

Docentprofessionalisering is een ijsberg

Onderwijs wil leerlingen en studenten iets leren. Maar hoe zit het met het leren van dat onderwijs zelf? Hoe leren leraren? Als je wilt dat onderwijs zich vernieuwt en continu verbetert, draait alles om de professionele kwaliteit van docenten. Deels heeft die te maken met hun opleiding, maar dit artikel richt zich op wat daarna komt: de voortdurende ontwikkeling om qua vakkennis en didactische vaardigheden zo goed mogelijk (bij) te blijven.

De professionalisering van docenten is niet vrij van zorgen. Een vergelijking die vaker wordt gemaakt is die met een ijsberg. Boven water zie je de zichtbare en direct meetbare acties. Dat krijgt veel aandacht in het onderwijs, want het lijkt sterk op het onderwijs dat onderwijsinstellingen aanbieden: formeel leren. Van den Dungen & Smit (2010) zeggen hierover dat het staat voor leren dat wettelijk gereguleerd is, voldoet aan afgesproken inhouden en kwaliteitseisen en afgesloten kan worden met een kwalificatiebewijs. Dan volgt non-formeel leren, dat staat voor het intentionele en georganiseerde leren, dat je al dan niet afsluit met bewijzen van bekwaamheid. Voor leraren zijn dat cursussen of trainingen ter ondersteuning van specifieke vaardigheden, bijvoorbeeld ict-competenties, vak-kennis, rolontwikkeling of onderwijskundig leiderschap. Ook deze vorm van leren speelt zich af 'aan de oppervlakte' en is duidelijk zichtbaar. Informeel leren daarentegen staat voor het leren dat niet intentioneel en niet georganiseerd plaatsvindt. Deze vorm van leren vindt overal plaats: leren van werkervaringen, leren door het functioneren in een organisatie, zoals een school of een vakorganisatie, enzovoorts. Net als bij een ijsberg wordt het leren van formeel naar informeel steeds minder zichtbaar. Diep onder water ligt de veel grotere basis onder professionalisering: het informele leren dat bij hoogopgeleiden meer dan tachtig procent van de professionalisering verklaart. Verreweg het meeste leren professionals dus op deze manier.

Problemen

Bij professionalisering gericht op het formele leren speelt de Onderwijscoöperatie een belangrijke rol. De coöperatie heeft de bekwaamheidseisen, die op 1 augustus van dit jaar in werking treden, opnieuw vastgesteld. Dit wordt geschraagd met een verplicht register: Registerleraar.nl is in 2012 gestart door de Onderwijscoöperatie. Het begon als een vrijwillig register, maar wordt nu omgebouwd naar een verplicht beroepsregister waarin vanaf dit jaar alle bevoegde leraren zijn opgenomen. En daarover is veel gedoe. Want hoewel de Eerste Kamer het wets-

voorstel 'Beroep leraar en lerarenregister' nog moet behandelen als ik dit schrijf, is duidelijk dat er veel vragen zijn over het wetsvoorstel. En dat is vreemd. Want als we het erover eens zijn dat er nog veel te winnen valt rond de professionalisering van docenten, wat is er dan mis mee om dit systematisch te registreren? Of zoals de Onderwijscoöperatie verleidelijk op haar site zet: "Laat zien dat je bevoegd en bekwaam bent en dat je daaraan blijft werken."

Maar was er onder docenten al onwil om aan het vrijwillige register deel te nemen, de verplichte variant lokt ronduit veel weerstand uit. Ik denk dat dit komt omdat beleidsmakers te veel aan de oppervlakte van de professionaliseringsijsberg staan en niet zien wat er onder het oppervlakte gebeurt.

Onder de oppervlakte gaat het mis

Wat is er mis met een coöperatie, een vrijwillige samenwerking in het voordeel van het collectief, die opkomt voor de belangen van leraren en docenten, die als startzin op de fraai vormgegeven website 'van, voor en door leraren' hanteert en die enthousiaste filmpjes over leraren laat zien die samen de bekwaamheidseisen bedenken en daar online over kunnen discussiëren (registerleraar.nl)? Blijkbaar nogal wat, want Beter Onderwijs Nederland (BON) stapte onlangs uit de Onderwijs-coöperatie omdat ze vond dat die een uitvoeringsorgaan van het ministerie van OCW was geworden. BON-voorzitter Verbrugge zei over dat vertrek in het najaar 2016:

"BON heeft (...) grote bezwaren tegen de steeds toenemende sturende rol van het ministerie van OCW. De Onderwijscoöperatie is namelijk voor haar financiering volledig afhankelijk van het ministerie van OCW en dat drukt hoe dan ook een stempel op de organisatie als geheel en op het profiel van sommige medewerkers. Een dergelijke afhankelijkheidsrelatie staat een onafhankelijke vertegenwoordiging van leraren in de weg (...) waardoor de Onderwijscoöperatie niet werkelijk als een organisatie van, voor en door leraren functioneert." (beteronderwijsnederland.nl).

Rob Martens

Reacties op dit artikel
naar: rob.martens@ou.nl



Ook anderen lopen te hoop tegen het lerarenregister, hoewel ten tijde van het schrijven van dit artikel toch de verwachting is dat het verplichte register zal worden uitgerold. Maar de petitie ertegen door Leraren in Actie was eind januari al meer dan 26.000 keer ondertekend. Kortom, tegen zo ongeveer het belangrijkste initiatief om docenten (beter) te laten professionaliseren is zoveel protest dat er actiegroepen zijn en het hoog op de agenda van de Kamer staat. En tegen de coöperatie die het uitvoert bestaat klaarblijkelijk ook al weerstand. Terwijl BON-voorzitter Verbugge een paar jaar geleden bij de oprichting van de Onderwijscoöperatie nog op het podium liedjes stond te zingen met zijn band, stapt zijn BON er nu al weer uit. Waarom toch? Bij andere beroepsgroepen zie je toch zelden zoveel gedoe?

Basisvoorwaarden voor professionalisering

Laten we daarom met onze ijsboor eens dieper de ijsberg in gaan om te begrijpen waar die weerstand vandaan komt. Het duidelijkst wordt het geformuleerd door Leraren in Actie:

“Wij zijn niet per se tegen een lerarenregister. Een lerarenregister dat wordt georganiseerd door de beroepsgroep zelf is het onderzoeken waard. Wij zijn wel tegen dit lerarenregister, dat van bovenaf wordt opgelegd, zonder voldoende draagvlak onder leraren.”

Dit geeft aan dat het probleem dieper zit dan puur het register zelf. Het verschil tussen formele en informele leerprocessen loopt gelijk op met het verschil in organisatiekenmerken. Hermanussen & Moerkamp (2016) omschrijven dit als het verschil tussen de controleerbare en de softe organisatie-aspecten. Het komt ook in de buurt van HRM-terminologie gericht op control of op commitment. Wat ‘formeel’ nuttig lijkt, bijvoorbeeld meer controles, werkt informeel juist averechts en zit de professionals die ‘het echte werk moeten doen’ alleen maar in de weg. Zo is het gevoel. Tot de formele kenmerken worden dan bijvoorbeeld een register, accreditatie, inspectiecontroles, excellente schoolverkiezingen of instellingsvisitaties gerekend. En opmerkelijk genoeg hebben docenten vaak het gevoel dat al die formele, meetbare dingen ‘boven water’ het echte proces helemaal niet helpen. Dat het alleen maar hoe-

pels zijn waar ze doorheen moeten springen, vaak bedacht door managers of ‘deskundigen’ die buiten het echte onderwijswerk staan (Hermanussen & Moerkamp, 2016). Lees bijvoorbeeld maar eens de onderwijsartikelen op de website van de Correspondent; steeds duikt weer de ‘boze docent’ op, die niets van ingrepen van buiten en van vernieuwers moet hebben. Met andere woorden, het informele deel, dat voor verreweg het grootste deel van het leren van docenten verantwoordelijk is, wordt vaak genegeerd omdat het lastig te zien is. Het is daar waar docenten hun intuïtie, onderzoekende houding of ‘pedagogische tact’ ontwikkelen. Het is dit deel waar motivatieprocessen een cruciale rol spelen. Er is steeds meer bekend over dat moeilijk zichtbare, motivationele deel. Uit onderzoek weten we dat het informele leren van docenten, wat zich vertaalt in motivatie en de bereidheid tot onderzoeksmatig werken, verstoord raakt als docenten zich overbelast voelen. Als ze onvoldoende autonomie voelen en *last but not least*, als ze geen vertrouwen hebben in degenen die maatregelen ‘op hen loslaten’ of dat nou de eigen directie, het ministerie van OCW of de inspectie is.

Motivatie van leraren

Nieuw onderzoek bevestigt dit probleem. Klaeijssen (2015): *“Voor scholen en leraren geldt dat dit proefschrift laat zien dat professioneel zelfvertrouwen en autonome motivatie van belang zijn voor innovatief gedrag. Het vertrouwen hebben dat je weet om te gaan met uitdagende situaties of veranderingen helpt om zelf nieuwe ideeën te bedenken, uit te proberen en te delen. Ook het leuk of belangrijk vinden om jezelf professioneel te ontwikkelen draagt bij tot innovatief gedrag. Het zelfvertrouwen en de motivatie die bevorderlijk zijn voor innovatief gedrag vraagt om een werkomgeving waarin aan de psychologische basisbehoeften van leraren wordt voldaan. Een druk uitoefnende of controlerende aanpak past daar niet bij, wel organisatieaspecten als transformatief leiderschap en participatieve besluitvorming.”* (p. 151).

Een ander recent proefschrift concludeerde dat de motivatie van docenten lang niet altijd goed is en over de tijd een dalende lijn vertoont. Over de oorzaken hiervan:



“Overheden dienen zich ervan bewust te zijn dat regelgeving die is bedoeld om professioneel leren te stimuleren (zoals bijvoorbeeld vastgelegd in het lerarenregister) een grote kans heeft om door docenten te worden ervaren als externe druk. Daarom is het belangrijk dat overheden niet alleen autonomie beperkende voorwaarden en de daaraan verbonden consequenties vastleggen. Overheden zouden ook formeel de tijd en ruimte moeten bieden die docenten nodig hebben om aan deze voorwaarden te voldoen, zodat autonome motivatie voor professioneel leren kan worden behouden.” (Jansen in de Wal, 2016, p. 175-176).

Geschonden basisvoorwaarden

Nu wordt duidelijk wat zich onder water afspeelt. Jansen in de Wal suggereert dat veel problemen komen door gebrek aan tijd, ruimte en autonomie. Volgens het zogeheten *job demands resources-model* eist werk soms meer dan het ondersteunt. Dan raken mensen uitgeblust en gedemotiveerd. En wanneer docenten geen zin hebben in verandering, zich terugtrekken en afwijzend worden dan hebben formele professionaliseringsimpulsen zoals een verplicht register een averechts effect. Net zoals instellingsaudits soms alleen maar als controle worden ervaren. Dit noemen we de *prestatieparadox*, waarin op controle gerichte sturingsinstrumenten tot onbedoelde gevolgen leiden, zoals stijging van kosten, gebrek aan innovaties en ritueel gedrag (Hermanussen & Moerkamp, 2016). Goedbedoelde maatregelen ter professionalisering werken amper als ze in een klimaat terecht komen waarin te weinig competentie, autonomie en sociaal vertrouwen worden ervaren. En over dat klimaat moeten we ons inderdaad grote zorgen maken. Kijkt u maar eens mee. Het ziekteverzuim in het onderwijs is hoog. In een recent onderzoek vond de Algemene Onderwijsbond (AOB) dat er structureel wordt overgewerkt en dat er in geen andere beroepsgroep zoveel mensen tegen een burn-out aanlopen. Een lesweek voor een leerkracht in het basisonderwijs telt bijna 47 uur. In het voortgezet onderwijs ruim 45 uur. De AOB becijferde dat die hoge werkdruk veroorzaakt is door aanhoudende bezuinigingen. Ook bij het oordeel over de leidinggevenden en de organisatie liggen de scores verontrustend laag. In het primair onderwijs geven AOB-leden hun directeur

gemiddeld slechts een 6,5, in het hbo scoren de leidinggevenden met een gemiddelde van 5,3 zelfs een onvoldoende. Al even confronterend zijn de onderzoeksresultaten in het mbo. Van Toly, Groot, Klaijnsen & Brouwer (in prep.) onderzochten de ervaren werkdruk van mbo-docenten. Tachtig procent is het eens met de stelling: "Ik heb niet genoeg tijd om mijn taken goed uit te voeren", 82 procent geeft aan dat ze te weinig tijd heeft voor innovatie. Wel zien we in het mbo dat maatregelen om autonomie te vergroten lijken te werken en dat de analyse van de AOB dat het vooral de aanhoudende (financiële) druk op het onderwijs is waar de rekening voor betaald moet worden.

Het beeld is duidelijk; maatregelen aan de oppervlakte werken niet als er onder water allerlei zaken spelen die de wil om te professionaliseren verstoren. Als docenten te veel (werk)druk ervaren en te weinig vertrouwen hebben in lieden die maatregelen op hen loslaten. Dat is alsof je een laklaag op een slechte ondergrond zet. Het werkelijke probleem ligt dus niet zo zeer bij het register of de Onderwijscoöperatie. De conclusie is dat professionalisering een ijsberg is, waarvan het grootste deel onder water ligt. Door alleen letterlijk oppervlakkig te kijken zie je niet wat er onder water schuilt en is de kans groot dat de met goedbedoelde professionaliseringsmaatregelen gevulde boot erop lek stoot.

Referenties

- Hermanussen, J., & Brouwer, P. (2016). *De zorg voor onderwijskwaliteit in het middelbaar beroepsonderwijs. De sector mbo aan zet?! Den Bosch: ecbo.*
- Jansen in de Wal, J. (2016). *Secondary school teachers' motivation for professional learning.* Thesis. Heerlen: Open Universiteit.
- Klaijnsen, A. (2015). *Predicting teachers' innovative behaviour: motivational processes at work.* Thesis. Heerlen: Open Universiteit.
- Van den Dungen, M., & Smit, M. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Validering en certificering informeel leren leraren.* CINOP/RdMC. Heerlen: Open Universiteit.
- Van Toly, R., Groot, A., Klaijnsen, A., & Brouwer, P. (in prep.). *Ervaren werkdruk in het mbo. Factsheet.* Den Bosch: ecbo.

