

Het lerarentekort

Pleidooi voor vakmanschap

Jacqueline Bulterman

Amsterdam University Press

Ontwerp omslag: Gijs Mathijs Ontwerpers, Amsterdam

Ontwerp binnenwerk: Crius Group, Hulshout

ISBN 978 94 6456 046 6

e-ISBN 978 94 6456 047 3

NUR 840

© J.A. Bulterman-Bos / Amsterdam University Press B.V., Amsterdam 2023

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Inhoudsopgave

Inleiding	9
De opzet van dit boek	19
Voor wie is dit boek?	21
1. Het onderwijs verlaten?	23
Perspectief van de leerling	24
Discrepanties theorie/praktijk	26
Belang van theorie	29
Nageschoold worden	31
Lopende band	33
Uitstroom uit het onderwijs	35
Vakmanschap: normatieve professionaliteit	37
2. Het veld: een hiërarchie van bekwaamheid?	41
Procedurele kwaliteit	41
Zijn wetenschappers vakmensen?	44
(Nieuwe) visies op wetenschap	48
Procedurele objectiviteit	49
Wetenschap en vakmanschap: botsende wereldbeelden?	51
Tacit knowledge	54
Naar een nieuwe tak van wetenschap?	57
Twee soorten kennis.	60
3. De tweedeling	63
De school als het centrum van kennisontwikkeling	63
Technische rationaliteit: wat werkt?	65
Drie manieren om onderzoek te gebruiken	68
Leraren zijn anders bezig met wat werkt	69
Geen eenduidige kennisbasis	70
Evidence-based onderzoek	72
Normatieve praktijk	74
Onderzoeksresultaten en open deuren	75
Kennen is geen kunnen	77

Minder mechanistische modellen	80
De technische rationaliteit leeft voort	84
De eigen aard van het onderwijs	86
De tweedeling en het lerarentekort	89
4. Gevolgen van de tweedeling voor het beroep van leraar	91
Uitvoerende krachten	92
'Leraren zijn bevooroordeeld'	94
'Scholen doen te weinig'	96
'Afnemende prestaties komen door het onderwijs'	99
'Leraren beheersen hun vak niet'	100
Zuchten onder de eis van meetbaarheid	103
De betekenis van het beroep verkwijnt	105
Bureaucratie	107
Standaardisatie	109
Mislukte onderwijsvernieuwing (I)	112
Mislukte onderwijsvernieuwing (II)	115
Wetenschap zonder praktische wijsheid	117
Miskend als professional	117
Normatieve professionaliteit wordt niet gecultiveerd	118
Institutionele achterstelling	120
Het centrale probleem	121
Oude voorstellen voor een nieuwe toekomst	122
Deelname en distantie	123
5. Praktijkgericht onderzoek	125
Hooggeleerde domheid?	125
(Herovering van) handelingskennis?	126
De waarde van praktijkkennis bij dienstverlening	130
Modellen om onderzoek en praktijk te verbinden	131
Evidence-informed lesgeven?	133
Impact van het samenwerkingsmodel	136
Van samenwerking naar overlappende rollen	140
Leraren doen academisch onderzoek	141
Promotiebeurs voor leraren	144
De pedagogische proefpraktijk	145

Voor de klas	150
Een 'theorie-informed' rekenles	153
Een sterke beroepsgroep?	156
6. De wetenschap van de kunst van het lesgeven	159
Leraren ontwikkelen zelf beroepskennis	159
De kennisinfrastructuur van Lesson Study	161
Een verbeterwetenschap	164
Voorbeeld van een Learning Study	167
Onderzoek dat de praktijk verbetert	170
De beloften van een nieuwe kennisinfrastructuur	172
Kan de positie van leraren verbeteren?	173
Kan het leren van leerlingen verbeteren?	175
Kan de onderwijswetenschap voortgang maken?	176
Kan de relatie met de overheid verbeteren?	177
Wat staat de beloften in de weg?	179
Vakmanschap zichtbaar maken	181
Wetenschap die vakmanschap ontwikkelt	182
7. Regie vanuit vakmanschap	185
'De beste leraar is de baas'	188
Het vakmanschap als basis	190
De school als leerwerkgemeenschap	193
Het onderwijsveld als lerende organisatie	194
De leraar als hoogleraar	196
Kijkwijzer: de omslag	198
Opwaartse spiraal	200
Noten	201
Literatuur	210
Index	222

Inleiding

‘We hebben wel plaats voor uw kind, maar in die klas hebben we geen leraar.’ Zover is het lerarentekort inmiddels opgelopen. Initiatieven om hier iets aan te doen leveren al decennia te weinig op. Leraren hebben een lage status, ze kampen met een hoge werkdruk en klagen over administratieve lasten, het salaris, een gebrek aan professionele ruimte en ga nog maar even door.¹ Dit boek laat zien dat de problemen in het onderwijs uiteindelijk terug te brengen zijn tot een systeem dat wetenschap en vakmanschap, beheer en uitvoering, van elkaar scheidt. Leraren hebben zeer complex werk, maar de handelingskennis van leraren, het vakmanschap dat nodig is om goed onderwijs te realiseren, wordt binnen dit systeem niet gecultiveerd maar staat op een ondergeschikte plaats.

Laten we dit systeem eens bekijken. Het onderwijsveld bestaat niet alleen uit leraren, maar ook uit allerlei instanties die bedoeld zijn om het onderwijs te verbeteren, zoals toezichthouders, beleidsmakers, bestuurders, samenwerkingsverbanden, docenten van lerarenopleidingen, schoolbegeleiders, leerplanontwikkelaars, onderzoekers, lectoren, hoogleraren, onderwijsadviseurs, medewerkers van onderwijsbegeleidingsinstellingen, etc. Zij moeten leraren aansturen, opleiden of scholen, maar het spreekt niet vanzelf dat ze het vakmanschap van leraren beheersen. Natuurlijk weten ze wel het een en ander over onderwijs, maar vooral op basis van literatuur. Van hen wordt niet verwacht dat ze ooit voor de klas hebben gestaan of nog staan. Hoe hoger in hiërarchie, des te minder betrokken in deze praktijk.²

Grof gesproken werken er dus twee groepen in het onderwijsveld: enerzijds deskundigen die kennis ontwikkelen en/of verspreiden maar die kennis niet gebruiken in de onderwijspraktijk, en anderzijds leraren die wel in de onderwijspraktijk werken maar wier kennis geen officiële status heeft. Zelfs als leraren heel goed zijn, worden ze niet als onderwijsdeskundigen beschouwd. Niet de pedagogische vakman of vakvrouw in de

school beschouwen we in het algemeen als onderwijsdeskundige, maar mensen die zich buiten de school bevinden en zich baseren op wetenschappelijke kennis zonder deze kennis daadwerkelijk te gebruiken. Op individueel niveau zijn er uitzonderingen – er zijn leraren die een bijzondere positie verworven hebben of officiële deskundigen die ervaren leraar zijn. Maar als we naar het systeem kijken, kent de architectuur van ons onderwijsveld een scheiding tussen wetenschap en vakmanschap, tussen kennisontwikkeling en handelen, tussen denken en doen.³ Dit leidt tot maffe situaties. In een bijzin schreef de Onderwijsraad onlangs dat onderzoekers de praktijkcontext vaak onvoldoende kennen.⁴ Goed beschouwd is dit de wereld op zijn kop: wetenschappers zijn toch (superieure) deskundigen? Veeteeltkundigen houden zich bezig met veeteelt, vliegbouwkundigen met vliegtuigen bouwen, geneeskundigen met patiënten genezen, en dan zouden onderwijskundigen de onderwijspraktijk niet kennen? Welke praktijk kennen ze dan wel? En toch is dit onze situatie: onderwijswetenschap en onderwijspraktijk vormen gescheiden terreinen die elkaar slechts incidenteel overlappen. Of niet.

Deze verhoudingen zijn tot stand gekomen vanuit de aanname dat het onderwijs verbetert als leraren hun dagelijkse praktijkkennis vervangen door wetenschappelijke kennis. Via objectieve methoden dacht men wetmatigheden te kunnen ontdekken waarmee het onderwijs vernieuwd kon worden. Om objectiviteit te waarborgen plaatsten onderzoekers zichzelf op afstand – een visie op objectiviteit die inmiddels verouderd is. Zo werd de onderwijsonderzoeker iemand die kennis ontwikkelt, maar niet handelt met leerlingen. Onderwijs werd beschouwd als een technische activiteit: wetenschappers vinden uit hoe het moet, leraren passen dit toe. Zo kwamen leraren in de positie van uitvoerders. Ze verloren de zeggenschap over hun beroep. Hun status kelderde; praktijkkennis werd met wantrouwen begroet, ongeacht de kwaliteit daarvan, ook nu nog.

Als praktijkkennis als ‘subjectief’ wordt beschouwd terwijl wetenschappelijke kennis een betrouwbaarheidskeurmerk heeft, kunnen beleidsmakers zich beter laten adviseren door

wetenschappers. Maar het beleid leidt zelden tot enthousiasme in het veld; de relatie tussen het departement en het onderwijsveld is problematisch. Een halve eeuw onderwijsbeleid laat allerlei slingerbewegingen zien, van minder autonomie voor scholen naar meer en weer terug, van minder aandacht voor de 'zachte kanten' naar meer en weer terug. Succes wordt zelden geboekt. Het onderwijs lijkt beleidsresistent, concludeert een groep ambtenaren.⁵ De politieke kleur van beleidsmakers lijkt maar weinig uit te maken. Wat is er aan de hand? Wat is de oorzaak van de malaise in het onderwijs? Staat het lerarentekort op zichzelf of is het een symptoom van een dieperliggend probleem?

De kwaliteit van het onderwijs hangt zeer nauw samen met de kwaliteit van leraren: ze vormen de belangrijkste schakel in de ontwikkeling van kinderen op school. Als we goede leraren hebben, hebben we alles wat nodig is, al het andere is secundair. Onderzoek laat zien dat de kwaliteit van leraren meer uitmaakt dan de aanpak die ze kiezen.⁶ Leraren doen het belangrijkste werk. Hun beroep is zeer complex.⁷ Artsen en psychologen hebben één cliënt per keer; leraren hebben vijftientig tot dertig cliënten (per uur) en hebben dan ook nog te maken met de interactie tussen de leerlingen. Dat leerlingen het goed met elkaar kunnen vinden, is geen natuurverschijnsel; hun gedrag is onvoorspelbaar en verrassend. Kinderen hebben voor het vak noch voor de leraar gekozen, maar de leraar moet relaties tot stand brengen die het minstens een jaar uithouden. Eigenlijk zijn leraren constant bezig de mensheid te verbeteren – geen geringe klus. Dan staan ze er ook nog grotendeels alleen voor; als er steun aanwezig is, dan meestal niet in de klas waar het allemaal gebeurt. Een flinke dosis onzekerheid is een basiskenmerk van het beroep: hoe kun je weten of je recht doet aan je leerlingen? Bij alles wat leraren doen is hun persoon voortdurend in het geding. Dit kan hen kwetsbaar maken.⁸ De interactie met leerlingen kan met veel stress gepaard gaan.⁹ Het beroep vraagt om een groot improvisatievermogen en om creativiteit. En het is moeilijk om leraren voldoende toe te rusten: bevoegde leraren zijn niet automatisch bekwaam.

Als er op school een sfeer heerst van onderling respect, leraren een gezamenlijke visie hebben, de waarde van het lesgeven ervaren en zich erkend voelen in hun vak, beleven leraren veel arbeidsvreugde. Maar er zijn te veel leraren ongelukkig op hun werk. Met name het gedrag van leerlingen tijdens de lessen leidt tot emotionele uitputting en stress; leraren hebben het gevoel dat ze zich professioneel niet meer kunnen ontwikkelen.¹⁰ Nascholing biedt vaak geen soelaas.¹¹ Een kwart van de leraren kampt met burn-out-verschijnselen.¹²

In dit boek laat ik zien dat onze kennisinfrastructuur een obstakel vormt om deze problemen op te lossen. Wetenschappers, onderwijsmanagers, politici, toezichthouders en beleidsmakers geloven dat er (internationaal) veel kennis van 'bewezen interventies' beschikbaar is, terwijl leraren daar te weinig gebruik van maken.¹³ Maar in werkelijkheid biedt wetenschap een ander soort kennis dan leraren nodig hebben, namelijk kennis óver onderwijs, wat niet hetzelfde is als kennis van onderwijzen. Je kunt het verschil vergelijken met kennis over voetballen versus een goede voetballer zijn, of kennis over muziek versus een goed musicus zijn. Intellectuele kennis is niet hetzelfde als de handelingskennis van hoofd, hart en handen. Uiteraard is intellectuele kennis voor leraren ook van belang, maar vakmanschap leer je door het te beoefenen, door er doelgericht mee bezig te zijn, net als je leert voetballen door te trainen en muziek leert maken door te studeren.¹⁴ Je kunt daarbij van andere vakmensen leren. Zelfkennis is ook belangrijk.¹⁵ De architectuur van het onderwijsveld biedt echter voor de ontwikkeling van vakmanschap nauwelijks een infrastructuur; sterker: het vakmanschap is onderaan in de hiërarchie terechtgekomen. Onze kennisinfrastructuur is gebaseerd op de aanname dat de wetenschap het onderwijs verbetert. Dit is op zichzelf een verstandige veronderstelling als wetenschap en vakmanschap in elkaars verlengde zouden liggen en onderzoek met praktische wijsheid gebruikt zou worden, maar omdat dit niet het geval is – het zijn twee verschillende terreinen – hebben goede bedoelingen niet het gewenste effect. Er wordt gesuggereerd dat wetenschap een superieure vorm van

handelingskennis biedt, dat wetenschappers leraren aanpakken kunnen aanreiken die 'bewezen effectief' zijn. Maar eigenlijk is dit hetzelfde als de veronderstelling dat je piano kunt leren spelen door een ander voor je te laten studeren.¹⁶

Doordat onze kennisinfrastructuur op onjuiste veronderstellingen berust, ontstaan er veel misverstanden: er wordt gesuggereerd dat oplossingen voor praktijkproblemen al lang bestaan, terwijl die bij nader inzien niet meer blijken te zijn dan vogels in de lucht. Het onderwijs komt op een negatieve manier in de publiciteit, op een toon alsof er een andere beroepsgroep bestaat die het allemaal veel beter kan. Er is een zogenaamde beroepstaal ontstaan die geen recht doet aan de eigen aard van het vak. Niemand kijkt verbaasd op als de hele beroepsgroep van vooroordelen wordt beschuldigd. Als er iets misgaat, ligt de schuld al gauw bij leraren.¹⁷ Dit verzwakt de beroepsgroep.

De scheiding tussen kennisontwikkeling en handelen is tot stand gekomen vanuit een streven naar objectiviteit, maar zoals eerder aangestipt, is deze visie inmiddels verouderd. Wetenschappers erkennen meer en meer dat, ook als je onderzoekers op afstand plaatst, hun resultaten niet 'objectief' zijn in de zin dat hun inzichten definitief en onbetwistbaar zijn. Hun werk levert middelen op om de discussie te verdiepen, maar ieder mens werkt en denkt vanuit onbewuste opvattingen, ook wetenschappers. Deze onbewuste opvattingen werken door in het onderzoek. Naarmate wetenschappers meer bij hun object van onderzoek betrokken zijn, worden hun bewuste en onbewuste opvattingen meer gevormd door het fenomeen dat ze bestuderen. Niet de afstand, maar de betrokkenheid helpt om beter te begrijpen hoe het onderzoeksobject in elkaar zit. Daarom zou het vanuit het oogpunt van voortschrijdend inzicht veel beter zijn als onderwijswetenschappers zich niet alleen maar met fragmentarische gegevens over leerlingen, maar ook met leerlingen zelf zouden bezighouden. Dankzij intensieve betrokkenheid zouden ze bij kunnen dragen aan een professionele taal die recht doet aan de eigen aard van het onderwijs. De zogenaamde afstand die objectiviteit zou bewerkstelligen, is eigenlijk een vorm van ongeïnformeerdheid.¹⁸

Natuurwetenschappers lopen voorop voor wat betreft een nieuwe visie op objectiviteit; de afstand tussen de onderzoekers en wat zij bestuderen is in de natuurwetenschap overigens altijd beperkt gebleven. Natuurkundigen, die ooit eeuwige waarheden ontdekt leken te hebben, benadrukken tegenwoordig dat we alles in termen van relaties moeten zien. Om nieuwe inzichten op te doen is de beste houding: 'Interageren met de wereld bij onze pogingen om haar te begrijpen, terwijl we onze intellectuele schema's aanpassen aan hetgeen we vinden.'¹⁹ Persoonlijke betrokkenheid bij het object van onderzoek is geen teken van 'subjectiviteit', maar een voorwaarde voor goede wetenschap.

In allerlei vakgebieden ontstaan nieuwe visies op wetenschap. Ik wil laten zien dat er ook in de onderwijswetenschap nieuwe paradigma's zijn ontstaan die het bestaansrecht van de scheiding tussen wetenschap en vakmanschap ondergraven. In plaats van 'wetenschap als absolute waarheid' komt 'wetenschap als voortschrijdend inzicht' waarbij onderzoek middelen aanreikt om de discussie te verdiepen. In plaats van wetenschappelijke kennis die praktijkkennis moet vervangen, erkent het nieuwe paradigma dat wetenschappelijke kennis en praktijkkennis in elkaars verlengde liggen. In plaats van objectiviteit door afstand en het gebruik van onpersoonlijke (psychologische) meetinstrumenten komt objectiviteit als kwaliteit van personen: een open houding, belangeloosheid en de bereidheid om te leren.²⁰ Meetinstrumenten kunnen praktische wijsheid aanvullen, maar het blijven hulpmiddelen met hun eigen beperkingen (wat ook geldt voor praktische wijsheid: ook die is beperkt). De consequentie van het nieuwe paradigma, namelijk dat onderwijsonderzoekers en ondersteuners naast hun reguliere werk ook het vakmanschap van leraren gaan bijhouden, zou het lerarentekort tegengaan, de status van het beroep ten goede komen en de kwaliteit van de diensverlening verbeteren.

Een pleidooi voor een nieuw paradigma van kennisontwikkeling dat vakmanschap centraal stelt, wil niet zeggen dat onderzoek dat onder het oude paradigma heeft plaatsgevonden verkeerd of onbetrouwbaar is. Integendeel: we kunnen het

bestaande wetenschappelijk onderzoek gewoon serieus blijven nemen. In dit boek maak ik dankbaar gebruik van de resultaten van onderwijsonderzoek, maar ik laat ook zien dat het gebruik van onderzoek tot misverstanden kan leiden. De configuratie van onderzoekers ten opzichte van de praktijk en de pretenties van onderzoek moeten daarom veranderen.

In de onderwijswetenschap is het nieuwe paradigma op bepaalde plaatsen (gedeeltelijk) doorgedrongen, maar de architectuur en de rolverdeling zijn nog volledig op het verouderde paradigma gebaseerd. Er zijn ook landen, bijvoorbeeld Japan, die in een andere kennistraditie staan. Kennisontwikkeling en handelen zijn daar altijd al als twee kanten van dezelfde medaille beschouwd. Daar bestaat een kennisinfrastructuur die vakmanschap centraal stelt. De prestaties van leerlingen zijn uitstekend en de positie van leraren is benijdenswaardig: ze zijn zelfbewuste professionals en hebben een hoge status. Ze voeren zelf de regie om de onderwijskwaliteit te verbeteren. Van dergelijke situaties kunnen we leren om een stap te doen naar nieuwe verhoudingen.

Tabel 1 Naar een nieuwe kennisinfrastructuur

Oud paradigma: scheiding wetenschap en vakmanschap	Nieuw paradigma: samengaan wetenschap en vakmanschap
Onderzoekers en leraren vormen verschillende beroepsgroepen	Onderzoekers zijn zowel leraar als onderzoeker
Afstand is nodig voor objectiviteit: praktijkkennis is niet nodig	Afstand leidt tot schijnobjectiviteit. Praktijkkennis is wel nodig
Praktijkkennis moet door wetenschappelijke kennis vervangen worden	Praktijkkennis en wetenschappelijke kennis liggen in elkaars verlengde
Denken en doen zijn gescheiden	Denken en doen gaan samen: knowhow
Definitieve waarheden	Voortschrijdend inzicht
Hiërarchische architectuur waarbij leraren uitvoerende krachten zijn	De ontwikkeling van vakmanschap staat centraal

Discussies over wetenschappelijke paradigma's lijken ver af te staan van de dagelijkse onderwijspraktijk. Maar ook zonder kennis van wetenschapsparadigma's is het leraren duidelijk dat er iets