

Leerkrachten professionaliseren voor passend onderwijs vraagt om beleid

Marjolein van Oenen en Peter van den Boom

'De minister en staatssecretaris zeggen dat er passend onderwijs moet zijn, maar ze vergeten de mensen bij te scholen. Er is nooit een landelijke scholing geweest¹'.

Inleiding

Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) wil met passend onderwijs investeren in opbrengstgericht werken voor alle leerlingen. Daarnaast streeft zij de verdere professionalisering van leraren na (www.passendonderwijs.nl). Op welke manier is niet omschreven. Een doordacht beleid ontbreekt voor het opleiden van leerkrachten om onderwijs te geven aan kinderen met extra zorgbehoefte. De verantwoordelijkheid voor professionaliseringsbeleid ligt bij de scholen zelf. Maar vaak is er geen specifieke professionalisering voor passend onderwijs. Dit werkt door naar de werkvloer. Uit een enquête onder Pabo afgestudeerden blijkt dat kinderen met gedragsproblemen enorm bijdragen aan de stress van de leraar (Groene Amsterdammer, 41/2017).

Leerkrachten in het primair onderwijs, hebben dagelijks te maken met kinderen met extra ondersteuningsbehoeften². Daardoor zijn ze vaak handelingsverlegen bij onderwijs en begeleiding van kinderen met die extra behoefte. Dat geeft extra werkdruk. Dit kun je voorkomen als bij de Wet op Passend Onderwijs helder beleid was gemaakt op de professionalisering van leerkrachten. Sterker nog, het is niet te laat daar alsnog mee te beginnen. Vandaar onze stelling: 'Opleiden voor passend onderwijs is een kwestie van goed beleid.'

Goed beleid geeft sturing vanuit gemeenschappelijke doelen aan het team. Dus sturing door vast te leggen welke verwachtingen er zijn aan vakbekwaamheid om die doelen te realiseren. En door een omgeving te creëren met ruimte voor elke leerkracht om zich daarvoor te blijven professionaliseren. Om zulk beleid te maken is effectieve communicatie tussen alle lagen van de onderwijssector en onderwijsorganisatie essentieel.

Structuur van dit artikel

We starten met de verdere onderbouwing van onze stelling. Vervolgens een reflectie op de invoering van de Wet Passend Onderwijs vanuit het concept alignment. Dat staat voor de mate waarin de verschillende lagen binnen een organisatie met elkaar in interactie zijn om strategische doelen te ontwikkelen en te realiseren (Labovitz & Rosansky, 1997). In het derde deel bestuderen we beleid rond professionalisering van leerkrachten. In deel vier besteden we ruim aandacht aan de lerende organisatie en het ontwikkelen van collectief leervermogen. Aansluitend kijken we naar een instrument om opleidingseffecten te meten. Wij sluiten af met conclusies en uitnodiging tot debat.

1. Passend onderwijs

Passend onderwijs, veel over gezegd en geschreven, zelfs nog voor de wet op 1 augustus 2014 inging. Scholen hebben vanaf dat moment zorgplicht. Dat betekent dat zij er verantwoordelijk voor zijn om alle leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben een goede onderwijsplek te bieden. Daarvoor werken reguliere en speciale scholen samen in regionale samenwerkingsverbanden.

Volgens de omschrijving van het Ministerie van OCW spelen leerkrachten daarbij een grote rol. *'Goed onderwijs en goede extra ondersteuning van de leerling valt of staat met de kwaliteit van de leraar. Met passend onderwijs wordt dan ook geïnvesteerd in opbrengstgericht werken voor alle leerlingen en in de verdere ontwikkeling van leraren (www.passendonderwijs.nl).'*

Elk kind dus bedienen, liefst in het regulier en desnoods in het speciaal onderwijs. In de praktijk betekent dit dat meer kinderen met speciale ondersteuningsbehoefte in het regulier onderwijs blijven. Deze verandering vraagt veel van leerkrachten. Zij moeten deskundig zijn in het omgaan met leer- of gedragsstoornissen en daar hun klassenmanagement op aanpassen. Terecht omschrijft het Ministerie van OCW dat het slagen van passend onderwijs valt of staat met de kwaliteit van de leerkracht. Zij geeft bij de invoering van de wet aan dat er geld komt voor een 'professionaliseringslag' voor leerkrachten (van der Meer, 2011).

Noodzaak opleidingen professionals

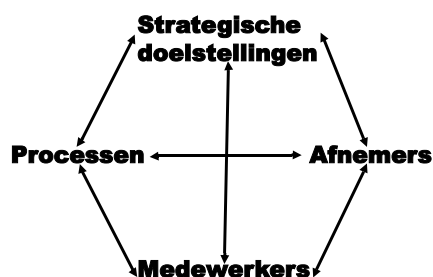
Van meet af aan is er kritiek op de wet. De vraag of leerkrachten passend onderwijs wel aankunnen, komt in het maatschappelijk debat regelmatig terug (Ledoux, 2016). Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten, ook die net van de pabo komen, vinden dat de lerarenopleiding te weinig biedt op het punt van onderwijszorg en in het algemeen in het hanteren van verschillen. Ook voelen leerkrachten zich opgezaald met een beleidsverandering die van boven is opgelegd (van der Meer, 2011)

OCW benadrukt wel het belang van de leerkracht maar laat de professionalisering bij de scholen en samenwerkingsverbanden zelf (van der Meer, 2011). De Algemene Rekenkamer stelt in 2016 vast dat uit verantwoordingsstukken van samenwerkingsverbanden passend onderwijs en schoolbesturen weinig informatie valt te halen over de besteding van de vrijgemaakte opleidingsgelden (www.rekenkamer.nl).

Dit wekt verbazing op. Als de besteding van gelden niet helder is, betekent dit dan ook dat er geen goed beleid is voor het opleiden van leerkrachten? Hoeveel kansen liggen er voor hen om zich nog na de lerarenopleiding te kunnen bekwamen op het gebied van onderwijszorg? En welke gevolgen heeft dat op het gevoel van leerkrachten over de beleidsmaatregel voor de kwaliteit van passend onderwijs?

2. Alignment

Als leerkrachten het gevoel hebben opgezaald te zijn met een van boven opgelegde beleidsmaatregel is geen sprake van verticaal alignment. Alignment is volgens Labovitz en Rosansky (1997) het op elkaar afstemmen van vier wezenlijke elementen die samen groei en rendement creëren: strategie, klanten, medewerkers en processen. Deze elementen werken in twee dimensies: verticaal en horizontaal. Horizontale dimensie is afstemming tussen processen en klanten (1^e figuur: naar Bradley, 2009).



De verticale dimensie richt zich op het omvormen van organisatiestrategieën ten behoeve van medewerkers. Voor die medewerkers zelf biedt het betekenisvol werk. Wanneer verticaal alignment is bereikt, hebben alle werknemers van een organisatie een helder beeld van de organisatiedoelen en hun eigen rol daarin. Zij kunnen dan hun werk met bezieling en betrokkenheid uitvoeren. Goed verticaal alignment is tweerichtingsverkeer: er is voortdurend interactie tussen top en werkvloer.

Als we dit model betrekken op onderwijsorganisatie zien we iets opvallends. Uit onderzoek van Hooge (2017, www.nrc.nl) blijkt dat er binnen het onderwijsstelsel sprake is van verschillende lagen die moeizaam met elkaar communiceren. Dat komt omdat de overheid de schoolbesturen niet direct zelf aanstuurt maar overlaat aan allerlei netwerken uit verschillende organisaties. Deze netwerken ontwikkelen verschillende beleidsmaatregelen, kaders en instrumenten met als gevolg dat deze elkaar in te hoog tempo opvolgen.

Bovendien zijn deze netwerken niet vertegenwoordigd door mensen met inzicht, ervaring en gevoel voor de onderwijspraktijk. *'Terwijl die onontbeerlijk zijn voor passende sturing en goed uitvoerbaar onderwijsbeleid'* (Hooge, idem). Op deze manier is onderwijsbeleid eenrichtingsverkeer. Of zoals Hooge stelt; *'het wordt voor de mensen in de onderwijspraktijk besloten en gemaakt, meestal zonder hen daarbij te betrekken'* (Hooge, idem).

Binnen de boven omschreven organisatie- en sectorstructuur is het uitlijnen van de organisatie zoals bedoeld bij alignment lastig. Bij het doorvoeren van de Wet Passend Onderwijs was geen tweerichtingsverkeer. Het gevolg is dat men de bedoeling van de wet niet ziet en leraren niet voldoende zijn voorbereid op de komst van kinderen met extra zorgbehoefte. Leraren voelen zich daardoor minder competent bij het lesgeven aan kinderen met ondersteuningsbehoeften en dit heeft invloed op hun lesgeven (Fanchamps, 2010). We concluderen dat invoering van passend onderwijs in de verticale richting niet goed is 'gealigned'. De vraag is welke invloed deze onbalans heeft op het opleidingsbeleid en de bezieling van de leraren.

3. Opleidingsbeleid en passend onderwijs

Om erachter te komen hoe opleidingsbeleid binnen het onderwijs concreet wordt, kijken we naar het bestuursakkoord 2014-2020 (PO-Raad, 2015). De PO-Raad (sectororganisatie voor primair onderwijs) stelt als een van de doelstellingen in 2020: 30% van de leraren met WO-bachelor of HBO-/Universitaire Master. *'De schoolbesturen nemen dit opleidingsbeleid op in hun bredere HRM-beleid, waarbij ook aandacht is voor de inzetbaarheid van hoger opgeleiden in de scholen, eventueel gekoppeld aan functiedifferentiatie.'* (idem: 17).

Een hogere opleiding voor 30% van de leraren. Dat is opvallend want Kessels (2007) beschrijft toch duidelijk dat het bij innovatiedoelen die de hele organisatie betreffen aan te raden is *iedereen* van hoog tot laag aan opleidingen te laten deelnemen. Passend onderwijs leidt tot opleidingsnoodzaak. Maar in het akkoord is de opleidingsnoodzaak voor passend onderwijs niet gespecificeerd.

Verder valt op dat de PO-raad in het akkoord, buiten de term 'onderwijsgerelateerde opleidingen' nergens uitgebreid spreekt over welke opleidingen zij voor leerkrachten voor ogen hebben. In datzelfde akkoord staat wel dat het voor de organisatie noodzaak is een goede gesprekken- en observatiecyclus te hanteren om afspraken te maken met leraren over hun professionele ontwikkeling (PO-Raad, 2015).

Het Ministerie van OCW heeft dus wel een professionaliseringsslag voor ogen maar legt verder de verantwoordelijkheid daarvoor bij schoolbesturen en samenwerkingsverbanden. Daarmee ligt voor de schoolbesturen een belangrijke taak te zorgen voor een effectief opleidingssysteem. Voor het ministerie zijn competentieprofielen daarbij essentieel.

3.1 Competenties

In de jaren negentig werden voor het beroep leraar bekwaamheidseisen geformuleerd. De noodzakelijke competenties zie je tegenwoordig in tal van instrumentaria. Het is voor een school van wezenlijk belang precies die competenties te ontwikkelen. Die professionaliseringsactiviteiten

worden dan ingekaderd in het schoolbeleid (Verloop & Lowyck, 2009). Men voldoet dan aan de eerder genoemde gesprekken- en observatiecyclus.

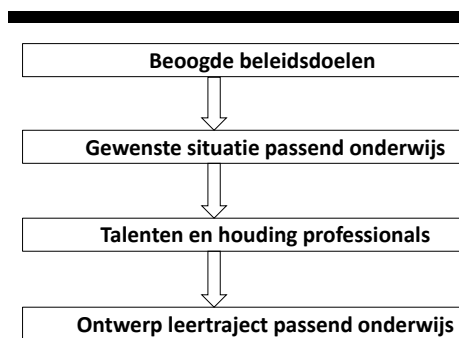
Toch is een kritische noot noodzakelijk. Want competenties kunnen teveel nadruk krijgen. We verliezen daarmee de doelen van de specifieke school uit het oog. In een proefschrift over alignment tussen individuele talenten en de vereiste competenties lezen we dat het te veel sturen op competenties geen verbetering van de onderwijskwaliteit te weeg brengt (Blomme, 2013). Bij competentiegericht management is het namelijk gebruikelijk te focussen op wat ontbreekt aan persoonlijke kwaliteiten. Maar het geniet juist voorkeur te kijken naar aanwezige talenten en die verder te ontwikkelen. (Tjepkema e.a. in Kessels & Poell, 2011). Het ontwikkelen van die talenten moet wel in dienst staan van verbetering van de onderwijskwaliteit. Dat betekent dat opleidingsinspanningen zijn afgestemd op opleidingsnoodzaak.

3.2 De opleider en zijn opleidingsinstrumenten

Hoe zorgt de opleider ervoor dat leerkrachten opleidingen volgen waarbij ze die talenten ontwikkelen die de schoolorganisatie ten goede komt? Opleidingsinstrumenten kunnen leiden tot een efficiënte inzet van opleidingen. Maar veel schoolopleiders blijken geen handige instrumenten te hebben voor talentontwikkeling. De voor opleiders ontwikkelde instrumenten, richten zich veelal op het beheersen van competenties en leiden niet automatisch tot het maken van de juiste keuze voor een opleidingstraject. We zullen een aantal opleidingsinstrumenten nader bekijken op toepasbaarheid in het onderwijs.

De beslisboom van Mager en Pipe of het analysemodel van Romiszowski (beide in Kessels en Smit, 2007) zijn bekende instrumenten maar niet goed toepasbaar in onderwijs. De instrumenten gaan teveel uit van functioneringsproblemen en dat is geen goed uitgangspunt als je zoekt naar een opleidingsnoodzaak vanwege een beleidsmaatregel, zoals de Wet Passend Onderwijs.

Daarvoor moeten we juist analyseren welke vaardigheden en houdingsaspecten nodig zijn om een beleidsmaatregel te implementeren. Wij bouwen voort op het acht velden instrument (2^e figuur naar www.kessels-smit.com). Het eerste deel van het instrument (tweede deel volgt) gaat uit van vier uitgangspunten die in samenhang worden doorlopen. Die uitgangspunten zijn: 1) omschrijf beoogde doelen, 2) omschrijf gewenste situatie voor betrokkenen bij passend onderwijs, 3) omschrijf talenten en houdingsaspecten van professionals en 4) ontwerp een leertraject. Op deze wijze staan strategische doelstellingen in vergelijking met de actuele werksituatie centraal. Vervolgens legt het instrument de nadruk op talentontwikkeling in te plannen leertraject.



Het hanteren van dit instrument voorkomt dat opleidingsactiviteiten uitsluitend gericht zijn op het verwerven van kwalificaties die niet van invloed zijn op het realiseren van de doelen van de school. Wij sluiten aan bij Kessels (2007: 37); *Opleiders die elk verzoek om een opleidingsactiviteit honoreren met een meer of minder indrukwekkende cursus, zonder kritisch te reflecteren op het probleem waarom een opleiding wordt gezocht, bewijzen de organisatie slechte diensten*'.

4. De lerende organisatie

Een organisatie draait op de bezieling en motivatie van de medewerkers. Wat opvalt aan de situatie in het onderwijs is dat je bij afwezigheid van alignment zou verwachten dat bezieling en betrokkenheid bij de leerkrachten ontbreekt. Maar we horen en lezen echter dat leerkrachten er, ondanks de onvrede over de Wet Passend Onderwijs, alles aan doen om maatwerk aan te bieden voor elk kind. Dat betekent dat verticale alignment tussen de onderwijsorganisaties en leraren niet een absolute voorwaarde is om het werk bezield uit te voeren. De cultuur binnen een organisatie speelt een belangrijke rol. In de cultuur liggen interpretaties, betekenissen, strevingen, waarden en normen redelijk vast. Dat geldt dus ook de manier waarop medewerkers hun werk betekenis geven (V.d. Boom & Vinke, 2012). In die die cultuur kunnen medewerkers en schoolleiders op het niveau van de schoolorganisatie alsnog het gezamenlijk doel passend onderwijs ondersteunen en zo alignment creëren. Het ontbreekt leerkrachten alleen vaak aan kennis en vaardigheden met gevoelens van incompetentie en hoge werkdruk als gevolg. Het uitvoeren van de werkzaamheden is dan niet overeenkomstig beleidsintenties t.a.v. de Wet Passend Onderwijs. We raken hier aan de wel vaker geconstateerde kloof tussen directie en professionals in onderwijs en zorginstellingen (Van den Boom, 2015).

Hoe kunnen schoolleiders de inzet en bezieling van leraren samen brengen en deze ten dienste laten komen van de lerende organisatie? Hoe kunnen zij zorgen dat leerkrachten zich bekwamen op het gebied van passend onderwijs en zodoende een deel van de werkdruk vermindert? Een lerende organisatie is volgens Pedler (1997) een organisatie die het leren van haar leden faciliteert en zichzelf en haar omgeving bewust transformeert. Een in het onderwijs veel gebruikte benadering voor het ontwikkelen van een lerende organisatie is die van de Vijfde Discipline van Senge (1992, 2001).

Vijf disciplines

Het alignment binnen de school is een belangrijke bouwsteen voor het totale organisatieleervermogen. De overige vier disciplines voor de lerende organisatie zijn volgens Senge (idem): persoonlijk meesterschap, mentale modellen, gemeenschappelijke visie opbouwen en teamleren.

Wanneer nut en noodzaak van passend onderwijs worden geaccepteerd is sprake van een gemeenschappelijke visie in de teams. In de lerende organisatie ontstaat dan ruimte om vragen te stellen over elkaars beweegredenen en om tot reflectie te komen. Leerkrachten werken zodoende aan hun persoonlijk meesterschap en geven door teamleren het onderwijs volgens de gezamenlijke visie vorm.

We kunnen het vormgeven van de lerende organisatie zien als belangrijk onderdeel van het beleid om leerkrachten op te leiden voor goed passend onderwijs. Hieruit volgt automatisch een cruciale rol voor de schoolleider. De schoolleider zal zorg dragen voor de vijf bouwstenen van de lerende organisatie. Vanuit de lerende organisatie kunnen leerkrachten vervolgens het onderwijs vormgeven.

4.1 Een curriculum voor kennisproductieve teams

Voor onderwijskwaliteit zijn persoonlijke kwaliteiten nodig. Op welke manieren kunnen leerkrachten het best hun kwaliteiten ontwikkelen? Volgens Kessels (1996) komt men het best tot leren in een rijk en gevarieerd landschap waar verschillende leerfuncties zijn te onderscheiden. Kessels omschrijft deze functies in zijn leerplan, het corporate curriculum waar hij de werkomgeving ziet als leeromgeving. Een van die leerfuncties betreft materiedeskundigheid. Van oudsher krijgt het ontwikkelen van deze inhoudelijke expertise en vakkennis de meeste aandacht binnen opleidingen en trainingen.

Het curriculum voorziet in voorwaarden voor de transfer van kennis en vaardigheden naar de praktijk. Transfer is het proces waarbij de medewerker wat hij leert ook daadwerkelijk op de werkvloer inzet (Geurts & van der Vlies, 2015). Voor kennisproductieve schoolteams is het nodig dat leerkrachten die vakkennis en vaardigheden delen met anderen en samen verder ontwikkelen. Alleen dan is sprake van transfer van het geleerde in de praktijk. Zij kunnen uitsluitend transfer realiseren wanneer in het team een cultuur bestaat waarin ruimte is om te kunnen reflecteren op de eigen ontwikkeling, op die van de ander en op het team als geheel. Goede sociale en communicatieve vaardigheden zijn daarvoor essentieel.

Het corporate curriculum is dan ook te associëren met de leertheorie van het sociaal constructivisme. Het sociaal constructivisme houdt in dat leren niet alleen een individueel proces is, maar in hoge mate een sociaal, interactief proces waarin je als lerenden van elkaar gebruikmaakt en daardoor individueel en gezamenlijk voortgang boekt (Palinscar, 1998). Het is dus een voorwaarde voor teamgericht leren. Scholen waarin teamgericht leren is ingeburgerd zijn in het voordeel voor het goed organiseren van passend onderwijs.

4.2 Het nieuwe leren

Deze teams veren mee met nieuwe inzichten op leren. Door automatisering, digitalisering en robotisering verandert onze wereld en de manier waarop we leren. Leren wordt steeds meer het vinden van de juiste mensen wereldwijd via de beschikbare digitale middelen. De informatie die je op deze manier verkrijgt, hoef je niet meer per se allemaal in het brein op te slaan. Het gaat veel meer om weten hoe je verbonden kunt zijn met de wereld. Deze nieuwe manier van leren heet connectivisme (Verloop & Lowyck, 2009).

Het connectivistisch leren heeft ook gevolgen voor het leren in teams. Bij effectieve inzet van digitale middelen om het teamleren te organiseren, krijgen sociale context en dialoog een veel bredere inzetbaarheid. De digitale leeromgeving is er dan ook om de sociale context te creëren nog voordat men fysiek bij elkaar komt. Leerkrachten kunnen zich individueel en op eigen tempo voorbereiden terwijl er toch sprake is van collectief leren. Schoolleiders en opleidingskundigen die blended learning op deze manier inzetten, creëren uitstekende mogelijkheden voor het team om tot gezamenlijk leren te komen.

Professionalisering bevorderen

Maar er zijn binnen het nieuwe leren nog meer kansen om professionalisering rondom passend onderwijs te bevorderen. Die kansen liggen in de digitale netwerken buiten de eigen school. In de praktijk zien we overal op internet communities ontstaan waarin leerkrachten van verschillende scholen elkaar opzoeken om van elkaar te leren. Wanneer leerkrachten deze communities gestructureerder en doelbewuster inzetten, kunnen deze een belangrijke bijdrage leveren aan het ontwikkelen van kennis rondom passend onderwijs. *'Groepen mensen die hun kennis en ervaringen rond een bepaald thema of vakgebied delen en met elkaar leren om beter met de problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan', worden communities of practices genoemd* (Coenders in Ruijters & Simons, 2015: 131).

Doordat verschillende mensen met een diversiteit aan achtergronden en kennis, toegang krijgen tot deze communities creëren zij ultieme leeromgevingen waarbij zij leren van andere organisaties. Voor Pedler (1990) is dat een van de elementen van de lerende organisatie.

Leren is op die wijze steeds meer een collectieve aangelegenheid. Maar een kritische kanttekening is op zijn plaats want leren gaat in beginsel om het individu. Bij het ontwikkelen van opleidingen en leeromgevingen binnen organisaties mag men dat niet uit het oog verliezen.

Communities of practice

Voor opleiders is een brede kennis en visie op leren en ontwikkelen noodzakelijk. Zij zullen de manier waarop een team leert continu toetsen aan de manier waarop individuen hun talenten ontwikkelen. De manier waarop individuen leren is divers. Kolb (1984) stelt dat alle mensen in leerprocessen in principe in dezelfde volgorde doorlopen maar dat ieder mens afzonderlijk zijn eigen vaardigheden en omgevingen heeft ontwikkeld. Er vallen volgens hem vier leerstijlen te onderscheiden: dromers, denkers, beslissers en doeners.

Het is belangrijk om opleidingen en leeromgevingen te ontwikkelen die aan de leerstijlen van de lerenden zijn aangepast. In dat kader zijn het organiseren van goede gesprekscycli, het gebruik van modellen en de inzet van bijvoorbeeld blended learning en communities of practices uitstekende middelen om daaraan tegemoet te komen. Zo maak je van leren een persoonlijk én collectief proces dat zich in overeenstemming met de organisatiedoelen ontwikkelt. De verbetering van kennis en talenten die nodig zijn voor passend onderwijs kunnen in dat proces meegenomen worden.

5. Opleidingseffecten

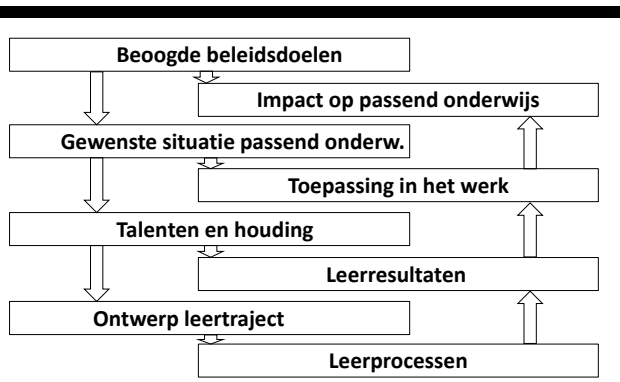
Bovenstaand spraken we over passend onderwijs en opleidingsbeleid. We onderzochten de relatie beleid en opleidingsactiviteiten bij het bekwamen van leraren op het gebied van onderwijszorg. Daar is geld voor nodig en dat stelt OCW beschikbaar. Maar wat leveren al die opleidingen daadwerkelijk op? Zijn alle investeringen het waard? Het meten van leeropbrengsten en evaluatie van opleidingen is van essentieel belang. Niet alleen na het volgen van opleidingen maar het vormt ook de basis bij het ontwikkelen daarvan.

Om opleidingen te evalueren zijn door Kirkpatrick (in Ruijters & Simons, 2015) vier niveau's ontwikkeld a.d.h.v. de vragen: vinden mensen een leerinterventie leuk, hebben ze iets geleerd, gebruiken ze het geleerde in hun werk en levert het resultaat op voor de organisatie? Het evalueren van opleidingen binnen het onderwijs is vooral op de laatste twee niveau's ingewikkeld. Als leerkrachten het geleerde gebruiken in het onderwijs is sprake van transfer en moet dat effecten opleveren.

Maar onderwijs is veel meer dan een product (het kind) leveren. Het gaat vooral om het onderwijs-leerproces en hoe de ontwikkeling van het kind verloopt onder invloed van tal van factoren. Een leerinterventie als bijvoorbeeld het halen van een master degree zal zich niet onmiddellijk terug vertalen in een kwalitatief betere uitstroom van leerlingen. Noch zullen om die reden netto-opbrengsten te meten zijn volgens ROI (return on investment) die later Philips toevoegde aan het model van Kirkpatrick (Bergenhengouwen & Mooijman, 2015).

Acht velden

Voor onderwijs is het model van Kirkpatrick dus beperkt. Opleidingseffecten voor leerkrachten kun je veel beter meten door te kijken naar hoe zij hun talenten na de opleiding verbeteren en hoe competent zij zich voelen in het geven van onderwijs aan kinderen met extra ondersteuningsbehoefte. Al eerder spraken we over het acht velden instrument van Kessels en Smit (idem). Het goede aan dit instrument is dat het niet alleen bruikbaar is om een opleidingskeuze te maken maar ook om het effect van die opleiding voor de organisatie te meten. Het volledige instrument is weergegeven in het 3^e figuur (naar www.kessels-smit.com).



Naast de vier uitgangspunten voor het kiezen van de opleiding zijn er nog vier die we in omgekeerde richting in samenhang met elkaar beoordelen. De vier uitgangspunten voor evaluatie zijn: 5) het leerproces 6) de leerresultaten: mate waarin beoogde talenten zijn ontwikkeld 7) toepassing in werksituatie en 8) impact op het hanteren van passend onderwijs in de praktijk.

Het acht velden instrument laat zich toepassen binnen het onderwijs omdat wordt uitgegaan van het proces in

samenhang met de organisatiedoelen. Er zijn concrete uitgangspunten om de transfer te meten en duidelijke evaluatiecriteria te formuleren die het hele leertraject van begin tot eind positief beïnvloeden. We kunnen daarmee de effectiviteit van opleidingen ten gunste van onderwijs aan kinderen met extra ondersteuningsbehoefte bespreken. Daarop kan het opleidingsbeleid waar nodig aangepast worden en dat komt uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs ten goede.

Conclusies

Of we effectief leerkrachten opleiden voor passend onderwijs hangt er mede vanaf of de beleidsmaatregelen door verschillende lagen worden overgenomen. Beleid begint aan de top waar OCW wetten maakt. Het overschot aan onderwijsorganisaties dat zich bevindt tussen Ministerie en schoolbesturen belemmert een goed verticaal alignment. Bovendien is er weinig vertegenwoordiging van mensen uit de praktijk om daar een dynamisch proces van te maken.

Goed alignment vereist een betere afstemming van onderwijsorganisaties met elkaar en met de werkvloer. In interactie kunnen alle betrokkenen komen tot meer gemeenschappelijkheid in de organisatiedoelen. Hiermee vergroot je draagvlak voor en afstemming van beleidsmaatregelen. Vervolgens kunnen aanbevelingen worden gedaan om scholen te helpen bij het opleiden van leerkrachten ten gunste van passend onderwijs.

Besturen en samenwerkingsverbanden doen er goed aan om uitgaven voor opleidingen beter te verantwoorden. Wanneer uitgaven transparant zijn, kunnen leidinggevenden evalueren hoe opleidingen bijdragen aan onderwijskwaliteit. De uitgangspunten van het acht velden instrument kunnen de basis zijn om evaluatiecriteria op te stellen. Schoolbesturen kunnen met die gegevens zowel het Ministerie als de scholen van informatie voorzien om eventueel beleid aan te passen.

Op de volgende laag van de onderwijssector bevinden zich de scholen. Eerder hebben we geconstateerd dat er een cultuur heerst van passie en betrokkenheid voor het vak waardoor binnen de scholen alignment bereikt kan worden. Daarvoor is wel een schoolleider nodig die de dynamiek levend houdt. Alignment is immers tweerichtingsverkeer. De rol van de schoolleider is daarmee cruciaal voor het wel of niet slagen van de schoolorganisatie en daar ligt de sleutel tot succes van het beleid. Het hangt van de schoolleider af de lerende organisatie in beweging te houden en leerkrachten in het team te faciliteren om een rijke leeromgeving te ontwikkelen.

Schoolleiders houden hun kennis bij door te leren in communities of practice en zo de ervaringen van anderen daarbij te betrekken. Per slot van rekening hebben alle schoolleiders te maken met de Wet Passend Onderwijs. De schoolleider moet tevens zorgen voor een opleider in de school die een visie heeft op opleidingskunde om het leerbeleid mede te bepalen. De opleider moet kritisch kijken

naar opleidingsnoodzaak voor het onderwijzend personeel en kan daarvoor het acht velden instrument inzetten om zo het risico van competentie management te ondervangen.

Binnen een rijke leeromgeving is plaats voor het leren van het individu die zijn talenten verder kan ontwikkelen op de manier die past bij zijn leerstijl en met gebruikmaking van de middelen die in de huidige tijd beschikbaar zijn om kennis met elkaar te delen en verbinden. Op deze manier zullen leerkrachten zich competent voelen en met meer vertrouwen voor de klas staan. De grootste winst is voor de leerling die door goed beleid een hogere kwaliteit van onderwijs krijgt.

Debat

Kijkend naar de conclusie kunnen we constateren dat het noodzakelijk is om op verschillende lagen binnen het onderwijs debat over de wijze waarop professionalisering tot stand moet komen te voeren. Onderzoek is nodig naar de zin en onzin van de bestuurlijke drukte van onderwijsorganisaties. Resultaten uit dat onderzoek vormen de basis voor debat tussen Ministerie en onderwijsorganisaties over hoe in de toekomst beleidsmaatregelen door te voeren.

Debat tussen onderwijsorganisaties en leerkrachten is nodig over de manier waarop de praktijk vertegenwoordigd kan worden bij het maken van kaders en instrumenten voor het onderwijsbeleid. Samenwerkingsverbanden en schoolbesturen dienen debat te voeren over het verantwoorden van scholingsbudgetten en het gebruik van evaluatiecriteria om schoolleiders te informeren over de kwaliteit van opleidingen.

Schoolbesturen en schoolleiders kunnen veel meer in gesprek gaan over de vraag hoe de kwaliteit van de schoolleider te verankeren binnen het onderwijs. Voor opleiders binnen de school ligt een interessant debat voor het ontwikkelen en gebruiken van juiste instrumenten bij het kiezen van opleidingstrajecten.

Tot slot kunnen leerkrachten met elkaar in dialoog gaan over wat hun visie is op passend onderwijs en welke competenties en talenten bijdragen aan het verbeteren daarvan. Met deze informatie kunnen schoolleiders, schoolbesturen, onderwijsorganisaties en het Ministerie effectief beleid vormgeven.

Marjolein van Oenen

Marjolein van Oenen is onderwijsprofessional in dienst van Stichting Primair Onderwijs Utrecht, momenteel werkzaam op openbare basisschool Waterrijk te Utrecht en student Master Onderwijskunde bij NCOI.

Peter van den Boom

Drs. Peter van den Boom is sociaal-culturele wetenschapper en werkzaam als senior organisatieadviseur, interim-manager bij www.boomtrainingandconsultancy.nl. Tevens is hij gastdocent voor o.a. Human Resource Management, Verandermanagement en Leiderschap aan de Universiteit van Groningen/AOG-SoM, Universiteit Twente, BSN, NCOI en de Maastricht University School of Business and Economics.

Literatuurlijst

Bergenhengouwen, G., & Mooijman, E. (2015). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Noordhoff Uitgevers. Bestuursakkoord 2014-2020. (2015, June 16). <https://www.poraad.nl/files/documents/bestuursakkoord-2014-2020>

Blomme, R. J. (2003). *Alignement: Een studie naar organiseerprocessen en het alignement tussen individuele en organisatiecompetenties*. Gopher.

Boom, P. v. d. en R. Vinke (2012). *Kleefstof van de menselijke maat; een nieuw perspectief voor het ontwikkelen van effectieve organisaties*. Van Gorcum: Assen.

Hoe waardensystemen in zorginstellingen te verbinden (2015) Boom, P. van den en E. Mulder. <https://www.boomtrainingandconsultancy.nl/index.php/artikelen/53-peter-van-den-boom-elmer-mulder-hoe>

[waardensystemen-in-zorginstellingen-te-verbinden](#)

Doelen passend onderwijs. <https://www.passendonderwijs.nl/over-passend-onderwijs/in-het-kort/doelen-passend-onderwijs/>

Fanchamps, J., Schroën-Ario, L., & Thasing, J. (2009). *Opleiden voor passend onderwijs: Advies m.b.t. het programma en niveau van opleiden voor passend onderwijs in de bachelorfase van PABO en lerarenopleiding VO*. Garant.

Het acht velden instrument. <http://kessels-smit.com/nl/194>

Kessels, J., & Poell, R. (2011). *Handboek human resource development: Organiseren van het leren*. Bohn Stafleu van Loghum.

Kessels, J., & Smit, C. (2007). *Opleidingskunde: Een bedrijfsgerichte benadering van leerprocessen*. Kluwer.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Koopman, E., & Ruhaak, A. (2017, October 11). Hoe krijgen we de afgehaakte basisschoolleerkracht weer voor de klas?

<https://www.groene.nl/artikel/zet-mij-in-een-school-neer-en-ik-word-weer-juf>

Labovitz, G., & Rosansky, V. (1997). *The power of alignment: How great companies stay centred and accomplish extraordinary things*. Wiley.

Ledoux, G. (2016). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 1. Beginsituatie en vooruitblik*. Kohnstamm Instituut.

Meer, J. V. (2011). *Over de grenzen van de leerkracht: Passend onderwijs in de praktijk*. ECPO. (2017, november). De school raakt stuurloos door aangroei van instanties.

<https://www.nrc.nl/nieuws/2017/11/23/de-school-wordt-geplaagd-door-een-aangroei-van-instanties-a1582197>

Palincsar, A. S. (1998, 02). Social Constructivist Perspectives On Teaching And Learning. *Annual Review of Psychology*, 49(1), 345-375. doi:10.1146/annurev.psych.49.1.345

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development*. McGraw-Hill.

Rekenkamer, A. (2017, June 27). Resultaten verantwoordingsonderzoek 2016 bij het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

<https://www.rekenkamer.nl/publicaties/rapporten/2017/05/17/resultaten-verantwoordingsonderzoek-2016-bij-het-ministerie-van-onderwijs-cultuur-en-wetenschap>

Ruijters, M., & Simons, P. R. (2015). *De canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers*. Vakmedianet.

Ruijters, M. (2017). *Liefde voor leren: Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Vakmedianet.

Senge, P. M. (1992). *De vijfde discipline: De kunst en praktijk van de lerende organisatie*. Scriptum Management.

Senge, P. M., & Boissevain, R. (2001). *Lerende scholen: Een vijfde discipline-handboek voor onderwijzers, ouders en iedereen die betrokken is bij scholing*. Academic Service.

Verloop, N., & Lowyck, J. (2009). *Onderwijskunde: Een kennisbasis voor professionals*. Noordhoff Uitgevers.

¹¹ Deze opmerking van Marcel Schmeier (oud-leerkracht en nu onderwijskundige, Groene Amsterdammer 41/2017) over werkdruk in het Primair Onderwijs inspireerde ons tot kritische reflectie over het organiseren van opleidingsbeleid binnen het onderwijs.

² Marjolein heeft zelf een zoon met autisme en adhd en weet uit ervaring hoe belangrijk het is om kennis te hebben van leer en ontwikkelingsstoornissen en deze te kunnen afstemmen op het kind. Tijdens haar werk heeft zij daar profijt van. Het zou mooi zijn als alle leerkrachten deze kennis en vaardigheden bezitten. Maar in de praktijk blijkt dat niet altijd het geval.