

## PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/210540>

Please be advised that this information was generated on 2021-11-02 and may be subject to change.

# Het proces van beroepsvorming bij leraren

Albert Mok, Arien Blees-Booij en Gerrit Vrieze

## 1 Inleiding

Het leraarsberoep is volop in beweging. De leraar is speelbal van vele maatschappelijke krachten, maar onduidelijk is welk perspectief het meeste zicht geeft op de huidige problematiek. De overheid treedt terug, het schoolmanagement krijgt meer invloed, ouders gedragen zich in toenemende mate als consumenten en stellen eisen ten aanzien van de onderwijsinhoud, schoolbevolking, onderwijsinrichting en dienstverlening. De minister wil prestatiebeloning voor leraren invoeren. Hier en daar dreigen tekorten aan bevoegde leraren, vooral in de grote steden. Dit alles leidt tot grote verwarring bij de lesgevers, toename van de werkdruk, gevoelens van onderwaardering en van stress. Zij vragen zich af hoe zij zich kunnen handhaven als intellectuele beroepsbeoefenaars en als verantwoordelijke opvoeders.

Het marktdenken is op het ogenblik sterk ontwikkeld in het onderwijs (Vrieze en Van den Berg 1994: 448). Tegelijkertijd zien we een roep om het herstel van de waardigheid en de kwaliteit van het leraarschap. Er is gepleit voor het opstellen van beroepsprofielen en voor het in het leven roepen van een register voor leraren. Dit uit zich verder in ideeën omtrent de formulering van een beroepsstandaard en een ontwikkeling in de richting van zelfsturing door de beroepsgroep (Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap 1997). Een beroepsstandaard is een geheel van regels en normen met betrekking tot het verrichten van de arbeidsactiviteiten in een beroep, die voor de leden van dat beroep de leidraad vormt bij hun handelen in de beroepspraktijk en waarop zij kunnen worden beoordeeld.

Door middel van literatuuronderzoek, een buitenlandverkenning en een survey onder Nederlandse leraren hebben we onderzocht welke bijdrage een voor alle leraren aanvaardbare beroepsstandaard zou kunnen leveren aan de kwaliteit van het leraarschap. De theoretische ingang voor dit onderzoek is het proces van beroepsvorming. In dit artikel worden drie modellen van beroepsvorming gepresenteerd, die inzicht geven in het krachtenveld waarin het leraarsberoep moet functioneren en de opties die hiervoor een oplossing kunnen aandragen. Wij pleiten voor een strategie waarbij het proces van beroepsvorming wordt gericht op zelfregulering, zelfhandhaving en zelfcontrole (wat wij 'beroepsvorming van binnenuit' noe-

men). Vervolgens presenteren we empirische gegevens met betrekking tot dit thema. We bespreken enkele buitenlandse ervaringen met beroepsstandaarden, beroepscodes, beroepsregisters en tuchtregelingen ter handhaving en verbetering van de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Daarnaast komt de perceptie van de Nederlandse leraar met betrekking tot deze onderwerpen aan de orde. We besluiten met de belangrijkste conclusies en discussietopics.

## 2 Beroepsvorming

De begrippen 'beroepsvorming' en 'beroepsvormingsproces' werden in 1973 in de Nederlandse beroepsociologie geïntroduceerd (Mok 1973, p. 104). Hoe gaat beroepsvorming in haar werk? Welke krachten en tegenkrachten spelen daarbij een rol? Welke elementen bevorderen of remmen het beroepsvormingsproces? Bij een onderzoek naar de rol van een beroepsstandaard in de ontwikkeling van het leraarsberoep zijn dat relevante vragen. Immers, een beroepsstandaard vormt de neerslag van het denken over het leraarschap dat in de loop van de jaren, ja zelfs in de loop van de eeuwen, is ontwikkeld op de drie domeinen:

- kennis en kunde
- macht en gezag
- morele verantwoordelijkheid.

Beroep wordt hier opgevat als een geïnstitutionaliseerd en gelegitimeerd kader rond een bepaald deel van de maatschappelijke arbeidsverdeling (het taakveld), dat een aantal mensen (de beroepsgroep) tegenover anderen beschouwt als een geheel van domeinen dat hun toebehoort (Mok 1997, p. 179). Op die domeinen legt de beroepsgroep een claim (Abbott 1988), die door relevante anderen (overheid, management, afnemers, andere beroepen) moet worden gehonoreerd om geldigheid te hebben (domeinclaim).

Het gaat bij een beroep niet om een toevallige verzameling individuen die hetzelfde werk doen. De beroepsgenoten hebben via een min of meer identieke opleiding een bevoegdheid ('licentie') verkregen om bepaalde taken te verrichten en krijgen, onder andere door aanvaarding van de regels voor de beroepspraktijk die door de bevoegde instanties zijn opgesteld, een 'mandaat' om te definiëren welke taken in het beroep behoren te worden verricht en hoe, en welk gedrag daarbij hoort (Hughes 1958, p. 25). Een beroepsstandaard is een leidraad bij het taakinhoudelijk en moreel handelen in de beroepspraktijk en hij vormt de basis voor de arbeidstaakbeheersing door de leraar, die op haar beurt weer uitgangspunt is voor de arbeidsvoorwaardenbeheersing (Mok 1980, p. 25-26; Van Wieringen 1997, p. 253). Een praktische toepassing hiervan levert de minister van Onderwijs als hij een direct verband wenst te leggen tussen de kwaliteit van de leraar en diens beloning naar prestatie. Een belangrijke functie van een beroepsstandaard is dat er gezamenlijk oplossingen voor beroepsproblemen worden gevonden, zonder dat de

individuele verschillen in de beroepsuitoefening wegvallen. Dit versterkt het collectieve zelfbeeld. Op die manier is een beroepsstandaard een bindende factor tussen beroepsgenoten, juist op die punten die maatschappelijk gezien bronnen van ongelijkheid en scheiding kunnen zijn, zoals man-vrouw of autochtoon-allochtoon. Soms zijn de beroepsregels, en dat geldt ook voor de ethische gedragsnormen, verinnerlijkt, soms ook moet de nakoming ervan met dwangmiddelen worden verkregen (Lammers 1993, p. 140). Hierbij gaat het zeer vaak om arbeidsverrichtingen die zonder mandaat op basis van een licentie niet mogen worden uitgevoerd, bijvoorbeeld lesgeven in een bepaald vak op de middelbare school.

*Wij kunnen beroepsvorming bij leraren nu omschrijven als het proces van het ontstaan, de ontwikkeling en de voortdurende revitalisering van de beroepsactiviteiten op de drie domeinen kennis en kunde, macht en gezag en morele verantwoordelijkheid. In dat proces van beroepsvorming vervult een beroepsstandaard een essentiële rol.*

*Schema 1: Het beroepsvormingsproces bij leraren*

Domein Omgeving	Kennis en kunde	Macht en gezag	Morele verantwoordelijkheid
Maatschappelijke omgeving	1) Maatschappelijke arbeidsverdeling; Vakdisciplines; Specialisatie Accreditering	4) Maatschappelijke erkenning; Wetgeving en regelgeving; arbeidsvoorwaarden en rechtspositie; Politiek	7) Maatschappelijke verantwoordelijkheid voor het onderwijsproces en de kwaliteit
Organisatie-omgeving	2) School als organisatie; Eisen van bekwaamheid; Lerarenopleidingen en curricula; Bij- en nascholing	5) Saamhorigheid en collegialiteit; Vak- en beroepsorganisaties; Doelrationeel handelen als strategie	8) Beroepscode als collectieve gedragsnormering. Waarderationeel handelen als strategie
Individuele omgeving	3) Leraarschap als ambacht; Deskundigheid; Beroepstrots	6) Gezag en autoriteit; Afhankelijkheid leerling/ouders Beperking/verruiming; gedragsalternatieven; Kwetsbaarheid	9) Ander belang verinnerlijkt; Klantgerichtheid; Interpersoonlijke betrokkenheid

De analyse van het beroepsvormingsproces bij leraren geschiedt in dit artikel aan de hand van een schema met negen cellen, genaamd *Het beroepsvormingspro-*

*ces bij leraren.* Dit schema wordt verkregen door de drie eerdergenoemde domeinen van het leraarshandelen (kennis en kunde, macht en gezag en morele verantwoordelijkheid) te verbinden met de drie omgevingsfactoren van het leraarschap: de maatschappelijke, organisatorische en individuele omgeving.

De bedoeling van dit schema is inzicht te bieden in de verschillende aspecten van het proces van beroepsvorming bij leraren. Op basis van dit schema geven we bij elk aspect de belangrijkste recente ontwikkelingen weer en gaan we na welke rol een beroepsstandaard hierbij zou kunnen spelen. Het schema mondt uit in drie modellen van beroepsvorming die in paragraaf 3 worden samengevat.

*Cel 1 Kennis en kunde in hun maatschappelijke omgeving.* In de eerste cel, het kennis- en kundedomein in zijn maatschappelijke omgeving, vinden we de basis van het beroepsvormingsproces. Een beroep kan pas ontstaan en zich verder ontwikkelen als een bepaalde activiteit zich afsplitst uit het geheel van activiteiten die we arbeidsverdeling noemen (differentiatie) en een apart taakveld wordt dat bepaalde mensen tot dagtaak dient. Om de afgesplitste taken te kunnen uitvoeren is kennis en kunde nodig van de theorie en de technologie van die taken, die de basis vormen van wat we plegen aan te duiden met de term vakdiscipline.

Door de dynamiek in de arbeidsverdeling binnen het onderwijs komen er voortdurend nieuwe taken bij en verdwijnen andere. Er komt specialisatie in het leraarschap, wat maakt dat het beroep gesegmenteerd wordt. Leraren speciaal onderwijs onderscheiden zich van de leraren basisonderwijs, er komen nieuwe functies bij zoals onderwijsassistent en leraar onder- en bovenbouw basisschool. In het voortgezet onderwijs uit zich dit in nieuwe vakken zoals verzorging en algemene technieken. Dit maakt dat het beroepenveld steeds in beweging is. De arbeidstaakbeheersing van de leraar steunt in de eerste plaats op zijn of haar kennis en kunde op een of meer vakgebieden (inclusief pedagogiek en didactiek) en op de kennis van onderwijsmethoden en onderwijstechnologieën. Om hun taken te kunnen uitvoeren, moeten leraren voldoen aan bepaalde eisen van bekwaamheid, die in een beroepsstandaard kunnen worden vastgelegd. Om die bekwaamheid te verwerven moeten kennis en kunde worden opgedaan in de vakdiscipline(s) waarin onderwijs zal worden gegeven. Bovendien in pedagogiek, didactiek en onderwijstechnologie. Het is echter niet zo dat leraren slechts passieve gebruikers zijn van wat anderen voor hen hebben uitgedacht. Zij werken zelf actief mee aan de ontwikkeling van hun vakgebied en de methoden en technieken van het onderwijzen en hebben daarmee invloed op het kennissysteem in het onderwijs. Via de ontwikkeling van beroepsstandaarden en beroepsprofielen kunnen leraren zelf hun invloed laten gelden.

*Cel 2 Kennis en kunde in de organisatieomgeving.* Eenmaal afgestudeerd vindt de taakuitoefening plaats in een organisatieomgeving, de school. Als er ergens sprake is van dynamiek dan is dat wel in de school als organisatie. In hoeverre biedt de

schoolorganisatie ruimte voor beroepsontwikkeling, kennis en kunde? Schaalvergroting en daarmee verband houdend bureaucrativering en hiërarchisering zijn verschijnselen die nooit tevoren zo hebben toegeslagen. Tussen 1987 en 1996 is bijvoorbeeld het aantal scholen voor voortgezet onderwijs verminderd van 1926 tot 720, met een navenante toename van het aantal brede scholengemeenschappen vbo/avo/vwo (Van Wieringen 1997, p. 249). Het beroepsvormingsproces bij leraren wordt er in belangrijke mate door beïnvloed. De bedrijfsmatige, verticale principes die hun intrede hebben gedaan, verdragen zich slecht met het collegialiteitsprincipe van het leraarsberoep (zie cel 5). Het 'managementteam', de verspreide huisvesting van de onderdelen van de scholengemeenschap met elk weer een eigen directeur of rector plus onderdirecteur en conrector, de invoering van leraarsrangen zoals junior- en senior-docent, het zijn allemaal verschijnselen die de horizontaliteit van het leraarsberoep aantasten en de verticalisering en segmentering bevorderen. De manifeste functie van een beroepsstandaard is een bijdrage te leveren tot eenheid-in-verscheidenheid van het beroep en zo de beroepsvorming te stimuleren.

*Cel 3 Kennis en kunde in de individuele omgeving.* Het leraarschap is een edel ambacht. Een goed product leveren, je vak optimaal bijhouden, aan na- en bijscholing deelnemen, vakbladen lezen, het land van de taal die je doceert, bezoeken en congressen op je vakgebied bijwonen, die dingen leggen op individueel vlak mede een basis voor de vorming van het beroep van leraar. De leraar beheerst zijn taken vanuit zijn ambachtelijkheid, zijn werk is uitdagend en voldoening schenkend. Ook in dat opzicht is hij als de ambachtsman die trots een mooi product aflevert. Beroepstrots is een belangrijke motiverende factor. Tegenover de afnemers, vooral de leerlingen en hun ouders, heeft de leraar deskundigheid, zowel pedagogisch-didactisch als vakdisciplinair. Hij vormt jonge mensen die op een zeer beïnvloedbare leeftijd zijn en bepaalt mede hun toekomstige mogelijkheden. Als gevolg van werkdruk, taakverzwaring en rolonduidelijkheid lijkt de ruimte voor individuele beroepsontwikkeling in de knel te komen. Als de beroepsgroep van leraren zelf betrokken is bij het opstellen van een beroepsstandaard, dan geeft hun dat een grotere arbeidstaakbeheersing.

*Cel 4 Macht en gezag in de maatschappelijke omgeving.* Een kernpunt voor ieder beroep is de erkenning door de maatschappelijke omgeving, onder andere blijkend uit de positie die mensen in de samenleving het beroep en zijn beoefenaren toekennen op de maatschappelijke ladder. De leraar voortgezet onderwijs wordt vlak onder de arts en de advocaat in de hoogste laag geplaatst en heeft in de laatste dertig jaar vrijwel geen statusverlies geleden (Bakker en Blees-Booij 1995, p. 259). De leraar basisonderwijs (onderwijzer) wordt meestal een lagere status toegekend. Overbrugging van de historische statusverschillen tussen leraren in het basisonderwijs en leraren in het voortgezet onderwijs (Van Det 1983, p. 11), kan een be-

langrijke uitkomst zijn van een geslaagd beroepsvormingsproces bij leraren. In weerwil van genoemde onderzoeksgegevens beleven leraren voortgezet onderwijs zelf een verlies aan waardering voor hun werk en een daling van hun beroepsprestige (Vrieze e.a. 1995, p. 90), wat mede aan de basis ligt van de huidige problemen rond het leraarschap.

Als leraren hierop zelf invloed willen hebben, is het van groot belang hoe zij zich maatschappelijk organiseren (Van Wieringen 1997, p. 252). In de negentiende eeuw hebben leraren gekozen voor het vakbondsmodel in plaats van op beroepsvorming aan te sturen. Hierdoor is de nadruk komen te liggen op arbeidsvoorwaardelijke en rechtspositionele zaken en is de kwaliteit van de beroepsinhoud als *issue* naar de achtergrond gedrongen. Naar onze mening moeten leraren zich anders organiseren om hun beroepstrots voor het voetlicht te brengen en meer primair nadruk leggen op arbeidstaakbeheersing en in het verlengde daarvan op arbeidsvoorwaardenbeheersing. Dit kan onder andere gerealiseerd worden door het instellen van een beroepsregister voor leraren, door certificering van bevoegdheden in eigen hand te nemen en in het algemeen de kwaliteitszorg tot voorwerp van discussie te maken binnen de beroepsgroep.

*Cel 5 Macht en gezag in de organisatie.* De essentie van het beroepsvormingsproces is de saamhorigheid en collegialiteit van de beroepsbeoefenaren. Een beroep is in diepste wezen een horizontale structuur, dat wil zeggen een samenhangend geheel van min of meer gelijkwaardige arbeidsposities over de grenzen van de werkgevende organisaties heen. Wat dat betreft spoort het met het idee van de school als 'professionele' organisatie, die volgens Mintzberg (1979, p. 348) immers een organisatievorm is waar een horizontale taakverdeling bestaat en waar deskundigen op basis van standaardisering van vaardigheden het werk coördineren en organiseren. Hoe meer hiërarchie in de school wordt gebracht, des te groter wordt de spanning tussen beroep en organisatie (Van Wieringen 1997, p. 268). Hoe meer de leden van een beroepsgroep een beroepsgemeenschap vormen van op elkaar betrokken collega's, die onderling zo min mogelijk concurreren, des te meer zal de politiek geneigd zijn macht te delegeren aan dit collectief (cel 4). Eerder werd opgemerkt dat de arbeidsvoorwaarden (niet alleen de beloning al dan niet naar prestatie, maar ook bijvoorbeeld het aantal uren) een heet hangijzer zijn voor de beroepsgroep, omdat te grote verschillen hierin deze noodzakelijkerwijs zal segmenteren. Vandaar ook dat de relatie tussen arbeidstaakbeheersing en arbeidsvoorwaardenbeheersing, die bij beloning naar prestatie wordt geaccentueerd, bij leraren een precare is. De segmentering van het beroep kan afbreuk doen aan het principe van horizontaliteit, hetgeen ook in het arbeidsvoorwaardenoverleg tot uiting kan komen. Hoe groter de versnippering des te meer dringt zich de noodzaak op van het instellen van een lerarenregister. Aan de horizontaliteit en collegialiteit wordt door de vak- en beroepsorganisaties vormgegeven. Deze hebben een kame-

leontische gedaante, dan weer worden de materiële arbeidsvoorwaarden vooropgesteld, dan weer de inhoudelijke vakbelangen. Principieel zijn beroeps- en vakverenigingen uit op de behartiging van het collectief eigenbelang, maar zij moeten daarbij oog hebben voor de ethische implicaties van hun handelen, zoals in het morele verantwoordelijkheidsdomein is verwoord. Anders is het nastreven van het collectief eigenbelang voor de onderhandelingspartners niet acceptabel. Het toenemend belang van de functiestructuren onderstreept het gevaar van ondermijning van de horizontaliteit voor het beroepsvormingsproces. Een verticaal carrièredenken verdraagt zich slecht met het horizontaliteitsprincipe. Eerder kan men denken aan een begrip 'loopbaan', dat zich wel met horizontaliteit verdraagt, omdat een loopbaan ook vlak kan zijn, terwijl carrière altijd verticaliteit impliceert. Vroeger was er de kwekeling, waren er leerlingen en gezellen en waren de verhoudingen met de 'meester' glashelder. Thans doet zich in tal van beroepen het probleem van de beroepsbeoefenaar in opleiding voor, ook in het onderwijs. Voor het beroepsvormingsproces is het cruciaal de arbeidsvoorwaarden van de aankomende generatie collega's (leraren-in-opleiding) duidelijk te regelen om de onderlinge solidariteit tussen ervaren leraren en leraren-in-opleiding te waarborgen.

*Cel 6 Macht en gezag in individuele relaties.* Het leraarschap is in zoverre bijzonder, dat leraren hun beroep in hoofdzaak beoefenen ten behoeve van onvolwassenen. Er zijn niet veel beroepen waarvan dat gezegd kan worden. Gezag en autoriteit blijven ongeloofwaardig als de rol niet van binnenuit door de persoon van de leraar wordt gevuld. De waardigheid van het ambt is niet voldoende om gezag af te dwingen. Gezag is aanvaarde en gelegitimeerde macht (Weber 1925) en zonder aanvaarding en legitimering door de relevante anderen, in de eerste plaats de leerlingen en hun ouders, is de leraar nergens. Die wisselwerking tussen afhankelijkheid en gezagsverlening maakt de relatie tussen de leraar en de leerlingen met hun ouders spannend en ook precair. Macht is de mogelijkheid de gedragsalternatieven van anderen te beperken of te verruimen. Aan de leraar vooral ook de opgave om de laatste variant te realiseren. Door de eerdergenoemde horizontaliteit zijn alle leden van het beroep mede afhankelijk van hoe hun collega's dit invullen. Op dit moment ervaren leraren een gezagscrisis zowel ten opzichte van de leerlingen als van de ouders (Vrieze e.a. 1995). Ze moeten zich meer verantwoorden dan vroeger omdat ze veel meer op gelijke voet met de ouders zijn komen te staan. Leerlingen moeten gemotiveerd worden en nemen niet meer klakkeloos opdrachten van leraren aan. De gezagscrisis van het leraarsberoep brengt een crisis in het beroepsvormingsproces met zich mee. Als leraren gezamenlijk via een lerarenregister en een beroepsstandaard kunnen verduidelijken wat leerlingen en ouders van hen kunnen verwachten, dan kan dat een ondersteuning vormen voor het beroepsvormingsproces.

*Cel 7 Maatschappelijke verantwoordelijkheid.* Dat de leraren maatschappelijk



(mede)verantwoordelijkheid dragen voor het onderwijsproces en voor de kwaliteit ervan staat buiten kijf. De voorwaarden waaronder leraren deze verantwoordelijkheid kunnen waarmaken, beginnen af te brokkelen. Het is ook daarom dat een deel van de leraren een bijdrage levert aan onderwijsvernieuwing. Deze leraren stellen nieuwe eisen aan de beroepsuitoefening. De belangrijkste van deze eisen is ruimte voor de 'beroepsvorming van binnenuit'. Dit betekent het delegeren door de overheid van de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs aan de beroepsgroep. Uit onderzoek (Vrieze e.a. 1995) blijkt echter dat leraren zich met cynisme afwenden van het overheidsbeleid. Voor de kwaliteit van het leraarschap is dat een gevaarlijke ontwikkeling.

*Cel 8 Collectieve gedragsnormering.* De collectieve gedragsnormering blijkt naar onze mening het duidelijkst uit het bestaan van een beroepsstandaard. Deze omvat vaak ook de beroepscode. Een beroepscode is een uitgelezen middel om het publiek te overtuigen van het moreel onberispelijk gedrag van de beroepsbeoefenaars, maar dit garandeert nog niet dat het publiek er ook werkelijk in gelooft (Van der Arend 1992). Bovendien zijn beroepscodes dikwijls slechts de uiting van een (dominant) segment van het beroep en niet van het beroep als geheel. In dat opzicht vertegenwoordigen zij geen morele consensus van het gehele beroep. Ondanks deze kritiek blijft overeind dat het opstellen van beroepsregels voor de gedragsnormering, zoals via een beroepsstandaard gebeurt, een uiting is van de wil van ten minste een spraakmakend deel van de beroepsgroep om waarderend handelen als strategie te hanteren. Als zodanig is het een essentieel onderdeel van het beroepsvormingsproces.

*Cel 9 Verinnerlijkte klantgerichtheid.* Het bezig zijn met het opstellen van beroepsregels op organisatorisch niveau heeft geen betekenis als er geen verinnerlijking van die regels plaatsvindt bij de individuele beroepsbeoefenaar. Klantgerichtheid is bij een dienstverlenend beroep als dat van leraar dermate essentieel, dat zonder dat geen kwalitatief hoogstaande beroepsuitoefening mogelijk is. Hetzelfde geldt voor collegialiteit en saamhorigheidsgevoel. Sommige ouders twijfelen aan de integriteit van de leraar en aan de kwaliteit van de dienstverlening: stellen zij hun eigen arbeidsvoorwaarden en rechtspositie niet boven het belang van de cliënt? De relatie tussen leraar en leerling is uitermate kwetsbaar en een te grote intermenselijke betrokkenheid kan die kwetsbaarheid alleen maar vergroten. Klantgerichtheid is de klap op de vuurpijl van het beroepsvormingsproces, omdat als het beroepshandelen in zijn totaliteit niet gedragen wordt door de individuele leraar in zijn klassituatie, het beroep in feite onaf is en ook geen uitgangspunt biedt voor de voortdurende verandering en dynamiek die het beroep eigen zijn. De vraag is welke betekenis een beroepsstandaard kan hebben bij het invullen van de kwaliteit van de dienstverlening.

### 3 Drie modellen van beroepsvorming

Op basis van bovenstaand schema kunnen drie modellen van beroepsvorming geformuleerd worden:

- (1) 'beroepsvorming van bovenaf' (de overheid als drijvende kracht);
- (2) 'beroepsvorming van buitenaf' (de markt als belanghebbende);
- (3) 'beroepsvorming van binnenuit' (zelfsturing door de beroepsgroep).

Bij beroepsvorming van bovenaf ligt vanuit de overheid de nadruk op het domein van kennis en kunde, in het marktmodel (beroepsvorming van buitenaf) komt vooral het machtsaspect naar voren, en in het zelfreguleringsmodel (beroepsvorming van binnenuit) krijgt ook het morele domein grote aandacht, naast kennis en kunde en macht en gezag. Vandaar dat wij in ons onderzoek vooral hebben gekeken naar die aspecten van de beroepsstandaard die de collectieve gedragsnormering voor docenten betreffen.

Welk model van toepassing is, hangt af van de ontwikkelingen die zich in de verschillende domeinen voordoen. In het geval van de leraren is de staat lange tijd de machtigste partij geweest bij het vorm geven aan het leraarschap. Grondwettelijk gezien, zo stellen grondwetsjuristen, heeft de rijksoverheid nog steeds een zorgplicht voor het onderwijs (Mentink e.a. 1997, p. 145). Maar intussen zijn marktkrachten aan het werk die de ontwikkeling van het leraarsberoep van buitenaf trachten vorm te geven. Bovengenoemde juristen achten het marktmodel niet in overeenstemming met de aan de regering opgedragen controle op de deugdelijkheid. Wel achten zij delegatie aan de beroepsgroep zelf mogelijk, onder controle van de overheid op hoofdlijnen.

We gaan hier kort in op de eerste twee onderscheiden modellen, om daarna wat uitvoeriger stil te staan bij het derde model: beroepsvorming van binnenuit. Met name de haalbaarheid van dit derde model is onderwerp geweest van ons onderzoek.

*Beroepsvorming van bovenaf.* In het beroepsvormingsmodel van bovenaf is de (rijks)overheid de voornaamste regulator van het beroep. Sinds de Staatsregeling (= Grondwet) van 1798 (Mentink e.a. 1997, p. 143) heeft de staat de zorgplicht voor het onderwijs. De overheid heeft vanaf het begin van de negentiende eeuw het initiatief genomen om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen met als doel natievorming, economische vooruitgang en gelijke kansen voor diverse bevolkingsgroepen. Onderwijs werd de universele standaard voor de vorming van staatsburgers en voor het welzijn van de natie. Onder andere door standaardisering van de taal droeg het onderwijs in de negentiende eeuw bij tot natie- en staatsvorming (Rupp 1992), zoals de overheid op haar beurt bijdroeg tot de beroepsvor-

ming van de leraar. Dit is tevens gepaard gegaan met bevordering van de arbeidsvoorwaarden en rechtspositie van leraren omdat onderwijs en staat elkaar nodig hadden. De overheid leverde zo ook een bijdrage tot sociale stijging, immers onderwijzer en leraar waren bekende stijgingsberoepen. De overheid richtte kweek- en normaalscholen op waar de een uniforme opleiding van leerkrachten plaatsvond.

Het regulatorschap door de overheid van het leraarsberoep bleek in de negentiende eeuw ook uit de organisatie van het onderwijs. Het land werd verdeeld in districten, met schoolopzieners die namens de overheid de uitvoering van de onderwijswetten op werkplaatsniveau controleerden en bovendien zeer actief betrokken waren bij de oprichting van onderwijsgezelschappen, waarin kennis en kunde werden bevorderd. Schoolopzieners namen de opleiding van leraren en onderwijzers actief ter hand (Van Det 1983). Volgens dit model *kan* de staat de beroepsstandaard formuleren en dwingend voorschrijven. De vraag waarom de overheid deze taak heeft laten liggen, is een belangrijk voorwerp van toekomstig onderzoek.

*Beroepsvorming van buitenaf.* Vóór de Staatsregeling van 1798 was onderwijs vooral een zaak van kerken en particuliere personen. Voor zijn beroepsuitoefening was de leraar sterk afhankelijk van *sponsorship* door kerkbesturen, adellijke personen en vermogende burgers. In deze tijd van terugtrekkende overheden, zelf- en deregulering en ruim baan voor de werking van de markt, komt dit model weer terug. Nieuwe belanghebbenden dienen zich aan, zoals ouders als consumenten, onderwijsmanagement, werkgevers uit het bedrijfsleven. Er woedt een concurrentieslag tussen onderwijsinstellingen om de schaarse leerlingen en studenten. Schaalvergroting, fusieprocessen en *lump sum*-financiering zijn aan de orde van de dag. Op de markt roeren zich de belanghebbenden om hun belangen op onderwijsgebied te kunnen realiseren, ook bijvoorbeeld in het universitair onderwijs (de zogenoemde 'wildgroei' van de bijzonder hoogleraren). Marktpartijen beconcurreren elkaar uiterst fel, er zijn veel *stakeholders* in het onderwijs (Van der Krogt en Vroom 1989, p. 70). Er is in dit model niet één machtige, bureaucratische instantie (de rijksoverheid) die de allesoverheersende invloed uitoefent. Vele belanghebbenden, waaronder ook lagere overheden, bepalen mede de aard van het onderwijsproduct en de wijze waarop dit totstandkomt. Zij dragen nieuwe ideeën aan voor de onderwijsinhoud en de wijze van lesgeven. Hoewel de regering grondwettelijk gezien in laatste instantie de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs draagt, is de invloed van de marktpartijen op dat onderwijs in het model van buitenaf zeer groot. Door de eisen die belanghebbenden stellen aan het primaire proces, het product en de wijze waarop het totstandkomt en de organisatie van de school, kunnen zij in hoge mate het taakveld van de leraar, zijn domein, de eisen die aan zijn kennis en kunde worden gesteld en zijn gedragsalternatieven en

verantwoordelijkheden bepalen. Door sommige taakvelden, studierichtingen, vakken en curricula te steunen en andere niet, bepalen zij mede de instroom en welk soort leraren met welke pedagogisch-didactische bekwaamheden gevormd worden. Belanghebbenden treden als het ware op als sponsors (Johnson 1972) van het beroepsvormingsproces en bepalen er in grote mate de richting en aard van. Indien in het kader van dit model een beroepsstandaard geformuleerd wordt, dan ontstaat hierover een machtsstrijd met betrekking tot wiens eisen, regels en normen erin zullen worden opgenomen. De kans is groot dat er tussen de vele belanghebbenden geen overeenstemming over de inhoud van de beroepsstandaard zal worden bereikt.

Daar ons onderzoek vooral gericht was op de plaats van beroepsstandaarden in het derde model van beroepsvorming, beroepsvorming van binnenuit via zelfsturing door de beroepsgroep, staan we daar in het volgende wat langer bij stil.

*Beroepsvorming van binnenuit.* Bij beroepsvorming van binnenuit ligt de nadruk op de zelfregulering, zelfcontrole en zelfhandhaving van de leden van de beroepsgroep. In dit model is de beroepsgroep zelf opsteller, drager en handhaver van de beroepsstandaard.

*Zelfregulering* – In dit model worden de doelvoorschriften van de overheid omtrent de deugdelijkheid van het onderwijs, door de Grondwet vereist, alleen op hoofdlijnen gegeven en door de Onderwijsinspectie op systeemniveau gecontroleerd. Het directe toezicht op de kwaliteit van het primaire onderwijsproces wordt door de overheid aan de actoren in het taakveld gedelegeerd. De wetgever verleent beroepsbescherming aan hen die een mandaat tot uitoefening van het beroep hebben verkregen, regelt de accreditering (van lerarenopleidingen) en de eisen die aan de accrediterende instanties moeten worden gesteld, maar laat de uitwerking ervan aan de beroepsgroep zelf over. Er is een lerarenregister, dat door de beroepsgroep zelf wordt beheerd. De beroepsgroep stelt de startbekwaamheden vast. Geaccrediteerde lerarenopleidingen en opleiders verlenen de bevoegdheid (licentie) om onderwijs te geven, certificering via het lerarenregister verleent het mandaat om onderwijs te geven in een bepaald schooltype c.q. onderdeel van het curriculum/vakgebied. Het certificaat wordt verleend als de betrokkene de beroepsstandaard heeft onderschreven. Dit dringt des te meer daar leraren in toenemende mate op verschillende scholen lesgeven en hun lessuren steeds meer gefragmenteerd worden. Essentiële voorwaarden voor zelfregulering zijn horizontaliteit en collegialiteit, beide zeer belangrijk voor een geslaagd beroepsvormingsproces. Horizontaliteit betekent dat er in de school een horizontale arbeidsverdeling is, dat is een arbeidsverdeling waarbij de taken en vaardigheden van de actoren ongeveer gelijkwaardig zijn (nooit precies gelijk!) en dat ook tussen de onderwijsinstellingen op dat gebied overeenkomsten bestaan. Collegialiteit betekent (1) dat er bij de leraren een

bewustzijn bestaat gelijksoortige taken te vervullen; (2) dat leraren zich over grenzen van klaslokalen, vakgroepen en scholen heen in meer of mindere mate verbonden voelen met de problemen van beroepsgenoten en bereid zijn daar gezamenlijk een oplossing voor te vinden; (3) dat leraren bereid zijn tegenover de buitenwereld de nadruk te leggen op de eigenheid van het beroep. De *esprit de corps* verleent een collectieve identiteit, die bepalend is voor het zelfbeeld van de leraar (Lammers 1993, p. 161). Ook dat is onderdeel van het beroepsvormingsproces.

*Zelfcontrole* – Controle vindt in dit model door de beroepsgroep zelf plaats, hetgeen hier zelfcontrole wordt genoemd. Gecertificeerde leraren hebben arbeids-taakbeheersing, wat betekent dat zij greep hebben op het taakveld, op de methoden en wijzen van lesgeven alsmede op de totaliteit van het onderwijsproces in de school (Mok 1980, p. 26). De beroepsgroep als zodanig legt een claim op het arbeidsveld, om op die manier jurisdictie (Abbott 1988, p. 59 e.v.) over de arbeidstaken te verkrijgen. De beroepsgenoten bepalen zelf wie tot hun beroepsgroep kunnen en mogen behoren. De zin van een beroepsstandaard is dat duidelijk gemaakt wordt dat de beroepsgroep naar binnen en naar buiten toe samenhang vertoont. Door uiterlijke samenhang en innerlijke bindingskracht (Lammers 1993, p. 150) kan de beroepsgroep naar buiten toe diegenen uitsluiten die er niet bijhoren en naar binnen toe de eenheid bewaren, wat Weber (1925) ‘sociale sluiting’ noemde.

Tijdens de beroepsopleiding wordt niet alleen cognitieve kennis overgedragen, maar ook de beroepscultuur: gedrag in de klas, houding tegenover allochtonen, omgangsstijl met collega’s, ouders, leerlingen, management en normering van het handelen als leraar. Ook deze behoren tot de (start)bekwaamheden van de leraar. De beroepscultuur is een centraal bindend element in het beroepsvormingsproces van binnenuit.

*Zelfhandhaving* – Het begrip zelfhandhaving in dit model betekent dat de beroepsgroep zelf de inhoud van de beroepsstandaard bepaalt en deze handhaaft, ook door middel van sancties. Dit heeft betrekking op de beroepsgroep als geheel zowel als op de individuele beroepsgenoot. Het principe van horizontaliteit brengt met zich mee dat als één lid van het beroep over de schreef gaat, de gehele beroepsgroep erop wordt aangekeken. In het beroepsvormingsmodel van binnenuit is het logisch dat sanctionering ook van binnenuit geschiedt, dus dat er een beoordeling door collega’s plaatsvindt. De vraag hierbij is of men bereid is collega’s openlijk te sanctioneren. Het gaat dan niet over ‘normale’ strafrechtelijke overtredingen, maar over overtreding van de regels gesteld door de beroepsstandaard. In de onderzoeksresultaten die we hierna behandelen, gaan we op een aantal van deze aspecten nader in.

## 4 Onderzoekresultaten

We hebben twee onderzoeken uitgevoerd. Het eerste was een internationaal vergelijkend onderzoek naar de plaats van beroepsstandaarden in het beroepsvormingsproces. In het tweede onderzoek werd nagegaan of er onder Nederlandse leraren een draagvlak bestaat voor een beroepsstandaard en een beroepsvereniging voor leraren.

*Internationaal vergelijkend onderzoek.* Uitgangspunt bij het internationaal vergelijkend onderzoek (Mok e.a. 1997) was dat ook in het buitenland een worsteling plaats heeft om de handhaving en verbetering van de kwaliteit van het leraarschap en dat wij daar in Nederland wellicht van kunnen leren. Uit een literatuurscan bleek dat de meest belovende systemen te vinden zijn in Amerika en Schotland. In deze landen zijn deskundigen, beleidmakers en praktijkmensen geconsulteerd.

Kenmerkend voor Schotland is de centrale registratie van leraren door de General Teaching Council for Scotland, opgericht in 1965, met daaraan gekoppeld een verbod tot het ongeregistreerd uitoefenen van het beroep. In Amerika zijn de licentiëring en de certificering een kwestie voor de afzonderlijke staten, waarbij de beroepsgroep als zodanig minder greep op de gang van zaken heeft. Er bestaat daar een wirwar aan systemen, die slechts schaars en fragmentarisch beschreven zijn. Wij spitsen de Amerikaanse situatie toe op Californië omdat daarover gegevens beschikbaar zijn.

Men kan eigenlijk niet spreken van één Angelsaksisch model, daarvoor zijn de verschillen tussen Schotland en Amerika te groot. In Schotland worden de arbeidsvoorwaarden voor het onderwijs centraal geregeld, in Amerika meer decentraal. In Schotland is het certificeringsbeleid in handen van de beroepsgroep zelf, in Californië is dat in handen van de staat, met inbreng van de beroepsgenoten. In Schotland is certificering eenmalig, in Californië moet deze periodiek worden vernieuwd. Het voorbeeld Schotland lijkt meer op het corporatistische Nederlandse model dan dat van Californië.

De organisatie van de certificering in beide landen is vergelijkbaar. In zowel Schotland als Californië vindt registratie van lesbevoegde leraren plaats door een instantie die bij wet is opgericht en autonoom over certificering kan beslissen. In Californië is dat de California Commission on Teacher Credentialing (CCTC, opgericht 1970), in Schotland de bovengenoemde General Teaching Council for Scotland. Beide raden hebben voornamelijk drie taken: certificering van leraren, accreditering van lerarenopleidingen en onderwijsprogramma's van deze opleidingen, en disciplineren, hoewel in Californië de laatstgenoemde taak eerder aan de rechter wordt overgelaten dan in Schotland. Met betrekking tot beide raden bestaat de klacht dat het logge, bureaucratische lichamen zijn. Vooral ten aanzien van de GTC in Schotland wordt geklaagd dat die ertoe neigt zich af te sluiten naar

buiten en dat de leden ervan meer naar elkaar luisteren dan naar de signalen uit het veld. Zeer essentieel verschil tussen beide landen is echter dat de leden van de GTC door de beroepsgroep zelf worden gekozen, terwijl die van de CCTC door de gouverneur van de staat worden aangewezen. De leden van de GTC zijn in overgrote meerderheid geregistreerd leraar, bij de CCTC is een minderheid leraar. Leraren in Californië hebben ook navenant minder invloed op het beleid dan die in Schotland.

De doelstelling van de beroepsstandaard in Californië is een gemeenschappelijke basis te leggen voor een zo hoog mogelijke onderwijskwaliteit in de verschillende schooltypen en scholen. Hiermee tracht men vooral de kwaliteitsverhoging van het onderwijs te dienen. De overweging is dat bij de grote culturele, taalkundige en sociaal-economische verscheidenheid die in de Californische schoolbevolking bestaat, een minimum aan algemeen geldige onderwijskundige en pedagogisch-didactische principes moet zijn gegarandeerd. Een belangrijke doelstelling is voorts het stimuleren van de onderwijsvernieuwing. Door het opstellen van standaarden probeert men leraren een signaal te geven welke onderwijsvernieuwingen noodzakelijk zijn. Men wil, democratisch, een zo hoog mogelijke kwaliteit in iedere lessituatie en in iedere school, onder erkenning dat iedere leraar en elke schoolleider op zijn of haar eigen wijze aan de beroepsstandaard tracht te voldoen. Het is juist deze verscheidenheid die het onderwijsproces levendig en spannend maakt, wat bijdraagt tot de versterking van de beroepsidentiteit van de leraar.

In Schotland is men erin geslaagd de vanouds hoge status van het leraarsberoep te handhaven en te versterken door aanscherping van de toetredings- en uitoefeningseisen en door de instelling van een beroepsregister. Wel heeft men in Schotland veel kritiek op het gebrek aan onderwijsvernieuwing. Net als in Californië wordt in Schotland, voortbouwend op de basisbevoegdheid, intensieve aandacht besteed aan de eerste twee jaren van de lerarenloopbaan. In beide landen wordt behoefte gevoeld aan het ontwikkelen van een beroepsstandaard, beroepsinhoudelijk zowel als ethisch, voor de gehele loopbaan, mede op basis van de reeds ontwikkelde standaard voor de eerste twee jaar. De buitenlandse voorbeelden wijzen echter uit dat het opstellen van een beroepsstandaard slechts één van de bijdragen is tot verbetering van de beroepskwaliteit en niet de alleenzalmakende. Men heeft dan weliswaar een toetssteen in handen waarmee het kaf van het koren kan worden gescheiden, maar als er bij de beroepsgenoten geen draagvlak voor is, werkt een beroepsstandaard juist averechts. Uit mededelingen van functionarissen van beroepsverenigingen ter plaatse kunnen wij afleiden dat de beroepsgroep in de Verenigde Staten in het algemeen wat positiever gestemd is ten opzichte van beroepsstandaarden dan die in Schotland.

De conclusie uit het internationaal vergelijkend onderzoek luidt dat het beroepsvormingsproces in Schotland verder is voortgeschreden dan in Californië, omdat in het eerstgenoemde land zelfsturing de overhand heeft. Dit is mede een

gevolg van het feit dat de vakbonden in Schotland zich actief bemoeien met het bevorderen van de arbeidstaakbeheersing van de leraren en zich niet uitsluitend tot de arbeidsvoorwaardenbeheersing beperken. In Californië is de invloed van de staat sterker en zijn de vakbonden er tot nu toe nog niet in geslaagd greep te krijgen op de arbeidstaken. Recentelijk zien we in Californië een tendentie, evenals in Nederland, naar toenemende decentralisatie van de arbeidsvoorwaarden in de onderwijssector. Dit leidt daar tot een druk om de arbeidstaakbeheersing te centraliseren via federale en staatsorganisaties die beroepsstandaarden opstellen. Paradoxaal genoeg lukt het opstellen van een door iedereen aanvaarde beroepsstandaard niet in een gecentraliseerd systeem van arbeidsverhoudingen zoals in Schotland. Is dit nu in Nederland wel mogelijk? Daartoe is draagvlakonderzoek verricht onder Nederlandse leraren.

*Draagvlakonderzoek.* In mei 1997 werd bij 2021 leraren in het primair en voortgezet onderwijs en in de beroeps- en volwasseneneducatie een telefonische enquête gehouden met als vraagstelling of er bij leraren een draagvlak bestaat voor de oprichting van een beroepsvereniging en de opstelling van een beroepsstandaard (Blees-Booij en Van der Ploeg 1997). De respons bedroeg 88% (1781 leraren). Doel van de draagvlakmeting was de mening van de leraren te peilen over een beroepsstandaard als element van de beroepsvorming. In de tabellen zijn de antwoorden steeds gedifferentieerd naar vier schooltypen: basisonderwijs (BaO), speciaal onderwijs (SpO), voortgezet onderwijs (VO) en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie (BVE).

De meeste leraren (rond de 80%) vinden het een goed idee dat de beroepsgroep zelf in een beroepsstandaard vastlegt over welke kennis en vaardigheden een leraar moet beschikken en welke pedagogische en maatschappelijke verantwoordelijkheid leraren hebben (a.w., p. 99).

*Tabel 1:* Percentage leraren dat het 'belangrijk' of 'heel belangrijk' vindt dat genoemde aspecten tot de inhoud van een beroepsstandaard behoren

	BaO	SpO	VO	BVE
- Kennis en vaardigheden van een leraar in functie	90.5	91.7	80.3	86.1
- Wijze waarop een leraar in functie zijn/haar kennis en vaardigheden op peil moet houden	84.2	83.1	71.8	74.6
- Concrete gedragsregels voor leraren	70.1	73.2	59.7	69.1
- De pedagogische verantwoordelijkheden van leraren en de grenzen daarvan	88.9	87.8	74.1	78.1
- De verantwoordelijkheid van leraren tegenover de samenleving en de grenzen van die verantwoordelijkheid	81.6	81.0	66.6	75.6



Uit tabel 1 blijkt dat een meerderheid deze aspecten in een beroepsstandaard wil vastleggen. Ook vindt men in meerderheid dat de beroepsgroep de gedragsregels voor leraren moet vastleggen. Bij al deze punten bestaat een significant verschil tussen leraren in het voortgezet onderwijs en de anderen: minder leraren in het voortgezet onderwijs vinden het belangrijk dat verantwoordelijkheden worden vastgelegd. Deze verschillen zijn niet te wijten aan verschillen in persoonskenmerken zoals leeftijd, sekse, opleiding, omvang aanstelling of lidmaatschap vakbond en/of vereniging van leraren. Het op sommige punten afwijkende standpunt van de leraren in het voortgezet onderwijs leidt er niet toe dat zij vaker een aparte beroepsstandaard bepleiten voor leraren in de verschillende schooltypen. In alle schooltypen is ruim 40% van de leraren van mening dat één beroepsstandaard kan gelden voor leraren in verschillende schooltypen. Ook verschillende vakken worden niet als belemmering gezien voor het formuleren van één beroepsstandaard.

Tabel 2: Waarvoor moet een beroepsstandaard gebruikt worden? (percentage dat 'ja' zegt op de betreffende gebruiksmogelijkheid)

	BaO	SpO	VO	BVE
– Voor versterking van de rol van leraren bij kwaliteitsverbetering van het onderwijs	92.8	93.2	81.1	88.1
– Als uitgangspunt voor reflectie op het beroep, zowel individueel als voor de beroepsgroep	87.2	89.9	84.5	85.6
– Voor versterking van het beroepsbeeld van leraren naar buiten	86.4	85.5	79.4	81.1
– Om willekeur bij beoordelingsgesprekken te voorkomen	87.0	83.6	80.8	84.1
– Als aanknopingspunt voor nascholingsbeleid op school	87.4	88.1	82.5	90.0
– Als leidraad voor functioneringsgesprekken	83.5	83.6	82.4	86.6
– Als aanknopingspunt voor loopbaanbeleid op school	78.4	78.7	66.2	77.1
– Als handvat voor intervisie	70.5	79.2	75.6	74.6
– Als criterium voor intercollegiale beoordeling	51.8	57.1	48.3	61.2
– Als criterium voor opname van beginnende leraren in erkend lerarenregister	50.7	53.8	44.5	55.7

Veel leraren (zie tabel 2) vinden een beroepsstandaard belangrijk voor de versterking van de rol van leraren bij de kwaliteitsverbetering van het onderwijs en voor reflectie op het beroep. Ook vindt men een beroepsstandaard een goed aanknopingspunt voor intervisie. Daarnaast zien veel leraren in een beroepsstandaard een geschikt instrument op mesoniveau, bijvoorbeeld in het kader van het personeelsbeleid: beoordelings- en functioneringsgesprekken, nascholings- en loopbaanbeleid kunnen eraan opgehangen worden. Onderlinge controle scoort echter laag als functie van een beroepsstandaard en dat geldt ook voor het opnemen van beginnende leraren in een lerarenregister. Wel verwachten leraren veel van de mogelijkheid zich op macroniveau via een beroepsstandaard te profileren.

Tabel 3: Taken voor een beroepsvereniging (percentage leraren dat het genoemde als taak voor een beroepsvereniging beschouwt)

	BaO	SpO	VO	BVE
<i>zelfregulering en zelfcontrole</i>				
Namens de beroepsgroep gesprekspartner zijn:				
– voor de overheid op het gebied van onderwijsvernieuwingen en dergelijke	90.5	89.9	90.4	90.5
– voor lerarenopleidingen	91.8	91.2	89.2	92.0
– voor besturenorganisaties	76.5	76.9	70.6	72.6
– voor organisaties van leerlingen of studenten en voor organisaties van ouders	68.7	71.4	63.5	60.2
– voor maatschappelijke groeperingen	65.8	69.9	63.8	64.7
<i>zelfcontrole</i>				
– controleren of beginnende leraren over voldoende kennis en vaardigheden beschikken	44.9	46.0	39.4	43.3
– controleren of zittende leraren hun kennis op peil houden	48.5	48.3	43.5	47.3
– behandeling van klachten over individuele leraren	37.5	37.1	31.1	33.3

Behalve de mening over een beroepsstandaard is de mening over een beroepsvereniging gepeild. Een beroepsvereniging wordt door een grote meerderheid van de respondenten wenselijk geacht. Respondenten hebben verschillende taken voor zo'n beroepsvereniging genoemd (zie tabel 3), met nadruk op het gesprekspartner zijn naar buiten toe in het onderwijsveld, zoals overheid, lerarenopleidingen, organisaties van ouders en leerlingen en dergelijke. Zij zien in mindere mate taken op het gebied van de bewaking van de kwaliteit van de beroepsuitoefening, de controle op het op peil houden van de kennis en nog minder met betrekking tot klachtenbehandeling.

Wanneer wij deze resultaten bezien in het licht van het model van beroepsvorming van binnenuit, dan blijkt dat bij de Nederlandse leraren een duidelijke behoefte bestaat zelf meer zeggenschap te hebben over de bepaling van de inhoud van het beroep. Een beroepsvereniging moet hen, naar hun oordeel, vertegenwoordigen als gesprekspartner met de overheid als het gaat om onderwijsvernieuwingen. Deze beroepsvereniging kan ook hun wensen en belangen inbrengen bij de lerarenopleidingen. Een beroepsvereniging kan namens hen spreken met stakeholders (besturenorganisaties en maatschappelijke organisaties) en klanten (leerlingen, studenten en hun ouders). Over de rol van een beroepsvereniging bij 'zelfcontrole' bestaat enige aarzeling. Minder dan de helft van de leraren is voorstander van een dergelijke rol voor een beroepsvereniging. Daar moet bij aangetekend worden dat het op het moment van het onderzoek, en ook nu nog, volstrekt onduidelijk was hoe een dergelijke controlefunctie vorm zou kunnen krijgen. Overigens vindt een minderheid van tussen de 20 en 25% van de respondenten dat de onder-

wijsvakbonden de rol van beroepsvereniging op zich kunnen nemen. We kunnen hieruit afleiden dat de leraren ontwikkelingen op het gebied van de arbeidstaken duidelijk als aparte functie zien, die niet noodzakelijk gekoppeld hoeft te zijn aan de ontwikkeling van de arbeidsvoorwaarden.

## 5 Algemene conclusies en discussie

Door middel van een buitenlandverkenning en een draagvlakonderzoek hebben we onderzocht welke bijdrage het bestaan van een voor alle leraren aanvaardbare beroepsstandaard zou kunnen leveren tot de kwaliteit van het leraarsberoep. Het proces van beroepsvorming is als theoretische ingang gekozen. In deze slotparagraaf gaan we dieper in op de volgende vragen:

- (1) Wat is het voordeel van het begrip beroepsvorming als theoretische ingang voor de bestudering van ontwikkelingen in het leraarsberoep?
- (2) In hoeverre is beroepsvorming van binnenuit mogelijk?
- (3) Welke rol zou een beroepsstandaard kunnen vervullen bij zelfsturing door de beroepsgroep van leraren?
- (4) Wat is de relatie tussen arbeidstaakbeheersing en arbeidsvoorwaardenbeheersing en welke rol spelen de vakbonden daarbij?

*Ad 1. Wat is het voordeel van het begrip beroepsvorming als theoretische ingang voor de bestudering van ontwikkelingen in het leraarsberoep?* Het belangrijkste voordeel van het begrip beroepsvorming als theoretische ingang voor een analyse van het leraarsberoep is dat het de drie centrale aspecten in een beroep omvat: het domein van kennis en kunde, het terrein van machts- en gezagshandhaving en van de morele verantwoordelijkheid. In Nederland wordt professionalisering meestal gebruikt in de zin van 'verdeskundiging' (Te Poel 1997, p. 5) en te zelden met een collectief machtsstreven (Van der Krogt 1981) of morele verantwoordelijkheid (Van der Arend 1992). Professionalisering wordt gemakkelijk gereduceerd tot het verbeteren van kennis en kunde via het volgen van een (hogere) opleiding, cursussen of door bijscholing. De arbeidstaakbeheersing, dat is de greep die leraren op de inhoud van hun werk en op het onderwijsproces in hun school hebben, komt goed in beeld door het begrip 'beroepsvorming' als ingang te kiezen. Zo kunnen we bijvoorbeeld de weerstand begrijpen van veel leraren (er zijn ook voorstanders) tegen invoering van het studiehuis (zelfstandig leren van leerlingen) in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Binnen de professionaliseringsoptiek is de discussie uiteindelijk verengd tot faciliteiten voor een voorbereidende cursus voor docenten. Vanuit het perspectief van beroepsvorming komt de cultuuromslag in het vizier die de invoering van een dergelijke vernieuwing met zich meebrengt. Veel docenten ervaren het studiehuis als een poging tot uitholling van het gezag dat zij aan hun beroep ontnemen en als een aantasting van hun domeinclaim. De meer begelei-

dende rol die zij in het leerproces zouden moeten vervullen, zien zij als erosie van hun taken. Hun kennis en kunde worden minder gewaardeerd (Jungbluth 1998). Ook in machtsdomein zijn ontwikkelingen gaande die met het beroepsvormingsproces zichtbaar worden. De toenemende invloed van het schoolmanagement zet de collegiale verhoudingen tussen de diverse categorieën leraren onder druk en dreigt daardoor een negatief effect te hebben op de beroepsvorming. Schoolleiders krijgen meer invloed op aanstelling, beloning en loopbaanontwikkeling waardoor de zelfregulering van leraren afneemt. In toenemende mate worden schoolleiders van buiten het onderwijs aangesteld, hetgeen de sociale cohesie in scholen onder druk zet. De voorwaarden waaronder leraren hun morele verantwoordelijkheid, het derde domein van het beroepsvormingsproces, kunnen waarmaken, brokkelen af. Leraren worstelen met de overgang van een bevels- naar een onderhandelings-opvoeding, de aantasting van het onderwijsniveau door activerend onderwijs en het dóórbreken van een consumptieve instelling bij de leerlingen. De kwaliteit van de dienstverlening wordt in hun ogen steeds meer opgeofferd aan culturele verflakking en diplomainflatie. De verlichtende rol die het onderwijs in de negentiende eeuw heeft gehad, wordt tenietgedaan door marktwerking en vermeende klantvriendelijkheid.

*Ad 2. Is beroepsvorming van binnenuit mogelijk?* Wij hebben drie modellen van beroepsvorming onderscheiden: beroepsvorming van bovenaf, waarbij de overheid een sturende rol heeft, beroepsvorming van buitenaf, waarbij de inrichting van het onderwijs wordt gestuurd door het maatschappelijk krachtenveld, en beroepsvorming van binnenuit, waarbij de beroepsgroep zelf sturing geeft. De beperkte opzet van het empirisch onderzoek (buitenlandverkenning en draagvlakmeting) kan hooguit een indicatie geven voor het antwoord op de vraag in hoeverre beroepsvorming van binnenuit mogelijk is.

Uit de buitenlandstudie blijkt in de eerste plaats dat de invoering van beroepsregisters en beroepsstandaarden een langdurig en complex proces is. Invoering van deze middelen ter regulering van het beroep door de beroepsgroep zelf, is een politiek mijnenveld. Uit de buitenlandverkenning is gebleken dat 'zelfsturing' ook gemakkelijk kan leiden tot verstarring en gebrek aan innovatieve impulsen. De klacht van de Schotse vakbonden dat de leden van de General Teaching Council for Scotland, zelfs de vakbondsleden onder hen, zich zo weinig gelegen laten liggen aan de vakbondsstandpunten en meer naar elkaar luisteren dan naar het veld, spreekt boekdelen. Dit oligarchische element blijkt ook uit de kleine voorhoede van de beroepsgroep die langere tijd actief is en verschillende malen herkozen wordt. In dat licht gaat men ook meer begrip tonen voor het verwijt van de Schotse vakbonden dat bij de leraren-leden van de GTC de wil ontbreekt om een beroepsstandaard op te stellen op basis waarvan men de competentie van de geregistreerde leden kan beoordelen. Dat de leraren-in-opleiding moeten worden beoordeeld,

daarover is men het eens, maar de collega's beoordelen, dat komt te dicht bij het eigen bed, ook omdat dat een basis zou kunnen zijn voor beloningsdifferentiatie naar prestatie. Het model van beroepsvorming van binnenuit veronderstelt immers horizontale verhoudingen tussen leraren. In Nederland lijkt het draagvlak voor de invoering van een beroepsstandaard en het oprichten van een beroepsvereniging op het eerste oog overweldigend (zie tabellen), maar uit het onderzoek blijkt ook dat als de beroepsstandaard zou worden gebruikt voor intercollegiale beoordeling en beoordeling van beginnende leraren, het draagvlak aanzienlijk kleiner is.

In de tweede plaats is de positie van het schoolmanagement nog onduidelijk. Behoort dit tot de beroepsgroep of maken schoolmanagers hun eigen beroepsvormingsproces door? In hoeverre voelen zij zich nog verbonden met de leraren als beroepsgroep? In Schotland zien we dat de schoolleiders ook als leraar moeten zijn ingeschreven in het beroepsregister en deel hebben aan de zelfsturing door de beroepsgroep door op gelijk niveau zitting te hebben in de GTC. Zij blijven deel uitmaken van het leraarsberoep. Dit overbruggt in zekere mate de afstand tussen leiding en leraar. In Californië, waar de beroepsvorming van bovenaf het overheersende model is, komt het marktmodel sterker naar voren met als gevolg dat het management, gewenst of ongewenst, steeds meer in een bedrijfsmatige rol wordt geduwd en in een meer hiërarchische verhouding tot de leraren komt te staan. Uit onze internationale vergelijking blijkt dat schoolleiders anders denken over de noodzaak van een beroepsstandaard dan de leraren zelf. Er blijkt in ieder geval in het buitenland een verschil te bestaan tussen de ontwikkelingen in de schoolorganisatie en het proces van beroepsvorming bij leraren (Van Wieringen 1997). In het draagvlakonderzoek, dat alleen onder leraren is gehouden, bleken de leraren verschillende gebruiksmogelijkheden op mesoniveau te onderkennen voor een beroepsstandaard.

*Ad 3. Welke rol zou een beroepsstandaard hierbij kunnen vervullen?* Binnen de drie onderscheiden modellen van beroepsvorming vervullen beroepsstandaarden verschillende functies. In het model van beroepsvorming van bovenaf stelt de overheid een beroepsstandaard wettelijk verplicht, bijvoorbeeld om de toelating tot het beroep te reguleren of als basis voor de beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs. Dat de rijksoverheid in Nederland tot op heden nog geen beroepsstandaard heeft opgesteld en ingevoerd, schept kansen voor het 'zelf doen' door de beroepsgroep. Het geeft echter ook aan marktpartijen de opening om te proberen hun specifieke belangen te realiseren. In het model van de beroepsvorming van buitenaf is er een gerede kans dat de vele belanghebbenden geen overeenstemming over de inhoud van een beroepsstandaard zullen bereiken. In het model van beroepsvorming van binnenuit is de beroepsgroep zelf opsteller, drager en handhaver van de beroepsstandaard, mits de overheid, als grondwettelijke hoeder van de kwaliteit van het onderwijs, deze functie aan de beroepsgroep delegeert.

Uit het beschikbare materiaal kunnen wij afleiden dat de grootste gemene deler van de buitenlandervaringen de worsteling is om de totstandkoming en toepassing van een voor alle betrokkenen aanvaardbare standaard. Gezien de toenemende segmentering van de beroepsgroep van de leraren in Nederland is het eveneens de vraag in hoeverre het mogelijk is een standaard op te stellen die voor alle leraren en onderwijstypen acceptabel is. Uit het draagvlakonderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de leraren voortgezet onderwijs terughoudender zijn ten aanzien van een beroepsstandaard dan alle andere leraren. Dat komt overeen met de stellingname van de vergelijkbare categorieën in de Schotse GTC. Voorts kunnen er verschillen zijn tussen diverse vakken. Een voortdurend terugkerende discussie in het buitenland betreft namelijk de rol van de inhoudelijke vakken in zo'n beroepsstandaard. Het spreekt onzes inziens boekdelen dat er in de door ons onderzochte voorbeeldlanden nog geen door iedereen aanvaarde beroepsstandaard is opgesteld en ingevoerd – trouwens noch in enig ander land ter wereld. Dat neemt niet weg dat in het draagvlakonderzoek de helft van de leraren zelf, ook van de leraren in het voortgezet onderwijs, voorstander is van één beroepsstandaard voor alle leraren, ongeacht vak of schooltype. Mocht dit in Nederland inderdaad worden gerealiseerd, dan zou ons land daarmee een wereldprimeur hebben!

*Ad 4. De relatie arbeidstaak- en arbeidsvoorwaardenbeheersing en de rol van de vakbonden.* In Californië, waar beroepsvorming van bovenaf overheersend is en de verscheidenheid onder de leraren groter is dan in Schotland of Nederland, moet de beroepsgroep veel harder vechten om eenheid binnen het beroep te bereiken. Niets van de zelfvoldaanheid van de beroepsgroep zoals in Schotland, maar de wil om tot duidelijke kwaliteitscriteria te komen en zo ook de band tussen arbeidstaakbeheersing en arbeidsvoorwaardenbeheersing te herstellen. Niet dat de Schotse vakbonden dat ook niet zien, maar door hun veel lagere organisatiegraad vechten de Amerikaanse onderwijsbonden daar veel harder voor. De relatie vakbond-beroepsvereniging blijft voor Nederland nog onduidelijk, maar vermeden moet worden deze twee vormen van beroepsorganisatie te veel als tegenstelling te zien, zoals in de professionaliseringsbenadering nogal eens gebeurt. Het Schotse voorbeeld leert ons dat vakbonden met succes de rol van beroepsorganisatie kunnen vervullen, mits de leden arbeidstaakbeheersing kunnen uitoefenen binnen het beroepsmodel van zelfsturing.

#### Geraadpleegde literatuur

- Abbott, A. (1988) *The system of professions: An essay on the division of expert knowledge*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Arend, A.J.G. van der (1992) *Beroepscodes: Morele kanttekeningen bij een professionaliseringsaspect van de verpleging*. Diss. Maastricht.
- Bakker B.F.M., en A. Blees-Booij (1995) Verklaren twee meer dan een? In: J. Dronkers en

- W.C. Ultee (red.) *Verschuivende ongelijkheid in Nederland: Sociale gelaagdheid en mobiliteit*. Assen: Van Gorcum, pp. 247-265.
- Blees-Booij, A., en S.W. van der Ploeg (1997) Een beroepsstandaard voor leraren: Is er een draagvlak voor? In: Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 82-133.
- Det, E.J. van (1983) *De Bond van Nederlandse Onderwijzers*. Amsterdam: SUA/ABOP.
- Hughes, E.C. (1958) *Men and their work*. Glencoe: Free Press.
- Johnson, T.J. (1972) *Professions and power*. London: Macmillan.
- Jungbluth, P. (1998) Vrije keuze als risicoprincipe en budget als beleidsmotief? Kritisch-sociologische vragen bij de 'modernisering' van het voortgezet onderwijs. In: J. van den Akker e.a. (red.) *Studiehuis en onderwijsonderzoek*. Amersfoort/Leuven, Garant.
- Krogt, Th. van der (1981) *Professionalisering en collectieve macht: Een conceptueel kader*. 's-Gravenhage: VUGA.
- Krogt, Th. van der, en C.W. Vroom (1989) *Organisatie is beweging*. Culemborg: Lemma.
- Lammers, C.J. (1993) *Organiseren van bovenaf en van onderop: Een beknopte inleiding in de organisatiesociologie*. Utrecht: Spectrum.
- Mentink, D. e.a. (1997) Zorg voor de kwaliteit van het leraarsberoep. In: Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 135-171.
- Mintzberg, H. (1979) *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs New Jersey: Prentice Hall.
- Mok, A.L. (1973) *Beroepen in actie: Bijdrage tot een beroepsociologie*. Meppel: Boom.
- Mok, A.L. (1980) Arbeidstaakbeheersing, kwalificatie en beroep. In: J.J.J. van Dijk e.a. (red.) *Kwaliteit van de arbeid: Een sociologische verkenning*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese, pp. 21-42.
- Mok A.L. (1997) Beroepsvorming en kwaliteit van het leraarschap. In: Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 173-201.
- Mok A.L. e.a. (1997) Beroepsstandaarden voor leraren in het buitenland: Wat kunnen we er voor de Nederlandse situatie van leren? In: Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 203-243.
- Poel, Y. te (1997) *De volwassenheid voorbij: Professionalisering van het jeugdwerk en de crisis in de pedagogische verhouding 1945-1975*. Leiden: DSWO Press.
- Rupp, J.C.C. (1992) Politieke sociologie van onderwijsdeelname en nationale curricula. In: P. Dykstra, P. Kooij en J. Rupp (red.) *Onderwijs in de tijd: Ontwikkelingen in onderwijsdeelname en nationale curricula*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghem, pp. 28-45.
- Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap (1997) *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vrieze, G. e.a. (1995) *De leraar als poortwachter: Leraren over hun invloed op het curriculum*. Nijmegen: ITS.
- Vrieze, G., en S. van den Berg (1994) Beroepsvormingsprocessen bij leraren. *Sociologische Gids* 41 (6).
- Weber M. (1925) *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Wieringen, A.M.L. van (1997) Leraren tussen school en beroep: Naar een nieuwe balans tussen beroepsgroep en schoolorganisatie. In: Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, *Tekenen voor kwaliteit*. Groningen: Wolters-Noordhoff, pp. 245-275.