

1 LERAREN EN SCHOLEN VOOR HET JEUGDONDERWIJS

Essay over crisisbestrijding en vitalisering van het leraarsberoep

Hubert Coonen

In dit essay geven we een schets van de problemen waarmee het leraarsberoep te kampen heeft. Om deze problemen de baas te worden is een reeks maatregelen getroffen, zoals de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de modernisering van de schoolorganisatie en de dynamisering van de beroepsgroep. De hoofdlijnen van deze maatregelen worden beschreven. We reflecteren afrondend op de vraag in hoeverre deze maatregelen succesvol waren en wat er de komende jaren nog op de vernieuwingsagenda staat.

LERAARSBEROEP IN CRISIS

Verouderde schoolorganisatie

Terwijl in ons land de retoriek over de kennissamenleving toeneemt, staat de belangstelling voor het beroep van leraar sterk onder druk. Nederland wil in 2010 een toppositie innemen in de Europese en wereldwijde kenniseconomie om daarmee de materiële en sociale welvaart van de lage landen voor de toekomst veilig te stellen. De school uit de vorige eeuw voldoet hiervoor echter niet meer. Om deze ambitie te realiseren is een fundamenteel herontwerp van het onderwijs nodig. Met een dergelijk herontwerp is natuurlijk ook de vraag actueel hoe de professie van de leraar wordt vernieuwd.

Nooit eerder in de vaderlandse geschiedenis volgden zo veel Nederlanders onderwijs. Ruim vier miljoen deelnemers en 400.000 leraren studeren en werken in het onderwijs. Ruim 27 miljard euro wordt jaarlijks in het formele onderwijs geïnvesteerd. De toegenomen alfabetisering en de algemene volksontwikkeling die in de vorige eeuw hebben plaatsgevonden, moeten in het bijzonder aan het onderwijs worden toegeschreven. Om de massificatie aan te kunnen, diende het industriële productieproces als voorbeeld. Strak georganiseerd, uniforme programma's en examens, geschakelde en gestapelde klaslokalen, leerlingen in rijen, geen technologie, vaste lesindelingen van 50 minuten, voor elk vak een leraar. Dat concept, hier overigens enigszins stereotiep gekarakteriseerd, heeft ons de afgelopen eeuw ver gebracht, maar is voor de toekomstige kennissamenleving grotendeels verouderd.

Belangstelling voor lerarenopleiding neemt af

Men zou verwachten dat de retoriek over de lerende samenleving en de dringend noodzakelijke innovatie van het onderwijs een grote groep jongeren zou aanspreken om in deze sector emplooi te zoeken. Niets is minder waar. Het aantal middelbare scholieren dat interesse toont voor een baan in het jeugdonderwijs voor 12 tot 16/18-jarigen (het voortgezet onderwijs en de sector middelbaar beroepsonderwijs) is de afgelopen jaren sterk afgenomen. De instroom in de lerarenopleiding is dramatisch afgenomen, soms tot de helft, en van de afgestudeerden van deze opleiding gaat ongeveer de helft daadwerkelijk het onderwijs in. Een deel van deze groep verlaat na enkele jaren het onderwijs weer. Een buitengewoon slecht rendement dus. Over de vraag hoe deze dramatische teruggang in de lerarenopleidingen kan worden verklaard, zijn tal van speculaties en verklaringen mogelijk.

Geen modern beroep

Een veel genoemde verklaring is de uitbreiding van de keuzemogelijkheden voor andere beroepen met een modernere uitstraling, zoals bijvoorbeeld de communicatiestudies. Wat ook vaak wordt vernomen is het gegeven dat leerlingen uit het voortgezet onderwijs het beroep van leraar dagelijks aan zich voorbij zien komen, zien hoe moeizaam sommige leraren het beroep ervaren en er daarom ogenschijnlijk geen aanleiding in zien deze beroepskeuze na te volgen. Sommigen stellen zelfs dat leraren zelf de beroepskeuze tot leraar ontmoedigen. Uiteraard treffen we ook speculaties aan die gaan over het sterk verouderde schoolconcept (geen zichtbare vernieuwingen, geen professionele uitstraling, slecht maatschappelijk imago, achterblijvende financiële waardering) en over het type studenten dat wel nog in het beroep van leraar geïnteresseerd zou zijn (vooral een beroep voor vrouwen, steeds meer mbo+ niveau, geen oriëntatie op exacte en technische studies, weinig ondernemerschap, iets voor ambachtelijk ingestelde studenten, niet sexy onder de peers).

Moeilijke beroepsomstandigheden

Ook wordt vaak, zij het minder hardop, gesproken over het feit dat de jeugd minder gemotiveerd is, het leren ziet als een randverschijnsel, het gezag van de leraar niet meer vanzelfsprekend is, het moeilijk is om les te geven. Dan verschijnen de cijfers in beeld over hoog ziekteverzuim in de sector, veel burnout, hoge deelname in de WAO. Krantenberichten over onveiligheid op school, een leraar die wordt bedreigd (en zelfs vermoord). Politie op school en gewelddadigheden completeren het negatieve beeld en ontmoedigen de jeugd (die deze zaken zelf waarneemt en er soms ook zelf aan deelneemt) om de school als werkomgeving voor de toekomst te kiezen. Het zijn feiten maar vooral ook generaliserende beelden die op dit moment het imago van de leraar bepalen. Al deze feiten, (voor)oordelen en ervaringen geven een onbestemd gevoel. Waarom zou men kiezen voor dit beroep? Het beroep lijkt in

crisis, de interesse neemt af, de lerarenopleidingen lopen verder leeg, er ontstaan op vrij korte termijn grote personeelstekorten en de samenleving maakt zich intussen ernstig zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. Het tij moet worden gekeerd.

Op zoek naar herontwerpen van de school

De kennissamenleving staat ter discussie en het zoeken naar meer aansprekende schoolconcepten is begonnen. De aantrekkelijkheid van het leraarsberoep, maar evenzeer de aantrekkelijkheid van de school voor het jeugdonderwijs, moeten met name door nieuwe onderwijsvormen worden bevorderd. Hier ligt een fundamenteel vraagstuk dat de komende jaren om een oplossing vraagt.

Het leraarsberoep wordt geconfronteerd met een afnemende aantrekkelijkheid. Een paradox als we in het oog houden dat juist in een zich ontwikkelende lerende samenleving de leraar een spilfunctie moet vervullen. De vraag wat die spilfunctie inhoudt en hoe aan de modernisering van het beroep vorm kan worden gegeven, begint steeds meer aandacht te krijgen.

Om de crisis te bezweren wordt kritisch gekeken naar de kwaliteit en innovatiekracht van de lerarenopleidingen. Ook de reeds eerder ingezette discussie over de modernisering van de schoolorganisatie is hernomen. De verdere ontwikkeling van de beroepsgroep van leraren is een derde invalshoek om tot bezwering van de crisis te komen. Deze drie benaderingen worden in het vervolg van dit essay verder toegelicht.

CRISISBEZWERING 1: VERNIEUWING VAN DE LERARENOPLEIDINGEN

Kwaliteitsvragen over lerarenopleidingen

In de lerarenopleidingen worden discussies gevoerd over onderwijsconcepten waarin de dominant aanwezige leraar een stapje terugdoet en de leerling zelf tot actief leren wordt aangespoord. Projectonderwijs, thematisch onderwijs, probleemgestuurd onderwijs, adaptief onderwijs, productief, onderzoekend en samenwerkend leren, van modus 1 naar modus 2 leren, allemaal concepten die uiting geven aan de behoefte het onderwijs ingrijpend te veranderen. Door ontoereikende theoretische verdieping en reflectie dreigt het gevaar van ongefundeerd modernisme. Van 'teach what you preach' is in de lerarenopleiding geen sprake. De vernieuwing van het opleidingsonderwijs verloopt moeizaam, met het competentieparadigma als collectief en ogenschijnlijk kritiekloos aanvaard referentiekader. Uiteindelijk zijn het de lerarenopleidingen zelf die onderwerp van kritiek worden. De instellingen staan te

ver van de dagelijkse schoolpraktijk. Opleidingsdocenten zijn vrijgesteld om over nieuwe onderwijsconcepten te discussiëren, zonder die overigens zelf in eigen huis te demonstreren. De meeste docenten van de lerarenopleiding durven het niet aan om zelf voor een klas met middelbare scholieren te gaan staan. De geloofwaardigheid en de meerwaarde van de lerarenopleidingen komen hierdoor ter discussie te staan. Bij een verdere afname van de belangstelling voor deze opleidingen en kritiek op de kwaliteit, komt al snel de vraag aan de orde of er nog wel een bestaansgrond voor deze lerarenopleidingen is. Bovendien denken de werkgevers meer dan voorheen na over modern (zogenaamd integraal) personeelsbeleid, waarin men zich verantwoordelijk voelt voor de kwaliteit en de professionele ontwikkeling van de docenten, zowel van hen die reeds in de school werkzaam zijn als ook van hen die nog worden opgeleid. Het vertrouwen in de traditionele rol en positie van de lerarenopleiding neemt af en sommigen pleiten zelfs in het openbaar voor opheffing van deze instellingen.

Geloofwaardigheid in het geding

Lerarenopleidingen worden bekritiseerd vanwege de moeizame innovatie van het leraarsberoep, de afwezigheid bij landelijke vernieuwingsoperaties, de onderbenutting van wetenschappelijke inzichten, de geïsoleerde positie in de kennisinfrastructuur en de semi-academische en sterk ambachtelijke beroepsoriëntatie. Bedrijfseconomisch raakt de sector in de problemen en er moesten inmiddels vele tientallen miljoenen euro's bij voor de instandhouding. De lerarenopleidingen zijn regelmatig onderwerp van publiek en politiek dispuut. Tot sluiting kan echter niet worden besloten. Er is immers geen alternatief. De scholen kunnen de opleidingstaak niet zelf ter hand nemen vanwege ontbrekende deskundigheid. Zelfs met de beperkte instroomcapaciteit in een tijdperk van grote tekorten aan leraren kan geen risico worden gelopen. De overtuiging bij velen groeit evenwel dat een ingrijpende verandering noodzakelijk is.

Onsamenhangend stelsel van opleidingen

Er is niet alleen kritiek op de kwaliteit, maar ook op de onsamenhangendheid van het stelsel van lerarenopleidingen. Er bestaan in het hoger beroepsonderwijs aparte opleidingen voor leraren basisonderwijs, voor leraren in het voortgezet onderwijs en de bve-sector (eerste- en tweedegraads), voor leraren in het (voortgezet) speciaal onderwijs, voor leraren in de sectoren sport, kunst, techniek, gezondheidszorg en agrarisch onderwijs. Voorts zijn er (eerstegraads) lerarenopleidingen in het wetenschappelijk onderwijs. Van onderlinge samenwerking binnen de sector van lerarenopleidingen in het hbo en van samenwerking tussen lerarenopleidingen in het hbo en wo is slechts in (zeer) beperkte mate sprake. De discussie over een meer samenhangend stelsel van lerarenopleidingen, waarbij met name wordt erkend dat lerarenopleidingen slechts een startkwalificatie afgeven en de professionele

beroepsontwikkeling vooral tijdens de loopbaan moet plaatsvinden, verloopt uiterst moeizaam.

Mislukte experimenten

De afgelopen jaren zijn diverse pogingen gedaan tot stelselaanpassingen. Sommigen zijn ook gerealiseerd. In de tachtiger jaren werden de toenmalige pedagogische academies en opleidingsscholen voor kleuterleidsters samengevoegd. Ook de tweedegraads lerarenopleidingen voltijd en de M.O.-opleidingen deeltijd werden geïntegreerd. De opleidingen zochten onderdak in de nieuwe hogescholen in het kader van de schaalvergroting in het hoger beroepsonderwijs. Binnen deze multisectorale hogescholen vormen de educatieve instellingen een afdeling of faculteit. Daarbinnen zijn veelal de oude tradities voortgezet. Alle lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs zijn onderdeel van een multisectorale hogeschool. Vele pabo's gingen eenzelfde weg, met uitzondering van een beperkt aantal instellingen dat opteerde voor (kleinschalige) zelfstandigheid. De universitaire lerarenopleidingen bleven qua taakstelling en situering grotendeels ongewijzigd. Tal van experimenten (experimentele lerarenopleiding) of voorstellen voor sectorale samenwerking (educatieve faculteiten, regionale clustering, schools of education) kwamen niet van de grond of mislukten. De directe communicatie tussen overheid en lerarenopleidingen werd verbroken en verliep voortaan langs de bestuurlijke kanalen van de hogescholen. Het stelsel blijft gekenmerkt door verkokering en fragmentatie. Samenwerking aan een gemeenschappelijk vernieuwingsperspectief blijkt buitengewoon weerbarstig. De argumenten dat om reden van kwaliteit, flexibiliteit, imago en kosteneffectiviteit samenwerking dringend nodig is, lijken om bestuurlijk-politieke motieven van instellingen weinig indruk te maken.

Arbeidsmarkt en zij-instromers

Intussen neemt de problematiek van het tekort aan leraren in hevigheid toe. De lerarenopleidingen zijn nog steeds niet in trek bij de jongeren. Er blijkt een vervangingsvraag in het onderwijs van vele tienduizenden leraren op relatief korte termijn (vooral vanwege de vergrijzing) waarvan door de lerarenopleiding slechts 20 tot 25% kan worden gerealiseerd. Het hoofdaandeel voor de oplossing van dit probleem moet dus van elders komen. Van een gesloten naar een open onderwijsarbeidsmarkt. Zij-instromers worden gerecruteerd uit andere sectoren van de samenleving en lerarenopleidingen moeten snel worden aangepast om deze nieuwe doelgroep van een adequate (duale) opleiding te voorzien. De opleiding van de zij-instromer verloopt via vraagsturing (zowel inhoudelijk als financieel). Het fenomeen 'opleidingsschool' deed zijn intrede. Hoewel het concept hiervan nog niet geheel helder is, is een opleidingsschool in ieder geval een school, die een deel van de taken van de lerarenopleiding overneemt door een professionele leerwerkplek aan te bieden en deskundige begeleiding te verzorgen. Dit alles in nauwe samenwerking met de

lerarenopleiding die de wettelijke verantwoordelijkheid voor de certificering van de leraar (vooralsnog) behoudt. De nieuwe samenwerking met de scholen werd gereïaliseerd in de vorm van een landelijk vernieuwingsprogramma onder de titel 'Educatief Partnerschap'. In dit vierjarige programma werd ook een reeks andere vernieuwingen en verbeteringen ondergebracht, zoals de professionalisering van het personeel van lerarenopleidingen, de verbetering van de rendementen, de invoering van ICT-didactiek en het ontwerpen van flexibele (maatwerk) opleidingstrajecten, met wisselend resultaat. Het opleidingsstelsel als geheel onderging evenwel geen ingrijpende veranderingen. Wel is sprake van een intensievere samenwerkingsrelatie met de (opleidings)scholen. Onderzoeksgegevens over de relatie tussen de vernieuwingen van de lerarenopleiding en de kwaliteit van de afgeleverde leraren ontbreken.

Tijdens en na afloop van dit innovatieproject doken weer tal van nieuwe initiatieven op die te verstaan zijn als een voortzetting van de zoektocht naar vormen van samenwerking tussen lerarenopleidingen, onderwijsverzorgingsinstellingen, onderzoeksinstituten en scholen. Tot heden gaat dat zoekproces voort onder titels die overwegend iets zeggen over de organisatie van de samenwerking in zogenaamde 'Schools of Education' en 'Centra voor Educatieve Dienstverlening'.

Ontmanteling van monopolie

De omgeving van de lerarenopleidingen staat intussen echter niet stil. Met name geëngageerde en op innovatie ingestelde schoolbesturen nemen nieuwe initiatieven, waarvan sommige ingrijpend van invloed (zullen) zijn op de positie van de lerarenopleidingen. Deze initiatieven houden verband met ondermeer de ontwikkeling van een eigen school- en onderwijsprofiel in het kader van de toenemende beleidsruimte, die de overheid de scholen in dit opzicht biedt. Hierbij hoort dat scholen in toenemende mate de vraag naar onderwijspersoneel benoemen in termen van hun onderwijsconcept, dus toegespitst op de expertise die men nodig heeft. Hierdoor ontstaan tal van nieuwe functies in de school waardoor de klassieke rol van de leraar ingrijpend verandert. Er ontstaat spanning tussen de deskundigheid die de school nodig heeft en de kwalificatiestructuur die formeel aanwezig is. Dat motiveert de schoolbesturen om meer te investeren in integraal personeelsbeleid, waartoe nadrukkelijk ook het initiële scholingsbeleid wordt gerekend. Daarmee komt de klassieke monopoliepositie van de lerarenopleidingen onder druk. Men eist maatwerk, men vraagt om breed opgeleid en flexibel inzetbaar personeel. Er is behoefte aan mensen die kunnen en willen werken aan de eigen professionele ontwikkeling, aan mensen die in teamverband kunnen samenwerken en aan mensen die zich gemakkelijk(er) binnen en buiten het onderwijssysteem bewegen. Soms slaagt men erin om deze beroepseisen met succes te communiceren met de lerarenopleiding en ontstaan er nieuwe samenwerkingsvormen. Er zijn evenwel ook situaties waarin deze communicatie in de ogen van de werkgevers niet de gewenste

oplossingen biedt, hetgeen ertoe leidt dat de overheid wordt verzocht om de opleidings- en certificeringsverantwoordelijkheid aan de scholen (of de georganiseerde sector) over te dragen. Ook mengvormen doen zich in dit onderhandelingsverkeer voor, waarbij de scholen de beroepsmatige toerusting van hun aankomende leraren verzorgen en de opleidingsinstellingen de formele kwaliteitsbeoordeling en daarmee samenhangende certificering voor hun rekening nemen.

Het geïntegreerde model onder druk

Voor de lerarenopleidingen van het hbo geldt, in tegenstelling overigens tot de lerarenopleidingen van het wo, dat de opleiding zogenaamd geïntegreerd wordt aangeboden. De integratie slaat hier op de verwevenheid van de vakstudie, de schoolstage, de vakdidactiek en de bredere pedagogisch-didactische beroepsvoorbereiding van de aankomende leraar. Het geïntegreerde model domineerde de koninklijke leerroute. Aan het opleidingsmodel lag de vooronderstelling ten grondslag dat het integreren van de diverse programmaonderdelen de student meer samenhang en synergie zou bieden. In hoeverre deze aanname op de uiteindelijke beroepsbekwaamheid van de aankomende leraar beter uitpakte dan bij de vormgevers van zogenaamde kopromp studies (scheiding van vakstudie en beroepsvoorbereiding) is nimmer overtuigend aangetoond. Het geloof in de voordelen van het aanbieden van een samenhangend programma was groot. Dat roept overigens onmiddellijk de vraag op of er van deze samenhang dan ook daadwerkelijk sprake was. Hierover is inmiddels een jarenlange discussie gevoerd, waarin met name de strijd tussen de vakdocenten en onderwijkskundigen (met name wie van hen het primaat in de opleiding had) de grootste bekendheid heeft verworven. Maar evenzeer kan er op worden gewezen, dat het lange tijd heeft ontbroken aan een evenwichtige samenwerking met de scholen, waardoor de lerarenopleidingen dreigden af te drijven naar semi-academische instellingen die met de dagelijkse schoolpraktijk weinig van doen wilden hebben. Synergie tussen theorie en praktijk bleef op deze wijze vaak uit. Ook viel er vaak kritiek te horen op de opvattingen van vakdidactici, die de vakdidactiek per vak(!!!) een eigen identiteit toeschreven en onderling moeizaam tot verbindingen kwamen en ook bruggen naar de onderwijkskunde slechts moeizaam konden slaan. Met andere woorden: in de rolvulling van de docenten werd de beperkte haalbaarheid van het geïntegreerde opleidingsmodel in feite gedemonstreerd. De toenemende tekorten aan leraren hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van een koprompstudie naar het voorbeeld van de lerarenopleidingen in het wo. Met deze aanpak is inmiddels een experimenteel begin gemaakt. Een visie die sneller furore maakte, was die van het leren op de werkplek.

Leren op de werkplek van de opleidingsschool

Met de hoge vlucht die het competentiegerichte onderwijs in vrijwel alle onderwijssectoren in een relatief korte periode heeft genomen, deed ook het werkplekleren

zijn intrede. De school diende de student niet alleen in klassikale overdrachtsbijeenkomsten nieuwe kennis bij te brengen, maar vooral de kennis te verbinden aan vaardigheden en attituden. Met name die verbreding van de kennisoverdracht naar het denken in bredere bekwaamheden deed de aandacht toenemen voor de leermogelijkheden buiten de school, het zogenaamde werkplekleren in organisaties en instellingen. Een breder scholingsconcept en een meer duale vormgeving van de leerweg zijn ook aan de lerarenopleidingen niet voorbij gegaan. De competentiegerichte en duale leerwegen werden ook door de lerarenopleidingen ontwikkeld. De professionele partners in de praktijk werden de zogenaamde opleidingscholen (naar Amerikaans voorbeeld van de 'professional development schools'). Deze opleidingscholen komen in ons land tot ontwikkeling en de discussie is actueel aan welke kenmerken een dergelijke school moet voldoen om überhaupt als opleidingschool erkend te kunnen worden. Het is evident dat deze erkenning in hoge mate zal afhangen van de vraag of er sprake is van een werkplek als professionele leeromgeving en of er sprake is van professionele ondersteuning in de beroepssocialisatie, die de werkplekstudent doormaakt. Zeker in tijden van grote leraartekorten is het begrijpelijk, dat verhalen de ronde doen dat duale studenten van de lerarenopleiding te snel en zonder toereikende begeleiding als leraar worden ingezet. Dat laat onverlet dat de ontwikkeling serieus moet worden genomen en dat de school als leerplaats in toenemende mate een sterke rol zal spelen in de opleiding (en nadien waarschijnlijk ook bij de verdere professionalisering) van de leraar. Op zich moet deze ontwikkeling worden toegejuicht. In de school als moderne kennisinstelling is het immers niet alleen de leerling die leert, maar ook de leraar die dat leerproces organiseert en begeleidt. De retoriek van de lerende organisatie krijgt concreet handen en voeten als ook leraren de school gaan zien als een leerplaats voor hun persoonlijke ontwikkeling. Een leerplaats, waarin samenwerkend leren met interne en externe collega's en deskundigen tot de normaalste beroepsroutines behoren, bij voorkeur in moderne kennissgemeenschappen, netwerken of kenniskringen. Dit geeft een overtuigende impuls aan het professionele imago van de leraar.

Het herzien van de zogenaamde distributiefunctie tussen lerarenopleidingen en scholen bij het opleiden van leraren heeft niet alleen tot gevolg dat de samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen wordt gemoderniseerd en geïntensiveerd, maar draagt er bij een succesvolle uitwerking ook toe bij dat de leraren, die reeds in de school werkzaam zijn, zich meer met elkaars professionaliteit gaan engageren, dus ook met die van de aankomende generatie leraren. Het werkplekleren heeft grote gevolgen voor de docenten die werkzaam zijn aan lerarenopleidingen. Ook zij zullen zich in toenemende mate als lerende professional moeten opstellen, toegang moeten zoeken naar de werkplek van de student en de leerplek van zijn leerlingen. Men zal worden uitgedaagd zich te oriënteren op het leren van studenten en leerlingen. De vraagsturing in de opleiding zal worden aangemoedigd,

niet in de laatste plaats vanwege het werkplekleren in de opleidingsscholen. De toegevoegde waarde van de opleidingsdocenten staat door deze ontwikkelingen inmiddels op de agenda.

Toekomstscenario's voor de lerarenopleidingen

Over de toekomst van de lerarenopleidingen doen steeds nieuwe geruchten de ronde. Sommigen pleiten voor afschaffen en opnieuw beginnen, anderen voor de invoering van een kopstudie voor de pedagogisch-didactische beroepsvorming aansluitend op de vakstudie elders in het hbo (inmiddels experimenteel in uitvoering). Weer anderen bepleiten om de opleiding integraal over te dragen aan daartoe te certificeren opleidingsscholen, om de opleiding van de pabo te verruimen met een tweedegraads aanbod voor het vmbo (gebeurt al op sommige plaatsen) en om de eerstegraads opleidingen van het hbo over te dragen aan de eerstegraads opleidingen van de universiteit. Ook samenvoeging van alle lerarenopleidingen in een beperkt aantal regionale instellingen en mogelijk in de vorm van een pedagogische universiteit met uitstroomtrajecten naar de verschillende onderwijssectoren, is een regelmatig geopperd scenario. Definitieve keuzen zijn tot op heden niet gemaakt. Eerder ondernomen pogingen tot het vormen van educatieve faculteiten, regionale samenwerkingsverbanden en 'schools of education' hebben tot op heden geen succes opgeleverd. De experimentele lerarenopleiding is inmiddels ontmanteld en binnen het hbo bevechten de pabo's en de lerarenopleidingen elkaar op het werkveld van het vmbo. Universitaire lerarenopleidingen trachten het aanbod naar het tweedegraads gebied te verbreden.

CRISISBEZWERING 2:

MODERNISERING VAN DE ARBEIDSORGANISATIE VAN DE SCHOOL

Personeelsbeleid in een moderne arbeidsorganisatie

Ook de school waarin de leraar werkt, verandert. Er wordt steeds meer aandacht besteed aan de school als moderne, professionele arbeidsorganisatie. Met name de schoolbesturen die enige kritische massa kunnen organiseren door middel van fusies of bestuurlijke samenwerkingsvormen, buigen zich over de vraag hoe die moderne, professionele arbeidsorganisatie kan worden ontwikkeld. Een reeks van nieuwe begrippen uit de wereld van de organisatiepsychologie en het human resource development heeft op de school zijn intrede gedaan: strategisch beleid, organisatieontwikkeling, competentie management, relatiebeheer, integrale kwaliteitszorg, portfolio en assessment (ontwikkelingsregistratie en bekwaamheidsbeoordeling), ict-beleid, marketingbeleid en integraal personeelsbeleid (in het kader van de individuele professionele levensloop van medewerkers, flexibele werktijdarangementen, vrije tijdsscenario's en diverse pensioneringsarrangementen). Uit de

terminologie blijkt reeds, dat de invloed op het onderwijs en de schoolorganisatie die voorheen binnen de school grotendeels in handen was van de leraren, geleidelijk aan is overgegaan in handen van managers en bestuurders. De modernisering van de arbeidsorganisatie wordt in meerdere opzichten overigens beperkt door verouderde rechtspositionele regels.

Leraar en professionaliteit

Een leraar die eenmaal bevoegd is, is niet voor de gehele professionele loopbaan bekwaam. Daar lijkt inmiddels iedereen het over eens. Het inzicht breekt dan ook door dat het begrip bevoegdheid (met de daaraan gekoppelde levenslange rechtsbescherming) op de helling moet en plaats dient te maken voor het begrip bekwaamheid, of in de huidige terminologie: de beroepscompetentie. Er wordt nagedacht hoe dit het beste wettelijk geregeld kan worden. Een aanvankelijk idee om een beroepsregister voor leraren te maken heeft het uiteindelijk niet gehaald. Het was de bedoeling om hierin leraren te registreren (en te erkennen) die periodiek hun bekwaamheid op peil hadden gebracht. Een andere benadering, neergelegd in de zogenaamde BIO-wet (de wet Beroepen In het Onderwijs), probeert op hoofdlijnen wettelijk de competenties van leraren te beschrijven en deze periodiek (eens in de vijf/zes jaar) inhoudelijk te updaten om daarmee de schoolleiding een instrument in handen te geven voor het stellen van bekwaamheidseisen aan leraren. Feitelijk wordt langs deze weg de verplichte nascholing van leraren ingevoerd, tot op heden een discutabel onderwerp in het debat over de kwaliteit van het onderwijs in het algemeen en die van leraren in het bijzonder.

Het is op zich natuurlijk een buitengewoon vreemde gang van zaken dat professionals die in kennisorganisaties werkzaam zijn zichzelf niet de verplichting van permanente professionele ontwikkeling opleggen. Juist in die organisaties waarin met kennis wordt gewerkt (en binnen scholen gebeurt dat bij uitstek) zou het vanzelfsprekend moeten zijn dat leraren permanent aan hun eigen kennisontwikkeling kunnen werken. Ook zou het vanzelfsprekend moeten zijn dat leraren voor de inspanningen, die hiermee gepaard gaan in tijd en middelen gefaciliteerd worden. Buiten discussie zou moeten staan, dat ook wordt nagegaan hoe de genoten scholing de leerling uiteindelijk ten goede komt en of er sprake is van een bovengemiddeld resultaat dat ook aanleiding geeft tot een extra (evenwel niet structurele) waardering. Ondanks het feit dat vele scholen reeds een gericht taakbeleid voeren, waarin de werkzaamheden en verantwoordelijkheden van de leraar worden vastgelegd, is het scholingsbeleid (in de vorm van een persoonlijk ontwikkelingsplan) hierbinnen vaak nog een weerbarstig item.

Een specialist of een brede generalist

Naarmate leraren in hogere onderwijsniveaus werken, worden ze in het huidige onderwijssysteem van generalist tot specialist. Een leraar aan de basisschool krijgt een brede, vaak nog algemeen vormende opleiding, met specifieke vakken die het leraarsberoep betreffen (zoals pedagogiek, onderwijskunde, didactiek, schoolorganisatie e.d.). Het curriculum van de opleiding tot basisschoolleraar omvat vaak meer dan 20 verschillende vakken. Men gaat er blijkbaar vanuit, dat deze leraar van zoveel mogelijk markten thuis moet zijn, hoewel veel van die markten overigens zeer specifieke deskundigheid vergen (zoals bijvoorbeeld het aanvankelijk lees- en schrijfonderwijs in groep 3 en de rekendidactiek in groep 8). Het eindniveau is bachelor.

In de eerste fase van het voortgezet (beroeps)onderwijs werken leraren die voor een enkele discipline zijn opgeleid (bijvoorbeeld wiskunde of Frans). Deze zogenaamde tweedegraads leraren worden nu in het hoger beroepsonderwijs opgeleid in een vak, aangevuld met vakdidactiek en pedagogiek/onderwijskunde (de zogenaamde beroepsgerichte vakken). Het eindniveau is ook hier bachelor.

In de tweede fase van het voortgezet onderwijs en soms ook in de hogere niveau's van het middelbaar (en overigens ook hoger)beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs is sprake van een vakspecialist op het zogenaamde eerstegraads niveau (meestal gelijk aan een academische mastergraad). Ook zijn op dit niveau docenten - zij het in afnemende mate - werkzaam op eveneens eerstegraads doctorsniveau. Deze structuur van generalistische en specialistische opleidingen en de daaraan gekoppelde bevoegdheden (en salarisniveaus) vormt het cement van de onderwijsberoepenstructuur op dit moment. Deze structuur staat steeds meer op gespannen voet met de ontwikkelingen in de scholen, zowel inhoudelijk als waar het de inzet van personeel betreft.

Zo zien we bijvoorbeeld in het basisonderwijs een duidelijke trend naar een grotere deelname van vrouwen in het beroep, die geen voltijdse- maar een deeltijdse functie ambiëren. Dat betekent in veel gevallen, dat meerdere leerkrachten verantwoordelijk zijn voor een groep. Samenwerking is dus aan de orde, ondermeer in de vorm van afspraken wie welke vakken zal verzorgen. Daar komt bij dat voor vakken als lichamelijke opvoeding, muziek, Engels, handvaardigheid, tekenen en drama vaak al een vakleerkracht wordt ingezet.

Aan het einde van de initiële opleiding tot leraar basisonderwijs is sprake van een specialisatie voor het jongere respectievelijk oudere kind, hetgeen feitelijke beperkingen oplegt aan het generalistische beroepsconcept en de algemene inzetbaarheid. In de politiek en het beleid wordt gesproken over de vraag of de eindtermen

van het basisonderwijs (in samenhang met die van de eerste fase van het voortgezet onderwijs) beperking en hergroepering behoeven in enkele samenhangende leergebieden. Uit deze ontwikkelingen kan worden afgeleid, dat de onderwijzer als allround inzetbare generalist in feite in de praktijk reeds aanmerkelijk minder voorkomt. De generalist verschuift van breed opgeleid naar een tussenpositie ten opzichte van de specialist.

Een vergelijkbare ontwikkeling zien we in de basisvorming en het secundair beroepsonderwijs. Hier geven met name de programmaorganisatie en de effectieve inzet van personeel aanleiding het enkelvoudige vakspecialisme te doorbreken. In het programma wordt gestreefd naar meer samenhang, vergelijkbaar met de discussie over leergebieden in het basisonderwijs, en naar een bredere inzet van docenten. Voor leerlingen ontstaat er op deze wijze een betere samenhang in het programma. Voor leraren ontstaat een grotere betrokkenheid bij het leerproces van de leerlingen en een efficiëntere inzet. Ook de taakomvang wordt verruimd waardoor leraren een baan hebben en niet worden ingezet op het verouderde stelsel van lesurentoekenning. Ook hier zien we een beweging naar het midden, evenwel opschuivend vanuit de positie van de specialist naar een gematigd generalist.

Vervolgens de onderwijsniveaus waarop de eerstegraads leraren werkzaam zijn. We praten dan over het studiehuis, de hogere niveaus van het secundair beroepsonderwijs en het hoger onderwijs (hbo en wo). Hier zijn op dit moment vrijwel uitsluitend vakspecialisten werkzaam. Een belangrijke reden is waarschijnlijk dat het onderwijsniveaus betreffen die ofwel toeleiden ofwel deel uitmaken van een hoger onderwijsstelsel dat na een overigens brede academische oriëntatie aan de oude universiteiten zich op dit moment heeft ontwikkeld tot een hoog gespecialiseerde kennisorganisatie, niet in de laatste plaats vanwege de organisatie van de researchfunctie. Onlangs zijn evenwel uit de kringen van het wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs debatten geïnitieerd, waarin de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van deze hoge vormen van specialisatie aan de orde wordt gesteld. Het concept van bredere competentieverwerving heeft in dit debat haar intrede gedaan.

In meer algemene zin kan uit de gesignaleerde ontwikkelingen worden afgeleid, dat zowel de generalistische als ook de specialistische docent grotendeels zal plaatsmaken voor een type docent dat tussen beide uitersten een middenpositie inneemt. Dus een docent die deskundigheid heeft opgebouwd op een bepaald samenhangend kennisdomein, waarbinnen overigens persoonlijke specialisatiebehoefte kunnen worden gehonoreerd.

Periodieke bekwaamheidstoetsing in assessmentcentra

Ontwikkelingen in het onderwijs gaan snel. Zoals we eerder schetsten worden er nieuwe eisen aan het onderwijs gesteld. Het uniforme productieproces voldoet niet langer, uitsluitend kennisoverdracht is niet toereikend en het leren in de jeugdfase gaat een integraal onderdeel uitmaken van een levenlang leren. Het schoolsysteem ontwikkelt zich naar meer organisatorische variatie op basis van door scholen zelf ontwikkelde onderwijsconcepten. De kennisoverdracht en kennisverwerving worden verbreed naar competentieontwikkeling waarin kennisoverdracht, vaardigheidsverwerving en attitude-ontwikkeling hand in hand gaan. Voorts zal in de kennissamenleving niet alleen gedurende de formele schoolperiode onderwijs worden genoten, maar gaat het leren permanent deel uitmaken van het werken en leven in de toekomst. We hebben geschetst op welke manier de positie van de leraar in deze ontwikkeling mee verandert. Het leren vindt zowel binnen als buiten de school plaats. Vooral in beroepsopleidingen is werkplekleren in diverse vormen van duaal leren inmiddels verankerd en bevindt zich een deel van de leerbegeleiders buiten het formele, geïnstitutionaliseerde, onderwijssysteem. Docenten werken in scholen en bedrijven, medewerkers van bedrijven werken in bedrijven en scholen. De wisselwerking zal de komende jaren toenemen. Voor een goed samenspel is een reeks van nieuwe instrumentaties nodig, zoals een andere onderwijsprogrammering, nieuwe coachings- en begeleidingssystemen, aangepaste en nieuwe toetsings- en examenmethoden, benutting van moderne communicatiemiddelen voor optimale samenwerking, nieuwe registratievormen van leervorderingen (digitale portfolio's) en geavanceerde ontsluiting van beschikbare leerbronnen. Meer dan ooit zal van de docenten worden gevraagd de beroepscompetenties te ontwikkelen die nodig zijn om deze veranderingen aan te kunnen.

Bij al deze ontwikkelingen draait het om de professionaliteit van de leraar en zijn ondersteuners. Om vast te stellen of aan de vereiste bekwaamheden wordt voldaan, wordt reeds enkele jaren geëxperimenteerd met assessment-instrumenten waarmee de potentiële beroepsbekwaamheid van leraren kan worden vastgesteld. In zogenaamde assessmentcentra worden aankomende leraren via uiteenlopende methoden beoordeeld op hun beroepsbekwaamheid. Het is niet uitgesloten dat in de nabije toekomst scholen steeds vaker een beroep zullen doen op deze assessmentcentra om ook de bewaamheidsontwikkeling van het zittende onderwijspersoneel te laten vaststellen. De assessmentcentra worden nu ingericht door de lerarenopleidingen, die hierin overigens nauw samenwerken met scholen. Het zijn docenten van lerarenopleidingen en docenten uit scholen die de assessments ontwikkelen en afnemen en de (aankomende) leraar een onderbouwde diagnose verstrekken van hoe het gesteld is met het bekwaamheidsniveau van de diverse kerncompetenties van het beroep. Met de introductie van de assessmentcentra is een belangrijke impuls gegeven aan de (beoordeling van de) permanente beroepsontwikkeling van leraren.

Indien deze ontwikkeling zich doorzet, ontstaat op termijn voor de professionele docent een vergelijkbaar portfoliodossier als bij de leerlingen en studenten. De inhoud van het portfolio zal in belangrijke mate van invloed zijn op de verdere onderwijsloopbaan en dienst gaan doen als bewijsmateriaal voor de competenties waarover men zegt te beschikken. Niet uitgesloten moet zelfs worden dat er in de toekomst een transfermarkt ontstaat, waarin de uitgesproken goede docenten door de meest ambitieuze scholen worden aangetrokken met een gepast arbeidsvoorwaardenpakket. Die toekomst kan dichterbij liggen dan we nu kunnen vermoeden.

Koersen op eigen kracht: educatief ondernemerschap

Scholen zijn geen onderwijsondernemingen waar gestreefd wordt naar winstmaximalisatie. Behalve als er sprake is van privé-onderwijs, zijn onderwijsinstellingen door de overheid bekostigde organisaties, die tot doel hebben de deelnemers de toerusting te bieden die nodig is om in bepaalde beroepen te kunnen functioneren of om aan bepaalde vervolgopleidingen te kunnen deelnemen. De overheidsverantwoordelijkheid voor het schoolsysteem en de ambtelijke status en levenslange rechtsbescherming van het onderwijspersoneel hebben er evenwel mogelijk toe bijgedragen dat scholen in mindere mate dan bedrijven klant- en servicegericht opereren. In het onderwijssysteem is in principe geen tot weinig risico aanwezig, uitzonderd die situaties waarin scholen duurzaam hun eigen reputatie ondermijnen en op die manier hun voortbestaan in de waagschaal stellen. Het is waarschijnlijk om deze reden dat er onder de huidige beroepsgroep een zekere allergie optreedt op het moment dat scholen worden aangesproken als moderne kennisorganisaties en docenten als educatieve ondernemers. Al snel weerklinkt de kritische repliek, dat scholen geen ondernemingen zijn en dat vooral ook niet moeten worden. Het gaat immers niet alleen om het product, het proces is minstens van even groot gewicht. Het gevaar dreigt, volgens de critici, dat alleen het hard meetbare wordt nagestreefd (hoge cijfers voor de examenvakken) en dat andere vormingsbehoeften van leerlingen onvoldoende aan bod komen. Voorts acht men onderlinge concurrentie tussen scholen ongewenst, vanwege het feit, dat bijvoorbeeld toenemende communicatie- en marketingkosten en steeds fraaier opgetuigde schoolgebouwen middelen aan het primaire onderwijsproces zullen onttrekken.

Deze kritiek snijdt voor een deel hout. Het is inderdaad ongewenst onderwijsinstellingen kopieergedrag te laten vertonen van het bedrijfsleven, dat aan de voortdurende grillen van de markt en verlangens van de aandeelhouders moet voldoen. Waar het in de school om draait zijn de mogelijkheden en middelen waarover medewerkers beschikken die in het primaire proces functioneren. De onderwijsmedewerkers moeten zich kunnen concentreren op de ontwikkeling van een leeromgeving waarin het meest optimale onderwijs kan worden aangeboden. In de vernieuwing van de school zit het educatief ondernemerschap. Hier moeten de vernieuwingen

daadwerkelijk tot stand worden gebracht, zoals bijvoorbeeld het digitale portfolio voor elke leerling, de talenstudio's voor internationale videomeetings, de open leerplaatsen met computerapparatuur en databases, de kwaliteit van buitenschoolse studieverblijven en het gebruik van moderne communicatietechnologie in de leeromgevingen. Educatief ondernemerschap streeft naar een optimaal leerrendement in een zo optimaal mogelijke leeromgeving. Leraren als educatieve ondernemers kunnen in kernteams of maatschappen deze innovatieve verantwoordelijkheid leren dragen.

Professionele kenniskringen

Leraren die uitsluitend nog alleen voor de klas willen staan en zich niets of zo weinig mogelijk gelegen willen laten liggen aan wat de omgeving van hen vraagt (leerlingen, ouders, collega's, schoolleiding en schoolbestuur, externe samenwerkingspartners) zijn ongeschikt om te werken in een educatieve organisatie die meer en meer kenmerken krijgt van een netwerkorganisatie waarin het draait om erkende kwaliteit, interne en externe samenwerking en professionaliteit. Leraren die niets moeten hebben van de wetenschappelijke kennis die ten behoeve van het onderwijs en de beroepsuitoefening beschikbaar komt, zijn ongeschikt voor deze functie. Leraren die zelf niet meer willen leren, kunnen in een de school als moderne kennisorganisatie niet functioneren. Leraren die veertig jaar hetzelfde werk doen, zijn voor het onderwijs evenmin geschikt. Ook leraren die principieel het educatief ondernemerschap verafschuwen en zich verschuilen achter de levensverzekering van de rechtspositie bewijzen het onderwijs geen dienst. Net als iedere moderne arbeidsorganisatie staan ook in het onderwijs de begrippen dynamiek, inventiviteit, creativiteit en flexibiliteit centraal. Deze begrippen verwijzen naar gedragingen van lerende professionals die samen streven naar optimale kwaliteit en erkenning van hun inspanningen. In kenniskringen ontmoeten deze professionals elkaar. Dit zijn professionele ontmoetingsplaatsen, waarin collega's van diverse scholen kennis en ervaring delen, waar onderzoekers, ontwerpers en experts uit andere organisaties kennis en ervaring inbrengen in een gezamenlijk leerproces dat aanzet tot persoonlijke leervragen en reflectie, tot samenwerking, tot benutting van een groot arsenaal aan deskundigheden, waarin creatie en productiviteit de overhand hebben na een indringend professioneel dispuut en een collegiale discours. In toenemende mate zullen leraren worden aangemoedigd deze kenniskringen op te zoeken en erin te participeren. Wisselende kenniskringen, ook vanwege de vele nieuwe leervragen waarmee scholen worden geconfronteerd. Het zal leraren mogelijk ook aanmoedigen meer mobiliteit ten toon te spreiden, op andere scholen al dan niet tijdelijk te gaan werken, om in bedrijven en andere organisaties kennis op te doen en deze na terugkeer in het onderwijs te benutten. Arbeidsrechtelijke barrières zullen moeten wijken om deze dynamiek in een lerend systeem mogelijk te maken. De lerende leraar heeft de toekomst.

CRISISBEZWERING 3: VITALISERING VAN DE BEROEPSGROEP

Employability van de leraar

Het beroep van leraar heeft lange tijd hoog aanzien gehad. In tijden waarin de volksoontwikkeling nog voor velen slechts beperkte scholing inhield, genoot de leraar een hoog aanzien vanwege de kennis waarover hij beschikte. Van die exclusieve positie is steeds minder sprake. Steeds vaker wordt een leraar geconfronteerd met ouders en oud-leerlingen die eenzelfde of hoger opleidingsniveau hebben genoten dan de leraar zelf. De exclusiviteit van de leraar neemt op dit aspect - het kennisniveau - dus af. Voorts zijn er veel nieuwe informatieaanbieders beschikbaar gekomen, met name door een bredere verspreiding van geschreven nieuwsmedia, maar vooral ook door de vrijwel voor iedereen toegankelijke informatie die wordt verspreid door middel van radio, tv, satelliet, video, dvd en internet. Ook deze, vooral technologische ontwikkeling, was en is van invloed op de vaak exclusieve kennispositie van de leraar. Het was (en soms zelfs is), zoals gold voor vele beroepen, vrij gewoon dat leraren hun beroep een levenlang uitvoeren. Veel leraren hebben een lange onderwijs carrière achter de rug, van meerdere tientallen tot veertig dienstjaren, vaak aan dezelfde onderwijsinstelling. Voor mobiliteit bestond en bestaat nog relatief weinig belangstelling.

Het beschikbaar komen van nieuwe informatiedragers, de discussie over de beperkingen van volledige zekerheid biedende arbeidsrelaties en de moderne opvattingen over employability en permanente persoonlijke ontwikkeling, hebben er toe bijgedragen dat ook over de functie vervulling van het leraarsberoep geleidelijk nieuwe inzichten zijn ontstaan. In toenemende mate wordt van de leraar gevraagd, dat hij zichzelf blijft ontwikkelen, dat hij de verantwoordelijkheid neemt voor persoonlijke professionele groei, dat hij flexibel en wendbaar is in de beroepsuitoefening en dat hij zich minder laat voorstaan op eenmaal verworven kennis en eenmaal verworven arbeidsrechtelijke zekerheden.

Leraar en onderwijsberoepen

Mede door toedoen van de ontwikkeling van nieuwe onderwijsconcepten, maar zeker ook vanwege het tekort aan leraren, treden steeds meer mensen tot het onderwijs toe in andere, vaak de leraar ondersteunende functies. Het betreft hier onder meer klasse-assistenten, onderwijsassistenten, onderwijsondersteuners, instructeurs, leerlingbegeleiders, remedial teachers, interne begeleiders, ict-experts, vakspecialisten, beleidsmedewerkers, kwaliteitszorgfunctionarissen et cetera. Afhankelijk van de schoolgrootte en mede onder invloed van de onderwijskundige profilering van de school wordt de leraar omringd door ondersteunende functionarissen en specialisten. Ook buiten de school zijn functionarissen werk-

zaam die de leraar de helpende hand reiken of waarmee samenwerking om andere redenen nodig is. Het betreft dan collega's van het vervolgonderwijs, medewerkers van schoolbegeleidingsdiensten en lerarenopleidingen, jeugdzorgmedewerkers, justitiële medewerkers, schoolartsen en andere hulpverleningsorganisaties. De tijd dat leraren hun beroep in isolatie konden uitvoeren is voorbij. Samenwerking is in de uitoefening van het beroep steeds meer aan de orde.

De relatie tussen de leraar en de andere medewerkers in en buiten de school brengt voor veel leraren onzekerheid mee. Leraren uiten de zorg, dat de begeleiding van ondersteunende functionarissen hen in een managementrol brengt die ze niet ambiëren en die conflicteert met hun beroepsmotivatie als leraar. Ook bestaat bij veel leraren terughoudendheid bij een steeds verdere specialistische zorgstructuur (zowel van binnen als van buiten de school) rondom de leerling, die niet alleen vergezeld gaat van een toenemende bureaucratisering en werkdrukverhoging, maar waarvan ook de suggestie kan uitgaan dat het werken met leerlingen in de groep of in de klas (het zogenaamde primaire proces) er steeds minder toe doet. Ook door deze ontwikkeling, naast de reeds eerder genoemde ontwikkelingen (verhoogd opleidingsniveau van ouders en bredere toegankelijkheid van oude en nieuwe informatiedragers) wordt de exclusieve positie van de leraar minder.

Leraar en carrière maken

Carrière maken in het onderwijs was en is nog steeds goed mogelijk. Veel leraren hebben zich gedurende hun onderwijsloopbaan verder geschoold, door middel van aktenstudies, academische opleidingen en wetenschappelijke promoties. Deze inspanningen leverden voor de meeste direct rendement op in de vorm van meer lesuren, een beter salaris, een functie in het management en voor sommigen een (externe) functie in de onderwijsverzorgingsstructuur (instituten voor toetsontwikkeling, leerplanontwikkeling en onderwijsbegeleiding), de lerarenopleiding, de onderwijsinspectie, het lokale, provinciale of landelijke onderwijsbeleid, of een universitaire onderzoeksinstelling. Al deze inspanningen worden gekenmerkt door het verwerven van erkende diploma's en getuigschriften. Het was vroeger vrij gebruikelijk om bij het verwerven van een hogere professionele graad ook de financiële honorering daarmee gelijke tred te laten houden. Uit bezuinigingsoverwegingen is deze prikkel de leraar ontnomen en zoekt hij voor financiële erkenning van zijn inspanningen vaak een loopbaanvervolg buiten de school en zelfs soms buiten het onderwijs.

Steeds vaker kan de leraar in het kader van integraal personeelsbeleid inmiddels ook binnen de school richting en sturing geven aan zijn loopbaan, door erkenning te verwerven voor bijzondere kwaliteiten, initiatieven en resultaten. Hierbij is het verwerven van erkende diploma's en getuigschriften wenselijk, doch niet perse

noodzakelijk. Hoewel het de schoolbesturen inmiddels vrij staat deze individuele kwaliteiten van leraren ook te erkennen in de honorering, bestaat hiertegen nog bij velen een reserve, mogelijk uit vrees voor de interne effecten op de van oorsprong egalitaire arbeidscultuur. Er vindt een duidelijke ontwikkeling plaats in de richting van periodieke functionerings- en beoordelingsgesprekken, gerelateerd aan loopbaanbeleid en organisatiebeleid (ondersteund door persoonlijke portfolio's en persoonlijke ontwikkelingsplannen). Voor veel scholen is op dit gebied echter nog een lange weg te gaan.

REFLECTIE EN AGENDA

Om de crisis in het leraarsberoep te bezweren zijn op een drietal terreinen maatregelen getroffen, namelijk de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de modernisering van de school als arbeidsorganisatie en de dynamisering van de beroepsgroep leraren. In deze afsluitende paragraaf stellen we de vraag in hoeverre deze maatregelen hebben bijgedragen aan het verminderen van de crisis die het leraarsberoep teistert. Met deze reflectie wordt ook de agenda ontvouwd voor de komende jaren.

De vernieuwing van de lerarenopleidingen

Er is een groot aantal redenen om de lerarenopleidingen opnieuw te positioneren. Het relatieve belang van de initiële lerarenopleiding neemt af, gelet op de ontwikkeling naar een leven lang leren, ook voor de leraar. Dat impliceert dat er vooral geïnvesteerd moet worden in nieuwe opleidingsdidactische aanpakken om de leraar in functie te ondersteunen. Een tweede reden is de aanhoudende discussie over de kwaliteit van de lerarenopleidingen; er is sprake van een hoge urgentie om de kennisintensivering bij de leraren krachtig ter hand te nemen. Voorts is er een bedrijfseconomisch argument. Kijkend vanuit efficiency-overwegingen worden de beschikbare opleidingsbudgetten niet adequaat aangewend. Tenslotte is er ook nog het imago. Aanhoudende debatten over de lerarenopleidingen kunnen contraproductief zijn voor de noodzakelijke krachtige positionering van de leraar in onze kennissamenleving. Het moment is aanwezig om alle vernieuwingen van de lerarenopleidingen te beoordelen op de vraag op welke wijze de aantrekkelijkheid en de kwaliteit van het leraarschap daadwerkelijk worden verbeterd. Voorts is een politieke keuze noodzakelijk over de vraag hoe bestaande instellingen kunnen worden getransformeerd naar krachtige instituten voor de loopbaanlange professionalisering van leraren.

De modernisering van de schoolorganisatie

De deregulering en autonomieversterking van de scholen moet krachtig worden voortgezet. Scholen moeten worden aangemoedigd de traditionele school te her-

ontwerpen tot moderne onderwijsinstellingen. Het herontwerp van de school vraagt niet alleen om een aansprekende onderwijsarchitectuur, maar ook om leraren die zich beroepsmatig in deze kennisinstellingen kunnen blijven ontplooiën. De moderne school is niet alleen een leerplaats voor de jeugd, maar ook een inspirerende werk- en leeromgeving voor de leraar. De egalitaire arbeidscultuur moet plaatsmaken voor vormen van functiedifferentiatie, waarin ook expertleraren en onderwijs-specialisten gewaardeerd worden. Deze hoog opgeleide leraren blijven met hun expertise behouden voor de school en worden niet, zoals voorheen gebeurde, om salarismotieven aangemoedigd een functie buiten het onderwijs te zoeken. Daarmee ging teveel talent voor de school zelf verloren. Het moet de leraar mogelijk worden gemaakt carrière te maken in de school en daarvoor ook een passende beloning te ontvangen. Het bestaande smalle carrièrepad van de leraar naar een managementfunctie is om meerdere redenen uit de tijd. Onderwijs geven en een organisatie leiden zijn twee volstrekt verschillende zaken.

De dynamisering van de beroepsgroep

In een kennissamenleving is een krachtige beroepsgroep van leraren nodig. De leraren zijn de ingenieurs van de kennissamenleving en dienen zich derhalve als beroepsgroep inhoudelijk sterk te manifesteren. Daarvan is op dit moment vrijwel geen sprake. Het moet niet worden uitgesloten dat de leraren zich als subject van een door de overheid bedreven constructieve maakbaarheidspolitiek dermate miskend hebben gevoeld, dat de motivatie om het heft in eigen hand te nemen sterk is verminderd. Er bestaat dringend behoefte aan nieuwe initiatieven om de innovatie van het onderwijs in handen van de beroepsgroep te leggen. Dat vraagt om leiderschap uit de beroepsgroep zelf, dus niet alleen van de bestuurders en de managers, maar vooral ook van de leraren zelf. Beschikbare overheidsmiddelen om deze innovaties te stimuleren en te ondersteunen moeten direct aan de leraren worden toegewezen. Dit vraagt om een herijking van de betrokkenheid van de centrale overheid bij vernieuwingen in het onderwijs. Een herijking waarbij de overheid de innovatieve leraar als partner opzoekt.

Referenties:

Coonen, H.W.A.M. (2000), *Educatief Partnerschap. Naar een 'total redesign' van de lerarenopleidingen*. VELON-congresboek *'Maatwerk in uitvoering'*, Tilburg, 13-21.

Coonen, H.W.A.M. (2002), *Herontwerp lerarenopleidingen: maar excellente centra voor modern leren en professioneel leraarschap*, THEMA, *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management*, 54-57.

Coonen, H.W.A.M. (2005), *De leraar in de kennissamenleving*. Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing. Inaugurale rede. Open Universiteit Nederland.

Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief*. De toekomst van het leraarschap, Amsterdam.

Davis S. & J. Botkin (1997), *Het monster onder het bed*. Het kennisbedrijf van morgen. Schiedam.

Hargreaves, A. (2003), *Teaching in a learning society*. Education in the age of insecurity. Open University Press, Philadelphia.

Inspectie van het Onderwijs (2004), *Opleiden in de school*. Derde evaluatie van Educatief Partnerschap, Utrecht.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993), *Vitaal leraarschap*, Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport 'Een beroep met perspectief' van de Commissie Toekomst Leraarschap, Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1995), *Vitale Lerarenopleidingen* (voor de school van de toekomst), Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (1998), *Verder met vitaal leraarschap*. Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004), *Werken in het onderwijs 2005*. Den Haag.

Onderwijsraad (2003) *Leren in de kennissamenleving*, Verkenning, Den Haag.

Stevens, L. (2002) *Zin in leren*, Antwerpen.