

Het lerarentekort: over vakmanschap, handelingskennis en de relatie tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk

J. van der Aalsvoort

Inleiding

Dat iemand een boek schrijft over het lerarentekort betekent dat er een serieus probleem bestaat in het onderwijs. Ik vind het interessant te constateren dat de oorzaak van dit probleem door verschillende organisaties gezocht wordt in verschillende omstandigheden. De Rijksoverheid (z.j.) wijt het lerarentekort aan het feit dat onvoldoende leraren instromen, veel oudere leraren vanwege pensionering uitstromen en de arbeidsmarkt krap is. De AOb, de Algemene Onderwijsbond, (2018) wijst op de statusdaling van het beroep, het gebrek aan carrièreperspectieven, de relatief lage salariering en de hoge werkdruk.

De toekenning van een oorzaak blijkt te leiden tot een richting waarin men oplossingen zoekt. De Rijksoverheid noemt maatregelen om de instroom van leraren te bevorderen, leraren te behouden voor het onderwijs en onderwijs zo te organiseren dat er minder leerkrachten nodig zijn. De AOb vindt dat het beroep aantrekkelijker gemaakt moet worden door het salaris te verhogen en de werkdruk te verlagen. Bulterman komt tot een andere oorzaak en oplossing van het lerarentekort gebaseerd op een verrassende analyse van het probleem.

Kernwoorden lerarentekort, vakmanschap, handelingskennis

Boekbespreking

Het lerarentekort. Pleidooi voor vakmanschap

Jacqueline Bulterman

Amsterdam: Amsterdam University

Press, 2023, 224 pagina's,

ISBN 978 94 6456 046 6

85

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v101i1.18785>

ps.v101i1.18785

2024 (101) 85-90

Van oorzaak naar oplossing volgens Bulterman

In haar onderzoek naar het lerarentekort is Bulterman gestuit op een traditie die kennisontwikkeling over het onderwijs scheidt van handelen in de klas, wetenschap scheidt van vakmanschap, denken van doen. Hoe men de traditie ook omschrijft, kenmerkend hiervoor is dat denken steeds een hogere status heeft dan doen. Deze scheiding heeft zijn beslag gekregen in een kennisinfrastructuur met enerzijds vakdidactici, onderwijsonderzoekers, lerarenopleiders, curriculumontwikkelaars enzovoort, en anderzijds leraren die voor de klas staan, waarbij functionarissen in de kennisinfrastructuur meer gezag hebben dan leraren.

De gevolgen hiervan zijn fnuikend voor de status en de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar. De leraar wordt niet gezien als professional, noch als expert in de bemiddeling tussen leerling en vakgebied, maar als uitvoerder van wat anderen bedacht hebben. Wat ook niet helpt, is dat alle feilen van het onderwijs worden toegeschreven aan de zwakste spelers in het geheel: de leraar en de school. Niveaueverschillen tussen leerlingen worden mede toegeschreven aan de 'vooroordelen' van leraren, hoewel reviewstudies, zo schrijft Bulterman, keer op keer uitwijzen dat hun inschattingen overwegend juist zijn. De Inspectie van het Onderwijs gaat ervan uit dat alle motivatieproblemen tot het verleden behoren als scholen inzichten uit onderzoek zouden toepassen. Ook ketsen onderwijsvernieuwingen, die vanwege regeringsbeleid ingevoerd zijn op basis van adviezen uit de wetenschap, steeds weer af op de weerbarstige praktijk. En zo geeft de schrijver nog een aantal voorbeelden. Maar het belangrijkste gevolg is wel dat het vakmanschap van de leraar niet tot ontwikkeling komt.

Naar aanleiding van de klachten over de kloof tussen wetenschap en praktijk is er op hbo-niveau een beweging naar praktijkgericht onderzoek ontstaan. Bulterman bespreekt vier modellen naar Broekkamp en Van Hout-Wolters (2006) waarin geprobeerd wordt onderzoek en praktijk te verbinden: het *research, development, diffusion-model* (het RDD-model), het *evidence based practice*-model, het samenwerkingsmodel, en een vierde model waarin onderzoekers ook leraren zijn en andersom. In genoemde volgorde raken wetenschap en vakmanschap meer met elkaar verstrengeld. De eerste twee modellen zijn volgens Bulterman mislukt. Dit komt omdat men daarin nog steeds uitgaat van algemeen toepasbare kennis, dus kennis die onafhankelijk is van leerlingen en leraren. Daarom spreekt men tegenwoordig niet meer van *evidence based*, maar *evidence informed*. Ook de resultaten van het samenwerkingsmodel zijn niet hoopgevend. Handelingskennis valt niet door overdracht van algemene kennis te ontwikkelen, maar door te reflecteren op het handelen en de resultaten daarvan in de praktijk. Blijft over het vierde model, waarbij wetenschap en vakmanschap gedeeltelijk samenvallen. Dit leverde gepromoveerde leraren op die het onderwijs vaak verlieten voor een plaats in de bovengenoemde kennisinfrastructuur. Daarom zocht Bulterman naar een voorbeeld waarin deze braindrain niet voorkomt. Dat vond ze in het Japanse *Lesson Study*.

Japan was in internationaal vergelijkend onderzoek opgevallen door zijn uitstekende scores in het reken- en wiskundeonderwijs. Dit bleek het gevolg te zijn van een kennisinfrastructuur die niet berust op een scheiding van denken en doen, maar op een opvatting waarin vakmanschap centraal staat en waarin kennisontwikkeling samengaat met de ontwikkeling van het handelen. Een voorbeeld van datgene waarnaar Bulterman op zoek was.

Hoe gaat men te werk bij *Lesson Study*? Leraren ontwerpen samen hun lessen gericht op het aanpakken van een bepaald probleem. Hierbij oriënteren zij zich op relevante literatuur. Een van hen geeft de lessen, de anderen observeren. Vervolgens onderzoeken zij in hoeverre het probleem is opgelost en hoe de les is overgekomen op de leerlingen. Deze informatie is aanleiding tot een uitvoerige bespreking van de lessen met het oog op verbetering. Op deze manier sluit onderzoek aan bij de problemen die leraren ondervinden.

Leraren doen niet alleen aan *Lesson Study* op hun eigen school, maar ook op regionaal en landelijk niveau. Ze delen lesplannen, lesverslagen en video's. Zo verandert het hele onderwijsveld in een lerende organisatie. En zo ontwikkelen leraren hun vakmanschap. Bijgevolg hebben Japanse leraren een hoge status en zien ze zichzelf als professionals.

Bulterman ziet in het samengaan van wetenschap en vakmanschap zoals in *Lesson Study* gebeurt, een goede basis voor een verbetering van het onderwijs, de positie van leraren en een geloofwaardiger onderwijswetenschap. Zij waarschuwt ervoor dat *Lesson Study* niet ingepast moet worden in de bestaande kennisinfrastructuur. Hiermee zou een essentieel aspect van deze methode verloren gaan, namelijk dat leraren hun eigen beroeps kennis ontwikkelen.

Uiteraard moeten leraren hiervoor gefaciliteerd worden. Mogelijkheden hiertoe ontstaan als de functionarissen uit de kennisinfrastructuur ook lesgeven. In de geneeskunde is het staande praktijk dat bijvoorbeeld hoogleraren patiënten behandelen. Waarom zou dit niet kunnen in het onderwijs? Dan leidt wetenschap niet meer tot algemeen toepasbare kennis, maar is het een hulpmiddel om scherper, dan wel anders, naar handelen in het onderwijs te kijken.

Anders dan de rijksoverheid stelt Bulterman voor om het lerarentekort op te lossen door onderzoekers en ondersteuners les te laten geven. En op een andere manier dan de AOb wil zij de status en de aantrekkingskracht van het beroep van leraar verhogen, namelijk door een nieuwe kennisinfrastructuur zoals bijvoorbeeld de gang van zaken rond *Lesson Study* laat zien.

Posities

Het voorgaande roept de vraag op vanuit welke positie actoren naar oorzaken en oplossingen van het lerarentekort zoeken. Een taak van de rijksoverheid is de zorg voor het onderwijs. De AOb moet de belangen van zijn leden behartigen. Als wetenschapper pleit Bulterman ervoor om de onderwijswetenschappen en

[Het lerarentekort: over vakmanschap, handelingskennis en de relatie tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk](#)

het leraarschap vanuit een fundamenteel nieuw idee, een nieuw paradigma, te benaderen (paradigma is een aan Kuhn (1970) ontleend begrip). Hierin gaan, naar het voorbeeld van het Japanse *Lesson Study*, denken en doen samen.

Voor een onderbouwing van haar pleidooi beroept zij zich op twee ontwikkelingen in de wetenschapsfilosofie. Ten eerste worden toepassingen niet meer beschouwd als direct afgeleid uit een theorie. Koningsveld (2006) laat zien dat wetenschap die bruikbaar moet zijn in maatschappelijke praktijken een eigen begripsvorming vereist. Directe toepassing van wetenschappelijke kennis in het onderwijs is dus niet mogelijk.

Ten tweede ontstond er een nieuw kennisparadigma in de wetenschapsfilosofie. Dit betreft de visie op waarneming waarvan de wetenschap uitgaat. Men denkt niet langer dat objectieve waarneming mogelijk is, maar men gaat ervan uit dat vooruitgang in de wetenschap betrokkenheid bij het object vereist. Objectiviteit betekent geen afstandelijkheid meer, maar openheid, belangeloosheid en een bereidheid om te leren. Vanwege genoemde betrokkenheid erkent men nu dat wetenschappelijke kennis een impliciet, niet te formaliseren deel heeft, door Polanyi (1967) *tacit knowledge* genoemd.

Bulterman wijst erop dat niet alleen wetenschappers, maar ook leraren *tacit knowledge* ontwikkelen. Zij ontwikkelen hun eigen kennis en hun eigen taal, inclusief wat niet onder woorden gebracht kan worden, kortom handelingskennis.

Bijgevolg verandert de relatie tussen wetenschap en onderwijs. Wetenschappers zouden niet langer buiten de onderwijspraktijk moeten staan, maar er deel van uit moeten maken om een bijdrage te kunnen leveren aan de onderwijspraktijk.

Commentaar

Een voorbehoud bij het werk van Bulterman is passend, hoe interessant het ook is. Nieuwe paradigma's, hier het samengaan van denken en doen, worden niet zomaar gerealiseerd. Daarvoor is een gunstige constellatie van vele factoren nodig. Paradigma's zijn namelijk verankerd in geïnstitutionaliseerde belangen, zoals de hiervoor genoemde kennisinfrastructuur van onderwijsonderzoekers, curriculumontwikkelaars enzovoort. Het moet nog blijken of het nieuwe paradigma dat Bulterman voorstaat kans van slagen heeft. Zij laat echter zien dat het voor onderwijs en onderzoek belangrijk is om de bestaande belangen te overstijgen. Het zou leiden tot een verbetering van het onderwijs, een professionalisering van het leraarschap en het relevanter worden van onderwijsonderzoek.

Naar aanleiding van het pleidooi van Bulterman vraag ik me af of de scheiding die er momenteel bestaat tussen kennisontwikkeling en handelen ook geldt voor onderwijsinhouden en zo ja, wat daarvan de gevolgen zijn. Voor mijn vak, scheikunde, kan ik deze vraag beantwoorden. In mijn dissertatie (Van

Aalsvoort, 2000) heb ik aangetoond dat het onderwijs in 3 havo/vwo uitgaat van wat Koningsveld (1987) het standaardbeeld van wetenschap noemt. Hierin wordt theorie gezien als gebaseerd op logica en feiten, niet op handelen. Voor zover toepassingen aan bod komen, fungeren ze als illustratie van theorie, alsof ze rechtstreeks daaruit volgen. Hieruit blijkt hun lagere status. De scheiding tussen denken en doen die het standaardbeeld impliceert, heeft dus ook invloed op de inhoud van het scheikundeonderwijs. De ontbrekende verbinding met maatschappelijk handelen leidde ertoe dat ik als leraar werd geconfronteerd met vragen van leerlingen over het nut van het vak of begrippen daaruit, over wat ze ermee konden worden en waarom ze het vak moesten leren. Deze vragen zijn belangrijk voor leerlingen op een leeftijd (15 – 18 jaar) dat ze zich een beeld gaan vormen van hun toekomst.

Uitgaande van de activiteitentheorie van Leontjew (1982) heb ik een nieuwe aanpak ontwikkeld die is gebaseerd op handelen in maatschappelijke praktijken, zoals kwaliteitscontrole in de voedselvoorziening en onderzoek of ontwerp in de drinkwatervoorziening. Na ingebruikname in de klas bleven bovengenoemde vragen achterwege. Mijn collega's en onze leerlingen stelden de aanpak zeer op prijs. Daarom bepleit ik, ter aanvulling op Bulterman, voor het vak scheikunde, en wellicht ook andere vakken, dat leraren maatschappelijke praktijken als voorbeeld nemen bij het ontwikkelen van hun handelingskennis en daaraan, naast oude, ook nieuwe onderwijsinhouden ontleen.

89

Literatuur

PEDAGOGISCHE STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/ps.v10i1.18785>

- AOb. (2018). *Onderwijsraad: lerarentekort vereist regie ministers*. Opgehaald 29 oktober 2023, van <https://www.aob.nl/actueel/artikelen/onderwijsraad-lerarentekort-vereist-regie-ministers/>
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B.V. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk*. Amsterdam: Vossiuspers UVA.
- Koningsveld, H. (1987). *Het verschijnsel wetenschap. Een inleiding tot de wetenschapsfilosofie*. Meppel, Nederland: Boom.
- Koningsveld, H. (2006). *Het verschijnsel wetenschap*. Amsterdam, Nederland: Uitgeverij Boom.
- Kuhn, T.S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press.
- Leontjew, A. (1982). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Studien zur Kritischen Psychologie*. Köln, Duitsland: Pahl-Rugenstein Verlag.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Rijksoverheid. (z.j.). *Aanpak lerarentekort*. Opgehaald op 28 oktober 2023, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/aanpak-tekort-aan-leraren>
- Van Aalsvoort, J. (2000). *Chemistry in Products. A cultural-historical approach to initial chemical education*. Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht, Nederland.

[Het lerarentekort: over vakmanschap, handelingskennis en de relatie tussen onderwijsonderzoek en de onderwijspraktijk](#)

Auteur

Joke van der Aalsvoort was voorheen werkzaam als scheikundedocent aan het Huygens College te Heerhugowaard.

E-mail: joke.van.aalsvoort@planet.nl

Title book review

The teacher shortage issue: about craftsmanship, practical knowledge and the relationship between educational research and educational practice

Keywords teacher shortages, craftsmanship, practical knowledge