

Hartger Wassink en Cok Bakker

Hartger Wassink is associate lector bij het lectoraat Normatieve professionalisering van de Hogeschool Utrecht en zelfstandig adviseur. E-mail: post@hartgerwassink.nl
Cok Bakker is hoogleraar Didactiek van levensbeschouwelijke vorming aan de Universiteit Utrecht en lector Normatieve professionalisering aan de Hogeschool Utrecht. E-mail C.Bakker@uu.nl

OP ZOEK NAAR BALANS

Instrumentele en normatieve professionalisering

Onder invloed van het streven naar hogere onderwijsopbrengsten staat professionalisering van leraren hoog op de agenda van beleidsmakers bij overheid en schoolbesturen. De gangbare visie op professionalisering beperkt zich daarbij vaak tot de instrumentele kant. Wassink en Bakker stellen daar het perspectief van normatieve professionalisering tegenover. Zij betogen dat het van belang is een goede balans te houden tussen beide perspectieven. Ze onderbouwen dit met een casus en leggen de verbinding met de rol van de schoolleider.

Vooral uitkomsten van internationale vergelijkingen van onderwijsresultaten hebben in Nederland (en in veel andere landen) geleid tot allerlei initiatieven om de onderwijsopbrengsten te verhogen. De onderliggende visie op professionalisering van leraren daarbij is eenvoudig: leraren die beter zijn in (bepaalde aspecten van) hun vak, geven beter les, wat uiteindelijk leidt tot betere resultaten van leerlingen. Zo is er in het basisonderwijs veel aandacht voor het versterken van de basisvaardigheden van leraren in rekenen en taal. In het voortgezet onderwijs wordt steeds meer aandacht besteed aan de manier waarop docenten kennis van hun leerlingen toetsen. Onderwijsbreed is er veel aandacht voor differentiatie, het vermogen van leraren om te kunnen omgaan met verschillende behoeften van leerlingen in de klas. Bij al deze thema's lijkt het erop dat professionalisering van leraren vooral instrumenteel wordt opgevat: de leraar is een onderdeel (instrument) van een systeem waarin tot op zekere hoogte objectief omschreven wordt wat 'het beste' onderwijs is. Het perspectief van normatieve professionalisering kan hierop een aanvulling vormen. Met dit begrip verwijzen we naar die aspecten van de ontwikkeling van leraren, die te maken hebben met de grilligheid en on-

voorspelbaarheid van het onderwijs. In het werk van alledag zal de leraar, om tot 'het beste' onderwijs te kunnen komen, telkens weer keuzes moeten maken op basis van zijn praktische kennis, gegrond in persoonlijke waarden, ervaringen en persoonlijke overtuigingen.

Persoonsvorming in het onderwijs

De verschuiving van de maatschappelijke en politieke aandacht naar meetbare resultaten in het onderwijs heeft als nadeel dat vooral de technische elementen van professionalisering (zoals kennisbases, instructiestrategieën en klassenmanagement) benadrukt worden. Met deze beperkte opvatting van professionalisering lopen we het risico op langere termijn het beroep van leraar eerder uit te hollen, dan aantrekkelijker te maken. Kelchtermans (2009) stelt dat de kern van het beroep van leraar gelegen is in 'professionele kwetsbaarheid': de erkenning van de beperkte invloed die je als leraar hebt op het leren van de leerling. Wanneer in de beoordeling van leraren slechts de leerlingresultaten centraal staan, zonder dat gekeken wordt naar de andere factoren die op deze resultaten van invloed zijn, kan dat leiden tot demotivatie en cynisme. Daarnaast verwijst de kwetsbaarheid volgens Kelchtermans naar het ontbreken van een vaste, objectieve basis

voor de tientallen pedagogische en didactische beslissingen die een leraar dagelijks moet nemen. Iedere beslissing kan beargumenteerd worden vanuit een bepaalde opvatting van 'goed' onderwijs, maar net zo goed weer ter discussie gesteld worden.

In de discussie over de kwaliteit van het onderwijs is er brede erkenning dat een eenzijdig utilitair-economisch perspectief op onderwijs te beperkt is en dat het uiteindelijk om meer gaat. Maar wat is dat 'meer' dan precies? Dat is een lastige kwestie, omdat de termen die dan vallen, zoals 'zelfstandigheid', 'creativiteit', 'zelfvertrouwen' of 'inlevingsvermogen', waardegeladen zijn. Niet iedereen verstaat hetzelfde onder deze termen, en belangrijker, niet iedereen vindt al deze termen even belangrijk. Dat is anders dan bij het leren lezen en rekenen, waarvan vrijwel iedereen het nut kan inzien. Gert Biesta levert een belangrijke bijdrage aan deze dis-

Moraliteit is inherent verbonden met professioneel handelen

cussie door in zijn boek *Good Education in an Age of Measurement* (2010) te stellen dat onderwijs niet slechts twee functies heeft – kwalificatie en socialisatie – zoals lange tijd gedoed is in de colleges onderwijssociologie. Volgens hem is een derde belangrijke functie van het onderwijs 'persoonsvorming', of in het Engels: subjectification. Hiermee doelt hij op het ontwikkelen van de eigenheid van de persoon. Waar kwalificatie en socialisatie processen zijn die leiden tot een bepaalde aanpassing aan de bestaande orde, daar is het 'subject worden' volgens Biesta gericht op het ontwikkelen van een bepaalde onafhankelijkheid ten opzichte van de bestaande orde. De belangrijke bijdrage die Biesta hiermee levert, is dat hij de discussie over 'goed onderwijs' op een hoger niveau tilt, namelijk van de (min of meer economisch georiënteerde) vraag naar de functie van het onderwijs naar het (meer morele) niveau van het overkoepelend doel (purpose) van het onderwijs, zonder dit 'hogere' doel al vanuit een bepaald waardenperspectief te willen invullen.

Als we in navolging van Biesta constateren dat de drie functies van onderwijs zo nauw met elkaar verweven zijn, dan doet zich vervolgens de belangrijke vraag voor wat het vraagt van leraren om invulling te geven aan deze drie functies van het onderwijs. Deze vraag raakt precies aan de kwestie rond de brede of smalle opvatting

van professionalisering die Kelchtermans aan de orde stelde. Want als we erkennen dat het helpen van een leerling om zich (later) te redden in de maatschappij niet los gezien kan worden van het helpen van die leerling om zijn eigenheid te ontwikkelen, dan vraagt dat meer van leraren dan alleen het overbrengen van bepaalde kennis en vaardigheden over regels en gebruiken in de maatschappij.

De leraar zal zich bewust moeten zijn van de diversiteit aan waardensystemen waar de leerling mee te maken heeft. Nog belangrijker, de leraar zal zijn eigen waardensysteem moeten kennen. Want als leraren niet weten door welke normatieve, morele overtuigingen zijzelf in hun handelen worden beïnvloed, zullen ze ook niet in staat zijn te begrijpen hoe deze interacteren en soms conflicteren met de dieper gelegen, soms impliciete overtuigingen van leerlingen. De leraar is dan niet in staat om bewust bij te dragen aan de persoonsvorming van die leerlingen.

Normatieve professionalisering richt zich juist op het ontwikkelen van dat bewustzijn bij leraren. Het gaat erom zich bewust te worden van de morele dimensie van het leraarschap, die altijd aanwezig is, en – hoewel niet altijd even expliciet – een rol speelt in de interactie tussen leraar en leerling. Niet om de eigen normen en/of morele overtuigingen aan de leerlingen op te leggen, maar wel om te begrijpen hoe je leerlingen kunt helpen zich bewust te worden van die morele overtuigingen, en deze gericht te ontwikkelen en constructief te gebruiken.

Twee modaliteiten

Het begrip normatieve professionaliteit verwijst naar de praktische wijsheid die professionals gebruiken in hun werk en naar de waardegeladenheid van hun professionele keuzes. Alle professionals hebben in hun werk te maken met waarden: 'Waarden laten zich niet wegdrucken, omdat moraliteit inherent verbonden is met professioneel handelen' (Jacobs e.a. 2008, p. 11). Dat betekent dat niet de vraag of professionals aan waarden doen van belang is, maar hoe ze er in hun dagelijkse praktijk mee bezig zijn.

Normatieve professionalisering is, goed beschouwd, een pleonasme. Leraren die zich ontwikkelen in hun vak, zullen dat nooit alleen op het niveau van direct waarneembare vaardigheden doen. Er zal altijd een bepaald effect zijn op de morele dimensie van hun vak. In die zin lijkt het overbodig dat apart te benoemen. Toch vinden wij dat zinvol, omdat, zoals we hierboven besproken hebben, er in de huidige onderwijsdiscussie vooral nadruk wordt gelegd op de meer beperkte, technische, ofwel 'instrumentele professionaliteit'.

Dit proces van instrumentele professionalisering doet



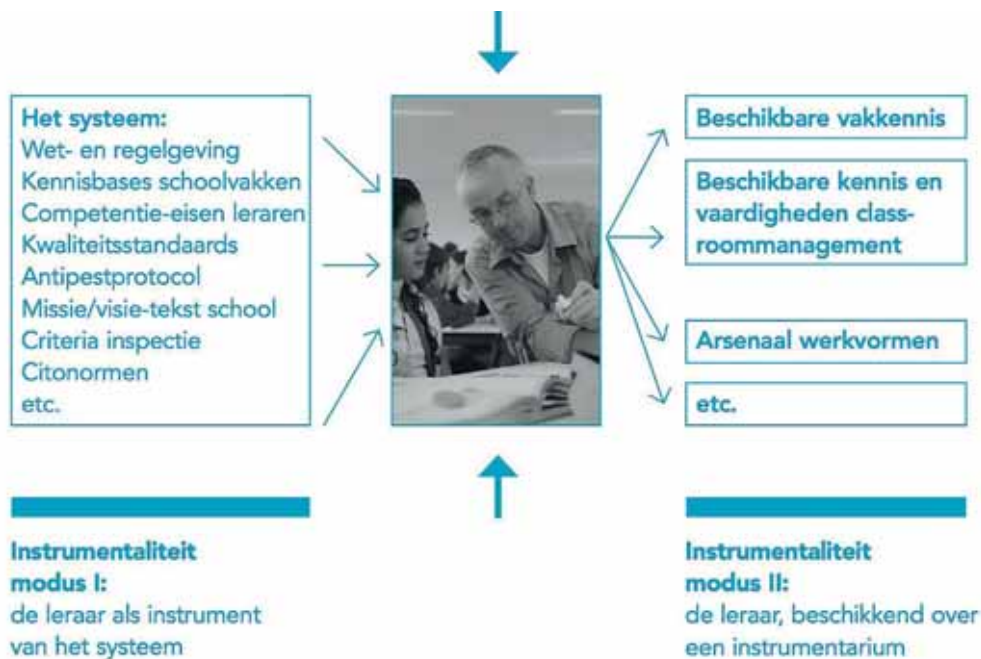
zich in twee modaliteiten voor. In de eerste plaats is het proces van instrumentele professionalisering gericht op het leren kennen van het 'systeem' door de leraar en het oefenen van bijbehorende vaardigheden. Het 'systeem' betreft hier het geheel van de canons, protocollen en richtlijnen dat in de loop der tijd is ontstaan als resultaat van onderzoek en analyse van diverse problemen in het onderwijs. De leraar wordt in deze voorstelling van zaken idealiter gezien als een uitvoerder van wat het systeem voorschrijft. De leraar is als het ware het instrument waarmee het beoogde onderwijs hetzij naar inhoud hetzij naar vorm wordt gerealiseerd. Deze opvatting van de leraar als instrument zouden we 'instrumentaliteit modus I' kunnen noemen.

In de tweede plaats kunnen we de leraar voorstellen als de professional die functioneert in relatieve autonomie en een relatief vrije ruimte. Deze professional heeft de beschikking over een bepaald kennis- en handelingsrepertoire en is in beroepseigen situaties in principe in staat om tot professioneel handelen te komen. In het voorafgaande professionaliseringsproces heeft de leraar dit kennis- en handelingsrepertoire als instrumentarium ontwikkeld en zich eigen gemaakt. Tot dit repertoire behoren specifieke vakkennis, allerhande strategieën en

mogelijke interventies op het terrein van lesopbouw, leerarrangementen, klassenmanagement, communicatietechnieken met het oog op leraar-leerling- en leerling-leerlinginteracties, vakdidactische strategieën en evaluatie-, begeleidings- en beoordelingsinstrumenten. Dit geheel van het kennis- en handelingsrepertoire, het instrument dat de leraar als professional ter beschikking staat, duiden we aan met 'instrumentaliteit modus II'.

Als we zo instrumentele professionalisering hebben uiteengelegd in twee modi, wordt duidelijk waar de beperking van deze benadering in gelegen is. De leraar is namelijk noch slechts 'instrument' in een 'systeem' (instrumentaliteit modus I), noch is hij in staat om uit het geheel aan methoden, protocollen en aanpakken telkens objectief de juiste keuze te maken (instrumentaliteit modus II). De rol van leraar is veel breder dan dat: de leraar is zelf een bepalende factor in het toekennen van betekenis en impact aan het 'systeem'.

Waar het bijvoorbeeld gaat om hun rol in het systeem (modus I) zullen leraren zelf verschillende interpretaties van dat 'systeem' maken: wat hoort er wel bij, en wat niet? Op welke processen en elementen van dat systeem leg je als leraar het accent? Gaat het om de methoden die je ge-



bruikt, om de actoren met wie je samenwerkt, om de interventies die je kunt toepassen? En ten tweede, waar het gaat om instrumentele professionaliteit in modus II komt het normatieve aspect naar voren als we ons realiseren dat het hebben van een overzicht van mogelijke input, mogelijke interventies en mogelijk in te zetten instrumenten in het onderwijsleerproces op zich nog niet tot professioneel handelen leidt. Het gaat uiteindelijk om de specifieke keuze in een bepaalde situatie voor een beperkt aantal van alle mogelijke interventiestrategieën. De leraar moet bij het behandelen van lesstof kiezen welke kennis hij inzet en welke andere, mogelijk ook relevante aspecten over hetzelfde onderwerp hij achterwege laat. Of hij moet beslissen om bij een bepaalde wanordelijke situatie in een klas allerlei alternatieven achterwege te laten en tot één bepaalde interventie te komen. Ook hierin is de leraar geen zuiver instrumentele professional, maar een normatieve professional: een oordelend en bepalend subject.

Pesten als casus

Het verschil tussen instrumentele en normatieve professionaliteit kunnen we toelichten aan de hand van een voorbeeld. De laatste jaren is er toenemende aandacht voor pesten in het onderwijs. Dit leidde afgelopen voorjaar tot het initiatief van de staatssecretaris van Onderwijs om scholen te verplichten een 'bewezen effectieve' aanpak voor het tegengaan van pesten te gebruiken. Voor leraren leidt dit in de eerste plaats tot een verandering in hun instrumentele professionaliteit in modus I: er verschijnt weer een nieuwe richtlijn binnen het geheel

van richtlijnen, wetten en kaders waar leraren zich aan moeten houden. In de tweede plaats leidt het tot een verandering in hun instrumentele professionaliteit in modus II: de school waar ze werken zal een keuze maken uit een van de beschikbare methoden tegen pesten, die de leraar aan zijn handelingsrepertoire zal moeten toevoegen. Tegelijk is het eenvoudig in te zien dat juist een probleem als pesten niet is opgelost met het versterken van de instrumentele professionaliteit. Immers, pesten wordt al sinds jaar en dag gezien als iets wat uitgebannen moet worden – daar zal een ministeriële richtlijn weinig aan veranderen. En ook op scholen waar (al dan niet bewezen effectieve) systematische aanpakken tegen pesten worden gebruikt, vraagt het van leraren in individuele gevallen nog steeds veel van hun eigen inschattingsvermogen om te bepalen wat het goede is om te doen. Geen enkele cursus of stappenplan zal leiden tot gegarandeerd succes. Juist op dit punt zal de normatieve professionaliteit van de leraar de doorslag geven. Instrumentele professionalisering van de leraar en de leraar in opleiding is onvermijdelijk en ook gewenst. Wat we ons echter moeten blijven realiseren, is dat onder die instrumentele professionalisering de normatieve vraag naar 'het goede' blijft bestaan en uiteindelijk ook zal moeten worden beantwoord. De leraar als normatieve professional is zich bewust van zijn slechts gefragmenteerde kennis van het systeem en van de eigen selectie en interpretatie die hij daarbij voortdurend maakt. De normatieve professional beseft dat er geen standaardoplossingen zijn, maar dat van hem gevraagd wordt in iedere unieke situatie de regels toe

te passen binnen een bepaalde context, en dat zijn persoonlijke overtuigingen (waaronder waarden, normen en het eigen mens- en wereldbeeld) een belangrijke rol spelen. De normatieve professional accepteert bovendien dat er nog veel andere factoren van invloed zijn op zijn perceptie en interpretatie van een situatie en dat daarbij een deel van die factoren bovendien nog onbewust en impliciet is.

De rol van de leidinggevende

De belangrijke bijdrage van normatieve professionalisering als perspectief op de ontwikkeling van leraren kan zijn dat het leraren en ook schoolleiders, zich telkens doet realiseren dat in iedere situatie opnieuw de afweging gemaakt moet worden wat op dat moment 'het goede' is om te doen. De uiteindelijke beoordeling daarvan is niet iets wat uit een boek of cursus kan komen, maar zal moeten gebeuren in een doorlopend gesprek tussen leraren onderling, en tussen leraren en leidinggevenden. Op die manier draagt normatieve professionalisering bij aan een voortdurende concretisering en gedeelde visie op wat 'het goede leren' is, binnen de context van het team en de school. In die dialoog wordt de brug geslagen tussen de instrumentele en de normatieve professionalisering. Het voeren van die dialoog is daarmee niet alleen iets wat tijdens de opleiding moet gebeuren, tussen opleider en student, en zelfs niet iets wat zich zou moeten beperken tot de momenten van intervisie tussen leraren als collega's onderling. De dialoog zal ook moeten plaatsvinden tussen leraar en leidinggevende. Dit betekent dat het perspectief van normatieve professionalisering op twee manieren een beroep doet op de verantwoordelijkheid van de schoolleider. In de eerste plaats gaat het om de erkenning dat de ontwikkeling van leraren zich niet beperkt tot het aanleren van nieuwe kennis of vaardigheden. Er zal, willen leraren in staat zijn om zich deze nieuwe inzichten werkelijk 'eigen te maken', ruimte moeten zijn voor reflectie op de toepassing in praktijk, en op de dieper gelegen overtuigingen, waarden en principes van leraren die hierin aangesproken worden. Dat proces kost tijd en ruimte en kan alleen plaatsvinden als de omstandigheden daartoe uitnodigen. In de tweede plaats, daarmee samenhangend, zal de schoolleider hierin het voorbeeld moeten geven. Ook de rol van schoolleider kent een bepaalde inherente 'kwetsbaarheid': de erkenning dat ook in die rol maar een be-

perkte invloed mogelijk is op het handelen van leraren en uiteindelijk het leren van leerlingen in de klas. Ook de schoolleider heeft te maken met het dilemma van enerzijds een 'systeem' waar hij (of zij) deel van uitmaakt en anderzijds de spanning dat in individuele gevallen er soms van dat systeem afwijkende interventies worden gevraagd.

Als de schoolleider die vergelijkbare positie erkent, ontstaat er een gezamenlijk startpunt voor een gesprek met leraren. Op die manier kan de schoolleider zelf het voorbeeld geven en het gesprek aangaan. De dialoog die dan ontstaat tussen leraar en leidinggevende biedt de mogelijkheden om, op het niveau van de onderliggende waarden, samen (nieuwe) betekenis en inhoud aan die waarden te geven (Wassink 2011). In dat proces ontstaat een gedeelde opvatting over wat belangrijk is in de school. Daarmee wordt de gezamenlijke identiteit voor een stukje ontwikkeld.

Literatuur

- Bakker, C. & H. Wassink (2013). *Het Goede Leren. Het leraarschap als normatieve professie*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Universiteit Utrecht.
- Biesta G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. Boulder, CO: Paradigm Publishers (Nederlandse vertaling: *Goed onderwijs en de cultuur van het meten*. Den Haag: Boom/Lemma 2012).
- Jacobs, G., R. Meij, H. Tenwolde & Y. Zomer (red.) (2008). *Goed werk. Verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: SWP.
- Kelchtermans, G. (2009). 'Gekoesterde kwetsbaarheid als professionele deugd. Verhalende reflecties over goed leraarschap'. Lezing gegeven voor NIVOZ, 20 mei 2009. Zie: <http://iturl.nl/snx2DR>.
- Wassink, H. (2011). "Wie ben ik om iets te vinden van collega's?" Normatieve Professionalisering: Werkveld Onderwijs'. *Opleiding en ontwikkeling* 5, p. 20-25.

Meer lezen

Dit artikel is een ingekorte versie van een hoofdstuk in de bundel *Het Alternatief. Weg met de afrekencultuur in het onderwijs*, onder redactie van René Kneyber en Jelmer Evers, te verschijnen in oktober 2013 bij uitgeverij Boom/Lemma.