

De verenigbaarheid van professionalisme en instrumentalisme in het onderwijs

Jaap Scheerens (februari 2023)

Samenvatting

In Nederland bestaat zorg over de kwaliteit van het onderwijs, met name het niveau van het onderwijs is in het geding. In het streven om verbetering tot stand te brengen zijn er twee benaderingen die vaak tegenover elkaar worden geplaatst en soms zelfs als onverenigbaar worden gezien. De ene benadering is gebaseerd op de onderwijsgevende als professional, de school gekarakteriseerd als een professionele organisatie, met de lerarenopleiding en continue professionele ontwikkeling als de voornaamste aangrijpingspunten voor verbetering. De andere benadering bestaat uit het gebruik van resultaten van wetenschappelijk onderzoek om te komen tot een 'evidence informed' onderwijspraktijk en de toepassing van formele evaluatiemethoden, waaronder het gebruik van toetsen. In dit paper schetsen we de betekenis en achtergrond (wetenschappelijk en maatschappelijk) van beide opties; de eerste benadering onder de noemer van professionalisme en de andere als instrumentalisme. De bedoeling van de uiteenzetting is in de volgende punten samen te vatten:

- 1) Het bieden van conceptuele verheldering van beide perspectieven
- 2) Het inventariseren van overeenkomsten en verschillen
- 3) Het leveren van een discussiebijdrage over de verenigbaarheid van de twee perspectieven

Professionalisme benadrukt de kwaliteit van de leraar en de kwaliteit van het onderwijsproces. Instrumentalisme stelt de aanvullende eis dat kwaliteit moet blijken uit de resultaten van het onderwijs (effectiviteit). De uitkomsten van empirisch effectiviteitsonderzoek worden aan de onderwijspraktijk aangeboden als 'evidence informed' oftewel 'bewezen goede praktijken'.

Als we het hebben over de verenigbaarheid van de twee perspectieven zien we het professionele perspectief als een fundamenteel gegeven, en het instrumentele perspectief als aanvullend. Op twee punten lijkt deze aanvulling in strijd met de basiskenmerken van het professionalisme. In de eerste plaats wat betreft moeilijk meetbare facetten van 'hoge professionaliteit', zoals eruditie, ervaringskennis, intuïtie en tact, evenals moeilijk operationaliseerbare onderwijsdoelstellingen. Het tweede strijdpunt is een gevoelde inbreuk op de professionele autonomie. Deze is in het geding bij externe monitoring van onderwijsresultaten (accountability, Inspectie) en bij een extern gepropageerd aanbod van 'bewezen goede praktijken'.

In dit paper voeren wij verschillende lijnen van argumentatie aan die, ondanks deze fundamentele kwesties, het streven naar verenigbaarheid als wenselijk, maar in zekere zin ook als onontkoombaar zien:

- 1) Ontwikkeling, zo men wel, modernisering, in het denken over professionaliteit. Het concept 'hybride professionaliteit' biedt ruimte aan externe impulsen die als verenigbaar met autonomie worden gezien.

- 2) Bestuurlijke en juridische condities, waarin hybride professionaliteit, 'avant la lettre' als een gegeven moet worden beschouwd. In Nederland gaat het dan om de combinatie van enerzijds de grondwettelijk vastgelegde principes van het toezicht op de deugdelijkheid van het onderwijs en anderzijds om de vrijheid van onderwijs.
- 3) Allerlei mogelijke en reeds bestaande 'wederzijdse adaptaties' en 'technische verbeteringen', zoals co-constructie bij de implementatie van 'bewezen praktijken', matching van professionele beroepsstandaarden met kennis uit effectiviteitsonderzoek, en de inbreng van leraren en vakorganisaties bij de constructie van examenprogramma's.

We kunnen niet voorbijgaan aan invloedrijke opvattingen zoals die van Biesta, waarin professionalisme en instrumentalisme als onverenigbaar worden neergezet. Het gaat hierbij om een wetenschapstheoretisch gefundeerde afwijzing van empirisch effectiviteitsonderzoek, zoals dat gebeurt in de kritische geesteswetenschappelijke pedagogiek. Van deze opvatting wordt een analyse gegeven die erop neerkomt dat de epistemologische stellingname als discutabel wordt gezien en de ontologische vooronderstelling in feite verdere dialoog onmogelijk maakt.

We sluiten af met enkele aanbevelingen. De praktische implicatie van dit paper is de aanbeveling om professionalisme en instrumentalisme beide op de agenda te houden, en meer werk te maken van een goede afstemming, omdat beide van essentieel belang zijn voor onderwijsverbetering. Daarnaast zijn er meer specifieke aandachtspunten:

- Het curriculum van de lerarenopleiding, waarin naast vakinhoudelijke fundering, bewezen effectieve instructiemethoden en kennis over toetsen in het onderwijs meer aandacht zouden moeten hebben.
- Optimaliseren van de professionele ontwikkeling van docenten en de afstemming van (bij)scholingsprogramma's op de professionaliseringsbehoeften van docenten
- Optimalisering van de curriculumherziening, enerzijds door de inbreng vanuit de professie te waarborgen, en anderzijds door het toepassen van wetenschappelijke inzichten, zoals het concept van een kenniscurriculum a la Hirsch, en het waarborgen van alignment tussen de ontwikkeling van toetsen en leerlijnen.
- Kritische analyse en onderzoek naar de kwaliteit van de drie centrale evaluatie-instrumenten (Het Leerlingvolgsysteem in het PO, de eindtoets(en) basisonderwijs en de eindexamens (het schoolexamen en het centraal examen).
- Aandacht voor de methodologische kwaliteit van praktijkgericht onderzoek en formatieve evaluatie, omdat ook in deze toegepaste contexten de objectiviteit van belang is.
- Een omvattende eindexaminatie van de beleidsexperimenten die in het kader van het NPO worden uitgevoerd, ook wat betreft de acceptatie en toepassing in de praktijk.

Proloog

Sinds het begin van mijn deelname aan het Red Team Onderwijs heb ik met Theo Witte en vooral met Jan Drentje een discussie over toetsen en examens. Het gaat daarbij niet om een wit-zwart tegenstelling. Mijn teamgenoten onderkennen dat examens nodig zijn en dat er een plaats voor toetsen in het onderwijs is. Maar zij zijn kritisch op 'versmalling' van doelstellingen en ongewenste neveneffecten van het afleggen van verantwoording op basis van zogenoemde 'opbrengstindicatoren'.

In het Red Team bekommeren wij ons om problemen in het onderwijs, het lerarentekort, maar ook dalende prestatieniveaus en blijvende ongelijkheid. Qua oplossingsrichtingen staat handhaving en versterking van de professionaliteit van leraren met aandacht voor arbeidsvoorzieningen, autonomie en adequate scholing hoog in het vaandel. Maar er is een tweede categorie van hefbomen voor kwaliteitsverbetering die ook in het team vertegenwoordigd is. Thema's zijn het gebruik van de resultaten van onderwijs effectiviteitsonderzoek ('evidence informed') en sturing op basis van opbrengstindicatoren. Zelf ben ik altijd geboeid door de mogelijkheden van evaluatiemechanismen als basis voor onderwijsverbetering. Maar ben eveneens vertrouwd met de weerstanden ertegen in het onderwijs (zie mijn proefschrift uit 1983, getiteld Evaluatieonderzoek en Beleid). Ook in het Red Team werd ik daar weer mee geconfronteerd en dat begon met een discussie met Jan over het door hem bekritiseerde 'rendementsdenken'. Door die discussie kreeg ik steeds meer de behoefte mij verder te verdiepen in de denkrichting die Jan benadrukte, namelijk de versterking van professionaliteit van leraren en

beroepsverenigingen. In de loop van de tijd deden we meerdere pogingen om de discussie hierover te voeren en de resultaten ervan op papier zetten. Dit heeft uiteindelijk geleid tot deze paperl, waarin de twee gezichtspunten zijn samengevat onder de noemers 'professionalisme' en 'instrumentalisme'. Deze perspectieven op onderwijskwaliteit worden vaak tegenover elkaar gezet, maar hier wordt vooral de verenigbaarheid ervan onderzocht. Bij de totstandkoming van het stuk heb ik de pen gevoerd maar heeft Jan de nodige inbreng geleverd, en Theo geholpen met de eindredactie, waarvoor veel dank. We zijn het in hoofdlijnen eens geworden, maar verschillen in gevoelskleur blijven nog wel bestaan. Dit wordt mooi weergegeven in de onderstaande slotzin die Jan suggereerde voor dit stuk. *Uitsmijter: mijn eerste examenklassen had ik in 1987. Ook nu heb ik er nog twee. De eindexamens beschouw ik als het minst interessante deel van mijn werk. En minst bevredigend ook. Gelet op de stand van de professionaliteit en de bestuurlijke context kunnen we niet zonder.*

1 Inleiding

Vanuit een breed gevoelde zorg over de resultaten van het onderwijs, zowel wat betreft prestatieniveaus als kansen (on)gelijkheid is er grote belangstelling voor een diagnose van de problemen en voor mogelijkheden tot kwaliteitsverbetering. Het is echter niet zo dat alle neuzen dezelfde kant op staan. Sommige belanghebbenden hebben zelfs de neiging om de problemen te ontkennen¹. De manier waarop verbeteringen moeten worden aangepakt staat ter discussie. Enerzijds worden in recente nota's van Minister Wiersma maatregelen voorgesteld die neerkomen op een sterkere regie van de overheid, scherpere externe

¹ Bijvoorbeeld de reactie van de voorzitter van de VO Raad op het recente CPB rapport over internationale vergelijking van onderwijsprestaties.

kwaliteitsmonitoring en de toepassing van door empirisch onderzoek ‘bewezen effectieve praktijken’. Anderzijds wordt deze centrale sturing afgewezen als bedreiging van de professionele autonomie van leraren en scholen². In dit paper behandelen we twee perspectieven die de achtergrond vormen voor de keuzes wat betreft de aanpak van de verbeteringen. We benoemen deze als ‘professionalisme’ en ‘instrumentalisme’.

Professionalisme is een kader om het functioneren van leraren en scholen te analyseren. We staan stil bij de vraag naar het potentieel van het klassieke model van professionalisme voor kwaliteitsverbetering. ‘Instrumentalisme’ anderzijds, het gebruik van rationeel-empirische instrumenten en de toepassing van de resultaten van effectiviteitsonderzoek, zien we als de basis voor een tweede categorie maatregelen tot kwaliteitsverbetering. Onze stelling is dat rationeel-empirische strategieën aanvullend zijn op ‘professionaliteit’. De aanname is hierbij dat de twee perspectieven in principe verenigbaar zijn. Tegelijkertijd zijn er tevens lastig te overbruggen verschillen. De tweede hoofdvraag die we behandelen is daarom gericht op de mate waarin, en de wijze waarop beide perspectieven verenigbaar zijn.

We behandelen sociologische bijdragen, waarin professionaliteit beschreven wordt en ook wordt stilgestaan bij ontwikkelingen in de tijd en ‘uitdagingen’ van het klassieke model. Vervolgens wordt ingegaan op invullingen van professionaliteit in het onderwijs: het klassieke model, neo-professionalisme en de hybride onderwijsprofessional. Ten slotte gaan we in op de kritiek vanuit pedagogische hoek op de verenigbaarheid van onderwijsprofessionaliteit en het gebruik van instrumentele technieken in het kader van ‘evidence informed’ beleid. In onze conclusies formuleren we

maatregelen om klassieke professionaliteit te versterken (onderzoeksvraag 1) en beschrijven we perspectieven tot integratie met rationeel-empirische inbreng (onderzoeksvraag 2).

Het paper bevat, naast de hoofdtekst, twee substantiële bijlagen: [bijlage 1](#) bespreekt het onderwijs-effectiviteit-paradigma en [bijlage 2](#) de geesteswetenschappelijke kritiek hierop.

2 Kennistheoretische verkenning

2.1 Professionalisme

Professionaliteit is de bekwaamheid om een beroep goed uit te kunnen voeren. In de sociologie wordt professionalisme besproken als ‘de sociologie van de beroepsbeoefening’ (Mok, 1968), als zijnde vrijwillige organisaties van beroepsbeoefenaren, die qua opleiding en/of arbeidssituatie een zekere mate van homogeniteit vertonen.

Professies worden opgevat als beroepen die gebaseerd zijn op specialistische, intellectuele studie en opleiding, met als doel diensten te verlenen aan anderen tegen honorarium of salaris.

Professioneel, als in ‘professioneel handelen’ wordt als adjectief gebruikt om uit te drukken dat kwalitatief hoogstaand werk wordt beoogd.

Professionalisme en professionaliteit worden in deze paper nader geanalyseerd op basis van sociologische en organisatiekundige invullingen. We concentreren ons verder op de professionaliteit van beroepsbeoefenaren in het onderwijs, met name leraren, staan stil bij de school als professionele bureaucratie en besteden aandacht aan vakverenigingen als professionele beroepsverenigingen. Verhoging en versterking van professionaliteit wordt,

versterking van basisvaardigheden en intensivering van Inspectie en monitoring.

² Vergelijk de afwijzende reactie van de VO Raad op recente beleidsvoornemens van Minister Wiersma over het Masterplan in zake de

evenals de toepassing van instrumentele benaderingen gezien als een fundamentele basis om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. De unieke bijdrage die professionaliteit kan bieden heeft betrekking op een kwalitatief hoge toerusting van leraren, gegeven het complexe en veeleisende karakter van het werk.

2.2. Instrumentalisme

Instrumentaliteit vatten we op in de betekenis van 'doelrationaliteit', zoals getypeerd door de Duitse socioloog Max Weber. Ook de term 'instrumentele rationaliteit' wordt hiervoor gebruikt. Centraal staan doelgerichte interventies en het vaststellen of doelen bereikt zijn. Dit gebeurt door middel van empirische verificatie van de veronderstelling dat de ingezette middelen leiden tot het succesvol realiseren van de onderwijsdoelen. De kennistheoretische denkwijze die instrumentaliteit en effectiviteit centraal stelt, duiden we aan als 'instrumentalisme'. De belangrijkste verschijningsvormen van instrumentalisme in het onderwijs zijn het meten van onderwijsprestaties, opgevat als beoogde onderwijsopbrengsten, en het beoordelen van de effectiviteit van interventies op grond van causale attributie van opbrengsten aan deze interventies. Het effectiviteitsonderzoek heeft een kennisbasis opgeleverd van 'effectieve praktijken' die onder de noemer 'evidence informed' aan de praktijk worden aangeboden. Het evaluatieve gebruik van opbrengst- en effectiviteitsindicatoren in het kader van monitoring en Inspectie door overheden, beter bekend als 'accountability', wordt eveneens als een verschijningsvorm van instrumentalisme gezien. Omdat de analysemethode overeenkomt met de rationeel-

empirische denkwijze en de toepassing van de (natuur) wetenschappelijke methode wordt ook deze term gebruikt om instrumentalisme aan te duiden. Het pragmatisch ideaal van instrumentalisme is bij te dragen aan de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Rationele technieken zouden moeten leiden tot effectievere beleidsvoering en van 'bewezen' kennis over effectieve praktijken wordt verwacht dat ze bijdragen aan de verbetering van het onderwijs en het lesgeven. Feedback, onderlinge afstemming van componenten van het onderwijssysteem, motiveer (prestatieprikkels), en het stimuleren van leerprocessen op basis van 'reality checks' en feedback, zijn achterliggende mechanismen die tot verbetering kunnen leiden. Conform het ideaal van het kritisch-rationalisme (Popper, Albert), wordt transparantie en de mogelijkheid tot democratische controle over het onderwijs vergroot.

Volgens Habermas wordt de rationeel-empirische benadering gedreven door een technisch belang. Hij is van mening dat dit van toepassing is op 'het systeem', maar niet toereikend is voor wat hij 'handelingswetenschappen noemt', zoals de sociologie, de politieke wetenschap en de economie. In deze wetenschappen prevaleert een 'praktisch' belang dat berust op de dagelijkse communicatieve praktijk, waar het erom gaat elkaar te begrijpen en wetenschap gericht is op het doorzien van de subjectieve betekenisverlening van betrokkenen. Wanneer er daarnaast in het duiden van gegevens en regelmatigigheden aandacht is voor normatieve zingeving en de vraag gesteld wordt 'willen we dat eigenlijk?' is er sprake van een emancipatorisch kennisbelang.³ Door voorbij te gaan aan subjectieve betekenisverlening en normatieve zingeving

³ 'In den Ansatz der empirisch-analytischen Wissenschaften geht ein technisches, in den Ansatz der historisch-hermeneutischen Wissenschaften ein praktisches und in den Ansatz kritisch orientierter Wissenschaften jenes emanzipatorische Erkenntnisinteresse ein, das schon den traditionellen Theorien uneingestanden, wie wir sahen,

zugrunde lag.' (p.64) https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Philosophie/Theoretische_Philosophie/Christian/Lehrmaterialien/3_Werte_SoSe14.pdf

leidt rationeel-empirische wetenschap volgens Habermas tot het verlenen van 'objectieve schijn' aan de verzamelde gegevens (de elementair beschreven waarnemingen). Hieruit kan, onzes inziens, worden opgemaakt dat Habermas 'objectivistisch' empirisch onderzoek, vanuit een technische basisinteresse, niet zo zeer als onmogelijk afspiegelt, maar dominantie van instrumentalisme op deze gebieden bestrijdt.

2.3. Professionalisme en instrumentalisme

In vergelijking met instrumentalisme kapitaliseert professionalisme op de individuele beroepsbeoefenaren en hun directe omgeving (de school als werkverband en eventueel de vakvereniging). Instrumentalisme richt zich zowel op de leraar als op interactie met de externe omgeving en het gebruik van technische middelen, zoals leerboeken, methoden en toetsen.

Professionalisme is een sociaalwetenschappelijk construct, dat vooral bestudeerd is in de sociologie, organisatiekunde en de bestuurskunde. Instrumentalisme is geassocieerd met toegepast empirisch onderzoek in dezelfde sociale wetenschappen, maar met name de economie, de onderwijspsychologie en de onderwijskunde. Zoals hierboven al is aangegeven is de kentheoretische achtergrond van instrumentalisme het kritisch rationalisme en de toepassing van de (natuur)wetenschappelijke methode. Terugverwijzend naar Habermas zou professionalisme in verband te brengen zijn met het 'praktische kennisbelang' met bijbehorende focus op communicatie, dialoog en subjectieve betekenisverlening. Verderop gaan wij in op de vraag of wat de verschillende kennistheoretische achtergronden betekenen voor de verenigbaarheid van beide perspectieven.

Zoals gezegd bekijken we de potentie van professionalisme en instrumentalisme voor

kwaliteitsverbetering in het onderwijs. We proberen de sterke punten van beide perspectieven naar voren te halen. Daarbij stuiten we vervolgens op een richtingenstrijd die eenzijdig van aard is: in sommige visies op onderwijsprofessionaliteit worden instrumentele toepassingen als fundamenteel schadelijk gezien, terwijl het omgekeerde, voor zover ons bekend, niet het geval is. Propagandisten van instrumentele benaderingen in het onderwijs hebben niets tegen professionalisme (maar uiteraard wel kritiek op het standpunt dat instrumentaliteit professionaliteit fundamenteel aantast). Wij proberen de overeenkomsten en verschillen tussen de twee perspectieven te inventariseren en bekijken van daaruit de verenigbaarheid nader door een vergelijking van bestaande praktijken. Om de fundamentele verschillen te doorgronden moeten we echter dieper graven, en kunnen we, zoals hierboven al aangegeven, niet heen om wetenschapstheoretische thema's.

3 Kenmerken van professionalisme

Sennett (2008) benadert professionaliteit vanuit het concept van de ambachtsman (the craftsman). Centraal staan de vaardigheid en motivatie om iets goed te doen 'for its own sake'. Geleverde kwaliteit komt tot uitdrukking in het vervaardigde product of de geleverde dienst 'zelf'. Daarnaast wordt de zucht naar kwaliteit mede bepaald door de bevrediging die in het proces van het vervaardigen of leveren wordt ervaren. Deze visie op 'kwaliteit' wordt mooi belicht in Robert Pirsig's boek 'Zen or the art of motor-cycle maintenance' (1974). Toewijding en uitvoering met zorg bepalen de innerlijke tevredenheid met het proces.

Hoewel Sennett's uitgangspunt 'handwerk' is, wordt meesterschap van uiteenlopende professionals zoals experimentele fysici en dirigenten van symfonieorkesten vanuit hetzelfde ideaal bekeken.

De sociale organisatie van handwerkmeesters en hoogopgeleide experts wordt vaak beschreven vanuit het model van de middeleeuwse gilden. Met als kenmerken het onderscheid in gradaties van meesterschap, meester, gezel en leerling, en de regulering van autoriteit, eerst geheel bepaald door de meester, later uitgewerkt in afspraken en standaarden. Professionele vakorganisaties zorgen voor interne regulering en waarborgen de autonomie van de professie in de ruimere context, in relatie tot overheden en 'de vrije markt'.

De inhoudelijke kern van 'professionalisme' (Freidson, 2001) is de unieke plaats van gespecialiseerde kennis, die in geen enkel andere vorm van werkverdeling geboden wordt. De logica van het professionalisme wordt gezien als geworteld in een geheel van met elkaar verbonden instituties, die de economische ondersteuning en de sociale ondersteuning bieden, en de beroepsmatige controle over het werk in stand houden. Daarbij gaat het om erkenning van het belang van gespecialiseerde kennis, beschermde jurisdictie, goed geregelde loopbanen in een afgeschermd markt, professioneel gecontroleerde opleiding en een speciale ideologie.

Interne en externe spanningen

De opleiding tot professional en de institutionele inkadering daarvan zijn van essentiële betekenis. De grote uitdaging van de opleiding tot professional is dat het niet alleen gaat om zuivere kennis, maar ook om in de praktijk verworven 'tacit knowledge' en waarborgen daarvoor in de opleiding, zoals stageplaatsen. Een vaak gesignaleerd probleem van academische opleidingen is dat de primaire focus op research de meer toegepaste leerervaringen wegdrukt. Dit is een van de interne spanningen waar professionalisme mee te maken heeft. Een tweede interne spanning die Freidson bespreekt is 'oversupply' van volledig

bevoegde professionals. Overschot aan aanbod leidt tot inflatie van de professionele status en erosie van beschermende arbeidsvoorwaarden. Behalve door interne spanningen wordt professionalisme vooral bedreigt door externe 'concurrentie' van andere visies op arbeidsverdeling en bestuurlijke organisatie. Daarbij is vooral het in zichzelf besloten en autonome karakter van de professional en de professionele organisatie in het geding. In Sennett's introductie van de professional wordt het mooie beeld van de klassieke ambachtsman meteen wreed verstoord door te verwijzen naar Robert Oppenheimer's terugblik op de ontwikkeling van de atoombom. Hij (Oppenheimer) zei daar later over dat het prettige en opwindende ontwikkelingsproces tot iets leidde, waarover pas achteraf werd nagedacht wat er mee gedaan zou moeten worden. Voor Hannah Ahrendt was de Cubaanse raketten crisis de aanleiding om te stellen dat de ingenieur of maker van materiële dingen niet ongestoord zijn gang zou moeten kunnen gaan, maar begeleiding ('guidance') zou moeten krijgen. Sennett ziet dit niet alleen als hulp 'van buitenaf', maar als opgave voor de maker zelf. Deze zou zich, ongeacht zijn of haar geabsorbeerd zijn door de taak, tegelijkertijd bewust moeten zijn van de vraag naar het 'waarom' en het 'waartoe'. Het idyllische beeld van de ambachtsman die opgaat in de intrinsieke waarde van wat hij tot stand brengt wordt vervangen door dat van 'the troubled craftsman'.

In de moderne tijd zijn er twee grote externe bedreigingen van professionaliteit, enerzijds de vrije markt en anderzijds de rationeel-legale bureaucratie. Freidson (2001) beschouwt deze als alternatieve modellen voor sociale ordening en besturing. Marktmechanismen die zich respectievelijk manifesteren als enerzijds vercommercialisering en anderzijds de ideologie van de consumentensoevereiniteit. Externe eisen ondergraven de beschermde status van de professionals. Nog ingrijpender is

de overheid die prestatiecriteria wil invoeren en zodoende controle over werkprocessen afdwingt. Het concept van 'new public management' combineert in zekere zin accountability en klantgerichtheid, door vrije ruimte te bieden voor werkprocessen. Het propageren van 'evidence based' effectieve praktijken neemt deze ruimte voor een deel terug.

Voor de professional in de publieke sector is de clash tussen het ideaal van de autonome professional en de externe 'verstoring' daarvan, zowel vanuit marktdenken als vanuit het gezichtspunt van de rationeel-legale bureaucratie, nog steeds actueel. We gaan hier verderop uitvoeriger op in, als we inzoomen op het onderwijs en onderwijsprofessionals.

Kritiek op het professionalisme

Noordegraaf (2016) noteert verschillende stadia van externe kritiek op professionalisme in de publieke sector. In de zeventiger jaren had de kritiek betrekking op ongewenste bijeffecten, waarbij cliënten vooral afhankelijk gemaakt zouden worden (met verwijzing naar Ilich, 1976). Sinds de tachtiger jaren wordt professionalisme bekritiseerd om zijn ondoelmatig gebruik van publieke middelen, en wordt aangedrongen op inperking en rationalisering. Vervolgens werden professionals vanaf de negentiger jaren bekritiseerd voor de manier waarop ze kennis monopoliseerden en op subjectieve wijze gebruikten. Een praktijk die zichtbaar werd naarmate nieuwe informatie en communicatietechnologie dienstverlening transparanter maakte en meer mogelijkheden bood tot het afleggen van rekenschap (accountability). Er blijkt, naarmate professionals en professionele organisaties tot meer openheid worden aangezet, dat nog met een ruimer scala aan externe invloeden rekening gehouden moet worden. Voorbeelden zijn veranderingen in technologie, de schaal van de service units, demografische verandering

(bijvoorbeeld wat betreft gender) en veeleisender deelnemers en cliënten. In het onderwijs is tevens sprake van impulsen aangaande normatieve oriëntatie (bijvoorbeeld in de verhouding tussen onderwijs en algemene vorming), evenals de toepassing van kennis over effectieve praktijken). Door al deze factoren dringt de buitenwereld dieper door in het beschermde bastion van de professional, waardoor nieuwe configuraties kunnen ontstaan en de professional in openbare dienst een 'hybride professional' wordt (Noordegraaf, *ibid*). Dit gaat zelfs zover dat het professionele 'paradigma' gezichtspunten vanuit economische rationaliteit incorporeert, een voorheen als vijandig beschouwd denkkader. Waar professionals beoordeeld plachten te worden op procedurele effectiviteit ('operatie geslaagd patiënt overleden') wordt het handelen van professionals tegenwoordig steeds vaker beoordeeld op te demonstreren opbrengsten (Noordegraaf, 2016, p. 802). Dat dit niet zonder slag of stoot gebeurt zullen we verderop demonstreren als we ons richten op professionaliteit in het onderwijs.

4 Professionalisme in het onderwijs

Eerst beschrijven we de leraar als 'klassieke' professional die handelt vanuit een professionele ethiek, beschikt over hoogwaardige kennis en vaardigheden, en die speelruimte en autonomie heeft bij zijn of haar werk. Vervolgens gaan we in op belangrijke randvoorwaarden en ondersteunende condities, in de vorm van een goede opleiding, een op professionals afgestemde schoolorganisatie en een ondersteunende professionele gemeenschap, zoals een vakvereniging.

4.1. De leraar als professional

Om leraar te worden moet er een middelbare of hogere lerarenopleiding gevolgd zijn. Eenmaal gecertificeerd is het daadwerkelijke

lesgeven een complexe taak, en voor de toepassing van de in de initiële opleiding verworven kennis is veel oefening nodig, zo mogelijk voor de beginnende leraar aangevuld met zogenoemde 'inductie' activiteiten. Het lesgeven wordt ondersteund door hulpmiddelen, zoals leerboeken en voortgangstoetsen, en is verder meestal ingekaderd in een schoolplan, waarin het aanbod en de toetsing globaal is weergegeven. De complexiteit van de taak heeft vooral te maken met de uiteenlopende achtergrond en andere kenmerken van de leerlingen en het zo goed mogelijk afstemmen van de lesinhoud en de didactische aanpak op het groepsniveau en de individuele behoeften van de leerlingen. Ook het creëren van een orderlijke en veilige leeromgeving vraagt tact en inzicht. De leraar is de centrale orkestrerende figuur binnen dit complexe geheel. Wanneer men het heeft over de kwaliteit van het onderwijs wordt meestal niet onmiddellijk aan de opbrengsten ervan, in de zin van leerprestaties gedacht, maar eerder aan de 'proceskwaliteit' van het aanbod. Ondanks mogelijke planmatige inkadering op schoolniveau en eventueel voorgeschreven hulpmiddelen als onderwijsmethoden en toetsen blijft de leerstaak gekenmerkt door autonomie. Het daadwerkelijk handelen berust op ervaring en de permanente opgave in te schatten wat de beste aanpak voor de groep en afzonderlijke leerlingen is. Qua kennisniveau (zowel formele kennis als 'tacit knowledge'), autonomie en 'manager van complexiteit' is het een duidelijke zaak dat de leraar als professional moet worden gezien. Ook het normatief kader van waaruit de leraar handelt heeft het karakter van professionele ideologie of 'ethos' gericht op het welbevinden van leerlingen of deelnemers. Geheel conform het professionele model vormt de kwaliteit van de initiële opleiding de grondslag van de onderwijsprofessie.

4.2 De lerarenopleiding

In zijn boek 'Educating the reflective practitioner' (1974) beschrijft Donald A. Schön twee kanten aan het professionele handelen. Enerzijds het kunnen benutten van rigoureuze professionele kennis, maar anderzijds het onderkennen van moeilijk oplosbare praktische problemen waar improvisatie, 'trial and error' en intuïtie onontbeerlijk zijn. Schön kwalificeert het professionele handelen in deze minder scherp omschreven zone met termen als wijsheid, talent en 'kunstenaarschap'. Het opleiden voor deze dimensie van het professioneel handelen vraagt om zorgvuldige begeleiding van 'leren op de werkplek' en continue ontwikkeling op basis van reflectie; het beeld van de 'reflective practitioner'. Ter illustratie van beide dimensies twee aanzetten tot discussie over de stand van zaken bij de Nederlandse lerarenopleidingen.

Kirschner en Scheerens (2022) gaan in op de eerste dimensie, professionele kennis. Zij behandelen acht soorten kennis en vaardigheden die naar hun mening de conceptuele basis vormen voor de lerarenopleidingen binnen het funderend onderwijs, waaronder: het beheersen van inhoudelijke kennis binnen de respectievelijke schoolvakken, vakdidactische kennis, cognitieve- en onderwijspsychologie, en pedagogiek en onderwijskunde, waaronder klassenmanagement. Verder besteden zij veel aandacht aan randvoorwaarden zoals, ambitieuze toelatings- en exameneisen, uitgewerkte curriculum kaders, het behandelen van de resultaten van wetenschappelijke onderzoek naar effectief onderwijs, en objectieve monitoring (Rijksinspectie in plaatse van particuliere accreditatie). Ook noemen zij het belang van een adequaat wetenschappelijk profiel voor lerarenopleiders en begeleiders van nascholing.

In dit ideaalbeeld van de lerarenopleiding wordt uitgegaan van een klassieke, of traditionele, opvatting van de onderwijsprofessional.

De auteurs presenteren dit ideaalbeeld deels als kritiek op de inrichting van de huidige lerarenopleiding in Nederland.

Scheerens en Van Haperen (2023) bespreken het 'leren op de werkplek' op de Nederlandse lerarenopleidingen, aan de hand van een themanummer van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders van de Velon, de beroepsvereniging van lerarenopleiders. Zij geven kritiek op de lege procesmatig agogische inslag van de werkplekbegeleiding en het gebrek aan aandacht voor vak inhoud en vakdidactiek.

4.3 De school als professionele organisatie

Mintzberg's (1979) concept van de professionele bureaucratie, als organisatietype dat bepaald wordt door professionals biedt aanvullende inzichten in de inkadering van professionaliteit in het onderwijs.

De voornaamste kenmerken van de school als professionele bureaucratie zijn:

- De interne cohesie van de organisatie hangt voornamelijk af van de standaardisatie van de vaardigheden van de functionarissen, leerkrachten in dit geval, die gebaseerd is op een lange en gespecialiseerde opleiding.
- Een grote mate van professionele autonomie van de leerkrachten, waarbij de loyaliteit aan de eigen organisatie wedijvert met de loyaliteit aan de professie en de 'client'.
- Leiderschap en management in de professionele bureaucratie zijn vooral administratief en grijpen niet in op het primaire proces van het lesgeven. Schoolleiders spelen hierbij een ondergeschikte, hooguit ondersteunende rol.
- Een betrekkelijk onderontwikkelde belangstelling voor de externe omgeving; een aanname hierbij is dat, hoewel complex, de omgeving in wezen stabiel is.

- De technologie in de professionele bureaucratie is enerzijds te kenmerken als een 'goed gevulde gereedschapskist', maar wordt tegelijkertijd uitgedaagd door de behoefte om aan te sluiten bij de steeds wisselende omstandigheden in het werken met cliënten (in dit geval leerlingen).
- Er is weinig bereidheid tot verandering bij de professionals en er is zelfs verzet tegen rationalisering van het werk (bijvoorbeeld in de vorm van extern vastgestelde leerlijnen) en tegen het volgen en beoordelen van de prestaties.
- Rekrutering van personeel wordt gezien als de belangrijkste stuurmaatregel om de organisatie te veranderen en te verbeteren. Binnen de professie als zodanig is bijstelling van de initiële opleiding van de professionals de voornaamste hefboom tot verandering.

De professionele autonomie van leerkrachten en het weinig ophebben met externe regulering geven de professionele bureaucratie gemakkelijk een fragmentarisch karakter. Door Weick (1976) worden scholen en universiteiten als prototypes van 'losjes gekoppelde systemen' gezien. Volgens de theorie van de professionele bureaucratie zou men beducht moeten zijn voor over-regulatie, die bovendien ten koste gaat van de ingebouwde efficiëntie van autonome leerkrachten.

4.4. De professionele beroepsvereniging van leraren

Gevestigde professies van medici, juristen en accountants hebben sterke beroepsverenigingen, vaak gesteund door de overheid en zijn nauw verbonden met universiteiten. Deze verenigingen zijn zelfregulerend wat betreft het formuleren van beroepsstandaarden, selectiecriteria, opleidingseisen, het handhaven van

kwaliteit van de dienstverlening en de supervisie door vakgenoten.

Het lijkt erop dat het voor de leraarsprofessie moeilijk is om zich op deze wijze te organiseren. Hiervoor zijn verschillende redenen aan te geven. We hebben hierbij het Nederlandse onderwijs voor ogen, maar er zijn aanwijzingen dat sommige van de te bespreken motieven ook van toepassing zijn in andere landen. Voor het (publieke) onderwijs heeft de overheid een belangrijke regulerende functie. De overheid ziet toe op het scholenstelsel en is verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Dit betekent dat het funderend onderwijs zich te verstaan heeft met extern vastgestelde toelatingseisen, prestatiestandaarden (examens) en monitoring (het werk van de onderwijsinspectie). Hoewel het mogelijk is dat de overheid tevens een vorm van zelfevaluatie delegeert aan scholen en schoolbesturen, is de onderwijsprofessie op deze essentiële gebieden niet zelfregulerend. Leune (1998) concludeerde hierover twintig jaar geleden al dat 'de marges van het afschuiven van verantwoordelijkheden voor kwaliteit naar een of meer private instituties' (zoals beroepsgroepen van leraren) staatsrechtelijk gezien smal zijn.

Een tweede reden waarom sterke professionele beroepsvereniging van leraren in Nederland moeilijk van de grond komt is een gebrek aan homogeniteit van de beroepsgroep. 'Er zijn diverse beroepsgroepen van leraren. Organisatie-grondslagen lopen uiteen. Er zijn lerarenverenigingen voor leraren met eenzelfde vakgebied, eenzelfde (soort) functie binnen de school en een overeenkomstige denominatieve oriëntatie. Voorts bestaan er verenigingen van leraren die bij eenzelfde schoolsoort werkzaam zijn'. (Leune, 1998, p. 12). De conclusie van Leune was dat er van een

eenduidige beroepsgroep in de institutionele zin geen sprake is.

Een derde reden is dat lerarenverenigingen eerder een vakbond oriëntatie plegen te hebben, dan een professionele oriëntatie. Leune signaleerde in 1998 voorbeelden van gevallen waarin lerarenverenigingen ijverden voor arbeidsvoorwaardelijke voorzieningen die op gespannen voet stonden met het streven naar hoogwaardig onderwijs. De steun van de Algemene Onderwijsbond (AOB) voor het plan van de VO-Raad om de urennorm in het voorgezet onderwijs terug te brengen naar 20, is een recent voorbeeld (vgl Red Team Onderwijs, 2022).

Pogingen van overheidswege om een professionele beroepsvereniging voor leraren extern te stimuleren, zoals bij het lerarenregister, zijn niet succesvol geweest. Ook ontbreken door de onderwijsprofessie gesanctioneerde beroepsstandaarden.

Geconcludeerd moet worden dat bij onze poging om professionaliteit in het onderwijs volgens het klassieke model van de professional te beschrijven dit op het onderdeel van de beroepsvereniging niet mogelijk is. In dit opzicht is de onderwijsprofessie minder ontwikkeld dan 'echte professies', en gezien, de staatsinvloed en overheidsverantwoordelijkheid, een professie die hybride is 'avant la lettre'. Met het oog op de toekomst zou de vraag kunnen zijn of het een goed idee is om alsnog te proberen een professionele beroepsvereniging van leraren op te tuigen (Vgl. Schokker et al., 2022). Het Lerarencollectief, opgericht in 2020, kan overigens gezien worden als een recente aanzet om te komen tot een overkoepelende vereniging.⁴ Verder wordt in een Manifest van het Red Team Onderwijs (2021) gepleit voor een sterkere verbinding tussen

⁴ <https://lerarencollectief.nl/leidende-principes/over-ons/>

vakverenigingen met de wetenschap (leerstoelen vakdidactiek).

5 Invalshoeken bij het versterken van onderwijsprofessionaliteit

In het voorafgaande is geprobeerd om de belangrijkste kenmerken van professionaliteit weer te geven evenals belangrijke uitdagingen ervan.

In deze paragraaf proberen we weer te geven wat de belangrijkste opties zijn om verder te gaan met professionaliteit in het onderwijs.

We verkennen de volgende mogelijkheden:

- Optimalisering van het traditionele ideaal van de onderwijsprofessional als erudiet inhoudelijk deskundige en pedagoog.
- De vlucht naar voren oftewel neo-professionalisme: de leraar als activist en de leraar als kunstenaar
- De hybride onderwijsprofessional die het traditionele kennisideaal combineert met openheid en acceptatie van externe inbreng en regie.

In de daaropvolgende paragraaf gaan we dieper in op wat wij beschouwen als de fundamentele uitdaging en dat is de mogelijkheid tot integratie van twee denkkaders: professionaliteit en instrumentaliteit.

5.1 Herbronnen van het traditionele ideaal

Hetgeen we zouden willen behouden en revitaliseren van het klassieke beeld van de onderwijsprofessional bestaat uit kennisinhoudelijke expertise en vakmanschap in het lesgeven.

Gedurende de laatste decaden kunnen verschillende ontwikkelingen worden gesignaleerd die het klassieke model van de onderwijsprofessional ondergraven. Maatschappelijk gezien zet het lerarentekort het hele stelsel onder druk. Een van de reacties hierop is het verlagen van de toelatingseisen bij de

lerarenopleiding. In Nederland is dit aan de orde van de dag. Gevreesd moet worden dat dit ten koste gaat van de kwaliteit van de beroepsvoorbereiding, zeker wanneer de opleiding geen duidelijke eindtermen heeft, zodat ook garanties over het eindniveau op losse schroeven komen te staan. Sommige ontwikkelingen in de onderwijswetenschappen hebben de op inhoudelijke vakgebieden gebaseerde kennisbasis van het funderend onderwijs ondergraven. Het 'constructivisme' beschouwde kennis even bederfelijk als vis, omhelsde 'ontdekkend leren' en propageerde algemene vaardigheden. Ook de '21st century skills' beweging zette zwaar in op algemene vaardigheden, niet alleen wat betreft metacognitie, maar ook met sociaal emotionele vaardigheden. Onzekerheid werd hiermee gecreëerd over zowel de kennisinhoudelijke toerusting van leraren als de traditionele didactiek van gestructureerd onderwijs. De indruk bestaat verder dat deze ontwikkelingen sterk hebben doorgewerkt in het curriculum van de lerarenopleiding (Kirschner en Scheerens, 2022, Red Team onderwijs, 2022, Scheerens en Van Haperen, 2023). Een derde belangrijke ontwikkeling is de internationale decentralisatie golf in het onderwijs. In Nederland ging deze ontwikkeling samen met een aanzienlijke schaalvergroting. Dit leidde tot de lumpsumfinanciering en het creëren van een machtige intermediaire bestuurslagen en zogenaamde Sectorraden. Kritische analyses laten zien dat deze vorm van *governance* soms leidde tot een voorkeur voor lager bevoegde leraren en modieuze, maar nogal eens ondoelmatige onderwijsconcepten (Scheerens en Kirschner, 2021. Witte, 2020, Van Haperen en Scheerens, 2021).

Vanuit de gedachte tot heroriëntatie en revitalisering van het klassieke model van de onderwijsprofessionals zijn er twee voor de hand liggende oplossingen. In de eerste plaats is dat een radicale verbetering van de leraren-

opleiding. De tweede mogelijkheid zou een hernieuwde poging kunnen zijn om een sterke professionele beroepsvereniging in te stellen, die beroepsstandaarden zou kunnen formaliseren; zoals voorgesteld in het Manifest van het Red Team Onderwijs (2022). Aan de verbetering van de lerarenopleidingen moet, hoe dan ook, met het oog op de toekomst de hoogste prioriteit worden gegeven; hoewel dit voor de korte termijn niet direct soelaas biedt. De geschiedenis leert dat het streven naar een sterke professionele beroepsorganisatie een moeizaam proces is. Misschien neemt de haalbaarheid toe, wanneer in eerste instantie vanuit niveau- en vakgerichte deelverenigingen wordt gewerkt. Hoewel eerder gesignaleerd is dat vakbonden niet primair op versterking van professionaliteit gericht zijn, en soms zelfs daarmee contrasterende keuzes maken, zijn ze wel degelijk relevant bij het creëren van een cruciale randvoorwaarden: goede arbeidsvoorwaarden voor leraren.

Maar, er is ook nog een derde weg. Hierboven is de inbreng vanuit de onderwijswetenschappen neergezet als een externe bedreiging van het professionele ideaal. De aangehaalde inbreng is echter ook wetenschappelijk omstreden (vergl. Scheerens en Kirschner, 2021). Beter empirisch onderbouwd onderwijsonderzoek bevestigt juist de effectiviteit van 'traditioneel' kennisgericht en gestructureerd onderwijs en biedt suggesties tot verdere verbetering. Het is een punt van discussie of toegepast wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijsprofessie als 'intern' of 'extern' moet worden gezien.

Deze inbreng wordt nogal eens als 'extern' beleefd en stuit dan op weerstand in de sector. In de gekozen systematiek ligt het daarom meer voor de hand om dit thema te zien in het kader van een meer hybride profiel van de onderwijsprofessional. In de desbetreffende subparagraaf komen we hierop terug.

5.2. Neo-professionalisme: de leraar als activist en de leraar als kunstenaar

Sterk gerelateerd aan de op 'human relations' en groepsdynamica georiënteerde visie op schoolverbetering ontstond er in de tweede helft van de vorige eeuw een beweging die 'teacher empowerment' propageerde. Daarbij ging het om het 'in hun kracht zetten van leraren' door hun veronderstelde sociale isolatie op te heffen en hun professionele capaciteit te vergroten. De autonomie van leerkrachten kreeg gestalte door hen een actieve rol toe te bedelen bij de implementatie van externe impulsen tot verandering, namelijk door hen in te schakelen als 'co-inventors' (Fullan, 1998, Miles, 1998). Later werden zij vooral, in samenwerking met collega's, geacht zelf verbeteringen te initiëren (bottom up reform). Dit alles in een organisatorische context waarin samenwerking in 'professionele leer gemeenschappen' hoog werd aangeschreven en waarbij gedistribueerd, of gedeeld leiderschap werd aanbevolen. Voor deze activistische vorm van leraarschap werd later de term 'teacher agency' gebruikt. Deze visie was tevens een motief om aan het beroepsprofiel van de leerkracht de uitvoering van curriculumontwikkeling, verantwoordelijkheid voor professionele ontwikkeling en het doen van onderzoek toe te voegen.

Priestly, Biesta & Robinson, (2015) geven een verdere uitbreiding aan dit concept. Fullan wordt met zijn 'change agency' als beperkt ('narrow') neergezet, omdat hij eisen aan accountability en een instrumentele denkwijze niet helemaal afwijst. Ook wordt er meer dan autonomie verwacht; er wordt tevens uitgegaan van een activistische houding. De auteurs spreken van een '*focus on interrupting habitual and socially reinforced ways*'. De professionele ideologie van de leraar moet verder gaan dan alleen maar het bevorderen van welzijn, de cliënt moet tevens toegerust worden

tot het kritisch benaderen van zijn omgeving. Verder spreken zij van een 'ecologische benadering' van teacher agency. Daarmee bedoelen zij dat er oog moet zijn voor het proces waarin men 'met de omgeving werkt'. Hoewel het positieve programma van teacher agency nogal vaag en algemeen is wordt kristalhelder en krachtig uitgelegd wat de verdere ontwikkeling van deze nieuwe visie op onderwijsprofessionaliteit in de weg staat: dat zijn toetsen, 'evidence based' praktijken, inspectie en accountability, dit alles samen te vatten onder de noemer van instrumenteel denken. In vergelijking met het klassieke beeld van onderwijsprofessionaliteit wordt de inhoudelijke kennisbasis⁵ van minder belang geacht, leraren hebben tijd en ruimte nodig voor niet lesgevende taken, vooral curriculumontwikkeling en interne en externe samenwerking. Het beroepsprofiel wordt uitgebreid met nieuwe, vooral sociale, vaardigheden en aan de professionele ideologie wordt opvoeding tot kritiek en activisme toegevoegd. Hoewel interactie met de sociale omgeving wordt aangemoedigd bevestigt 'teacher agency' eerder de klassieke afscherming tegen versturende omgevingsinvloeden. Tegen inspectie en accountability.

Biesta (2020, 2022) komt tot de conclusie dat dat lesgeven verder gaat dan 'vakmanschap' en grijpt terug op de visie dat lesgeven uiteindelijk een kunst is (zie de eerder verwijzing naar het werk van Schön, 1974). Dit komt door de complexiteit van de onderwijssituatie, waarin het handelen nooit het karakter zou hebben van het volgen van voorschriften en regels, maar altijd een kwestie is van vindingrijkheid en tact. Onderwijs moet gezien worden als een uitnodiging om de aandacht van de leerlingen op te roepen. Er is altijd meer in het spel dan 'know how' bij de leraar,

⁵ Zo stelt Biesta (2022) dat de vraag welke leerinhouden aangeboden moeten worden van secundaire betekenis is. Het gaat er primair om te

enerzijds een realiteit die sterk variabel is en anderzijds de noodzaak om zich voortdurend bewust te zijn van de bedoeling en het 'waartoe'.

Voor een goed begrip van deze interpretatie van de leraar als onderwijsprofessional is het verhelderend om aan te halen wat het leraarschap en de inkadering daarvan volgens Biesta *niet* zou mogen zijn. Hij heeft scherpe kritiek op het meten van onderwijsopbrengsten en de causale toewijzing daarvan aan bepaalde onderwijs 'technieken'. Wat meten betreft wordt het reductionisme ervan gehekelde onder de aanname dat 'indicatoren' in de plaats komen van de realisering van beoogde doelstellingen. Dit leidt dan vervolgens tot 'performativiteit', 'teaching to the test' en op beleidsniveau tot een afrekencultuur. Hoewel in zijn beschrijving van de 'werking' van het onderwijsproces wel degelijk processen worden aangehaald die suggereren dat het handelen van de leraar gevolgen heeft voor de reactie van de leerlingen en de resultaten daarvan, sluit Biesta causale duiding daarvan uit. Enerzijds op methodologische gronden, maar vooral doordat zijns inziens geweld wordt aangedaan aan de humane en sociale kwaliteit van de leraar/leerling relatie. Hij ziet deze relatie als 'dialogisch'. Het ontkennen van de mogelijkheid om causale relaties te toetsen brengt met zich mee dat voor Biesta 'evidence based' praktijken over wat werkt in het onderwijs een mythe zijn. Deze op te dringen aan de praktijk wordt geassocieerd met autoritarisme en aanzetten tot indoctrinatie.

In overeenstemming met de klassieke typering van professionaliteit wordt het element van hoogwaardige en subtiele creatie in het beeld van de leraar als kunstenaar bevestigd en nog sterker aangezet. Verder wordt het gesloten karakter van de professie enerzijds opgebroken, door te pleiten voor meer democratie,

bepalen wat we met de leerlingen willen bereiken op drie doeldomeinen: kwalificatie, socialisatie en personificatie.

en anderzijds juist hermetisch afgesloten, namelijk voor zowel externe beleidsmatige sturing, als voor de toepassing van wetenschappelijke methoden en het gebruik van de resultaten ervan.

5.3 De hybride onderwijsprofessional

Eerder stonden wij stil bij het historische proces van geleidelijk aan ‘openbreken’ van de beslotenheid die kenmerkend is voor het klassieke beeld van de professional. De externe invloeden die werden aangehaald uit het werk van Noordegraaf zijn alle eveneens van toepassing op onderwijsprofessionals. Zo zou gekeken kunnen worden naar de invloed van veranderde demografie in het onderwijs, zowel wat betreft de leerlingpopulatie als de samenstelling van het lerarencorps, de invloed van de ontwikkelingen rondom informatie-technologie en artificiële intelligentie en de opkomst van een meer pedagogisch getint verheffingsideaal (personificatie). Externe impulsen die al eerder genoemd zijn betreffen het bijna als structureel op te vatten lerarentekort, veranderingen in de governance en de populariteit van modieuze en vaak inefficiënte onderwijsconcepten. Van sterke en gevestigde professies zou de nodige weerstand tegen deze externe impulsen verwacht kunnen worden. Omdat dit, door het ontbreken van een sterke professionele organisatie, in mindere mate geldt voor de onderwijsprofessie, zou de impact ervan juist relatief groot kunnen zijn. Waarbij de duiding overigens zowel positief (responsiviteit) als negatief (aantasting van autonomie) zou kunnen uitvallen.

Toen we hiervoor (par. 2) de basiskenmerken van professionaliteit bespraken, zagen we dat de auteurs die wij aanhaalden alle zowel rationeel-bureaucratische controle als marktmechanismen als majeure uitdagingen zagen voor de autonomie en bescherming van professies. Kenmerkend voor beide is dat van

buitenaf gekeken wordt naar opbrengsten van professionele dienstverlening en dat daar consequenties aan verbonden zijn (wat betreft reputatie en zelfs ook de materiële grondslag). We illustreren hieronder hoe deze spanning zich ook in het Nederlandse onderwijs manifesteert.

In Nederland is zowel controle door de overheid op de kwaliteit en deugdelijkheid van het onderwijs wettelijk vastgelegd, als ook de autonomie van de scholen, op basis van de vrijheid van onderwijs om scholen op levensbeschouwelijke basis te stichten en in te richten. Eerstgenoemde, al lang bestaande, staatsbemoeienis met het onderwijs zou men kunnen opvatten als een inbreuk op de professionele autonomie van onderwijsprofessionals waarmee het hybride karakter van de onderwijsprofessionaliteit, ‘avant la lettre’ als een gegeven zou kunnen worden beschouwd. Omdat ook de vrijheid van onderwijs wettelijk bepaald is zou men kunnen zeggen dat in Nederland al op het niveau van de wetgeving een spanningsverhouding bestaat tussen overheidscontrole en autonomie (vgl Leune, 1987). Decentralisatie, deregulering en schaalvergroting hebben geleid tot een machtig bestuurlijk middenveld, waardoor er een spanningsverhouding is tussen overheidsregie en het eigen beleid van besturen. Binnen deze constellatie is tevens ruimte ontstaan voor private organisaties die bijscholing, huiswerkbegeleiding en examenvoorbereiding aanbieden. Dit is een groeiende sector, die wordt aangeduid met de term ‘schaduwonderwijs’. Autonomie en privatisering leiden tot vormen van concurrentie, die niet altijd als prikkels tot kwaliteitsverbetering kunnen worden gezien. Besturen concurreren op de instroom van leerlingen, maar de verleiders die worden ingezet zijn niet alleen maar indicatoren van onderwijskwaliteit, maar ook spannende onderwijsconcepten en indrukwekkende schoolgebouwen. Voor een ander deel worden wel degelijk

proxy-indicatoren van kwaliteit ingezet, op basis van doorstroomindicatoren die de Inspectie gebruikt. Deze zijn omstreden. In deze indicatoren komen overheidscontrole en marktwerking samen. Scholen en besturen zijn gevoelig voor mogelijke reputatieschade, komen in verzet en vertonen ook strategisch gedrag. Wanneer we, zoals in Nederland onzes inziens het geval is, niet heen kunnen om de evolutie tot hybride onderwijsprofessionaliteit is de vraag aan de orde of de desbetreffende externe invloeden op een constructieve wijze te combineren of zelfs te integreren zijn.

Dat dit niet zonder slag of stoot gebeurt wordt geïllustreerd door twee strijdpunten in de Nederlandse onderwijspraktijk: enerzijds de zojuist besproken vorm van ‘accountability’, anderzijds het streven om het gebruik van ‘evidence based’ praktijken te bevorderen. Over het eerste thema (accountability) is een uitvoerig overzicht gegeven van de Nederlandse praktijk door Scheerens en Van Haperen (2022). Zij constateren dat er tegengestelde opvattingen over voorstellen tot verscherpt toezicht en verplichte toetsing in het basisonderwijs bestaan, als ook over toetsing en het centrale examen in het voortgezet onderwijs. In het algemeen bestaat er in het onderwijsveld ambivalentie over het gebruik van toetsen. Ook al wordt er veelvuldig getoetst, als een vrije keuze van scholen, toch wordt dit vaak als ‘opgelegd’ beschouwd. In werkelijkheid zijn er luttele verplichte toetsen in het funderend onderwijs en zijn er nauwelijks sancties vanuit de overheid. De auteurs concluderen dan ook dat het een mythe is om te spreken van een afrekencultuur in het Nederlandse funderende onderwijs.

Als reactie op de coronacrisis is een omvangrijk ondersteuningsprogramma in het onderwijs gestart. Een belangrijk onderdeel hiervan is het stimuleren van het gebruik van ‘bewezen praktijken’. En ook in het coalitieakkoord van het recent aangetreden nieuwe kabinet staat deze aanpak op het programma. Dit is

niet onomstreden en wordt frequent bekritiseerd als inbreuk op de professionele autonomie van scholen en leraren. In recente beleidsplannen heeft minister Wiersma echter zowel de kwaliteitsmonitoring als het gebruik van ‘evidence informed’ praktijken nog sterker aangezet.

In het verdere onderzoek naar de verenigbaarheid van externe kwaliteitsmonitoring en de stimulering van ‘evidence based’ praktijken enerzijds en professionaliteit anderzijds confronteren we de al gegeven typering van professionaliteit met de uitgangspunten van het instrumentele denken. Dit geeft tevens aanleiding tot een debat over de afwijzing van instrumentaliteit in wat wij hebben aangeduid als ‘neo-professionalisme’ en ‘teacher agency’.

6 De verenigbaarheid van professionalisme en instrumentalisme

In deze paragraaf wordt ‘onderwijseffectiviteit’ als voorbeeld van instrumenteel denken vergeleken met de voorafgaande typering van professionaliteit, en de diverse interpretaties daarvan. Allereerst wordt een conceptueel kader van onderwijseffectiviteit op hoofdlijnen weergegeven. Een nadere typering wordt gegeven in [biilage 1](#) bij deze paper. Daarna wordt ingegaan op verschillen met het professionele gezichtspunt. Vervolgens wordt nader bediscussieerd hoe fundamenteel de tegenstellingen zijn, en of er sprake kan zijn van een constructieve synthese van beide perspectieven.

De stelling ‘kwaliteit moet blijken uit de onderwijsresultaten’ illustreert het instrumentele perspectief. Daarbij ligt het voor de hand om de leerprestaties van leerlingen te gebruiken als opbrengstindicator. In integrale modellen van onderwijseffectiviteit is het uitgangspunt dat alle beheersbare en beïnvloedbare

condities, op systeem, school en klasniveau bedoeld zijn om goede leerprestaties te bevorderen. Inmiddels bestaat er een 'kennisbasis' van effectief bevonden maatregelen en praktijken, die onder de noemer van 'evidence based' of 'evidence informed' aan de onderwijspraktijk worden aangeboden. Een nadere uitwerking wordt, zoals gezegd, gegeven in [bijlage 1](#).

6.1. Overeenkomsten en verschillen tussen de twee perspectieven

De meest vergaande kritiek op de onderwijseffectiviteit benadering wijst zowel het meten van onderwijsopbrengsten af als de causale toewijzing van verschillen in opbrengsten aan effectieve methoden en praktijken. In het voorafgaande hebben we gezien dat sommige interpretaties van onderwijsprofessionaliteit, aangeduid met de term 'neo-professionalisme', deze radicale positie innemen, en het instrumentele perspectief zelfs als een fundamentele bedreiging van professionaliteit zien. Maar, laten we eerst eens kijken naar overeenkomstige gezichtspunten om daarna de verschillen nader bezien om vervolgens conclusies trekken. Eerst bespreken we de voornaamste overeenkomsten en verschillen tussen de twee perspectieven.

6.1.1 De overeenkomsten

De centrale betekenis van de leraar

In beide perspectieven staan de leraar en het lesgeven centraal. De uitspraak dat de leraar de belangrijkste 'factor' is voor de kwaliteit van het onderwijs, treft men in beide tradities aan. In beide tradities bestaat zowel aandacht voor de eigenschappen en capaciteiten van de leraar als persoon als voor het proces van lesgeven. Vanuit het professionele model is een holistische beoordeling van het proces door een professionele onderwijsskenner (de klassieke schoolinspecteur) passend maar er is

ook aandacht voor processtandaarden voor goed lesgeven. In het effectiviteitsonderzoek wordt een meer gedetailleerde uitwerking in variabelen gegeven, waarbij zowel naar de leraar, als naar het lesgeven gekeken wordt. Het onderzoek levert zowel resultaten op die wijzen op eigenschappen en disposities van leraren die relevant zijn voor goed onderwijs (bijvoorbeeld het beschikken over voldoende vakinhoudelijke kennis', als over effectiviteit bevorderende onderwijsstrategieën (NB het gaat over 'teacher effectiveness' en 'teaching effectiveness')

Aandacht voor de procesdimensie

Volgens de basisvisie op professionaliteit staat de intrinsieke kwaliteit van het werkproces centraal. Het lesgeven wordt holistisch beoordeeld, of, in het geval er processtandaarden voor goed lesgeven worden ontwikkeld, gebeurt dit op basis van oordelen van relevante respondenten, leraren, schoolleiders en ook leerlingen (vgl. Witte cs 2015). Effectiviteitsonderzoek beoordeelt eveneens procesvariabelen. De waardering ervan hangt echter af van de associatie van procesfactoren met leeropbrengsten. Dat is een duidelijk andere optiek. Vanuit het opzicht van het effectiviteitsmodel worden proceskenmerken van onderwijzen beoordeeld vanuit hun instrumentele bijdrage aan gerealiseerde onderwijsopbrengsten. Ondanks de verschillen in optiek mag er overeenkomst verwacht worden in de kwaliteitsindicatoren en processtandaarden die vanuit de beide verschillende benaderingen worden geïdentificeerd. Zo correspondeert een van de professionele standaarden voor lesgeven, ontwikkeld door Witte en Jansen (2016) met 'pedagogical content knowledge' een factor die ook in de literatuur over onderwijs effectiviteit als veelbelovend wordt gezien (vgl. Baumert et.al, 2010, Scheerens, 2021). Een tweede voorbeeld van overeenkomst betreft 'een gevarieerd repertoire van onderwijstechnieken', waaronder 'interne

differentiatie' (Witte en Jansen, 2015). Leerkrachten bleken groot belang toe te kennen aan interne differentiatie. Het verschil in optiek tussen de twee benaderingen komt tot uitdrukking in het betrekkelijk kleine effect dat in meta-analyses van onderwijs effectiviteitsonderzoek wordt gevonden voor interne differentiatie. Zo rapporteert Hattie (2009) bijvoorbeeld een gemiddelde effectgrootte van .20 voor geïndividualiseerd onderwijs. De discrepantie tussen wat wenselijk wordt geacht en een effectgrootte die lager uitvalt dan verwacht wordt bij differentiatie wel toegeschreven aan de moeite die het kost om gedifferentieerd onderwijs goed te organiseren.

Het belang van een hoogwaardige opleiding en bijscholing

Een hoogwaardige beroepsopleiding is een wezenskenmerk van professionaliteit. In empirisch onderzoek naar onderwijseffectiviteit is leerkrachtexpertise gemeten als specifiek georiënteerde soorten kennis. Daarbij worden onderscheiden vakinhoudelijke kennis, pedagogische kennis (kennis over algemene en vakdidactische instructiestrategieën) en de al genoemde 'pedagogical content knowledge'. 'Pedagogical content knowledge' is een combinatie van vakinhoudelijke kennis, pedagogisch/didactische kennis, en kennis over de leerlingen die onderwezen worden. Overigens staat deze overeenkomst onder druk, wanneer de lerarenopleiding meer gericht raakt op algemene vaardigheden en sociale processen en minder op vakinhoudelijke en vakdidactische kennis, hetgeen in Nederland het geval lijkt te zijn (Scheerens en Van Haperen, 2023)

Het professionaliseringsmodel dat Witte en Jansen (2016) experimenteel ontwikkelden voor het literatuuronderwijs biedt interessante mogelijkheden voor een landelijk professionaliseringssysteem voor leraren in het voortgezet onderwijs. Zij stellen voor dat de

beroepsgroep zelf de professionele ontwikkeling van hun leden organiseert. Daartoe ontwikkelden zij samen met de beroepsgroep een samenhangende set van empirisch onderbouwde, domeinspecifieke(!) beroepsstandaarden. Deze standaarden werden ondergebracht in een digitaal zelfevaluatie-instrument waarin de docenten zelf konden aangeven welke standaarden voor hun beroepsuitoefening relevant zijn. Door de zelfevaluaties van docenten te verzamelen in een database kan de beroepsgroep ontwikkelingsbenchmarks opstellen (bijv. leerling, gezelschap, meester). Individuele docenten kunnen op basis hiervan onderzoeken hoe zij zich tot die landelijke benchmarks verhouden. Doordat deze gegevens landelijk worden verzameld kan de zelfevaluatie-database ook worden gebruikt om systematisch onderzoek te doen naar de (bij)scholingsbehoeften van verschillende groepen leraren, wat de opleidingsinstellingen de mogelijkheid biedt om hun (bij)scholingsprogramma's af te stemmen op de behoeftes van verschillende groepen docenten. Op deze manier kunnen vraag en aanbod vruchtbaar en duurzaam aan elkaar worden gekoppeld, een koppeling die nu ontbreekt en ertoe heeft geleid dat de professionele ontwikkeling van docenten in Nederland stagneert.

6.1.2 De verschillen

Aanbod gericht versus opbrengstgericht

Vanuit het professionele perspectief wordt kwaliteit afgemeten aan kenmerken van het aanbod (deskundige professionals en 'goed' onderwijs). Vanuit het effectiviteitsproces richt men zich ook op goede onderwijsprocessen, maar dan als "middel" om leerlingen tot zo goed mogelijke leerprestaties te stimuleren. Het onderzoek levert "bewezen praktijken" op, dat wil zeggen procesindicatoren die een als causaal geïnterpreteerde samenhang met leerprestaties vertonen.

Contextuele inbedding; de dimensie open-ge-sloten

Zoals we eerder lieten zien is er in de ontwikkeling van het denken over professionaliteit een ontwikkeling van beslotenheid naar meer openheid. Naarmate professioneel handelen meer rekening houdt met externe invloeden ontstaat wat we hebben omschreven als ‘hybride professionaliteit’. Externe controle op opbrengsten is een van de grootste uitdagingen voor professionalisme en de school als professionele bureaucratie. Vanuit het instrumentele perspectief is opbrengstgerichtheid juist het bepalende kenmerk. Externe controle op opbrengsten (accountability) wordt vanuit het gezichtspunt van onderwijseffectiviteit als een bevorderende factor gezien, die bijvoorbeeld op stelselniveau gestalte krijgt via de Rijksoverheid en de Rijksinspectie.

Gradaties van autonomie

Vanuit het klassiek professionele model wordt zo groot mogelijke autonomie van de beroepsbeoefenaar nagestreefd. Voor rationeel empirische analyse van onderwijs en onderwijsorganisatie staan controle, sturing en structurering juist in het centrum van de belangstelling. Maar ook varianten en gemengde patronen van sturing en autonomie worden bestudeerd en geïmplementeerd (zie [bijlage 1](#)).

Verschillende accentuering van instructie en vorming.

Er is tussen doeldomeinen en clusters van vakgebieden verschil in de mate waarin er sprake is van een uitgewerkte, afgrensbare en hiërarchisch opgebouwde kennisstructuur. Naarmate dit in meerdere mate het geval is, is het onderwijs beter programmeerbaar en de doelstellingen gemakkelijker operationaliseerbare en toetsbaar. Bij nietvakgebonden vormingsidealen, met name persoonsontwikkeling is programmering in mindere mate aan de orde en kan begeleiding meer het karakter hebben van een reflectie op ervaringen die ingebed

zijn in het reguliere vakgebonden onderwijs. Hier wordt een extra beroep gedaan op de ervaringskennis, eruditie en sociale intelligentie van leraren, dit alles te zien als een ‘hoge’ vorm van professionaliteit.

Op deze manier beschreven wordt de toepassing van rationeel empirische strategieën en professionaliteit als een pragmatische keuze opgevat, die afhangt van de vakgebieden en type onderwijsdoelstellingen. Heel anders wordt dit wanneer professioneel leraarschap als van een fundamenteel andere aard wordt opgevat dan een instrumenteel perspectief.

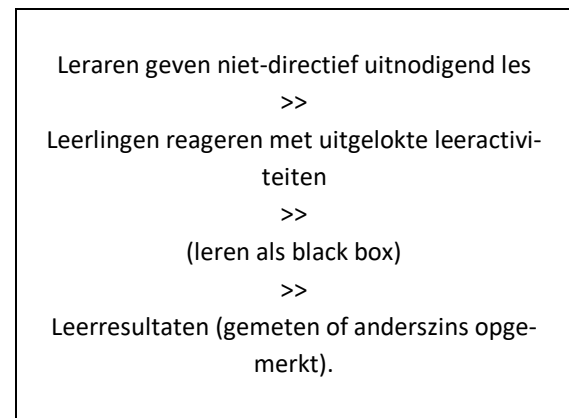
6.1.3 De grenzen van verenigbaarheid in het licht van verschillen in ontologische en epistemologische grondslagen

Vanuit de achtergrond van kritische geesteswetenschappelijke pedagogiek worden empirisch analytische benaderingen van onderwijs gezien als steunpilaren van het neoliberalisme, waarin aangezet wordt tot prestatiezucht en concurrentie (Uljen & Ylimaki, 2017). In dit verband stelt Moos (2017) dat het ‘deeply inappropriate’ is dat ‘wetenschappelijke adjectieven’ gebruikt worden voor een (deels verborgen) manipulatief onderwijsbeleid. In dezelfde uitgave hekelt Biesta ‘meten’, ‘accountability’ en ‘evidence based’ onderwijspraktijken als schadelijk voor professionaliteit in het onderwijs. Hij stelt zelfs dat deze manifestaties van instrumenteel denken professies neerzetten als “abstracte machines”, waarin reflectie en op waarde beoordelen uitgebannen zijn, terwijl deze juist essentieel zijn voor professionalisme. Het zal duidelijk zijn dat we hiermee ver verwijderd zijn van pragmatische keuzes en overbrugbare tegenstellingen, maar beland zijn in verschillende werelden, die bepaald worden door ontologische keuzes en epistemologische voorkeuren. De ontologie of zijnsleer wordt omschreven als dat deel van de filosofie dat alle bestaande dingen in categorieën probeert onder te

brenge. De epistemologie of kentheorie is gericht op vragen als 'wat is kennis?', 'wat kan ik weten?' en 'hoe wordt kennis vergaard'? Waar het onderwijs-effectiviteitsparadigma gebaseerd is op realisme als zijnsleer en een objectivistische methodologie is de kritische geesteswetenschappelijke pedagogiek qua ontologie gebaseerd op aannames over het wezen van onderwijs, (fundamenteel relationeel en dialogisch) en zijn de inzichten gebaseerd op een subjectivistische epistemologie (fenomenologische analyse en hermeneutiek).

Vanuit deze achtergrond gaan we nader in op Biesta's visie op onderwijsprofessionaliteit die uitmondt in een typering van de leraar als kunstenaar. Daarbij kijken we eerst naar de gevolgde analyse en vervolgens op de nadere typering van het onderwijzen als 'artistry'. Onderwijzen moet 'op zichzelf' geanalyseerd worden, en niet als middel tot een verder gelegen doel. Daarom wordt de opvatting dat onderwijzen gezien moet worden als middel om leren te bevorderen afgewezen. Het gaat erom dat leraren de bekwaamheid hebben om de juist situatie-specifieke afwegingen te maken over hoe te handelen en met welke bedoeling. Wel worden kwalificaties gegeven over het 'hoe': onderwijzen moet erop gericht zijn om de aandacht van de leerlingen te trekken en om de leerling uit te nodigen tot zelfwerkzaamheid, met erkenning van diens zelfstandigheid. Wat betreft het waartoe, worden drie doeldomeinen onderscheiden, kwalificatie, socialisatie en personificatie. Specificatie en uitwerking daarvan wordt aan de autonome professionals overgelaten. Hoewel de term leren vermeden wordt, is er in het beschrijvingskader van de leraar als kunstenaar wel sprake van reacties van de leerlingen op handelen van de leraar. Biesta (2022) gebruikt hiervoor de term 'studenting'. De interpretatie zou in de lijn kunnen liggen van leeractiviteiten, zoals opletten tijdens de les en zelfstandig aan een opdracht werken. In

sommige causale modellen van instructie-effectiviteit, onder meer het 3D model van Klieme en collega's (2012) is deze categorie opgenomen als een intermediaire variabele die omschreven wordt als 'students' direct learning-oriented reactions to teaching interventions'. Over 'leren' wordt door Biesta opgemerkt dat dit niet zichtbaar is, maar dat het resultaat ervan wel achteraf kan worden vastgesteld. Verder kan aangetekend worden dat Biesta componenten die een plaats hebben in hypothetische causale modellen van onderwijseffectiviteit wel benoemt, maar causale interpretatie van samenhang afwijst. De ordening zou als weergegeven in het onderstaande kader kunnen zijn:



Waarom wordt causaliteit categorisch afgewezen? Dat gebeurt enerzijds op basis van een epistemologisch en methodologisch gezichtspunt en anderzijds vanuit een ontologisch *a priori*. Het onderwijs wordt getypeerd als een semiotisch, recursief en open systeem. Dat maakt een strikte causale interpretatie onmogelijk (causaal: wanneer gebeurtenis a gebeurtenis b tot stand brengt dit noodzakelijk altijd het geval is). Bij toepassing van de wetenschappelijke methode is voor elk van deze de complexiteit verhogende kenmerken een oplossing gevonden, die begint met het toelaten van op waarschijnlijkheid berustende verbanden (een minder strikte interpretatie van causaliteit). Semiotiek of afhankelijkheid van persoonlijke interpretaties kan worden

tegengegaan door standaardisatie van de gevraagde reacties. Recursieve verbanden en feedback loops kunnen met pad analytische modellen onderzocht worden. ‘Storende’ contextuele invloeden kunnen door experimentele en quasi-experimentele onderzoeksoptellingen, en statistische controle op co-variabelen zoveel mogelijk worden uitgesloten. Toegegeven moet worden dat onderwijsonderzoek moeilijk is door de complexiteit van het onderzoeksobject; perfectie wordt zelden of nooit geleverd. Maar dit leidt niet tot een categorische afwijzing, wel tot prudentie bij de interpretatie van de resultaten.

Nu we de term ‘object’ van onderzoek hebben laten vallen komen we bij het ontologische bezwaar tegen empirisch-analytisch effectiviteitsonderzoek. De leraar als autonome professional en de leerling die tot zelfstandigheid moet worden uitgelokt mogen niet als object beschreven en behandeld worden. Zie hier het voldongen feit van de categorische tegenstelling tussen de normale praktijk van wetenschappelijk onderzoek en de uitgangspunten van de kritische geesteswetenschappelijke pedagogiek⁶. Deze wordt al helemaal op scherp gesteld wanneer een externe instantie scholen beoordeelt met gestandaardiseerde toetsen en op instrumentele analyse gebaseerde procescriteria. Dit wordt gelijkgesteld met autoritair bestuur en aanzet tot indoctrinatie.

In de positie van de aangehaalde pedagogen in het professionaliteitsdebat zijn epistemologische en ontologische stellingnames van doorslaggevend belang. Dit heeft invloed op de manier waarop we de desbetreffende zienswijze betrekken bij de beantwoording van de twee kernvragen in dit paper: hoe vitaal is het klassieke model van de leraar als professionele beroepsbeoefenaar? En, de tweede vraag: zijn professionele en

instrumentele perspectieven verenigbaar in het streven naar kwaliteitsverbetering in het onderwijs? We bespreken dit verder in de slotparagraaf.

7 Conclusies en aanbevelingen

De unieke waarde van onderwijsprofessionaliteit is erkenning van het vakmanschap van de leraar, berustend niet alleen op formele kennis, maar ook op ervaringskennis, ‘tacit knowledge’, tact en intuïtie, nodig om leerlingen te begeleiden om onderwijs en eventueel vormingsdoelen te bereiken. Alle visies op onderwijsprofessionaliteit die besproken zijn hebben oog voor de uitdaging om leerstof als het even kan, zo over te brengen dat iemand erdoor geïnspireerd kan raken. En ook voor aspecten van goed onderwijs, die je moeilijk kunt plannen en organiseren, maar wel zodanig uit kunt voeren dat er een voedingsbode is voor het ontstaan van fantasie, creativiteit, verrassingen etc.

De aanvullende bijdrage vanuit het perspectief van opbrengstgerichtheid en het gebruik van de resultaten van empirisch effectiviteitsonderzoek is enerzijds de ‘reality check’ en feitelijke confrontatie die verbonden is met het gebruik van empirische evaluaties en anderzijds de input van betrouwbare inzichten, qua kennis en didactische aanpak.

Versterking van het klassieke model

Om professionaliteit te waarborgen en vitaal te houden moet opnieuw naar de initiële opleiding verwezen worden. Een goede opleiding voor alle leraren is ook bepalend voor het succes van selectie en rekrutering. Verder moet ook het ideaal van een sterke professionele organisatie op de agenda blijven staan. In aansluiting op de in Nederland al bestaande

en is er met vergelijkende casestudies iets te verklaren

⁶ Mogelijk zijn kwalitatieve, etnografische onderzoeksmethoden, waarin de onderzochte deelnemer vooral zichzelf beoordeelt nog wel acceptabel

praktijk kan dit het beste vakspecifiek georganiseerd worden. Andere aangrijpingspunten die de professionaliteit kunnen verhogen, zoals ondersteuning en begeleiding van leraren en scholen, evenals onderzoek en formatieve evaluatie kunnen op twee manieren worden gezien: in de vorm van zelforganisatie of in samenwerking met externe instanties. Voor de eerste benadering wordt wel het beeld gebruikt van de onderwijssector die zich aan zijn haren uit het moeras trekt. In de hier gevolgde systematiek om onderwijsprofessionaliteit te beschrijven past zelfevaluatie bij het klassieke "gesloten" perspectief. Wanneer begeleiding en onderzoek een meer extern karakter hebben en ook gevoed worden door externe impulsen komen we terecht bij het model van de hybride onderwijsprofessional.

Ontwikkeling naar een hybride onderwijsprofessionaliteit

De onderwijsprofessional als hybride professional biedt ruimte voor de incorporatie van het instrumentele perspectief. De verantwoordelijkheid van de overheid voor de kwaliteit van het onderwijs, met toepassingsvormen als examinering en Inspectie, maakte het hybride karakter van de organisatie van professionaliteit in Nederland in feite al lang een voldongen feit.

Maar wat schieten we ermee op om op papier het professionele model uit te breiden met componenten waaraan wel geparticipeerd wordt, maar die een externe basis hebben en die ook als extern aan de professie worden ervaren? Hoe kunnen we de sector uitnodigen om met een ander, meer welwillend oog naar 'instrumentele' componenten te kijken?

In de eerste plaats kan het geen kwaad om te wijzen op de potentieel gunstige uitwerkingen. De gedachte van een overheid die, vanuit zijn grondwettelijk vastgelegde taak, evalueert en monitort, het basisidee van

'accountability', kan nuchter geanalyseerd worden. Functies van examens als het borgen van het civiel effect van opleidingen en het leveren van een bijdrage aan de bestuurbaarheid van het stelsel zouden niet omstreden hoeven te zijn (zie Onderwijsraad, 2015). In bredere zin kan de 'formatieve' functie van het evaluatiemechanisme als ondersteuning van de praktijk worden gezien. Het gebruik van 'bewezen' door onderwijsonderzoek ondersteunde praktijken zou men kunnen zien als een bijdrage aan de verdere ontwikkelingen van de onderwijsprofessie. Misschien kunnen sterker ontwikkelde professies hier als voorbeeld gelden. Zou er binnen de medische sector sprake zijn van weerstand tegen het gebruik van de resultaten van fundamenteel biomedisch onderzoek?

In de tweede plaats kan gewezen worden op directe betrokkenheid (en de mogelijke versterking hiervan) van leraren en schoolleiders bij elk van de genoemde rationele technieken. Denk aan de inbreng van vakverenigingen bij de ontwikkeling van examens en volgsystemen, de groeiende belangstelling in de onderwijspraktijk voor formatieve evaluatie en co-constructie bij het in praktijk brengen van "evidence-informed" methoden.

In de derde plaats kan gememoreerd worden dat de hierboven genoemde praktijken van participatie en co-constructie momenteel al enige tijd toegepast worden en er dus ook al succesvolle voorbeelden te noemen zijn (denk bijvoorbeeld aan de toenemende inbreng van bureaus die scholen ondersteunen bij het implementeren van effectieve praktijken, zoals Expertis, Academica, GGO, Helder, Edux, Excel, ResearchEd, en de Bazaltgroep, vgl Red Team Onderwijs, (2023).)

In de vierde plaats moet de traditie van autonomie binnen het Nederlandse stelsel niet over het hoofd gezien worden. Er zijn in feite weinig verplichte nummers. Als het gaat om verplichte toetsen zijn dat er maar drie: het eindexamen, 'een' (en niet de) eindtoets

basisonderwijs en het leerlingvolgsysteem in het basisonderwijs. Wanneer scholen klagen over het grote aantal toetsen, zijn die er voor het merendeel als een eigen keuze. Van het voorschrijven van het onderwijsprocessen in de klas, is geen sprake (dat zou overigens een veel grotere inbreuk op de autonomie zijn dan het toetsen op opbrengsten). Uitgewerkte curricula en leergangen, waarvoor verschillende initiatieven bestaan, zijn te beschouwen als handreikingen aan de praktijk en niet als opgelegde keurslijven.

In de vijfde plaats is er te winnen op het vlak van het optimaliseren van de kwaliteit van examens, toetsen en Inspectie. Klachten uit de praktijk moeten serieus genomen worden. Ook moet er zorgvuldig worden omgegaan met ervaren negatieve bijeffecten. In theorie is examen- en toets-voorbereiding geen probleem, maar juist een effectieve aanpak, als er sprake is van een optimale toets, zeker als die gedragen wordt door standaarden geformuleerd door de onderwijsprofessie zelf.

In de zesde plaats heeft het zin om het debat aan te gaan met visies die instrumentaliteit als ondermijning van professionaliteit zien. Op de categorische uitspraken van Biesta over causaliteit en het niet 'des onderwijs' zijn van objectieve beschrijving van leraren en leerlingen is het een en ander op te merken.

Kort samengevat zijn de conclusies van deze verhandeling over professionalisme en instrumentalisme dat er een duidelijk beeld is van de unieke waarde van professionaliteit in het onderwijs (beantwoording onderzoeksvraag 1)

- Er daarom aanleiding is om de klassieke kern van professionaliteit te handhaven en te versterken (beantwoording van onderzoeksvraag 1)
- Het concept van hybride professionaliteit verenigbaarheid met instrumentaliteit mogelijk maakt; hetgeen ook tot pragmatische compromissen en wederzijds

acceptabele uitwerkingen kan leiden (beantwoording van onderzoeksvraag 2)

- Er tegelijkertijd overtuigingen blijven bestaan die instrumentaliteit als ondermijning van professionaliteit zien. Hier is plaats voor een verdere, meer polemische discussie (zie [bijlage 2](#)) (addendum bij de beantwoording van onderzoeksvraag 2) De praktische implicatie is de aanbeveling om professionalisme en instrumentalisme beide op de agenda houden, en meer werk maken van een goede afstemming, omdat beide van essentieel belang zijn voor onderwijsverbetering.

Daarnaast zijn er meer specifieke aandachtspunten:

- Het curriculum van de lerarenopleiding, waarin naast vakinhoudelijke fundering, bewezen effectieve instructiemethoden en kennis over toetsen in het onderwijs meer aandacht zouden moeten hebben.
- Optimaliseren van de professionele ontwikkeling van docenten en de afstemming van (bij)scholingsprogramma's op de behoeften van docenten.
- Optimalisering van de curriculumherziening, enerzijds door de inbreng vanuit de professie te waarborgen, en anderzijds door het toepassen van wetenschappelijke inzichten, zoals het concept van een kenniscurriculum a la Hirsch, en het waarborgen van alignment tussen de ontwikkeling van toetsen en leerlijnen.
- Kritische analyse en onderzoek naar de kwaliteit van de drie centrale evaluatie-instrumenten (Het Leerlingvolgsysteem in het PO, de eindtoets(en) basisonderwijs en de eindexamens (het schoolexamen en het centraal examen).
- Aandacht voor de methodologische kwaliteit van praktijkgericht onderzoek en formatieve evaluatie, omdat ook in deze toegepaste contexten de objectiviteit van belang is.

- Een omvattende eindevaluatie van de beleidsexperimenten die in het kader van het NPO worden uitgevoerd, ook wat betreft de acceptatie en toepassing in de praktijk.

Epiloog

De urgentie van de verbetering: over scope, doorlooptijd en maakbaarheid

Scope

Zoals is opgemerkt in de inleiding worden professionalisme en instrumentaliteit gezien als perspectieven om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren. Gezien vanuit professionaliteit gaat het daarbij in eerste instantie om proceskwaliteit. Instrumentaliteit adresseert geconstateerde problemen wat betreft het niveau en een meer gelijke verdeling van onderwijsprestaties directer. In het hybride model van professionaliteit is er gerichtheid op beide. Analyses van professionaliteit, zoals die van Donald Schön, vestigen de aandacht op subtiele kwaliteiten en inzichten (intuïtie, kunstenaarschap), die niet meetbaar zijn, maar die wel een rol kunnen spelen in persoonlijke reflectie en collegiale feedback. Door de combinatie wordt ook de scope verbreed; bij professionalisme staan de kwaliteit van leraren, het onderwijsproces en de lerarenopleiding centraal. Instrumentaliteit kan goed geassocieerd worden met een systemisch perspectief (vergelijk het multi-niveau model in [bijlage 1](#)). Door deze brede inkadering ontstaat zicht op belangrijke verbanden, tussen besturingsniveau's en verschillende facetten van beleid, bijvoorbeeld tussen de scholing van leraren en preferente onderwijsvisies bij schoolbesturen, de aansluiting tussen onderwijsniveaus en tussen het curriculum en examinering. Zicht op randvoorwaarden en afhankelijkheden zou

een medicijn tegen verkokering in het onderwijsbeleid kunnen zijn.

Doorlooptijd

Verbetering van het onderwijs op basis van de parameters van professionalisme kost veel tijd. In diverse publicaties van het Red Team, waaronder het in 2021 gepubliceerde Manifest, wordt twijfel uitgesproken over de kwaliteit van de lerarenopleiding. Echter, een grondige diagnose is moeilijk, omdat beschrijvende gegevens, goeddeels ontbreken (Kirschner en Scheerens, 2022). Een nationale 'sense of urgency' over de lerarenopleidingen is (nog) niet aan de orde, hoewel de Onderwijsraad recent wel kritische geluiden heeft laat horen (OR, 2022). Maar ook zonder deze complicaties is onderwijsverbetering op basis van een verbetering van de lerarenopleiding een kwestie van lange adem. Dit doet trouwens niets af aan de urgentie; een goede lerarenopleiding staat voor duurzame verbetering. Als het gaat om verbeteringen op kortere termijn is er meer te verwachten van her- en bijscholing en continue professionele ontwikkeling. Vanuit instrumentalistisch perspectief kan sneller verbetering optreden op basis van bestaande mechanismen, waaronder het implementeren van 'evidence informed' praktijken in het onderwijs en sturing en feedback op basis van toetsen en examens. Wel is de acceptatie van externe kennisinput en monitoring omstredden. Dit mede onder invloed van levensovertuigingen, die toetsen en causaliteit principieel afwijzen.

Maakbaarheid

Analyse van professionaliteit evenals reflectie op de 'effectgroottes' van interventies bij onderwijs effectiviteitsonderzoek wijzen beide op beperkte maakbaarheid.

Toen ik het eerste concept van dit stuk helemaal klaar had checkte ik nog even het boek 'Educating the reflective practitioner' van Donald Schön en realiseerde me dat ook in zijn

uitwerking van de 'reflective practitioner' als complementair ten opzichte van rationeel-empirische strategieën wordt neergezet. Bij hem is overigens geen sprake van een methodestrijd en de opvatting dat wetenschappelijke kennis en instrumenten professionaliteit geweld aan doen. Rationeel empirische strategieën zijn moeilijk toepasbaar op subtiele en intuïtieve afwegingen en idiosyncratische context kenmerken, die in de onderwijspraktijk (ook) aan de orde zijn." Het gaat hier om een kwaliteit die deels berust op generaliseerbare kennis, maar voor een ander deel op idiosyncratische kenmerken van de leraar en de onderwijssituatie. De 'maakbaarheid' en voorspelbaarheid hiervan is per definitie beperkt. De 'aanleerbaarheid' heeft het karakter van praktijkleren, en 'reflectie' is volgens Schön de dispositie die ontwikkeld moet worden. 'Peer review' of 'intercollegiale consultatie' is een methode om dit te stimuleren. Deze ideeën zijn verder uitgewerkt in schoolverbetering strategieën die bekend zijn onder de noemer 'professionele leergemeenschappen' en idealen van 'de school als lerende organisatie'. Het effect op leerprestaties van deze programma's staat overigens ter discussie (Scheerens, 2018). Verder wordt de doelmatigheid (of het gebrek daaraan), bijvoorbeeld in verband met de hoge transactiekosten, meestal over het hoofd gezien. In kwantitatief onderzoek naar de kwaliteit van leerkrachten is sprake van opmerkelijke uitkomsten. Leerkrachteffecten worden op twee verschillende manieren uitgedrukt. Als een 'bruto' effect dat aangeeft welk deel van de prestaties van leerlingen bepaald wordt door de factor leerkracht (met andere woorden hoeveel het door de bank genomen uitmaakt of een leerling door de ene leraar of de andere onderwezen wordt). Dit effect is relatief groot⁷. Tegelijkertijd kan dit bruto effect meestal maar voor een klein deel⁸ worden toegeschreven aan specifieke kenmerken van leraren, zoals opleiding en ervaring. Dit laatste kan men zien als het netto leerkrachteffect. Het verschil tussen bruto en netto leerkrachteffect staat voor de marge van effectieve invloed van de leerkracht die

niet door specifiek gemeten kenmerken kan worden verklaard. Zo men wil kan deze marge gezien worden als de speelruimte voor de professionele intuïtie en creativiteit. Belangrijk, maar in mindere mate maakbaar.

⁷ 'No other measured aspects of schools is nearly as important as teachers.' (Hanushek, 2011)

⁸ Wel is in enkele onderzoeken een relatief groot effect gevonden voor de variabele 'pedagogical

content knowledge'; Baumert et al. (2010) vonden een effect grootte van .30.

Referenties

- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., et al. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47, 133-180.
- Biesta, G. (2023, in press) Outline of a theory of teaching: what teaching is, what is for, how it works, and why it requires agency. In A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching: Current status and open issues*. Springer
- Freidson, E. (2001). *Professionalism The Third Logic*. Chicago: The University of Chicago Press
- Fullan, M., And Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change.*: Dordrecht, Boston, London: Kluwer
- Hanushek, E., and Rivkin, S.G. (2010) Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review: Papers & Proceedings* 100: 267–271.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge
- Kirschner, P., & Scheerens, J. (2022) De contouren van een ideale lerarenopleiding. <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Kirschner-en-Scheerens-2022.-De-contouren-van-een-nieuwe-lerarenopleiding.pdf>
- Klieme, E., (2012). *Qualities and effects of teaching. Towards a conceptual theory of teaching*. Keynote address. EARLI SIG meeting, Educational Effectiveness, Zuerich, 23 August.
- Leune, J.M.G. (1987) Besluitvorming en machtsverhoudingen in het Nederlandse onderwijsbestel. In J.A. Van Kemenade (red.) *Onderwijsbestel en beleid. Deel 2. Onderwijs en samenleving*. Wolters-Noordhoff
- Leune, J.M.G. (1998) Het leraarschap: knelpunten en perspectieven. Bijdrage aan de bundel 'Leraarsberoep tussen kentering en continuïteit' onder redactie van H. Kleijer en G. Vrieze) <https://www.hanleune.nl>
- Miles, M., (1998) Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M., And Hopkins, D. *International Handbook of Educational Change.*: Dordrecht, Boston, London: Kluwer
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mok, A.L. (1973) Beroepen in actie. Bijdragen tot een beroepensociologie, Meppel
- Moos, L. (2017). Neo-liberal Governance Leads Education and Educational Leadership Astray. In M. Uljens, & R.M. Ylimkai (2017). *Bridging the gap between Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative theory of education* (pp. 171-180). Springer Open.
- Noordegraaf, M. (2016) Reconfiguring Professional Work: Changing Forms of Professionalism in Public Services *Administration & Society* 2016, Vol. 48(7) 783 –810
- Onderwijsraad (2015) Maatwerk binnen wettelijke kaders: eindtoetsing als ijkpunt voor het funderend onderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2022) Taal en rekenen in het vizier. Onderwijsraad. <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2022/11/3/taal-en-rekenen-in-het-vizier>
- Pirsig, R.,M. (1974) *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values*. William Morrow and Company
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J.Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Red Team Onderwijs (2022). [Onderwijsmanifest: Breng de basis op orde](#)

Red Team Onderwijs (2023) Rode kaart voor Minister Dijkgraaf. <https://redhetonderwijs.com/rode-kaart-voor-minister-dijkgraaf/>

Scheerens, J. & Marks, G.N. (2018): Malleability in educational effectiveness: what are realistic expectations about effect sizes? Introduction to the special issue, *Educational Research and Evaluation*, DOI: 10.1080/13803611.2017.1455280

Scheerens, J., Veldkamp, B. & Meelissen, M. (2021) *Onderzoek naar Hefbomen voor kwaliteitsverbetering in het onderwijs*. Utrecht: Oberon
www.nponderwijs.nl/documenten/rapporten/2021/04/17/kwaliteitsverbetering-onderwijs

Scheerens, J. & Van Haperen, T. (2022) De mythe van de afrekencultuur. <https://didactiefonline.nl/blog/blonz/de-mythe-van-de-afrekencultuur>

Scheerens, J., & Van Haperen, T. (2023) Samen het niet-weten omarmen. Werkplekleren bezien door de VELON. <https://redhetonderwijs.com/blog/samen-het-niet-weten-omarmen/>

Scheerens, J. (2023, in press). Theory on teaching effectiveness: Research paradigm, basic dimensions, and partial theories. In A.-K. Praetorius & C. Y. Charalambous (Eds.), *Theorizing teaching: Current status and open issues*. Springer

Scheerens, J., & Kirschner, P. (2021) Progressief achteruit. Zwartboek over het Nederlandse fundamenteel onderwijs. <https://redhetonderwijs.com/wp-content/uploads/Kirschner-en-Scheerens-2022.-De-contouren-van-een-nieuwe-lerarenopleiding.pdf>

Schokker, T., Rouw, R. & Wijfjes, D. (2022) Leraarschap als publieke functie.

Schön, D.A. (1987) *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass Publishers

Sennett, R. (2008) *The Craftsman*. Penguin Books

Uljens, M., and Ylimaki, R.M. (2017). *Bridging the gap between Educational Leadership,*

Curriculum Theory and Didaktik. Non-affirmative theory of education. Springer open. <https://www.springer.com/series/13077>

Witte, T.C.H., & Jansen, E.P.W.A. (2015) In search of the excellent literature teacher. An inductive approach to constructing professional teaching standards, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21:5, 565-58

Witte, T.C.H., & Jansen, E.P.W.A., (2016) [Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher-organized model of continuing professional development](#). *Teaching and Teacher Education* 56 162-172

Witte, T. (2020). Red het Onderwijs. Vakwerk, 15, 42-50.