

DE STAAT VAN DE LERAAR

2015



COLOFON

Redactie



**MARCIA
VAN DER WENS**



**MARJOLEIN
ZWIK**



**JAN-WILLEM
HENGEVELD**



**FLOOR
DE NOOIJ**



**DICK
VAN DER
WATEREN**



**COBY
DE VRIES**



**CHERYL
KLESSER**



**LISANNE
DE GELDER**



**ALDERIK
VISSER**



**MARJOLEIN
HELD**



**ANNIEK
VAN ANRAAD**



**JOLANDA
CUIJPERS**

Eindredactie



**ALDERIK
VISSER**

Foto's van leraren: www.lerarenavannederland.nl

Agnes Kuit (foto Nelleke van Dalen),
www.mijnfotoshoot.nl (Fabian Sinay)
(foto's Erik van Helsdingen en Barend Last)



Dit werk is gelicenseerd onder de licentie Creative Commons Naamsvermelding 4.0 Internationaal. Ga naar <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> om een kopie van de licentie te kunnen lezen. Bij deze licentie is het geven van naamsvermelding verplicht, wij vragen u om deze methode van naamsvermelding aan te houden.

De Staat van de Leraar is geschreven door een onafhankelijke redactie van leraren en is mede mogelijk gemaakt door de Onderwijscoöperatie.

Voorwoord

Sinds 1848 is de Inspectie van het Onderwijs verplicht jaarlijks verslag uit te brengen aan de de Staten Generaal omtrent de *Staat van het Onderwijs*. Langer al, sinds 1817, doet zij dat plichtsgetrouw en nauwgezet. Zelfs in de periode die als minder plichtsgetrouw te boek staat, in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw, is niemand op het idee gekomen om ook andere *stakeholders* te vragen hoe zij die Staat van het Onderwijs beleefden. Natuurlijk, zulk jargon was toen nog niet in zwang, maar het begrip 'emancipatie' betrof blijkbaar ook nog niet alle groepen in de maatschappij.

Sinds vorig jaar geeft de inspectie samen met de *Staat van het Onderwijs* ook een *Staat van de Leerling* uit, die door leerlingen zelf wordt geschreven. *De Staat van de leerling* geeft een impressie van het 'zijn' van leerlingen in het Nederlandse onderwijs in de jaren tien. En met dit verslag heeft u nu ook de allereerste *Staat van de Leraar* in handen – een eigen onderwijsverslag voor en door leraren in basis- en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs. En dat is – in alle bescheidenheid – een mijlpaal in de emancipatie van deze veel geobserveerde en bediscussieerde, maar tot voor kort nog maar weinig mondige beroepsgroep.

Dit beroepseigen onderwijsverslag is geen lijvig rapport, bevat veel minder statistiek dan het 'echte', en probeert ook allesbehalve compleet, omvattend of zelfs objectief te zijn. In grove lijnen schetst zij beelden van de *conditio ma-*

gistra, de staat van de leraar dus, zoals die naar voren komen, verondersteld, beschreven en voorgeschreven worden in allerhande teksten: in beleidsstukken, in wetenschappelijk onderzoek, in publieke discussies en in gesprekken op de werkvloer. De centrale vraag die we ons gesteld hebben is: *hoe ervaren leraren anno 2015 hun werk en hoe past die ervaring bij alle nieuwe en oude verwachtingen die aan dat werk worden gesteld?* Voelt de leraar op de werkvloer zich voldoende bekwaam, materieel en immaterieel toegerust, uitgerust ook, om vorm te geven aan de moderne professionaliteit die van hem en haar wordt verwacht?

Vanzelfsprekend zijn deze centrale vraag en de antwoorden daarop relevant voor bestuurders en beleidsmakers op alle niveaus in het onderwijsveld, misschien ook voor ouders en voor leerlingen. Toch richt dit verslag zich in de eerste plaats op de beroepsgroep, op leraren zelf: dit is een verslag van, over en voor onszelf.

— **Ik vergelijk het leerproces wel eens met het leren bakken van taartjes: als klein kind maak je zandtaartjes op het strand en met behulp van instructies leer je als je ouder wordt ook speciale taarten in de keuken te maken.**

RINUS ALDENKAMP
vmbo techniek - IJmuiden



Maartje van der Lek - vo

OPZET

Dé leraar bestaat niet. We hebben het over meer dan tweehonderdduizend mensen van vlees en bloed die elk op hun eigen manier in hun eigen context vorm geven aan hun werk en aan hun idealen. Toch schetsen we in dit verslag ook een algemeen beeld: hoe staat het met de positie van de leraar in school en samenleving; wat weten we over hoe leraren hun werk ervaren?; welke ontwikkelingen zijn er gaande rond professionele ontwikkeling en professionele ruimte?. En wat, ten slotte, valt er te zeggen over de toekomst van de beroepsgroep? In de laatste drie hoofdstukken besteden we daarbij apart aandacht aan de drie sectoren die we onder de loep hebben genomen: po, vo en mbo.

Bij het schrijven van de algemene impressies hebben we gebruik gemaakt van bestaande nationale en internationale onderzoeken naar de idealen, het welzijn, de bezoldiging enz. van leraren. Daarnaast hebben we op beperkte schaal ook zelf onderzoek verricht. Zo'n zeventienhonderd leraren uit alle geledingen hebben een uitgebreide vragenlijst ingevuld over hun beroepseer en hun beroepszeer. Met een zestal van hen hebben we ver-

volgens lange interviews afgenomen. Dat alles geeft geen omvattend beeld van De Staat van de Leraar, maar biedt wel een mooie, kwalitatieve *quick scan* van wat er in en rond de beroepsgroep anno nu allemaal speelt. Op het resultaat valt ongetwijfeld van alles af te dingen. We nodigen alle leraren in Nederland en ook andere *stakeholders* in het onderwijs nadrukkelijk uit om dat op een constructieve manier te doen.

Dat neemt niet weg dat wij als redactie heel trots zijn op deze eerste Staat van de Leraar. Zo mooi als het op papier lijkt om een publicatie te maken 'voor en door' leraren, zo weerbarstig bleek het om daar in de praktijk, met volle agenda's, ongelijke tijdspaden en bovenal enorm andere ervaringen en perspectieven, een werkbaar vorm voor te vinden. Dat ons dat met een team van leraren uit alle geledingen in betrekkelijk korte tijd is gelukt stemt ons tevreden en ook hoopvol voor De Staat van de Leraar als een verder te ontwikkelen traditie.

Tot volgend jaar !

Totstandkoming

Deze Staat van de Leraar is het resultaat van een democratisch schrijfproces. Zij vormt de weerslag van de samenwerking van acht leraren uit drie geledingen van het onderwijs en vier stagiaires mét een onderwijsbevoegdheid, ondersteund door mensen van de Onderwijscoöperatie. Een klein clubje leraren heeft van een afstandje met ons meegelezen en een ander van kritisch commentaar voorzien. Tot slot hebben honderden leraren met ons meegedacht over waar *De Staat van de Leraar* over zou moeten gaan, en wat zij anno nu is.

Na een aantal brainstormsessies over mogelijke onderwerpen hebben we in oktober 2014 een enquête uitgezet en deze via de sociale media verspreid: welke thema's zijn voor jullie het meest/het minst van belang? Op basis van de uitkomsten hiervan hebben we de taken verdeeld en zijn we eind 2014 aan de slag gegaan met het verzamelen van geschikte analyses en informatie. Begin 2015 kon de volgende fase, die van het schrijven van stukken en het ontwikkelen van een nieuwe enquête, van start. In maart 2015 zijn de interviews afgenomen en de uitkomsten van de enquêtes verwerkt.

De teksten in dit verslag zijn gebaseerd op een flinke lijst wetenschappelijke en andere publicaties. Omwille van de leesbaarheid hebben we ervoor gekozen een officiële annotatie achterwege te laten. Een overzicht van bronnen waaruit direct geciteerd wordt, vindt u achterin dit verslag.

Niet alleen in het po, ook in het vo en het mbo zijn leraren in de meeste gevallen leraressen. In het vo en het mbo heten zij bovendien vaak 'docent' of 'instructeur'. Overall waar in dit verslag 'leraar' staat of 'hij' kan dus ook een synoniem en/of de vrouwelijke vorm gelezen worden.

Voor het tot stand komen van deze Staat van de Leraar zijn we dank verschuldigd aan honderden leraren verspreid in het land. Dank je wel! Speciale dank gaat daarnaast uit naar Sarah Albone, Jelmer Evers, Thea Nabring, Inge de Wolf, en natuurlijk in het bijzonder naar LerarenvanNederland.nl en de leraren die zich hebben laten interviewen: Rinus Aldenkamp, Isabel Hoogwater, Katja Korver, Jorrit Neele, Jelle Sjollema en Caroline van der Kwaak.

DE REDACTIE

Anniek van Anraad, Jolanda Cuijpers, Lisanne de Gelder, Marjolein Held, Jan Willem Hengeveld, Cheryl Klesser, Floor de Nooij, Alderik Visser, Coby de Vries, Dick van der Wateren, Marcia van der Wens, Marjolein Zwik

FASEN IN DE PROFESSIONELE ONTWIKKELING

De Canadese hoogleraar Andy Hargreaves onderscheidt vier fasen in de ontwikkeling van het leraarschap. Volgens hem heeft deze ontwikkeling zich in de meeste Westerse landen op eenzelfde manier voltrokken.

- De *pre-professionele fase* beschrijft het leraarschap zoals dat tot ongeveer de jaren zestig van de vorige eeuw bestond. Leraren waren in die tijd niet specifiek opgeleid, maar vaak wel zeer betrokken bij het vakgebied. Leren gebeurde meestal door kennisoverdracht van oudere- op jongere leraren in een proces van trial and error.
- De *autonome fase* werd rond de jaren zestig ingezet. Vanaf dat moment werd professionaliseren belangrijker en werd het aandeel leraren dat met een diploma voor de klas stond aanzienlijk groter. Leraren werden meer serieus genomen en hun professionele kennis werd meer op waarde geschat. Juist deze generatie leraren hecht sterk aan de autonomie binnen het docentenvak.
- De *collegiale fase* ontstond in de jaren tachtig. Het onderwijs veranderde zichtbaar, en met die toegenomen complexiteit moest iets gedaan worden. Leraren begonnen meer waarde te hechten aan de expertise van hun collega's en steeds vaker ontstonden er binnen de school samenwerkingsverbanden.
- De *post-professionele of postmoderne fase* begon rond de laatste eeuwwisseling. Deze fase lijkt zich vooral te kenmerken door de toegenomen complexiteit van het onderwijs in de zin van differentiatie en de verscheidenheid aan leermethodes. Een andere factor die van invloed is, is dat steeds meer sociale actoren (*stakeholders*) hun zegje mogen doen in het onderwijs (Hargreaves 2000).

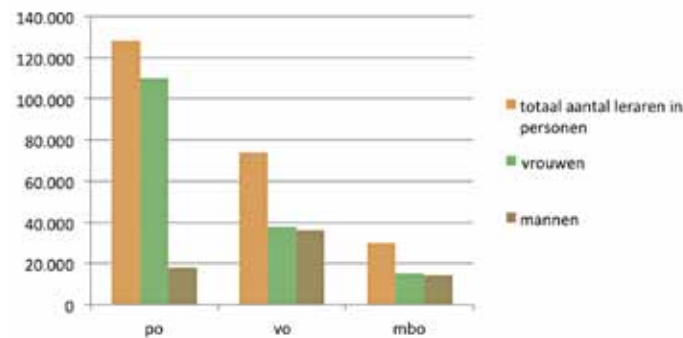


De Leraar in School en samenleving

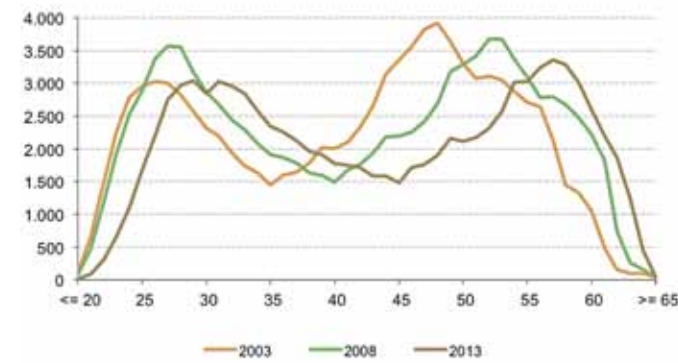
Meer dan tweehonderdduizend mensen werken als leraar in po, vo en mbo. Verdeeld over de drie onderwijssectoren en onderscheiden naar mannen en vrouwen zijn dat de volgende aantallen.

totaal aantal leraren in

	po	vo	mbo	totaal
personen	128.027	73.879	29.861	231.767
vrouwen	109.868	37.910	15.352	
mannen	18.159	35.969	14.509	



grafiek 1: leraren naar geslacht in de drie sectoren



grafiek 2: leeftijdsopbouw onderwijspersoneel

De komende jaren zullen veel leraren vanwege het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd het onderwijs verlaten. Onze leraren geven les aan meer dan drie miljoen leerlingen. In het po zijn dat er ongeveer 1,6 miljoen; vo ongeveer 960.000 en mbo ongeveer 500.000 (OCW/DUO 2012). In 2012 telde OCW 7360 po-scholen, 645 vo-scholen en 57 instellingen voor mbo.

Bron: OCW/DUO. Meer informatie is te vinden in de publicatie van OCW: 'Kerncijfers 2008-2012'

In ons land werken meer dan tweehonderdduizend leraren. Elke dag, of in ieder geval een paar dagen per week onderwijzen zij zo'n drie miljoen leerlingen en studenten in de leeftijd van vier tot twintig, in het mbo zelfs tot zestig jaar. Behalve dat ze intensief omgaan met groepen leerlingen en individuele studenten bereiden ze dat werk voor en na, overleggen ze met collega's, ouders of andere betrokkenen, nemen ze deel aan vergaderingen, scholen ze zich samen of individueel na en bij en vullen ze de resterende 'gaatjes' op met duizend-en-een kleine dingen.

Zo op het eerste oog verschilt het werk van een leraar niet veel van dat van andere professionals; het is veelzijdig, kennisintensief, veeleisend werk dat een groot beroep doet op de flexibiliteit en het praktische vernuft van de individuele werknemer. Wat de leraar bij nadere beschouwing wél tot een bijzonder soort professional maakt is zijn centrale positie in een maatschappelijk veld dat iedereen van dichtbij kent of denkt te kennen, en dat bovendien van oudsher *politiek* geladen is.

Het beroep van leraar spreekt tot de verbeelding. Iedereen weet wat een leraar is en doet, hoe hij zou moeten zijn en hoe vooral niet. Behalve in de populaire cultuur bestaan daar ook in ieders geheugen krachtige beelden van: de immer zorgzame juf, de betrokken meester, de vurig vertellende geschiedenisleraar. Zulke beelden zijn vervormd, stereotiep, idealistisch, geladen met een fikse dosis romantiek. Toch spelen ze een belangrijke rol, niet alleen in hoe 'het publiek' leraren beoordeelt, maar ook hoe leraren zichzelf en hun beroep zien.

Publiek en politiek spreken vaak hun waardering uit voor het werk dat leraren voor de samenleving doen. Meer dan ooit, zo lijkt het, wordt beklemtoond dat die leraar ertoe doet. Misschien daarom verwacht 'men' tegenwoordig ook meer van een moderne leraar: meer maatwerk, meer professionaliteit, meer opvoeding, meer efficiency en effectiviteit, meer complexe vaardigheden, kortom, meer van alles. We komen hier in verschillende hoofdstukken, verderop in deze Staat van de Leraar, nog op terug.

STATUS

Een hardnekkig gerucht wil dat leraren 'vroeger' de status van (semi-) notabelen hadden. Dat is een zorgvuldig gekoesterde mythe, maar een feit is dat leraren sinds de jaren zestig aan status hebben ingeboet. Behalve met een tanend gezag van autoriteit en haar dragers in de samenleving als geheel zou dat samenhangen met een relatief laag netto-bestedbaar inkomen, met een verdergaande 'feminisering' van de beroepsgroep, met een dalend opleidingspeil, een gebrekkige organisatiegraad en met negatieve berichtgeving over bijvoorbeeld de bekwaamheid van leerkrachten c.q. de vermeende lage kwaliteit van lerarenopleidingen.

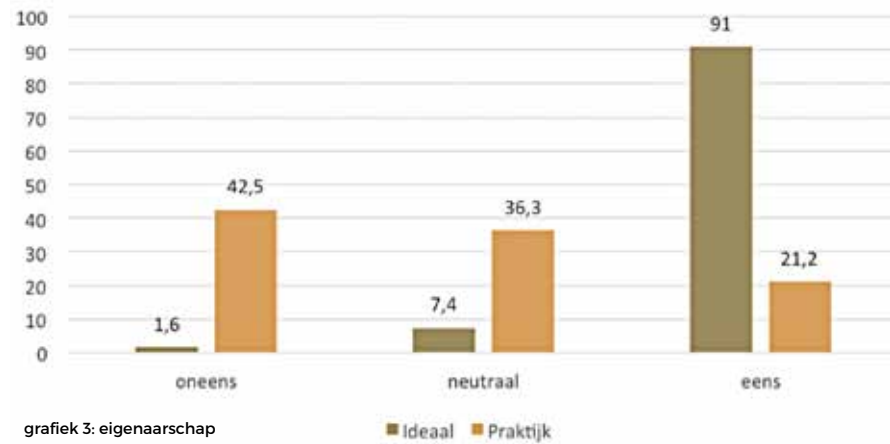
— Als ik zeg: 'ik sta voor de klas', hoef ik eigenlijk niks meer uit te leggen. Iedereen heeft namelijk in de klas gezeten en heeft een beeld van wat mijn vak inhoudt, dus is daar ook weinig nieuwsgierigheid naar.

ISABEL HOOGWATER
mbo - Leeuwarden

In mijn naaste omgeving voel ik veel waardering voor mijn werk, daarbuiten hangt het er van af of mensen regelmatig in contact zijn met onderwijs. Zo niet wordt er al snel geroepen dat je duizend keer per jaar vakantie hebt, zonder echt te zien wat het vak inhoudt.

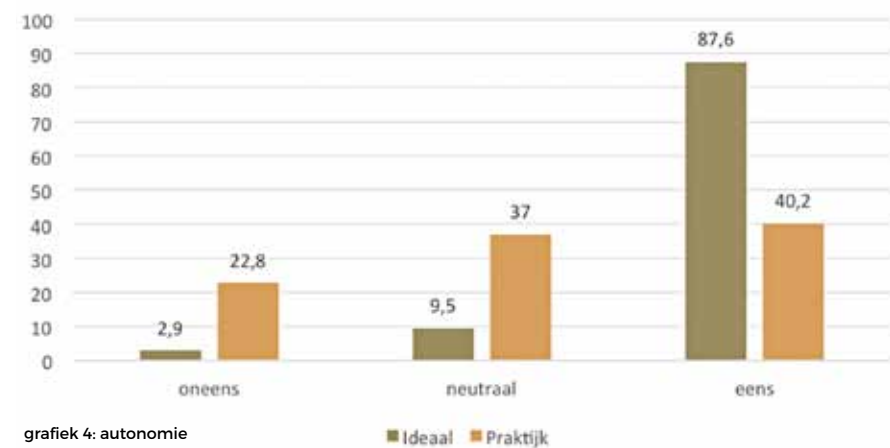
JORRIT NEELE
po - Meppel

Het team voelt zich eigenaar van de koers van de school.



grafiek 3: eigenaarschap

Leraren beschikken in hun school over pedagogische, didactische en vakinhoudelijke autonomie.



grafiek 4: autonomie



Marloes van der Meer - mbo

Opvallend aan deze en andere verklaringen is dat het om processen en om incidenten gaat die niet van vandaag of gisteren zijn, maar die de discussie al decennialang mede bepalen. Hoe relevant en interessant ook, zij verklaren niet waardoor leraren ook anno 2015 wel in overgrote meerderheid (80%) zeggen tevreden te zijn met hun beroep, maar tegelijk ook aangeven zich daarvoor te weinig gewaardeerd te voelen (60%) (TALISNL). De financiële waardering – het loon – speelt daarbij naar eigen zeggen een ondergeschikte rol en is bovendien, vergeleken met flankerende beroepsgroepen en / of met de salariering in andere landen, niet opvallend laag te noemen. En nogmaals: ouders, overheid en ook leerlingen laten steeds weer grote waardering blijken voor 'hun' leraren. Waardoor schat de beroepsgroep die waardering dan zelf zoveel lager in?

AUTONOMIE

Een ander werkzaam verhaal is dat leraren 'vroeger' veel meer zeggenschap hadden over hun beroep en de uitoefening daarvan. Ook daar valt historisch wel wat op af te dingen, maar leraren zelf ervaren dat zij sinds de jaren zeventig in verschillende golven en trends tot 'objecten' zijn gemaakt van stevig sturend onderwijsbeleid. De roep om meer autonomie (zie kader hiernaast) is daar direct aan gespiegeld. Ook het meer decentrale beleid dat vanaf de late jaren negentig is gevoerd heeft leraren niet van regeldruk bevrijd, integendeel. In de eigen beleving worden zij sindsdien niet alleen door 'Den Haag', maar ook door een nieuw soort schoolmanager juist heel direct aangestuurd.

Zoals te zien is in grafieken 4 en 5 zouden de zevenhonderd leraren die wij met onze enquête geraadpleegd hebben zich graag eigenaar weten van de koers van de school. Het verschil tussen ideaal en praktijk is echter groot, hetgeen ook geldt voor hun pedagogisch-didactische en vakinhoudelijke zeggenschap.

Het rapport van de Commissie Dijsselbloem beval de overheid in 2008 aan zich minder directief op te stellen ten aanzien van het onderwijsveld. Een recente evaluatie laat zien dat die overheid daar zichtbaar moeite mee heeft. Pas heel recentelijk is zij, ook door een lobby van leraren en hun beroepsorganisaties, gaan 'sturen' op meer 'autonomie' voor een meer professionele beroepsgroep. Dat is een belangrijke ontwikkeling, die verderop in dit verslag nog aan de orde komt. Voor hier is het goed om te constateren dat de veelkleurige *bottom-up* organisaties die de laatste tijd onder leraren zijn ontstaan niet allemaal even spontaan (gebleven) zijn; niet toevallig wordt hun werk *top-down* vaak krachtig bevorderd. Zo kan het er soms op lijken dat de onderwijsvisie van de bewindslieden op onderwijs anno 2015 vrijwel samenvalt met die van het werkveld, maar dat veld moet daar natuurlijk wel verantwoordelijkheid voor nemen, dat wil zeggen, de gehoopte meetbare prestaties voor leveren...

De Staat van de Leraar lijkt daarmee in de laatste jaren nog niet echt veranderd: de leraar is een professional-in-ontwikkeling die last heeft van de hoge verwachtingen die anderen en hijzelf aan het beroep stellen en die door iedereen aldoor op de vingers wordt gekeken. De weg hieruit lijkt een versterking van een échte, moderne soort van professionaliteit. Daar worden stevige stappen in gezet, getuige bijvoorbeeld dit verslag. Belangrijk is dat deze professionalisering wordt doorgezet, niet alleen als meer 'mondigheid' maar juist ook als een betere organisatie van docenten als beroepsgroep en daarmee als gesprekspartner op scholen, bij besturen en in de politieke arena.

Werkbeleving

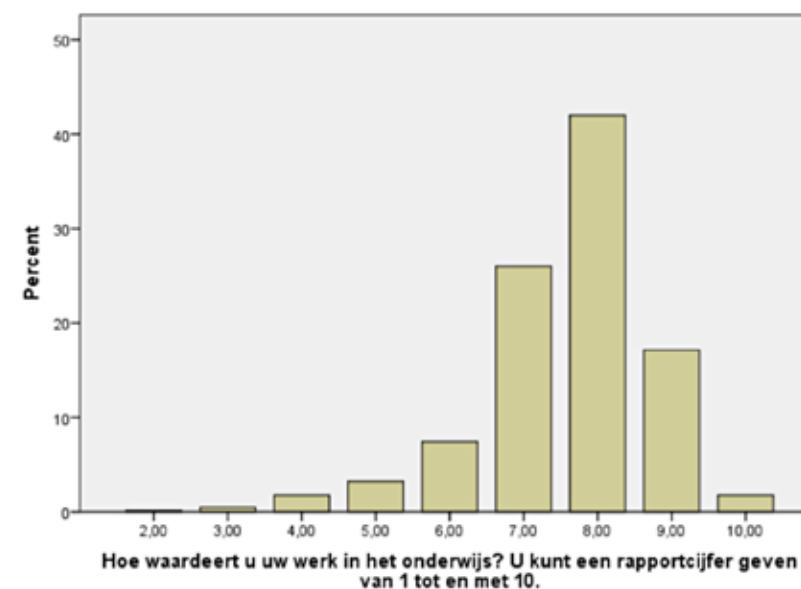
Volgens de invloedrijke *zelfbeschikkings-theorie* van de Amerikanen Ryan en Deci (2013) ervaren mensen – leerlingen, leraren, iedereen eigenlijk – een maximum aan welbevinden wanneer aan drie voorwaarden is voldaan: autonomie, competentie en relatie. In het voorafgaande hebben we al gezien dat, hoewel er op dat front zeker beweging is, leraren zich nog niet werkelijk *autonoom* voelen in de uitoefening van hun vak. De vraag of zij zich voldoende *competent* voelen zal ons in het volgende hoofdstuk bezig houden. Gaat het om de manier waarop leraren hun werk beleven, dan zijn vanzelfsprekend alle drie de genoemde factoren van belang. Niettemin lijkt het goed om hier vooral in te zoomen op het laatste aspect, dat van de *relatie* – tot de leerlingen, tot elkaar, tot de school en haar leiding.

Uit alle onderzoeken blijkt dat leraren over het algemeen veel plezier hebben in en voldoening beleven aan hun werk. Zie bijvoorbeeld het cijfer dat onze responsgroep geeft aan haar werk (grafiek 5). Die satisfactie zit 'm vooral in de 'zin' van het lerarenbestaan, het gevoel iets moois, iets nuttigs te doen voor jonge mensen en voor de maatschappij. Jongere leraren en mensen die in het po en het (v)mbo werken benadrukken vooral daarbij het plezier dat zij beleven aan de omgang met kinderen en jongeren. Typisch genoeg leggen oudere mannen in het havo/vwo-domein juist iets meer de nadruk op het aspect van kennisoverdracht. Maar het is duidelijk dat relatie met de doelgroep, of die nu pedagogisch is of didactisch, een belangrijke positieve kracht is in het beroep van leraar. Daar tegenover staat – en ook dat blijkt telkens weer – dat leraren aangeven redelijk tot zeer ontevreden te zijn over de condities waaronder ze dat werk moeten verrichten. Vooral de werkdruk wordt als zeer hoog ervaren. Het ziekteverzuim onder leraren is relatief hoog en ook het aantal mensen dat met een *burn-out* en gerelateerde klachten uitvalt is zowel absoluut als relatief fors.

Over de vraag of die werkdruk in het onderwijs inderdaad hoog is, of dat zij 'slechts' zo wordt ervaren, wordt veel gediscussieerd. Sommigen wijzen erop dat leraren 'gewoon' het werk doen dat van alle (semi-)ambtenaren wordt verwacht, te weten 1659 uur per jaar bij een volledige aanstelling. Dat werk moet vanwege het vakantie-ritme weliswaar in minder werkweken worden gedaan, maar is in de normjaartaak daarom ook ruim ingepland: in voor- en nabereiding en alle andere taakjes is voorzien. Anderen wijzen er juist op dat het geheel aan bezigheden in en rond de kernactiviteit niet of nauwelijks past in die roemruchte normjaartaak. Vergeleken met collega's in andere hoogontwikkelde landen hebben Nederlandse leraren relatief veel contacturen en bedienen daarin gemiddeld veel leerlingen. Die druk, zo laat al wat ouder onderzoek (Vogels 2009) zien, wordt het meest ervaren rond niet-lesgevende taken zoals vergaderingen, correctiewerk, de begeleiding van zorgleerlingen en het mentoraat. Op de tweede plaats komen de beperkte mogelijkheden om het werk naar eigen inzicht te kunnen inplannen en vorm te geven. Op de derde plaats komt in het vo de fysieke, mentale en emotionele belasting die met het werk gepaard gaat. In het po is deze derde plaats, opvallend genoeg, gereserveerd voor de wijze van leidinggeven in de school.

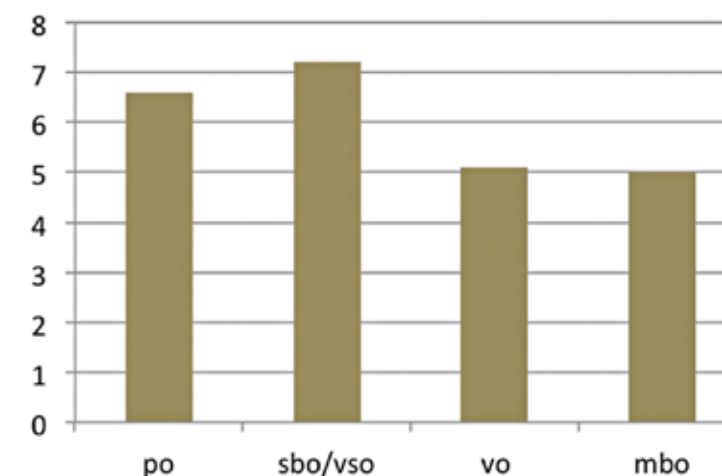
— Van mij mogen de ouders van leerlingen bij wijze van spreken dag en nacht de klas binnen komen lopen.

JELLE SJOLLEMA
mbo - Amsterdam



grafiek 5: waardering beroep

ziekterverzuim leraren 2013 in procent



grafiek 6: ziekteverzuim percentueel per sector

■ ziekteverzuim leraren 2013 in procent

WERKBELEVING IN HET PO

Leraren in het basisonderwijs halen hun werkplezier uit de omgang met hun leerlingen, hun klas, het lesgeven. Daar hebben leraren hun betrokkenheid, daar kunnen ze mooie dingen doen met hun bevoegdheid. Die positieve kracht wordt ondermijnd door werkdruk die vooral met niet-lesgevendende taken wordt geassocieerd. Ook blijken er nogal eens taken en verplichtingen te zijn die niet in de normjaartaak opgenomen zijn. Administratie staat bovenaan het lijstje van taken die echt wel wat minder zouden kunnen. Deze administratieve last blijkt minder verplicht dan veelal wordt gedacht. Bovenschoolse organisaties vullen de vrije ruimte nogal eens in, hetgeen dan weer top-down wordt gedelegeerd naar de scholen. De leraar wordt daarin niet gekend, draagvlak ontbreekt en dat leidt tot wrijving en weerstanden. Ook de opmars van opbrengstgericht werken zorgt voor veel administratieve lasten.

Ook hier schrijft de wetgever minder voor dan veelal gedacht wordt en door schoolbesturen wordt opgedragen. De toetsdruk kan verminderd worden aangezien de inspectie slechts vijf momenten voorschrijft waarop toetsresultaten verzameld moeten worden. Natuurlijk is er begrip voor het gebruik van een leerlingvolgsysteem met landelijk genormeerde toetsen. Begrip wordt wantrouwen wanneer de toetsresultaten worden gebruikt om scholen en zelfs leerkrachten onderling te vergelijken. Ook neemt het aantal toetsen soms bizarre vormen aan, waardoor ze hun oorspronkelijke doel voorbij schieten. Leraren vullen vaak uitgebreide groeps- en handelingsplannen in, waar volgens de wetgever echter kan worden volstaan met een puntsgewijze opsomming. Er is dus veel mogelijk om de werkdruk te verminderen en positieve werkbeleving de ruimte te geven waarin mooi onderwijs ontstaat.



Hester IJsseling - po

— Als ik 's ochtends naar school ga heb ik vooral zin om mijn leerlingen te zien, de verrassingen die ze voor mij zullen hebben en de individuele gesprekjes.

JORRIT NEELE
po

Andere oorzaken van ervaren werkdruk die veel genoemd worden zijn het toenemende aantal (administratieve) taken, het vorm geven aan onderwijsvernieuwingen, dat wil zeggen aan andere didactieken en/of geheel nieuwe schoolconcepten, de toenemende druk die (externe) kwaliteitseisen met zich meebrengen en de gevoelde last van bezuinigingen.

SCHOOL EN LEIDING

Welke factoren precies van invloed zijn op de werkbeleving van leraren blijkt van school tot school te verschillen. Dat duidt erop dat specifieke organisatiekenmerken hier een rol spelen. Zo lijkt schoolgrootte bijvoorbeeld in een negatief verband te staan met de tevredenheid, niet alleen van leraren, maar ook van ouders en leerlingen. Op een kleinere school zijn zaken als collegialiteit en betrokkenheid – belangrijk voor een positieve werkbeleving – nu eenmaal gemakkelijker voor elkaar te krijgen. Ook de wijze waarop de schoolleiding vorm en richting probeert te geven aan onderwijsbeleid blijkt grote invloed te hebben op het schoolklimaat en daarmee ook het werkklimaat.

maat en daarmee ook het werkklimaat. Idealiter realiseert het management niet alleen goede arbeidsomstandigheden, maar zorgt zij met een gepaste vorm van leidinggeven voor een prettig en veilig sociaal klimaat waarin aandacht is voor de individuele leraar.

Duidelijk is dat het zo belangrijke relationele aspect van het lesgeven niet beperkt is tot de relatie tussen leraren en leerlingen, maar zich uitstrekt tot alle aspecten van het samenleven en –werken in een 'schoolgemeenschap'. In dat licht lijkt het juist dat sinds kort ook de professionaliteit van school- en teamleiders meer nadrukkelijk aan de orde wordt gesteld. Hoopgevend, ook vanuit het perspectief van leraren en hun behoefte aan relatie en collectieve autonomie, lijken in dat verband moderne schoolontwikkelmodellen waarin schoolvisie, intervisie en persoonlijke ontwikkeling nauw met elkaar verweven zijn. Als 'we' dan inderdaad moderne professionals moeten worden, dan moet dat ook inderdaad een collectief gedragen proces en doel zijn!

— Mijn passie zit toch echt in het contact met de leerling, maar ook in het contact met collega's. Dat vind ik ook belangrijk, dat je een fijn team hebt om in te werken. Nu is dat niet altijd een eigen keus, maar ik ben wel lid van een team, dus hoe ik me gedraag doet er ook toe.

ISABEL HOOGWATER
mbo - Leeuwarden



Dieke Havinga



Erik van Helsdingen - mbo

WERKBELEVING MBO

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) heeft de unieke opdracht om deelnemers te kwalificeren voor hun vak en hun deelname aan de maatschappij. Die maatschappij vraagt om burgers die met veranderende omstandigheden kunnen omgaan en verantwoordelijkheid nemen voor hun eigen leerloopbaan. Voor het mbo betekent dat, dat zij een integraal onderwijsaanbod moet ontwikkelen dat uitgaat van de ontwikkeling van deze flexibele (beroeps-)identiteit. Zo'n

complexe opdracht vraagt van een docent in het mbo dat hij een professional is die zijn beroep bewust, verantwoord en met de benodigde vakbekwaamheid verricht. In het jongste *Professioneel Statuut* (2015) is daarbij een belangrijke positie ingeruimd voor het team. Teams in het mbo (moeten gaan) functioneren als professionele leergemeenschappen, dat wil zeggen, als groep die een cultuur kent van onderlinge samenwerking, resultaatverantwoordelijkheid, actieve deelname

aan besluitvorming en die inspeelt op veranderingen en verschillen. Docenten in het mbo onderscheiden zich én in hun taakstelling én in hun samenstelling van het po en het vo, hetgeen in beleid- en regelgeving over de professionalisering van docenten nadrukkelijk aan de orde is. Voor het mbo is het van groot belang dat de beroepsgroep zelf op alle beleidsniveaus een constructieve gesprekspartner is.

— Er wordt heel veel tijd vrijgemaakt voor mensen die in kantoor zitten te overleggen en die geen les geven, maar vervolgens weten de mensen die wel lesgeven niet waar er in die kantoorzittingen over gesproken wordt.

JELLE SJOLLEMA
vo



Daniel Vecht - vo



Brenda Heere - po

De staat van de beginnende leraar

De eerste vijf jaar in de loopbaan van leraren wordt wel inductiefase genoemd. Dit is de fase waarin fris afgestudeerde leraren zich ontwikkelen tot volwaardige onderwijsprofessionals. Die fase is mooi, maar ook moeilijk en precair. Mooi is het om - eindelijk - zelf verantwoordelijkheid te dragen voor een klas of klassen, en alles te leren doen wat daar bij hoort. De moeite zit 'm in de tijd en ook het doorzettingsvermogen die nodig zijn om echt alle kneepjes van het vak te leren en tegelijk een plek te veroveren in het 'systeem' dat elke school is. Worden jonge leraren daarbij niet voldoende begeleid, dan blijken deze eerste jaren kwetsbaar: 63% van de starters in het onderwijs overweegt in deze periode te stoppen. Cijfers over hoeveel van hen dat uiteindelijk ook doen zijn moeilijk te krijgen en te interpreteren, maar dat er sprake is van een flinke teacher turnover staat vast. In het vo lijkt er rond deze belangrijke inductiefase inmiddels wel een begin gemaakt te zijn. Sowieso komen jonge mensen terecht in grotere organisaties, waarin *support* gemakkelijker met een soort

buddy-systeem geregeld kan worden. Meer gerichte professionele ondersteuning kan bijvoorbeeld vanuit de vaksecties geregeld worden. Doordat vo-scholen in de regel meerdere starters per jaar verwelkomen beschikken zij inmiddels vaak over een infrastructuur voor begeleiding. Daarnaast ervaren studenten en starters ook steun aan elkaar. Tenslotte voorziet de CAO vo óók in een taakverlichting van 20% voor startende leraren. In het basisonderwijs lijkt het een stuk ingewikkelder om zulke begeleiding van starters te organiseren. Doordat het steeds om enkelingen gaat, die bovendien vaak op tijdelijke contracten worden aangesteld en/of op meerdere scholen werken, kennen maar weinig scholen in het po zoiets als 'startersbeleid'. Recent onderzoek onder tweeduizend startende leraren in po en vo dat is uitgevoerd door De Groene Golf laat zien dat 91% van hen begeleiding wenst, maar dat slechts 50% dat ook krijgt. En dat terwijl veel van hen de start van hun carrière in het onderwijs als behoorlijk moeizaam ervaren. Getalenteerde jonge mensen haken

daardoor voortijdig af - juist nu er in de komende jaren zo veel nieuwe docenten in po en -vooral - vo nodig lijken. Scholen zouden er meer van doordrongen kunnen zijn dat ze, door te werken aan een structuur - maar ook een cultuur - waarin jonge leraren goed opgevangen en begeleid worden, niet alleen een maatschappelijke taak vervullen, maar ook hun eigen onderwijs versterken.

Zo af en toe laait de discussie op om de diplomering en ook de salariering van jonge leraren te koppelen aan het met goed gevolg afronden van hun inductiefase. Dat zou betekenen dat studenten van bijvoorbeeld de pabo niet direct na afstuderen, maar pas na vier jaar werkervaring een echte onderwijsbevoegdheid krijgen, hetgeen dan wel gekoppeld is aan een aanstelling in een hogere loonschaal. Of zulke modellen wenselijk en haalbaar zijn is een politieke kwestie die niet licht zal zijn opgelost. Discussie erover is pas dan zinvol, wanneer de begeleiding van jonge leraren in die inductiefase overal professioneel geregeld is.



Jeroen Smit

ENQUÊTE EN STEEKPROEF

Bij het werken aan deze eerste *Staat van de Leraar* hebben wij ons de vraag gesteld wat de eigenlijke ambities zijn van de beroepsgroep. In deze ambities zitten opvattingen over professionaliteit besloten die op allerlei manieren ook op beleidsniveau te beluisteren zijn, maar die nog niet overal gerealiseerd zijn. Zulke veelgehoorde opvattingen over professionaliteit hebben we in de vorm van stellingen voorgelegd aan onze collega's. Zevenhonderd leraren hebben daarop gereageerd. Sommige van hun reacties worden in de onderstaande grafieken in hoofdlijnen beschreven. De gehele rapportage staat te lezen in het dossier *Staat van de Leraar* op de website *Leraar24*.

THEMA'S

In het onderwijsbeleid worden vele thema's genoemd waar het onderwijs aan zou moeten werken. Vijf hiervan hebben we aan onze collega's voorgelegd:

1. differentiatie
2. de inzet van ict
3. opbrengstgericht werken
4. curriculumontwikkeling
5. afstemming met het bedrijfsleven ((v)mbo)

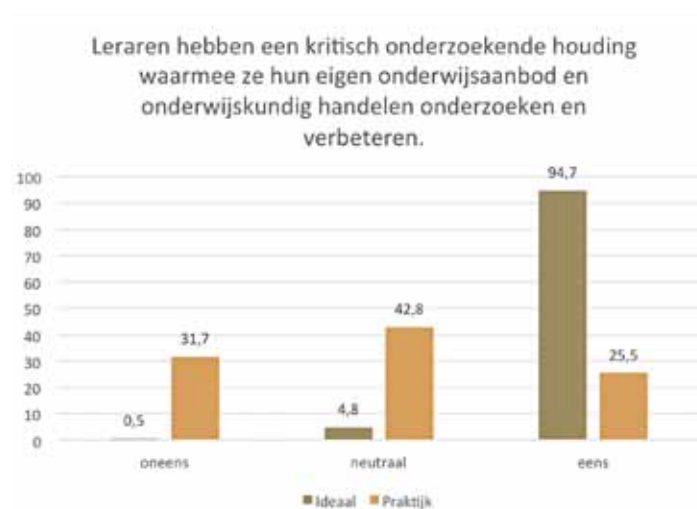
Het belang van deze thema's wordt door de respondenten duidelijk onderschreven. Het feit dat zij leidend zijn bij professionele ontwikkeling wordt niet als probleem ervaren. De vraag, of liever de zorg is wel hoe deze ontwikkelingen vorm moeten krijgen en wat er daarvoor moet gebeuren – organisatorisch, maar ook op het gebied van facilitering en zeggenschap over de eigen professionalisering.

BEELDEN

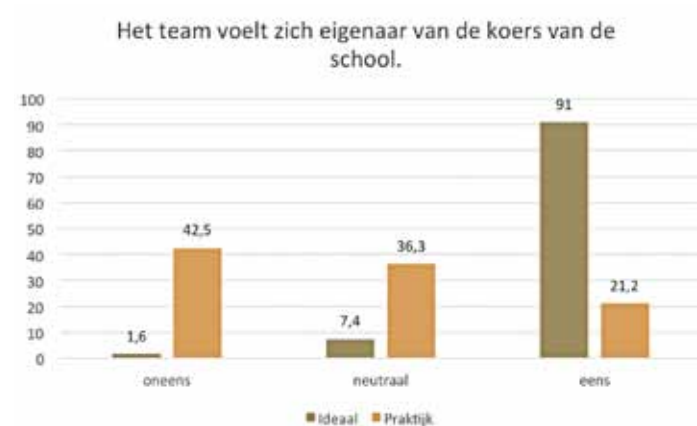
Een flink deel van de enquête bestond uit stellingen over leraren en de school. In die stellingen gaan beelden schuil van leraren die we veel in (beleids)teksten tegenkomen: de leraar als hoogopgeleide, verantwoordelijke, kritische, onderzoekende, zich verbeterende enz. professional. Opvallend aan de uitkomsten is dat deze ideaaltypische beelden over professionaliteit door de leraren die hebben gereageerd vrijwel unaniem als ideaal worden onderschreven. Tegelijk oordelen ze in meerderheid dat aan de voorwaarden om deze idealen te verwezenlijken nog zeker niet overal of op alle terreinen is voldaan. Op de linkerpagina's presenteren we enkele van de uitkomsten. Daarin hebben we gewerkt met een vijfpuntsschaal. De onderstaande grafieken zijn samengevat in drie scores: oneens (score 1 en 2); neutraal (score 3) en eens (score 4 en 5). De groene kolommen tonen de mate van instemming met het ideaalbeeld; de oranje kolommen tonen hoeveel leraren van mening zijn dat zij in de gelegenheid zijn dit *ideaalbeeld* ook in hun eigen praktijk te realiseren.



grafiek 7: feedback en intervisie



grafiek 8: onderzoekende houding



grafiek 9: eigenaarschap

Professionalisering en professionele ontwikkeling

Om verschillende redenen staat het thema professionalisering van leraren hoog op de agenda. Ten eerste wordt, we zagen het al, van leraren op allerlei gebieden steeds meer verwacht. Nadere professionalisering in de zin van 'levenslang leren' moet hen beter toerusten om aan nieuwe en oude eisen te voldoen. Daarnaast zijn er zorgen over het niveau van mensen voor de klas, hetgeen behalve met de kwaliteit van en de instroom op de lerarenopleidingen vooral ook met bestaande en komende tekorten aan academisch gekwalificeerde leraren (hbo en wo masters) te maken heeft. Ten derde verwijst 'professionalisering' niet alleen naar cursussen en bekwaamheden, maar ook - of juist naar een groeiend zelfbewustzijn van de beroepsgroep. Als leraren inderdaad *'niet meer de arbeiders, maar de ingenieurs van het onderwijs zijn'* dan valt er wel wat waar te maken.

Een belangrijk deel van het onderzoek dat we voor deze *Staat van de Leraar* hebben gedaan betreft dit brede thema. In hoeverre, zo legden we enkele honderden leraren voor, herken je je in dit beeld van de 'professionaliserende

professional'? En: wat heb je nodig om je écht te professionaliseren c.q. om je als een echte professional ten opzichte van je werk te verhouden? De meest opvallende uitkomsten van dit onderzoek vind je in de statistieken op de linkerpagina. In dit meer algemene deel gaan we vooral dieper in op een aantal opvallende trends rond leraren, professionalisering en professionaliteit.

PROFESSIELE ONTWIKKELING

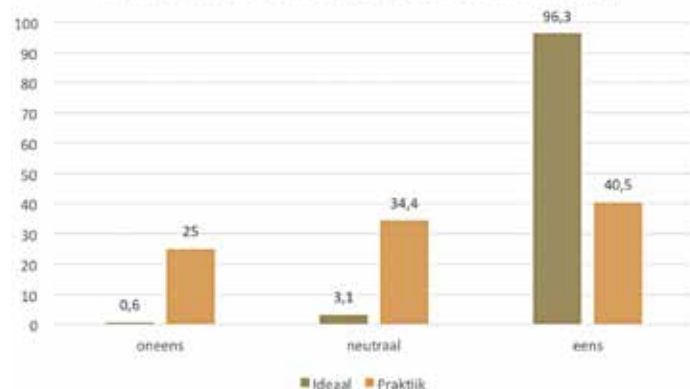
Van een moderne leraar wordt verwacht, zo niet geëist dat hij constant 'bij' blijft op zijn vakgebied. Scholen organiseren nascholingsactiviteiten die passen bij hun beleid en kunnen van werknemers verlangen daar actief aan mee te doen. In de CAO's van de drie sectoren is het recht op tijd voor na- en bijscholingsactiviteiten voor individuele leraren vastgelegd, in vo zijn daar bovendien persoonlijke budgetten voor gereserveerd. Leraren uit alle sectoren kunnen aanspraak maken op een lerarenbeurs voor scholing en er bestaat zelfs de mogelijkheid om te promoveren.

Opvallend genoeg is het moeilijk helder te krijgen wat scholen en leraren op professionaliseringsgebied zoal doen. Van leraren in de onderbouw van het vo weten we dat ze zich in 2013 gericht ontwikkelden op het gebied van ICT-vaardigheden (48%), differentiatie (41%), speciale leer- en onderwijsbehoeften (36%) en het omgaan met leerlinggedrag c.q. klassenmanagement (52%) (TALISNL). Andere thema's die ook in het po veel in de belangstelling staan zijn zaken als burgerschapsvorming, ouderbetrokkenheid, 'passend onderwijs' en de transitie in de jeugdzorg en -sinds kort - de zogenaamde *21st century skills*.

— Nu ik een master volg merk ik dat ik groei. Ik krijg een andere positie binnen de school en leer dingen bij. Dat is waardevol.

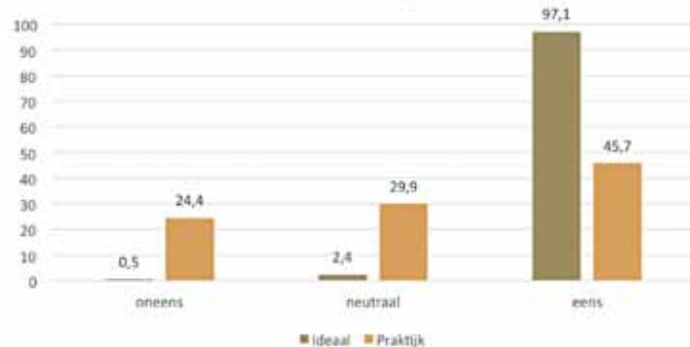
KATJA KORVER
vo - Hoorn

Leraren hebben in hun school zeggenschap over de vorm en inhoud van hun professionele ontwikkeling.



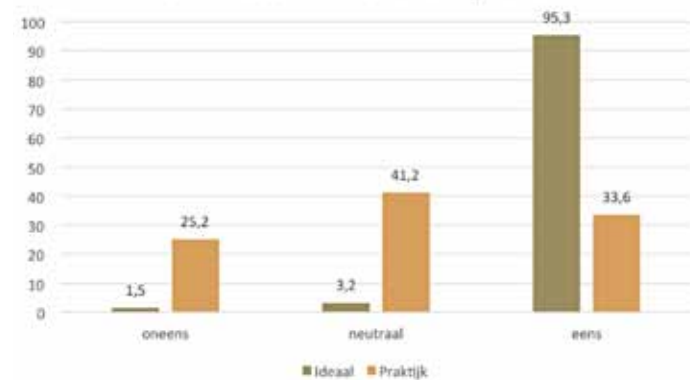
grafiek 10: zeggenschap

De school faciliteert en ondersteunt de leraren in middelen en mogelijkheden voor professionele ontwikkeling.

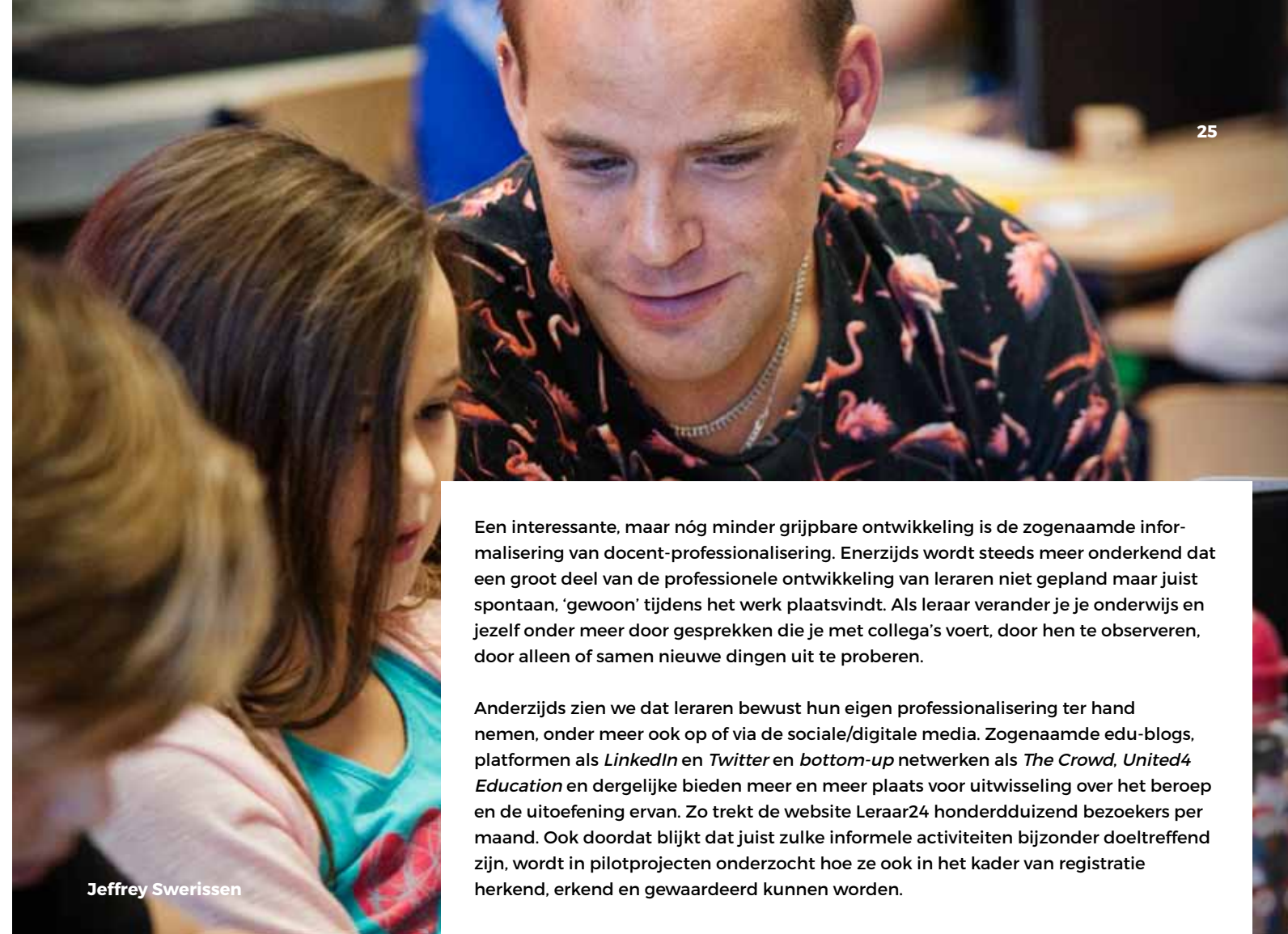


grafiek 11: facilitering

Leraren nemen gezamenlijk verantwoordelijkheid voor het verbeteren van het onderwijsaanbod.



grafiek 12: verantwoordelijkheid



Jeffrey Swerissen

Een interessante, maar nóg minder grijpbare ontwikkeling is de zogenaamde informalisering van docent-professionalisering. Enerzijds wordt steeds meer onderkend dat een groot deel van de professionele ontwikkeling van leraren niet gepland maar juist spontaan, 'gewoon' tijdens het werk plaatsvindt. Als leraar verander je je onderwijs en jezelf onder meer door gesprekken die je met collega's voert, door hen te observeren, door alleen of samen nieuwe dingen uit te proberen.

Anderzijds zien we dat leraren bewust hun eigen professionalisering ter hand nemen, onder meer ook op of via de sociale/digitale media. Zogenaamde edu-blogs, platformen als *LinkedIn* en *Twitter* en *bottom-up* netwerken als *The Crowd*, *United4 Education* en dergelijke bieden meer en meer plaats voor uitwisseling over het beroep en de uitoefening ervan. Zo trekt de website *Leraar24* honderdduizend bezoekers per maand. Ook doordat blijkt dat juist zulke informele activiteiten bijzonder doeltreffend zijn, wordt in pilotprojecten onderzocht hoe ze ook in het kader van registratie herkend, erkend en gewaardeerd kunnen worden.

PROFESSIE

Sinds 2012 zijn organisaties van leraren bezig met het opzetten van een vrijwillig, maar niet vrijblijvend register. Vanaf 2017 wordt het voor leraren wettelijk verplicht deel te nemen aan dat lerarenregister. De vraag wat precies onder 'professionalisering' kan worden verstaan en hoe verschillende vormen daarvan verantwoord kunnen worden, wordt daarmee ook praktisch relevant. Niet alleen daarom lijkt het wenselijk dat leraren zélf de regie houden bij de inrichting van dit lerarenregister - in welke vorm dat er ook precies zal komen.

Met het register willen lerarenorganisaties het professionele karakter van het beroep en de kwaliteit van leraren waarborgen. Als de overheid het lerarenregister verplicht wil maken zal zij een aantal stappen moeten zetten: onderschrijven wat het beroep van leraar inhoudt; erkennen dat leraren goed gekwalificeerd en bevoegd moeten zijn; garanderen dat zij met elkaar kwaliteitsnormen voor beroepsstandaarden opstellen en deze ook handhaven en ten slotte faciliteren dat leraren zelf voldoende zeggenschap hebben om hun beroep goed uit te kunnen oefenen.

— De huidige ontwikkelingen binnen het po houden mij zeer bezig, het zijn er veel en ze zetten mij aan het denken.

CARELINE VAN DER KWAAK
po - IJmuiden



Barend Last

PROFESSIONALISERING IN HET MBO

Het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) heeft de unieke opdracht om de deelnemer te kwalificeren voor zijn beroep, zijn verdere loopbaan en voor deelname aan de maatschappij. Deelnemers in het mbo worden toegerust om hun leven lang te leren. Onze huidige samenleving vraagt om burgers die flexibel zijn, met veranderende omstandigheden kunnen omgaan en verantwoordelijkheid kunnen nemen voor hun eigen leerloopbaan. Hiervoor is een integraal onderwijsaanbod nodig en een daarmee samenhangende begeleidingslijn, die de ontwikkeling van de

(beroeps-)identiteit als uitgangspunt neemt. Deze complexe opdracht vraagt van een docent in het mbo dat hij een professional is die zijn beroep bewust, verantwoord en met de benodigde vakbekwaamheid verricht én dat deze docenten samenwerken in teams. Hiervoor heeft hij ruimte nodig. In het Professioneel Statuut is de belangrijke positie van het team vastgelegd. Teams in het mbo (moeten gaan) functioneren als professionele gemeenschappen. Een professionele gemeenschap in het mbo is een team dat een cultuur kent van onderlinge samen-

werking en resultaatverantwoordelijkheid dat actief deelneemt aan besluitvorming en inspeelt op veranderingen en verschillen. Als docenten een professionele gemeenschap vormen zijn ze beter in staat grootschalige vernieuwingen te implementeren.

De overheid probeert met een aantal beleidsadviezen de professionele ontwikkeling van de docent én het team te stimuleren (Professioneel Statuut, Actieplan Leraar 2020, lerarenregister).

— **We hebben op school toegewerkt vanuit probleemgestuurd onderwijs naar natuurlijk leren, dit heeft voor ons een geheel eigen onderwijsvorm opgeleverd: Het Ei van IJmuiden.**

RINUS ALDENKAMP
vmbo - IJmuiden

PROFESSIONALITEIT

In samenhang met de ontwikkelingen die hierboven, maar ook in eerdere hoofdstukken al zijn geschetst, eist een groeiende groep zichtbare leraren professionele ruimte op: '[] ruimte voor de leraar om haar of zijn expertise te benutten ten gunste van de onderwijskwaliteit. Het gaat dan om de ruimte om te beslissen over onderwijshoud, onderwijsinrichting (didactisch, pedagogische en organisatorisch) en de eigen professionele ontwikkeling.' (Leraar24 2013)

Dat klinkt natuurlijk mooi, maar deze 'ruimte' staat of valt met wederzijds vertrouwen: tussen leraren en schoolleiding, tussen scholen en onderwijs-bestuurders, tussen scholen onderling. Mede doordat het zogenaamde

risicogerichte inspectietoezicht en andere *data driven* kwaliteitscontrolesystemen eerder wantrouwen dan vertrouwen lijken aan te wakkeren staan theorie en praktijk op dit gebied soms nog ver van elkaar af. Nu de verkramping rond die 'afrekencultuur' wat verminderd lijkt zien we tegelijk dat scholen en hun leraren ook meer ruimte nemen. Niet alleen eisen en krijgen zij meer zeggenschap omtrent hun eigen professionele ontwikkeling, ook noties als eigenaarschap en gedeeld leiderschap in de school beginnen langzaam ingeburgerd te raken. Het lijkt aannemelijk dat deze trend, naar meer professioneel georganiseerd en minder 'regeldicht' en hiërarchisch onderwijs zich in de komende jaren zal doorzetten.

PROFESSIONALISERING IN HET PO

De leraren in het basisonderwijs willen zich graag verder ontwikkelen en hun vak nog beter uitoefenen. Sinds 2008 kan er gebruik gemaakt worden van de Lerarenbeurs. Hoewel de studielast vaak als 'zwaar' ervaren wordt als, ervaren veel leraren het als een hernieuwde impuls voor hun professionaliteit. In het basisonderwijs is het team daarbij van groot belang. Samen nadenken of we het 'goede' doen en of we dát ook 'goed' doen is een belangrijke stimulans om het team te ontwikkelen tot een professionele

leergemeenschap. Voor deze vorm van professionalisering, zelf georganiseerd, vaak informeel, is nog te weinig aandacht, erkenning en vertrouwen.

Leerkrachten zijn hoog opgeleid en hebben een verantwoordelijke taak die zij met ambitie en op een professionele manier willen invullen. Als daarvoor scholing nodig is, willen we dat zelf, eventueel in overleg met een schooldirectie of bestuur kunnen invullen. In het verleden werd deskundigheidsbevordering nogal

eens van bovenaf opgelegd, waardoor er geen relatie met de zaak, en ook geen autonomie gevoeld werd. De Angelsaksische nadruk op prestaties, op meten, verantwoorden en afrekenen staat het samenwerken aan beter onderwijs in de weg. Meer ruimte dus voor het Rijnlandse denkmodel dat gebaseerd is op het vertrouwen in de mensen die het eigenlijke werk doen: de leraren (Leenheer & Van Luijn 2012).

PROFESSIONALISERING IN HET VO

In steeds meer scholen in het vo zien we dat leraren hun professionele ruimte benutten door middel van wederzijds lesbezoek, collegiale intervisie en regelmatig overleg overlesinhoud, werkvormen en toetsing. De professionele leraar is iemand die samen met collega's werkt aan verbetering van het onderwijs. Ook de verantwoordelijkheid voor de eigen bijscholing en nascholing hoort bij het benutten van die ruimte. Het bijhouden van de eigen vakbekwaamheid kan door middel van formele vakopleidingen en cursussen, maar ook door meer informele activiteiten, zoals onderwijscafés, zelfgeorganiseerde workshops op school, *edCamps*, activiteiten van *The Crowd* enz. Bij de meer formele vormen van nascholing, zoals een masteropleiding en een promotie, dient zich een nieuwe mogelijkheid aan: *De Nederlandse School*, een postdoctorale opleiding voor onderwijs-

professionals die in 2015 van start gaat. Het bijhouden van de vakliteratuur en het volgen van wetenschappelijke ontwikkelingen blijkt voor veel docenten een probleem te zijn. Niet alleen het gebrek aan tijd speelt daarbij een rol, ook de ontoegankelijkheid van publicaties, die vaak in lastig jargon geschreven zijn en de letterlijke ontoegankelijkheid van publicaties, die achter een *paywall* van uitgevers schuilgaan. Hier lijkt zich een en ander te bewegen. Het *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek* (NRO) heeft een Kennisportal opgezet (nro.nl/resultaten/kennisportal-onderwijs), waarin diverse deelnemende organisaties (in po, vo, mbo, hbo en wo) relevante publicaties voor docenten en andere belangstellenden ontsluiten. Partners van het Kennisportal bieden toegankelijke samenvattingen en kritische besprekingen van wetenschappelijk onderzoek aan, die

docenten veel tijd kunnen besparen. Zo bieden zeventien leraren en wetenschappers op het *Blogcollectief Onderzoek Onderwijs* (www.onderzoekonderwijs.net) wekelijks een of meer stukken aan waarin o.a. nieuwe publicaties worden samengevat en op hun bruikbaarheid voor het onderwijs getoetst. Het *NIVOZ* en *Leraar24* zijn andere voorbeelden van organisaties die literatuur ontsluiten en voorzien van praktische handreikingen. Hier kan ook het Kennisplatform *Wij-leren.nl* genoemd worden. Zie ook het overzicht van de bij het NRO Kennisportal Onderwijs aangesloten databases: www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/02/Korte-omschrijving-aangesloten-databases.pdf



Nelleke van Dalen

De Toekomst van de Leraar

DE LERAAR EN DE WET

De overheid ziet toe op de kwaliteit en deugdzzaamheid van het onderwijspersoneel. Dat staat in de Grondwet en wordt nader uitgewerkt in de verschillende onderwijswetten. Bij wet is bijvoorbeeld geregeld dat leraren aan bekwaamheidseisen moeten voldoen die door de beroepsgroep zelf worden voorgesteld. Niettemin wordt door de onderwijsinspectie met zorg geconstateerd dat lang niet al het onderwijs door bevoegde leraren wordt gegeven. Bij wet is ook geregeld dat werkgevers in bekwaamheidsdossiers moeten aantonen dat zij leraren in staat stellen om aan hun professionele ontwikkeling te werken. Die wetgeving is in 2006 van kracht geworden. Nu, acht jaar later, heeft slechts 40% van de poscholen en 25% van de scholen in vo en mbo die bekwaamheidsdossiers op orde.

Het grote aantal onbevoegd gegeven lessen en de moeite om professionele ontwikkeling voor de leraar goed geregeld te krijgen zijn twee belangrijke redenen voor de organisaties van leraren om aan een vrijwillig lerarenregister te beginnen. Maar er zijn meer redenen. Al decennialang ijveren de vakbonden van leraren voor een meer feitelijke erkenning van het belang van de leraar in de wet. In 2009 wordt daartoe aanstellen gemaakt. Het wetsvoorstel *'Versterking van de*

positie van personeel dat is belast met het geven van onderwijs' wordt naar de Tweede Kamer gestuurd. De Memorie van Toelichting begint met: *'De leraar heeft een centrale rol in het realiseren van de kwaliteit van het onderwijs. Het zijn de leraren die dagelijks invulling geven aan het primaire proces op school en daarmee de sleutel tot goed onderwijs vormen. Het is dan ook van groot belang de leraar zodanig in positie te brengen dat hij zijn deskundigheid zo goed mogelijk in dienst kan stellen van de leerling.'*

Die wet is niet aangenomen en die wet wordt niet aangenomen. Daarvoor in de plaats wil de minister van OCW het lerarenregister wettelijk gaan verplichten. De organisaties van leraren zijn daarmee akkoord gegaan, mits de wetgever dan ook daadwerkelijk de professionele positie van de leraar in de wet waarborgt. Dat is beloofd, maar of de minister zich aan die belofte gaat houden...

In de toekomst heb ik een nog meer coachende rol in de klas, ben ik steeds meer bezig kinderen bewust te maken van hun leerproces en speelt samenwerken een grotere rol.

JORRIT NEELE
po - Meppel

DE TOEKOMST VAN DE LERAAR IN HET PO

Veel leraren in het po staan te popelen om na te denken over onderwijsvernieuwingen. Jarenlang hebben we het gevoel gehad dat we werden beschouwd als uitvoerder, terwijl we de ambitie hebben ook ontwerper te zijn. De overheid wil graag een sterke beroepsgroep en faciliteert dat onder andere met de Lerarenbeurs. Maar wie 'a' zegt, moet ook 'b' willen zeggen. Diezelfde overheid moet leraren dan ook de autonomie geven om het onderwijs vorm te geven. Een school is en moet in de toekomst blijven dé plek waar kinderen (en hun leraren) worden uitgedaagd om die dingen te doen en te leren, die je anders niet zou leren; waar kinderen kennis kunnen vergaren én kennis kunnen maken met het onbekende én geprikkeld worden verder te zoeken waar ze zelf zouden ophouden. Leraren zijn hierin leidend en sturend. Zij zijn de deskundigen en dus goed in staat een curriculum vorm te geven. Over werkdruk is al veel geschreven, ook in dit document. Leraren willen graag deel uitmaken van een professionele, lerende organisatie. Daar is tijd voor nodig. Een vermindering van de lesgevendende taak ten gunste van het beter voorbereiden van lessen en het verder ontwikkelen van het onderwijs is hiervoor een goede mogelijkheid. We zijn in een tijdperk beland waarin basisscholen in groep 8 een schooladvies voor het vo geven zonder te beschikken over de uitslag van de Eindtoets. Dit is een grote verantwoordelijkheid. Beide partijen zullen hieraan moeten wennen, maar wel gezamenlijk moeten optrekken. Als er wantrouwen over het advies is tussen po en vo bevordert dat niet de doorgaande lijn en het vertrouwen van ouders/maatschappij in de beroepsgroep. De leraren van po en vo zullen elkaar hier in moeten vinden door ervaring en dialoog.

DE TOEKOMST VAN DE LERAAR IN HET MBO

De Nederlandse economie heeft goed opgeleide vakmensen nodig die flexibel inzetbaar zijn en die met veranderende omstandigheden om kunnen gaan. Het mbo moet deelnemers voorbereiden op een wendbare deelname aan de arbeidsmarkt en de samenleving. Naast vakmanschap is het ontwikkelen van de generieke competenties zoals zelf-sturing, probleemoplossend vermogen en netwerken noodzakelijk. Het mbo moet investeren op de aansluiting tussen opleiding en het veranderende beroep door afstemming met de regionale arbeidsmarkt. Vraaggericht werken en flexibiliteit zijn hierbij cruciaal.

In de herziening van de kwalificatiestructuur is geprobeerd dit te regelen door naast het basisdeel en het profieldeel, een keuzedeel aan het kwalificatiedossier toe te voegen. De achterliggende gedachte is dat keuzedelen snel kunnen worden aangepast aan de ontwikkelingen in het beroepenveld en in de regio. Docenten vragen zich kritisch af of de kwalificatiedossiers met keuzeonderdelen én de wijze waarop ze georganiseerd worden inderdaad hét antwoord zijn op de noodzaak om het mbo toekomstgericht te maken. Landelijk zijn er allerlei ontwikkelingen gaande waarbij het bedrijfsleven en het beroepsonderwijs steeds intensiever samenwerken. De grenzen tussen school en beroepspraktijkvorming (de stage) vervagen, waardoor we wel spreken van hybride leeromgevingen. De rol van de mbo-docent is hierin cruciaal: extern als partner voor het werkveld, intern als begeleider van flexibele leerprocessen. Blijvende aandacht voor de pedagogische/didactische, beroepsgerichte en vakinhoudelijke competenties van de docent/begeleider is hierbij noodzakelijk.

De Leraar van de toekomst

Over de toekomst is maar één ding zeker: hij is ongewis. Met enige slagen om de arm vallen er uit het voorgaande niettemin zeker trends af te leiden die zich zullen voortzetten. Als het gaat om de toekomst van de leraar/de leraar van de toekomst is de wens natuurlijk ook de vader van de gedachte. Voorspellen kunnen we niets, maar we zetten wel nadrukkelijk in op een professionele leraar op klas-, school- en stelselniveau.

KLASNIVEAU

Het onderwijs is trendgevoelig. Spraken we vijf jaar geleden nog veel over *talentontwikkeling*, nu is *excellentie* overal het toverwoord. De allerjongste mode zijn de zogenaamde '21e eeuwse vaardigheden' waarmee kinderen voorbereid moeten worden op een open toekomst. Het valt te bezien of deze skills wél een 'blijvertje' zijn, maar dat ze stof tot nadenken geven stemt hoopvol: wat leren we kinderen eigenlijk op school en waarom leren we ze dat? Meer nadrukkelijk dan ooit zijn leraren, maar ook ouders en leerlingen nu betrokken bij een debat over curricula

dat raakt aan het fundament van het onderwijs. Leiden we kinderen inderdaad alléén op voor de onzekere arbeidsmarkt van een gerobotiseerde toekomst? Of zijn we in de eerste plaats met burgerschap, of juist met *Bildung* bezig? Natuurlijk geven leraren, scholen en ook ouders hier vanuit hun idealen en overtuigingen elk andere antwoorden op. Wat niettemin opvalt is dat zulke fundamentele, pedagogische vragen ook in 't algemeen weer vaker openlijk worden gesteld. Mogelijk is ook zo'n herijking of herbezinning uitdrukking van een proces van verdergaande professionalisering van leraren en scholen. Misschien ook vraagt de samenleving in z'n geheel wel minder om cijfers en prestaties en meer om zingeving en om waarden. De winst daarvan zou kunnen zijn dat meer zelfbewuste leraren minder overgeleverd zijn aan modegrillen en onderwijsgoeroes, maar keuzes hebben in het soort van onderwijs dat zij willen geven - en waarom. Daaraan verwant is een andere actuele discussie over wat scholen wel en wat zij niet kunnen bewerkstelligen. Het is de primaire verantwoordelijkheid van

leraren om een steeds meer diverse, veelkleurige en veelvormige leerlingenpopulatie te bedienen. Zeker gezien de vraag naarmeer geïndividualiseerde leerarrangementen biedt dat uitdaging genoeg voor een volledige baan. Toch lijken aldoor nóg meer taken en verantwoordelijkheden op de bordjes van leraren te worden gelegd - obesitas, *loverboys*, radicalisering, noem maar op. Samen met andere partijen zullen leraren er uit moeten komen welke taken en verantwoordelijkheden zij wél en welke zij niet kunnen of willen dragen.

— Ik vind het vooral belangrijk dat we als docenten samen ons onderwijs maken.

JELLE SJOLLEMA
mbo - Amsterdam

SCHOOLNIVEAU

Als de Staat van de Leraar 2015 inderdaad wijst op een groeiende professionalisering en meer professionaliteit dan zou een toename van verantwoordelijkheden op school- en op stelselniveau voor leraren voor de hand liggen. Vanuit de Angelsaksische wereld is recentelijk het begrip *teacher leadership* overgewaaid als aanduiding voor leraren 'die nadrukkelijk de regie in handen nemen in hun werk en de ontwikkeling daarvan en die mede sturing geven aan de ontwikkeling van onderwijs in de hele school' (Valk 2014). Nu kennen we natuurlijk al de functiemix die op veel scholen zo is vormgegeven dat leraren in hogere schalen meer taken en verantwoordelijkheden op zich nemen. Bij *teacher leadership* gaat het in het ideale geval echter niet om formele posities, maar om een soort van

professioneel zelfbewustzijn dat juist een informeel, zogenaamd 'non-positioneel leiderschap' mogelijk maakt. Om daaraan ruimte te geven lijken de meeste scholen en schoolleiders nog wel een slag te moeten slaan bij het inrichten van echt professionele, dat wil zeggen, meer 'platte' organisaties.

Her en der wordt al wel geëxperimenteerd met zelfsturende teams en andere vormen van gedeeld leiderschap, met

— **Voor mij is het belangrijk dat de aandacht voor het kind weer terugkomt: focussen op het kind, niet op de resultaten. Een ontwikkeling die ik om mij heen steeds vaker hoor en zie.**

CARELINE VAN DER KWAAK
po - IJmuiden

andere woorden, met veel 'macht' voor leraren. Het lijkt aannemelijk dat we in de naaste toekomst meer van dit soort experimenten zullen zien. Of en in hoeverre er op scholen en in het onderwijs daadwerkelijk 'gekanteld' kan en zal worden is niet alleen een politiek-bestuurlijke vraag. Het is ook een kwestie van moed en het vereist organisatietalent waaraan alleen lokaal, op schoolniveau dus, uitdrukking kan worden gegeven.

DE TOEKOMST VAN DE LERAAR VO

Recente ontwikkelingen en initiatieven waar docenten veel meer nadrukkelijk hun stem ook op beleidsniveau laten horen bieden positieve vooruitzichten voor het onderwijs. Voorwaarde is wel dat die ontwikkelingen van overheidswege niet te eenzijdig gestuurd worden door een economische agenda, zoals concurrentie op de wereldmarkt en een innovatieve economie. Onderwijs is niet alleen of primair een economisch instrument, maar dient in de allereerste plaats de ontwikkeling van kinderen en jonge mensen

tot autonome individuen die hun eigen plaats in de maatschappij vinden. Het is tijd voor een kritische reflectie vanuit het onderwijsveld op weg naar een nieuw curriculum. Recente ontwikkelingen op het gebied van het curriculum, zoals o.a. in Schotland kunnen als voorbeeld dienen voor een nieuw curriculum in het Nederlandse onderwijs. Dat betekent dat de overheid de inhoud van het curriculum slechts in grote lijnen aangeeft, maar de gedetailleerde invulling ervan overlaat aan individuele scholen. Die kunnen van-

uit hun eigen visie en in antwoord op de plaatselijke behoeften hun eigen curriculum ontwikkelen. De overheid zal zich dan ook terughoudend dienen op te stellen ten aanzien van zowel de lesmethoden en werkvormen als de toetsing. Voorwaarde is dat leraren zich als beroepsgroep sterk maken tegenover de druk van de overheid om het onderwijs te gebruiken als middel om onderdanen aan te passen aan de behoeften van de economie van de 21e eeuw. De belangrijke vraag daarbij is of het doel van het onderwijs is jonge mensen klaar te stomen tot flexibele werknemers, of hen juist op te leiden tot zelfbewuste, democratische individuen. In dat laatste geval dient het onderwijs meer te bieden dan alleen vaardigheden voor de 'werkplek van de toekomst'. Dan gaat het erom de 'krachtige kennis' (Priestley & Biesta, 2013) aan te bieden waarmee mensen zelfstandig en kritisch in de wereld kunnen staan.

— **Wij moeten onze leerlingen in het vernieuwd examenprogramma erg algemeen opleiden, dat geeft weinig ruimte. Ik zou mijn leerlingen graag gericht willen opleiden. Zo creëer je veel meer een vakman met deskundigheid op een bepaald gebied.**

RINUS ALDENKAMP
vmbo - IJmuiden



Thea Nabring - mbo - Ede

STELSELNIVEAU

Wat veel leraren steekt, zo stelden we eerder in deze Staat, is het gevoel dat zij wel 'objecten' maar geen 'subjecten' zijn van onderwijsbeleid. Vooral op stelselniveau, maar ook nog binnen veel scholen voelen ze zich eerder speelbal dan spelbepaler. Heel recent pas zijn leraren en ook scholen zich gaan realiseren dat de feitelijke 'regeldruk' in het onderwijs kleiner is dan door velen wordt ervaren. Er blijkt meer ruimte om zelf dingen anders te doen dan lang is aangenomen. Professionele ruimte kun je, met andere woorden, ook nemen.

Het succes van de kritische lerarenbundel *Het Alternatief* (Kneyber & Evers 2013) heeft daarnaast laten zien dat leraren ook op het allerhoogste niveau invloed, in dit geval 'agenderingsmacht' kunnen ontwikkelen. Natuurlijk gelden in de onderwijspolder *de facto* voorsnog alleen de sectorraden als serieuze gesprekspartners. Wie zich in dit landschap niet krachtig organiseert wordt al te gemakkelijk 'uitgepolderd', hetgeen met leraren en hun bonden en al helemaal met ouders en leerlingen gebeurt.

Eenzijdig lijkt het erop dat leraren en hun organisaties sinds 2013 met enige nadruk betrokken zijn en worden bij beleid dat hen zelf aangaat. Zo zijn leraren actief betrokken bij het vaststellen van de *Lerarenagenda* (2013) en het curriculumplatform *Onderwijs 2032* (2015). Uit kringen rond *Het Alternatief* kwam daarnaast de beleidsagenda *Samen Leren!* (2014) voort. Al te vaak wordt, anderzijds, het resultaat van een enkel overlegje met enkele docenten of een enkele organisatie - hoe goedbedoeld ook - beleidsmatig *geframed* als 'met instemming van dé leraren.'

Of de politieke emancipatie van leraren zich zal voortzetten hangt al met al af van veel verschillende factoren - politiek-bestuurlijk, organisatorisch, individueel. Om een gezaghebbende stem in het onderwijsdebat én in het onderwijsbeleid te verwerven zullen zij collectieve actie moeten ondernemen. Macht is iets wat je af kunt dwingen, gezag verwerf je alleen als een sterke, liefst ook georganiseerde beroepsgroep. Daar moeten we zelf samen verder vorm aan geven.

LITERATUUR

Evers, J. & Kneyber, R. (2013). *Het Alternatief*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151-182.

Leenheer, P., G.E.A. van Luijn (2012) Rijnlands Schoolleiderschap. Naar meer verbinding en vertrouwen in vakmanschap. Een verkenning. Meso Focus 87.

Leraar24 (2014) Dossier: professionele ruimte voor de leraar. <https://www.leraar24.nl/dossier/5107/professionele-ruimte-voor-de-leraar> bezocht: 16 maart 2015

Priestley, M., Biesta, G. (Eds.) (2013). *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum policy and practice*. London: Bloomsbury.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2013). Toward a social psychology of assimilation: Self-determination theory in cognitive development and education. In B. W.

Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* 191-207 New York: Cambridge UP

[TALISNL] Van der Boom, E., & Stuivenberg, M. (2013). *Teaching and learning international survey (Talis) 2013*. Nationaal rapport Nederland. Ministerie van OCW.

Valk, R. (2014). *Leiderschap komt niet vanzelf* [Interview met Marco Snoek; elektronische versie]. Van 12 tot 18, 2014, 6, 14-15. Bezocht: 12 maart 2015

Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas?* Den Haag: SCP.

REDACTIE

Anniek van Anraad (1970), docent-onderwijsontwikkelaar, Albeda College, Rotterdam; secretaris Beroepsvereniging Docenten MBO

Jolanda Cuijpers (1966), docent-coach en regisseur onderwijsontwikkeling Verzorging en Verpleging, ROC De Leijgraaf, Veghel

Lisanne de Gelder (1994), student academische PABO Amsterdam, edublogger

Marjolein Held (1963), docent verpleegkunde, Koning Willem I College, 's Hertogenbosch; Beroepsvereniging Docenten MBO

Jan Willem Hengeveld (1989), leerkracht basisonderwijs Groep 5, Griftschool Woudenberg; Masterstudent Pedagogische Wetenschappen VU; Bestuurslid Groene Golf

Cheryl Klesser (1992), docent Nederlands, Berlage Lyceum, Amsterdam, student aan de HvA

Floor de Nooij (1988), leerkracht basisonderwijs, student Bestuurskunde aan de VU

Alderik Visser (1971), docent Geschiedenis en Filosofie, Wolfert TTO, Rotterdam; publicist, edublogger

Coby de Vries (1990), leerkracht basisonderwijs Groep 4, OBS De Globe, Amsterdam, Masterstudent Onderwijskunde UvA

Dick van der Wateren (1947), docent Natuurkunde & NLT, ECL Haarlem, publicist, edublogger, onderzoeker

Marcia van der Wens (1973), co-teacher, onderwijsondernemer Basisschool 't Schrijverke, 's-Hertogenbosch

Marjolein Zwik (1966), leerkracht basisonderwijs Groep 8, PC Basisschool Noordeinde, Zoetermeer, auteur wij-leren.nl



Jinnie Bodt - mbo

Een toekomstdroom

Het is zeven uur in de ochtend en de eerste kinderen komen het schoolterrein op. Het zijn de kinderen die ook op school ontbijten. Buiten is de tuinman al aan het werk die de kinderen begroet wanneer ze het terrein opkomen. De leerlingen gaan naar de keuken voor hun ontbijt. Jonge kinderen genieten van een verhaal, vaak ondersteund door poppenspel of verteltheater. Een aantal oudere kinderen leest samen met een begeleider of verdiept zich in een kinderkrant aan tafel. Daarna gaan de kinderen verder met hun ontwikkelproject waarbij ze op de boerderij aan de slag kunnen maar ook in de studieruimte, het atelier of het siencelab.

Zo zou de start van een dag in het primair onderwijs in de toekomst er uit kunnen zien. Over de toekomst kun je dromen of je zorgen maken. Dromen zie ik als leraar als zinnvoller. Zoals ik ook de dromen voor de kinderen in de klas mede mogelijk wil maken zie ik voor de toekomst van de leraar een mooi perspectief. Het is denkbaar dat de opvoedkundige en verzorgende taken die nu in de ogen van sommigen wat te veel naar school toe geschoven worden serieus door scholen vervuld gaan worden. Met serieus bedoel ik professioneel. De professionals die met kinderen werken vervullen hun taken binnen de scholen. Opvang is geïntegreerd in het onderwijs en ook muziekles, sporten, creatieve en speelse activiteiten vinden plaats in en rondom school. Voor

kinderen die ondersteuning nodig hebben zoals fysiotherapie, logopedie, speltherapie of medische verzorging wordt dit in de school geregeld. Natuurlijk leren is de norm geworden. In de schoolboerderij, de schoolwinkel en het atelier. De onderwijsprofessionals, variërend van orthopedagoog tot sportleraar zijn goed geschoold in hoe kinderen leren en werken samen om dit te blijven stimuleren. De leerlingen leren werken met de nieuwste technologie en leraren gebruiken die waar het hen ondersteund. De leraar zorgt voor activiteiten die betekenisvol zijn voor de leerlingen waardoor ze met plezier ontwikkelen tot jonge mensen die graag samenwerken, leergierig zijn en vaardigheden aanleren die passen bij hun dromen.

**DE
STAAT
VAN
DE
LEREER
2012**