overzien, maar ook de plaats van zijn vak in het curriculum van de opleiding en de (ik neem aan: verticale en horizontale) doorlopende leerlijnen. Maar zeker in het vo blijkt dat al jaren geen sinecure. In po 'overzien' individuele leraren het curriculum min of meer per definitie, maar in het vo, waar vakken centraler staan, krijg je 'vanzelf' botsingen, andere prioriteiten. Een mooi voorbeeld van een en ander beschrijft mijn collega Inge Okkes in een recent artikel in *Van twaalf tot achttien*, met de veelzeggende titel "*Ik geef economie, toch niet 'onderzoeks vragen formuleren'?*" *Over de noodzaak van een schoolbrede leerlijn onderzoeksvaardigheden*^{viii}. Op dat punt is nog een lange weg te gaan.

En dat geldt waarschijnlijk ook voor het derde punt: leraren hebben niet allemaal exact dezelfde visie op wat goed onderwijs is. Zo uit de losse pols zou je de volgende drie visies kunnen onderscheiden:

- Met name een aantal vernieuwingscholen gaan uit van de eigen doelen van de leerling, van zijn of haar kijk op leerbehoeften. Ze ontdekken dan, meent men, vanzelf wel de wereld.
- Daarnaast is er een meer Biestaïaanse kijk: onderwijs is erop gericht leerlingen de blik naar buiten, naar de wereld laten wenden, en verantwoordelijkheid te leren nemen. En ze vooral niet te laten navelstaren. Dat vergt een voortdurend streven naar evenwicht tussen drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie, subjectificatie, en in die zoektocht kunnen leraren respectievelijk scholen heel verschillende accenten leggen.
- En ten slotte de visie die zich in principe beperkt tot kwalificatie: onderwijs brengt de leerling kennis van de wereld bij, punt-uit, want verder is het zijn/haar verantwoordelijkheid wat hij/zij ermee doet. Dat laatste is overigens zeker niet bedoeld als een vorm van laissez-faire: het punt is dat je leerlingen niks moet opdringen.

Even daargelaten dat dit maar een heel voorlopige typering is: in de praktijk zie je vaak dat dat leraren het gesprek over die verschillen ongemakkelijk vinden en dus maar uit de weg gaan. Maar zo komen we er niet. Alleen: hoe vind je een gemeenschappelijke noemer zonder in een loopgravengevecht of wezenloze nietszeggendheid te vervallen?

En hoe nu verder?

Zoals hierboven al gezegd: voor leraren vo is er geen platform waar ze als (deel)beroepsgroep in gesprek kunnen gaan over het beroepsbeeld, over vragen als wat is goed leraarschap en wat is goed onderwijs. Dat wil zeggen, er zijn weliswaar - bij wijze van spreken - lerarenorganisaties te over, maar een deel ervan is sterk gebonden aan een schoolvak of een bepaalde functie zoals decaan e.d., en een deel is vooral gericht op arbeidsvoorwaarden. Een overkoepelend platform ontbreekt vooralsnog. Maar op het moment dat we dit schrijven, wordt door verschillende beroepsorganisaties wel gewerkt aan plannen om tot een door de beroepsgroep gedragen beroepsbeeld te komen. Daaraan willen wij als Denktank ook onze bijdrage leveren, met een tour door het land en met bijvoorbeeld online bevraging. We gaan ervan uit dat wat dat betreft na het zomerreces meer duidelijkheid zal zijn. Maar nu dan eerst maar eens bijkomen van een knap onrustig jaar. Dat komt het denken vast ten goede.

Noten

ⁱ Op dit terrein bestaat geen vaste terminologie, dus is het goed even duidelijk te maken wat ik onder de centrale termen versta. *Professionele identiteit*: opvattingen van het individu over goed werk, in het geval van onderwijs dus: opvattingen over goed leraarschap en goed onderwijs. *Beroepsidentiteit*: de opvattingen over goed werk van de beroepsgroep; deels vastgelegd in standaarden en beschreven in zoals dat heet, een *body of knowledge*; deels een groepscultuur, een informeel gedeeld geheel dat door voortdurende interactie tussen beroepsgenoten altijd in beweging is (oftewel, met een term van Thijs Homan, een betekeniswolk vormt). *Beroepsbeeld*: beeld van de ontwikkelingsmogelijkheden binnen het beroep.

ⁱⁱ Ph.J. Idenburg, Schets van het Nederlandse schoolwezen. J.B. Wolters, Groningen, 1960. Overigens gaat het latere *Geschiedenis van de school in Nederland* van P.TH.F.M. Boekholt en E.P. de Booy (Van Gorcum, Assen/Maastricht, 1987) ook nog steeds vooral over het stelsel en beperkt zich wat leraarschap betreft tot hooguit iets over de maatschappelijke status van de leraar.

ⁱⁱⁱ Er bestond geen formeel vastgelegd beeld van het leraarschap. In het beroepsbeeld dat leraren en beleidsmakers lange tijd koesterden, was de leraar een autonome professional, die veel vrijheid genoot op vakinhoudelijk en didactisch gebied. En samenwerking was iets voor de liefhebber. Al met al werd in veel scholen gewerkt volgens de methode die een in 2015 failliet gegane Riagg hanteerde: de "polyparadigmatische methode met Archipel-structuur", oftewel zoals de curator van het faillissement dat opvatte: iedereen mag het op zijn manier doen en staat los van de anderen (ontleend aan: Rutger de Quay en Rik Wassens, *Riagg-dossiers van duizenden patiënten open en bloot in een kelder*. In: nrc 21-5-2021).

^{iv} Hoeveel druk er staat op het leraarsberoep, is intussen al vaker beschreven, onder andere door mij in *De bril van de leraar* (Culemborg: Phronese, 2019), maar soms is een korte opsomming als de nu volgende wel zo illustratief: een overheidsbeleid dat al jarenlang vooral gericht is op effectiviteit en geresulteerd heeft in een meetcultuur; het afwentelen van maatschappelijke problemen op onderwijs; de grote veranderingen in de leerlingenpopulatie; de veranderingen in de schoolorganisatie en de opkomst van *managerial logica* en de inperking van de professionele ruimte; het nijpende lerarentekort; de sterk toegenomen werkdruk, niet alleen dank zij het lerarentekort, maar ook doordat er steeds weer wat móet en er weinig tijd resteert voor bezinning. En waardoor het onderwijs zo ongeveer de hoogste cijfers voor burn outs heeft. Een tijdje geleden vroeg Erik Ex me of het nu veel onrustiger is dan vroeger. Het enig juiste antwoord is: ja.

^v René Kneyber & Jelmer Evers, *Conclusies. De ladder naar autonomie*. In: René Kneyber & Jelmer Evers Kneyber (red.), *Het Alternatief II*. Culemborg: Phronese 2015.

^{vi} Marco Snoek, Bas de Wit en Jurriën Dengerink (reds.), *Leraar: professie met perspectief*. Meppel: Ten Brink Uitgevers 2020. De publicatie bestaat uit drie artikelenbundels: 1. *Een veelzijdig beroepsbeeld*; 2. *Verbreiding en verdieping in het beroep*; 3. *Een leeromgeving voor leraren*

^{vii} Marc Vermeulen, *Leraren en gezag: de bevoegdheid voorbij*. In: *Leraar: professie met perspectief 1*, 29-37.

^{viii} Inge Okkes, "Ik geef economie, toch niet 'onderzoeks vragen formuleren'?" *Over de noodzaak van een schoolbrede leerlijn onderzoeksvaardigheden*. In: *Van Twaalf tot Achttien*, 31, januari/februari 2021, 44-46. Binnen een school bestaan, aldus Okkes, nogal verschillende opvattingen over de vraag wat goed onderzoek is (en bètavakken vinden vaak dat alleen zij echt onderzoek doen); bovendien bestaat vaak weinig overeenstemming over cruciale begrippen zoals betrouwbaarheid. En daarmee, vervolgt ze, zijn we bij de kern van het probleem: 'het ontbreekt docententeams op het punt van onderzoeksvaardigheden aan een gemeenschappelijk begrippenkader en een gemeenschappelijke taal. Binnen hun eigen team/sectie ligt dat anders: daarin vormen ze een *community of practice*, met een gedeelde taal. Maar die taal is exclusief ten opzichte van collega's van andere vakken. Niet zo gek overigens: de lerarenopleiding richt zich nu eenmaal vooral op inhoud en didactiek van het eigen vak, en de termen en begrippen die daarbij horen (...). Dat maakt het opzetten van een vakoverstijgende leerlijn lastig: je kunt geen gezamenlijk curriculum verzinnen en uitvoeren als je het niet eens bent over de *basics*.'