



# Lerende leraren en de rol van de schoolleiding (2)

Conditie waaronder het leren van leraren invloed kan hebben op het leren van leerlingen

**Gert Gelderblom**

is senior onderwijsadviseur schoolverbetering. E-mail: [gert.gelderblom@expertis.nl](mailto:gert.gelderblom@expertis.nl)

Een school kan werk maken van de professionalisering van leraren, maar toch merken dat de leerlingresultaten niet of nauwelijks verbeteren. Dit artikel geeft antwoord op de vraag welke condities binnen een school of stichting op orde moeten zijn, willen leraren leren op een manier die invloed heeft op het leren van leerlingen.

Wanneer de leerlingresultaten tegenvallen, dient de vraag niet te zijn ‘wat is er mis met deze leerlingen?’, maar gaat het om de vraag ‘wat kunnen wij anders doen waardoor leerlingen beter leren?’ Dat betekent dat de oorzaak van tegenvallende opbrengsten niet gezocht wordt in de motivatie of de achtergrond van leerlingen. Het kan nooit zo zijn dat de achtergrond van leerlingen als excuus gebruikt wordt voor onvoldoende opbrengsten. Ook vermeende stoornissen kunnen achterblijvende opbrengsten van een school nooit legitimeren. Men zou zich in Nederland eens moeten bezinnen op de vraag of iets wel een stoornis is wanneer zo ontzettend veel leerlingen deze vermeende stoornis blijken te hebben. Is het dan niet beter om te erkennen dat we het moeilijk vinden om ons onderwijs goed af te stemmen op verschillen tussen leerlingen en te erkennen dat we tekortschieten in het realiseren van goede leerlingenzorg op de werkvloer? Wanneer er zoveel leerlingen zijn met een achterblijvende leesontwikkeling of met dyslexie, zouden we dan niet moeten onderzoeken of er mogelijk ergens in het onderwijs aan deze leerlingen iets niet helemaal goed is gegaan? Of zoals Struiksma het tijdens de Nationale Dyslexie Conferentie 2015 stelt: ‘Goed onderwijs werkt preventief op het ontstaan van een leesachterstand en zorgt ervoor dat alleen de werkelijk dyslectische leerling naar voren komt.’ De kern van een professionele cultuur is de bereidheid om te reflecteren op het eigen handelen en op de rol van de school bij het realiseren van goed onderwijs. Het gesprek zal vervolgens dienen te gaan over de vraag wat er nodig is om de leerlingresultaten te verbeteren en wat daarbij de rol van de leraar en de school is.

Het voorgaande heeft consequenties voor de vragen die de interne begeleider stelt tijdens de groepsbesprekingen. De eerste vraag die gesteld wordt wanneer het groepsoverzicht op tafel ligt, zou dan ook niet moeten luiden ‘wie hebben er onder de norm gescoord?’, maar ‘wat zeggen deze opbrengsten over het onderwijs dat ik als leraar heb gegeven en dat wij als team realiseren?’

### **Veilige leercultuur en onderling vertrouwen**

Wanneer leerlingen onvoldoende leren, is er maar een conclusie mogelijk: dan zijn deze leerlingen onvoldoende onderwezen. Het benadrukken van het belang van de leraar voor het leren van leerlingen, mag er echter niet toe leiden dat leraren zich onzeker gaan voelen of zichzelf schuldig voelen over de achterblijvende resultaten. Ook moet voorkomen worden dat collega’s elkaar de schuld van tegenvallende resultaten in de schoenen schuiven. Behalve dat dit leidt tot een onveilige sfeer in het team, doet het in de meeste gevallen ook geen recht aan de complexiteit van goed onderwijs. Veel zinvoller is het om na te denken over de vraag wat leraren nodig hebben om goed onderwijs te realiseren. De noodzaak tot veranderen raakt aan de professionele identiteit van leraren (*Doe ik het dan niet goed? Is het dan mijn schuld dat...?*). Veranderingen kunnen daardoor heftige emoties oproepen bij degenen die het gevoel hebben dat ze veranderd gaan worden. Veiligheid en vertrouwen zijn belangrijke voorwaarden willen leraren na kunnen denken over de eigen rol en invloed op de leerlingresultaten.

Tegelijk is het ook zaak dat de echte uitdagingen helder worden. De noodzaak en urgentie zullen voor iedereen helder moeten zijn. Daarom zal het gesprek over de kwaliteitsproblemen in het onderwijs moeten gaan. In het gesprek over de opbrengsten moet gezegd kunnen worden wat er te zien valt, maar dit alles wel in een sfeer van zorgzaamheid en respect. Niet om elkaar af te rekenen op de resultaten die behaald zijn, maar om te onderzoeken waar kansen nog onvoldoende worden benut en wat leraren nodig hebben om hun onderwijs beter af te stemmen op de leerlingen (Fullan, 2014). Om die reden mogen groepsbesprekingen niet ontaarden in leerlingenbesprekingen; het zou moeten gaan over de vraag wat leraren nodig hebben om er zorg voor te dragen dat alle leerlingen in deze groep optimaal functioneren.

### **Samenhang met visie van de school en schoolbeleid**

Het leren van leraren wordt versterkt wanneer het aansluit bij de visie van de school en het schoolbeleid. Alle inspanningen van leraren en van de schoolleiding zouden in het verlengde van het schoolbeleid moeten liggen en zich dienen te richten op het versterken van het onderwijsleerproces. Ook de professionalisering van leraren staat in dit kader. De ervaring in schoolverbeteringstrajecten heeft geleerd dat om tot ‘diep leren’ te komen, het beter is om te kiezen voor een beperkt aantal speerpunten binnen de school. Dit voorkomt dat leraren hun aandacht over tal van zaken moeten verdelen, het voorkomt dat leraren klagen over werkdruk en dat alles oppervlakkig gebeurt. Wanneer het nodig is om meerdere schoolontwikkelingsactiviteiten tegelijk op te pakken, is het zaak om initiatieven aan elkaar te verbinden zodat ze elkaar versterken en onnodige werkdruk voorkomen wordt.

### **Collegiale interactie gericht op leerlingresultaten**

Wanneer op een school alles in het teken staat van het leren van leerlingen en de leerlingresultaten, zal het gesprek daar ook over gaan. Wat zijn de doelen die we met onze leerlingen willen bereiken? Waarom lukt dit in bepaalde groepen (nog) niet? Wat gaan we doen om de doelen alsnog te halen? Wat bieden we de leerlingen die de doelen al bereikt hebben? Wanneer mogen we tevreden zijn over de opbrengsten van ons onderwijs?

De schoolleiding kan het onderwijsinhoudelijke gesprek over deze vragen stimuleren door hier momenten voor in te plannen en door eisen te stellen aan de kwaliteit van dit gesprek, bijvoorbeeld door het aanreiken van handreikingen, een gespreksprotocol of een format. De rol van de interne begeleider tijdens deze gesprekken en overleggen is erg belangrijk. Een goede schoolleider is zich daarvan bewust en heeft daarom veel aandacht voor de wijze waarop de interne begeleider het inhoudelijke gesprek met de leraren weet te initiëren en op een hoger plan weet te brengen.

### **Op de werkplek gesitueerde vormen van professionalisering**

Uit onderzoek (Van Veen e.a., 2010) is bekend dat vooral professionalisering die dicht bij de leraar en diens context

en werkplek staat, invloed heeft op het leren van leerlingen. Leraren die op cursus of naar een conferentie gaan, kunnen wel nieuwe kennis opdoen, maar daarmee is niet gezegd dat ze ook anders zullen handelen in het klaslokaal. Niet alles wat met verve wordt gebracht tijdens conferenties is ook evidence based. Maar zelfs wanneer de nieuwe kennis wel bewezen effectief zou zijn, wil dat niet zeggen dat een leraar de nieuwe kennis ook in de praktijk kan toepassen. Joyce en Showers (2002) benadrukken het belang van goede implementatie op de werkplek. Scholen moeten goed kijken wat de bedoelde uitkomsten zijn van professionaliseringsactiviteiten en nagaan of dit ook de uitkomsten zijn die nodig zijn om de schooldoelen te halen. Daarnaast is het van belang dat ze nagaan of de training of cursus de componenten bevat die nodig zijn om uiteindelijk tot resultaat te komen. Naast kennisoverdracht dienen professionaliseringstrajecten aandacht te hebben voor de theorie achter de aan te leren strategieën en voor vaardigheden. Het is zaak leraren mogelijkheden te bieden om nieuwe vaardigheden in de praktijk te oefenen, bij voorkeur samen met collega's. Schoolleiders dienen nauwgezet te monitoren of de professionaliseringsactiviteiten wel effectief zijn in die zin dat ze een positieve invloed hebben op het leren van leerlingen en de leerlingresultaten.

### **Integratie van kennis en vaardigheden**

Wanneer leraren weten wat goed onderwijs inhoudt, wil dat niet zeggen dat ze deze kennis ook zonder meer goed toepassen in de praktijk. Zo weet elke leraar dat moeilijke leerstof in de rekenles inzichtelijk wordt wanneer er concreet (rekendidactisch) materiaal wordt gebruikt tijdens de instructie. Toch garandeert deze kennis niet dat leraren deze wetenschap ook toepassen tijdens de instructiefase in de rekenles. En zo zal een leraar die gevraagd wordt naar het directe instructiemodel antwoorden dat hij dit model kent, terwijl in de praktijk blijkt dat hij het moeilijk vindt om zijn tijd en aandacht goed te verdelen over verschillende groepjes leerlingen. Op veel scholen zijn er afspraken gemaakt ten aanzien van de inzet van coöperatieve werkvormen om leerlingen actief te betrekken bij de lesinhouden. Soms ook zijn er cursussen gevolgd over dit onderwerp. Het maken van afspraken of het volgen van cursussen leidt er niet altijd toe dat leraren anders gaan handelen in de les. De implementatie van een bepaalde manier van werken, de integratie van bestaande kennis in de praktijk, behoeft aandacht alvorens deze vaardigheden tot de dagelijkse routine van leraren behoren. Dit betekent dat leraren de tijd en de gelegenheid moeten krijgen om nieuwe kennis en vaardigheden in de praktijk te oefenen. Het betekent ook dat er vanuit de school support beschikbaar dient te zijn en dat leraren feedback krijgen op de wijze waarop ze hun kennis in de praktijk handen en voeten geven.

### **Rekening houden met de onderwijsbehoeften van leraren**

Het is belangrijk dat een school in haar professionaliseringsbeleid van leraren rekening houdt met verschillen tus-

## **Goed onderwijs werkt preventief op het ontstaan van een leesachterstand**

sen leraren. Zoals leraren in een groepsplan beschrijven hoe zij hun onderwijs afstemmen op de onderwijsbehoeften van hun leerlingen, zo zouden schoolleiders in een groeps- of schoolplan moeten beschrijven hoe zij rekening houden met de professionaliserings- en ondersteuningsbehoeften van de leraren van de school. Onderzoek van de Rijksuniversiteit Groningen onderstreept het belang om startende leraren systematisch en intensief te begeleiden. Het duurt gemiddeld vijftien tot twintig jaar voor een leraar de top van zijn didactische kunnen heeft bereikt, maar dit punt kan sneller bereikt worden bij goede begeleiding. Goede begeleiding is niet alleen in het belang van de startende leraren zelf, maar leerlingen blijken meer betrokken te zijn bij de inhoud van de lessen wanneer startende leraren gericht begeleid worden (Helms-Lorenz, Slof & Van der Grift, 2012).

Leraren verschillen van elkaar in de mate waarin ze de vaardigheden van het lesgeven beheersen, dit geldt ook voor ervaren leraren. Volgens de Inspectie van het Onderwijs beheerst het merendeel van de leraren de algemene didactische vaardigheden als duidelijk uitleggen, zorgen voor een goede werksfeer en leerlingen actief bij de lesinhoud betrekken. Tegelijk zijn er op veel scholen ook leraren werkzaam die behalve de basisvaardigheden van goed lesgeven, ook de complexe vaardigheden van het lesgeven (onderwijs afstemmen op verschillen tussen leerlingen, aanleren van leer- en oplossingsstrategieën) beheersen. Schoolleiders kunnen deze 'senior leraren' inzetten ten dienste van startende leraren, of van leraren die voor het eerst in een bepaald leerjaar werkzaam zijn, en ten dienste van leraren die nog worstelen met de basisvaardigheden van het lesgeven.

Professionalisering van leraren is meer effectief wanneer rekening gehouden wordt met persoonsgebonden kenmerken. Hoewel veel onderzoeken uitwijzen dat scholing op de werkplek, dichtbij de praktijk waarin leraren werken, het meest effectief is, kan het in bepaalde situaties beter zijn om leraren te stimuleren aan een cursus deel te nemen of naar een conferentie te gaan. Wel zal daarna aandacht moeten zijn voor een goede implementatie en borging van het geleerde.

### **Tijd**

Behalve de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten zijn ook de duur van de interventie en de wijze waarop deze geborgd wordt, belangrijke factoren. Scholen en besturen hebben soms de neiging om snel resultaat te willen zien; daarna kan de aandacht van de school zich weer op

andere zaken richten. Verandering in lesgedrag van leraren kunnen doorgaans alleen bereikt worden wanneer er over een langere periode een groot aantal uur geïnvesteerd wordt in het veranderonderwerp. Voorkomen moet worden dat leraren gek gemaakt worden door modieuze zaken waar bestuurders en managers zich mee willen profileren. Zaken als effectieve instructie, goed klassenmanagement en aandacht voor de basisvaardigheden mogen dan misschien niet erg 'sexy' ogen; ze doen er wel heel erg toe als het gaat om het leren van leerlingen. Schoolleiders doen er daarom goed aan om de focus te houden op de basisvaardigheden en continu te werken aan het versterken van het lesgeven. Met een enkele studiemiddag over het directe instructiemodel is het nog allerminst vanzelfsprekend dat (alle) leraren ook in staat zijn te werken conform dit lesmodel. Het heeft weinig zin om een keer een lezing over goed taalleesonderwijs bij te wonen, wanneer dit vervolgens geen vervolg in de school krijgt. Schoolverbetering heeft te maken met de kennis van leraren ten aanzien van goed lesgeven, maar ook met tal van vaardigheden en met de attitude van leraren. Daarnaast gaat het om zaken als onderlinge samenwerking, de kwaliteit van de ondersteuning en niet in de laatste plaats de kwaliteit van het onderwijskundig leiderschap.

### Vragen

1. Komt extern attribueren ook in uw team voor? Hoe gaat u hier als schoolleider mee om? Wat doet u als schoolleider om het gesprek om te buigen richting het handelen van de leraar?
2. Hoe bespreekt u de leerlingresultaten met uw leraren? Tot welke interventies leidt dit?
3. In hoeverre zijn de voorwaarden op uw school aanwezig voor leraren om zelf te kunnen leren?
4. Hoe benut u verschillen tussen leraren ten dienste van de schoolontwikkeling?
5. Hoe is de begeleiding van startende leraren op uw school geregeld? Op welke aspecten van het leraarschap richt de begeleiding zich vooral?
6. Hoe worden leraren die voor het eerst in een bepaald leerjaar werkzaam zijn vakinhoudelijk begeleid op uw school?

### Conclusie

Het maakt voor leerlingen veel uit op welke school ze zitten. Op de ene school leer je als leerling veel meer dan op de andere school. Dit geldt echter niet alleen voor leerlingen. Ook voor leraren geldt dat ze zich op de ene school beter of sneller ontwikkelen dan op een andere school. Bij schoolontwikkeling gaat het om diepe veranderingen bij leraren in de wijze waarop ze naar leerlingen en naar zichzelf kijken. Het snel toepassen van een aantal modieuze tips en trucs leidt in de meeste gevallen niet tot duurzame schoolverbetering. Om een betere leraar te worden, is het zaak dat een aantal voorwaardelijke condities op orde zijn. Het gaat hierbij om zaken die de professionele cultuur binnen een school raken: de bereidheid en het vermogen tot reflectie, onderling vertrouwen, samenwerking, voldoende aandacht voor integratie van kennis en vaardigheden, de mate waarin rekening gehouden wordt met de onderwijsbehoeften van leraren. Condities die op orde dienen te zijn, willen leraren zich daadwerkelijk ontwikkelen. Condities die stuk voor stuk te beïnvloeden zijn. In de volgende aflevering van deze serie zal ingegaan worden op de vraag wat dit betekent voor het handelen van de schoolleider.

U kunt Gert Gelderblom uitnodigen voor een studiebijeenkomst van het directieberaad van uw stichting. Voor informatie en contact: e-mail [gert.gelderblom@expertis.nl](mailto:gert.gelderblom@expertis.nl).

### Literatuur

- Fullan, M. (2014). *De schoolleider. Strategieën die het verschil maken*. Helmond: Uitgeverij Onderwijs Maak Je Samen.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & van de Grift (2012). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*.
- Joyce, B. & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development (3rd ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Veen, Klaas van, e.a. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.