



Foto: Anda van Riet

## WAT TAALDOCENTEN VERLOREN DOOR MODERNISERING EN MARKTWERKING

### Leraren, nascholing en leermiddelen

Nascholing was in de eerste decennia na de Tweede Wereldoorlog een zaak van leraren zelf, terwijl ook leermiddelen voornamelijk door individuele leraren werden vervaardigd. In de jaren na 1979 veranderde dat radicaal. Die ontwikkeling heeft bepaald zorgelijke kanten

PIETER LEENHEER

Leraren werken niet in een volkomen vrije ruimte. Formele kaders als curriculum, exameneisen, schoolwerkplannen en onderwijsmethodes zijn zeer bepalend. Maar daarbinnen hebben leraren wel degelijk de nodige ruimte om zelf keuzes te maken. Die ruimte is weliswaar de laatste decennia ingeperkt, maar blijft nog altijd behoorlijk groot.

Hoe leraren de ruimte invullen, hangt sterk af van hun professionele identiteit, hun ideeën over goed onderwijs en goed leraarschap. Ideeën die in hoge mate beïnvloed worden door werkervaringen en waarbij spiegeling aan beroepsgenoten een belangrijke rol speelt. Zo gezien is het belangrijk dat de gezamenlijke beroepsgenoten een zekere greep hebben op de standaarden voor het beroep en op de professionalisering. In het onderwijs is die greep van oudsher bescheiden, maar in de afgelopen decennia zijn onderwijsgevendens zelfs die bescheiden greep vrijwel geheel kwijtgeraakt.

Dit artikel schetst hoe dat proces verliep aan de hand van de geschiedenis van de nascholing respectievelijk de ontwikkeling van leermiddelen. In de loop van dat proces is, zoals de epiloog laat zien, het begrip *nascholing* ingrijpend veranderd en rijker geworden. Alleen kwam de impuls daarvoor niet uit de beroepsgroep. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat leraren, grotendeels ongewild, in toenemende mate productiemedewerkers geworden zijn die uitvoeren wat anderen bedacht hebben. Ze laten zich bijvoorbeeld eerder leiden door hun leermiddelen dan dat ze er met collega's een openbare professionele dialoog over voeren. Het zou daarom voor beide zaken – nascholing (of, ruimer, professionalisering) en leermiddelen – goed zijn als leraren zich als beroepsgroep beter organiseerden.

#### Nascholing tot 1979

Tot de jaren vijftig, zestig van de vorige eeuw vond men dat de vorming van een leraar voortgezet onderwijs voltooid was na de beroepsopleiding, die vooral uit vakin-

houdelijke vorming bestond. De leraar werd wel geacht zijn of haar vak bij te houden, maar dat was eigenlijk weinig meer dan een moreel appel. Dat gaat kantelen in de loop van de jaren vijftig, als het moderniseringsproces in Nederland een versnelling doormaakt en democratisering en bestrijding van kansenongelijkheid belangrijke thema's worden. In dat verband neemt de leerlinggerichtheid van onderwijs toe, iets dat in de ogen van behoudende leraren betekende dat – om de vermaarde metafoor uit Bordewijks Bint aan te houden – leerlingen niet meer moeten stijgen, maar de leraar juist moet gaan dalen.

Die veranderende oriëntatie stamde voor een deel uit de hoek van de pedagogen, die van oudsher meer kindgericht waren en in deze tijd de politieke wind meehadden. Verder speelden ook de in die tijd opkomende nieuwe disciplines als onderwijskunde, taalbeheersing

modernisering van het programma. Op dat moment had men echter nog een tamelijk simplistisch beeld van implementatieprocessen: als het beleid was vastgesteld, zouden de professionals hun verantwoordelijkheid wel nemen. Vandaar dat het ministerie van Onderwijs voor en tijdens de invoering van de Mammoetwet in 1968 geen groots nascholingsprogramma opzette. En vandaar dat de vakinhoudelijke verenigingen dan maar zelf studiemiddagen gingen verzorgen, verspreid over het land, over hoe je het schoolonderzoek, de voorloper van het huidige schoolexamen, opzet.

Maar in de loop van de jaren zestig en zeventig ging de overheid beleid ontwikkelen ten aanzien van de lerarenopleiding voortgezet onderwijs (vo) en nascholing, en daarmee veranderde het speelveld aanzienlijk. In 1970 startten de nieuwe lerarenopleidingen (nlo's) en in de jaren daarna ontwikkelde zich het departemen-

## Steeds duidelijker bleek dat nascholing weinig effectief is als ze niet ingebed is in schoolbeleid en gekoppeld aan de werkplek

en toegepaste taalkunde een rol. Maar ze sloot ook aan bij de ideeën van met name jongere leraren, die geleidelijk meer greep kregen op bijvoorbeeld vaktijdschriften. Deze wisseling van de wacht is mooi te zien aan de inhoudsopgaven van *Levende Talen*. In twintig jaar tijd, van 1955 tot 1975, verschoof de aandacht van voornamelijk vakinhoudelijke artikelen naar voornamelijk vakdidactische artikelen. Binnen de vereniging ontstonden didactiekcommissies en in nascholingsactiviteiten ging het vooral om vakdidactische zaken. In die jaren werden dit soort activiteiten van de vereniging verhoudingsgewijs ruimhartig gesteund door de overheid. Maar dat regime begon in de loop van de jaren zeventig op zijn eind te lopen.

### Constructief onderwijsbeleid

De overheid had heel lang alleen gestuurd door de examenprogramma's en verder veel aan het veld overgelaten. Maar vanaf de jaren vijftig stapte ze geleidelijk over van een distributief – dat wil zeggen: een voornamelijk op allocatie van middelen gericht – beleid naar een sterker sturend oftewel constructief onderwijsbeleid, gericht op de bevordering van gelijke kansen, doorstroming en

taal denken over nascholing. In zijn nota *Een wegwijzer* uit 1976 oordeelde onderwijsminister Van Kemenade hard over de nascholing van dat moment: een verzameling losse activiteiten die op vrijwillige basis gevolgd werden en vrijwel geen effect hadden op het onderwijs in de school, laat staan bijdroegen aan vernieuwing. Opleiding en nascholing, vond hij, moesten een doorlopende lijn vormen en dus moest de nascholing naar de initiële opleiding, in casu de nlo's. Van Kemenades opvolger Pais realiseerde dat voornemen in 1979, met overigens als voornaamste argument de feedbackfunctie voor de opleidingen. Van die functie kwam echter weinig terecht. Voor de meeste docenten van de initiële opleiding was nascholing een klusje dat ze erbij deden. En een lastig klusje bovendien omdat nascholing met een ander, kortademiger ritme werkt.

Het ministerie gaf de nascholing trouwens niet compleet uit handen. Het onderscheidde twee categorieën, namelijk 'Overheids Contractgebonden Activiteiten' (dat wil zeggen: thema's die aansluiten bij beleidsprioriteiten) en 'Veld Contractgebonden Activiteiten' (een naam die voor zichzelf spreekt). De besturen van vakinhoudelijke verenigingen probeerden uit alle macht nog

## Scholen kozen vooral voor algemenere scholing zoals schoolmanagement en leerlingbegeleiding, mede omdat de bekostiging van vakdidactische scholing door de kleine schaal te kostbaar was

wel invloed te houden op de programmering door in alle mogelijke overlegorganen te participeren. Maar dat liep op niets uit, temeer omdat de coördinatie tussen de nlo's en daarbinnen tussen de vakgroepen ook al niet overhield. Bovendien doemde een volgende verandering alweer op. Steeds duidelijker bleek namelijk dat nascholing weinig effectief is als ze niet ingebed is in schoolbeleid en gekoppeld aan de werkplek. Dat besef leidde, naast andere overwegingen, tot een volgende stap.

### Van aanbod- naar vraagmarkt

Eind jaren tachtig werd de autonomie van scholen verhoogd. Mede in dat kader besloot de overheid in 1989 om tussen 1990 en 1995 de nascholingsbudgetten van de initiële opleidingen over te hevelen naar de scholen. Niet langer boden de opleidingen nascholingsactiviteiten aan op zoek naar docenten die kosteloos wilden deelnemen; het onderwijsveld ging nu met eigen vragen de markt op om nascholing in te kopen. Nu viel moeilijk te ontkennen dat de nascholingsmarkt niet optimaal functioneerde, maar sommigen vreesden wel dat door de overheveling de vakdidactische nascholing en vaknascholing in de knel zouden komen. Scholen zouden, verwachtten ze, vooral kiezen voor algemenere scholing zoals schoolmanagement en leerlingbegeleiding, mede omdat de bekostiging van vakdidactische scholing door de kleine schaal te kostbaar was. Bij de eindevaluatie van de overhevelingsoperatie bleek dat inderdaad het geval geweest te zijn (Sontag et al., 2001).

De omschakeling naar een vraagmarkt zou uiteindelijk fataal blijken voor veel nascholingsafdelingen van de initiële opleidingen (en op wat langere termijn de landelijke pedagogische centra). Daardoor verschaalde aan de kant van de nascholingsinstellingen het aanbod van vakdidactische scholing verder en nam het relatieve belang toe van de (ongesubsidieerde) nascholingsactiviteiten van een vereniging als *Levende Talen*. Daarbij hielp uiteraard dat die activiteiten bekostigd konden worden uit de nascholingsbudgetten van de scholen, zij het dat het wel nog even duurde voordat scholen de procedures daarvoor onder de knie hadden.

Overigens beleefden de nascholingsinstellingen – en daarmee hun vakdidactische nascholing – dankzij subsidies nog wel even een opleving ten tijde van de grote innovaties van de jaren negentig als basisvorming en herziening tweede fase havo/vwo. Maar daarbij ging het om van bovenaf gedropte thema's en dat bevorderde het draagvlak niet (Kirschner & Prins, 2008). Aan de andere kant, misschien is de vraag naar vakdidactische scholing zeker onder onderbouwleraren wel niet zo groot als we zouden willen. In een peiling in 2009 bleken die vooral behoefte te hebben aan onderwerpen als lesgeven aan zorgleerlingen, ICT-vaardigheden en discipline (Van Cooten & Bergen, 2009). Daarbij zou ook wel eens een rol kunnen spelen dat de eigentijdse leergangen ze op vakdidactisch gebied al veel werk uit handen nemen. En daarmee zijn we dan bij het tweede onderwerp van dit artikel beland: de leermiddelen.

### Wie maken de leergangen?

In de pre-Mammoetperiode werden leergangen gewoonlijk door individuele leraren geschreven, die daarvoor zelf een uitgever zochten. De basis voor zo'n leergang werd gevormd door de traditie van een vak, aangevuld door eigen ervaringen en ideeën, plus veelal vanaf de tweede druk feedback van gebruikers. Daarbij speelden uiteraard de exameneisen van de overheid, net als nu, een belangrijke rol.

In de jaren vijftig en vooral zestig veranderde het speelveld: educatieve uitgeverijen gingen een actievere rol spelen en vakdidactiek nam, met name dankzij de komst van de (nieuwe) lerarenopleidingen, een alsmat hogere vlucht. Uitgeverijen begonnen hun auteursteams uit te breiden met aan de lerarenopleidingen verbonden vakdidactici en al met al veranderde daardoor de basis van de leerboeken. Meer en meer beoogden ze te bemiddelen tussen enerzijds exameneisen en ontwikkelingen op vakdidactisch en onderwijskundig gebied en anderzijds de dagelijkse praktijk. Maar of dat laatste echt werkte, is de vraag: veel leraren vielen (en vallen) nogal eens terug op een traditionele basis.

In de jaren tachtig zette deze ontwikkeling steeds

## Vanaf de jaren tachtig vinden grote landelijke innovatieoperaties plaats, neemt de werkdruk toe en neemt de autonomie van de individuele leraar navenant af

sterker door: er verschenen omvattender methoden en docentenhandleidingen die leraar en leerling bij elke stap bij de hand nemen. Met name onderwijshervormingen als de basisvorming en herziening tweede fase havo/vwo gaven een flinke boost aan de afhankelijkheid van leermiddelen, die mede door de digitalisering steeds complexer en duurder werden. De alsmaar kapitaalintensiever wordende leermiddelenproductie leidde tot concentratie: uiteindelijk bleven drie grote concerns over – Noordhoff, Malmberg, ThiemeMeulenhoff – die vrijwel de hele markt voor het voortgezet onderwijs bedienden. Pas de laatste jaren krijgen de grote drie weer meer concurrentie.

### Deprofessionalisering?

Uitgevers, aldus zelfstandig uitgever Berthilde Wolters over de invloed van educatieve uitgevers op het talenonderwijs, ‘willen scholen het gereedschap geven waarmee docenten hun lessen op meerdere manier vorm kunnen geven’ (Grezel, 2019, p. 34). Of leraren dat laatste ook dóén, is echter de vraag. De leergangen omvatten steeds meer elementen van het curriculum, tot en met de toetsing. De vraag is waardoor die trend veroorzaakt wordt.

## Met name onderwijshervormingen als de basisvorming en tweede fase gaven een flinke boost aan de afhankelijkheid van leermiddelen, die mede door de digitalisering steeds complexer en duurder werden

Volgens sommigen doordat de leraren slechter zijn opgeleid. Zo merkt in Ton van Haperens boek *Het bezwaar van de leraar* (2018) een uitgever op: ‘De leraren van nu zijn vele malen slechter in hun vak dan twintig jaar geleden, daarom moeten wij beter lesmateriaal maken. De goede leraar kan met elk leerboek lesgeven. Maar de middelmatige en de slechte leraren hebben onze uitgebalanceerde en doorontwikkelde leerproducten nodig’ (p. 179).

Dat is echter een te simpele voorstelling van zaken. Vanaf de jaren tachtig krijgt onderwijs steeds meer taken toebedeeld, vinden grote landelijke innovatieoperaties plaats, wordt de schoolorganisatie complexer, neemt de werkdruk toe en neemt de autonomie van de individuele leraar navenant af. Onder die omstandigheden is het niet verwonderlijk dat leraren – al dan niet met tegenzin – zich als productiemedewerker gaan opstellen en zwaarder gaan leunen op kant-en-klaar materiaal. De keerzijde van die trend is echter dat er, anders dan voorheen, vrijwel geen openbare discussie plaatsvindt over leermiddelen, het functioneren van de leermiddelenmarkt en de leermiddelenproductie. En dat dan terwijl het zonneklaar is dat de mechanismen op de vrije leermiddelenmarkt niet goed kunnen functioneren zonder zo’n openbaar debat. Natuurlijk speelt daarbij mee dat het daarvoor benodigde onderzoek knap lastig is. Niet alleen omdat de leergangen zo veelomvattend zijn, maar ook omdat je daarvoor representatieve praktijkervaringen van praktiserende leraren nodig hebt en die zijn niet gemakkelijk te verzamelen. Bovendien: voor je het weet, is het beoordeelde materiaal verouderd omdat er nieuwe edities verschenen zijn. Maar zulke problemen zijn onvoldoende reden om bij de pakken neer te gaan zitten. Aan het slot van de epiloog kom ik op dit punt nog even terug.

### Epiloog: verschuivende visies

De nascholingsactiviteiten van de jaren vijftig, zestig en zeventig waren in doorsnee opgezet volgens een klassiek overdrachtsmodel: *off the job*-informatiebijeenkomsten, conferenties met lezingen (vaak nogal ten onrechte aangeduid als ‘workshops’), kortlopende trainingen enzovoorts. Van een echte nascholingsdidactiek was geen sprake, laat staan van onderzoek naar de effectiviteit van de verschillende activiteiten. Nu is onderzoek naar de effectiviteit bijzonder ingewikkeld en kostbaar, vandaar dat het corpus van kennis dat de afgelopen decennia tastenderwijs is ontstaan, meer op ervaring en plausibiliteit is gebaseerd dan op *evidence*. Niettemin

## Leraren worden in toenemende mate gezien als teamleden die een belangrijke bijdrage leveren aan de ontwikkeling van onderwijs en school. Of alle leraren zichzelf ook zo zien, is vooralsnog een tweede, zeker waar veel leraren zich productiemedewerkers voelen naar wie niemand luistert

beschikken we inmiddels wel over een rijker palet dan vijftig jaar geleden.

Zorgen over effectiviteit van nascholing maakte dat men in de jaren zeventig en tachtig op zoek ging naar andere aanpakken dan het klassieke overdrachtsmodel. In eerste instantie leidde dat tot training en trajecten die veelal sterk aanbodgericht waren en *trainer-centred*; illustratief daarvoor is bijvoorbeeld *Naar een didactiek van de nascholing van Harm Tillema en Nico Verloop* (1985). Dat veranderde vanaf de jaren negentig in het voetspoor van het populair wordende sociaalconstructivisme. Het besef daagt dat nascholing geen planmatig, rationeel iets is, maar een chaotisch, cyclisch proces, waarin het draait om kennisconstructie door leraren zelf en om teamwerk. In dat kader komen dan ook scholen- en docentennetwerken op (Leenheer et al., 2003). In het eerste decennium van deze eeuw werd in verscheidene landen geïnventariseerd wat we inmiddels op dit terrein weten. Voor Nederland gebeurde dat door hoogleraar onderwijskunde Klaas van Veen. Zijn voornaamste bevindingen: alle vormen van nascholing zijn soms wel en soms niet effectief, maar in alle gevallen is het belangrijk dat er actief en gezamenlijk geleerd wordt, gekoppeld aan een lespraktijk die ingebed is in een professionele leergemeenschap (Van Veen et al., 2010). In het kader van dit artikel springt één aanbeveling van Van Veen er vooral uit: belangrijk is een focus op vakinhoud en vakdidactiek. Met andere woorden: nascholing door vakinhoudelijke verenigingen is en blijft belangrijk, maar – en dat is een lastig punt – ze zou wel meer ingebed moeten zijn in een groter geheel.

In de afgelopen decennia is niet alleen de kijk op nascholing veranderd, maar ook het beeld van het beroep. Waar vijftig jaar geleden leraren werden gezien als autonome professionals die zelf uit konden maken hoe hun onderwijs eruitzag, worden leraren in toenemende mate gezien als teamleden die niet alleen uitvoerders zijn van (door anderen ontwikkeld) onderwijs, maar ook een belangrijke bijdrage leveren aan de

ontwikkeling van onderwijs en school (cf. Snoek et al., 2020). Of alle leraren zichzelf ook zo zien, is vooralsnog een tweede, zeker waar veel leraren zich productiemedewerkers voelen naar wie niemand luistert. Zo’n breder beroepsbeeld biedt echter wel een perspectief op een bevredigender, rijkere arbeidsomgeving. Zeker als je het beeld nog wat breder trekt en verantwoordelijkheid nemen voor de ontwikkeling van het beroep er eveneens toe rekent. Dan zou de discussie over leermiddelen niet beperkt moeten blijven tot intern overleg binnen secties en scholen over de leergangkeuze, maar veel meer een openbare discussie moeten worden die leidt tot beter functioneren van de leermiddelenmarkt en de leermiddelenproductie. Dat wordt de zorg van de beroepsgroep. Dat vergt wel een zekere vorm van beroepsorganisatie die boven het niveau van de afzonderlijke vakinhoudelijke verenigingen uitstijgt, ongeveer naar het voorbeeld van het Lerarencollectief. Daar is het wachten op. ■

### LITERATUUR

- Cooten, E. S. van, & Bergen, C. T. A. van. (2009). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Nationaal rapport*. Regioplan Beleidsonderzoek.
- Grezel, J. E. (2019). ‘Het eindexamen is leidend’: Over de invloed van educatieve uitgevers op het talenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 106(3), 30–35.
- Haperen, T. van. (2018). *Het bezwaar van de leraar: Hoe slecht beleid de Nederlandse school vernielt*. Amsterdam University Press.
- Kirschner, P. A., & Prins, F. J. (2008). *De beleving van vernieuwingen in het voortgezet onderwijs*. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007–2008, 31 007, nr. 9, 115–155.
- Leenheer, P., Vrieze, G., Kuijk, J. van, & Kwakman, K. (2003). *De moeite van het vanzelfsprekende: Kennis delen en kennis ontwikkelen in scholennetwerken*. Garant.
- Snoek, M., Wit, B. de, & Dengerink, J. (Red.). (2020). *Leraar: Een professe met perspectief*. Ten Brink.
- Sontag, L., Vermeulen, M., Wiersma, H., & Wolput, B. van. (2001). *Vraaggestuurde nascholing: Eindevaluatie van de gevolgen van de vraaggestuurde financieringsystematiek nascholing in de periode 1993–2000*. IVA.
- Tillema, H., & Verloop, N. (1985). Naar een didactiek van de nascholing. In J. J. Peters (Red.), *Opleidings- en nascholingsdidactiek* (p. 176–213). Elsevier.
- Veen, K. van, Zwart, R. C., & Meirink, J. (2010). Effectief professionaliseren van leraren: Resultaten van een review. *Meso Magazine*, 30(174), 18–23.