

LOOK

Rapport 40

Redactie:
Isabelle Diepstraten
Arnoud Evers

Leraren leren

Een overzichtsstudie naar de professionele
ontwikkeling van leraren

Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek

Open Universiteit
look.ou.nl



Leraren leren

Een overzichtsstudie naar de professionele
ontwikkeling van leraren

Redactie:
Isabelle Diepstraten
Arnoud Evers



Deze publicatie is mede mogelijk gemaakt door de financiële ondersteuning van het ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, van de Open Universiteit.

© LOOK - Open Universiteit.

Tenzij anders aangegeven mag het materiaal uit deze uitgave zonder voorafgaande toestemming openbaar gemaakt en verveelvoudigd worden door instellingen die gefinancierd worden uit publieke middelen, scholen, opleidingsinstituten en non-profitorganisaties ten behoeve van onderwijs- en onderzoeksdoeleinden, mits de naam van de auteursrechthebbende daarbij wordt vermeld: © LOOK - Open Universiteit.

Bij gebruik door andere instellingen / bedrijven of bij gebruik voor andere doeleinden dient eerst toestemming te worden gevraagd aan LOOK van de Open Universiteit.

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Woord vooraf	7
Samenvatting en leeswijzer	9
1 Een studie naar de professionele ontwikkeling van leraren	13
1.1 Verzoek vanuit de AOb	13
1.2 Professionele ontwikkeling van leraren als speerpunt lerarenbeleid	13
1.3 Inperking en aanpak van deze overzichtsstudie	14
1.4 Aanvullend onderzoek naar de beleving van leraren	15
1.5 Opzet van deze overzichtsstudie	17
2 Mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling	19
2.1 Vraagstelling en aanpak	19
2.2 Mogelijkheden en middelen voor leraren: individuele regelingen	20
2.2.1 Beleid individuele regelingen	20
2.2.2 Evaluatieonderzoek naar het gebruik van individuele regelingen	21
2.3 Mogelijkheden en middelen voor schoolbesturen: collectieve regelingen	22
2.3.1 Beleid collectieve regelingen	22
2.3.2 Collectieve Arbeidsovereenkomsten naar sector	23
2.3.3 Nieuwe bestuursakkoorden	24
2.3.4 Evaluatieonderzoek naar het gebruik van collectieve regelingen	27
2.3.4.1 Gebruik van collectieve regelingen door scholen is ondoorzichtig	27
2.3.4.2 Gebruik van collectieve regelingen door leraren is niet goed bekend	27
2.3.4.3 Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroepspraak en online discussie	28
2.4 Conclusies	30

3	Zeggenschap	33
3.1	Vraagstelling en aanpak	33
3.2	Directe zeggenschap	33
3.2.1	Nog weinig bekend over directe zeggenschap en professionele ontwikkeling	33
3.2.2	Bevindingen uit het aanvullend LOOK-vragenlijstonderzoek	34
3.3	Indirecte zeggenschap in het kader van de MR	36
3.3.1	Beleid en bestaand onderzoek naar indirecte zeggenschap via de MR	36
3.3.2	Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroeps gesprek	36
3.4	Indirecte zeggenschap in het kader van HRM-beleid	37
3.4.1	Lopend beleid	37
3.4.2	Bestuursakkoorden	37
3.4.3	Evaluatieonderzoek naar de beleving van HRM-beleid	38
3.4.4	Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroeps gesprek en forumdiscussie	38
3.5	Indirecte zeggenschap in het kader van versterking van de beroepsgroep	39
3.5.1	Lopend beleid	39
3.5.2	Recent aanvullend beleid	39
3.5.3	Evaluatieonderzoek naar wet BIO	40
3.5.4	Bevindingen uit het aanvullende LOOK-vragenlijstonderzoek	40
3.5.5	Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroeps gesprek	42
3.6	Indirecte zeggenschap via gewijzigd onderwijsondersteuningsbeleid	42
3.6.1	Verplaatsing van zeggenschap van onderwijsondersteuning naar scholen	42
3.6.2	Zeggenschap voor leraren via nieuwe onderwijsondersteuning	43
3.7	Conclusies	44

4	Vraag en aanbod van professionaliseringsactiviteiten	47
4.1	Vraagstelling en aanpak	47
4.2	Vraag: waar hebben leraren behoefte aan?	48
4.2.1	Wat is de vraag?	48
4.2.2	Waar komt de vraag van leraren vandaan?	50
4.3	Aanbod	51
4.3.1	Een heel divers en ondoorzichtig aanbod	51
4.3.2	Hoe vinden leraren een passend aanbod?	52
4.4	Aansluiting tussen vraag en aanbod	52
4.4.1	Kwalitatieve mismatch	52
4.4.2	Onvervulde professionaliseringsbehoefte	53
4.5	Nieuwe ontwikkelingen in professionele ontwikkelingsactiviteiten	54
4.6	Conclusies	54
5	Professionele ontwikkeling van leraren in het buitenland	57
5.1	Vraagstelling en aanpak	57
5.2	Mogelijkheden en middelen	57
5.3	Zeggenschap	59
5.4	Aanbod versus vraag	60
5.5	Conclusies	63
6	Vergelijking met andere beroepsgroepen	67
6.1	Frontlinieberoepen	67
6.2	Kenmerken van verpleegkunde en politie	67
6.2.1	Verpleegkunde	67
6.2.2	Politie	68
6.3	Professionalisering en bij- en nascholing	69

6.3.1 Verpleegkunde	69
6.3.2 Politie	70
6.4 Conclusies	71
7 Conclusies professionele ontwikkeling van leraren	73
7.1 Wat weten we over de professionele ontwikkeling van leraren?	73
7.2 Mogelijkheden en middelen	73
7.3 Zeggenschap	75
7.4 Vraag en aanbod	76
7.5 Professionele ontwikkeling van leraren in het buitenland	77
7.6 Professionele ontwikkeling in vergelijkbare beroepen	78
7.7 Tot slot	79
Literatuur	81
Bijlage 1: Verslag focusgroeps gesprekken	85
Bijlage 2: Samenvatting forumdiscussies	96
Over de auteurs	98
Colofon	99
Eerder verschenen rapporten en publicaties	101

Woord vooraf

LOOK (Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek) van de Open Universiteit verricht praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar de professionalisering van, door en met leraren. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in nauwe samenwerking met de beroepsvereniging van leraren, de Onderwijscoöperatie.

Om de bestaande kloof tussen onderwijsonderzoek en de -praktijk te overbruggen, geeft LOOK het onderzoek vorm samen met leraren: co-creatie. Zij nemen actief deel aan het (reflecteren op) onderzoek. Vier wetenschappelijke onderzoeksprogramma's zijn hierbij leidend: Wat beweegt leraren?, Sociaal leren, Reflection in action en Professionele identiteit.

Onze werkwijze is waardevol voor het gehele onderwijs: van wetenschap tot de dagelijkse praktijk. Het leidt tot lokale oplossingen, tot praktische kennis en instrumenten die leraren kunnen gebruiken en tot wetenschappelijke publicaties.

De voorliggende publicatie is een overzichtsstudie naar de professionele ontwikkeling van leraren. Centraal staan de onderwerpen Mogelijkheden en Middelen, Zeggenschap, en Vraag en Aanbod. Het onderzoek richt zich op het bestaande beleid én hoe leraren dit ervaren. Daarbij kijken we ook naar 'best practices' in het buitenland en naar vergelijkbare beroepsgroepen, zoals de politie en verpleegkundigen.

Het rapport is tot stand gekomen in nauwe samenwerking met de AOb, die aan LOOK heeft gevraagd bovenstaande onderwerpen te onderzoeken. Wij willen hier een aantal mensen bedanken. Ten eerste Esther Sloots, Gijs van Dijk en Wouter van der Schaaf van de AOb, voor de prettige samenwerking en waardevolle feedback op het onderzoek. Verder danken wij Klaas van Veen, van het ICLON, voor zijn feedback op het concept rapport. Onze dank gaat ook uit naar alle leraren, van wie de meeste AOb-consulenten, die hun ervaringen met ons wilden delen tijdens de focusgroeps gesprekken. Tot slot danken wij iedereen die een bijdrage heeft geleverd tijdens de forumdiscussies en die de moeite heeft genomen om de vragenlijst in te vullen die we hebben afgenomen voor dit onderzoek.

J.J.M. (Jos) Kusters Msm

Directeur LOOK
Open Universiteit

Samenvatting en leeswijzer

Onderzoeksvragen, aanpak en opzet van het rapport

De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren. Professionele ontwikkeling van leraren is dan ook cruciaal. Maar zien leraren dat? Komen ze aan die eigen ontwikkeling toe? En wat verstaan ze eigenlijk onder professionele ontwikkeling? De Algemene Onderwijsbond (AOB) heeft aan LOOK (het Wetenschappelijk Centrum voor Lerarenonderzoek) gevraagd hoe de leraar in het primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs aan de versterking van zijn of haar eigen kwaliteit kan werken. We hebben de volgende vragen onderzocht:

1. Welke mogelijkheden en middelen zijn er voor de professionele ontwikkeling van leraren en hoe maken scholen en leraren daar gebruik van?
2. Welke mogelijkheden hebben leraren voor zeggenschap en hoe ervaren zij dat zelf?
3. Sluit het aanbod aan mogelijkheden voor professionele ontwikkeling aan op de vraag en behoefte van leraren?
4. Hoe ziet de professionele ontwikkeling van leraren er uit in goed presterende onderwijslanden?
5. Hoe professionaliseren vergelijkbare beroepsgroepen zich, meer specifiek politie- en verplegend personeel?

We kijken hierbij niet alleen naar het bewust georganiseerde leren, waarvoor leraren vaak een certificaat krijgen of zelfs een diploma. Maar we kijken ook naar het zogenaamde informele leren dat gebeurt tijdens het dagelijks werk door bijvoorbeeld een gesprek met een collega.

We hebben deze vragen onderzocht aan de hand van:

- alle relevante beleidsdocumenten van het ministerie van OCW en sociale partners sinds het Actieplan Leerkracht van Nederland uit 2008
- relevante evaluatieonderzoeken over dit beleid
- eigen aanvullend onderzoek: focusgroepsgesprekken, een omvangrijk online vragenlijstonderzoek en online forumdiscussies.

Het rapport heeft de volgende opbouw:

- Hoofdstuk 1: een studie naar de professionele ontwikkeling van leraren (inleiding)
- Hoofdstuk 2: mogelijkheden en middelen
- Hoofdstuk 3: zeggenschap
- Hoofdstuk 4: vraag en aanbod
- Hoofdstuk 5: professionele ontwikkeling van leraren in het buitenland
- Hoofdstuk 6: professionele ontwikkeling in vergelijkbare beroepen
- Hoofdstuk 7: conclusies

Hieronder geven we per hoofdstuk de belangrijkste conclusie weer. We eindigen daarna met een slotconclusie.

Mogelijkheden en middelen

Individuele regelingen voor professionele ontwikkeling zijn helder en worden graag door leraren gebruikt. Deze regelingen zijn de Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO), de Lerarenbeurs en de Promotiebeurs, waarvan de Lerarenbeurs de bekendste is. Leraren zijn veel minder te spreken over de collectieve regelingen. Deze regelingen zijn met veel mist omgeven en leraren hebben er weinig grip op.

Om te beginnen is onduidelijk hoeveel schoolbesturen nu precies binnenkrijgen aan professionaliseringsgelden, hoeveel ze daarvan naar scholen doorsluizen en of en hoe scholen dit geld daadwerkelijk voor professionalisering gebruiken.

Daar komt nog bij dat ook onduidelijk is hoe leraren zelf de mogelijkheden gebruiken die er volgens de collectieve regelingen zijn. Het gaat dan om het gebruik van rechten die in de cao zijn vastgelegd. Het niet gebruiken van mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling heeft enerzijds te maken met een onderschatting, omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen. Anderzijds gebruiken leraren de beschikbare mogelijkheden ook daadwerkelijk niet optimaal. Dat heeft vooral te maken met zeggenschap

(over de eigen tijd en over toestemming door leidinggevende) en met aanbod (de mismatch met de vraag). Zeggenschap en aanbod hebben we in het aanvullende LOOK-onderzoek dan ook extra aandacht gegeven.

Zeggenschap

Leraren vinden dat zij redelijk vaak kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Ook voelen zij zich competent om dat te doen. Tegelijk hebben wij geconcludeerd dat leraren het moeilijk vinden hun rechten op te eisen als hun leidinggevenden aan die professionaliseringsrechten voorbij gaan. Daarnaast blijkt dat leraren zelf vaak niet weten welke formele rechten ze hebben.

Leraren vinden dat afstemming over de eigen professionalisering hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een leraar en zijn of haar leidinggevende, maar ook afstemming binnen de teams is belangrijk. Ook stellen leraren dat het cruciaal is om in de gesprekkencyclus goed door te vragen naar professionaliseringsactiviteiten. De gesprekkencyclus speelt een belangrijke rol bij de versterking van zeggenschap.

Het geven van meer zeggenschap aan teams, zoals stond in het wetsvoorstel versterking positie leraren, kan op waardering van leraren rekenen. Dan gaat het om: teams weer de ruimte geven zelf hun onderwijs te ontwikkelen en te kijken welke kwaliteiten ze daarbij nodig hebben of - via professionele ontwikkeling - willen versterken.

Vraag en aanbod

Er is sprake van een kwalitatieve mismatch tussen vraag en aanbod en er is, met name in het mbo sprake van een onvervulde professionaliseringsbehoefte. Er is meer behoefte aan diversiteit en flexibiliteit in het professionaliseringsaanbod. Maatwerk voor de leraren, ondersteund vanuit de school en de overheid is hiervoor nodig. Als leraren goed en actueel onderwijs willen verzorgen, dan is het belangrijk dat leraren zich blijven ontwikkelen. Effectieve bekwaamheidsbevordering van leraren vraagt daarom om meer verschillende en flexibele vormen van professionalisering.

Professionele ontwikkeling in het buitenland

Vooraf het bij elkaar gaan kijken, en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in OESO-landen hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken bovendien heel effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling kenmerkt goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in leerlingprestaties.

Aparte professionaliseringsuren, geld, wel of geen individuele budgetten, type aanbieders: al deze zaken lijken veel minder belangrijk. Professionalisering lijkt toch vooral effectief als het een natuurlijk onderdeel van werken is, of nog beter gezegd: van teamwerk is. Dan is ook de zeggenschap en autonomie gegarandeerd, niet in de betekenis van de individuele leraar als persoon maar van de professional in een professionele werkomgeving.

Professionele ontwikkeling in vergelijkbare beroepen

Een belangrijk verschil met leraren is dat zowel de politie als de verpleging een dagelijkse overdracht aan collega's kent. Dit zorgt ervoor dat er automatisch tijd is voor functioneel inhoudelijk contact en overleg met collega's. Bij leraren is dit niet structureel opgenomen in het dagelijks werk.

Bij leraren lijkt de combinatie van professionaliseringsactiviteiten en het dagelijks werk het meest problematisch. Bij de politie en de verpleegkundigen speelt de factor tijd minder bij het inplannen van ruimte voor professionalisering. Wat verder opvalt, is dat de beroepsgroep van verpleegkundigen goed georganiseerd is. Er is een actieve beroepsvereniging die goed samenwerkt met de vakbond Nu'91.

Slotconclusie

Bij het gebruiken van mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling denken leraren vaak aan formele cursussen en opleidingen. Leraren rekenen informele vormen van leren tijdens het dagelijks werk

vaak niet mee. Tegelijk waarderen leraren het alledaagse, informele leren op de werkplek wel als meest nuttig. Leraren gebruiken de mogelijkheden en middelen die er zijn voor professionele ontwikkeling niet optimaal. Dat heeft vooral te maken met zeggenschap en met een mismatch tussen vraag en aanbod.

Geen zeggenschap over de eigen tijd (werkdruk) en het inperken van de eigen beslissingsruimte door de leidinggevende om zelf professionaliseringsactiviteiten te kiezen, zijn de belangrijkste blokkades in de professionele ontwikkeling. De rol van de leidinggevende is in meerdere opzichten cruciaal.

Leraren vinden dat afstemming en hiermee ook zeggenschap, hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een leraar en zijn of haar leidinggevende. Cruciaal voor deze afstemming is de gesprekkencyclus. Leraren stellen in ons onderzoek dat het cruciaal is om in de gesprekkencyclus goed door te vragen naar professionaliseringsactiviteiten. Omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen, zou het goed zijn om specifiek naar deze activiteiten door te vragen. Belangrijk daarbij is dat ook leidinggevendenden deze informele vormen van leren gaan waarderen, ook als bewijs in functioneringsgesprekken. Tegelijk moeten we bewaken dat leraren voldoende autonomie blijven ervaren. Pogingen om hun professionele ontwikkeling te verbeteren moeten niet leiden tot externe prikkels (zoals beloningen) die in de plaats komen van de sturing en invloed van de leraren zelf.

In het aanbod is er bovendien meer maatwerk voor leraren nodig, ondersteund vanuit de school en de overheid. Effectieve bekwaamheidsbevordering van leraren vraagt om meer verschillende en flexibele vormen van professionalisering. Het gaat dan om vormen die meer aansluiten bij de levensfase van een leraar, maar ook om meer praktijkgerichte en minder strak gestructureerde vormen.

In het internationale onderzoek vinden we aanwijzingen voor deze flexibele vormen. Vooral het bij elkaar gaan kijken, en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in OESO-landen hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken bovendien heel effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling kenmerkt goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in leerlingprestaties. Het geven van meer zeggenschap aan teams, zoals stond in het wetsvoorstel versterking positie leraren, kon ook in ons eigen onderzoek op waardering van leraren rekenen. Kortom, juist op het gebied van zeggenschap van teams en het structureel verankeren van professionele ontwikkeling in het dagelijks werk en de gezamenlijke onderwijsontwikkeling van een team liggen nog veel kansen. Deze kansen wachten om benut te worden.

De professionalisering van leraren is een complexe en lang niet altijd eenduidige materie. Dat wil echter niet zeggen dat het allemaal kommer en kwel is met de kwaliteit van de leraren of het onderwijs in het algemeen, zoals media soms willen doen geloven. Het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van politiek, bonden, management, besturen en ook leraren zelf om expliciet aandacht te vragen voor de vele positieve ontwikkelingen en interessante uitdagingen die gesteld worden aan het beroep leraar. En dat verdient dit beroep waarin zo intensief met jongeren wordt gewerkt en dat daardoor op de wat langere termijn een enorme maatschappelijke impact heeft.

1 Een studie naar de professionele ontwikkeling van leraren

Arnoud Evers, Isabelle Diepstraten, Maarten de Laat, Jos Claessen

1.1 Verzoek vanuit de AOb

De Algemene Onderwijsbond (AOb) is met ruim 87.000 leden de grootste onderwijsvakbond. De AOb staat voor meesterlijk onderwijs, waarbij aandacht is voor de kwaliteit van leraren. Daarom is professionele ontwikkeling van leraren een belangrijk thema. Om beter zicht te krijgen op deze professionele ontwikkeling heeft de AOb aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, de volgende vragen voorgelegd.

1. **Mogelijkheden en middelen.** Wat zijn de huidige mogelijkheden en middelen om te werken aan professionalisering, collectief en individueel? Welke (financiële) middelen staan ter beschikking voor professionalisering en hoe worden die middelen benut?
2. **Zeggenschap.** Welke zeggenschap heeft de leraar over zijn eigen professionalisering?
3. **Aanbod en vraag.** Wat is het aanbod aan (scholings)mogelijkheden om professionalisering te realiseren? En (hoe) voldoet dit aanbod aan de vraag vanuit de beroepsgroep?

We maken daarbij ook een uitstapje naar het buitenland. Wat zijn opvallende voorbeelden van professionaliseringsmogelijkheden in goed presterende onderwijslanden in de wereld? Ook kijken we naar andere beroepsgroepen die wel wat met leraren gemeen hebben: politie- en verplegend personeel.

Deze overzichtsstudie is uitgevoerd door LOOK in de maanden maart tot en met juli van 2012.

LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek is de nieuwe naam voor het voormalige Ruud de Moor Centrum (RdMC). LOOK is onderdeel van de Open Universiteit. De nieuwe naam betekent een nieuwe start. Voortaan richt LOOK zich expliciet op het doen van praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek naar het professionaliseren van, voor en door leraren. Dat gebeurt in onderzoeksprojecten in samenspraak met scholen en leraren: in co-creatie. De aanvragen voor onderzoeksprojecten komen vaak vanuit de praktijk. Het onderzoekscentrum slaat hiermee een brug tussen onderwijsonderzoek en de praktijk. De beroepsgroep heeft bovendien een aansturende rol bij de programmering van LOOK via de Onderwijscoöperatie. LOOK ontwikkelt generieke kennis die voor het gehele onderwijs toegankelijk is (look.ou.nl).

1.2 Professionele ontwikkeling van leraren als speerpunt lerarenbeleid

Niet voor niets krijgt leraarprofessionalisering zoveel beleidsaandacht. De kwaliteit van het onderwijs staat of valt immers met de kwaliteit van leraren. Dat blijkt uit veel onderzoeken (Bolhuis, 2009; Kendall & Marzano, 2008; Ministerie van OCW, 2009). Die kwaliteit staat echter onder druk. De kwantitatieve lerarentekorten vallen in vergelijking met eerdere voorspellingen mee (Vrieling et al., 2011), al zal het voortgezet onderwijs de komende jaren nog flinke problemen hebben om de vacatures te vervullen. Volgens de meest recente berekeningen in de Nota Werken in het Onderwijs 2012 ontstaan in 2014-2015 de grootste tekorten (Ministerie van OCW, 2011). De spanning op de onderwijsarbeidsmarkt heeft in de afgelopen jaren gevolgen gehad voor de kwaliteit van het onderwijsgevend personeel. Daar is minder geïnvesteerd en onbevoegde leraren zijn ingezet om te voorkomen dat er lessen moesten uitvallen. Het Ministerie van OCW wil daarom extra investeren in de kwaliteit van lerarenopleidingen en in het bekwaamheidsonderhoud van zittende leraren. Tegelijk wil het ministerie de leraar meer eigen professionele ruimte geven (Ministerie van OCW, 2011a+b). Veel beleid lijkt die ruimte namelijk juist sterk in te perken. Of zoals Lieberman & Miller (2001) het uitdrukken: "Amid much talk of 'teacher quality', there are renewed efforts to deprofessionalize teaching, to fast-track teacher preparation and licensure procedures, to disband tenure, and to devalue teacher experience, discretion, and knowledge in everyday classroom decisions." (p. viii).

De Commissie Rinnooy Kan (2007) concludeerde al in 2007 dat veel initiatieven voor onderwijsverbetering niet gericht waren op datgene waar ze op gericht moesten zijn, namelijk op de leraar als centrale actor. Velen stellen

daarom dat de leraar als professional een nadrukkelijke kwaliteitsimpuls nodig heeft (bijvoorbeeld Bastiaens, 2007; Coonen, 2005; Stijnen, 2003; Vermeulen, 2003).

Ook het kabinet-Rutte wilde meer in leraren investeren. Onderwijsminister Van Bijsterveldt en staatssecretaris Zijlstra zetten in de Miljoenennota 2012 vooral in op een meer ambitieuze leercultuur: meer excellentie, minder uitval en intensiever onderwijs (Ministerie van Financiën, 2011).

De kwaliteit van leraren zien zij hierbij als cruciale voorwaarde. Volgens de Miljoenennota 2012 investeert het kabinet extra in de continue ontwikkeling van leraren, hoewel het recentere plan van een nullijn hier niet mee overeenkomt. Bij dit alles wil het kabinet meer aandacht voor de professionele ruimte van leraren. De vraag is hoe groot die ruimte zal zijn. Prestaties van leerlingen moeten omhoog en volgens het kabinet kan dat vooral via hogere opleidingen van leraren bereikt worden. Er komt extra geld voor opbrengstgericht werken en het leren omgaan met verschillen tussen leerlingen: zeer waarschijnlijk dus dat professionalisering vaak op deze terreinen gericht zal zijn.

Het *Actieplan Leraar 2020* van het kabinet-Rutte (Ministerie van OCW, 2011c) kan gezien worden als opvolger van het *Actieplan LeerKracht van Nederland* (Ministerie van OCW, 2008). Op basis van dit laatste plan hebben sociale partners en het ministerie van OCW convenantafspraken gemaakt om het aantal leraren te vergroten en de kwaliteit van leraren te bevorderen. Inmiddels zijn er nieuwe bestuurlijke convenanten gesloten op basis van het *Actieplan Leraar 2020*. De beleidsmaatregelen van de afgelopen jaren zijn op die eerste en tweede ronde convenanten gebaseerd.

1.3 Inperking en aanpak van deze overzichtsstudie

In het hierboven genoemde overheidsbeleid onderscheiden wij drie beleidslijnen en bijbehorende beleidsinstrumenten:

1. beleid gericht op lerarenopleidingen
2. professionalisering van zittend personeel en andere maatregelen voor personeelsbeleid
3. beleidsinstrumenten gericht op onderwijsondersteuning.

Wij richten ons vooral op de tweede beleidslijn: personeel dat momenteel betaald in het onderwijs werkt. Hoewel de AOb ook veel leden heeft onder het onderwijsondersteunend personeel, kijken we in deze studie alleen naar leraren. Het accent ligt op leraren in het po, vo en mbo, met waar relevant een uitstapje naar het hbo.

Professionele ontwikkeling bestaat uit verschillende vormen van leren. In navolging van Colletta (1996) hanteren wij (zie ook Van den Dungen & Smit, 2010) de volgende betekenissen van leren (Diepstraten, Wassink, Stijnen, Martens, & Claessen, 2011, p. 12): formeel, non-formeel en informeel leren. Formeel leren is leren dat wettelijk gereguleerd is, voldoet aan afgesproken inhouden en kwaliteitseisen en afgesloten kan worden met een landelijk erkend diploma of certificaat. Zie voor leraren bijvoorbeeld het stelsel van lerarenopleidingen, zoals beschreven in de wet Beroepen In het Onderwijs. Non-formeel leren staat voor het intentionele en georganiseerde leren dat al dan niet met een bekwaamheidsbewijs wordt afgerond, maar niet wettelijk gereguleerd en landelijk erkend is. Denk voor leraren aan speciale cursussen op vakgebieden of rollen zoals coach of begeleider. Informeel leren is leren dat doorgaans niet intentioneel en georganiseerd is, maar gebeurt tijdens dagelijkse activiteiten die te maken hebben met het functioneren op een werkplek en (privé) grenservaringen.

Inhoudelijk richt deze studie zich op het professionaliseringsbeleid en hoe leraren dit beleid ervaren en in de praktijk gebruiken. We kijken daarbij naar de bovengenoemde vormen van leren op het gebied van mogelijkheden en middelen, zeggenschap en vraag en aanbod.

Bij beleid gaat het om verschillende niveaus. Het Ministerie van OCW en de sociale partners (werkgevers- en werknemersorganisaties) maken het landelijk beleid. Het beleid van het Ministerie is zichtbaar in afspraken die voortkomen uit het 'oude' Actieplan Leerkracht van Nederland en het nieuwe Actieplan Leraar 2020. Op

basis van die Actieplannen en plannen van de werkgeversorganisaties zijn er zogenaamde bestuursakkoorden tot stand gekomen, met concretere prestatieafspraken gekoppeld aan extra middelen. Het ministerie, de werkgevers- én werknemersorganisaties zorgen bovendien samen voor de totstandkoming van collectieve arbeidsovereenkomsten (cao's), waarin ook afspraken over professionalisering worden gemaakt. In deze overzichtsstudie komen dan ook deze Actieplannen, bestuursakkoorden en cao's aan de orde. Ook nota's van het officiële adviesorgaan, de Onderwijsraad, nemen we daarbij mee.

Het landelijk beleid formuleert de formele mogelijkheden en middelen: het faciliteert en geeft een kader voor de professionele ontwikkeling. Maar dat zegt nog niets over hoe scholen en leraren deze mogelijkheden en middelen daadwerkelijk gebruiken. Op schoolniveau krijgt dit landelijk beleid pas concreet vorm in het strategisch of integraal personeelsbeleid (Pijpers et al., 2011). Elk schoolbestuur zal het landelijk beleid naar eigen inzicht vertalen. Elke school zal het beleid van het schoolbestuur in een eigen schoolplan vertalen. Dit beleid op schoolbestuur- en schoolniveau nemen we in deze studie niet mee. Daarvoor is het aantal besturen en scholen te groot en hun beleid te divers.

Het schoolbeleid zegt ook nog niet alles over hoe leraren de mogelijkheden en middelen voor professionalisering, de zeggenschap en het geboden aanbod ervaren. Deze beleving van leraren nemen we wel in onze studie mee. Om de vragen naar feitelijk gebruik en ervaringen van leraren te beantwoorden, zullen we andere bronnen dan alleen beleidskaders moeten raadplegen. We bekijken bijvoorbeeld onderzoeken naar leraarprofessionalisering die in opdracht van het ministerie of sociale partners verricht zijn. We concentreren ons op recente onderzoeken en gaan daarbij terug tot 2008. Voor meer informatie over inperking en aanpak van de literatuurstudie verwijzen we naar de diverse hoofdstukken. Verder hebben we zelf een aanvullende peiling verricht onder leraren om antwoorden te krijgen op vragen die bij deze studie naar voren kwamen. Deze eigen peiling lichten we in de volgende paragraaf kort toe.

1.4 Aanvullend onderzoek naar de beleving van leraren

Omdat de stem van leraren zelf nog weinig in beeld is in de literatuur, hebben we als volgt aanvullend onderzoek verricht.

Op 12 april 2012 hebben we focusgroepsgesprekken gehouden met leraren, voornamelijk AOb-consulenten werkzaam in het po, vo en mbo. AOb-consulenten zijn het eerste aanspreekpunt voor AOb-leden op scholen. Zij bezoeken scholen, spreken activiteiten af en informeren de verschillende sectoren van de AOb over wat er op de scholen leeft. Na deze focusgroepsgesprekken hebben we, op basis van de lacunes in het bestaande onderzoek en de uitkomsten van de focusgroepsgesprekken een peiling uitgevoerd door middel van een vragenlijst. Op 22 mei is er een enquête uitgezet onder leraren werkzaam in het po, vo, en mbo. Ten slotte hebben in de periode van 16 mei tot en met 20 juni forumdiscussies plaatsgevonden op de AOb-website om in gesprek te gaan met een bredere groep leraren.

Focusgroepsgesprekken

De bijeenkomst op 12 april had tot doel om het perspectief van de leraar in kaart te brengen. Hierbij zijn er drie groepen geformeed rondom de drie thema's die centraal staan in deze overzichtsstudie: mogelijkheden en middelen voor de professionele ontwikkeling, zeggenschap en vraag en aanbod. In totaal hebben tweeëntwintig leraren deelgenomen. Aan het eerste thema hebben drie leraren uit het po, vijf leraren uit het vo en een leraar uit het mbo deelgenomen. Aan het tweede thema hebben twee leraren uit het po, drie leraren uit het vo en twee leraren uit het mbo deelgenomen. Aan het derde thema hebben een leraar uit het po, vier leraren uit het vo en een leraar uit het mbo deelgenomen. We hebben hiervoor gebruik gemaakt van de methode van focusgroepinterviews. Deze methode is vooral geschikt om een breed onderwerp te bespreken en verschillende perspectieven van de groep boven tafel te krijgen (Bogdan & Biklen, 2003). Van tevoren is de deelnemers informatie toegezonden over het onderwerp dat centraal stond in zijn of haar sessie. Deze informatie bestond uit een inleiding op het thema en een aantal onderwerpen die besproken zouden worden. Er is een geluidsopname gemaakt van elke bijeenkomst (hiermee zijn de gesprekken 'controleerbaar') die gebruikt is bij het uitwerken van de aantekeningen die tijdens de bijeenkomst zijn gemaakt. Om na te gaan

of de onderzoekers hetzelfde verstaan hebben als de deelnemers bedoelden (interne validiteit) is het verslag steeds door minstens twee onderzoekers bekeken (peer debriefing) en opgestuurd naar alle deelnemers met de mogelijkheid om te reageren (member check). Het verslag is ook gebruikt als input voor de forumdiscussies (zie hieronder). De verslagen zijn als bijlage bij deze studie gevoegd. De bevindingen werken we bij de betreffende hoofdstukken van deze studie uit.

Vragenlijstonderzoek

Op basis van lacunes in het bestaande onderzoek over zeggenschap en vraag en aanbod zijn er enquêtevragen ontwikkeld. Voor de inhoudelijke achtergronden van de vragen en de resultaten verwijzen we graag naar de volgende hoofdstukken van deze studie.

De enquête is in opdracht van LOOK door de Onderwijs Innovatie Groep (OIG) uitgezet onder leraren in het po, vo en mbo. In totaal hebben 378 respondenten uit het po, 585 respondenten uit het vo en 185 respondenten uit het mbo de vragenlijst ingevuld. In tabel 1.1 staan de gegevens van de steekproef voor wat betreft geslacht, leeftijd en opleidingsniveau. De analyses die in de hoofdstukken 3 en 4 zijn uitgevoerd zijn percentages en gemiddelden per variabele, betrouwbaarheidsanalyses voor bepaalde schalen, een t-toets en ANOVA's om significante verschillen tussen antwoorden na te gaan.¹

TABEL 1.1

	po	vo	mbo
Geslacht			
Man	19,3 %	58,1 %	70,8 %
Vrouw	80,7 %	41,9 %	29,2 %
Leeftijd			
< dan 36 jaar	13 %	8 %	1,6 %
36 t/m 45 jaar	21,2 %	19,9 %	10,3 %
46 t/m 55 jaar	36,5 %	35,4 %	38,9 %
> 55 jaar	29,4 %	36,6 %	49,2 %
Opleidingsniveau			
Voortgezet Onderwijs	0,2 %	1,2 %	0,5 %
Middelbaar Beroepsonderwijs	3,2 %	1,0 %	1,0 %
Hoger Beroepsonderwijs	91,8 %	67 %	81,1 %
Wetenschappelijk Onderwijs	4,8 %	30,8 %	17,3 %

Forumdiscussies

Om met een bredere groep leraren in discussie te gaan over de thema's in dit onderzoek, hebben er forumdiscussies plaatsgevonden op de AOb-site. Deze hadden de vorm van zogenaamde 'hot seats'. Het idee achter de 'hot seats' is ontstaan vanuit het netwerklernenperspectief (De Laat, 2012). Hierbij staat centraal dat professionals actief op een netwerkende manier aan het leren zijn over zaken die ze in hun werk tegenkomen. Mensen lossen in hun werk samen problemen op, wisselen voortdurend kennis met elkaar uit en onderhouden waardevolle contacten. We zijn allen wel bekend met deze manier van leren, zoals via het gesprekje bij de koffieautomaat, even bij een collega binnenlopen of deelname aan online communities en social networking sites zoals Facebook en LinkedIn. Het idee van de 'hot seats' komt van de Networked Learning Conference. Deze conferentie werkt met een social networking site² voor professionals geïnteresseerd in netwerklernen. Centraal binnen deze omgeving staan de 'hot seats'. Dit is een serie van georganiseerde online dialogen met sleutelfiguren uit het onderzoeksveld, die telkens een week lang een gesprek over hun eigen werk faciliteren. Deze 'hot seats' geven de deelnemers de kans om persoonlijk met deze mensen in contact te komen en ideeën, ervaringen en vragen uit te wisselen. Door deze diverse gesprekken leert men ook elkaar veel beter kennen, ziet men waar er overeenkomsten liggen en ontstaan er vriendschappen.

Vanuit bovenstaand principe zijn ook de 'hot seats' in ons aanvullend onderzoek voor de AOb vorm gegeven.

¹ Vanwege non-respons, is er variatie in het aantal respondenten per vraag. Dit is acceptabel gezien het totale aantal respondenten per sector en de uitgevoerde analyses.

² Zie de Networked Learning Conferentie website: <http://networkedlearningconference.ning.com/>.

De drie thema's van deze studie werden achtereenvolgens (dus verspreid over drie weken) door een inspirerende gastspreker vanuit de AOb ingeleid om zo veel mogelijk leden te verleiden om mee te gaan doen. Al deze gastsprekers zijn gekende mensen binnen de AOb, hetgeen de leden ook de kans geeft om eens direct in gesprek te zijn met deze belangrijke personen binnen de bond. De bedoeling van iedere 'hot seat' is om vanuit een dialoog met elkaar een veelheid aan perspectieven te verkennen die samenhangen met het thema van de betreffende 'hot seat'.

De inhoud van elke discussie is kort samengevat (zie bijlage 2). Relevante punten en interessante quotes zijn gebruikt in de studie. De volgende forumdiscussies hebben plaatsgevonden.

Forumdiscussie 1: 16 mei t/m 23 mei

AOb-voorzitter Walter Dresscher is met de deelnemers in gesprek gegaan over de zeggenschap van de professional over zijn eigen professionele ontwikkeling.

Forumdiscussie 2: 30 mei t/m 6 juni

Tim Bartlema en Anne Seuren van de Groene Golf, een actiegroep binnen de AOb van leraren tot 35 jaar, hebben het met de deelnemers gehad over de vorm en inhoud van de huidige professionaliseringsmogelijkheden en of dit voldoet aan de wensen van de professional.

Forumdiscussie 3: 13 juni t/m 20 juni

De nieuwe dagelijks bestuurder van de AOb, José Muijres, is met de deelnemers in gesprek gegaan over de beschikbare mogelijkheden en middelen om optimaal te werken aan professionele ontwikkeling, collectief en individueel.

1.5 Opzet van deze overzichtsstudie

We richten ons in deze studie op de professionele ontwikkeling van leraren die nu in het onderwijs werken en kijken naar de volgende deelonderwerpen.

- In hoofdstuk 2 staan mogelijkheden en middelen centraal. We geven het landelijk kader aan en presenteren onderzoeksresultaten over hoe leraren deze mogelijkheden en middelen gebruiken.
- In hoofdstuk 3 komt zeggenschap aan de orde; daar nemen we ook onderzoek mee dat gedaan is naar wensen en motieven van leraren en mogelijkheden die zij zelf ervaren.
- In hoofdstuk 4 kijken we naar aanbod en vraag. We bekijken welk aanbod er is aan professionalisering voor bevoegde leraren en welke lacunes er mogelijk in dit aanbod zijn. Ook hierbij nemen we het perspectief van leraren zelf mee: wat is hun behoefte en vraag?
- In hoofdstuk 5 schetsen we een beeld van leraarprofessionalisering in het buitenland: welke mogelijkheden en middelen zijn daar, hoe staat het met zeggenschap en hoe met het aanbod en de vraag? We geven geen uitputtend overzicht, maar benoemen opvallende praktijken.
- In hoofdstuk 6 maken we een vergelijking met twee andere beroepsgroepen die net als leraren als frontliniewerkers getypeerd kunnen worden: politie- en verplegend personeel.
- In hoofdstuk 7 maken we de balans op en zetten de belangrijkste conclusies op een rij.

2 Mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling

Isabelle Diepstraten, Aukje Aben

2.1 Vraagstelling en aanpak

In dit hoofdstuk beantwoorden we de vraag: welke mogelijkheden en middelen zijn er voor professionalisering van de leraar en hoe gebruiken scholen en leraren deze mogelijkheden en middelen? We maken een onderscheid tussen twee typen mogelijkheden en middelen:

1. individuele regelingen: mogelijkheden en middelen voor individuele leraren;
2. collectieve regelingen: mogelijkheden en middelen die schoolbesturen van de overheid krijgen.

Landelijk beleid individuele en collectieve regelingen

Om de formele mogelijkheden en middelen in kaart te brengen hebben we onze literatuur op de volgende manier gezocht en ingeperkt. Het beleid van het Ministerie van OCW bekijken we aan de hand van de relevante Actieplannen en voortgangsrapportages. Ook de adviezen van de Onderwijsraad nemen we hierbij mee.

Als uitgangspunt nemen we een eerder door LOOK verricht onderzoek (Van Kessel et al., 2010 in Diepstraten, Vermeulen & Klaijnsen, 2011). We verweven dit onderzoek met de nu nog relevante maatregelen uit het Actieplan Leerkracht van Nederland (Ministerie van OCW, 2008) en de laatste voortgangsrapportages uit 2011, namelijk de jaarlijkse Nota Werken in het onderwijs en de jaarlijkse voortgangsbrief (Ministerie van OCW, 2011a+b). Daarna gaan we in op aanvullende professionaliseringsvoorstellen uit het Actieplan Leraar 2020 (Ministerie van OCW, 2011c). Leraar 2020 zet de acties uit het vorige Actieplan versterkt en soms wat gewijzigd voort. De miljoenennota 2012 van het kabinet-Rutte (Ministerie van Financiën, 2011) en de bijbehorende Nota Werken in het Onderwijs 2012 (Ministerie van OCW, 2011) laten dezelfde maatregelen zien, gekoppeld aan concrete acties en budgetten voor het komende begrotingsjaar.

Vervolgens bekijken we hoe dit beleid is geconcretiseerd. Enerzijds in prestatieafspraken met de werkgevers: de zogenaamde bestuursakkoorden. Anderzijds in de met werkgevers- en werknemersorganisaties afgesloten cao's. Deze beleidsdocumenten hebben we gericht gezocht op de websites van de Rijksoverheid, de Onderwijsraad, de PO-, VO-, BVE- en HBO-Raad.

Evaluatieonderzoek naar feitelijk gebruik individuele en collectieve regelingen

Om het feitelijk gebruik van mogelijkheden en middelen na te gaan, bekijken we evaluatieonderzoeken die in opdracht van het ministerie of sociale partners verricht zijn en reacties die verzameld zijn door de beroepsgroep. De onderzoeken en reacties hebben we direct gezocht op de daarvoor meest relevante websites die bedoeld zijn om dergelijke informatie over en voor de beroepsgroep te ontsluiten: www.onderwijsarbeidsmarkt.nl en www.leroweb.nl. We hanteren hierbij de zogenaamde sneeuwbalmethode: via deze sites hebben we onderzoeksrapporten opgezocht en indien relevant via die rapporten weer andere bronnen bekeken. Centraal staan evaluatieonderzoeken sinds het Actieplan Leerkracht van Nederland. De eerste evaluaties zien we vooral vanaf 2010. Bovendien hebben we zelf een aanvullende peiling verricht onder leraren in de vorm van een focusgroeps gesprek met po-, vo- en mbo-leraren in hun rol als AOb-consulenten (zie bijlage 1 en hoofdstuk 1). Daarnaast zijn er relevante quotes uit de forumdiscussies meegenomen (zie bijlage 2 en hoofdstuk 1).

In paragraaf 2.2 beschrijven we de individuele regelingen, in paragraaf 2.3 de collectieve regelingen. Per paragraaf komen de hierboven genoemde onderdelen terug: de verschillende beleidsdocumenten en evaluatieonderzoek. Per subparagraaf geven we het algemene beeld voor de hele onderwijssector. Alleen duidelijke verschillen naar onderwijssector krijgen apart aandacht. In paragraaf 2.4 zetten we de conclusies op een rij.

2.2 Mogelijkheden en middelen voor leraren: individuele regelingen

2.2.1 *Beleid individuele regelingen*

Voor leraren zelf bestaan er meerdere mogelijkheden om professionele ontwikkeling te financieren. We gaan daarbij niet op de regeling studiefinanciering zoals die voor studenten geldt. Speciaal voor leraren bestaan er de volgende individuele regelingen: de Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO), de Lerarenbeurs en de Promotiebeurs. We bespreken ze hieronder (voor onderstaande zie: Van Kessel et al., 2010 in Diepstraten, Vermeulen & Klaijnsen, 2011).

Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO)

In 2001 is de regeling Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO) ingevoerd voor degenen die als student, contractant of zij-instromer een lerarenopleiding basisonderwijs of een eerstegraads of tweedegraads lerarenopleiding volgen. Het gaat om een inkomensafhankelijke gift aan mensen die niet in aanmerking komen voor studiefinanciering (Rijksoverheid, z.d.). Sinds het studiejaar 2010-2011 telt het partnerinkomen mee. Zie voor de meest actuele details de website van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO) bij studiefinanciering: http://www.duo.nl/particulieren/studiefinanciering/teglareren/tegemoetkoming_leraren.asp. Bovendien treedt in 2009 de Regeling Lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom in werking. De werkgever kan subsidie aanvragen voor scholing (en verlof daarvoor) van zij-instromers en voor het uitvoeren van geschiktheids- en bekwaamheidsonderzoek (Ministerie van OCW, 2009).

Lerarenbeurs

De invoering van de Lerarenbeurs in 2008 biedt po-, vo-, (v)so-, mbo- en hbo-leraren, die minimaal één jaar in dienst zijn van een school en minstens 20% lesgebonden taken hebben, de mogelijkheid eenmaal in hun loopbaan een beurs te krijgen voor één opleiding. De opleiding moet gericht zijn op het verkrijgen van een hogere, bredere of specifieke kwalificatie. Het onderhouden van de huidige bekwaamheid valt niet onder deze regeling: daarvoor bestaan de collectieve regelingen die opgenomen zijn in de cao en die we verderop zullen bespreken. De leraar moet de Lerarenbeurs zelf aanvragen. De werkgever moet alleen instemmen met eventueel studieverlof. Centraal wordt besloten welke aanvragen toegekend worden. In principe worden de aanvragen toegekend zolang de middelen per aanvraagronde toereikend zijn. Daarbij let men op een verdeling van 50% po, 30% vo, 13% mbo en 7% hbo.

De Lerarenbeurs gaat vanaf 2012 een hoger collegegeld vergoeden, omdat leraren voor een tweede bachelor- of masterstudie een hoger collegegeld moeten betalen. Hierdoor kunnen er minder lerarenbeursen verstrekt worden. In navolging van het advies van het CPB (Van der Steeg et al., 2010) en in tegenspraak met de opvattingen van de beroepsgroep (Vink et al., 2010), mag de beurs niet meer gebruikt worden voor korte opleidingen: daar zijn de reguliere middelen voor bedoeld die schoolbesturen in de lumpsum voor nascholing ontvangen (Ministerie van OCW, 2011c+I).

Promotiebeurs

Naast meer geld voor de lerarenbeurs is er sinds 2011 ook een Promotiebeurs die aan een heel selecte groep po-, vo-, (v)so-, mbo- en hbo-leraren wordt toegekend (Ministerie van OCW, 2011c+I). De Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) selecteert voortaan jaarlijks deze groep. De uitgekozen leraren worden – via subsidie aan de werkgever – vier jaar lang twee dagen per week vrijgesteld: de subsidie is dus bedoeld als vervangingskosten. De volgende leraren kunnen een aanvraag indienen. Het gaat om bevoegde leraren uit het primair, voortgezet, middelbaar beroeps-, hoger beroeps- en speciaal onderwijs die een aanstelling voor onbepaalde tijd hebben. Er geldt geen vaste verdeelsleutel voor de onderwijssectoren, dus in principe maakt elke leraar even veel kans. Het onderwerp voor een aanvraag is vrij. Een leraar die een beurs krijgt, verplicht zich nog minstens twee jaar in het onderwijs te blijven op straffe van terugbetaling van een deel van de beurs (zie ook www.nwo.nl/leraren).

2.2.2 Evaluatieonderzoek naar het gebruik van individuele regelingen

Gebruik van de Lerarenbeurs

SEOR (Gravesteijn et al., 2012) concludeert dat er in de periode 2008-2011 in het po, vo en mbo gezamenlijk 33.895 beurzen zijn aangevraagd (het hbo niet meegerekend), waarvan op dat moment 75% is toegekend. Zoals Van Kessel et al. (2010) ook al voor 2008 en 2009 concludeerden, blijven leraren po ook in 2011 relatief vaker gebruik maken van de Lerarenbeurs.

Leraren voortgezet onderwijs kiezen relatief vaker voor lange opleidingen (83% in vergelijking tot ruim 50% in het basisonderwijs). Door de tijd heen kiezen leraren in alle sectoren steeds vaker voor lange opleidingen. Ze kiezen daarbij steeds meer voor masteropleidingen, al blijft de vraag in het po volgens SEOR (Gravesteijn et al., 2012) ver achter, zeker bij parttime werkende leerkrachten. In het basisonderwijs zijn pedagogisch-didactische onderwerpen populair en vooral de Master Special Educational Needs. Leraren voortgezet onderwijs geven vooral de voorkeur aan de voormalige eerstegraadsopleidingen en de terreinen techniek en Engels. In het mbo is veel vraag naar (master)studies op het gebied van economie en recht. Als het gaat om korte opleidingen, dan zijn in het po cursussen voor coaching en voor schoolleiderschap populair; in het vo en mbo springen cursussen voor coaching eruit.

Volgens onderzoek van het IVA (Vink et al., 2010) blijkt voor de aanvraag van de Lerarenbeurs persoonlijke interesse de belangrijkste drijfveer te zijn, gevolgd door 'beter toegerust zijn' en 'het op peil houden van bekwaamheden'. Ook bevindingen van SEOR (Gravesteijn et al., 2012) gaan in deze richting. Knelpunten zijn er weinig en – voor zover aanwezig – vooral in de randvoorwaarden: onvoldoende intervisie of begeleiding, geen mogelijkheid om te gaan werken in deeltijd en geen slimme organisatie in de school ter verlichting van de werkdruk. Geld lijkt een minder problematische conditie, hoewel leraren vaak zelf moeten bijdragen. Het zijn vooral de bachelor- of masteropleidingen die leraren (voor een deel) zelf betalen en (voor een deel) in eigen tijd volgen. Daarentegen krijgen leraren vaak wel aanvullende financiering uit de nascholingsmiddelen van de school voor het volgen van managementopleidingen.

Behalve het IVA-onderzoek zijn in 2010 nog twee andere onderzoeken naar de Lerarenbeurs gepubliceerd door het CPB (Van der Steeg et al., 2010) en door Andersson Elffers Felix (AEF, 2010). Het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (Stamet & Zwaneveld, 2010) heeft deze drie onderzoeken vergeleken. De belangrijkste conclusie van deze vergelijking is dat het CPB (zie ook hierboven) aanbeveelt de beurs alleen voor langere opleidingen beschikbaar te stellen, omdat die meer rendement zouden opleveren. AEF en IVA wensen juist de toekenningscriteria te verruimen, omdat leraren die behoefte hebben. Zoals eerder vermeld, is in de nieuwe regeling Lerarenbeurs aan deze behoefte van leraren voorbij gegaan en het advies van het CPB opgevolgd.

Gebruik van de Promotiebeurs

In 2011 kon de eerste groep bevoegde leraren uit het po, vo, speciaal onderwijs, mbo en hbo de Promotiebeurs aanvragen. Aanvankelijk zouden ongeveer tien tot elf leraren geselecteerd kunnen worden, aangezien het ministerie 1,5 miljoen euro beschikbaar had gesteld. In de eerste ronde hebben 225 leraren een aanvraag ingediend. Het ministerie heeft daarop de beschikbare middelen verdrievoudigd en uiteindelijk heeft NWO hiermee 36 leraren geselecteerd (Janssen, 2012).

Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek

Op 16 april zijn er in het kader van deze overzichtsstudie drie focusgroeps gesprekken gevoerd met AOb-consulenten. Een van de drie focusgroeps gesprekken was gericht op de visie van de deelnemers op het feitelijk gebruik van mogelijkheden en middelen. We hebben deelnemers gevraagd naar hun eigen ervaringen en naar de geluiden die zij opvangen uit hun achterban. In de andere twee focusgroeps gesprekken hebben leraren indirect opmerkingen gemaakt over het gebruik van de mogelijkheden en middelen. Deze opmerkingen nemen we ook mee als ze een aanvulling zijn op of afwijkend zijn van de uitspraken in de eerste focusgroep. In deze paragraaf gaan we in op hun opmerkingen over individuele regelingen.

De deelnemers vermoeden dat van de individuele regelingen de Promotiebeurs nauwelijks bekend is, aangezien zij zelf er ook nog weinig van weten. Volgens de gespreksdeelnemers is de Lerarenbeurs inmiddels goed bekend. De AOb-consulenten zijn ook enthousiast over de opzet van de beurs:

'Het is een alles-in-één-pakket, vervanging is geregeld, de directeur hoeft zich nergens meer zorgen over te maken, financieel is alles afgedekt.'

Maar over de nieuwe regeling is men minder enthousiast, omdat de beurs voortaan alleen nog maar geldt voor bachelor- en masteropleidingen van vier jaar:

'Het volgen van een 4-jarige opleiding naast je gewone werk is heftig vanwege de werkdruk. Ook al krijg je er uren voor, je redt het er niet mee, je besteedt er veel meer tijd aan dan 8 uur die je krijgt, het is moeilijk te combineren met bijvoorbeeld kleine kinderen'. 'Het kost meer tijd dan de ene werkdag die je vrijgesteld wordt, die ben je alleen al kwijt aan het bijwonen van de colleges.'

Ook het onderzoek van SEOR (Gravesteyn et al., 2012) geeft aan dat de Lerarenbeurs mogelijk minder populair gaat worden als de criteria strikter worden.

2.3 Mogelijkheden en middelen voor schoolbesturen: collectieve regelingen

2.3.1 Beleid collectieve regelingen

In de cao's en in de bestuursakkoorden is geregeld wat werkgevers (de schoolbesturen) voor hun personeel aan mogelijkheden en middelen voor professionalisering ontvangen. We schetsen in deze paragraaf eerst een paar algemene uitgangspunten, voordat we op de cao's en bestuursakkoorden overstappen.

Het is moeilijk te achterhalen hoeveel professionaliseringsmiddelen er voor een leraar beschikbaar zijn vanuit de collectieve regelingen. Dat heeft te maken met het volgende.

Schoolbesturen krijgen verschillende soorten middelen om de professionele ontwikkeling van hun leraren te regelen (voor onderstaande zie: Van Kessel et al., 2010 in Diepstraten, Vermeulen & Klaijnsen, 2011). Het is niet op voorhand te zeggen hoeveel financiële middelen voor professionele ontwikkeling een schoolbestuur krijgt. Dat hangt af van vele factoren, zoals het aantal leerlingen.

Toekenning van financiële middelen gebeurt via de lumpsum. Een deel van de professionaliseringsgelden is integraal onderdeel van de loonsom die een bestuur voor een leraar ontvangt. Daarnaast ontvangen schoolbesturen nog andere professionaliseringsgelden. Op basis van de recente prestatieafspraken in de nieuwe bestuursakkoorden krijgen besturen bovendien extra middelen in de zogenaamde prestatiebox. Middelen uit de lumpsum en prestatiebox mogen schoolbesturen naar eigen goeddunken inzetten: voor professionalisering, maar dus ook voor andere zaken. Kortom: al zou bekend zijn hoeveel professionaliseringsgeld een bestuur ontvangt, dan nog is het maar de vraag hoeveel geld een bestuur ook daadwerkelijk aan professionalisering zal uitgeven. Dat is anders voor de subsidies die scholen voor speciale projecten kunnen aanvragen: bij deze subsidies moeten scholen heel precies aangeven hoe ze de middelen besteden.

Schoolbesturen moeten zorgen dat deze middelen bij de scholen terechtkomen. De bedoeling is dat de directeur van een school vervolgens kijkt hoe de middelen voor teamscholing en hoe voor individuele professionele ontwikkeling worden ingezet. Bij dit laatste verwacht het ministerie dat een directeur in de zogenaamde functioneringsgesprekken met een leraar afspraken maakt over ontwikkeldoelen en beschikbare tijd en geld.

- De afspraken kunnen betrekking hebben op het behouden of vergroten van de bekwaamheid, maar ook op scholing gericht op toekomstige inzetbaarheid of doorstroming naar nieuwe interne of externe functies.
- De afspraken komen in een persoonlijk ontwikkelplan (POP) van de leraar. Daarbij worden afspraken over bekwaamheidsontwikkeling in het bekwaamheidsdossier vastgelegd.
- Deze afspraken komen tot stand in afstemming met het meerjarenbeleid van de school. De werkgever

legt in een meerjarenbeleid een samenhangend plan vast over de omvang en kwaliteit van het personeel (formatiebeleid), de inzet en loopbaanbegeleiding van haar personeel (taakbeleid) en de ontwikkelingsdoelen van de organisatie respectievelijk werknemers in relatie tot scholingsfaciliteiten die de werkgever in tijd of geld beschikbaar stelt (scholingsbeleid).

Hoewel bekwaamheidsonderhoud een verantwoordelijkheid is van werkgever en werknemer, kan de overheid toch op de inhoud van deskundigheidsbevordering invloed proberen uit te oefenen. Dit doet het ministerie door stimulansen in te bouwen voor de besteding van reguliere nascholingsmiddelen. Ook biedt ze voor bepaalde inhouden extra subsidie en gratis ondersteuning aan. Bij de paragraaf over de bestuursakkoorden maken we duidelijk dat momenteel de nadruk van de overheid ligt op opbrengstgericht taal- en rekenonderwijs. Behalve op inhoud stuurt het ministerie indirect ook op vorm. Enerzijds toont het actuele beleid dat de overheid de nadruk legt op formele scholing. Dat valt te zien aan de hierboven al beschreven veranderingen in Leraren- en Promotiebeurs en aan de focus op formele scholing bij beloningsmaatregelen, zoals we die in de nog komende paragraaf over de bestuursakkoorden weergeven. Anderzijds zijn er ook allerlei initiatieven die direct of indirect tot minder formele vormen van professionele ontwikkeling aanzetten. Websites als Leraar24, Wikiwijs, School aan Zet zijn voorbeelden van mogelijkheden om leraren aan te zetten tot het informeel verkennen van nieuwe informatie en tot het delen van informatie met collega-leraren (leren van elkaar, netwerklernen).

2.3.2 *Collectieve Arbeidsovereenkomsten naar sector*

Cao primair onderwijs

- Volgens de cao voor het po (PO-Raad, 2009) heeft een leraar het recht om minimaal 10% van zijn normjaartaak (1659 uur per jaar bij een voltijdaanstelling) beschikbaar te hebben voor deskundigheidsbevordering. Daarom is 10% van de reguliere loonkosten bedoeld voor professionele ontwikkeling. De middelen zijn integraal onderdeel van de loonsom die een school voor een werknemer ontvangt, waardoor de school niet vrij over deze gelden kan beschikken.
- Elke leraar wordt formeel geacht 5% van zijn tijd bezig te zijn met door de school ingevulde scholing. De school organiseert in dit kader bijvoorbeeld studiemiddagen. Er is 5% van de normjaartaak bedoeld als persoonlijk in te vullen tijd. Deze tijd kan een werknemer bijvoorbeeld besteden aan zaken als congresbezoek, het lezen van vakliteratuur, het zoeken van informatie en overleg met vakgenoten. Achteraf verantwoordt de werknemer deze 5% als afgeleide van de ontwikkelafspraken in zijn persoonlijk ontwikkelplan.

Cao voortgezet onderwijs

- Anders dan de cao's voor po en mbo meldt de cao voor het vo (VO-Raad, 2011a) geen rechten op een minimaal aantal uren professionele ontwikkeling. Werknemers in het vo hebben daarentegen per schooljaar recht op niet opgedragen scholing tot een bedrag van ten minste € 500. Bovendien mag de leraar 24 klokuren op jaarbasis naar eigen inzicht inzetten om de werkdruk te verlagen. Hij kan deze uren ook voor professionalisering inzetten. De uren mogen ook uitbetaald worden; gemiddeld (afhankelijk van de salarisschaal) gaat het dan om ongeveer € 30 per klokuur.
- Hoewel er in de cao dus niets over uren gezegd wordt, zal de schoolleiding met de medezeggenschapsraad in het zogenaamde taakbeleid wel moeten aangeven hoeveel uur er per leraar beschikbaar is voor professionalisering.
- Ook het aantal lesuren geeft een indicatie voor mogelijke tijd die overblijft voor andere zaken zoals professionalisering. In het vo is maximaal 750 klokuren per jaar het streefdoel.

Cao middelbaar beroepsonderwijs

- In het mbo heeft elke leraar recht (MBO-Raad, 2008) op 59 professionaliseringsuren die hij achteraf verantwoordt. Daarnaast is er per organisatorische eenheid een vast uren aantal beschikbaar: 107 per fte van de organisatorische eenheid. Elke leraar uit deze eenheid heeft recht op 24 uur, bovenop de 59 professionaliseringsuren.

- Het maximaal aantal contacturen kan als een indicatie gezien worden voor tijd die mogelijk overblijft voor professionele ontwikkeling: het gaat om 823 en bij uitzondering 855 contacturen per jaar ofwel 22,5 en maximaal 24,5 contacturen per week verspreid over 36 weken.

Cao hoger beroepsonderwijs

- Veel regelingen gaan over het volgen van opleidingen (HBO-Raad, 2010): werkgevers kunnen leraren maximaal een dag per week verlof geven en reis- en verblijf- en studiekosten vergoeden voor een studie als zij de studie verplichten dan wel als belangrijk erkennen voor de functie van de werknemer. Werknemers die een opleiding willen volgen met het oog op een loopbaanwending kunnen hiervoor maximaal tien verlofdagen krijgen.
- Een leraar legt ontwikkelafspraken vast in een POP: voor de uitvoering van de afspraken zijn net als in het mbo 59 uur per jaar beschikbaar, uitgaande van een normjaartaak van 1659 uur: 3,5% van de normjaartaak. Daarnaast krijgt een leraar een persoonlijk ontwikkelingsbudget van 0,8% van het jaarsalaris met een minimum van € 300.

2.3.3 Nieuwe bestuursakkoorden

Het Actieplan Leraar 2020 geeft de richting aan voor aanvullende maatregelen. Inmiddels zijn er per sector nieuwe bestuursakkoorden gesloten tussen het ministerie en de werkgevers, waarin concrete afspraken zijn vastgelegd. In het onderstaande gaan we alleen in op de afspraken die inhoudelijk richting geven aan professionalisering en op de extra middelen die beschikbaar gesteld gaan worden via de zogenaamde prestatiebox. Er zijn ook afspraken die meer betrekking hebben op indirecte stimulansen tot professionalisering. Dit zijn afspraken die te maken hebben met HRM-beleid of de zeggenschap van leraren. Deze afspraken komen in het hoofdstuk over zeggenschap aan bod.

Primair onderwijs

Het manifest In tien jaar naar de top van de PO-Raad (2010) en de actieplannen *Basis voor Presteren* (Ministerie van OCW, 2011e; zie ook het bijbehorende advies van de Onderwijsraad *Een stevige basis voor iedere leerling*, 2011c) en *Leraar 2020 - een krachtig beroep!* (Ministerie van OCW, 2011c) vormen de basis voor het *Bestuursakkoord PO* (Ministerie van OCW, 2012). Het bestuursakkoord benadrukt opnieuw de aandacht voor nog meer opbrengstgericht werken en de basisvaardigheden taal en rekenen. Daarnaast komt er een nieuw accent op juist talentvolle leerlingen, op ouderbetrokkenheid en op het versterken van de expertise voor passend onderwijs. Hiermee geven overheid en werkgevers in feite sturing aan de inhoud van professionalisering voor de komende jaren, aangezien scholen op deze onderwerpen 'afgerekend' zullen worden en voor deze onderwerpen de meeste (subsidie)projecten en ondersteuning beschikbaar zullen komen. Concreet gaat het om de volgende inhoudelijke sturing.

- OCW zal een voorstel bespreken met de sociale partners om het aantal leraren met een masteropleiding te verhogen.
- PO-Raad en OCW hebben als streefdoel dat in 2015 alle leraren opbrengstgericht kunnen werken (systematisch de voortgang van hun leerlingen kunnen volgen en analyseren). Daarnaast is het doel dat in 2015 alle leraren hun instructie, verwerking en onderwijstijd af kunnen stemmen op verschillen tussen kinderen. Daar komt nog bij dat er op samenwerkingsverbandniveau bekeken moet gaan worden welke leraren zich op welke aspecten van passend onderwijs gaan professionaliseren.

Extra middelen voor professionele ontwikkeling volgens het bestuursakkoord PO

- Voor bovengenoemde maatregelen ontvangen schoolbesturen aanvullende middelen, die worden toegevoegd aan de zogenaamde prestatiebox (zie tabel 2.1). Naast de bestaande middelen voor taal en rekenen in de bestemmingsbox en de middelen vanuit het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit', wordt de prestatiebox gevoed door extra middelen voor opnieuw taal en rekenen, voor hoogbegaafden, voor toetsen en voor professionalisering van leraren en schoolleiders. Daarnaast worden de middelen voor het programma

wetenschap en techniek toegevoegd. Het totaalbedrag van de prestatiebox bedraagt voor het basisonderwijs circa €130 miljoen in 2012, oplopend tot circa €150 miljoen vanaf 2014. Met een voorbehoud voor de uiteindelijke rijksbegroting in de betreffende jaren. Het bestuur is vrij in de besteding van de middelen. Dat betekent dat de extra gelden voor professionalisering ook voor iets anders ingezet kunnen worden. Omgekeerd: extra gelden voor bijvoorbeeld taal en rekenen of wetenschap en techniek kunnen ook voor professionalisering ingezet worden.

- Voor opbrengstgericht werken en professionalisering van het (voortgezet) speciaal onderwijs is in totaal een bedrag beschikbaar oplopend tot € 11,6 miljoen per jaar in 2016.

TABEL 2.1 Voor het gehele primaire onderwijs (incl. (v)so) zijn de volgende bedragen beschikbaar (in miljoenen euro)

	2012	2013	2014	2015
Taal en rekenen	36,1	36,8	25,1	25,1
Wetenschap en techniek	6,7	6,7	6,7	6,7
Hoogbegaafden	11,7	17,5	17,5	17,5
Toetsen (lovs)	18	18	20	20
Professionalisering	42	70,1	70,1	70,1
Cultuureducatie	18	18	18	18
Totaal	132,5	167,1	157,4	157,4

- Maar ook gemeenten investeren extra in het basisonderwijs oplopend tot €100 miljoen per jaar gericht op VVE, zomerscholen en schakelklassen. Het is de bedoeling dat deze gemeenten schoolbesturen betrekken bij de bestedingen van deze middelen en daar met hen afspraken over maken.
- Daarnaast zouden er extra middelen beschikbaar gesteld worden voor experimenten met de prestatiebeloning, maar dit plan is na de val van het kabinet afgeblazen.
- Met de extra middelen kan ook ondersteuning worden ingekocht. De PO-Raad zal scholen stimuleren om hiervoor gebruik te maken van het stimuleringsaanbod uit het programma School aan Zet.

Voortgezet onderwijs

Het *Bestuursakkoord VO* is gebaseerd op de *VO-Investeringsagenda* en de *VO-Professionaliseringsagenda* van de VO-raad (2011b+c), de Actieplannen *Beter Presteren* (Ministerie van OCW, 2011f; zie ook het bijbehorende advies van de Onderwijsraad *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*, 2011d), *Leraar 2020* (Ministerie van OCW, 2011c) en de beleidsbrief *Op weg naar een toekomstbestendig vmbo* (Ministerie van OCW, 2011m). Het akkoord zet in op een ambitieuze, opbrengstgerichte leercultuur voor alle leerlingen in vmbo, havo en vwo (Ministerie van OCW, 2011n).

Het Bestuursakkoord leidt tot een sterke sturing van de professionaliseringsthematiek. Net als in het po ligt de nadruk op professionalisering in opbrengstgericht werken en omgaan met verschillen. Verwacht wordt dat in 2015 50% van de scholen opbrengstgericht werkt en dat alle leraren hun onderwijs kunnen afstemmen op verschillen. Bij dit laatste gaat het ook om maatwerk bieden voor en professionaliseren in het omgaan met hoogbegaafde en excellente leerlingen. Het streefdoel is dat de leerprestaties van de 20% best presterende vwo-leerlingen aantoonbaar stijgen.

De concrete maatregelen zijn nagenoeg identiek aan de maatregelen in het bestuursakkoord PO. Zo komt ook hier OCW met een voorstel om het aandeel leraren met een masteropleiding te vergroten. Daarnaast kunnen vo-scholen voor hun professionalisering net als het po gebruik maken van de ondersteuning via het programma School aan Zet. Specifiek voor het vo is dat er een speciaal uitstroomprofiel (v)mbo in de lerarenopleiding komt. Ook specifiek is dat de VO-raad het project *Eerst de klas* overneemt van OCW en zich inzet om het aantal deelnemers te laten groeien. In 2009 was dit project gestart als een gezamenlijk gedragen initiatief van het

onderwijs, het bedrijfsleven en de overheid. Excellente, pas afgestudeerde academici werken in het voortgezet onderwijs, worden opgeleid tot eerstegraads leraar en ontvangen een leiderschapstraining in het bedrijfsleven (Ministerie van OCW, 2008b).

Extra middelen voor professionele ontwikkeling volgens het bestuursakkoord VO

- OCW stelt extra middelen beschikbaar. In 2012 gaat het om € 110 mln., in 2013 om € 130 mln., in 2014 om € 132 mln. en in 2015 om € 133 mln.
- Toekenning gebeurt in een prestatiebox om de samenhang in ambities duidelijk te maken en de administratieve lasten te beperken.
- De bedoeling is dat een schoolbestuur het prestatieboxbedrag minimaal verdubbelt, in elk geval voor zover het de middelen voor professionele ontwikkeling betreft.
- Ook voor het vo zijn de plannen in de ijskast gezet om extra middelen in te zetten voor prestatiebeloning.

Middelbaar beroepsonderwijs

Het *Bestuursakkoord MBO* (Ministerie van OCW, 2011o) is gebaseerd op de Actieplannen *Focus op (innovatief) vakmanschap* (Ministerie van OCW, 2011d) en *Leraar 2020* (Ministerie van OCW, 2011c), op het advies van de Onderwijsraad (2011b) over goed opgeleide leraren (v)mbo en op het *Professioneel Statuut 2009* zoals vastgelegd in de CAO BVE (MBO-Raad, 2008).

- Centraal staat professionele ontwikkeling van zittend onderwijspersoneel:
 - Instellingen verantwoordelijk voor de professionele ontwikkeling van hun personeel
 - OCW komt met een plan om het aantal master-leraren te vergroten.
- Ook zijn er afspraken over instroomroutes voor nieuwe leraren:
 - Een educatieve minor beroepsgerichte vakken
 - Verbeteren van het zij-instroomtraject
 - Uitstroomprofiel mbo in de lerarenopleidingen
- Een laatste type maatregelen draait om bekwaamheidsvergroting van het management door invoering van competentieprofielen en pilots voor een register.

MBO15-kwaliteit bewaakt dat instellingen bovenstaande maatregelen in hun eigen plannen concreet maken en ziet toe op het bereiken van resultaten. De volgende extra middelen zijn beschikbaar: zie tabel 2.2.

TABEL 2.2

	2012	2013	2014	2015
Pilot	3.000.0000	3.200.0000	3.200.0000	3.200.0000
HRM-beleid MBO15-kwaliteit	12.600.0000	12.600.0000	12.600.0000	12.600.0000
Waarvan professionalisering onderwijzend personeel (2/3)	8.400.0000	8.400.0000	8.400.0000	8.400.0000
Waarvan professionalisering management (1/3)	4.200.0000	4.200.0000	4.200.0000	4.200.0000
Oploop		5.600.0000	5.600.0000	5.600.0000
Ondersteuning MBO diensten	400.0000	400.0000	400.0000	400.0000
Totaal uitputting	16.000.0000	21.800.0000	21.800.0000	21.800.0000

Hoger beroepsonderwijs

Op basis van de Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek (HOOP) *Kwaliteit in Verscheidenheid* (Ministerie van OCW, 2011g) hebben het ministerie en de HBO-raad een hoofdlijnenakkoord afgesloten. Bestuurlijke prestatieafspraken worden met elke hogeschool afzonderlijk gemaakt. De HBO-raad (2012) heeft inmiddels de eerste voortgangsrapportage gepresenteerd. Meer profilering en meer kwaliteit zijn de centrale thema's. Er komen strengere eisen aan studenten, het niveau moet omhoog en er moeten meer programma's op maat komen, ook voor toptalenten.

- De leraarkwaliteit wordt als cruciale voorwaarde gezien. Kwaliteit verbindt men dan vooral aan formele opleiding: in 2016 moet 80% van de leraren minimaal masterniveau hebben, met als einddoel 100% in 2020.
- Daarnaast wordt praktijkonderzoek gezien als hét middel om de kwaliteit van leraren en het onderwijs te garanderen en de relatie met het werkveld te verbeteren.

2.3.4 Evaluatieonderzoek naar het gebruik van collectieve regelingen

Het landelijk beleidskader geeft alleen de speelruimte aan die scholen hebben om professionalisering invulling te geven. Het landelijk beleidskader doet dat op verschillende manieren. Een heel directe manier is het vastleggen van een wettelijk recht op professionaliseringstijd of –budget voor leraren. Maar er zijn ook indirectere manieren. Een voorbeeld hiervan is de norm voor het aantal lesuren in het vo. Als de landelijke norm voor het aantal lesuren voor leraren verminderd zou worden, dan zou een school bijvoorbeeld meer verplichte tijd voor gezamenlijke voorbereidingen in kunnen roosteren.

Toch zeggen het kader en de verschillende maatregelen nog niet hoe scholen daadwerkelijk gebruik maken van de mogelijkheden. Daartoe hebben we weer evaluatieonderzoek proberen te vinden.

2.3.4.1 Gebruik van collectieve regelingen door scholen is ondoorzichtig

Het onderzoek van Van Kessel en anderen (2010) is een van de weinige onderzoeken waarin het gebruik van collectieve professionaliseringsregelingen is onderzocht. Het onderzoek toont eigenlijk vooral aan dat het nauwelijks mogelijk is om dit gebruik helder in kaart te brengen.

Er is veel onduidelijkheid over het gebruik van professionaliseringsmiddelen door schoolbesturen en hun scholen. Lang niet alle middelen worden naar de scholen doorgeschoven. Bovendien gebeurt dat doorschuiven op verschillende manieren. Een eerste globale verkenning maakt duidelijk hoe bijvoorbeeld de ene school een totaalbudget voor scholing en professionalisering ontvangt en hoe voor een andere school specifieke afspraken over individuele scholings-, vervangings- en schoolbegeleidingsbudgetten gemaakt zijn. Scholen blijken op hun beurt weer sterk te verschillen in de manier waarop ze het doorgesluisde geld inzetten.

Maar ook al is het gebruik van de middelen mogelijk heel divers, de extra middelen die onlangs in de bestuursakkoorden zijn toegezegd voor professionalisering wekken de indruk dat er steeds meer geld voor professionalisering beschikbaar komt. Dit betekent nog niet dat scholen deze middelen ook daadwerkelijk voor meer professionalisering inzetten. Dat heeft er op de eerste plaats mee te maken dat er weliswaar extra investeringen in professionele ontwikkeling zijn, maar tegelijkertijd evenveel ombuigingen op andere terreinen. Aangezien schoolbesturen de middelen als lumpsum krijgen uitgekeerd, worden de niet-geoordeelde professionaliseringsmiddelen vaak ingezet om andere ‘gaten’ te vullen. In het verslag van de Kennis en Innovatie Foto 2012 wijzen de auteurs (KIA, 2012) er bovendien op dat er zelfs aanwijzingen zijn voor bezuinigingen op het onderwijs. Het gaat om niet direct zichtbare bezuinigingen in de vorm van gestegen kosten die onvoldoende gecompenseerd worden door extra overheidsuitgaven (gestegen leerlingaantallen, noodzakelijke kosten voor huisvesting, extra kosten zorgleerlingen). KIA wijst op onderzoek van Deloitte en De Stichting van het Onderwijs die een teruglopende rentabiliteit en solvabiliteit van schoolbesturen constateren.

2.3.4.2 Gebruik van collectieve regelingen door leraren is niet goed bekend

Het onderzoek van Van Kessel en anderen (2010) meldt dat het niet goed bekend is in hoeverre leraren de vastgelegde professionaliseringstijd ook echt toegekend krijgen dan wel zelf gebruiken.

We vinden een aanwijzing bij het onderzoek van Van der Neut en anderen (2011). Deze onderzoekers concluderen dat leraren primair onderwijs de 10% professionaliseringstijd gemiddeld genomen ruim halen: ze zeggen 11,5 % van hun tijd met professionele ontwikkeling bezig te zijn. Mogelijk heeft dit ook met de sector te maken: doen leraren in het primair onderwijs bijvoorbeeld meer of minder aan professionele ontwikkeling dan leraren in andere sectoren? Daar doet dit onderzoek geen verdere uitspraken over. Een andere indicatie vormt de peiling van de AOb (2012) onder hbo-leraren. Twee derde van de hbo-leraren ervaart onvoldoende tijd en mogelijkheden om de eigen vakkennis bij te houden. De Kennis en Innovatie Foto 2012 (KIA, 2012) komt voor de hele onderwijssector ook tot een minder positieve conclusie: de professionaliseringstijd die leraren besteden

blijft met drie procent flink achter bij de norm, en dat al een aantal jaren.

Tegelijk is de conclusie van KIA dat momenteel een op de zes leraren een opleiding volgt. Daarbij zijn de opleidingen meegeteld die leraren in het kader van de Lerarenbeurs volgen. Ook blijkt dat een op de vijf leraren in het vo voor een of meer vakken on- of onderbevoegd lesgeeft, maar dat bijna de helft van de onbevoegden in het vo op dit moment een opleiding volgt. Alleen al gelet op de deelname aan formele scholing zou je dan ook hogere cijfers verwachten bij de gebruikte professionaliseringstijd. Wanneer leraren met de populatie volwassenen in het algemeen vergeleken worden, dan wordt het beeld nog genuanceerder: de deelname van volwassenen aan onderwijs en training is relatief laag in Nederland en laat al jaren geen groei meer zien. Nieuwe maatregelen die postinitieel onderwijs duurder maken lijken niet bevorderlijk om deze trend te keren. Leraren zitten volgens het onderzoek van SEOR (Gravesteijn et al., 2012) boven het landelijk gemiddelde; dat geldt ook voor het gemiddeld aantal uren dat ze aan scholing besteden.

Het blijft echter moeilijk om te achterhalen hoeveel tijd leraren nu voor professionele ontwikkeling gebruiken. Tellen evaluatieonderzoeken bijvoorbeeld alleen formele vormen van professionele ontwikkeling? Gaat het om zelfrapportages van leraren, observaties of tijdregistraties?

Er zijn ook aanwijzingen dat leraren bij zelfrapportages informele vormen van leren niet tot de professionaliseringstijd rekenen (Van der Neut et al., 2011). Maar ook dan blijft de vraag hoeveel tijd ze dan aan die informele vormen besteden. De Inspectie van het Onderwijs (2011) concludeert in ieder geval dat ze nog te weinig aan die manieren van leren denken.

2.3.4.3 Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroeps gesprek en online discussie

In het eerste focusgroeps gesprek hebben leraren ook opmerkingen gemaakt over het gebruik van de collectieve regelingen door hun achterban. Net als bij de individuele regelingen zullen we opmerkingen uit andere focusgroeps gesprekken meenemen als ze afwijken van of een echte aanvulling zijn op het verhaal van de eerste focusgroep die specifiek over het gebruik van regelingen ging. In deze paragraaf nemen we bovendien opmerkingen mee van deelnemers aan de online forumdiscussie, thema drie, over mogelijkheden en middelen.

Obstakels bij gebruik collectieve professionaliseringsregelingen door leraren

De AOb-consulenten zijn vrij eenduidig in hun oordeel als het gebruik van de collectieve regelingen aan de orde is. Deze regelingen zijn volgens hen niet overal goed bekend. Bovendien kunnen leraren in hun beleving onvoldoende gebruik maken van de professionaliseringstijd of –budget zoals dat in de cao is afgesproken.

- Als eerste obstakel noemen ze het niveau van de aangeboden scholing:

‘Je hebt er meestal niets aan.’

Onder ‘niveau’ worden dan wel weer heel verschillende dingen verstaan, van soort werkvorm tot enthousiasme en ervaring van de ‘cursusgever’. De deelnemers verzachten dit met de opmerking dat leraren een moeilijke doelgroep zijn:

‘Een spelfout op het bord en het was al een verloren middag.’

Dit eerste obstakel hangt samen met de volgende belemmering: leraren ervaren vooral de verplichte teamscholing als nutteloos. Door de verplichte scholing hebben leraren in hun beleving maar weinig tijd voor zelf gewenste professionele ontwikkeling.

- Andere obstakels worden door een enkeling genoemd, zoals de hoge kosten van goede scholing of je collega’s opzadelen met extra werk als jij vrij krijgt voor professionele ontwikkeling.
- De leraren oordelen unaniem dat de toegenomen werkdruk en de leidinggevenden de belangrijkste obstakels zijn voor het gebruik van collectieve regelingen: daar gaan we hieronder apart op in.

De toegenomen werkdruk als obstakel

Door werkdruk zeggen leraren veel minder aan professionele ontwikkeling toe te komen dan vroeger. De werkdruk zou toegenomen zijn door nog meer bijkomende extra taken, minder compactere roosters en een grotere administratieve druk in samenhang met de grotere verantwoordingsplicht tegenover inspectie en ouders. Werkdruk heeft volgens de deelnemers vooral met verplichtingen te maken en de onmogelijkheid de eigen tijd in te delen. Het gaat om gebrek aan autonomie:

‘De werkdruk wordt vooral zo gevoeld omdat men niet vrij is om de tijd zelf in te delen.’

De leidinggevende als obstakel

- Leraren ervaren vaak een afwijzing van hun verzoek om scholing, vooral in het vo. Leidinggevendens voeren dan als reden op dat het budget al op is of dat het organisatorisch niet te regelen is in verband met vervanging en lesuitval. Op de vraag hoe het budget op kan zijn als er toch zoveel extra professionaliseringsgeld beschikbaar komt, is het antwoord ook meteen voor iedereen helder: *'Het geld is niet geoormerkt en wordt gewoon voor andere dingen gebruikt.'*
- De groep geeft ook aan dat leidinggevendens soms persoonlijker redenen aanvoeren waarom een leraar een bepaalde scholing niet mag volgen, zoals: *'Dat past niet bij jouw vakgebied' of 'Dat kun jij toch niet.'*
- Uit angst problemen te krijgen met de leidinggevende durven leraren dan niet te hameren op hun professionaliseringsrechten. Ze ervaren ook weinig formele momenten om met hun leidinggevende te spreken: functioneringsgesprekken komen nog maar weinig voor.

Cruciale voorwaarden voor leraren

- De leidinggevendens worden dus veelvuldig genoemd bij het niet-gebruik van regelingen. Maar omgekeerd geven AOb-consulenten ook aan, dat stimulans, sociale steun van de leidinggevende cruciaal is bij het wel gebruiken van regelingen. Daarnaast moeten leraren natuurlijk ook zelf willen. Voor verplichtingen en sancties voelen de meesten uiteindelijk toch niets, omdat mensen dan alleen voor de vorm dingen gaan doen. En: *'Je moet geen beleid maken op de kleine groep weigeraars die er toch altijd zal zijn.'*
Of omgekeerd, zoals een leraar in de online discussie opmerkte: *'De mate waarin leraren proactief zijn, is de meest bepalende factor voor het succes van professionaliseren of van welke actie dan ook. Regelingen zijn hierbij een hulpmiddel en niet een instrument om de kwaliteit te doen toenemen.'*
- Daarbij moet een leraar dan wel op zijn eigen vak, zijn expertrol worden aangesproken. In de online discussie merkte iemand bijvoorbeeld op: *'In het hbo is de vakdocent lange tijd ondergewaardeerd geweest. De docent moest breed inzetbaar zijn, geen kennis overdragen maar 'leren leren'. Nu opeens eist men kwaliteit. Investeer in vakkennis. Opbrengst: meer zelfbewustzijn en een beter imago.'*
- De cruciale voorwaarden kunnen – en daarover is het oordeel unaniem - eigenlijk teruggevoerd worden op het begrip autonomie. Een leraar verwoordt dit letterlijk: *'Op het moment dat je de leraar weer de autonomie geeft en echt de professional laat zijn, willen ze zich echt wel weer ontwikkelen, want als ze eindverantwoordelijk zijn, dan willen ze ook dat ze daar capabel in zijn.'*
Of iemand tijdens de online discussie: *'... allerlei regeltjes en eisen stellen (en steeds weer andere) die ons professionals gek en hoorndol maken. Dan verdwijnt het draagvlak voor een goed eigenaarschap. Als onderwijsbeleid stabiel en consistent wordt, de schoolleiding minder blauwdrukken maakt, ... vertrouwen geeft aan de professional, dan komt het weer goed met ons onderwijs.'*

Hoe gebruiken leraren de collectieve professionaliseringsmogelijkheden?

Het is opvallend dat het focusgroepsgeprek steeds gaat over cursussen en scholing als het gebruik van de regelingen aan de orde is. Informele vormen van professionele ontwikkeling worden niet vanzelf genoemd als manier om de professionaliseringsuren in te zetten. Het gaat dan bijvoorbeeld om lessen voorbereiden door extra artikelen te lezen, nieuwe informatie te zoeken, te overleggen met collega's, bij elkaar in de klas te kijken.

- Enerzijds ervaren leraren het als zo vanzelfsprekend, dat ze het niet als invulling van hun professionaliseringsuren zien.
- Anderzijds merken ze op dat organisatorische obstakels naast de visie van de leidinggevende en schoolcultuur (*'Professionalisering is iets waarvoor je een certificaat krijgt'*) het informeel leren belemmeren.
- En ook de leraar zelf speelt hierbij een rol: vooral leraren die graag gebruikmaken van professionaliseringsmogelijkheden willen toch het gevoel hebben: *'Er iets voor te krijgen, iets anders te doen dan ik toch al zelf doe.'*

In de online discussie hamerde een aantal mensen juist op het belang van die informele vormen. Juist het gezamenlijk informeel leren zien zij bovendien als manier om de leraar zijn professionele ruimte weer terug te geven.

'Ik vind dat er onvoldoende gebruik wordt gemaakt van de deskundigheid die in veel teams al in ruime mate aanwezig is. Externe deskundigen, scholing, het kost allemaal heel veel geld.

Zoek het niet buiten de school, maak tijd voor eigen kwaliteit.'

'Begin om een degelijke inventarisatie te maken in een team ... van alle competenties die binnen het team al aanwezig zijn. Bespreek deze in het team en vraag je dan als team af welke competenties er als team nog nodig zijn... Het team en het individu in het team krijgt daarbij genoeg vrijheid en ruimte om een belangrijke stap te zetten in de professionalisering. Het vertrouwen en de steun van de leidinggevende is daarin van wezenlijk belang.'

2.4 Conclusies

De onderwijsorganisaties en de overheid schrijven professionele ontwikkeling met gouden hoofdletters. Aan mogelijkheden voor professionele ontwikkeling is dan ook bepaald geen gebrek. Er bestaan individuele regelingen waar leraren zelf een beroep op kunnen doen. Daarnaast zijn er collectieve regelingen ofwel mogelijkheden en middelen die schoolbesturen van de overheid krijgen voor professionele ontwikkeling van hun leraren. Maar in de praktijk komt er vooral van de collectieve regelingen niet altijd veel goed terecht.

Individuele regelingen

Bij de individuele regelingen gaat het vooral om de Lerarenbeurs. Deze regeling is goed bekend onder leraren, in tegenstelling tot de recentelijk ingestelde promotiebeurs. De Lerarenbeurs is ook erg populair, omdat leraren de beurs zelf kunnen aanvragen voor hun eigen doeleinden en omdat tegelijk voor de school hiermee alles is geregeld (vooral de vervangingskosten). Knelpunten zijn er weinig en dan vooral op het vlak van onvoldoende begeleiding en organisatorische obstakels in de school. Leraren zijn minder enthousiast over het nieuwe voorstel om de beurs alleen nog voor lange bachelor- en masterstudies beschikbaar te stellen: die studies zijn in hun ogen vaak niet haalbaar in combinatie met privé- en werkdruk.

Collectieve regelingen

Individuele regelingen zijn dus bij leraren populair, maar bieden geen garantie dat de professionalisering aansluit bij het school- en overheidsbeleid. Bij de zogenaamde collectieve regelingen is dat nadrukkelijk de bedoeling, maar ook dan is die garantie er niet.

De collectieve regelingen betreffen allereerst afspraken in de cao over professionaliseringsrechten van leraren. In po en bve zijn er minimumaantallen uren vastgesteld: in de bve-sector is een deel van die uren teamgebonden. In het vo is een minimaal budget per leraar voor professionalisering vastgesteld. In het hbo is zowel een minimumaantal uren als een minimumbudget voor professionele ontwikkeling vastgesteld. Het is de bedoeling dat directeuren een teamscholingsplan ontwikkelen en ontwikkelafspraken maken met elke individuele leraar. Maar leraren kunnen de professionaliseringstijd ook gebruiken voor bijvoorbeeld het bijhouden van tijdschriften op hun vakgebied: de relatie met school- of overheidsbeleid is daarbij dus niet vanzelfsprekend.

Ook de prestatieafspraken in de bestuursakkoorden tussen het ministerie van OCW en de PO-, VO- en BVE-Raad hangen samen met collectieve mogelijkheden en middelen voor professionalisering.

Via de prestatieafspraken is er vooral een sterke sturing op de inhoud en de vorm van professionele ontwikkeling. Opvallend is nu de sterke sturing op opbrengstgericht werken bij vooral taal en rekenen/wiskunde en het kunnen omgaan met verschillen. In de vorm wordt enerzijds sterk gestuurd op het volgen van formele opleidingen (vooral het vergroten van deelname aan masters), maar tegelijk wordt veel verwacht van websites als Leraar24 en Wikiwijs die bedoeld zijn om leraren aan te zetten tot informeel en samenwerkend leren. Conform de gevoelde noodzaak van professionalisering zijn er de afgelopen jaren ook steeds meer extra professionaliseringsbudgetten voor scholen beschikbaar gekomen. Tegenwoordig worden ze via de zogenaamde prestatiebox aan het lumpsumbudget van een schoolbestuur toegevoegd.

Het is moeilijk grip te krijgen op het gebruik van collectieve regelingen, zo blijkt uit evaluatieonderzoek. Schoolbesturen en scholen gaan daar zeer divers mee om. Wat nog het meest helder lijkt, is dat in ieder geval de vele (extra) professionaliseringsmiddelen niet allemaal voor professionalisering gebruikt worden, maar wel om 'andere gaten' te vullen.

Ook is het moeilijk boven tafel te krijgen hoe leraren de collectieve regelingen benutten. Zo zijn er tegenstrijdige onderzoeksbevindingen over het benutten van de wettelijke professionaliseringstijd. Al met al lijken leraren zich meer dan de gemiddelde volwassen bevolking met professionele ontwikkeling bezig te houden. Het blijft de vraag of de gebruikte professionaliseringstijd door leraren nu onderschat of overschat wordt. Onderzoeken geven aanwijzingen dat informele leeractiviteiten door leraren vaak niet tot de professionaliseringstijd gerekend worden. Omgekeerd: het blijft de vraag hoeveel professionaliseringstijd leraren gebruiken voor informele vormen van leren. Ook een focusgroepspraak met leraren maakte duidelijk dat leraren bij professionalisering toch vooral aan formele vormen van leren denken. Dan blijken de werkdruk en tegenwerking van de leidinggevende de belangrijkste obstakels om deel te nemen. Omgekeerd zijn sociale steun van de leidinggevende en autonomie cruciaal om de professionaliseringstijd wel te gebruiken.

Slotconclusie

Individuele regelingen zijn helder en worden graag door leraren gebruikt, maar bieden geen garantie op een koppeling van professionele ontwikkeling aan team- en schoolontwikkeling.

Leraren zijn veel minder te spreken over de collectieve regelingen. Deze regelingen zijn met veel mist omgeven en leraren hebben hier weinig grip op.

Om te beginnen is onduidelijk hoeveel schoolbesturen nu precies binnenkrijgen aan professionaliseringsgelden, hoeveel ze daarvan daadwerkelijk naar scholen doorsluizen en hoe scholen dit geld daadwerkelijk voor professionalisering gebruiken.

Daar komt nog bij dat ook onduidelijk is hoe leraren zelf de mogelijkheden gebruiken die er volgens de collectieve regelingen zijn. Het gaat dan om het gebruik van rechten die in de cao zijn vastgelegd. Het niet gebruiken van mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling heeft enerzijds te maken met onderschatting, omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen. Anderzijds gebruiken leraren deze mogelijkheden deels ook daadwerkelijk niet. Dat heeft vooral te maken met zeggenschap (over de eigen tijd en over toestemming door de leidinggevende) en met aanbod (mismatch). Deze bevindingen zien we ook terug in de conclusies van het SEOR-Rapport (2012). Zeggenschap en aanbod hebben we in het aanvullende LOOK-onderzoek dan ook extra aandacht gegeven. We zullen deze twee onderwerpen in de volgende twee hoofdstukken specifiek bespreken.

3. Zeggenschap

Arnoud Evers, Isabelle Diepstraten, Andrea Klaijssen

3.1 Vraagstelling en aanpak

In dit hoofdstuk staat de zeggenschap van leraren centraal. We kijken naar het beleid van de overheid dat hierop van invloed is. Ook beschrijven we wat leraren hier zelf van vinden in de praktijk, zoals we dat uit onderzoek te weten zijn gekomen.

Bij zeggenschap gaat het over de invloed die leraren kunnen uitoefenen op hun werk. Meestal gaat het dan om invloed op beleid over de inhoud van de lesstof, de didactiek, de keuze van leermiddelen, de toetsing en beoordelingscriteria, de kwaliteitszorg en de eigen professionalisering (Kessels, 2012). Een gerelateerd begrip dat ook vaak in de context van zeggenschap wordt genoemd is professionele ruimte. De professionele ruimte is de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit (Onderwijscoöperatie, z.d.). De zeggenschap van leraren kan direct zijn (beslissingen die een leraar kan nemen waarvoor minimale afstemming met anderen nodig is) of indirect (bijvoorbeeld via organen zoals de medezeggenschap, via HRM-beleid, en via onderwijsondersteuningsbeleid).

In paragraaf 3.2 gaan we in op directe zeggenschap. Het meeste onderzoek naar directe zeggenschap is tot nu toe gedaan naar zeggenschap over het onderwijs- en kwaliteitsbeleid. In dit onderzoek zijn positieve effecten gevonden van zeggenschap op bijvoorbeeld de motivatie van leraren en op de invoering van innovaties. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar zeggenschap over de professionele ontwikkeling van leraren. Daarom zullen we hier specifiek aandacht aan besteden.

Hierna bekijken we verschillende vormen van indirecte zeggenschap:

- indirecte zeggenschap via de Medezeggenschapsraad (MR) in paragraaf 3.3
- indirecte zeggenschap in het kader van HRM-beleid in paragraaf 3.4
- indirecte zeggenschap in het kader van de versterking van de beroepsgroep (het lerarenregister, bekwaamheidsonderhoud, zeggenschap via lerarenteams en peer review) in paragraaf 3.5
- indirecte zeggenschap via gewijzigd onderwijsondersteuningsbeleid in paragraaf 3.6.

We sluiten af met een conclusieparagraaf 3.7.

We baseren onze bevindingen op de volgende bronnen.

- Nog lopend beleid uit het Actieplan Leerkracht van Nederland.
- Aanvullend beleid uit het Actieplan Leraar 2020 en de daaruit voortkomende bestuursakkoorden.
- Wet en regelgeving over (mede-) zeggenschap.
- Verder onderzoek naar (de daadwerkelijke beleving van) zeggenschap. Hierbij is er ook gekeken naar een concept in de wetenschappelijke literatuur dat veel verwantschap toont met zeggenschap: "participation in decision making".
- Verder hebben we aanvullend onderzoek gedaan naar de ervaringen van leraren via een focusgroeps gesprek met vakbondsconsulenten (zie bijlage 1), een forumdiscussie (zie bijlage 2) en een vragenlijstonderzoek. Meer informatie over de technische details van dit onderzoek staat beschreven in hoofdstuk 1.

3.2 Directe zeggenschap

3.2.1 *Nog weinig bekend over directe zeggenschap en professionele ontwikkeling*

Van oudsher geldt het leraarschap als een beroep met veel zeggenschap, in ieder geval binnen de muren van het eigen klaslokaal. De algemene teneur in het onderwijs is echter dat door verschillende ontwikkelingen

het gevoel van zeggenschap minder is geworden. Om dit tegen te gaan zijn initiatieven ontwikkeld om de zeggenschap van de leraar te vergroten. De lerarenbeurs is op dit moment een manier voor leraren om echt directe zeggenschap uit te oefenen op hun professionalisering. In 2009 is door ResearchNed in opdracht van het Ministerie van OCW onderzoek verricht naar de beleving van po-, vo-, mbo- en hbo-leraren over de zeggenschap die zij hebben (Hogeling, Wartenbergh-Cras, Pass, Jacobs, Vrielink, & Honingh, 2009). Dit onderzoek richtte zich, zoals over het algemeen het geval is wanneer het over zeggenschap gaat, op de zeggenschap over het onderwijs- en kwaliteitsbeleid. Zeggenschap over de eigen professionalisering is niet onderzocht. Uit het onderzoek blijkt dat in de verschillende sectoren (po tot en met hbo) de zeggenschap van leraren over het onderwijs- en kwaliteitsbeleid vaak niet is vastgelegd. In scholen waar de zeggenschap wel geformaliseerd is, betreft dit *'in het po voornamelijk zaken als de omgang met leerlingen, de gevolgde didactiek en de keuze voor leermiddelen. In het vo wordt de ontwikkeling van beleid ten aanzien van toetsing en de inhoud en volgorde van de lesstof het meest genoemd. Ook in het hbo zijn het met name deze meer onderwijsinhoudelijke zaken waarover de zeggenschap van leraren aangaande de ontwikkeling van beleid het vaakst formeel is vastgelegd (telkens ongeveer 40%)'* (Hogeling et al., 2009, p. 4).

Inmiddels geldt dat in het mbo zeggenschap sectorbreed geformaliseerd is in de vorm van een professioneel statuut. Ook in po, vo en hbo is het professioneel statuut onderwerp van gesprek. Het professioneel statuut in het mbo beschrijft in 10 artikelen de verantwoordelijkheden en rechten van leraren en instellingen (MBO-Raad, 2009, p. 4). Een van de artikelen gaat specifiek in op het op peil houden of optimaliseren van het professionele handelen: *"4. De organisatie schept ruimte voor medewerkers om professioneel handelen te optimaliseren. De medewerker investeert in dit proces door het op peil houden van zijn vakbekwaamheid, onder andere ten aanzien van de ontwikkelingen in het bedrijfsleven en de onderwijsketen, en actieve deelname aan het werkoverleg."* Onderzoek heeft echter laten zien dat in het mbo professionalisering bij bestuur en management hoger op de agenda staat dan bij leraren zelf en dat leraren nauwelijks bekend zijn met het professioneel statuut (McDaniel, Immers, Neeleman, & Schmidt, 2010). Wel heeft datzelfde onderzoek zichtbaar gemaakt dat de onderzochte mbo-instellingen verschillend werken aan versterking van de professionaliteit en dat dit proces door het professioneel statuut aangejaagd wordt.

De versterking van de zeggenschap in de besluitvorming op scholen, roept associaties op met wat in de internationale wetenschappelijke literatuur 'Participation in Decision Making' genoemd wordt. Verondersteld wordt dat participatieve besluitvorming een positief effect heeft op persoonlijke groei, leren en ontwikkeling (Bakker & Demerouti, 2007; Evers, 2012). In het Nederlandse onderwijs is dit onderzocht door onder andere Kwakman (2003) en Geijssel, Slegers, Stoel, en Krüger (2009). Het beeld dat uit verschillende onderzoeken naar voren komt, is niet altijd eenduidig. Toch zijn er onderzoeken die daadwerkelijk laten zien dat participatieve besluitvorming een positief effect heeft op bijvoorbeeld de motivatie van leraren en op de invoering van innovaties (Somech, 2010).

Het wetenschappelijk onderzoek naar participatieve besluitvorming gaat echter altijd over participatie in algemene besluitvorming of besluitvorming over het primaire onderwijsproces en nauwelijks over participatie in besluitvorming over professionalisering. Daarom hebben we in ons aanvullende LOOK-vragenlijstonderzoek een set vragen opgenomen, die hier specifiek op ingaat.

3.2.2 Bevindingen uit het aanvullende LOOK-vragenlijstonderzoek

Er is zowel gevraagd naar de algemene beleving over participatie in besluitvorming over professionele ontwikkeling, als naar de mate waarin men zich competent voelt om zeggenschap uit te oefenen. Bij het opstellen van de vragen is onder meer voortgebouwd op het onderzoek van Kwakman (1999). De vragen werden gescoord op de volgende antwoordschaal: 1 = bijna nooit, 2 = soms, 3 = vaak, 4 = bijna altijd. In de tabellen 3.1 en 3.2 vermelden we de resultaten.

TABEL 3.1

Zeggenschap over professionele ontwikkeling. Gemiddelde score en standaarddeviatie van alle respondenten.

	Gemiddelde Totaal	Standaarddeviatie Totaal
Kunt u meebeslissen over zaken die betrekking hebben op uw professionele ontwikkeling?	2,87	,90
Kunt u meebepalen welke activiteiten wel en niet tot uw professionele ontwikkeling behoren?	2,73	,92
Kunt u meebeslissen over het type professionaliseringsactiviteiten dat u volgt?	2,80	,90
Kunt u meebeslissen over de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten die u volgt?	2,56	,97
Heeft u rechtstreeks invloed op beslissingen van de school op het gebied van professionele ontwikkeling?	2,17	,96

TABEL 3.2

Zeggenschap over professionele ontwikkeling. Gemiddelde score en standaarddeviatie van respondenten per onderwijssector.

	Gem. po	SD. po	Gem. vo	SD. vo	Gem. mbo	SD. mbo
Kunt u meebeslissen over zaken die betrekking hebben op uw professionele ontwikkeling?	3,12	,88	2,73	,88	2,78	,88
Kunt u meebepalen welke activiteiten wel en niet tot uw professionele ontwikkeling behoren?	2,92	,93	2,60	,91	2,73	,88
Kunt u meebeslissen over het type professionaliseringsactiviteiten dat u volgt?	2,98	,90	2,72	,90	2,69	,86
Kunt u meebeslissen over de inhoud van de professionaliseringsactiviteiten die u volgt?	2,66	1,02	2,51	,95	2,51	,93
Heeft u rechtstreeks invloed op beslissingen van de school op het gebied van professionele ontwikkeling?	2,52	1,01	2,00	,88	1,99	,90

Gemiddeld genomen geven leraren aan dat ze redelijk vaak kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling (zie tabel 3.1). Rechtstreeks invloed uitoefenen op beslissingen van de school over professionele ontwikkeling wordt het minst sterk ervaren.

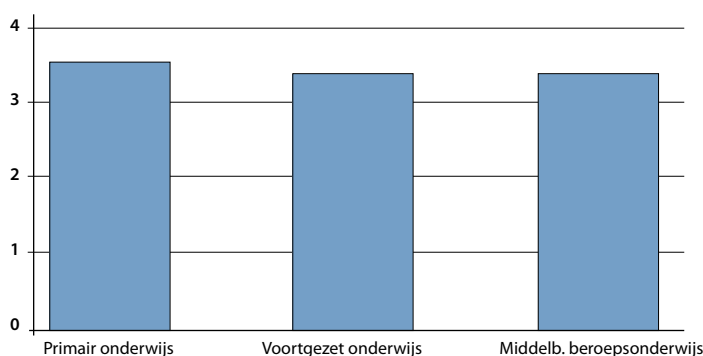
Kijken we naar verschillen tussen de sectoren, dan zien we dat leraren in het po significant meer mogelijkheden ervaren om mee te kunnen beslissen dan leraren in het vo en mbo. De antwoorden van vo- en mbo-leraren liggen dusdanig dicht bij elkaar dat we niet kunnen spreken van significante verschillen tussen deze twee sectoren.

Zowel voor de totale groep als per sector zijn de verschillen tussen leraren echter groot: de meningen zijn verdeeld gelet op de vrij grote spreiding in de scores (vrij hoge standaarddeviatie).

Naast zeggenschapsmogelijkheden die leraren ervaren in de eigen organisatie, is ook gevraagd naar de mate waarin zij zichzelf vaardig voelen om te kunnen meebeslissen. Dit gevoel van competentie is nagegaan aan de hand van drie uitspraken: 1) Ik ben kundig in het uitoefenen van zeggenschap over mijn professionele ontwikkeling; 2) Ik ben in staat om zeggenschap uit te oefenen ten aanzien van mijn professionele ontwikkeling; 3) Ik slaag er niet in om zeggenschap uit te oefenen ten aanzien van mijn professionele ontwikkeling. Op een antwoordschaal van 1 (mee oneens) tot 4 (mee eens) is de leraren gevraagd in welke mate zij het met deze uitspraken eens waren. De antwoorden zijn in de analyse samengevoegd tot één gemiddelde score. Deze score staat voor de ervaren competentie om zeggenschap uit te oefenen.

De gemiddelde score op competentiebeleving voor alle leraren bedraagt 3.44. Dat betekent dat de leraren zich competent voelen om zeggenschap uit te oefenen over hun eigen professionele ontwikkeling. Met een standaarddeviatie van .60 betekent dit dat de meningen van de leraren hierover minder uiteen lopen dan de meningen over de mogelijkheden om mee te kunnen beslissen. De standaarddeviaties in de tabellen 3.1 en 3.2 zijn immers allemaal hoger.

Verschillen tussen sectoren op het gebied van de eigen competentiebeleving zijn klein, zoals figuur 3.1 laat zien. Deze verschillen zijn ook niet significant. Oftewel, het lijkt voor de ervaren competentie om zeggenschap uit te oefenen geen verschil te maken of je een leraar in het po, vo of mbo bent. Ook wel of niet lid zijn van vakbond of MR maakt in deze geen verschil.



FIGUUR 3.1 Competentiebeleving op het gebied van zeggenschap

3.3 Indirecte zeggenschap in het kader van de MR

3.3.1 *Beleid en bestaand onderzoek naar indirecte zeggenschap via de MR*

De indirecte zeggenschap door de MR is in het hierboven aangehaalde onderzoek van ResearchNed onderzocht (Hogeling e.a., 2009). Hoe sterk deze indirecte zeggenschap is, hangt af van zowel de organisatie als de zichtbaarheid van de MR. In het po blijkt de MR de achterban te raadplegen bij het vaststellen van standpunten. In de andere sectoren (vo, mbo en hbo) lijkt dit minder het geval te zijn. Ongeveer een derde van de ondervraagde leraren in deze sectoren heeft aangegeven niet te weten of de MR leraren raadpleegt. Recentelijk heeft er, eveneens in opdracht van het Ministerie van OCW, een evaluatie plaatsgevonden van de Wet Medezeggenschap op Scholen (WMS) (Bokdam, Bal & De Jonge, 2012). Deze wet is in 2007 van kracht geworden, en betreft de medezeggenschap in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs. Deze evaluatie gaat in op de vraag hoe de WMS de medezeggenschap op scholen beïnvloed heeft. Over het algemeen lijken betrokkenen bij de medezeggenschap in scholen licht positief te oordelen over de effecten van de WMS. Vooral de positie van de gemeenschappelijke medezeggenschaps Raad (GMR), een MR voor meerdere scholen die onder één bevoegd gezag vallen, lijkt versterkt te zijn. In de besluitvorming lijkt medezeggenschap bovendien een factor te zijn waar daadwerkelijk rekening mee wordt gehouden. Desondanks zijn er ook nog verbeterpunten te constateren voor de medezeggenschap op scholen. Bestuurders en schoolleiders lijken zich soms niet aan de wettelijke bepalingen te houden. Ook vormt de personele bezetting in medezeggenschapsraden een knelpunt, en is de professionaliteit van de medezeggenschap voor verbetering vatbaar. De onderzoekers adviseren medezeggenschapsraden om actiever en meer systematisch te communiceren met de achterban en deze actief te bevragen op bespreekpunten.

3.3.2 *Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroeps gesprek*

In het focusgroeps gesprek hebben leraren opmerkingen gemaakt over indirecte zeggenschap via de medezeggenschapsraad (MR). Zij stelden dat een sterke MR zich hard kan maken voor eigen normen voor bevordering in het kader van de functiemix. Niet iedere MR in elke school functioneert echter even goed. Niet iedereen is daarvoor geschikt. Bovendien willen steeds minder mensen zitting nemen in de MR.

Kortom, medezeggenschapsraden, vooral in het vo, mbo en hbo, zouden actiever en meer systematisch moeten communiceren met hun achterban. Verder zijn de personele bezetting en de professionaliteit van de medezeggenschap knelpunten die zowel worden genoemd in Bokdam, Bal en De Jonge (2012) als ons eigen onderzoek, en zijn daarmee een belangrijk aandachtspunt.

3.4 Indirecte zeggenschap in het kader van HRM-beleid

3.4.1 Lopend beleid

Het Actieplan Leerkracht van Nederland (Ministerie van OCW, 2008) zet in op professioneel werkgeverschap: goed scholings- en beloningsbeleid, waarbij leraren worden beloond op basis van ontwikkelafspraken en resultaten. In deze ontwikkelafspraken komt de zeggenschap van leraren tot uitdrukking. De bedoeling is dat promoties naar hogere leraarfuncties niet meer automatisch plaatsvinden, maar op grond van ontwikkelafspraken en geleverde prestaties. In de gesprekkencyclus maakt een leraar met zijn directeur afspraken over ontwikkeldoelen en de daarvoor beschikbare tijd en geld. In deze gesprekkencyclus kan een leraar zeggenschap uitoefenen over zijn professionele ontwikkeling. De afspraken worden in een persoonlijk ontwikkelplan (POP) vastgelegd. Daarbij worden afspraken over bekwaamheidsontwikkeling in het bekwaamheidsdossier vastgelegd. Deze afspraken komen tot stand in afstemming met het meerjarenbeleid van de school.

Via de gesprekkencyclus heeft een leraar ook iets meer mogelijkheden om invloed uit te oefenen op de beloning, omdat bij belonen nu ook meer rekening gehouden wordt met iemands professionele ontwikkeling. Inmiddels is in alle sectoren de carrièrelijn ingekort door grotere salarisstappen te zetten (minder periodieken om de eindschaal te bereiken). Uitlooperperiodieken zijn juist toegevoegd om beloning mogelijk te maken als de eindschaal bereikt is. Daarnaast is er extra geld beschikbaar gekomen om meer leraren in hogere functies en bijbehorende salarisschalen te benoemen om zo hun loopbaanmogelijkheden te vergroten. Tegelijk wordt hiermee gestreefd naar een optimalere 'functiemix' op scholen van hogere en lagere leraarfuncties (LA, LB en LC in het primair onderwijs, LA tot en met LD in het voortgezet onderwijs en tot en met LE in het hoger beroepsonderwijs). De functiemix is volgens de Nota Werken in het onderwijs (2011a) inmiddels goed bekend in vooral het primair en voortgezet onderwijs en steeds meer leraren hebben vertrouwen in een eerlijke toepassing. Scholen zijn ook druk bezig met de invoering ervan en zetten de middelen vrijwel volledig in zoals bedoeld, al geldt dat ook hier vooral voor het primair en voortgezet onderwijs en minder voor het middelbaar en hoger beroepsonderwijs. Hoewel het aandeel leraren in hogere functies gestaag toeneemt, moet er nog een flinke slag gemaakt worden om de doelstellingen te halen. Daarom zijn onder andere een campagne over de functiemix en functiemix-ambassadeurs ingezet.

Het Actieplan Leraar 2020 (Ministerie van OCW, 2011c) zet de acties uit het Actieplan Leerkracht van Nederland versterkt en soms wat gewijzigd voort, ook rekening houdend met wat er uit evaluaties en adviezen naar voren is gekomen. De miljoenennota 2012 van het kabinet-Rutte (Ministerie van Financiën, 2011) en bijbehorende Nota Werken in het Onderwijs 2012 (Ministerie van OCW, 2011l) laten dezelfde maatregelen zien, gekoppeld aan concrete acties en budgetten voor het komende begrotingsjaar. Deze zijn verder uitgewerkt in de bestuursakkoorden.

3.4.2 Bestuursakkoorden

De recente bestuursakkoorden geven een concrete uitwerking van het Actieplan Leraar 2020. Er zijn concrete prestatieafspraken gemaakt die in alle sectoren de professionaliseringsruimte van de leraar raken.

Het *Bestuursakkoord PO* (Ministerie van OCW, 2012) omvat indirecte stimulansen in het kader van HRM-beleid, die ingrijpen op professionaliseringsruimte. De voltooiing van de functiemix, het vergroten van de tevredenheid van beginnende leraren over de begeleiding en het voeren van de gesprekkencyclus aan de hand van het onderhoud van een bekwaamheidsdossier zijn op dit moment de speerpunten in dit beleid.

Ook het *Bestuursakkoord VO* (Ministerie van OCW, 2011n) omvat indirecte prikkels in het kader van HRM-beleid die ingrijpen op professionaliseringsruimte. Scholen hebben in 2015 voor alle leraren een bekwaamheidsdossier en jaarlijks wordt minimaal één formeel personeelsgesprek gevoerd met concrete afspraken over bekwaamheidsonderhoud en loopbaanontwikkeling. Het streven is dat 50% van de vo-leraren is geregistreerd in het Lerarenregister in 2015 en dat schoolleiders effect geven aan registratie in het personeelsbeleid. Ook is het streven dat in 2015 80% van de beginnende leraren tevreden is over de begeleiding.

Het *Bestuursakkoord MBO* (Ministerie van OCW, 2011o) bevat eveneens indirecte stimulansen in het kader van HRM-beleid, die ingrijpen op de professionele ruimte, namelijk via kwaliteitsverbetering van het HRM-beleid. Dit houdt in de begeleiding beginnende leraren, het onderhouden van bekwaamheidsdossiers en het structureel voeren van de gesprekkencyclus.

Ook voor het hbo zijn er stimuleringsregelingen om hogescholen aan te zetten tot een creatiever personeelsbeleid dat tot competentievergroting van het personeel moet leiden (HBO-Raad, 2010; idem, 2012). Ook is er recentelijk een bestuursakkoord opgesteld en getekend door de *Onderwijscoöperatie* en de staatssecretaris. Hier gaan wij aan het eind van dit hoofdstuk op in.

3.4.3 Evaluatieonderzoek naar de beleving van HRM-beleid

De redactie van de community-website www.leroweb.nl (Idsinga & Van Dam, 2011) merkt op dat het ministerie sterk inzet op absolute kwaliteitsnormen en meetbare toegevoegde waarde (leerwinst). Het is echter erg moeilijk om te meten wat een school en een leraar nu voor leerwinst bij een leerling weet te boeken. HRM-beleid lijkt in dit opzicht de zeggenschap van leraren zeker niet te bevorderen, maar juist sterk 'te controleren'. Een positief signaal is de conclusie in de Kennis en Innovatie Foto 2012 dat inmiddels met een ruime meerderheid van de leraren functionerings- of beoordelingsgesprekken zijn gevoerd. Bekwaamheidsonderhoud is in bijna alle gesprekken aan de orde, maar expliciete afspraken hierover worden vaak niet gemaakt. Via de gesprekkencyclus hebben leraren in ieder geval de mogelijkheid om meer zeggenschap over hun professionalisering te krijgen.

3.4.4 Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroepsgesprek en forumdiscussie

In het focusgroepsgesprek is de gesprekkencyclus besproken. Men concludeerde dat een goed uitgevoerde gesprekkencyclus in de school, waarin goed doorgevraagd wordt naar professionaliseringsactiviteiten, van belang is om professionalisering te stimuleren en dat dit een rol kan spelen bij de versterking van zeggenschap. De MR kan hierin ook een rol vervullen door met de schoolleiding in gesprek te gaan over hoe de gesprekkencyclus verloopt. Dat vraagt ook om professionalisering van leidinggevenden. Dit sluit aan bij een opmerking uit de online forumdiscussie:

“Wat betreft professionalisering heeft de schoolleiding een inspirerende en initiërende rol, maar de bal moet opgepakt worden door de docent zelf. Laat zijn/haar eigen persoonlijke ontwikkeling hierin leidend zijn.”

We kunnen concluderen dat de gesprekkencyclus een cruciaal onderdeel is van het HRM-beleid, waarin een leraar zeggenschap kan uitoefenen over zijn professionele ontwikkeling. In de gesprekkencyclus maakt een leraar met zijn leidinggevende afspraken over ontwikkeldoelen en de daarvoor beschikbare tijd en geld. Het is van belang dat in het gesprek doorgevraagd wordt naar verschillende vormen van professionaliseringsactiviteiten.

3.5 Indirecte zeggenschap in het kader van versterking van de beroepsgroep

Indirecte zeggenschap in het kader van de versterking van de beroepsgroep komt tot uitdrukking in het lerarenregister, bekwaamheidsonderhoud en zeggenschap via lerarenteams.

3.5.1 Lopend beleid

Het Actieplan heeft beoogd dat leraren zich vrijwillig zouden inschrijven in een lerarenregister. Het ministerie hoopt hiermee dat een register de beroepsgroep sterker maakt en meer status geeft. Het register heeft invloed op de zeggenschap en professionele ruimte van leraren.

In het Actieplan Leerkracht van Nederland (Ministerie van OCW, 2008) krijgen leraren meer professionele ruimte die ze samen met hun collega's en het management van hun school vorm kunnen geven. In het project Leerkracht aan Zet (www.leerkrachtaanzet.nl) zijn voorbeelden op dit terrein zichtbaar gemaakt om scholen te ondersteunen bij dit beleidsthema.

3.5.2 Recent aanvullend beleid

- Of het *lerarenregister* de zeggenschap en professionele ruimte van de leraar vergroot, zal afhangen van hoe deze wordt ingericht. Strikte scholingseisen zullen daar niet aan bijdragen. De onderwijssector heeft het lerarenregister ingesteld waarbij de inschrijving zal zijn gekoppeld aan professionaliseringsactiviteiten. In 2018 moeten alle leraren po, vo en mbo zijn opgenomen en heeft het register civiel effect. In 2016 heeft het hbo basis- en seniorkwalificaties ingevoerd (zie ook de Strategische Agenda Hoger Onderwijs, Ministerie van OCW, 2011g); een register, zoals inmiddels al uitgetoet is voor lerarenopleiders, is een overweging. In 2020 moet elke hbo-leraar masterniveau hebben. De Nationale Schoolleiders Academie doet in 2012 voorstellen voor bekwaamheidseisen voor schoolleiders. Ook bekijkt men hoe het schoolleidersregister verder ontwikkeld kan worden. In 2016 voldoet het management in po, vo en mbo aan de bekwaamheidseisen om te voldoen aan de steeds grotere nadruk op onderwijsinnovatie en goed personeelsbeleid in een complexere organisatie en omgeving. Schoolontwikkeling moet de niet-vrijblijvende context vormen voor ontwikkeling van leraren, ook in de vorm van sociaal leren.
- Ook de voorgenomen wijziging van de Wet op het onderwijstoezicht lijkt 'meer controle, minder professionele ruimte voor leraar' te betekenen. Volgens de voorgenomen wetswijziging gaat de Inspectie van het Onderwijs in 2012 ook toezicht houden op het leraarschap en wettelijk *bekwaamheidsonderhoud*: in 2012 gaat de inspectie hiervoor een waarderingskader en nieuwe werkwijze uitproberen. Ook voor Caribisch Nederland komt er een infrastructuur voor permanent bekwaamheidsonderhoud (dat kan ook via afstandsleren).
- Maar er zijn ook andere tendensen die juist de professionele ruimte van leraren lijken te vergroten. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het geven van meer *zeggenschap aan het lerarenteam* over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid.

De *bestuursakkoorden* omvatten maatregelen die te maken hebben met de versterking van de beroepsgroep, die direct ingrijpen op de zeggenschap van leraren:

- De PO-Raad zal met de Onderwijscoöperatie pilots peer-reviews opzetten evenals een handreiking voor een professioneel statuut, waarin zowel de professionele ruimte als dialoog worden gestimuleerd. Ook de VO-Raad en de MBO-Raad zullen dit soort peer-reviews gaan uitwerken.
- Ook buigen PO-Raad en Onderwijscoöperatie zich over het onderhouden van de bekwaamheidseisen en vastlegging daarvan in een beroepsregister: PO-Raad en ministerie willen dat dit niet vrijblijvend is. Het streven is dat in 2015 50% van de leraren in het po is geregistreerd. Voor het vo en mbo geldt een vergelijkbaar verhaal.

3.5.3 Evaluatieonderzoek naar wet BIO

De evaluatie van de Wet Beroepen in het onderwijs (wet BIO) (Van der Aa et al., 2011) maakt duidelijk dat de bekwaamheidseisen gebruikt worden als houvast in de gesprekkencyclus, maar dat ze nog weinig expliciet richtinggevend zijn voor de te volgen scholing en het POP van de leraar. Ook het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2010) concludeert dat de wettelijke bekwaamheidseisen de inhoudelijke basis zijn gaan vormen van veel personeelsinstrumenten (profielen, gesprekkencyclus). De eisen worden meestal ontwikkelingsgericht gebruikt en niet voor beoordeling. Ze zijn vaak meer een sturingsinstrument van de school dan van de leraar zelf. Opvallend is verder dat scholen vaak eigen eisen toevoegen of alleen maar met eigen eisen werken en de eisen ook graag weer opsplitsen in concrete gedragingen of beheersingsniveaus. Omgekeerd toont de evaluatie van de wet BIO (Van der Aa et al., 2011) dat de bekwaamheidseisen een belangrijke rol zijn gaan spelen in het realiseren van de functiemix. Juist de inzet voor de functiemix heeft scholen en leraren weer bewuster van de bekwaamheidseisen gemaakt. Het bekwaamheidsdossier leeft nog niet echt, behalve bij leraren die het moeten inzetten voor een promotie in het kader van de functiemix. Kortom, de bekwaamheidseisen vormen een (al dan niet via het inzetten in het kader van de functiemix) aanjager voor de professionalisering van leraren en hun zeggenschap daarover.

De wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) stelt dat leraren zich moeten blijven bekwamen in zeven competenties: interpersoonlijk, pedagogisch, vakinhoudelijk en –didactisch, organisatorisch competent en competent in samenwerking met het schoolteam, de omgeving van de school en in reflectie en ontwikkeling. Een overgrote meerderheid van schoolleiders in het po vindt professionalisering van leraren op de competentie reflectie en ontwikkeling wenselijk, gevolgd door de vakinhoudelijke en vakdidactische competentie (Van der Neut et al., 2011). De overige vijf competenties halen geen meerderheid. Leraren zijn veel minder dan schoolleiders van mening dat professionalisering in de competenties van belang is. De pedagogische competentie is bij hen favoriet. In april van dit jaar heeft de Onderwijscoöperatie een voorstel voor herijking van de bekwaamheidseisen gedaan.

3.5.4 Bevindingen uit het aanvullende LOOK-vragenlijstonderzoek

De bovenstaande maatregelen leiden tot de vraag op welk niveau volgens leraren afstemming over professionele ontwikkeling plaats moet vinden. Hiervoor hebben wij de in tabellen 3.3 en 3.4 opgenomen set vragen voorgelegd aan leraren. Hierop konden zij op een schaal van 1 (mee oneens) tot 4 (mee eens) aangeven in welke mate zij vonden dat op het genoemde niveau afstemming dient plaats te vinden. Tabel 3.3 geeft de gemiddelde scores van alle aan het onderzoek deelnemende leraren weer. Tabel 3.4 presenteert een uitsplitsing naar sector.

TABEL 3.3 Afstemming professionele ontwikkeling. Gemiddelde score en standaarddeviatie van alle respondenten.

	Gemiddelde Totaal	Standaarddeviatie Totaal
Afstemming over professionele ontwikkeling is iets tussen mij en mijn leidinggevende.	3,27	,83
Afstemming over professionele ontwikkeling dient op teamniveau te gebeuren.	2,97	,87
Afstemming over professionele ontwikkeling dient op schoolniveau te gebeuren, bijvoorbeeld via de MR.	2,27	,93
Afstemming over professionele ontwikkeling dient op landelijk niveau te gebeuren, bijvoorbeeld via cao's of andere regelgeving.	2,32	1,02

TABEL 3.4

Afstemming professionele ontwikkeling. Gemiddelde score en standaarddeviatie van respondenten per sector.

	Gem. po	SD. po	Gem. vo	SD. vo	Gem. mbo	SD. mbo
Afstemming over professionele ontwikkeling is iets tussen mij en mijn leidinggevende.	3,27	,83	3,27	,81	3,22	,83
Afstemming over professionele ontwikkeling dient op teamniveau te gebeuren.	3,15	,78	2,81	,89	3,07	,86
Afstemming over professionele ontwikkeling dient op schoolniveau te gebeuren, bijvoorbeeld via de MR.	2,30	,96	2,29	,92	2,21	,93
Afstemming over professionele ontwikkeling dient op landelijk niveau te gebeuren, bijvoorbeeld via cao's of andere regelgeving	2,25	,98	2,32	1,05	2,39	1,04

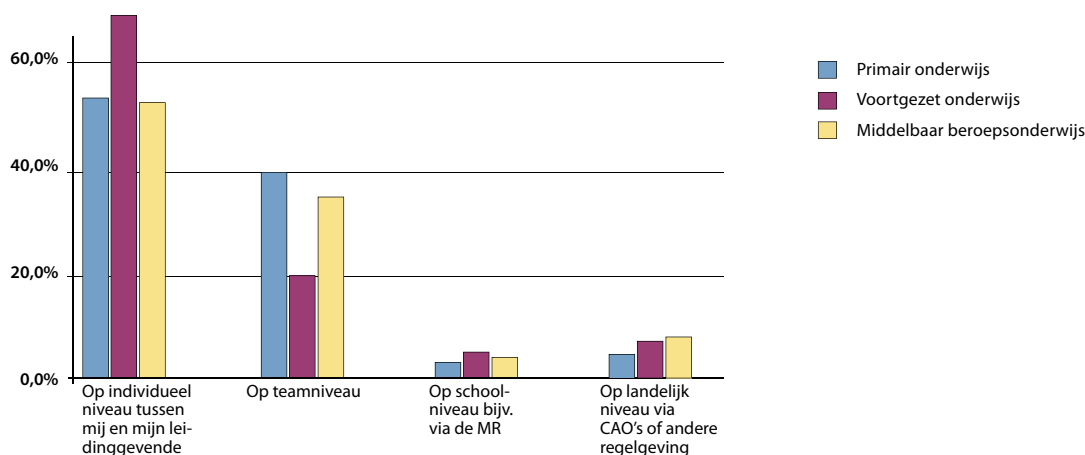
Vooraf het individuele niveau (tussen leraar en leidinggevende) is het niveau waarop volgens veel leraren afstemming over professionele ontwikkeling moet plaatsvinden. Een leraar uit het hbo in de forumdiscussie stelt het nog scherper:

“De hoofdverantwoordelijkheid voor professionele ontwikkeling zou bij de leraar moeten liggen, maar in overleg met het management.”

Ook afstemming op teamniveau scoort relatief hoog. De stelling waar de meningen van de leraren het meest uiteenlopen is de stelling waarin gevraagd is naar afstemming op landelijk niveau.

Kijken we naar verschillen tussen sectoren, dan er is één niveau van afstemming waar we een significant verschil vinden: leraren in het po en in het mbo zijn het meer dan leraren in het vo eens met de stelling dat afstemming over professionele ontwikkeling op teamniveau dient te gebeuren.

Tot slot hebben we gevraagd naar het niveau waarop leraren vinden dat afstemming *hoofdzakelijk* dient plaats te vinden. Bij deze vraag konden de leraren maar één antwoord kiezen. Figuur 3.2 geeft weer hoe de leraren hierop geantwoord hebben, verdeeld naar sector.



FIGUUR 3.2

Niveau van afstemming

Figuur 3.2 laat zien dat individueel niveau en teamniveau hoger scoren dan schoolniveau en landelijk niveau. Verder toont de figuur aan wat ook uit de meerkeuzevragen uit de tabellen 3.3 en 3.4 bleek: het teamniveau is het niveau dat in het vo minder vaak als belangrijkste niveau wordt ervaren dan in het po en het mbo. Ook bevestigt deze figuur het beeld dat, al zijn de verschillen klein, het landelijke niveau iets vaker gekozen is als niveau waarop afstemming dient plaats te vinden dan het schoolniveau. De bevindingen uit het vragenlijstonderzoek worden ondersteund door het focusgroepsgesprek.

3.5.5 Bevindingen uit het aanvullende LOOK-onderzoek: focusgroeps gesprek

De leraren geven aan dat er wel degelijk instrumenten zijn voor het verkrijgen van zeggenschap, maar de indruk bestaat dat dat wel erg ver af staat van de leraren. Leraren hebben handen en voeten nodig voor de dagelijkse werkzaamheden, en zijn over het algemeen niet bezig met dit soort 'zweverige' dingen (zeggenschap, professionalisering). Of zoals een mbo-leraar het vertelde:

'Er zijn wel degelijk instrumenten om het heft in handen te krijgen, maar het staat erg ver van het bed van de mensen.'

Uiteraard zijn er altijd mensen die voor de troepen uitlopen, en dat is volgens de deelnemers aan het focusgroeps gesprek prima, zolang ze niet té ver voor de troepen uit gaan lopen. Veel leraren weten überhaupt niet welke ruimte of mate van zeggenschap ze formeel hebben. Meer instrumenten betekent niet dat er meer zeggenschap komt. Er moet een omslag komen in cultuur en bewustwording. Collega's moeten elkaar bijvoorbeeld onderling durven aanspreken. Dat begint met belangstelling tonen voor elkaar. Verder moet het teamdenken een prominentere plaats krijgen.

Kortom, bij beleid gericht op versterking van de beroepsgroep hebben we gekeken naar het lerarenregister, bekwaamheidsonderhoud, zeggenschap door lerarenteams en peer review. De onderwijssector is gekomen met een lerarenregister, waarbij de inschrijving zal zijn gekoppeld aan professionaliseringsactiviteiten. De bekwaamheidseisen worden gebruikt als houvast in de gesprekkencyclus, maar zijn nog weinig expliciet richtinggevend voor de te volgen scholing en het POP van de leraar. Peer reviews of collegiale visitatie ziet het ministerie als goede manier om de individuele professionalisering te bevorderen. Er leeft bovendien het idee om het lerarenteam meer zeggenschap te geven over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid. Dit lijkt kansrijk als we kijken naar de beleving van leraren over dit idee in de praktijk. In ons vragenlijstonderzoek komt naar voren dat leraren vinden dat afstemming voornamelijk op het individuele niveau (tussen leraar en leidinggevende) en teamniveau zou moeten plaatsvinden. Ook in het focusgroeps gesprek kwam naar voren dat het teamdenken een prominentere plaats zou moeten krijgen.

3.6 Indirecte zeggenschap via gewijzigd onderwijsondersteuningsbeleid

De ontwikkelingen in het lerarenbeleid die we tot nu toe beschreven, laten zien dat er meer nadruk komt op ruimte voor scholen en – speciaal de afgelopen jaren – meer ruimte voor leraren. Maar die grotere ruimte gaat ook gepaard met meer verantwoording. Bovendien met meer verantwoording aan de hand van absolute, meetbare normen.

Ook veranderingen in het onderwijsondersteuningsbeleid leiden er toe dat zowel scholen als leraren meer ruimte en zeggenschap krijgen. Zo is het – conform het advies van de Onderwijsraad over ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs (2010) – de bedoeling dat het onderwijsveld meer als *community of practice* gaat opereren, waarin scholen, opleiders, universiteiten en ondersteuningsinstellingen gemeenschappelijk kennis ontwikkelen (Ministerie van OCW, 2011k). We gaan hieronder kort in op veranderingen in de onderwijsondersteuning die meer zeggenschap voor scholen tot gevolg hebben. Daarna gaan we in op veranderingen in de onderwijsondersteuning die te maken hebben met meer zeggenschap voor leraren. We maken hierbij geen onderscheid meer tussen lopende en aanvullende Actieplannen en onderzoeksbevindingen over ervaringen van leraren, omdat relevante informatie op dit gebied beperkt is.

3.6.1 Verplaatsing van zeggenschap van onderwijsondersteuning naar scholen

De Hoofdlijnenbrief SLOA 2011-2012 (Ministerie van OCW, 2010c) meldt dat *werkgevers* via de sectorraden meer invloed krijgen op de programmering van de Landelijke Pedagogische Centra (LPC). Zij beslissen mede welke R&D-activiteiten de LPC gaan uitvoeren. Hierbij blijven de Actieplannen voor primair, voortgezet en

beroepsonderwijs van het ministerie uitgangspunt bij de te kiezen projecten. Externe referenten zullen bovendien de producten van de LPC gaan beoordelen. SLO en Cito houden een aparte positie. Het SLO als nationaal expertisecentrum voor de leerplanontwikkeling en het Cito als nationaal expertisecentrum voor toetsontwikkeling en centrale examens. Voor het mbo speelt voortaan het landelijk expertisecentrum beroepsonderwijs ECBO (een samengaan van het Max Goote Kenniscentrum en het Expertisecentrum Beroepsonderwijs) een cruciale rol.

De grotere zeggenschap voor scholen wordt ook zichtbaar in een herzien subsidiebeleid (Ministerie van OCW, 2011j). Financiële middelen voor ondersteuning worden nog meer in handen van scholen gelegd en komen dus minder via subsidies bij ondersteuningsinstellingen terecht. Bovendien is clustering en vereenvoudiging van subsidies kenmerkend. Ondersteuningsinstellingen moeten zich voortaan focussen op kerntaken, zich toeleggen op alleen de recente beleidsprioriteiten, worden voortaan via een lastenarme lumpsum bekostigd en krijgen een efficiencykorting. Deze ingrepen in de ondersteuning hebben tot doel de bureaucratie en beleidsdrukke voor scholen te verminderen en ze daarmee indirect dus meer zeggenschap over hun eigen beleid te geven.

3.6.2 Zeggenschap voor leraren via nieuwe onderwijssteuning

Meer zeggenschap voor *leraren* komt tot uitdrukking in de omvorming van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) tot Onderwijscoöperatie. Deze coöperatie heeft een aansturende rol bij de programmering van het Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek (LOOK) (Ministerie van OCW, 2010b; SBO, 2011). SBL werd in het leven geroepen om de beroepsgroep te versterken. Vooral het vormgeven van de bekwaamheidseisen en bijbehorende ondersteuning kreeg veel aandacht. De organisaties AOb, Beter Onderwijs Nederland (BON), CMHF Onderwijs, CNV Onderwijs en Platform VVVO werken samen binnen de coöperatie, met als motto: 'Van leraren, voor leraren en door leraren.' De Onderwijscoöperatie heeft drie speerpunten:

- Het imago van de leraar krijgt veel aandacht.
- Dat geldt ook voor de professionele ruimte van de leraar. Zo is de coöperatie mede verantwoordelijk voor gratis digitale platfora zoals Leraar24, Digischool en Wikiwijs: gratis en nieuwe soorten professionaliseringsinstrumenten voor en door leraren.
- Om de kwaliteit van leraren te waarborgen gaat de coöperatie het lerarenregister onderhouden en heeft ze ook de herijking van de bekwaamheidseisen tot taak.

Recentelijk is er een bestuursakkoord opgesteld en getekend door de Onderwijscoöperatie en de staatssecretaris. Samen met leraren wordt bepaald wat nodig is voor de ontwikkeling van een professionele beroepsgroep die zelf verantwoordelijkheid neemt voor de kwaliteit van hun beroep.

In april 2012 heeft de Onderwijscoöperatie het nieuwe voorstel bekwaamheidseisen aangeboden aan de (demissionair) staatssecretaris. Zo'n herziening zal de inhoud van de professionele ontwikkeling van leraren gaan beïnvloeden. De Vereniging voor Lerarenopleiders (VELON, 2011) constateert dat er een nieuwe beschrijvingssystematiek voor de kwaliteit van de leraar wordt voorgesteld. De huidige groepering van bekwaamheidseisen onder zeven competenties wordt losgelaten. De nieuwe systematiek gaat uit van drie kernen van het beroep: de leraar is verantwoordelijk voor de inhoud van zijn onderwijs, voor de manier waarop leerlingen die inhoud leren en voor een veilig, ondersteunend en stimulerend leerklimaat. Deze verantwoordelijkheden zijn vertaald naar drie bekwaamheidsgebieden: vakinhoudelijk, vakdidactisch en pedagogisch bekwaam. Die bekwaamheid moet de leraar in drie verschillende contexten laten zien: de dagelijkse context van het ontwerpen en geven van onderwijs aan groepen leerlingen, de langer lopende context van lessenprogramma's en examenprogramma's en de bredere context van de schoolorganisatie als totaal. Per context zijn de bekwaamheden dan verder uitgewerkt. Die uitwerking kan verschillen tussen onderwijssectoren en specifieke profielen.

VELON waarschuwt dat de oude systematiek met zeven competenties zich de afgelopen jaren tot gemeenschappelijke taal heeft ontwikkeld die zowel voor lerarenopleidingen als voor personeelsbeleid in scholen heel structurerend is geworden.

3.7 Conclusies

In dit hoofdstuk stond de zeggenschap van leraren centraal en het beleid van de overheid dat hierop van invloed is. Hierin hebben we ook gekeken naar wensen en motieven van leraren en mogelijkheden die zij zelf ervaren. Bij zeggenschap gaat het over de invloed die leraren kunnen uitoefenen op hun werk. De professionele ruimte is een begrip dat ook vaak in de context van zeggenschap wordt genoemd. De professionele ruimte is de ruimte voor de leraar om zijn expertise te benutten ten gunste van onderwijskwaliteit (Onderwijscoöperatie, z.d.). De zeggenschap van leraren kan direct zijn (beslissingen die een leraar kan nemen waarvoor minimale afstemming met anderen nodig is) of indirect (bijvoorbeeld via organen zoals de medezeggenschapsraad, via HRM-beleid, en via onderwijsondersteuningsbeleid).

Directe zeggenschap

De directe zeggenschap in de besluitvorming op scholen is sterk verwant met wat in de internationale wetenschappelijke literatuur 'Participation in Decision Making' wordt genoemd. Hoewel de effecten niet altijd eenduidig zijn, laat onderzoek zien dat participatieve besluitvorming een positief effect heeft op de motivatie van leraren en op de invoering van innovaties. Het internationale onderzoek naar participatieve besluitvorming gaat echter altijd over participatie in algemene besluitvorming of het primaire onderwijsproces, en nauwelijks over participatie in besluitvorming over professionele ontwikkeling. Ons vragenlijstonderzoek geeft aan dat, in de praktijk, leraren gemiddeld genomen redelijk vaak vinden dat zij kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Maar de meningen zijn wel sterk verdeeld: er is een grote spreiding in de antwoorden die gaan over dit meebeslissen. Ook ervaart men minder rechtstreekse invloed op beslissingen van de school die gaan over professionele ontwikkeling. Leraren in het po ervaren in de praktijk meer mogelijkheden om mee te kunnen beslissen dan leraren in het vo en mbo. Verder voelen leraren zich competent om zeggenschap uit te oefenen over hun eigen professionele ontwikkeling. We hebben hierbij geen verschil tussen de sectoren po, vo en mbo gevonden.

Indirecte zeggenschap

Bij het onderdeel indirecte zeggenschap hebben we gekeken naar beleid en de praktijkbeleving rondom de medezeggenschapsraad (MR), het HRM-beleid, beleid gericht op versterking van de beroepsgroep (zoals bekwaamheidseisen en lerarenregister) en onderwijsondersteuningsbeleid.

Evaluatie van de Wet Medezeggenschap op Scholen toont aan dat de betrokkenen bij de medezeggenschap in scholen licht positief oordelen over de effecten van de WMS, maar er zijn ook verbeterpunten. Belangrijkste knelpunten zijn de personele bezetting en de professionaliteit van de medezeggenschap. Deze knelpunten werden ook bevestigd in ons focusgroepsgesprek.

Een belangrijk onderdeel van HRM-beleid is de gesprekkencyclus, waarin een leraar zeggenschap kan uitoefenen over zijn professionele ontwikkeling. De bedoeling vanuit beleid is dat promoties niet meer automatisch plaatsvinden, maar op grond van ontwikkelafspraken en geleverde prestaties. In de gesprekkencyclus maakt een leraar met zijn directeur afspraken over ontwikkeldoelen en de daarvoor beschikbare tijd en geld. Dit wordt ook ondersteund door wat leraren zeiden in het focusgroepsgesprek. Men concludeerde dat in de praktijk een goed uitgevoerde gesprekkencyclus in de school, waarin goed doorgevraagd wordt naar professionaliseringsactiviteiten van belang is om professionalisering te stimuleren en dat dit een rol kan spelen bij de versterking van zeggenschap.

Bij beleid gericht op versterking van de beroepsgroep hebben we gekeken naar het lerarenregister, bekwaamheidsonderhoud, zeggenschap door lerarenteams en peer review. De onderwijssector heeft het lerarenregister ingesteld. Hierbij is de inschrijving gekoppeld aan professionaliseringsactiviteiten.

De bekwaamheidseisen worden gebruikt als houvast in de gesprekkencyclus, maar zijn nog weinig expliciet richtinggevend voor de te volgen scholing en het POP van de leraar. Het bekwaamheidsdossier leeft nog niet echt, behalve als leraren het moeten inzetten voor een promotie in het kader van de functiemix. Er zijn ideeën om het lerarenteam meer zeggenschap te geven over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid. Peer reviews of collegiale visitatie ziet het ministerie als goede manier om de individuele professionalisering te bevorderen. In het vragenlijstonderzoek is gevraagd op welk niveau (individueel, team, school of landelijk) leraren in de praktijk

vinden dat afstemming over professionele ontwikkeling plaats moet vinden. Leraren vinden dat afstemming voornamelijk op het individuele niveau (tussen leraar en leidinggevende) en teamniveau zou moeten plaatsvinden. Ook in het focusgroepsgesprek kwam naar voren dat het teamdenken een prominentere plaats zou moeten krijgen.

Ten slotte is in dit hoofdstuk de indirecte zeggenschap via gewijzigd onderwijsondersteuningsbeleid besproken. Met onderwijsondersteuning worden organisaties bedoeld zoals de Landelijke Pedagogische Centra (LPC), SLO, en Cito. Het nieuwe beleid heeft tot doel zeggenschap meer te verplaatsen van deze organisaties naar scholen en leraren. Er is nog weinig bekend over de effecten van dit beleid.

4. Vraag en aanbod van professionaliseringsactiviteiten

Janneke Hooijer, Bieke Schreurs

4.1 Vraagstelling en aanpak

De mogelijkheden en middelen en de zeggenschap die de leraar daarover heeft zijn pas goed bruikbaar als het aanbod van professionaliseringsactiviteiten aansluit bij de vraag van de leraar. In dit hoofdstuk bekijken we daarom of het aanbod aan professionaliseringsactiviteiten aansluit bij de vraag van de leraar. Zoals in het eerste hoofdstuk beschreven, verstaan wij onder professionaliseringsactiviteiten zowel formele, non-formele als informele vormen van leren (Colletta 1996, Van den Dungen & Smit, 2010). We zullen achtereenvolgens in gaan op de volgende vragen.

- In paragraaf 4.2 staat de professionaliseringsvraag van leraren centraal, zowel naar inhoud als vorm. Hoe ziet die vraag er uit en waar komt die vraag vandaan?
- In paragraaf 4.3 beantwoorden we de vraag over aanbod. Wat is het professionaliseringsaanbod voor leraren? Hierbij kijken we naar de inhoud en de vorm.
- Dan gaan we in paragraaf 4.4 in op de aansluiting tussen vraag en aanbod.
- In paragraaf 4.5 stippen we nieuwe ontwikkelingen op de aanbestedingsmarkt aan.
- In paragraaf 4.6 zetten we onze belangrijkste bevindingen op een rij.

We hebben gezocht naar relevante én recente onderzoeken naar de aansluiting tussen vraag en aanbod op het gebied van de professionele ontwikkeling van leraren. Hieruit hebben we de volgende bronnen geselecteerd die de basis vormen van dit hoofdstuk.

- Onlang is door SEOR in opdracht van het Ministerie van Onderwijs een onderzoek naar de aansluiting tussen vraag en aanbod in het opleidings- en scholingsaanbod voor leraren uitgevoerd. De bevindingen van dit onderzoek zijn beschreven in het eindrapport 'Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod' (Gravesteijn, de Koning & de Vos, 2012). Dit zeer recente onderzoek geeft een antwoord op een deel van de vraag van dit hoofdstuk. Dit hoofdstuk zal dan ook voor een deel op dit rapport gebaseerd zijn. Dit onderzoek is alleen gericht op formele vormen (opleidingen) en non-formele (cursussen en workshops) van professionalisering en gaat niet in op andere vormen van non-formeel leren en informele professionaliseringsactiviteiten.
- Het Talis-rapport van de OESO uit 2009 'Creating effective teaching and Learning Environments, First Results'. Deze studie houdt wel rekening met informele vormen van leven lang leren, maar de resultaten van Nederland zijn niet opgenomen in de resultaten.
- Daarnaast hebben we gekeken naar actuele maatregelen uit het Actieplan Leerkracht van Nederland en het aanvullend beleid uit het Actieplan Leraar 2020 en de daaruit voortkomende bestuursakkoorden.

De meeste studies, ook het onderzoek van Gravesteijn en collega's, richten zich op (non) formele vormen van professionalisering, zoals het volgen van opleidingen en korte cursussen. Recent onderzoek wijst echter uit dat de informele vormen (het dagelijks leren tijdens het werk) ook een grote rol spelen bij de professionele ontwikkeling van leraren. In de recente literatuur krijgt het informeel leren veelal de voorkeur boven formeel leren, vanwege de grote praktijk- en contextverbondenheid (Pijpers et al., 2011). Er zitten echter ook beperkingen aan informeel leren, bijvoorbeeld vanwege het ontbreken van objectieve gegevens over de kwaliteit van het leren en over leerresultaten. Het succes van de Lerarenbeurs laat zien dat er ook een behoefte is aan het volgen van een gecertificeerde opleiding. Recent onderzoek laat zien dat het belangrijk is dat het leren verbonden wordt aan de context van de professional (Van den Dungen & Smit, 2010). Niet voor niets werken formele opleidingen (kijk bijvoorbeeld naar de Master SEN of Leren en innoveren) met eigen leerwensen, praktijkonderzoek en het ontwikkelen van beroepsproducten. Daar komt nog bij dat informeel en formeel leren vaak complementair lijken te zijn: des te meer men op het werk informeel leert, des te groter de bereidheid tot scholing (Frietman, Kennis & Hövels, 2010).

Van Veen, Zwart, Meirink, en Verloop (2010) hebben onderzocht wat op dit moment bekend is over kenmerken van effectieve professionalisering:

- De professionaliseringsvorm is van belang en bruikbaar voor het dagelijks werk van de leraar.
- Er ligt een focus op vakinhoud en didactiek.
- Actief leren en onderzoeken heeft de voorkeur.
- Er is sprake van collectieve participatie en samenwerking.
- De actie is substantieel van omvang (in tijd) en blijvend.
- De professionalisering is theoretisch onderbouwd en intellectueel uitdagend en
- samenhangend met landelijk of schoolbeleid en
- structureel ingebed in de structuur en cultuur van de school en in het werk van leraren.

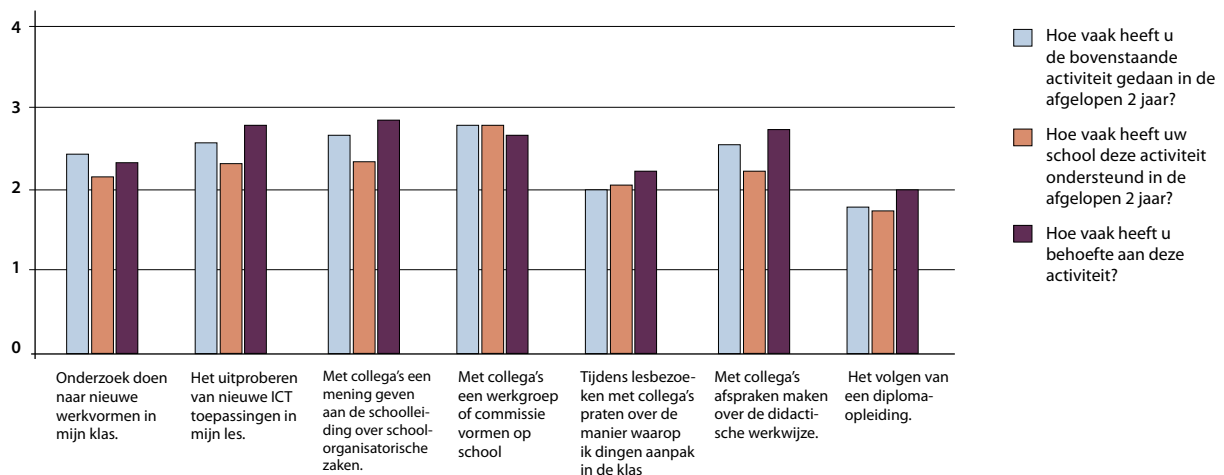
Vooraf het inbedden in de structuur en cultuur van de school is niet vanzelfsprekend. Een belangrijke reden hiervoor is dat scholen voornamelijk ingericht zijn op het leren van leerlingen en veel minder op het leren van leraren (Van Veen et al., 2010). Professionele ontwikkeling kent dus vele gedaanten en de vorm zegt op zichzelf dus nog niet alles. Om inzicht te krijgen in vraag en aanbod van professionele ontwikkeling van leraren in de ruime betekenis hebben we daarom aanvullend onderzoek gedaan naar de ervaringen van leraren. We hebben ervaringen gepeild via focusgroepsgesprekken met vakbondsconsulenten uit het po, vo, en mbo (zie bijlage 1) en een vragenlijstonderzoek onder leraren uit het po, vo en mbo. Daarnaast zijn er relevante quotes uit de forumdiscussies meegenomen (zie bijlage 2). Meer informatie over de technische details van deze onderzoeken staan beschreven in hoofdstuk 1 van deze studie.

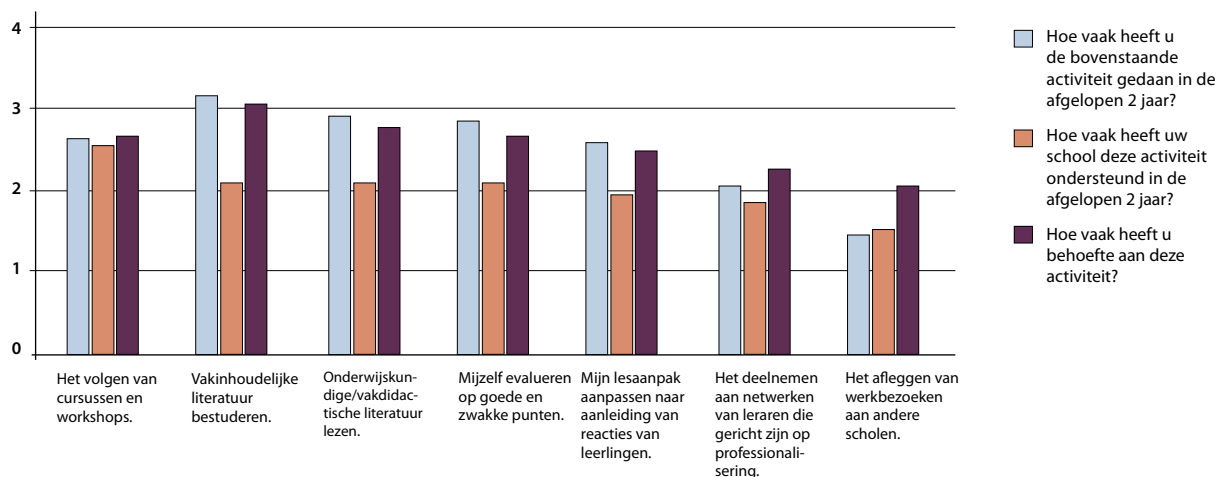
4.2 Vraag: waar hebben leraren behoefte aan?

4.2.1 Wat is de vraag?

In het vragenlijstonderzoek hebben we leraren gevraagd naar de behoefte aan verschillende vormen van professionaliseringsactiviteiten (zie figuur 4.1). De vragen in het onderzoek zijn gebaseerd op het Talis-onderzoek van de OESO (2009) en de gevalideerde vragenlijst uit Evers (2012). De resultaten wijzen erop dat leraren deels graag ‘traditioneel’ leren. Het lezen van vakinhoudelijke en vakdidactische/onderwijskundige literatuur scoort het hoogst, gevolgd door het volgen van workshops en cursussen. Maar ook over zichzelf reflecteren en werkgroepjes vormen met collega’s scoren hoog.

Onze bevindingen verschillen in geringe mate met het internationale Talis-onderzoek van 2009 waarin leraren de informele dialoog als meest frequent ondernomen professionaliseringsactiviteit noemen voor het verbeteren van het lesgeven. Gevolgd door cursussen en workshops, het lezen van vakliteratuur en het bezoeken van conferenties en seminars (OECD, 2009).

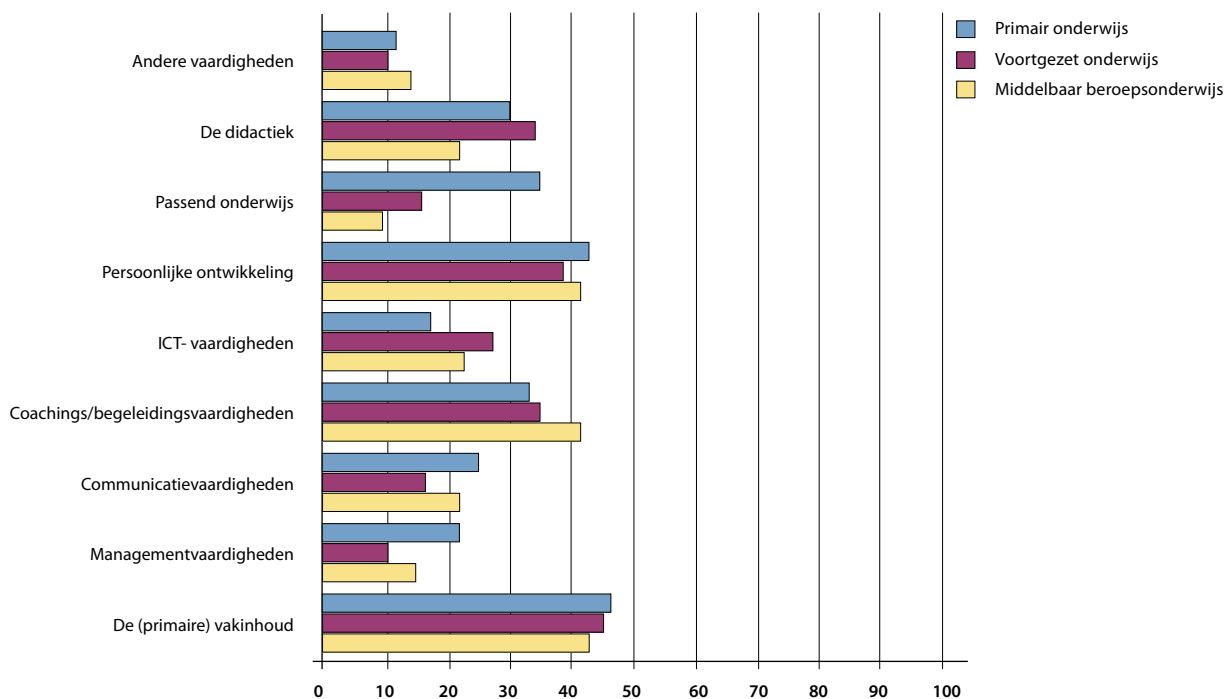




FIGUUR 4.1 Overzicht van antwoorden op de vragen naar leeractiviteiten

Het volgen van een diploma-opleiding scoort het laagst in het aanvullende LOOK-vragenlijstonderzoek. Dit wordt ook ondersteund door het onderzoek van Gravesteijn et al. (2012) waaruit blijkt dat er meer vraag is naar kortdurende scholing dan naar bachelor- of masteropleidingen. Een belangrijke conclusie uit Gravensteijn et al. (2012) is ook dat bij opleiding en scholing vooral behoefte is aan maatwerk. Dat wil zeggen onderwijs dat het mogelijk maakt om te leren in je eigen tempo, zodat het te combineren is met werk en privé. Daarnaast is er behoefte aan kortdurende cursussen, ook op academisch niveau.

In het vragenlijstonderzoek hebben we ook een vraag gesteld over de inhoud. Leraren hebben aangegeven op welke onderwerpen hun professionele ontwikkeling in de afgelopen twee jaar gericht was. In figuur 4.2 is een overzicht gegeven van de antwoorden (in procenten), uitgesplitst naar sector.



FIGUUR 4.2 Inhoudelijke categorieën van leeractiviteiten

Wat opvalt is dat er vooral vraag is naar scholing over de primaire vakinhoud, persoonlijke ontwikkeling en coachings/begeleidingsvaardigheden. De grote behoefte aan coachings/begeleidingsvaardigheden binnen het mbo werd ook gevonden door Bruin & Münstermann (2012). Verder valt op dat er weinig behoefte is aan scholing in managementvaardigheden, met name in het vo en mbo. Het verschil in deelname aan scholing

over passend onderwijs tussen de sectoren was te verwachten. Passend onderwijs is in de afgelopen jaren met name in het po een speerpunt geweest en speelt in de andere sectoren in mindere mate. Bij de categorie andere mogelijkheden werden ook nog scholing rond innovatie genoemd. Sommige leraren gaven specificaties aan van vormen van scholing rond Passend Onderwijs, ICT en Coaching. De Master Special Educational Needs werd ook enkele keren apart genoemd.

Dit overzicht geeft een indruk van de vraag van leraren, maar kan natuurlijk vertekend zijn, omdat iemands activiteiten niet alleen door de eigen vraag worden bepaald. De facilitering vanuit de leidinggevende en de beschikbaarheid van een passend aanbod hebben hier ook invloed op.

Tegelijk zien we dat onze bevindingen overeenkomen met bevindingen uit ander recent onderzoek. Zo merkt het recente rapport over lacunes in vraag en aanbod (Gravesteyn et al., 2012) op dat in het basisonderwijs pedagogisch-didactische onderwerpen populair zijn en vooral de Master Special Educational Needs. In het voortgezet onderwijs zijn vooral eerstegraadsopleidingen en de terreinen techniek en Engels populair, terwijl in het mbo veel vraag is naar economie en recht. Als het gaat om korte opleidingen, dan zijn in het po cursussen voor coaching en voor schoolleiderschap populair; in het vo en mbo springen cursussen voor coaching eruit. Onze bevindingen ondersteunen bovendien de internationale resultaten uit de Talis-studie (2009). Hieruit blijkt dat leraren internationaal vooral inhoudelijke vragen hebben over special learning needs, het gebruik van ICT, omgaan met leerlingen met gedragsproblemen, didactische werkvormen en vakinhoud.

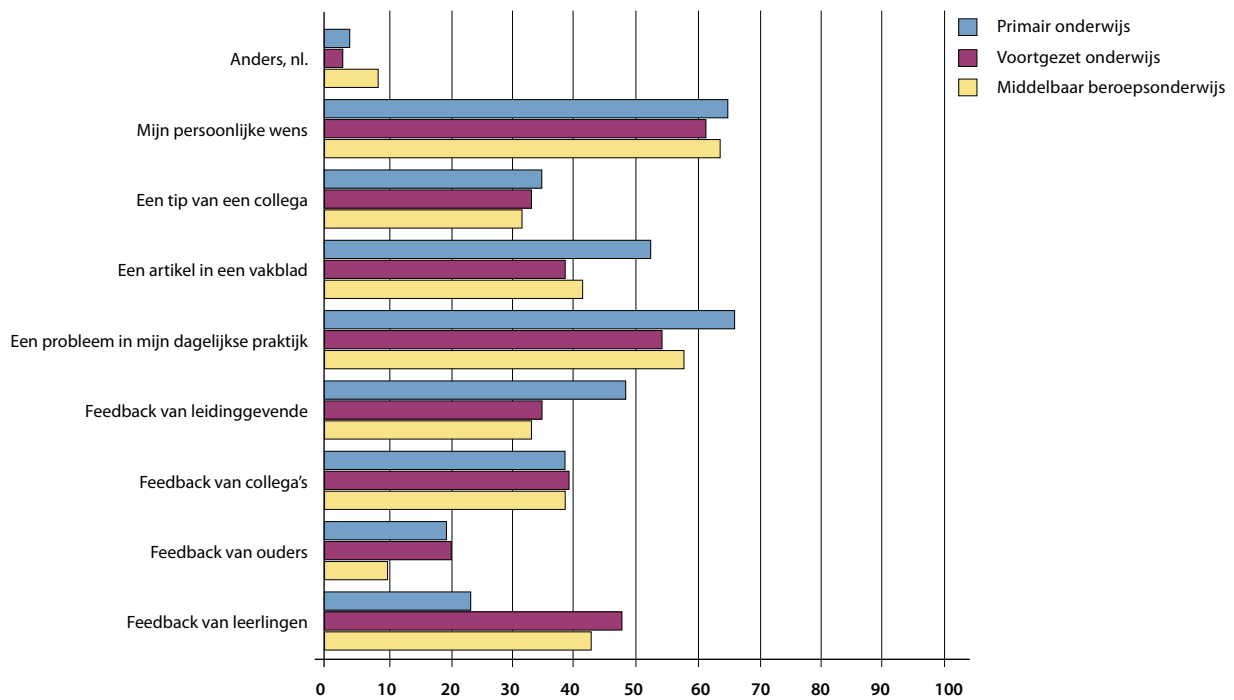
Uit ons vragenlijstonderzoek blijkt dat er op het vlak van de leeractiviteiten opmerkelijke verschillen zijn tussen de onderwijssectoren. Over het algemeen zien we dat in het po de meeste activiteiten worden ondernomen. Ook is de behoefte om te leren en de ondersteuning vanuit de school in po het meest aanwezig. Dit geldt voor de meeste leeractiviteiten. Alleen op de activiteiten met collega's een mening geven aan de schoolleiding over schoolorganisatorische zaken, bestuderen van vakinhoudelijke literatuur, het deelnemen aan netwerken van leraren die gericht zijn op professionalisering en het afleggen van werkbezoeken aan andere scholen zijn er geen verschillen tussen de sectoren gevonden. Vo en mbo hebben onderling minder vaak verschillen, hoewel in het mbo er wel minder behoefte is aan het met collega's afspraken maken over de didactische werkwijze en aan het lezen van onderwijskundige/vakdidactische literatuur. Onderzoek doen naar nieuwe werkvormen in de klas wordt in het mbo minder vaak gedaan dan in het po en vo.

4.2.2. *Waar komt de vraag van de leraren vandaan?*

Uit ons vragenlijstonderzoek blijkt dat bij de meeste leraren de professionaliseringsbehoefte wordt ontlokt door een persoonlijke wens of door een probleem in de dagelijkse praktijk. De resultaten zijn weergegeven in figuur 4.3.

- In het vo en mbo leidt feedback van leerlingen bij meer dan 40% van de leraren tot een professionaliseringsvraag. In het po leidt feedback van de leidinggevende bij iets minder dan 50% van de respondenten tot een vraag, in het vo en mbo is dit bij ongeveer 35% van de respondenten het geval. Minder dan 40% in het po geeft aan dat hun vraag wordt getriggerd door feedback van collega's, ouders of leerlingen.
- Een artikel in een vakblad scoort hoger in het po (51,9%) dan in het vo (39,1%) en mbo (40,5%).
- Een tip van een collega en feedback van de ouders zijn het minst een uitlokker van een professionaliseringsbehoefte in alle sectoren.
- Bij andere mogelijkheden wordt vaak nieuwe ontwikkelingen aangegeven, zowel maatschappelijk als binnen het eigen vakgebied.

We hebben niet onderzocht in welke mate de scholen als geheel of de schoolbesturen in het bijzonder een professionaliseringsbehoefte voor het hele lerarenteam formuleren.



FIGUUR 4.3 Wat lokt bij u professionaliseringsvragen uit?

Het onderzoek van Gravensteijn et al. (2012) stelt dat de behoefte aan professionalisering mede wordt bepaald door de eisen die aan de leraren worden gesteld. Sinds 2005 is het wettelijk vastgelegd dat leraren hun bekwaamheid moeten onderhouden. Actieplan Leraar 2020 bevat maatregelen om dit proces te ondersteunen (Ministerie van OCW, 2011c). In het hoofdstuk over mogelijkheden en middelen komt dit uitvoerig aan bod. Een voorbeeld van zo'n maatregel is het lerarenregister. De veronderstelling is dat het register in de toekomst de professionaliseringsbehoefte van leraren gaat stimuleren. Het Actieplan heeft ook invloed op de inhoudelijke vraag, omdat bijvoorbeeld opbrengstgericht werken en passend onderwijs speerpunten in het beleid zijn.

4.3 Aanbod

4.3.1 Een heel divers en ondoorzichtig aanbod

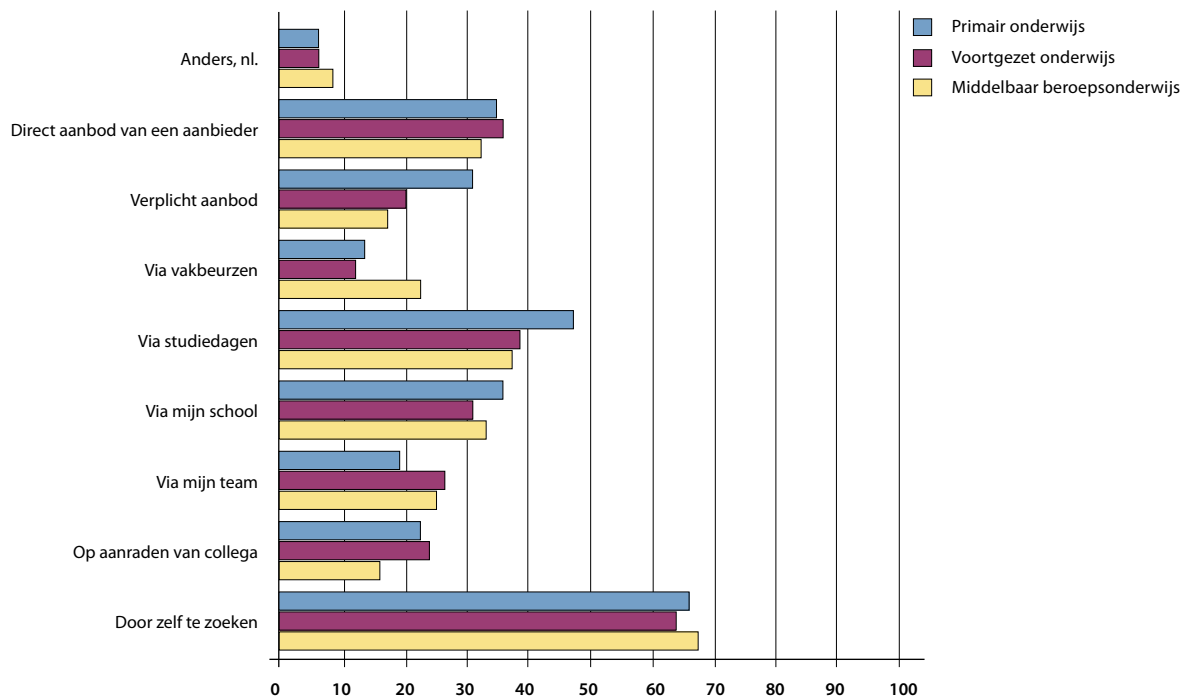
Gravesteijn en anderen (2012) concluderen dat er een grote diversiteit is in het aanbod van opleiding en scholing. Het is lastig om een compleet overzicht te krijgen. Naast de universiteiten en hogescholen, die voornamelijk bachelor- en masteropleidingen bieden, wordt een groot deel van het aanbod door de Landelijke Pedagogische Centra en schoolbegeleidingsdiensten verzorgd. Daarnaast zijn ook allerlei adviesbureaus actief in het aanbieden van zeer uiteenlopende cursussen en workshops. Er is ook grote diversiteit in kwaliteit. In principe kan iedereen een training of cursus aanbieden. Ondanks dit uitgebreide aanbod is er maar weinig specifiek aanbod voor het mbo. In de vorm van aanbod is bovendien te weinig diversiteit. Teveel opleidingen zijn te weinig flexibel in duur, rooster en werkvormen. Als het gaat om werkvormen dan noemen leraren expliciet het gebrek aan praktijkgerichtheid, toepasbaarheid en de traditionele klassikale lesaanpak (Gravesteijn et al., 2012).

4.3.2 Hoe vinden leraren een passend aanbod?

Leraren geven in ons onderzoek aan dat professionaliseringaanbod meestal gevonden wordt door zelf te zoeken. Zo geeft een lerares uit het vo in de online discussie aan:

Professionalisering zoek ik in online modules die ik zelf kan volgen..<....> . Ik ontwikkel!

Verder wordt het aanbod gevonden door studiedagen, via school en door een direct aanbod van de aanbieder. Een overzicht van de antwoorden op de vraag hoe leraren de professionaliseringsactiviteiten vinden is weergegeven in figuur 4.4.



FIGUUR 4.4 Op welke manier vindt u de professionaliseringsactiviteiten die u volgt?

We zien hier duidelijk dat de leraren vooral zelf op zoek gaan. Als we kijken naar de conclusie van Gravesteijn (2012) dat het aanbod weinig overzichtelijk is, kunnen we ons voorstellen dat dit de zoektocht naar een passend aanbod bemoeilijkt.

Ons vragenlijstonderzoek laat slechts een paar verschillen naar sector zien. Professionalisering in de vorm van een verplicht aanbod blijkt vooral in het po plaats te vinden (30,4%), terwijl in het mbo slechts 17,3% van de leraren wel eens een verplicht professionaliseringsaanbod krijgt. In het mbo zijn vakbeurzen een gebruikelijker bron voor professionaliseringsactiviteiten (22,2%) vergeleken met vo (11,3%) en po (12,7%). Voor de overige bronnen zijn er geen grote verschillen tussen de sectoren te zien.

4.4 Aansluiting tussen vraag en aanbod

4.4.1 Kwalitatieve mismatch

Het onderzoek van Gravesteijn en anderen (2012) heeft uitgebreid gekeken naar de match tussen vraag en aanbod van opleidingen en cursussen. De belangrijkste conclusie van het rapport is dat de aansluiting tussen vraag en aanbod slecht is, vooral op kwalitatief niveau.

- Met name op de prioritaire beleidsterreinen van het ministerie van OCW is het huidige aanbod van bachelors

en masters onvoldoende passend. Vooral op het terrein van opbrengstgericht werken en op de prioritaire beleidsterreinen die voor het mbo zijn geformuleerd, zijn er weinig of geen geschikte bachelors en masters.

- Er is wel voldoende aanbod van (kortere) cursussen. Maar daarbij speelt een ander probleem: gebrek aan transparantie. Er is een heel groot aanbod dat tamelijk ondoorzichtig is. Aanbieders hebben de neiging zich te onderscheiden door vergelijkbare cursussen anders te noemen en net een andere inhoud te geven. Verder is er geen duidelijk kwaliteitskeurmerk beschikbaar. Vanuit scholen wordt hierin ook weinig structurering geboden, zoals blijkt uit het feit dat leraren in ons onderzoek aangeven vooral door zelf te zoeken hun professionaliseringsactiviteiten vinden.

De aansluitingsproblemen tussen vraag naar en aanbod van opleiding en scholing zijn dus vooral van kwalitatieve aard. Gravesteijn en anderen (2012) onderscheiden daarbij problemen naar inhoud, vorm en bekostiging van opleidingen en cursussen.

Inhoud

Leraren hebben behoefte aan praktische opleidingen die ze meteen in hun dagelijkse werk kunnen toepassen. Terwijl de meeste bachelors en masters erg wetenschappelijk ingericht zijn, waardoor de kloof met de praktijk en de toepassing ervan in de praktijk te groot is.

De aansluitingsproblemen zijn het grootste in het mbo, nadrukkelijk ook op vakinhoudelijk gebied. Waar voor de andere sectoren er in het algemeen een ruim cursusaanbod is, is er volgens betrokkenen in het mbo sprake van een duidelijk tekort aan geschikte cursussen en opleidingen en sluit het huidige aanbod van bachelors, masters, maar ook scholing inhoudelijk nauwelijks aan op de vraag vanuit de praktijk van het mbo.

Vorm

Leraren moeten een opleiding combineren met werk en privéomstandigheden en hebben dan ook weinig behoefte aan langlopende opleidingstrajecten. Vooral als die trajecten weinig flexibiliteit kennen in de opzet van het curriculum.

Een bijkomend knelpunt voor scholen is dat scholing nu vooral in onderwijstijd wordt gevolgd, waardoor invallers moeten worden geregeld of lesuitval ontstaat. Maar leraren vinden verschuiving van scholing naar hun vrije tijd geen optie.

De vorm van het aanbod bemoeilijkt ook in andere opzichten de aansluiting. Allereerst omdat deze te veel gericht is op de individuele leerkracht en te weinig op teamscholing. Ook willen leraren graag een aanbod dat meer praktijkgericht is en direct toepasbaar in hun dagelijkse werkzaamheden. Tot slot zou het scholingsaanbod nog te veel gericht zijn op het traditionele onderwijsmodel, terwijl dit meer en meer uit het schoolbeeld verdwijnt. Zo zegt een lerares in de forumdiscussie:

'Teambreed wordt er elk jaar wel een cursus aangeboden, dit levert meestal veel 'huiswerk' op. Dat maakt het hele team keurig, waarna het project in de kast verdwijnt en er een nieuwe cursus op het programma staat....is dit nu professionalisering?'

Bekostiging

Het hoge instellingscollegegeld en de langstudeerdersmaatregelen werpen drempels op om als leraar een (tweede) bachelor of master te gaan volgen.

4.4.2 Onvervulde professionaliseringsbehoefte

Uit het onderzoek van Gravesteijn en anderen (2012) blijkt dat de onvervulde scholings- en opleidingsbehoefte vrij groot is. De redenen zijn vooral van persoonlijke aard (problematisch om een studie te combineren met werk en gezin). Twee andere redenen hebben te maken met de medewerking van de schoolleiding: scholen zouden onvoldoende of geen budget voor scholing hebben en leidinggevenden zouden geen toestemming voor deelname aan scholing willen geven. Dit lijkt in strijd met cao-bepalingen op het gebied van scholing. Leraren in het mbo geven het vaakst aan dat zij een onvervulde opleidingsbehoefte hebben. De oorzaak ligt

niet alleen bij het cursusaanbod, maar ook bij het beleid van de scholen, omdat volgens betrokkenen de ROC's onvoldoende prioriteit zouden geven aan scholing (Gravesteijn et al., 2012). Daarnaast geven deelnemers aan ons forumgroepsgesprek aan dat er ook te weinig invloed is vanuit leraren om een passend aanbod te kiezen:

'Te veel macht is er bij de directie en teammanagers op pedagogisch/didactisch en vakinhoudelijk terrein in het bepalen wat er aan professionalisering door leraren wordt ondernomen.'

Ook het Talis-onderzoek van de OESO laat zien dat niet alle leraren aan hun eigen professionaliseringsbehoefte kunnen voldoen. Gemiddeld geeft meer dan de helft van de leraren aan dat ze meer professionele ontwikkeling hadden gewild dan waaraan ze hebben kunnen deelnemen (OESO, 2009).

Uit ons eigen onderzoek blijkt dat leraren meer willen dan wat wordt ondersteund. Uitschieter hierbij is de behoefte aan het afleggen van werkbezoeken aan andere scholen; leraren zouden dit vaker willen doen en ervaren weinig ondersteuning vanuit de school hiervoor. Datzelfde geldt voor 'tijdens lesbezoeken met collega's praten' en in mindere mate voor 'deelnemen aan netwerken'. Overigens staat het afleggen van werkbezoeken niet boven aan de lijst voor activiteiten. Voor veel andere leeractiviteiten geldt dat de mate waarin het wordt gedaan redelijk in balans is met de behoefte. De ondersteuning van de school blijft echter vaak achter. Dit verschil is vrij groot bij de meer vakinhoudelijke activiteiten zoals het bestuderen van vakinhoudelijke en onderwijskundige/vakdidactische literatuur (zie ook figuur 4.1).

4.5 Nieuwe ontwikkelingen in professionele ontwikkelingsactiviteiten

Uit ons onderzoek blijkt dat leraren vooral graag zelf leren en veel achtergrondmateriaal gebruiken. In de afgelopen jaren zijn er diverse ontwikkelingen waarbij laagdrempelig toegankelijke informatie wordt aangeboden en waarbij leraren nadrukkelijk worden uitgenodigd om er zelf interactief mee aan de slag te gaan. Hiervan is Leraar24 het meest in het oog springende voorbeeld. Deze site biedt korte filmpjes en inhoudelijke achtergrond dossiers over uiteenlopende onderwerpen. De informatie op de site wordt door de bezoekers gewaardeerd (De Brabander, 2011). Uit onze forumgroepsgesprekken blijkt echter dat leraren het bezoeken van zo'n site niet altijd als professionalisering zien.

Ook websites zoals BEE (best evidence encyclopedie) en de website van het Expertisecentrum Beroepsonderwijs (ECBO) ontsluiten informatie voor leraren die anders moeilijk toegankelijk is. Daarmee krijgen leraren de mogelijkheid om zelf te zoeken naar informatie die anders alleen via formele, in dit geval universitaire, scholing toegankelijk is.

Daarnaast ontstaan steeds meer initiatieven op het niveau van scholen of scholengroepen om het samen leren van leraren te stimuleren. Zo starten verschillen grote schoolbesturen hun eigen scholingscentra, zoals de BOOR Academie en de Lucas Academie.

4.6 Conclusies

Er is nog veel werk aan de winkel. Leraren hebben veel behoefte aan professionaliseren, maar dit wordt nog te weinig ondersteund. Zowel vanuit de scholen als vanuit de aanbodkant. Niet zozeer in kwantiteit, maar wel in vorm (en in mindere mate in inhoud). Er is meer behoefte aan flexibele vormen van leren, praktijkgebonden en teamgebonden. Leraren willen ook graag meer leren van elkaar. Uitschieter hierbij is de behoefte aan werkbezoeken aan andere scholen. Hoewel deze activiteit op zich niet heel hoog scoort, zouden leraren dit wel vaker willen doen en ervaren zij weinig ondersteuning vanuit de school hiervoor. Datzelfde geldt voor 'tijdens lesbezoeken met collega's praten' en in mindere mate voor 'deelnemen aan netwerken'.

Als leraren de vraag krijgen aan welke vormen van leren ze behoefte hebben, dan noemen ze vooral klassieker vormen van leren: vanuit de literatuur en via cursussen en workshops. Dus ze willen enerzijds meer leren van elkaar, maar anderzijds noemen ze klassieker vormen wel het meest. Waarom spreken leraren in mindere mate

de behoefte uit aan informele vormen van leren op de werkplek? Een mogelijk antwoord kunnen we vinden in de studie van Van der Neut en anderen (2011) waarin gezegd wordt dat leraren mogelijk informele vormen van professionalisering onderschatten (zie bijvoorbeeld Van der Neut et al., 2011). Hoewel leraren zeggen vooral informeel te leren, blijken ze onder professionalisering vaak formeel leren te verstaan: dat bleek ook tijdens onze focusgroepsessies. Eerder onderzoek heeft ook al laten zien dat informele sociale vormen van leren niet door iedereen als professionalisering worden gezien (Hooijer, van Amersfoort & Willemse, 2012, p.21). Ook kan het zo zijn dat leraren vinden het beste te leren van informele vormen, maar dat ze hun formele professionaliseringstijd toch vooral aan formele vormen besteden. Een andere oorzaak zou kunnen zijn, dat informeel leren nog niet gewaardeerd wordt en als zodanig niet gebruikt kan worden als een bewijs in functioneringsgesprekken. Deze spagaat zou ook vergroot kunnen worden door het initiatief van het Lerarenregister, indien dit register geen rekening zal houden met de opbrengsten van informeel leren. Informeel leren wordt onderschat, zowel door leraren als door de scholen. We zien wel een trend in de scholen voor het oprichten en ondersteunen van werkgroepjes op de werkplek. Ook het Onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs (2011) concludeert dat bij scholing en professionalisering nog te weinig gedacht wordt aan eenvoudig te organiseren, informele vormen van professionalisering, zoals het bij elkaar in de klas kijken.

Wat ook opvalt uit deze studie is dat er veel verschillen zijn tussen de verschillende sectoren in de ondersteuning vanuit de school die zij krijgen voor professionaliseringsactiviteiten en de behoefte van leraren. Het po is het meest actief in activiteiten, ondersteuning en behoefte. Het mbo lijkt hierin de minste activiteit te scoren. Wellicht heeft dat te maken met de conclusie die Gravesteijn en collega's (2012) ook al trokken, namelijk dat het gat tussen vraag en aanbod in het mbo het grootst is.

Kortom

Vraag en aanbod sluiten niet goed aan. Er is meer behoefte aan diversiteit en flexibiliteit. Maatwerk voor de leraren, ondersteund vanuit de school en de overheid. Als leraren goed en actueel onderwijs willen geven is het cruciaal dat leraren zich blijven ontwikkelen. Effectieve bekwaamheidsbevordering van leraren vraagt daarom om meer verschillende en flexibele vormen van professionalisering.

5. Professionele ontwikkeling van leraren in het buitenland

Isabelle Diepstraten

5.1 Vraagstelling en aanpak

In dit hoofdstuk vergelijken we de professionele ontwikkeling van leraren in Nederland met die in het buitenland. Het doel is niet om de professionalisering in het buitenland zo volledig mogelijk in kaart te brengen, maar om een aantal opvallende overeenkomsten en verschillen in beeld te brengen. Daarbij letten we vooral op sociaaleconomisch vergelijkbare landen en landen die hoog scoren op leerlingprestaties. We bekijken daarbij hoe deze landen overeenkomen of afwijken op de onderwerpen, zoals we die in eerdere hoofdstukken voor Nederland bespraken. We bespreken in paragraaf 5.2 mogelijkheden en middelen, in paragraaf 5.3 zeggenschap en in paragraaf 5.4 aanbod versus vraag. We eindigen met een conclusieparagraaf 5.5.

We baseren ons op de beperkt beschikbare, recente reviews over dit onderwerp. Al deze reviews baseren zich op OESO-rapporten, die de uitkomsten beschrijven van herhaalde surveys onder leraren en hun leidinggevenden (Talis) en van regelmatige peilingen van leerlingprestaties (PISA).

- Dat is allereerst een eerder door LOOK uitgebracht rapport van Hovius en Van Kessel (2010). Zij hebben in 2010 de stand van zaken in kaart gebracht voor de sociaaleconomisch vergelijkbare Europese landen: Vlaanderen, Frankrijk, Groot-Brittannië, Ierland, Duitsland, Oostenrijk, Denemarken, Noorwegen, Zweden, Finland en IJsland. De informatie is achterhaald via mailwisseling met en relevante websites en rapporten van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO c.q. OECD). Vooral het Talis-onderzoek van de OESO is daarbij een belangrijke bron. Daarnaast is geput uit de landenstudies op de Eurydice website, het netwerk voor informatie over onderwijssystemen in Europa. Hierbij zijn vooral de formele professionaliseringsregelingen voor leraren bekeken. De conclusietabel van dit onderzoek hebben we als bijlage bij dit hoofdstuk opgenomen.
- Daarnaast haalt ook de Nota Werken in het Onderwijs 2012 (Ministerie van OCW, 2011) veel conclusies aan uit OESO-rapporten (bijvoorbeeld 2011a+b), die niet of minder uitgebreid in de studie van Hovius en Van Kessel (2010) aan bod komen. Bovendien wordt vooral naar goed presterende landen over de hele wereld gekeken.
- Dat laatste geldt ook voor de studie van Darling-Hammond en anderen (2009). Op basis van Talis-surveys onder leraren in industriële landen van de OESO en leerlingsscores uit de PISA-studies vergelijken zij de VS met Europese en Aziatische landen die bovengemiddelde leerlingprestaties hebben.
- In 2011 en 2012 heeft de OESO voor het eerst internationale congressen georganiseerd over het leraarsberoep. In beide jaren zijn daarvoor achtergrondrapporten geschreven om de internationale stand van zaken op te maken (Schleicher, 2012; idem, 2011a). Deze achtergrondrapporten putten ook vooral weer uit de OESO-rapporten. Ook deze achtergrondrapporten nemen we in het onderstaande mee.

5.2 Mogelijkheden en middelen

Europese en Aziatische landen met relatief hoge leerlingprestaties wijken op minstens vier punten af van een land als de Verenigde Staten waar leerlingen relatief lage scores halen (Darling-Hammond et al., 2009). Drie van de vier factoren zijn als verschillen in mogelijkheden en middelen voor leraren aan te duiden. Het gaat om verschillen die te maken hebben met facilitering in tijd, in geld en in de begeleiding van beginnende leraren. Ook in de andere studies komen we deze onderverdeling tegen. We bespreken hieronder de belangrijkste bevindingen op deze punten uit de diverse studies.

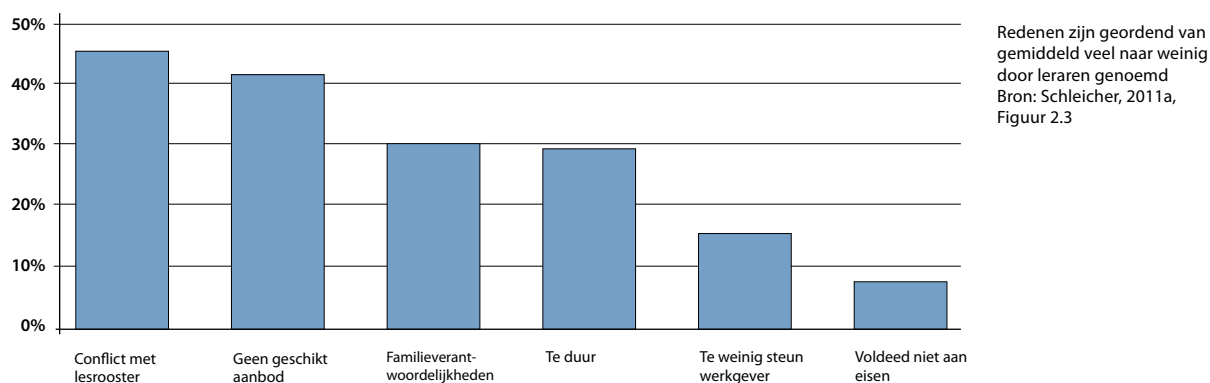
Facilitering in tijd

Nederland is vrij uitzonderlijk door een minimum aantal uur voor professionele ontwikkeling vast te stellen. Nederlandse leraren besteden ook relatief veel tijd aan professionalisering. Net als leraren in andere landen weerhouden tijdgebrek en geschikt aanbod hen van meer professionele ontwikkeling.

Hoewel in alle bestudeerde landen professionele ontwikkeling een beroepsplicht is voor leraren, bestaan volgens Hovius en Van Kessel (2010) slechts in enkele landen minimumeisen voor het aantal uren dat leraren moeten besteden aan professionalisering. De Nota Werken in het Onderwijs (2011) vermeldt dat leraren in Sjanghai (nummer een op de PISA 2009 ranglijst) minstens 240 professionaliseringsuren moeten maken in vijf jaar tijd, terwijl leraren in het goed presterende Singapore 100 uur per jaar aan professionele ontwikkeling moeten besteden. In Zuid Korea hebben leraren elke drie jaar recht op een bijscholingscursus (Darling-Hammond et al., 2009).

In de meeste landen komen dit soort verplichtingen dus niet voor, maar in veel landen worden er professionaliseringsafspraken gemaakt in de gesprekken met de leidinggevende.

Ook al bestaat er in de meeste landen geen verplichte hoeveelheid professionaliseringstijd, toch blijkt uit het OESO-onderzoek dat de meeste leraren daar wel tijd aan besteden. Volgens de Nota Werken in het Onderwijs (2011) heeft de helft van de leraren in het OESO-onderzoek behoefte aan meer professionaliseringstijd. Hovius en Van Kessel (2010) maken hierbij nog de volgende specificering. In Vlaanderen hebben relatief weinig (een derde) en in Noorwegen relatief veel (ruim twee derde) leraren behoefte aan meer professionalisering: dit terwijl in Noorwegen de deelname al relatief hoog en langdurig is. Ook de achtergrondstudies van Schleicher (2012; 2011a) maken duidelijk dat de verschillen in behoefte aan professionaliseringstijd tussen landen groot zijn: van een derde in België tot ruim driekwart in Brazilië en Mexico. Over de landen heen zijn het vooral vrouwen en leraren onder de 40 of werkend in het openbaar onderwijs die meer tijd aan professionele ontwikkeling zouden willen besteden. Gebrek aan tijd is de meest genoemde reden om niet meer tijd te besteden, gevolgd door: geschikt aanbod (zie figuur 5.1). Dat laatste zit hem zowel in vorm als inhoud: we gaan hier in paragraaf 5.4 verder op in.



FIGUUR 5.1 Redenen om niet méér tijd te besteden aan professionele ontwikkeling. Bij leraren die aangeven meer te willen doen dan ze hebben gedaan (internationaal gemiddelde)

De Nota Werken in het Onderwijs (2011) vermeldt dat ongeveer 90% van de leraren in een of andere vorm aan professionele ontwikkeling had gedaan in de anderhalf jaar voorafgaand aan het onderzoek. Gemiddeld gaat het om ongeveer een dag per maand. Hovius en Van Kessel (2010) melden dat het aantal dagen dat leraren besteden sterk verschilt. Nederland springt er dan relatief gunstig uit. Meestal vindt professionele ontwikkeling in avonden of vakanties plaats. In Zweden, Groot-Brittannië en Finland bestaan er ook vaste, lesvrije dagen aan het begin van het studiejaar. In IJsland, Frankrijk en Zweden kunnen leraren een jaar betaald studieverlof krijgen, in Oostenrijk een jaar onbetaald verlof en in Groot-Brittannië zes weken betaald verlof.

Behalve expliciet verlof krijgen om professionaliseringstijd te creëren, kan de professionaliseringstijd ook verruimd worden door de lesgevende taak te verminderen. In de meeste Europese en Aziatische landen beslaat de lesgevende taak maximaal de helft van iemands werktijd, terwijl dat in de VS minstens 80% is (Darling-Hammond et al., 2009). In de hoog scorende landen is er relatief veel tijd voor lesvoorbereiding en gebeurt die voorbereiding ook voor een groot deel samen met andere collega's. De voorbereiding zit verankerd in de werkrouines en roosters. In Finland is er bijvoorbeeld een vaste middag in de week voor gezamenlijke curriculum- en lesontwikkeling. Er is dus expliciet tijd voor professionele ontwikkeling. Bovendien is er expliciet tijd voor gezamenlijk leren én professionele ontwikkeling wordt hier direct aan onderwijsontwikkeling gekoppeld. Deze koppeling is volgens Darling-Hammond en anderen (2009) een cruciale factor voor effectieve professionele ontwikkeling (naast de hoeveelheid tijd, geld en facilitering voor beginnende leraren).

Facilitering in geld

Nederland is ook vrij uitzonderlijk met de mogelijkheid voor leraren om een eigen budget voor professionele ontwikkeling aan te vragen.

De financiering van professionele ontwikkeling gebeurt in sociaaleconomisch vergelijkbare Europese landen door de (lagere) overheid of via schoolbudgetten. Alleen in Nederland, Noord-Ierland en Wales kunnen leraren een eigen beurs aanvragen (Hovius & Van Kessel, 2010). De studie van Darling-Hammond en anderen (2009) noemt ook Zweden waar leraren 80% van hun salaris doorbetaald krijgen als ze een full time postinitiële opleiding volgen (en nog 20% blijven lesgeven).

Leraren in de meeste landen hebben volgens de achtergrondstudies van Schleicher (2012; 2011a) het idee dat ze significant ondersteund worden in hun professionele ontwikkeling, zowel in tijd als geld: ongeveer tweederde van de leraren ontvangt tijd en geld. Opmerkelijk is dat wanneer leraren zelf voor hun professionele ontwikkeling betalen, ze er ook meer tijd aan besteden. Deels komt dat omdat zelf betaalde professionalisering vaak scholing is met een civiel effect. Kortom, professionele ontwikkeling waardoor leraren andere functies kunnen gaan uitoefenen en meer salaris kunnen gaan verdienen.

Facilitering beginnende leraren

Nederland wijkt af van veel landen als het gaat om de initiatiefase: (beginnende) leraren zijn hier meestal niet academisch geschoold en er is weinig geregeld voor beginnende leraren.

Professionele ontwikkeling begint eigenlijk al met de initiële opleiding. Daar zijn grote verschillen in tussen landen. Het voornemen in het Actieplan Leraar 2020 om meer academische leraren voor de klas te krijgen, heeft alles met die initiële opleiding te maken. In Nederland zijn beginnende leraren immers meestal hbo-geschoold. De Nota Werken in het Onderwijs (2011) merkt op dat in Finland alle leraren universitair geschoold zijn, inclusief de leraren in het primair onderwijs. Terwijl in veel goed presterende Aziatische landen er een zware selectie is om toegelaten te worden tot de lerarenopleiding (Korea, Singapore).

Na de initiële opleiding hebben volgens Hovius en Van Kessel (2010) de meeste landen regelingen om beginnende leraren te ondersteunen. Vooral in Groot-Brittannië is deze beginnersfase sterk geformaliseerd en hebben beginnende leraren recht op minder lesgebonden uren. In veel landen met hoge leerlingprestaties worden beginnende leraren gekoppeld aan een senior-leraar en trekken ze zeker het eerste jaar samen op (Darling-Hammond et al., 2009). In Zwitserland is deze samenwerking ook nog gekoppeld aan reflectiegroepen van beginnende leraren uit verschillende scholen die onder begeleiding van een senior-leraar maandelijks hun ervaringen bespreken.

5.3 Zeggenschap

Op het terrein van zeggenschap treffen we in de diverse internationaal vergelijkende studies vooral gegevens aan over professionele ruimte versus formele eisen aan professionalisering en over indirecte stimulansen tot professionele ontwikkeling via HRM-beleid.

Professionele ruimte versus formele eisen aan professionele ontwikkeling

De professionele ruimte van Nederlandse leraren lijkt kleiner te worden en/of steeds meer geformaliseerd te worden in vergelijking tot andere landen.

In de paragraaf over mogelijkheden en middelen concludeerden we al dat in de meeste landen geen vaste normen bestaan voor het aantal professionaliseringsuren. In dat opzicht hebben leraren dus veel professionele ruimte: ze kunnen zelf bekijken hoeveel tijd ze hieraan besteden. Tegelijk werd ook duidelijk dat in de meeste landen hierover wel afspraken met de leidinggevende gemaakt worden, waarin leraren hun zeggenschap kunnen uitoefenen.

Een andere manier om professionele ontwikkeling min of meer af te dwingen is het koppelen van een beroepsregister aan professionaliseringsverplichtingen. Zo meldt de Nota Werken in het Onderwijs (2011) dat leraren in Engeland en Nieuw-Zeeland aan bijscholingseisen moeten voldoen om geregistreerd te kunnen blijven. Een register – ook niet zonder de bijscholingseisen – bestaat overigens nog niet in zoveel landen. Sinds 2012 kunnen leraren in Nederland zich inschrijven; in Zweden zijn ze sinds dit jaar verplicht zich in te schrijven bij het nationaal onderwijsagentschap.

Formele eisen lijken echter niet veel bij te dragen aan effectieve professionele ontwikkeling. Autonomie, professionele ruimte des te meer. Zo concluderen Darling-Hammond en anderen (2009) dat goed presterende westerse landen geen nationaal curriculum en centrale toetsing kennen. Leraren ontwerpen zelf de lessen, kiezen hun eigen lesmethoden en maken hun eigen toetsen, afgestemd op de lokale situatie. Ze doen dit in gezamenlijkheid, voelen hierbij een gezamenlijke verantwoordelijkheid en leren vooral van elkaar.

Indirecte stimulansen via HRM-beleid

Mocht de prestatiebeloning er toch nog komen dan zou Nederland opnieuw uitzondering zijn. Er lijkt echter weinig relatie tussen financiële prikkels en professionalisering te bestaan.

Hovius en Van Kessel (2010) concluderen dat salarisverhoging of promotie ter stimulering van professionele ontwikkeling slechts in weinig landen voor komt. Sancties op niet-deelnemen zijn helemaal uitzonderlijk. De achtergrondstudies van Schleicher (2012; 2011a) bevatten ook indicaties dat dergelijke indirecte prikkels maar weinig effect hebben op professionele ontwikkeling: 'straffen' van niet-professionaliseren gaat niet samen met meer professionalisering en hogere leerlingprestaties. Omgekeerd lijkt dat ook voor belonen te gelden. Dit soort maatregelen versterkt ook niet de zeggenschap van leraren over hun professionele ontwikkeling.

5.4 Aanbod versus vraag

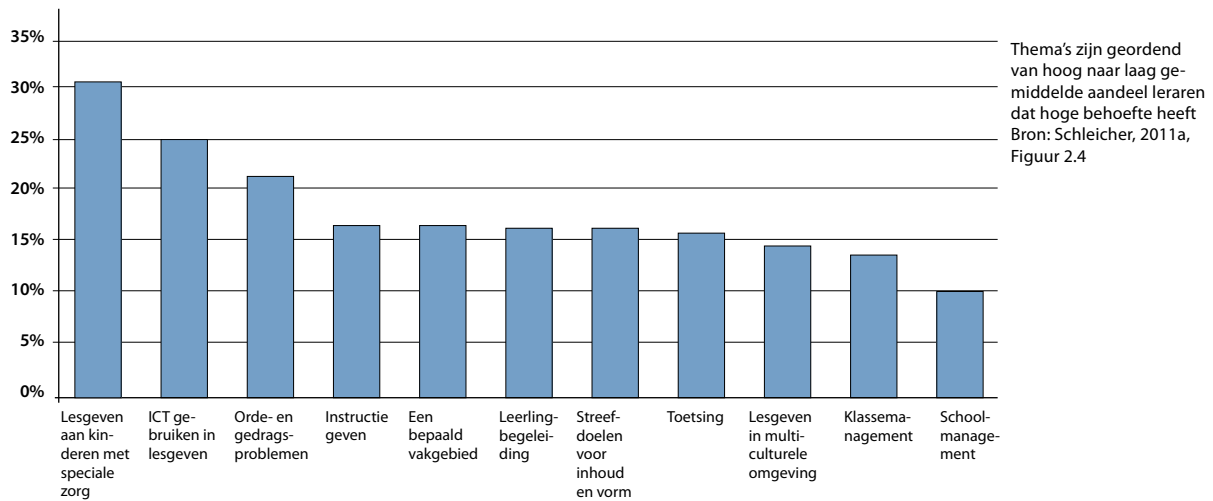
In de internationaal vergelijkende onderzoeken komen we ook wat bevindingen tegen over aanbod versus vraag. We bespreken hieronder bevindingen uit de diverse studies over achtereenvolgens de inhoud, vorm en aanbieders van professionalisering.

Inhoud

Nederland lijkt op andere landen bij de inhoudelijke speerpunten van professionalisering.

Meestal bepalen lokale overheden of scholen zelf (vaak in de rol van werkgever) de professionaliseringsthema's, aldus de conclusie van Hovius en Van Kessel (2010). In sommige landen wordt de inhoud vooral door centraal beleid bepaald; in Frankrijk, Oostenrijk en de Duitse deelstaten nog het sterkst.

Decentralisering heeft tot gevolg dat de inhoud van professionalisering voor leraren zeer divers is. Toch zijn er wereldwijde trends in inhoud te ontdekken. Naast de meer traditionele inhoud (het up-to-date houden van vakkennis en scholing in het kader van onderwijshervormingen) is steeds meer aandacht voor interdisciplinaire kennis en vaardigheden, zoals ict, speciale zorg, multiculturele klassen, communicatie met ouders. De achtergrondstudies van Schleicher (2012; 2011a) tonen dat de nadruk in het Nederlandse professionaliseringsbeleid op passend onderwijs overeenkomt met de internationale wensenlijst (zie figuur 5.2). Speciale leerbehoeften, gedragsproblemen en leerlingbegeleiding zijn veel genoemde onderwerpen. Daarnaast hebben leraren vooral professionaliseringsbehoeften op het gebied van ict, instructie, het eigen vakgebied en toetsing.



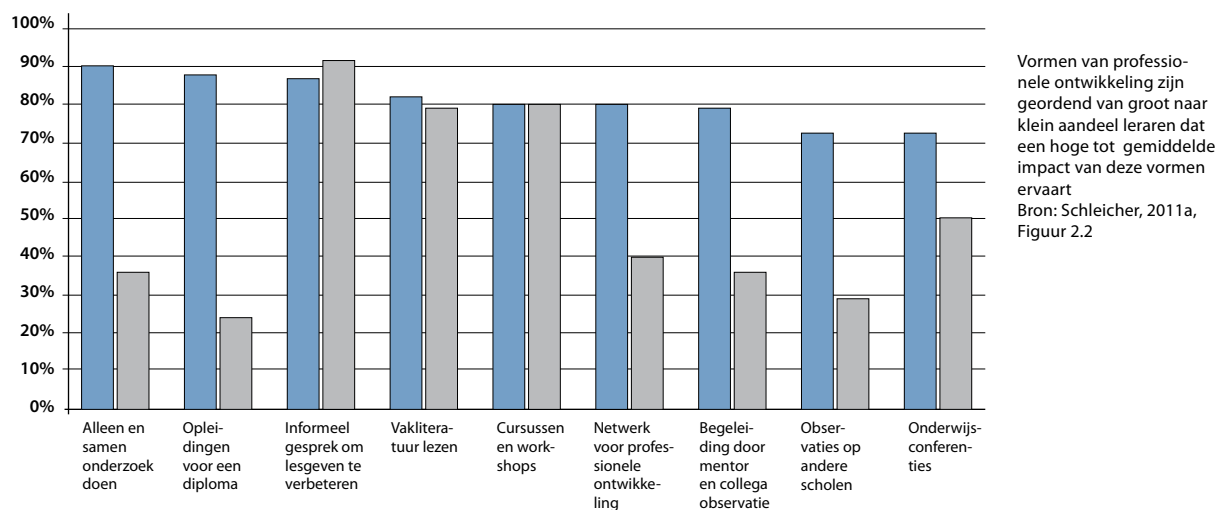
FIGUUR 5.2 Thema's waarop meeste behoefte is aan professionele ontwikkeling. Percentage leraren (internationaal gemiddelde) dat hoge behoefte aangeeft

Vorm

Nederlandse leraren vinden net als leraren in andere landen veel vormen van professionalisering belangrijk. Leren op de werkplek, gekoppeld aan onderzoek en onderwijsontwikkeling, zijn vormen waar ze minder aan toe lijken te komen dan de leraren in de hoogst presterende landen.

- Behalve leeftijd (oudere leraren besteden minder tijd aan professionalisering dan jongere leraren), is vooral de vorm van professionalisering een verklaring voor de verschillen in tijd die leraren aan professionele ontwikkeling besteden, zo blijkt uit de achtergrondstudies van Schleicher (2012; idem, 2011a). Landen waar leraren relatief vaak deelnemen aan tijdsintensieve kwalificatieprogramma's of onderzoek scoren hoger op de tijd die aan professionele ontwikkeling besteed wordt, maar tegelijk houden minder leraren zich met professionalisering bezig.
- Landen met hoge onderwijsprestaties blijken vaak de landen te zijn waar veel aandacht is voor non-formele vormen van professionele ontwikkeling, waarbij het leren direct gerelateerd is aan de dagelijkse onderwijspraktijk. Er is sprake van ontwerpgericht actieonderzoek: onderwijsontwikkeling en professionele ontwikkeling gaan hierbij hand in hand (Darling-Hammond et al., 2009).
- Actieonderzoek is volgens dezelfde studie ook een veel gebruikte professionaliseringsmethode in goed presterende Aziatische landen (hoewel daar het curriculum vaak wel strikter is voorgeschreven dan in Europese landen). Zo werken in Japan leraren samen in een onderzoeksgroepje, vaak gekoppeld aan lerarenopleiders van de universiteit. Om de zoveel tijd geeft iemand uit de groep een modelles gericht op een heel specifiek doel. De rest van de groep observeert, onderzoekt en de les wordt vervolgens aangepast en nogmaals gegeven en bekeken. In Singapore heeft het ministerie besloten tot de inrichting van bovenschoolse leernetwerken die een aantal keer bij elkaar komen rondom een zelf gekozen thema. Een moderator zorgt voor een veilige sfeer, leraren verzorgen voor elkaar een workshop en functioneren in het netwerk als critical friends. Leernetwerken worden daarnaast met een website en online publicaties ondersteund. Ook in Finland zijn volgens Hovius en Van Kessel (2010) leernetwerken en onderlinge schoolbezoeken populair.
- De Nota Werken in het Onderwijs (2011) maakt duidelijk dat leraren in veel landen het waardevol vinden om met collega's samen te werken en kennis uit te wisselen. Meestal gaat het dan om zelf gekozen, niet georganiseerde uitwisselingen: ruim 90% van de leraren geeft aan dat dit vooral informeel gebeurt. Georganiseerde of verplichte peer reviews zijn volgens de Nota nog niet zo ingeburgerd. Ongeveer een kwart van de leraren heeft meegedaan aan observatiebezoeken aan andere scholen als vorm van professionele ontwikkeling. In Korea is het aandeel leraren dat aan deze vorm van professionele ontwikkeling deelneemt hoog (66%). In Estland en Litouwen heeft ongeveer 60% van de leraren meegedaan aan deze vorm van formele professionele ontwikkeling. Voor een deel komt dat, omdat het observeren van collega's, en zelf een observatie ondergaan, een verplicht onderdeel is voor leraren om in aanmerking te komen voor certificering.

- Hovius en Van Kessel (2010) benadrukken dat het in alle landen meestal om een mix tussen meer en minder formele leeractiviteiten gaat. De OESO-studies (zie de Nota Werken in het Onderwijs, 2011; zie Schleicher, 2012; 2011a) maken duidelijk dat leraren vooral de minder formele vormen waarderen, maar daar relatief minder aan deelnemen (zoals onderzoek doen). Omgekeerd nemen relatief veel leraren deel aan vormen waaraan ze minder impact toekennen, zoals het bezoeken van conferenties en seminars (zie figuur 5.3). Overigens is opvallend dat overgrote meerderheden aan alle vormen van professionele ontwikkeling een hoge impact toekennen: het gaat dus om relatieve verschillen. Er zijn veel grotere verschillen in daadwerkelijke deelname aan de verschillende vormen: vooral informele dialoog, lezen van literatuur en volgen van cursussen scoren dan hoog. Behalve de informele dialoog scoren alle non-formele werkplekgerelateerde vormen relatief laag (observeren, netwerklernen, bij elkaar kijken, onderzoek doen).



FIGUUR 5.3 Ervaren impact en deelname aan vormen van professionele ontwikkeling. Blauw: Leraren die gemiddelde tot hoge impact ervaren. Grijs: Leraren die deelnemen

Aanbieders

Nederland kent het vergelijkbare oerwoud aan aanbieders voor professionalisering als veel andere landen, maar lijkt nog een inhaalslag te moeten maken met de werkplek als leeromgeving.

- Initiële lerarenopleidingen functioneren meestal als aanbieder, naast aparte instellingen voor professionalisering en private aanbieders. Vooral in Vlaanderen, Oostenrijk, Finland en Groot-Brittannië wordt lokaal aanbod en aanbod door de school zelf gestimuleerd om de toegankelijkheid te vergroten.
- In Engeland en Australië zijn er nationale trainingsprogramma's ontwikkeld om leraren bij te scholen op gebieden die in het hele land aandacht vergen (Darling-Hammond et al., 2009).
- Doordat er ook steeds meer nadruk komt te liggen op minder formele en werkplekgerelateerde vormen van professionalisering krijgt de werkplek als leeromgeving ook meer aandacht. Er lijkt volgens de achtergrondstudies van Schleicher (2012; 2011a) overeenstemming dat leraren rijke innovatieve leeromgevingen nodig hebben, waarin ze samen met andere leraren onderzoekend leren en waarbij schoolleiders ondersteunend zijn, maar ook onderwijskundig leiderschap vertonen: sturen op inhoud, geven van feedback. In Zweden bijvoorbeeld besteden schoolleiders veel tijd aan het geven van feedback aan leraren. Finland is een land dat deze uitgangspunten echt in praktijk brengt en goede leerlingprestaties kent. Leraren moeten een praktijkonderzoek doen gekoppeld aan een kennisbasis, waarbij pedagogische kennis heel belangrijk is en er veel aandacht is voor individueel maatwerk. Gezamenlijk onderzoekend leren is bovendien standaardpraktijk in Oost-Aziatische landen. De gezamenlijke onderzoeken zijn daar vaak formeel, strikt voorgeorganiseerd (ook in samenwerking met de lerarenopleiding van de universiteit) en worden dus niet aan het toeval en informele gedrag van leraren overgelaten. Zie ook bijvoorbeeld de eerder genoemde onderzoekslessen in Japan.

5.5 Conclusies

Alle bestaande internationaal vergelijkende onderzoeken naar leraarprofessionalisering baseren zich op OESO-rapporten, die de uitkomsten beschrijven van herhaalde surveys onder leraren en hun leidinggevenden (Talis) en van regelmatige peilingen van leerlingprestaties (PISA). De internationale studies laten het volgende beeld zien over achtereenvolgens professionaliseringsmogelijkheden en –middelen, zeggenschap en vraag versus aanbod.

Mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling

Nederland is vrij uniek met de hbo-opgeleide leraren en weinig aandacht voor de inductiefase. In vergelijkbare en goed presterende landen worden aan de initiële opleiding hoge eisen gesteld (universitair, zware selectie) en worden beginnende leraren vaak aan een senior-leraar gekoppeld.

Nederland is ook nogal uniek met het stellen van minimumeisen aan professionaliseringstijd. Los van de daadwerkelijk gebruikte tijd verschilt de behoefte aan professionaliseringstijd sterk per land. Een aantal landen organiseert vaste tijdstippen in het jaar of de week voor professionaliseringstijd. Cruciaal voor effectieve professionele ontwikkeling is dat er structureel tijd ingebakken is in het weekrooster en de werkrouines om samen onderwijs voor te bereiden. Dat betekent dat de lestaak dan hooguit de helft van de weektaak omvat.

Nederland is opnieuw vrij uniek als het gaat om de mogelijkheid voor leraren om een eigen professionaliseringsbudget aan te vragen (in het vo of via de Lerarenbeurs). Dat neemt niet weg dat geld in goed presterende landen door leraren nauwelijks als obstakel voor professionele ontwikkeling wordt ervaren. Tijd is een veel groter probleem dan geld. Bij tijd gaat het dan vooral weer om het feit dat leraren weinig zeggenschap over hun tijd ervaren. Na zeggenschap over tijd vormt het ontbreken van een geschikt aanbod internationaal gezien het op een na grootste obstakel voor professionele ontwikkeling. We gaan daar nu verder op in.

Zeggenschap

Nederland lijkt op bepaalde punten de zeggenschap van leraren in te perken; juist door het toepassen van formele prikkels die zo kenmerkend zijn voor de Angelsaksische benadering. De nadruk op opbrengstgericht werken en de invoering van een lerarenregister zijn daar voorbeelden van. Gelet op sociaaleconomisch vergelijkbare landen leggen vooral Angelsaksische landen meer nadruk op geformaliseerde prikkels tot professionalisering: herregistratie gekoppeld aan het op peil houden van professionaliteit en prikkels in de vorm van functie- en beloningsdifferentiatie (zie ook Pijpers et al., 2011). Er ligt veel nadruk op vaste procedures en handelingen en absolute, meetbare normen zijn daarbij belangrijk. In termen van effectieve professionele ontwikkeling lijken stimulansen in de vorm van minimumeisen, verplichte professionaliseringsuren, herregistratie, doorstroomportfolio's of beloningsprikkels echter weinig bij te dragen. Landen waar het tijd krijgen en verantwoordelijk voelen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs belangrijk is (Scandinavië, Zuidoost Azië) zijn de goed presterende onderwijslanden.

Aanbod versus vraag

Hoewel de professionaliseringsinhoud in de verschillende landen heel uiteenlopend bepaald wordt, zien we overal een vergelijkbare vraag naar professionaliseringsthema's: omgaan met verschillen, ict, instructie en toetsing en dit alles gerelateerd aan het eigen vakgebied.

In goed presterende onderwijslanden heeft professionele ontwikkeling vooral de vorm van ontwerpgericht actieonderzoek. Gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen van elkaar leren gaan hierbij hand in hand. Vaak zijn daarbij ook lerarenopleiders/onderzoekers betrokken. In sommige landen gaat het hierbij ook om bovenschoolse leernetwerken of lesbezoeken.

Leraren waarderen vooral ook dit leren van elkaar, maar lijken daar minder aan toe te komen dan aan de minder gewaardeerde en meer formele vormen van leren.

Kortom

Vooral het bij elkaar gaan kijken, en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in OESO-landen hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken bovendien heel effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling kenmerkt goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in de onderwijswereld.

Aparte professionaliseringsuren, geld, wel of geen individuele budgetten, type aanbieders: al deze zaken lijken veel minder belangrijk. Professionalisering lijkt toch vooral effectief als het een natuurlijk onderdeel van werken is, of nog beter gezegd: van teamwerk is. Dan is ook de zeggenschap en autonomie gegarandeerd, niet in de betekenis van de individuele leraar als persoon maar van de professional in een professionele werkomgeving.

Internationale vergelijkingen leraarprofessionalisering

	Ned	B/VI	Den	Dld	Fin	Fra	GB 1	GB 2	Ier	Noo	Oos	IJsl	Zwe
Status professionalisering													
beroepsplicht	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
optioneel			X			X				X			X
min. aantal uur	0	0	0	0*	18	0	35	35	0	35	15	0	0
Maatregelen ter bevordering													
hoger salaris							X	X		X			
promotie				X							X		
overheidscampagne			X				X			X			
langdurig verlof						X	X					X	X
Vaststellen inhoud													
op centraal niveau				X	X	X	X	X			X		
op lokaal niveau / school	X	X	X		X				X	X		X	X
Financiering													
gratis deelname aanbod overheid		X			X								
onderdeel lumpsum	X						X	X					
individuele beurzen	X						X						
budget toebedeeld aan scholen	X	X	X	X			X	X	X	X	X		X
Begeleiding beginnende leraren													
bespreken voortgang en problemen				X		X	X	X				X	
hulp bij plannen/beoordelen lessen				X		X	X	X	X			X	
observatie in klas				X		X	X	X					
extra training (optioneel/ verplicht)									X		X		
bezoek andere scholen				X		X							
kwalificatiefase 'on-the-job'				X		X	X	X	X		X		
geen specifieke maatregelen	X	X**	X		X					X			X
Deelname professionalisering***													
afgelopen 18 maanden (in %)	88,5	90,3	75,6	nb	nb	nb	nb	nb	89,7	86,7	96,6	77,1	nb
gem. aantal dagen (deelnemers)	15,3	8,8	12,9	nb	nb	nb	nb	nb	6,2	10,6	10,9	13,9	nb
gem. aantal dagen (alle leraren)	13,5	8,0	9,8	nb	nb	nb	nb	nb	5,6	9,2	10,5	10,7	nb
behoefte aan meer scholing (in %)	54,8	30,5	47,6	nb	nb	nb	nb	nb	54,1	70,3	44,7	37,9	nb

Bronnen: Eurydice, OECD en Talis. GB1 = Engeland, Wales, Noord-Ierland, GB 2 = Schotland

* In Duitsland wordt het minimum aantal uren aan de deelstaten overgelaten. In Hamburg is de minimumeis 30-45 uur. De meeste deelstaten kennen echter geen minimum.

** In Vlaanderen is in 2007 mentorschap voor beginnende leraren ingevoerd

*** Nederlandse resultaten voldoen niet aan sampling standards van OECD en zijn daarom niet vergelijkbaar met de overige landen.

6. Vergelijking met andere beroepsgroepen

Janneke Hooijer, Joseph Kessels

6.1 Frontlinieberoepen

In dit hoofdstuk bespreken we de stand van zaken rondom professionalisering binnen de verpleegkunde en de politie. Dit doen we voornamelijk om te zien of binnen deze beroepen interessante ideeën zijn op te doen voor leraren. De beroepen politieagent, verpleegkundige en leraar worden gerekend tot de frontlinieberoepen. Frontlinieberoepen zijn beroepen in het primaire proces van de maatschappelijke dienstverlening en zijn zwaar, risicovol en onvoorspelbaar. De persoon die het beroep uitoefent is in belangrijke mate bepalend voor de kwaliteit van het werk. Politiek en samenleving stellen steeds nieuwe prioriteiten voor deze beroepsbeoefenaren. Er mogen geen fouten gemaakt worden, de beroepsbeoefenaren moeten 'evidence-based' werken en tegelijkertijd een menselijk gezicht laten zien. De gemeenschappelijke kenmerken van deze beroepen zijn het directe contact met cliënten en de discretionaire bevoegdheden. Discretionaire bevoegdheden wil zeggen dat er een vrije beslissingsruimte is. Deze bevoegdheden worden ingekaderd door normen en waarden, wetten en regels. In het dagelijks werk worden frontliniewerkers geconfronteerd met de spanning tussen officiële doelen en regels die vaag, dubbelzinnig of zelfs tegenstrijdig kunnen zijn, en de specifieke omstandigheden van een situatie waarbij de frontliniewerker recht wil doen aan het individu (Bruining, 2009). Natuurlijk zijn de beroepen niet helemaal gelijk; zo kennen de politie en verpleging een grotere spreiding van functies naar opleidingsniveau. Toch delen deze frontlinieberoepen een aantal kenmerken die van grote invloed zijn op de professionaliseringsbehoefte en mogelijkheden en dat maakt een vergelijking relevant en interessant. De gegevens die beschikbaar zijn over de stand van zaken rondom professionalisering zijn nogal verschillend. In dit hoofdstuk bespreken we eerst de situatie van het beroep in algemenere zin. Vervolgens kijken we naar de drie hoofdthema's die we in dit rapport hanteren, dus mogelijkheden en middelen, zeggenschap en vraag en aanbod. Hiervoor zijn niet altijd vergelijkbare gegevens te vinden. We beperken ons daarom tot opvallende gegevens die een beeld kunnen geven van de stand van zaken.

6.2. Kenmerken van verpleegkunde en politie

6.2.1 Verpleegkunde

Het beroep van verpleegkunde heeft in de afgelopen decennia een professionele ontwikkeling doorgemaakt. Het beroep als zodanig is zich duidelijk gaan onderscheiden van andere beroepen en heeft ook erkenning gevraagd voor deze onderscheiding. Dit blijkt onder meer uit de positionering van het beroep, uit de ontwikkeling van theorieën over de essentie van verplegen en wetenschappelijk onderzoek dat door verpleegkundigen zelf wordt uitgevoerd en vertaald naar de praktijk. Deze professionalisering van het beroep heeft niet automatisch geleid tot een professionalisering van de individuele verpleegkundige. Speet & Francke (2003) definiëren de individuele professionalisering van verpleegkundigen als volgt:

'Het proces waarin individuele (leerling-) verpleegkundigen op basis van kennis en inzichten die binnen de verpleegkundige beroepsgroep zijn ontwikkeld, een eigen visie op de aard en het belang van het verpleegkundige beroep ontwikkelen, evenals op hun beroepsmatige taken en verantwoordelijkheden. Uiteindelijk moet dat proces er in resulteren dat (leerling-) verpleegkundigen hun beroep op een reflexieve, overtuigende, adequate en collegiale manier uitoefenen.'

Een onderdeel van deze individuele professionaliteit is het volgen van ontwikkelingen en deskundigheidsbevordering. Aan het belang hiervan wordt al in de primaire opleiding aandacht besteed. In het onderzoek van Speet & Francke (2003) komt naar voren dat meer dan 80% van de verpleegkundigen het volgen van vakinhoudelijke ontwikkelingen (erg) belangrijk vindt.

Beroepsregister

In 1998 is de wet Beroepen Individuele Gezondheidszorg in werking getreden. Deze wet regelt de rechten en plichten van bepaalde zorgverleners, waaronder verpleegkundigen. Registratie in het BIG-register geeft het recht om het beroep zelfstandig uit te voeren. Daarnaast geeft de registratie het recht om de wettelijk beschermde beroepstitel te voeren. Ook geeft de registratie het recht om bepaalde voorbehouden handelingen uit te voeren. Voorbehouden handelingen zijn geneeskundige handelingen die onverantwoorde risico's met zich meebrengen voor het leven of de gezondheid van de patiënt als niet-deskundigen deze uitvoeren. Artsen, tandartsen, verloskundigen en verpleegkundigen mogen (gedeeltelijk) zelfstandig voorbehouden handelingen uitvoeren. Dit register kent sinds 2009 een verplichte periodieke herregistratie. De geldigheid van een registratie in het register is gebonden aan een periode van vijf jaar. Herregistratie kan worden gedaan wanneer een professional voldoet aan een werkervaringseis óf een scholingseis. Deze eisen voor herregistratie staan sinds kort ter discussie. De Raad voor de Gezondheidszorg heeft in 2011 een aanbeveling gedaan om de eisen voor herregistratie aan te scherpen. Dat voorstel behelst onder andere dat naast werkervaring ook een verplichting tot deskundigheidsbevorderende activiteiten moet komen. Deze activiteiten moeten deel uitmaken van een bij- en nascholingsplan dat bij voorkeur door de beroepsorganisatie zelf wordt opgesteld. Naast deze verplichting tot na- en bijscholing zou voor herregistratie ook een toets moeten worden afgelegd. Deze voorgestelde aanscherping van de registratie kan grote gevolgen hebben voor de bij- en nascholing van verpleegkundigen. Naast het formele BIG-register is vanuit de beroepsgroep zelf een initiatief genomen tot een kwaliteitsregister. In dit Kwaliteitsregister Verpleegkundigen & Verzorgenden (<http://www.kwaliteitsregistervenv.nl/>) kunnen verpleegkundigen en verzorgenden bijhouden wat zijn doen aan deskundigheidsbevordering. Het register is ontworpen op basis van een professionele standaard die door de beroepsgroep zelf is opgesteld, in samenwerking met patiëntenorganisaties, opleiders, werkgevers en zorgverzekeraars.

6.2.2 Politie

Ook in de politiewereld voert men de discussie in hoeverre deze beroepsbeoefenaren als professionals zijn te beschouwen. De politie voert haar taken uit in een hiërarchisch systeem, binnen een wettelijk kader en in ondergeschiktheid aan het bevoegd gezag. Aan de uitvoerende beroepsbeoefenaar wordt slechts in beperkte mate professionele autonomie toegekend. In feite zijn binnen de politiewereld twee tegengestelde bewegingen gaande: "Eén waarbij de handelingsruimte van agenten steeds verder wordt ingeperkt; door vormen van informatie-, resultaat- en prestatiebesturing, maar ook door een verregaande standaardisering en protocollisering van het vak. En tegelijk een soort tegenbeweging in de vorm van een streven naar (eer)herstel van de agent als zelfsturende professional (Vlek, 2010, p 133). Frontlijners laten zich in hun functioneren echter minder door regels en voorschriften leiden, maar vooral door morele oordelen over wat goed en fout is (Politieacademie, 2011 p. 68).

Een belangrijk kenmerk van het politieberoep is dat veel politiemensen in hun functioneren een grote mentale druk ervaren (Politieacademie, 2011 p. 13). Politiemensen werken in de frontlinie van de organisatie en in direct contact met burgers. Die contacten zijn complex, onvoorspelbaar en vaak ook moreel geladen en potentieel conflictueus. Om daar effectief in te kunnen handelen is een 'discretionaire' ruimte nodig (idem, p 68). Wat de politie geacht wordt te doen, ligt globaal vast in de wet. Maar de taakomschrijving in die politiewet is ruim. De situaties waarin politieagenten terecht komen zijn sterk wisselend en vragen handigheid en vakmanschap om steeds weer een goede aanpak te bedenken. Het uitgebreide aanbod van cursussen en trainingen biedt hiervoor maar ten dele een oplossing. De veranderingen gaan zo snel en de situaties waarin agenten terecht komen zijn zo uiteenlopend dat ze hun vakmanschap ook moeten kunnen ontwikkelen terwijl ze werken (Sprenger & Teeuwisse, 2011, p 12). Na een initiële opleiding is de politiemans of -vrouw 'startbekwaam', wat wil zeggen dat hij of zij de basisvaardigheden heeft om zich verder te ontwikkelen tot meester. Meesterschap verwerft een vakman niet tijdens de opleiding, maar zal hij vooral ontwikkelen gedurende het werk na de opleiding. Vandaar dat het voor vakmensen zo belangrijk is om in hun werk en tijdens bijscholing en verdiepingscursussen met collega's op te trekken (Sprenger & Teeuwisse, 2011, p 17).

6.3 Professionalisering en bij- en nascholing

6.3.1 Verpleegkunde

Middelen en mogelijkheden

Financiering van na- en bijscholing wordt met name door de werkgever gedaan, maar het komt regelmatig voor dat de werknemer zelf (een deel van) de kosten op zich neemt.

Om te stimuleren dat zorginstellingen opleidingen verzorgen voor functies waarvoor tekorten (dreigen) te ontstaan is het Fonds Ziekenhuisopleiding opgericht. Dit is een subsidieregeling die beschikbaar is voor CZO geaccrediteerde opleidingen. Deze subsidieregeling is niet beschikbaar voor opleidingen die al gefinancierd worden vanuit reguliere wetgeving.

De nationale enquête Werken in de Zorg 2011 laat zien dat een meerderheid van de verpleegkundigen vindt dat het werk ontwikkelingsmogelijkheden biedt. Verder wil ruim de helft alleen bijscholen als de kosten worden vergoed door de werkgever maar is wel bereid om nascholing in eigen tijd te volgen. Van alle verpleegkundigen heeft ruim drie kwart in 2009 ook werkelijk bij- of nascholing gehad, dat is meer dan andere sectoren.

Zeggenschap

De beroepsvereniging van zorgprofessionals V&VN (Verpleegkundigen en Verzorgenden Nederland) en de vakbond NU '91 spelen een actieve rol als vertegenwoordigers van de beroepsgroep. Zo hebben zij samen een beroepscode opgesteld en een kwaliteitsregister opgezet, dat eerder in dit hoofdstuk is beschreven. De beroepscode beschrijft de normen en waarden van de beroepsgroep.

Na- en bijscholing in de verpleging is veelal een individuele aangelegenheid. Vanuit de formele medezeggenschap wordt hierin weinig gedaan. De na- en bijscholingsbehoefte van de individuele verpleegkundige is onderwerp bij de functioneringsgesprekken. Uit het onderzoek van Van Grinsven & Westen (2009) blijkt dat ruim driekwart van de verpleegkundigen weet hoe ze een verzoek tot scholing moeten doen. De verpleegkundigen worden veelal in staat gesteld scholing te volgen. Uit de nationale enquête Werken in de Zorg 2011 blijkt dat de grote meerderheid nog nooit heeft meegemaakt dat een scholingsverzoek werd geweigerd.

Aansluiting vraag en aanbod

Naast het reguliere aanbod van mbo- en hbo-opleidingen in de verpleging en verzorging zijn er ook veel zorgopleidingen die door zorginstellingen worden aangeboden. Vaak zijn deze gericht op een verdere specialisatie in een bepaald deskundigheidsgebied, zoals intensive care, spoedeisende hulp of oncologie. De balans tussen vraag en aanbod voor deze opleidingen, maar ook de kwaliteit en de kwantiteit, wordt bewaakt door het College Zorg Opleidingen (CZO).

In 2009 hebben Van Grinsven en Westen een onderzoek gedaan onder verpleegkundigen en verzorgenden naar hun mening over de bijscholingsmogelijkheden en naar hun behoefte aan bijscholing.

Er is een behoorlijk aanbod aan korte bij- en nascholing. Dit zijn meestal vakinhoudelijke cursussen. Scholing in samenwerking, casuïstiekbesprekingen en nieuwe wetgeving worden relatief weinig aangeboden. Er is wel een verschil in sectoren; in de verpleeghuiszorg en thuiszorg is er duidelijk minder aanbod in scholing en daarover zijn met name de verpleegkundigen ontevreden (hier werken ook veel verzorgenden).

Het onderzoek van Van Grinsven en Westen (2009) laat zien dat de verpleegkundigen tevreden zijn over de kwaliteit van het aanbod. De opleidingen worden gemiddeld met een 7,5 (op een schaal van 0 tot 10) gewaardeerd. Ook blijkt dat bijna iedereen vindt dat de scholing voldoende of goed aansluit bij de dagelijkse praktijk.

De inhoudelijke afstemming van de opleidingen vindt plaats tussen de lokale opleidingsinstelling en de zorginstellingen. Dit verloopt vaak via regionale convenanten. Hierbij is een trend te signaleren dat zorginstellingen generiek opgeleide beginnende professionals van de opleiding aangeleverd krijgen, terwijl zij juist meer specifieke kennis en vaardigheden verwachten. Dit is voor sommige zorginstellingen aanleiding om

eigen zorgacademies of 'huisopleidingen' in te richten. Een nadeel voor de zorgprofessional is dat de opgedane kennis daarmee niet of nauwelijks overdraagbaar is naar een andere werkgever (Raad voor de Gezondheidszorg, 2011).

6.3.2 Politie

De politieorganisatie kent een lange opleidingstraditie. Alle politiemensen krijgen een gestructureerde initiële opleiding bij de Politieacademie en kunnen zich gaandeweg hun werkzame leven verder ontwikkelen op allerlei specialistische terreinen in de vorm van postinitiële opleidingen. Het politieonderwijs erkent het belang van een hechte samenwerking tussen formele opleidingen en de werkpraktijk in de korpsen bij het verwerven van de beroepsbekwaamheden.

Middelen en mogelijkheden

De Politieacademie biedt in een zestal scholen een grote variëteit aan lange en korte programma's aan op mbo-2 tot en met academisch niveau. Beginnende agenten volgen hun opleiding aan de School voor Politiekunde of de School voor Hogere Politiekunde. Vervolgens is het mogelijk om een specialistische of leidinggevende opleiding te volgen aan een van de andere scholen (Politieacademie, 2012). Ook organiseren de korpsen zelf tal van leeractiviteiten. In de formele cursusprogramma's zijn veelal leer-werkperioden opgenomen, waarin de academie nauw samenwerkt met de korpsen (Evaluatie politieonderwijs, 2007). De deelname aan postinitiële leeractiviteiten vindt plaats in overleg met de korpsleiding die daar ook de middelen in tijd en geld voor beschikbaar stelt.

Als het echter gaat om nieuwe inzichten en bekwaamheden in de praktijk toe te passen, voelen veel vakmensen in het politieveld zich in hun handelingsvrijheid beperkt, met name door de grote druk van 'bureaucratie' en opgelegde prestatiedoelstellingen (Kant & Van Raak, 2009). Daarbij staan leidinggevendenden vaak op grote afstand van het operationele werk en zijn meer gericht op de sturing en inzet van het politiewerk dan op het ondersteunen van initiatieven van agenten (Doornbos, 2006).

Volgens Beerepoot (2007) zijn vermogens om samen met collega's te komen tot vernieuwingen niet sterk ontwikkeld. Het gaat dan vooral om vermogens als reflecteren, problemen oplossen en communiceren. Dit zijn vooral de bekwaamheden die nodig zijn om in samenwerking vraagstukken aan te pakken (Beerepoot, 2007).

Zeggenschap

De politieorganisatie is uitgegroeid tot een grote organisatie en zal dat in de komende tijd nog verder doen. In die grote organisatie zijn steeds meer banen gekomen waarvoor wel vakmanschap is vereist, maar die niet werkelijk de mogelijkheid tot levensvervulling bieden. Dergelijke vakmensen hebben weliswaar gemiddeld genomen een steeds hogere opleiding gevolgd, de ruimte die ze hebben om als vakman te werken lijkt juist afgenomen. Volgens Sprenger en Teeuwisse (2011) kan dit ertoe leiden dat de vakmensen niet meer zelf mogen beoordelen welke aanpak in welke situatie het beste werkt. Zij worden uitvoerder van instructies waarover zij zelf niet meer mogen nadenken. Het gevolg hiervan is weer dat vakmensen lang niet allemaal het vermogen kunnen opbouwen om op basis van de eigen waarden en overtuigingen te handelen en te oordelen. Zij werken niet vanuit een verinnerlijkt referentiekader, maar vanuit een vastgestelde set regels en normen (Sprenger & Teeuwisse, 2011, p 18; Sennett, 2008).

Anderzijds is de beleidsvrijheid bij de politie groot. Politiewerk onttrekt zich aan de directe waarneming van chefs en superieuren. Sturing van het uitvoerende werk is vaak alleen indirect en achteraf mogelijk, omdat tijdstippen en locaties waar moet worden opgetreden moeilijk te voorspellen zijn (Ringeling, Sluis & Smit, 2011, p. 29).

Aansluiting vraag en aanbod

Ook het politieonderwijs kent een rijk aanbod van bij- en nascholing. Vooralsnog zijn ons geen onderzoeken bekend die informatie geven over de wijze waarop het postinitiële aanbod aansluit bij de vraag en hoe de politiemedewerkers de deelname aan het cursusaanbod beleven. Er is wel een uitgebreide evaluatie

uitgevoerd van het nieuwe stelsel van initiële opleidingen (Evaluatie politieonderwijs, 2007). De belangrijkste uitgangspunten van dit nieuwe stelsel waren:

1. vermaatschappelijking van het politieonderwijs door afstemming op het reguliere onderwijs
2. afstemming óp en samenwerking mét de beroepspraktijk in de korpsen
3. verbetering van de algehele kwaliteit van het politieonderwijs.

Uit de evaluatie blijkt onder andere dat het nieuwe onderwijs, dat voornamelijk duaal van aard is en een sterk competentiegericht karakter heeft, de politiestudenten beter dan voorheen voorbereidt op het beroep.

6.4 Conclusies

Wanneer we de situatie rondom professionalisering in de zorg en bij de politie vergelijken dan zien we dat er enige overeenkomsten, maar ook grote verschillen zijn. Deze zijn deels te verklaren vanuit de specifieke kenmerken van het beroep en deels vanuit de historie.

We zien dat bij de politie, net zoals in het onderwijs, de toepassing van het geleerde in het dagelijks werk problematisch blijkt. Voor verpleegkundigen lijkt dit minder gecompliceerd te zijn.

Wellicht heeft dat ermee te maken dat bij de politie en de leraren de uitvoering van het dagelijks werk zich onttrekt aan de waarneming van collega's en leidinggevenden. Binnen de verpleegkunde is dat minder nadrukkelijk het geval. Verpleegkundigen in een zorginstelling voeren hun werk uit in teams, wat tal van mogelijkheden biedt voor informele leerervaringen, overleg met collega's en reflectie. Politied medewerkers werken overigens veelal in duo's samen, wat ook een extra mogelijkheid geeft tot reflectie en collegiale uitwisseling van ervaringen tijdens de uitoefening van het werk.

Een belangrijk verschil met leraren is dat zowel de politie als de verpleging een dagelijkse overdracht naar collega's kent. Dit zorgt ervoor dat er automatisch tijd is voor functioneel inhoudelijk contact en overleg met collega's. Bij leraren is dit niet structureel opgenomen in het dagelijks werk.

Bij leraren lijkt de combinatie van professionaliseringsactiviteiten en het dagelijks werk het meest problematisch. Bij de politie en de verpleegkundigen speelt de factor tijd minder bij het inplannen van ruimte voor professionalisering.

Wat verder opvalt, is dat de beroepsgroep van verpleegkundigen goed georganiseerd is. Er is een actieve beroepsvereniging die goed samenwerkt met de vakbond Nu'91. Dit is wellicht te verklaren uit de historie waar verpleegkundigen vroeger niet als professionele beroepsbeoefenaren werden gezien. De combinatie van het verplichte BIG-register en het vrijwillige kwaliteitsregister voor verpleegkundigen biedt mogelijk interessante lessen voor leraren, aangezien het lerarenregister dit jaar van start is gegaan. Hier is ook sprake van een verregaande regulatie van bekwaamheden en bevoegdheden, door het wettelijk verplichte BIG-register en het vrijwillige kwaliteitsregister. Dat neemt niet weg dat verschillende professionele werelden niet zomaar met elkaar vergeleken kunnen worden. Een in de beleidspraktijk mogelijk onderschat probleem heeft te maken met de cultuur van een beroep. Zo is het leraarsberoep van oudsher een beroep waarbij sprake is van zelfcontrole, gezamenlijk gedragen autoriteit, eigen beslisruimte. Politie en verpleging werken in een veel hiërarchischer systeem met externe verantwoording en gestandaardiseerde protocollen, waarbij hun autonomie veel geringer is dan die van leraren (McDaniel et al., 2010). Regelmatig lijken er stemmen op te gaan om deze op controle en standaardisering gerichte cultuur in te zetten in het onderwijs om zo de kwaliteit van leraren en onderwijs te vergroten. Los van de vraag of die kwaliteit hiermee omhoog gaat, zal duidelijk zijn dat dergelijke ideeën botsen met de op zelfcontrole gerichte cultuur van leraren (Evetts, 2005). Hiermee zijn culturele veranderingen aan de orde en dat zijn moeilijke en zeer langzame processen. De vraag blijft bovendien of zulke veranderingen ook verbeteringen zijn.

7. Conclusies professionele ontwikkeling van leraren

Isabelle Diepstraten, Arnoud Evers, Joseph Kessels, Rob Martens

7.1 Wat weten we over de professionele ontwikkeling van leraren?

De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van leraren. Professionele ontwikkeling is dan ook cruciaal. Maar zien leraren dat? Komen ze aan die eigen ontwikkeling toe? En wat verstaan ze eigenlijk onder professionele ontwikkeling?

De Algemene Onderwijsbond (AOB) heeft aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek, gevraagd hoe de leraar in het primair, voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs aan de versterking van zijn of haar eigen kwaliteit kan werken. We hebben de volgende vragen onderzocht:

1. Welke mogelijkheden en middelen zijn er voor de professionele ontwikkeling van leraren en hoe maken scholen en leraren daar gebruik van?
2. Welke mogelijkheden hebben leraren voor zeggenschap en hoe ervaren zij dat zelf?
3. Sluit het aanbod aan mogelijkheden voor professionele ontwikkeling aan op de vraag en behoefte van leraren?
4. Hoe ziet de professionele ontwikkeling van leraren er uit in goed presterende onderwijslanden?
5. Hoe professionaliseren vergelijkbare beroepsgroepen zich, meer specifiek politie- en verplegend personeel?

We kijken hierbij niet alleen naar het bewust georganiseerde leren, waarvoor leraren vaak ook een certificaat krijgen of zelfs een diploma. Maar we kijken ook naar het zogenaamde informele leren dat gebeurt tijdens het dagelijks werk door bijvoorbeeld een gesprek met een collega.

We hebben deze vragen onderzocht aan de hand van:

- alle relevante beleidsdocumenten van het ministerie van OCW en sociale partners sinds het Actieplan Leerkracht van Nederland uit 2008.
- relevante evaluatieonderzoeken over dit beleid.
- eigen aanvullend onderzoek: focusgroeps gesprekken, een online vragenlijstonderzoek en online forumdiscussies.

In het onderstaande geven we achtereenvolgens de belangrijkste conclusies weer voor de bovengenoemde vijf vragen. We eindigen met een slotconclusie.

7.2 Mogelijkheden en middelen

Er bestaan individuele regelingen waar leraren zelf een beroep op kunnen doen zoals de Tegemoetkoming Lerarenopleiding (TLO), de Lerarenbeurs en de Promotiebeurs. Daarnaast zijn er collectieve regelingen ofwel mogelijkheden en middelen die schoolbesturen van de overheid krijgen voor professionele ontwikkeling van hun leraren. Vooral rondom het gebruik van de collectieve regelingen hangt nog veel mist en leraren hebben er weinig grip op.

Individuele regelingen

Bij de individuele regelingen gaat het vooral om de Lerarenbeurs. Deze regeling is goed bekend onder leraren, in tegenstelling tot de recentelijk ingestelde Promotiebeurs. De Lerarenbeurs is ook erg populair, omdat leraren de beurs zelf kunnen aanvragen voor hun eigen doeleinden en omdat tegelijk voor de school hiermee alles is geregeld (vooral de vervangingskosten). Knelpunten zijn er weinig en dan vooral op het vlak van onvoldoende begeleiding en organisatorische obstakels in de school. Leraren zijn minder enthousiast over het nieuwe voorstel om de beurs alleen nog voor lange bachelor- en masterstudies beschikbaar te stellen: die studies zijn in hun ogen vaak niet haalbaar in combinatie met privé- en werkdruk.

Collectieve regelingen

Individuele regelingen zijn dus bij leraren populair, maar bieden geen garantie dat de professionalisering aansluit bij het school- en overheidsbeleid. Bij de zogenaamde collectieve regelingen is dat nadrukkelijk de bedoeling, maar ook dan is die garantie er niet.

De collectieve regelingen betreffen allereerst afspraken in de cao over professionaliseringsrechten van leraren. In het po en mbo is er een minimumaantal uren vastgesteld: in de bve-sector is een deel van die uren teamgebonden. In het vo is een minimaal budget per leraar voor professionalisering vastgesteld. In het hbo zijn er zowel een minimumaantal uren als een minimumbudget voor professionele ontwikkeling vastgesteld. In alle sectoren is het de bedoeling dat directeuren een teamscholingsplan ontwikkelen en dat ze ontwikkelafspraken maken met elke individuele leraar. Maar leraren kunnen de professionaliseringstijd ook gebruiken voor bijvoorbeeld het bijhouden van tijdschriften op hun vakgebied: de relatie met school- of overheidsbeleid is daarbij dus niet vanzelfsprekend.

Ook de prestatieafspraken in de bestuursakkoorden tussen het ministerie van OCW en de PO-, VO- en BVE-Raad hangen samen met collectieve mogelijkheden en middelen voor professionalisering.

Via de prestatieafspraken is er vooral een sterke sturing op de inhoud en de vorm van professionele ontwikkeling. Opvallend is nu de sterke sturing op opbrengstgericht werken bij vooral taal en rekenen/wiskunde en het kunnen omgaan met verschillen. In de vorm wordt enerzijds sterk gestuurd op het volgen van formele opleidingen (vooral het vergroten van deelname aan masters), maar tegelijk wordt veel verwacht van websites als Leraar24 en Wikiwijs die bedoeld zijn om leraren aan te zetten tot informeel en samenwerkend leren. Conform de gevoelde noodzaak van professionalisering zijn er de afgelopen jaren ook steeds meer extra professionaliseringsbudgetten voor scholen beschikbaar gekomen. Tegenwoordig worden ze via de zogenaamde prestatiebox aan het lumpsumbudget van een schoolbestuur toegevoegd.

Gebruik van collectieve regelingen

Het is moeilijk grip te krijgen op het gebruik van collectieve regelingen, zo blijkt uit evaluatieonderzoek. Schoolbesturen en scholen gaan zeer divers met de geboden mogelijkheden om. Wat nog het meest helder lijkt, is dat in ieder geval de vele (extra) professionaliseringsmiddelen niet allemaal voor professionalisering gebruikt worden, maar wel om 'andere gaten' te vullen.

Ook is het moeilijk boven tafel te krijgen hoe leraren de collectieve regelingen benutten. Zo zijn er tegenstrijdige onderzoeksbevindingen over het benutten van de wettelijke professionaliseringstijd. Al met al lijken leraren zich meer dan de gemiddelde volwassen bevolking met professionele ontwikkeling bezig te houden. Het blijft de vraag of de gebruikte professionaliseringstijd door leraren nu onder- of overschat wordt. Onderzoeken geven aanwijzingen dat informele leeractiviteiten door leraren vaak niet tot de professionaliseringstijd gerekend worden. Omgekeerd: het blijft de vraag hoeveel professionaliseringstijd leraren gebruiken voor informele vormen van leren. Ook een focusgroepsgesprek met leraren maakte duidelijk dat leraren bij professionalisering toch vooral aan formele vormen van leren denken, zoals opleidingen, cursussen en trainingen. Vervolgens blijken de werkdruk en tegenwerking van de leidinggevende de belangrijkste obstakels om deel te nemen. Omgekeerd zijn sociale steun van de leidinggevende en autonomie om zelf invulling te geven aan bekwaamheidsontwikkeling cruciaal om de professionaliseringstijd wel te gebruiken.

Kortom

Individuele regelingen zijn helder en worden graag door leraren gebruikt, maar bieden geen garantie dat er ook een duidelijke verbinding ontstaat tussen professionele ontwikkeling en team- en schoolontwikkeling. Leraren zijn veel minder te spreken over de collectieve regelingen. Deze regelingen zijn met veel mist omgeven en leraren hebben hier weinig grip op.

Om te beginnen is onduidelijk hoeveel schoolbesturen nu precies binnenkrijgen aan professionaliseringsgelden, hoeveel ze daarvan naar scholen doorsluizen en hoe scholen dit geld daadwerkelijk voor professionalisering gebruiken.

Daar komt nog bij dat ook onduidelijk is hoe leraren zelf de mogelijkheden gebruiken die er volgens de collectieve regelingen zijn. Het gaat dan om het gebruik van rechten die in de cao zijn vastgelegd. Het niet

gebruiken van mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling heeft enerzijds te maken met een onderschatting, omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen. Anderzijds gebruiken leraren de beschikbare mogelijkheden ook daadwerkelijk niet optimaal. Dat heeft dan vooral te maken met zeggenschap (over de eigen tijd en over toestemming door leidinggevende) en met het aanbod (mismatch). Deze bevindingen zien we ook terug in de conclusies van het SEOR-Rapport van Gravesteijn en collega's (2012). Zeggenschap en aanbod hebben we in het aanvullende LOOK-onderzoek dan ook extra aandacht gegeven.

7.3 Zeggenschap

De zeggenschap die leraren hebben over de inrichting van hun werk en de aanpak van hun bekwaamheidsontwikkeling wordt tegenwoordig ook vaak de professionele ruimte genoemd. We maken bij zeggenschap een onderscheid tussen directe zeggenschap (rechtstreekse beslissingen door de leraar zelf, met minimale afstemming met anderen) en indirecte zeggenschap (bijvoorbeeld via organen zoals de medezeggenschapsraad, via HRM-beleid, en via onderwijsondersteuningsbeleid).

We hebben gekeken naar het overheidsbeleid rondom zeggenschap en naar de opvattingen die leraren zelf hebben over zeggenschap.

Directe zeggenschap

De directe zeggenschap in de besluitvorming op scholen is sterk verwant met wat in de internationale wetenschappelijke literatuur 'Participation in Decision Making' wordt genoemd. Hoewel de effecten niet altijd eenduidig zijn, toont onderzoek aan dat participatieve besluitvorming een positief effect heeft op de motivatie van leraren en op de invoering van innovaties. Het internationale onderzoek naar participatieve besluitvorming, gaat echter altijd over participatie in algemene besluitvorming met betrekking tot het primaire onderwijsproces, en nauwelijks over participatie in besluitvorming over professionele ontwikkeling. Ons vragenlijstonderzoek geeft aan dat leraren redelijk vaak vinden dat zij kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Er is wel een grote spreiding in de antwoorden die gaan over dit meebeslissen. Leraren in het po ervaren hierbij meer mogelijkheden om mee te kunnen beslissen dan leraren in het vo en mbo. Verder voelen leraren zich competent om zeggenschap uit te oefenen over hun eigen professionele ontwikkeling. Hierbij hebben wij geen verschil gevonden tussen de sectoren po, vo en mbo.

Indirecte zeggenschap

Bij het onderdeel indirecte zeggenschap hebben we gekeken naar beleid en praktijkbeleving rondom de medezeggenschapsraad (MR), het HRM-beleid, beleid gericht op versterking van de beroepsgroep (zoals bekwaamheidseisen en lerarenregister) en het onderwijsondersteuningsbeleid.

- Evaluatie van de Wet Medezeggenschap op Scholen (WMS) toont aan dat de betrokkenen bij de medezeggenschap in scholen licht positief oordelen over de effecten van de WMS, maar er zijn ook verbeterpunten. Belangrijkste knelpunten zijn de personele bezetting en de professionaliteit van de medezeggenschap. Deze knelpunten werden ook bevestigd in ons focusgroeps gesprek.
- Een belangrijk onderdeel van HRM-beleid is de gesprekkencyclus, waarin een leraar zeggenschap kan uitoefenen over zijn professionele ontwikkeling. In de gesprekkencyclus maakt een leraar met zijn directeur afspraken over ontwikkeldoelen en de daarvoor beschikbare tijd en geld. Dit werd ook ondersteund door wat leraren zeiden in het focusgroeps gesprek. Men concludeerde dat een goed uitgevoerde gesprekkencyclus in de school, waarin goed doorggevraagd wordt naar professionaliseringsactiviteiten van belang is om professionalisering te stimuleren en dat dit een rol speelt bij de versterking van zeggenschap.
- Bij beleid gericht op versterking van de beroepsgroep hebben we gekeken naar het lerarenregister, bekwaamheidsonderhoud, zeggenschap door lerarenteams en peer review. De onderwijssector heeft het lerarenregister ingesteld, waarbij de inschrijving gekoppeld is aan professionaliseringsactiviteiten. Het is nog maar de vraag of een lerarenregister de zeggenschap van leraren vergroot. Strikte scholingseisen die zijn opgelegd zullen daar zeker niet aan bijdragen. De bekwaamheidseisen worden gebruikt als houvast

in de gesprekkencyclus, maar zijn nog weinig expliciet richtinggevend voor de te volgen scholing en het POP van de leraar. Op dit moment leeft het bekwaamheidsdossier nog niet echt, behalve als leraren het moeten inzetten voor een promotie in het kader van de functiemix. Er zijn ideeën om het lerarenteam meer zeggenschap te geven over het onderwijskundig en kwaliteitsbeleid. Peer reviews of collegiale visitatie ziet het ministerie als goede manier om de individuele professionalisering te bevorderen. In het vragenlijstonderzoek is gevraagd op welk niveau (individueel, team, school of landelijk) leraren vinden dat afstemming over professionele ontwikkeling plaats moet vinden. Leraren vinden dat afstemming voornamelijk op het individuele niveau (tussen leraar en leidinggevende) en op teamniveau zou moeten plaatsvinden. Ook in het focusgroepsgesprek kwam naar voren dat het teamdenken een prominenter plaats zou moeten krijgen.

- Ten slotte is in dit hoofdstuk de indirecte zeggenschap via gewijzigd onderwijsondersteuningsbeleid besproken. Met onderwijsondersteuning worden organisaties bedoeld zoals de Landelijke Pedagogische Centra (LPC), SLO, en Cito. Het nieuwe beleid heeft tot doel de zeggenschap meer te verplaatsen van deze organisaties naar de scholen en leraren. Er is nog weinig bekend over de effecten van dit beleid.

Kortom

Leraren vinden dat zij redelijk vaak kunnen meebeslissen over hun eigen professionele ontwikkeling. Ook voelen zij zich competent om dat te doen. Tevens hebben wij eerder geconcludeerd dat leraren het moeilijk vinden hun rechten op te eisen als hun leidinggevenden die niet zichzelf toestaan.

Leraren vinden dat afstemming over de eigen professionalisering hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een leraar en zijn of haar leidinggevende. Ook stellen leraren dat het cruciaal is om in de gesprekkencyclus goed door te vragen naar noodzakelijke en gewenste professionaliseringsactiviteiten. De gesprekkencyclus speelt een belangrijke rol bij de versterking van de zeggenschap.

Het geven van meer zeggenschap aan teams, zoals stond in het wetsvoorstel Versterking Positie Leraren, kan op waardering van leraren rekenen. Dan gaat het om: teams weer de ruimte geven zelf hun onderwijs te ontwikkelen en te kijken welke kwaliteiten ze daarbij nodig hebben of – via professionele ontwikkeling – willen versterken.

7.4 Vraag en aanbod

Er is nog veel werk aan de winkel. Leraren hebben veel behoefte aan professionalisering, maar dit krijgt nog te weinig ondersteuning, zowel vanuit de scholen als vanuit de aanbodkant. Niet zozeer in kwantiteit, maar wel in de vorm (en in mindere mate in inhoud). Er is meer behoefte aan flexibele vormen van leren, praktijkgeoriënteerd en teamgebonden. Leraren willen ook graag meer leren van elkaar. Uitschieter hierbij is de behoefte om werkbezoeken te brengen aan andere scholen. Hoewel deze activiteit op zich niet veel plaatsvindt, zouden leraren dit wel vaker willen doen. Zij ervaren weinig ondersteuning vanuit de eigen school hiervoor. Datzelfde geldt voor 'tijdens lesbezoeken met collega's praten' en in mindere mate voor 'deelnemen aan netwerken'.

Als leraren de vraag krijgen aan welke vormen van leren ze behoefte hebben, dan noemen ze vooral klassieke vormen van leren: vanuit de literatuur en via cursussen en workshops. Ze willen enerzijds meer leren van elkaar op en rond hun dagelijkse werk, maar anderzijds noemen ze de klassieke en formele opleidingsvormen wel het meest. Waarom spreken leraren in mindere mate de behoefte uit aan informele vormen van leren op de werkplek? Een mogelijk antwoord kunnen we vinden in de studie van Van der Neut en anderen (2011) waarin gezegd wordt dat leraren mogelijk informele vormen van professionalisering onderschatten (zie bijvoorbeeld Van der Neut et al., 2011). Hoewel leraren zeggen vooral informeel te leren, blijken ze onder professionalisering vaak formeel leren te verstaan: dat bleek ook tijdens onze focusgroepsessies. Eerder onderzoek heeft ook al laten zien dat niet iedereen informele, sociale vormen van leren als een vorm van professionalisering ziet (Hooijer, van Amersfoort & Willemse, 2012, p.21). Ook kan het zo zijn dat leraren weliswaar vinden het beste te

kunnen leren van informele vormen, maar hun formele professionaliseringstijd toch vooral aan formele vormen besteden. Een andere oorzaak zou kunnen zijn, dat informeel leren nog niet gewaardeerd wordt en als zodanig niet gebruikt kan worden als een bewijs van bekwaamheidsontwikkeling in functioneringsgesprekken. Het initiatief tot het Lerarenregister kan deze spagaat nog vergroten, indien dit register geen rekening zal houden met de opbrengsten van informeel leren. Informeel leren wordt onderschat, zowel door leraren als door de scholen. We zien wel een trend in de scholen voor het oprichten en ondersteunen van werkgroepjes op de werkplek. Ook het Onderwijsverslag van de Inspectie van het Onderwijs (2011) concludeert dat bij scholing en professionalisering nog te weinig gedacht wordt aan eenvoudig te organiseren, informele vormen van professionalisering, zoals het bij elkaar in de klas kijken.

Wat ook opvalt uit deze studie is dat er veel verschillen zijn tussen de verschillende sectoren in zowel de ondersteuning die leraren vanuit de school krijgen voor professionaliseringsactiviteiten en als de behoefte van leraren aan professionalisering. Het po is het meest actief in activiteiten, ondersteuning en behoefte. Het mbo lijkt hierin de minste activiteit te laten zien. Wellicht heeft dat te maken met de conclusie die Gravesteijn en collega's (2012) ook al trokken, namelijk dat het gat tussen vraag en aanbod in het mbo het grootst is.

Kortom

Er is meer behoefte aan diversiteit en flexibiliteit in het aanbod van professionaliseringsactiviteiten. Dit is een pleidooi voor meer maatwerk voor de leraren, ondersteund vanuit de school en de overheid. Als leraren goed en actueel onderwijs willen maken, dan is het belangrijk dat leraren zich blijven ontwikkelen. Effectieve bekwaamheidsbevordering van leraren vraagt daarom om meer verschillende en flexibele vormen van professionalisering.

7.5 Professionele ontwikkeling van leraren in het buitenland

Alle bestaande internationaal vergelijkende onderzoeken naar de professionalisering van leraren baseren zich op OESO-rapporten, die de uitkomsten beschrijven van herhaalde surveys onder leraren en hun leidinggevendenden (Talis) en van regelmatige peilingen van leerlingprestaties (PISA). De internationale studies laten het volgende beeld zien over achtereenvolgens professionaliseringsmogelijkheden en –middelen, zeggenschap en vraag versus aanbod.

Mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling

- Nederland is vrij uniek met de hbo-opgeleide leraren en weinig aandacht voor de inductiefase (de eerste twee jaar van de beroepsloopbaan na het afstuderen). In vergelijkbare en goed presterende landen worden aan de initiële opleiding hoge eisen gesteld (universitair, zware selectie) en worden beginnende leraren vaak aan een senior-leraar gekoppeld.
- Nederland is ook nogal uniek met het stellen van minimumeisen aan professionaliseringstijd. Los van de daadwerkelijk gebruikte tijd verschilt de behoefte aan professionaliseringstijd sterk per land. Een aantal landen organiseert vaste tijdstippen in het jaar of de week voor professionaliseringstijd. Cruciaal voor effectieve professionele ontwikkeling is dat er structureel tijd gereserveerd is in het weekrooster en de werkrouines om samen onderwijs voor te bereiden. Dat betekent dat de lestaak dan hooguit de helft van de weektaak omvat.
- Nederland is opnieuw vrij uniek als het gaat om de mogelijkheid voor leraren om een eigen professionaliseringsbudget aan te vragen (in het vo of via de Lerarenbeurs). Dat neemt niet weg dat geld in goed presterende landen door leraren nauwelijks als obstakel voor professionele ontwikkeling wordt ervaren. Tijd is een veel groter probleem dan geld. Bij tijd gaat het dan vooral weer om het feit dat leraren weinig zeggenschap over hun tijd ervaren. Na zeggenschap over tijd vormt het ontbreken van een geschikt aanbod internationaal gezien het op een na grootste obstakel voor professionele ontwikkeling. We gaan daar nu verder op in.

Zeggenschap

Nederland lijkt op bepaalde punten de zeggenschap van leraren in te perken; juist door het toepassen van formele prikkels die zo kenmerkend zijn voor de Angelsaksische benadering. De nadruk op opbrengstgericht werken en de invoering van een lerarenregister zijn daar voorbeelden van. Gelet op sociaaleconomisch vergelijkbare landen leggen vooral Angelsaksische landen meer nadruk op geformaliseerde prikkels tot professionalisering: herregistratie gekoppeld aan het op peil houden van professionaliteit en prikkels in de vorm van functie- en beloningsdifferentiatie (zie ook Pijpers et al., 2011). Er ligt veel nadruk op vaste procedures en handelingen, en absolute, meetbare normen zijn daarbij belangrijk. In termen van effectieve professionele ontwikkeling lijken stimulansen in de vorm van minimumeisen, verplichte professionaliseringen, herregistratie, doorstroomportfolio's of beloningsprikkels echter weinig bij te dragen. De goed presterende onderwijslanden zijn juist de landen waar het tijd krijgen en het zich verantwoordelijk voelen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren en evalueren van het onderwijs belangrijk zijn (Scandinavië, Zuidoost-Azië).

Aanbod versus vraag

Hoewel de professionaliseringsinhoud in de verschillende landen heel uiteenlopend bepaald wordt, zien we overal een vergelijkbare vraag naar professionaliseringsthema's: omgaan met verschillen, ict, instructie en toetsing en dit alles gerelateerd aan het eigen vakgebied.

In goed presterende onderwijslanden heeft professionele ontwikkeling vooral de vorm van ontwerpgericht actieonderzoek. Gezamenlijke onderwijsontwikkeling en het samen van elkaar leren gaan hierbij hand in hand. Vaak zijn daarbij ook lerarenopleiders/onderzoekers betrokken. In sommige landen gaat het hierbij ook om bovenschoolse leernetwerken of lesbezoeken.

Leraren waarderen vooral ook dit leren van elkaar, maar lijken daar minder aan toe te komen dan aan de minder gewaardeerde en meer formele vormen van leren.

Kortom

Vooraf het bij elkaar gaan kijken, en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in OESO-landen hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken bovendien heel effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling is kenmerkend voor de goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn echter ook deze professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in de onderwijswereld.

Aparte professionaliseringsuren, geld, wel of geen individuele budgetten, type aanbieders: al deze zaken lijken veel minder belangrijk. Professionalisering lijkt toch vooral effectief als het een natuurlijk onderdeel van het werken is, of nog beter gezegd: van teamwerk is. Dan is ook de zeggenschap en autonomie gegarandeerd, niet in de betekenis van de individuele leraar als persoon maar van de professional in een professionele werkomgeving.

7.6 Professionele ontwikkeling in vergelijkbare beroepen

Wanneer we de situatie rondom professionalisering in de zorg en bij de politie vergelijken dan zien we dat er enige overeenkomsten, maar ook grote verschillen zijn. Deze zijn deels te verklaren vanuit de specifieke kenmerken van het beroep en deels vanuit de historie.

We zien dat bij de politie, net zoals in het onderwijs, de toepassing van het geleerde in het dagelijks werk problematisch blijkt. Voor verpleegkundigen lijkt dit minder gecompliceerd te zijn.

Wellicht heeft dat te maken met het verschil dat bij de politie en de leraren de uitvoering van het dagelijks werk zich grotendeels onttrekt aan de waarneming van collega's en leidinggevenden. Binnen de verpleegkunde is dat minder nadrukkelijk het geval. Verpleegkundigen in een zorginstelling voeren hun werk uit in teams, wat tal

van mogelijkheden biedt voor informele leerervaringen, overleg met collega's en reflectie. Politie medewerkers werken overigens veelal in duo's samen, wat ook een extra mogelijkheid geeft tot reflectie en collegiale uitwisseling van ervaringen tijdens de uitoefening van het werk.

Een belangrijk verschil met leraren is dat zowel de politie als de verpleging een dagelijkse overdracht naar collega's kent. Dit zorgt ervoor dat er automatisch tijd is voor functioneel inhoudelijk contact en overleg met collega's. Bij leraren is dit niet structureel opgenomen in het dagelijks werk.

Bij leraren lijkt de combinatie van professionaliseringsactiviteiten en het dagelijks werk het meest problematisch. Bij de politie en de verpleegkundigen speelt de factor tijd en vervanging een minder grote rol bij het inplannen van ruimte voor professionalisering.

Wat verder opvalt, is dat de beroepsgroep van verpleegkundigen goed georganiseerd is. Er is een actieve beroepsvereniging die goed samenwerkt met de vakbond Nu'91. Dit is wellicht te verklaren uit de historie waar verpleegkundigen vroeger niet als professionele beroepsbeoefenaren werden gezien. De combinatie van het verplichte BIG-register en het vrijwillige kwaliteitsregister voor verpleegkundigen biedt mogelijk interessante lessen voor leraren, aangezien het lerarenregister dit jaar van start is gegaan. Hier is ook sprake van een verregaande regulatie van bekwaamheden en bevoegdheden, door het wettelijk verplichte BIG-register en het vrijwillige kwaliteitsregister.

7.7 Tot slot

Wanneer we de resultaten overzien van de inventarisaties en onderzoeken die in dit rapport gepresenteerd zijn, dan verdient een aantal conclusies extra aandacht.

Op de eerste plaats wijzen we op de blinde vlek die velen hebben over professionalisering. Namelijk het idee dat professionalisering altijd zou moeten verlopen via een externe cursus, een diploma of een certificaat. We noemen dat geformaliseerde professionalisering. Uit veel onderzoek is namelijk bekend dat bij hoogopgeleiden verreweg de meeste professionalisering langs informele weg verloopt. Denk hierbij aan het uit nieuwsgierigheid en interesse bijhouden van de vakliteratuur, contacten met collega's en lerende netwerken. Leraren geven ook aan dat zij juist deze vorm van 'praktijk nabije' professionalisering waarderen, maar zij hebben het gevoel dat de mogelijkheden hiertoe op dit moment onvoldoende benut worden. Het probleem van deze krachtige manieren om te professionaliseren is echter dat ze minder goed te meten zijn of in toetsbaar beleid zijn om te zetten en daarom vaak ook niet worden benoemd. Het heeft veelal te maken met het creëren van een klimaat en de omstandigheden die professionalisering op de werkplek bevorderen. Deze vorm van professionalisering is dan ook moeilijk in tijd te meten, waardoor onduidelijk is of leraren nu meer of minder tijd aan professionalisering besteden dan vergelijkbare beroepsgroepen. Ook voor het formele leren is dit trouwens belangrijk, want uit onderzoek weten we dat formele leertrajecten beter verlopen wanneer zij ingebed zijn in arbeidsomstandigheden die gunstig zijn voor informeel leren.

Het niet gebruiken van de beschikbare mogelijkheden en middelen voor professionele ontwikkeling heeft enerzijds dus te maken met een onderschatting, omdat leraren informele vormen van leren (zoals het dagelijks leren tijdens een gesprek met een collega, of door het reflecteren op een gegeven les) vaak niet meerekenen (de blinde vlek). Ook kwam uit het onderzoek in dit rapport naar voren dat er een relatieve onbekendheid is bij leraren over een aantal regelingen ten behoeve van professionalisering. Dat kan ertoe leiden dat niet alle mogelijkheden optimaal benut worden. Dat is jammer. Met een goede voorlichtingscampagne moet deze lacune snel te repareren zijn. Anderzijds gebruiken leraren de beschikbare mogelijkheden deels ook daadwerkelijk niet. Dat heeft vooral te maken met zeggenschap en met aanbod (de mismatch met de vraag). Geen zeggenschap over de eigen tijd (werkdruk) en het inperken van de eigen beslissingsruimte door de leidinggevende om te bepalen aan welke professionaliseringsactiviteiten deel te nemen zijn de belangrijkste blokkades in de professionele ontwikkeling. De leidinggevende is in meerdere opzichten cruciaal.

Leraren vinden dat afstemming en hiermee ook zeggenschap, hoofdzakelijk zou moeten plaatsvinden tussen een leraar en zijn of haar leidinggevende. Belangrijk voor deze afstemming is de gesprekkencyclus.

Leraren stellen in ons onderzoek dat het cruciaal is om in de gesprekkencyclus goed door te vragen naar professionaliseringsactiviteiten. Omdat leraren informele vormen van leren vaak niet meerekenen, zou het goed zijn om specifiek naar deze activiteiten door te vragen. Belangrijk daarbij is dat ook leidinggevendende deze informele vormen van leren gaan waarderen, en zien als bewijs in functioneringsgesprekken.

Een hiermee samenhangend punt is de impact van autonomie. Uit veel onderzoek en zeker ook wanneer we in internationale onderwijsvergelijkingen kijken naar landen die het zeer goed doen qua onderwijsprestaties, blijkt dat autonomie van leraren om zelf sturing en invloed te geven aan de manier waarop zij hun vak uitoefenen van groot belang is. Het succes van wat wel het Finse model wordt genoemd, is hierbij het meest aansprekende voorbeeld. Dit leidt tot de wat paradoxale conclusie dat ingrepen en pogingen om professionalisering van leraren te verbeteren in sommige omstandigheden juist ongunstig kunnen werken. Namelijk daar waar zij in de ogen van de leraren een forse inperking van hun autonomie tot gevolg hebben. Dit kan (maar hoeft niet per se) het geval te zijn bij van bovenaf opgelegde prestatiebeloning, of bij een te sterke onderlinge competitie tussen scholen en leraren op grond van een te beperkte set aan indicatoren. Soms wordt dit geduid als de Angelsaksische benadering, hoewel juist in de VS de kritiek op een dergelijke benadering met eenzijdige formele prikkels de laatste jaren sterk gegroeid is (Ravitch, 2010). In de ogen van leraren wordt daarbij hun autonomie door bijvoorbeeld de onderwijsinspectie of het onderwijsmanagement te sterk ingeperkt. Een dergelijke perceptie kan nadelig werken voor de intrinsieke motivatie tot een duurzame professionalisering, zo blijkt uit onderzoek. Overigens ligt het aspect van autonomie bij leraren ingewikkelder dan de simpele vaststelling dat enkel vergroting van autonomie tot professionalisering leidt. Immers, uit onderzoek van onder andere McDaniel, Immers, Neeleman & Schmidt (2010) en het onderzoek in hoofdstuk zes (vergelijking met andere beroepsgroepen) bleek dat de feitelijke autonomie van leraren in hun beroepsbeoefening in vergelijking met andere hoogopgeleide beroepen op een aantal aspecten juist hoog is. Uit ons onderzoek is in ieder geval duidelijk geworden dat er op het gebied van het gebruik maken van die autonomie nog de nodige verbetering mogelijk is.

Bovendien is er in het aanbod meer maatwerk voor leraren nodig, ondersteund vanuit de school en de overheid. Effectieve bekwaamheidsbevordering van leraren vraagt om meer verschillende en flexibele vormen van professionalisering. Het gaat dan om vormen die meer aansluiten bij de levensfase van een leraar, maar ook om meer praktijkgerichte en minder strak gestructureerde formele vormen.

In het internationale onderzoek vinden we aanwijzingen voor het succes van deze flexibele vormen. Vooral het bij elkaar gaan kijken en via onderzoek samen leren zijn vormen van professionele ontwikkeling die leraren in hoog presterende OESO-landen graag toepassen en hoog waarderen. Vormen waarbij gezamenlijke onderwijsontwikkeling en samen leren hand in hand gaan, zoals bij ontwerpgericht actieonderzoek, lijken bovendien zeer effectief. Althans, dit type professionele ontwikkeling kenmerkt goed presterende onderwijslanden. Maar het zijn ook de professionaliseringsvormen waar leraren nauwelijks aan toe komen. Daarom lijkt het belangrijk deze vormen structureel te verankeren in het werk van een team. Landen waar leraren de tijd en ruimte krijgen voor het gezamenlijk voorbereiden, uitvoeren, evalueren en bijstellen van onderwijs zijn de koplopers in leerlingprestaties. Overleg en contact met collega's, vaak in teams, is ook structureel opgenomen in het dagelijks werk van de andere frontlinieberoepen zoals de verpleegkunde en politie. Dit biedt tal van informele leerervaringen en reflectie. Het geven van meer zeggenschap aan teams, zoals stond in het wetsvoorstel versterking positie leraren, kon in ons eigen onderzoek op waardering van leraren rekenen. Kortom, juist op het gebied van zeggenschap van teams en het structureel verankeren van professionele ontwikkeling in het dagelijks werk en de gezamenlijke onderwijsontwikkeling van een team liggen nog veel kansen. Deze kansen wachten om benut te worden.

De professionalisering van leraren is dus een complexe en lang niet altijd eenduidige materie. Dat wil echter niet zeggen dat het allemaal kommer en kwel is met de kwaliteit van de leraren en het onderwijs, zoals media soms willen doen geloven. Het is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van politiek, bonden, management, besturen en ook leraren zelf om expliciet aandacht te vragen voor de vele positieve ontwikkelingen en interessante uitdagingen die gesteld worden aan het beroep leraar. En dat verdient dit beroep waarin zo intensief met jongeren wordt gewerkt en dat daardoor op de wat langere termijn een enorme maatschappelijke impact heeft.

Literatuur

- Aa, R. van der, Lubberman, J., Vlasakker, Susan van de, Stuivenberg, M., & Kans, K. (2011). *Evaluatie Wet op de Beroepen in het Onderwijs*. Rotterdam: Ecorys.
- Adviesbureau Andersson Elffers Felix (2010). *Onderzoek optimalisatie Lerarenbeurs*. Utrecht: AEF.
- AOb (2012). *Kwaliteits-enquête HBO*. Utrecht: AOb.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Beerepoot, A. (2007). *Adrenaline en reflectie. Hoe leren politiemensen op de werkplek?* Apeldoorn: Politieacademie.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S., K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*. New York: Allyn and Bacon.
- Bolhuis, S. (2009). Naar evidence based onderwijs? *Vector*, 9, 17-19.
- Bokdam, J., Bal, J., & Jonge, J. de. (2012). *Evaluatie Wet Medezeggenschap op Scholen*. Zoetermeer: Research voor Beleid.
- Brabander, K. de (2011). *Leraar24. Waardering van dossiers en video's op Leraar24. Responsies over een heel jaar*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Bruin, M., & Münstermann, H. (2012). *Specifieke beroepscompetenties van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek.
- Bruining, T. (2009). Leren op de werkplek (11): *Werken en leren in de frontlinie. Opleiding & ontwikkeling, 07/08*, 10-13.
- Coonen, H. (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. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum. (Ook verschenen als handelseditie bij uitgeverij Garant).
- Coletta, N. J. (1996). Formal, nonformal and informal education. In: A. C. Tuijnman (Red.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training*. (pp. 22-27). London: Pergamon.
- Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: a status report on teacher development in the United States and Abroad*. Stanford University: National Staff Development Council.
- Diepstraten, I., Vermeulen, M., & Klaijnsen, A. (2011). Professionalisering: goed geregeld? In I. Diepstraten, H. Wassink, S. Stijnen, R. Martens, & J. Claessen. *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Doornbos, A. (2006). *Work related learning in the Dutch police force*. Academisch proefschrift. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering. Rapport 5*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Evaluatie Politieonderwijs (2007). *Partners in leren. Evaluatie van het samenhangend stelsel van politieonderwijs*. Apeldoorn: Politieacademie.
- Evers, A. T. (2012). *Teachers' Professional Development at Work and Occupational Outcomes: An Organisational and Task Perspective*. Proefschrift. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraronderzoek, Open Universiteit.
- Evetts, J. (2005). *The management of professionalism: a contemporary paradox*. Paper gepresenteerd bij conferentie Changing Teacher Roles, Identities and Professionalism, 19 oktober 2005, Kings College, London.
- Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (2010). *Managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren. Rapport 6*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological, school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109, 406-427.
- Gravesteyn, J., Koning, J. de, Vos, W., Tanis, O., & Meeuwisse, M. (2012). *Inventarisatie van lacunes in het opleidings- en scholingsaanbod. Eindrapport*. Rotterdam: SEOR, Erasmus Universiteit.

- Grinsven, V. van, & Westerik, H. (2009). *Rapportage. Na- en bijscholingsbehoeften verpleegkundigen*. Utrecht: DUO Market Research.
- HBO-Raad (2010). *CAO HBO 2010-2012*. Den Haag: HBO-Raad.
- HBO-Raad (2012). *Voortgangsrapportage Hoofdlijnenakkoord*. Den Haag: HBO-Raad.
- Hogeling, L., Wartenbergh-Cras, F., Pass, J., Jacobs, J., Vrielink, S., & Honingh, M. (2009). *De zeggenschap van leraren. Nulmeting in het po, vo, mbo en hbo*. Nijmegen: ResearchNed.
- Hooijer, J., Amerfoort, D. van, & Willemse, S. (2012). *Welearning. Samen werken en samen leren binnen de Bisschop Möller Stichting. Rapport 32*. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.
- Hovius, M., & Kessel, N. van (2010). *Rapport 8. Professionalisering van leraren in het buitenland*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Idsinga, T., & Dam, C. van (2011). *Toegevoegde waarde lerarenopleidingen*. Geraadpleegd op 27 januari 2011 op www.leroweb.nl/lero/home/4153.
- Inspectie van het onderwijs. (2011). *Onderwijsverslag 2009/2010*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Intrinsic Motivation Inventory (n.d.). Retrieved from <http://www.selfdeterminationtheory.org/questionnaires/10-questionnaires/50>.
- Janssen, M. (2012). Grote belangstelling voor Promotiebeurs. *PrimaOnderwijs.nl*, 6, 2, 12-13.
- Kant A., & Raak, R. Van (2009). *De agent aan het woord*. http://www.sp.nl/service/rapport/091112_De%20agent_aan_het_woord.pdf Retrieved 20 juni 2012.
- Kendall, J.S., & Marzano, R.J. (2008). *Designing & Assessing Educational Objectives*. New York: SAGE Publications Inc.
- Kessels, J. W. M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Rapport 11. Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kennis en Innovatie Agenda (2012). *Kennis en Innovatie Foto 2012. Tweede voortgangsrapportage over de Kennis en Innovatie Agenda 2011-2020*. Den Haag: KIA.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. [Teacher learning throughout the career]. Unpublished doctoral dissertation, University of Nijmegen, Nijmegen, Netherlands.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Laat, M. de (2012). Netwerklernen. In M. Ruijters & P.R.J. Simons (eds). *Canon van het leren: 50 concepten en hun grondleggers*. (pp. 397-408). Dordrecht: Kluwer.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs. (2010). *Bekwaamheidseisen in de school*. Utrecht: LPBO.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: Professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- MBO-Raad (2008). *CAO BVE 2007-2009*. De Bilt: MBO-Raad.
- MBO-raad (2009). *Professioneel Statuut*. De Bilt: MBO-Raad.
- McDaniel, O., Immers, R., Neeleman, A., & Schmidt, G. (2010). *Op de grens van individuele verantwoordelijkheid en bestuurlijk verlangen. Onderzoek bij 12 mbo-instellingen naar de professionaliteit van de docent*. Amsterdam, CBE Consultants.
- Ministerie van Financiën (2011). *Miljoenennota 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2008). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2009). *Maatschappelijke Innovatie Agenda Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (6 mei 2009). *Regeling lerarenbeurs voor scholing en zij-instroom 2009-2011*. Geraadpleegd op 5 oktober 2011 op http://wetten.overheid.nl/BWBR0025844/geldigheidsdatum_05-10-2011#.
- Ministerie van OCW (2010a). *Voortgangsrapportage Leerkracht van Nederland mei 2010*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2010b). *Kamerbrief omvorming SBL en toekomst LPBO*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Ministerie van OCW (2010c). *Hoofdlijnenbrief SLOA 2011-2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011a). *Nota werken in het onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011b). *Voortgangrapportage LeerKracht van Nederland mei 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011c). *Actieplan leraar 2020*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011d). *Actieplan mbo 'Focus op vakmanschap'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011e). *Actieplan po 'Basis voor presteren'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011f). *Actieplan vo 'Beter presteren'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011g). *Kwaliteit in verscheidenheid. Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Wetenschap (HOOP)*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011h). *Beleidsreactie advies Onderwijsraad 'Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs'*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011i). *Kamerbrief. Reactie op advies Onderwijsraad "Excellente leraren als inspirerend voorbeeld"*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011j). *Kamerbrief Herziening subsidiebeleid onderwijs subsidies*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011k). *Kamerbrief Nationaal Plan Onderwijs/Leerwetenschappen*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011l). *Nota werken in het onderwijs 2012*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011m). *Beleidsbrief Naar een toekomstbestendig vmbo*. Den Haag: Rijksoverheid.

Ministerie van OCW (2011n). *Bestuursakkoord voortgezet onderwijs 2012-2015*. Den Haag: Rijksoverheid.

Ministerie van OCW (2011o). *Bestuursakkoord middelbaar beroepsonderwijs 2011-2015*. Den Haag: Rijksoverheid.

Ministerie van OCW (2012). *Bestuursakkoord primair onderwijs 2012-2015*. Den Haag: Rijksoverheid.

Nationale enquête Werken in de Zorg (2011). *Vertel ons hoe het zit*. V&VN

Neut, I. van der, Nijman, D.J., Teurlings, Ch., Heikoop, S. (IVA), Boer, P. den, Horst, J. van der, & Hövels, B. (KBA) (2011). *Rapport 12. Professionalisering in het primair onderwijs*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

NWO (2012). *Regeling en selectie Promotiebeurs*. Geraadpleegd op 23 april 2012 op www.nwo.nl/leraren.

OESO (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS 2008*. Parijs: OESO.

OESO (2011a). *Building a High-Quality Teaching Profession; Lessons from around the world*. Parijs: OESO.

OESO (2011b). *Education at a Glance 2011*. Parijs: OESO.

Onderwijscoöperatie (z.d.). *Professionele ruimte*. Geraadpleegd op 27 juni 2012 van http://www.onderwijscooperatie.nl/onderwijscooperatie-professionele_ruimte.html.

Onderwijsraad (2010). *Ontwikkeling en ondersteuning van onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011a). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011b). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar beroepsonderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011c). *Een stevige basis voor iedere leerling*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011d). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Pijpers, J., Hoogeveen, Y., & Hoffius, R. (2011). *Professionalisering in praktijk. Literatuurstudie*. Den Haag: SBO/CAOP.

Politieacademie (2011). *Strategische onderzoeksagenda politie. Gezag, positie, prestaties professionalisering*. Apeldoorn: Politieacademie.

Politieacademie (2012). www.politieacademie.nl/onderwijs Retrieved 20 juni 2012.

PO-Raad (2009). *CAO PO 2009*. Utrecht: PO-Raad.

PO-Raad (2010). *In tien jaar naar de top*. Utrecht: PO-Raad.

Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system. How testing and choice are undermining education*. New York: Perseus Books Group.

Rijksoverheid (z.d.). *Welke financiële mogelijkheden zijn er voor studenten aan de lerarenopleiding?* Geraadpleegd op 5 oktober 2011 op <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/onderwijspersoneel/vraag-en-antwoord/welke-financiele-mogelijkheden-zijn-er-voor-studenten-aan-de-lerarenopleiding.html>.

- Ringeling, A., Sluis, A. van, & Smit, A. (2011). *De professionalisering van de politie. Een verkennende studie als basis voor gezag, positie en prestaties*. Apeldoorn: Politieacademie.
- Rinnooy Kan, A. (2007). *Leerkracht! Advies van de commissie leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Schleicher, A. (Ed.) (2011a). *Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. Background Report for the first international Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Schleicher, A. (2011b). *Presentation for the first International Summit on the Teaching Profession*. New York City, March 16-17, 2011. Retrieved April 8th, 2012 from <http://www2.ed.gov/about/inits/ed/internationalel/teaching-summit-2011.html>
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century. Lessons from around the world. Background Report for the second International Summit on the Teaching Profession*. Paris: OECD.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2011). <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/actueel/2011-q3/leraren-bundelen-krachten-in-de-onderwijscoöperatie/> bezocht op 21 september 2011.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Penguin Books.
- Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46, 174-209. doi:10.1177/1094670510361745.
- Speet, M., & Francke, A.L. (2004). *Individuele professionalisering van verpleegkundigen in de beroepsopleiding en in de praktijk*. NIVEL.
- Sprengers, C., & Teeuwisse, E. (2001). *Slim vakmanschap. Onderzoek rond het versterken van vakmanschap binnen de politie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Stamet, Y. & Zwaneveld, F. (2010). *Samenvatting onderzoeksrapporten Lerarenbeurs*. Den Haag: SBO.
- Steeg, M. van der, Elk, R. van, & Webink, D. (2010). *Het effect van de Lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten*. Den Haag: CPB.
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren. Een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Leiden: ICLON / Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Velon. (2011). *Herijkingsproces voor de bekwaamheidseisen van leraren gestart*. Geraadpleegd op 6 oktober 2011 op http://www.velon.nl/nieuws/256/herijkingsproces_voor_de_bekwaamheidseisen_van_leraren_gestart
- Verkaik, R., Veer, A.J.E. de, & Francke, A.L. (2010). Veel bij- en nascholing in de verpleging en verzorging. *Tijdschrift voor Verpleegkundigen*, 120(4), 24-26.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D.J., & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Vlek, F. (2010). *Evidence based policing: (hoe) werkt het?*. Cahiers Politiestudies, 4 (17) 129-156.
- VO-Raad (2011a). *CAO VO 2011-2012*. Utrecht: VO-Raad.
- VO-Raad (2011b). *VO-Investeringsagenda*. Utrecht: VO-Raad.
- VO-Raad (2011c). *VO-Professionaliseringsagenda*. Utrecht: VO-Raad.
- Vrielink, S., Hogeling, L., Kurver, B., Boom, E. van der, Vlasakker, S. van de, & Warmerdam, S. (2011). *Arbeidsmarktbarometer PO, vo, mbo 2010/2011*. Nijmegen: ResearchNed Ecorys.

Bijlage 1: Verslag focusgroepsgesprekken

Verslag bijeenkomst AOb-consulenten 12 april 2012

Beste deelnemers aan de AOb expertmeeting,

In dit document vindt u per thema het verslag van de expertsessies die op donderdag 12 april hebben plaatsgevonden. Achteraan in de Appendix staan de onderwerpen die centraal stonden per sessie. Het doel van de expertsessies was om mede richting te geven aan de review studie over de professionalisering van leraren. Deze wordt uitgevoerd door LOOK (dit is sinds kort de nieuwe naam van ons onderzoekscentrum) in opmaat naar het 'AOb-congres 2012: Meesterlijk onderwijs'. Drie thema's over professionalisering stonden centraal tijdens de drie parallelle expertsessies: 1) Mogelijkheden en middelen voor professionalisering; 2) De zeggenschap van leraren en 3) Vraag en aanbod. Wij hebben het erg interessant en leerzaam gevonden met u in gesprek te gaan over deze onderwerpen die ook centraal staan in de reviewstudie. De discussies waren naar onze mening open en constructief. Nogmaals hartelijk dank dat u de moeite wilde nemen om op 12 april naar Utrecht te komen om met ons hierover van gedachten te wisselen en hopelijk tot ziens in de toekomst.

Aukje Aben

Isabelle Diepstraten

Andrea Klaijssen

Arnoud Evers

Janneke Hooijer

Thema 1: Mogelijkheden en middelen voor professionalisering

Er bestaan verschillende mogelijkheden en middelen om de professionalisering van leraren te financieren. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen sectoronafhankelijke mogelijkheden en middelen en mogelijkheden en middelen die specifiek van toepassing zijn voor leraren werkzaam in een bepaalde onderwijssector. De discussie bracht de verschillende ervaringen van de deelnemers aan de expert meeting – vrijwel allen ook actief als AOb-consulenten – in kaart. Aan de discussie hebben drie leraren uit het po, vijf leraren uit het vo en een leraar uit het mbo deelgenomen.

Bekendheid professionaliseringsregelingen bij leraren

Het focusgroeps gesprek maakte allereerst duidelijk dat de AOb-consulenten betwijfelen of hun collega's goed op de hoogte zijn van professionaliseringsregelingen. De Lerarenbeurs is inmiddels goed bekend, de promotiebeurs niet, ook niet bij alle AOb-consulenten. De collectieve regelingen zijn ook zeker niet overal bekend.

Gebruik individuele regelingen

Van de individuele regelingen is de Lerarenbeurs dus goed bekend. De AOb-consulenten zijn ook enthousiast over de opzet van de beurs: 'Het is een alles-in-één-pakket, vervanging is geregeld, de directeur hoeft zich nergens meer zorgen over te maken, financieel is alles afgedekt'.

Maar over de nieuwe regeling is men minder enthousiast: de beurs geldt voortaan alleen nog maar voor bachelor- en masteropleidingen van vier jaar: 'Het volgen van een vierjarige opleiding naast je gewone werk is heftig vanwege de werkdruk. Ook al krijg je er uren voor, je redt het er niet mee, je besteedt er veel meer tijd aan dan 8 uur die je krijgt, het is moeilijk te combineren met bijvoorbeeld kleine kinderen'. 'Het kost meer tijd dan de ene werkdag die je vrijgesteld wordt, die ben je alleen al kwijt aan het bijwonen van de colleges'.

Gebruik collectieve regelingen door leraren: oorzaken onvoldoende gebruik

De AOb-consulenten zijn vrij eenduidig in hun oordeel als het gebruik van de collectieve regelingen aan de orde is. Volgens hen kunnen leraren in hun beleving onvoldoende gebruik maken van de professionaliseringstijd of –budget zoals dat in de cao is afgesproken. Aan de 10% professionaliseringstijd zegt de overgrote meerderheid niet toe te komen.

- Als eerste noemen ze het niveau van de aangeboden scholing: 'je hebt er meestal niets aan'. Onder 'niveau' worden dan wel weer heel verschillende dingen verstaan. De ene deelnemer verstaat er onder 'de cursusleider kan het zelf niet brengen, straalt geen enthousiasme uit', een ander 'cursusgevers zijn meestal eigenlijk gewoon collega's met soms minder ervaring dan jijzelf', weer een ander wijst op passieve werkvormen en slechts een enkeling bedoelt letterlijk het inhoudelijk niveau van een cursus. De deelnemers geven daarbij aan dat leraren nu ook niet de makkelijkste doelgroep zijn: 'een spelfout op het bord en het was al een verloren middag'.
- Vaak moeten leraren op verplichte collectieve scholing (de verplichte studiemiddag): deze uren gaan af van de beschikbare tijd en middelen, waardoor leraren in hun beleving maar weinig tijd hebben voor hun zelf gewenste professionalisering. Juist de verplichte groepsscholingen worden door iedereen als 'meestal nutteloos' ervaren. Sommigen geven grote verschillen in beginsituatie als hindernis aan bij groepsscholing, anderen wijzen op weerstand: tegen je wil in naar een studiemiddag moeten. Juist dit zijn ook de scholingen die ze vaak voor ogen hebben als ze het niveau maar niets vinden: een cursusgever kan het niet gauw goed doen als het om een verplichte groepsscholing gaat.
- Een enkele vo-leraar voert de hoogte van het budget als obstakel aan: 'Echte goede scholing kan wel, maar dat is heel duur.... ik vraag me af wat je nu voor dat budget van 500 euro per persoon in hemelsnaam kunt aanbieden, vind ik een schandalig laag bedrag'.
- Een enkeling wijst er op dat het gebruiken van je professionaliseringsuren vaak betekent dat je iets anders dan niet kunt doen: je eigen lessen, een werkgroep, een project: daar zadel je dan een andere collega mee op en dat is wat collega's niet graag doen.

- De leraren zijn unaniem in hun oordeel dat de toegenomen werkdruk een heel belangrijk obstakel is om professionaliseringsmogelijkheden te gebruiken: daar gaan we hieronder apart op in.
- Uiteindelijk zijn leidinggevendenden volgens de leraren het belangrijkste obstakel om regelingen te gebruiken: leraren krijgen te horen dat ze geen scholing mogen volgen: daar gaan we hieronder ook apart op in.

De toegenomen werkdruk als obstakel om professionaliseringsmogelijkheden te gebruiken

- Door werkdruk zeggen leraren veel minder aan professionalisering toe te komen dan vroeger: 'Ik zie een groot verschil tussen het verleden en nu qua nascholing. Eerder sprongen collega's erop af, maar nu helemaal niet meer. Er is heel veel werkdruk, nascholingsmogelijkheden liggen klaar, maar de gidsen blijven ongelezen liggen'.
- De werkdruk zou toegenomen zijn door nog meer bijkomende extra taken, minder compactere roosters en een grotere administratieve druk in samenhang met de grotere verantwoordingsplicht naar inspectie en ouders toe: 'Alle uurtjes worden geteld en je moet er zoveel maken en alles verantwoorden. Je kunt niet meer zomaar een middag iets anders gaan doen. Vroeger konden er heel gemakkelijk lessen uitvallen en dat mag nu allemaal niet meer, dus heel veel dingen moeten allemaal bovenop die lessen gedaan worden, en voorheen vielen er dan gewoon lessen voor uit'. 'En dan die cijferadministratie, van elk SO'tje moeten de resultaten binnen een week op internet staan voor leerlingen en ouders. Daar komt vervolgens heel veel correspondentie over, heen en weer mailen met ouders en zo. Ook rapportvergaderingen, vroeger werden de leerlingen daarvoor uitgeroosterd, nu beginnen de rapportvergaderingen pas na drie uur als de lessen afgelopen zijn'.
- Werkdruk heeft dus vooral met verplichtingen te maken en de onmogelijkheid de eigen tijd in te delen. Hiermee komt voor de deelnemende leraren het begrip autonomie in beeld: 'De werkdruk wordt vooral zo gevoeld omdat men niet vrij is om de tijd zelf in te delen'.

De leidinggevende als obstakel om professionaliseringsmogelijkheden te gebruiken

- Leraren ervaren dus vaak een afwijzing van hun verzoek om scholing. Leidinggevendenden, zeker in het vo, geven dan aan dat het budget al op is of omdat het organisatorisch niet te regelen is in verband met vervanging en lesuitval. Op de vraag hoe het budget op kan zijn als er toch zoveel extra professionaliseringsgeld beschikbaar komt, is het antwoord ook meteen voor iedereen helder: het geld is niet geormerkt en wordt gewoon voor andere dingen gebruikt 'bijvoorbeeld aan diners inclusief partners'.
- De groep geeft ook aan dat leidinggevendenden soms veel persoonlijkere redenen aanvoeren waarom een leraar een bepaalde scholing niet mag volgen. Er worden voorbeelden genoemd als: 'dat past niet bij jouw vakgebied (het ging om faalangsttraining die voor de school zelf wel degelijk nuttig zou zijn)' tot zelfs 'dat kun jij toch niet'.
- Vooral leraren in het vo zeggen vaak nul op het rekest te krijgen; de po-leraren hebben over het algemeen heel welwillende en stimulerende leidinggevendenden, terwijl de mbo-leraar veel belang hecht aan de tijd die teams als collectief krijgen voor professionalisering.
- Op de vraag waarom leraren, als ze al op de hoogte zijn, niet meer hameren op hun recht op professionalisering, is het antwoord helder: angst om daardoor problemen te krijgen, lastig gevallen te worden door leidinggevendenden: 'het jaar daarop een rooster hebt gekregen', 'dan worden ze benadeeld bij de volgende verdeling van uren', 'je zit bij het functioneringsgesprek toch weer tegenover hem'.
- Een breed herkend fenomeen is dat leraren formeel ook weinig mogelijkheid hebben om met hun leidinggevende hierover te spreken: functioneringsgesprekken komen nog maar weinig voor: 'Ik werk achtendertig jaar en heb er één gehad'. 'Zelf werk ik nu zeventien jaar in het onderwijs en ik heb er drie gehad. Dit zou een mooi moment zijn voor een leidinggevende om een leraar te stimuleren om te professionaliseren'.

Cruciale voorwaarden voor leraren om professionaliseringsmogelijkheden te gebruiken

- De leidinggevendenden worden dus veelvuldig genoemd bij het niet-gebruik van regelingen. Maar omgekeerd geven AOb-consulentten ook aan, dat ze cruciaal zijn bij het wel gebruiken van regelingen. Er zijn grote verschillen tussen directeuren. Sommige directeuren hameren juist op scholing en dragen alle

mogelijkheden aan. Ook zien sommigen al het effect van de invoering van de functiemix: die prikkelt ook directeuren om hun personeel op cursus te sturen.

- Dan maar iedereen standaard een aantal uren per week vrij roosteren voor professionalisering? De meningen zijn verdeeld: volgens sommigen zou dat goed zijn, dan hoef je ook nergens meer tegen op te boksen. Anderen twijfelen: een grote groep blijft in de comfort zone zitten.
- Hiermee komen we op een ander opmerkelijk punt. De deelnemers aan het groepsgesprek wijzen dus op het belang van minder verplichtingen (in hun werk, maar ook in de te volgen scholingen), maar tegelijk wijzen enkelen er op dat sommige leraren wel wat harder aangepakt mogen worden: 'collega's die echt met geen tien paarden vooruit te branden zijn'. Een enkele deelnemer wil weigering tot scholing graag in een portfolio laten opnemen, zodat er ook sancties op staan tijdens beoordelingsgesprekken. Een andere deelnemer geeft aan dat hun school als sancties gebruikt: niet deelnemen betekent meer lesuren geven. Anderen voelen juist helemaal niets voor verplichtingen en sancties, omdat mensen dan alleen voor de vorm dingen gaan doen. Mensen gaan zich profileren om bij de leidinggevende op te vallen, terwijl ze inhoudelijk misschien wel helemaal niet zo professioneel zijn. En: 'je moet geen beleid maken op de kleine groep weigeraars die er toch altijd zal zijn'.
- De cruciale voorwaarden kunnen – en daarover is het oordeel unaniem - eigenlijk teruggevoerd worden op het begrip autonomie. Een leraar verwoordt dit letterlijk:
'Op het moment dat je de leraar weer de autonomie geeft en echt de professional laat zijn, willen ze zich echt wel weer ontwikkelen, want als ze eindverantwoordelijk zijn, dan willen ze ook dat ze daar capabel in zijn.' - leraar po

Type invulling van professionaliseringsmogelijkheden

Het is opvallend dat het focusgroepsgesprek steeds gaat over cursussen en scholing als het gebruik van de regelingen aan de orde is. Informele vormen van professionalisering worden niet vanzelf genoemd als manier om de professionaliseringsuren in te zetten. Lessen voorbereiden door extra artikelen te lezen, nieuwe informatie te zoeken, te overleggen met collega's, bij elkaar in de klas te kijken. De deelnemers aan het groepsgesprek erkennen dat en voeren daarvoor verschillende redenen aan.

- Leraren ervaren het als zo vanzelfsprekend dat ze het niet als invulling van hun professionaliseringsuren zien (vooral in het po). Vooral leraren die graag gebruik maken van professionaliseringsmogelijkheden willen toch het gevoel hebben 'er iets voor te krijgen, iets anders te doen dan ze toch al zelf doen', terwijl leraren die liever hun eigen gang gaan juist bij hun leidinggevendenden dit soort activiteiten aanvoeren als professionalisering ('ik hoef toch niet nog iets extra's, want ik lees al Franse kranten, ga in Frankrijk op vakantie, kijk alleen Franse tv: dat is ook professionalisering').
- Leraren krijgen weinig mogelijkheden voor informele vormen van professionalisering: sommigen wijzen op organisatorische problemen (vervanging is nodig als je bij iemand anders wilt gaan kijken of naar een andere school wilt) of komen terug op de leidinggevende: 'Op onze school heb ik de ervaring dat intervisie niet werd gezien als iets nuttigs, als vorm van professionalisering. Dat is het alleen als je er een certificaat voor krijgt'. Men is ook bevreesd dat de prestatiebeurs dit alles nog meer versterkt. Omgekeerd wijzen anderen weer op de leidinggevende als belangrijkere stimulator van informeel (samenwerkend) leren.
- De AOb-consulenten zien hierbij wel verschillen tussen sectoren. Informele vormen op het gebied van samenwerkend leren ziet men vooral in het po (iedereen geeft hetzelfde vak, dus dan kijk je makkelijker bij collega's) en recentelijk ook meer in het mbo, omdat er professionaliseringsmiddelen aan teams gekoppeld worden. Maar ook de schoolcultuur is heel belangrijk voor het inzetten van informele vormen van professionalisering.

Thema 2: Zeggenschap van leraren

Verschillende regelingen benoemen de zeggenschap die scholen en/of leraren hebben ten aanzien van het primaire werkproces en aanpalend beleid. Bij zeggenschap op het niveau van leraren gaat het over de invloed die leraren kunnen uitoefenen op de werkprocessen in het onderwijs. Meestal gaat het over de interne zeggenschap op school. Deze zeggenschap kan direct zijn (door de leraar zelf) of indirect (via de medezeggenschap). De zeggenschap die leraren hebben betreft veelal zaken als het onderwijskundig beleid met betrekking tot de inhoud van de lesstof, de didactiek, de keuze van leermiddelen, de toetsing en beoordelingscriteria, de kwaliteitszorg en de eigen deskundigheidsbevordering/professionalisering. Doel van de discussie was om de ervaringen over dit onderwerp uit de praktijk in kaart te brengen. Aan de discussie hebben twee leraren uit het po, drie leraren uit het vo en twee leraren uit het mbo deelgenomen.

Directe zeggenschap

De lerarenbeurs biedt mogelijkheden voor de professionalisering van leraren. Als zowel de school als de leraar daar wat aan heeft, is dat prachtig. Maar soms hebben leraren zelf een verborgen agenda, in die zin dat ze een beroep doen op de lerarenbeurs met in het achterhoofd de gedachte dat ze daarmee hun kansen op een baan elders vergroten.

Professionalisering van leraren dient idealiter twee doelen te dienen: de bekwaamheid van de leraren verbeteren en de kwaliteit van het onderwijs te vergroten. Dat betekent dat, buiten de lerarenbeurs om, niet elk cursusverzoek gehonoreerd hoeft te worden. En dat impliceert dat er een visie op goed onderwijs dient te zijn. Maar wie bepaalt wat goed onderwijs is, en wie bepaalt dan welke professionaliseringsactiviteiten daarbij passen?

Indirecte zeggenschap

Steeds minder mensen willen in de (G)MR zitting nemen. Met indirecte zeggenschap kun je echter weinig bereiken als de directe zeggenschap niet sterk is. Als niemand met ideeën komt, is het voor de (G)MR ook lastig. Niet iedere MR in elke school functioneert even goed. Niet iedereen is daarvoor geschikt. Een sterke MR kan zich bijvoorbeeld hard maken voor eigen normen voor bevordering in het kader van de functiemix.

'Zeggenschap ten aanzien van professionalisering moet als doel hebben de bekwaamheid van leraren verbeteren en de kwaliteit van onderwijs verbeteren.' - leraar vo

Zeggenschap op scholen ontbreekt

Ten aanzien van de professionalisering van leraren geldt dat veel van bovenaf, door de schoolleiding, ingevuld en bepaald wordt. Er is meer top down sturing dan betrokkenheid of zeggenschap van leraren. De leiding bepaalt dan bijvoorbeeld de inhoud van studiedagen of de cursussen die gevolgd moeten worden.

Daarnaast komt het voor dat individuele keuzes voor bij- of nascholing niet worden gehonoreerd omdat er volgens de schoolleiding geen tijd is om tijdens werktijd daarvoor vrij te geven. De 1040-urennorm heeft daar in het vo aan bijgedragen. In het po speelt het vrij krijgen voor het volgen van bij- of nascholing minder mee, wel de ervaren werkdruk, en gebrek aan geld. Als de directie een cursus geschikt vindt, lijkt er eerder geld beschikbaar te zijn dan wanneer een cursus niet geschikt gevonden wordt.

Geld hoeft overigens niet altijd een belemmering te zijn. Binnen teams is vaak al veel kennis aanwezig, die onderling beter gedeeld en benut zou kunnen worden.

'De directie of het bestuur bepaalt of er geld is. Met andere woorden, vindt de directie of het bestuur de cursus of opleiding geschikt, dan is er geld. En dan zie je dus heel vaak dat er met verkeerde maten gemeten wordt, dat dus het geld of de scholing gaat naar diegene die in het straatje van de school of de directie of het bestuur past.'
- leraar po

Werkdruk als belemmerende factor

In het po vindt scholing van oudsher meer dan in het vo plaats op lesvrije momenten. Maar tegenwoordig kunnen veel leraren niet meer het enthousiasme opbrengen voor het volgen van scholing door de werkdruk die zij ervaren.

Omdat bij- en nascholing in het vo steeds meer naast de lestijden plaatsvindt, loopt de hele werkweek vol, waardoor ook daar werkdruk een rol speelt. Dit leidt tot de kritische kanttekening vanuit het mbo of het erg is dat de werkweek volloopt: je wordt immers als fulltimer 40 uur betaald om je werk te doen, en daar horen niet alleen lesgevende taken bij. Niet iedere leraar beseft even goed dat je buiten je lestaken ook nog andere verplichtingen hebt, zo wordt voorzichtig gesteld. Vanuit de cao in het mbo is bepaald dat je 100 uur verplicht met scholing zou moeten invullen. Dat wordt echter door velen niet gedaan.

In vo en mbo word je er soms als leraar op afgerekend dat je er vanwege scholing niet bent. Dan vallen lessen uit, of moeten collega's lessen overnemen. Ook dat kan geweten worden aan overbelasting en werkdruk. Ten aanzien van het aspect werkdruk wordt ook genoemd dat er in het onderwijs steeds meer parttimers zijn, die in minder tijd meer moeten doen, wat ook de nodige gevoelens van werkdruk met zich meebrengt.

Ver van m'n bed-show?

Ten aanzien van het verkrijgen van zeggenschap geldt dat er wel degelijk instrumenten voor zijn, in het mbo bijvoorbeeld het professioneel statuut, maar de indruk bestaat dat dat wel erg ver af staat van de leraren. Leraren hebben handen en voeten nodig voor de dagelijkse werkzaamheden, en zijn over het algemeen niet bezig met dit soort 'zweverige' dingen (zeggenschap, professionalisering). Uiteraard zijn er altijd mensen die voor de troepen uitlopen, en dat is prima, zolang ze niet té ver voor de troepen uit gaan lopen. Veel leraren weten überhaupt niet welke ruimte of mate van zeggenschap ze formeel hebben.

'Er zijn wel degelijk instrumenten om het heft in handen te krijgen, maar het staat erg ver van het bed van de mensen.' – leraar mbo

Professioneel statuut

In het mbo is zeggenschap vastgelegd in de cao en in het professioneel statuut. Dit professioneel statuut wordt als luxe bestempeld. Dat heeft verankerd waar leraren recht op hebben én dat je dat als leraar zelf moet doen. Het MT moet de professionele ruimte ter beschikking stellen, en als dat niet gebeurt, dan moeten leraren dat zelf opeisen. Dat opeisen gebeurt niet altijd. Het is ook moeilijk om dat van de grond te krijgen. Wanneer leraren de gelegenheid krijgen om gebruik te maken van hun zeggenschap, pakken ze die kansen vaak niet, terwijl er in de wandelgangen vervolgens wel allerlei meningen geventileerd worden.

Opgemerkt wordt verder dat het tijd kost om als leraar uiting te geven aan die zeggenschap die formeel vastgelegd is. Facilitering regelen als team bijvoorbeeld – in het mbo wordt onderscheid gemaakt in uren voor teamscholing en uren voor individuele scholing - gaat niet vanzelf.

Gesprekkencyclus

Het lerarenregister wordt als vrijblijvend beschouwd. Een goed uitgevoerde gesprekkencyclus in de school, waarin goed doorgevraagd wordt naar professionaliseringsactiviteiten is van belang om professionalisering te stimuleren en kan een rol spelen bij de versterking van zeggenschap. De MR kan hierin ook een rol vervullen door met de schoolleiding in gesprek te gaan over hoe de gesprekkencyclus verloopt. Dat vraagt ook om professionalisering van leidinggevenden.

Omslag

De laatste jaren heeft er een omslag plaatsgevonden in de mate waarin bij- of nascholing gevolgd wordt. Dit lijkt steeds minder vaak (of minder enthousiast) te gebeuren, wat geweten wordt aan de ervaring dat er steeds meer en vanuit allerlei richtingen (Den Haag, maatschappij etc.) wordt neergelegd bij de leraren. Van allerlei kanten worden allerlei eisen gesteld, en dat maakt je als leraar soms moedeloos.

Met het verlies van zeggenschap, is ook de bevolegenheid voor het vak verminderd.

'Ik draai al veertig jaar mee, en ik heb het nog nooit zo druk gehad als nu.' – leraar vo

Beleid en kwaliteit

Heb je beleid nodig om bevolegenheid en kwaliteit te realiseren? Of is er bevolegenheid en kwaliteit, en pas je daar je beleid op aan? Je moet goed zijn, en je moet dat ook vastleggen. Dat impliceert ook dat je niet bang

moet zijn voor het meten van je kwaliteit, bijvoorbeeld door de inspectie. Je kunt als school ook zelf je kwaliteit in de gaten houden, door interne audits en collegiale consultaties.

Cultuur

Hoe komt het dat weinig leraren gebruik maken van hun zeggenschap en van mogelijkheden die er zijn om te professionaliseren? Werkdruk, maar ook veiligheid binnen het team kunnen daarin een rol spelen. Maar deze vraag is een onderzoek op zich waard.

In het onderwijs klinkt al jaren het geluid dat leraren niet goed genoeg zijn. Veel nadruk op het moet beter, het moet anders, dat ontnemt ook het plezier en frustrereert. Wellicht dat daarin ook een reden zit voor het niet gebruik maken van de mogelijkheden die er zijn om zeggenschap te benutten. Het is overigens de vraag in hoeverre het echt niet goed gaat met het onderwijs. Er zijn ook positieve geluiden.

Meer instrumenten betekent niet dat er meer zeggenschap komt. Het idee dat er met instrumenten meer zeggenschap gerealiseerd wordt, is wellicht een illusie. Er moet een omslag komen in cultuur en bewustwording. Collega's moeten elkaar bijvoorbeeld onderling durven aanspreken. Dat begint met belangstelling tonen naar elkaar. Verder moet het teamdenken een prominentere plaats krijgen.

'Deze discussie, dit is wat op scholen plaats moet vinden. Juist in de informele discussie, ga je met elkaar denken wat je wilt.' - leraar po

Thema 3: Vraag en aanbod

In deze expertmeeting is gesproken over de vraag of het aanbod van nascholing aansluit bij de vraag vanuit de leraar. Recent onderzoek toont namelijk aan dat er lacunes zijn in het aanbod van de scholing. De vorm sluit vaak niet aan bij het werkschema van leraren en de inhoud wordt vaak als te theoretisch gezien. In dit recente onderzoek is geen rekening gehouden met meer informele vormen van professionalisering. Doel van de discussie was om de ervaringen vanuit de praktijk te horen. Aan deze discussie hebben een leraar uit het po, vier leraren uit het vo en een leraar uit het mbo deelgenomen.

Het begrip professionalisering

Deze discussie roept de vraag op wat we eigenlijk verstaan onder professionalisering. Als professionalisering wordt opgelegd wordt het gezien als een belediging en 'aanval'; je kwaliteit als leraar wordt daarmee in twijfel getrokken. Van belang is dus om het woord professionalisering niet te laten afglijden tot een betekenis die aversie oproept. Pas op dat professionalisering niet een management-modewoord wordt en dat het exact de andere kant op gaat dan de kant die wij voor ogen hadden. En er zijn veel voorbeelden van zoals: taakbeleid, flexibiliteit en lumpsum.

Kloof tussen vraag en aanbod formele scholing

Veel collega's melden dat opleidingen vaak aanbieden dat er maatwerk wordt geleverd. Hiervoor worden ook uitgebreide intakes georganiseerd, maar het aangeboden is veel te vaak een algemeen pakket onder algemene noemer. Te weinig wordt scholing op maat geleverd. Daarnaast wordt er in die opleiding te veel tijd besteed aan 'gedoe' met portfolio's en dergelijke, wat heel veel tijd kost. Dat wordt door sommige mensen ook als zinloos ervaren.

Tussen wat een leraar vraagt en wat de aanbieder denkt dat de leraar nodig heeft, is een kloof. Bijvoorbeeld over klassenmanagement: een leraar zou zich kunnen verbeteren, maar in plaats van een daarop toegesneden aanbod krijgt hij iets anders voorgeschoteld. De kwantiteit in het aanbod is er wel maar de kwaliteit ontbreekt vaak. Daarnaast is er te weinig vakinhoudelijke scholing. Het is een woud van aanbod maar je kunt je maar moeilijk een weg door het enorme aanbod banen.

De rol van de leidinggevende

De vraag van leiding en leraar matchen niet altijd even goed. Bijvoorbeeld in de tijd dat in het mbo competentiegericht leren werd ingevoerd: daar moest en zou iedereen aan meedoen en het aanbod speelde daar voor 100% op in. Ook mensen worden naar scholing 'gestuurd'.

'Te veel macht is er bij de directie en teammanagers op pedagogisch/didactisch en vakinhoudelijk terrein in het bepalen wat er aan professionalisering door leraren wordt ondernomen.' - leraar mbo

Het top-down-denken bij scholingsbeleid verlamt mensen. Er is veel frustratie en woede bij veel leraren over de inzet van de schoolleiding.

Er ontbreekt een helder scholingsbeleid op veel scholen. Er wordt geen follow-up gedaan, dat wil zeggen dat er na het volgen van een scholing geen navraag wordt gedaan door leiding en collega's. Daardoor blijft de opbrengst teveel bij het individu hangen. Dit werkt ook demotiverend. Het volgen van scholing is daarmee te vrijblijvend en te veel hap snap.

'Opbrengst – van scholing - moet niet bij een individuele docent blijven hangen.' - leraar mbo

Te veel ook worden cursussen aangeboden of verplicht gesteld omdat het extern wordt aangedreven, bijvoorbeeld met de onderwijsinspectie als alibi. Daarnaast komt het vaak voor dat een leraar geen toestemming krijgt om de scholing te volgen die hij of zij wenst en dat de mogelijkheden onbekend zijn.

Professionaliseringsbeleid

Er heerst veel woede en cynisme onder mensen van middelbare leeftijd rondom professionaliseringsbeleid. Leraren zijn zelf verantwoordelijk voor hun beroepsuitoefening:

'Ik ben al professioneel, want ik ben bevoegd en ik werk in een klas en word niet weggestuurd door het management. Het is een belediging om te stellen dat ik moet professionaliseren.' - leraar vo

Het profiel van de school kan de autonomie van de leraren beknellen, omdat het schoolbeleid prevaleert boven de individuele behoefte van de leraar. De discussie over het vak en het beleid vindt te vaak plaats na een interventie van de onderwijsinspectie of andere externe initiatieven of drang. De bal wordt bij de leraar gelegd, het management bedenkt een mooie visie, en de leraar moet het dan waarmaken, maar heeft daar niet de middelen voor.

Formuleren van de juiste professionaliseringsvraag

Maar tegelijkertijd doet zich het fenomeen voor dat een leerkracht zich niet altijd wil ontwikkelen op punten waar hij minder goed in is en liever kiest voor scholing op de punten waar hij toch al sterker in is (en dus ook leuker en interessanter vindt).

Bij de bespreking van de aansluiting tussen vraag en aanbod komt de vraag naar boven wie de vraag eigenlijk formuleert? Dit raakt natuurlijk nauw aan het thema zeggenschap. Is het uiteindelijk niet zo dat de vraag voor de nascholing voor het grootste deel door het centrale beleid wordt aangestuurd? Anderzijds wordt opgemerkt dat te vaak werknemers zich afzijdig houden. Leraren leveren zelf geen inbreng en laten het initiatief bij de ander. De inhoudelijke behoefte kan bovendien verschillen. Zo zijn er leraren die hoofdzakelijk willen bijscholen op de vakinhoud. Anderen zien ook een grote rol voor de pedagogisch en didactische kant.

Aanbod van minder formele vormen van professionalisering (bv. kennisnetwerken, peer review)

Het aanbod van minder formele vormen van professionalisering is niet eenduidig. Er zijn wel eens wat initiatieven op het gebied van peer review en intercollegiale intervisie, maar dit gebeurt mondjesmaat en stuit op veel hindernissen. Bij peer review bijvoorbeeld speelt de onderlinge concurrentie tussen scholen een grote rol.

'Scholen worden elkaars concurrenten en peer review is eigenlijk het versterken van de concurrent, dit speelt vooral in gebieden met krimp' - leraar po

Zo is er ook wel eens een opdracht gegeven door een schoolleiding voor intercollegiale intervisie, maar het werkte niet. Leraren hebben geen tijd om met elkaar uit te gaan wisselen.

Ook het bijhouden van sociale en maatschappelijke ontwikkelingen hoort bij de professionele ontwikkeling van de leraar. Tevens het organiseren van bijvoorbeeld buitenlandse reizen (voor een talendocent) en het lezen van literatuur in die taal horen bij professionalisering.

De 10% van de tijd moet je niet per se alleen aan cursussen besteden; integendeel: leren van collega's is een veel belangrijker component van de professionalisering.

Behoeft in vorm van facilitering (tijd en geld) en waardering (bv. erkenning in gesprekkencyclus)

De behoefte bij meer informele vormen van professionalisering ligt vooral op het vlak van facilitering:

'De 10% is mijn speelruimte en dat is aan mij om in te vullen, achteraf leg ik dan verantwoording af aan de schoolleiding.' - leraar vo

'Ik wil de ruimte krijgen van mijn schoolleiding om vernieuwend aan de slag te kunnen gaan op mijn vakgebied.' - leraar vo

De intrinsieke motivatie staat of valt met de ruimte die de leraar krijgt. Die 10% moet je niet helemaal weggeven aan cursussen die geld kosten, maar die ruimte gewoon in tijd aan het individu geven. De werkgever die professionalisering gaat opleggen, haalt daarmee het eigenaarschap van de professionalisering weg bij de leraar.

Mogelijke oplossingen voor geconstateerde problemen

Om een aantal van de geconstateerde problemen op te lossen kan je overwegen de verantwoordelijkheid meer bij het team neer te leggen. Die kunnen dan kijken wat je als team nodig hebt en hoe je als team je professionaliteit kan verhogen.

'Je hebt altijd collega's die niet willen, maar die groep is zo klein, richt je daar niet op' – docent mbo

Te veel energie wordt opgeofferd voor collega's die passief blijven. Leg juist het accent bij hen die wel initiatiefrijk zijn. Zo moet er ook gekeken worden naar arbeidsvoorwaarden – zoals een vast contract voor jonge collega's, dat is belangrijk voor duurzaamheid van vernieuwingen.

Het lukt niet om een stem te vormen, omdat er zo verschillend wordt gedacht door leraren. De diversiteit onder leraren is enorm, maar gemeenschappelijk is de vraag naar professionele ruimte.

Kern van het verhaal is dat de leraar zijn eigen leerbehoefte moet kunnen formuleren; het gaat hierbij zowel om de vaardigheid van de leraar om de vraag te articuleren als de ruimte krijgen om daar ook mee aan de slag te gaan.

Datgene wat de deelnemers hebben overgehouden aan de discussie

- Mijn zorgen worden gedeeld: motivatie wordt afgebroken door top down beleid.
- Geef het team de middelen.
- De diversiteit van de leraar zie je in het aanbod terug en in de behoefte en wensen van leraren.
- De leraar zelf laten sturen en kiezen.
- Alle verschillen en overeenkomsten zijn frappant gelijklopend.
- Netwerken zouden meer de aandacht mogen krijgen.
- Er komt zo veel op het onderwijs af dat professionalisering het kind van de rekening wordt.

Appendix: Onderwerpen ter discussie per thema:

Thema 1: Mogelijkheden en middelen voor professionalisering

1. Welke regelingen op het gebied van mogelijkheden en middelen voor leraarprofessionalisering zijn bekend dan wel onbekend bij leraren?
2. Hoe beleven leraren hun persoonlijke mogelijkheden ten aanzien van deze regelingen? Er zijn behoorlijk wat mogelijkheden en er is geld, maar beleeft de leraar dat ook zo? Kunnen de leraren er in hun beleving ook echt gebruik van maken, en indien nee, wat zijn de obstakels?
3. Van welke regelingen maken leraren gebruik, en wat zijn hun ervaringen ermee? En indien men van bepaalde regelingen geen gebruik maakt, waarom dan niet?
4. In hoeverre besteden leraren ook daadwerkelijk 10% van hun jaartaak aan deskundigheidsbevordering?
5. Over welke aspecten van mogelijkheden en middelen op het gebied van professionalisering zouden leraren in deze review meer willen lezen?

Thema 2: Zeggenschap van leraren

1. Wat verstaan leraren onder zeggenschap (en meer specifiek t.a.v. professionalisering)?
2. De zeggenschap van leraren over hun professionalisering lijkt toe te nemen gezien de beleidsinitiatieven op dit gebied. Ervaren leraren dat ook zo?
3. Op welke aspecten met betrekking tot professionalisering missen leraren zeggenschap?
4. Welk aspecten van zeggenschap zijn nuttig om mee te nemen in de review studie?

Thema 3: Vraag en aanbod

1. Worden de conclusies van het rapport herkend en gedeeld?
2. In hoeverre is er aanbod, of facilitering van minder formele vormen van professionalisering, zoals kennisnetwerken, peer review, peer coaching en uitwisselingsprojecten?
3. Welke behoefte leeft er bij leraren op dit vlak, in de vorm van
 - facilitering (tijd en geld)
 - waardering (bijvoorbeeld formele erkenning in gesprekkencyclus)
4. Wat is nog meer interessant om mee te nemen in de reviewstudie als het gaat over vraag en aanbod van professionalisering?

Bijlage 2: Samenvatting forumdiscussies

Forumdiscussie 1: zeggenschap

Wat is er nodig om de zeggenschap over de professionele ontwikkeling te verbeteren?

AOb-voorzitter Walter Dresscher geeft met deze vraag de aanzet tot discussie. Volgens hem is er sprake van een weeffout met betrekking tot zeggenschap over de professionalisering. Aan de ene kant stelt de overheid dat de leraar de spil in het professionaliseringsproces is, terwijl aan de andere kant de werkgevers de beschikking en zeggenschap hebben over de middelen. De leraar moet volgens Walter Dresscher weer zeggenschap krijgen over zijn eigen professionalisering. In zijn inleiding op de 'hot seat' pleit hij voor een systeem waarbij de professionele ontwikkeling van de leraar uitgaat van directe zeggenschap van de beroepsgroep over de beschikbare middelen. Professionaliseren is immers een wederkerig werkwoord: zich professionaliseren. Dat vereist dat er verantwoordelijkheid wordt gelegd bij de beroepsgroep zelf en dat de beroepsgroep deze verantwoordelijkheid ook neemt.

Onderwijspersoneel uit vier verschillende sectoren heeft gedurende een week over dit onderwerp gesproken. Iedereen was het er over eens dat de zeggenschap van de professionalisering bij de leraar moet komen te liggen, maar in overleg met het management. Het is namelijk van belang dat zowel de kwaliteit van het individu als de kwaliteit van de organisatie toeneemt. De belangen van beide partijen zijn daarbij niet altijd gelijk. Een gezamenlijke visie op professionalisering is daarom noodzakelijk, maar ook dat de randvoorwaarden goed zijn geregeld. Een goede gesprekkencyclus wordt genoemd als middel om de verschillende belangen beter op elkaar te laten aansluiten. Vertrouwen en veiligheid zijn hierbij essentiële componenten. Wanneer deze er niet zijn zal het lastig zijn om knelpunten, maar ook wensen te bespreken met elkaar.

Wanneer er een gezamenlijke visie op professionalisering is, kan het beleid hierop aangepast worden. In de discussie liepen de meningen wat uiteen. Aan de ene kant wordt aangegeven dat professionalisering aangesloten moet zijn op de visie van de school/directie en dat daaruit de ruimte ontstaat waar leraren uit kunnen kiezen. Anderen gaven juist aan dat dit juist de ruimte verkleint en dat men moet aansluiten bij de behoeften en speerpunten van de leraar. Er is consensus dat de leraar zeggenschap moet krijgen over zijn eigen professionalisering, maar deze ook moet nemen. De organisatie dient hierbij de leraar te ondersteunen en faciliteren. Een bekwaamheidsdossier kan helpen bij het volgen van de individuele ontwikkeling, maar ook bijdragen aan het bestaan van een sterke beroepsgroep waarbinnen kwaliteit is geborgd.

De middelen die beschikbaar zijn voor professionaliseren moeten ook daadwerkelijk hier aan besteed worden. Daarnaast is er een kritische blik op het aanbod nodig. Het lerarenregister kan hierin een rol spelen. De vraag en het aanbod sluiten niet goed op elkaar aan. Scholingen zijn vaak prijzig, het moet toegankelijker worden. Leraren moeten de mogelijkheid hebben om het beperkte individuele scholingsbudget te besteden.

Forumdiscussie 2: vraag en aanbod

Hoe wil jij je ontwikkelen als professional binnen jouw school?

Volgens jonge leraren Anne Seuren en Tim Bartlema is het belangrijk dat het aanbod van professionaliseringsactiviteiten aansluit bij de behoeften van de onderwijsprofessional. Daarbij is het van belang dat de leraar zelf het voortouw neemt en goed weet hoe hij zich wil ontwikkelen binnen de school. Het is belangrijk dat leraren meedenken over een goed schoolplan en het beleid binnen een school, om samen te streven naar kwalitatief sterk onderwijs.

In de discussie, waar leraren uit het po, vo en hbo aan hebben deelgenomen, kwamen de volgende twee punten sterk naar voren: de tijd die daadwerkelijk beschikbaar is om te werken aan de eigen professionalisering en het niveau van de huidige scholing.

Veel kostbare tijd van de leraar wordt besteed aan administratieve taken. Dit beperkt de professionele ruimte van de leraar omdat er simpelweg minder tijd is om te besteden aan professionalisering. Het nakijkwerk

wordt als voorbeeld genoemd. De leraar moet hierin ontlast worden. Als tegenargument wordt het belang van correctiewerk genoemd. Het doen van correctiewerk is een manier om goed inzicht te krijgen in de ontwikkeling van leerlingen. Enige ondersteuning door bijvoorbeeld onderwijsassistenten om de administratieve werkdruk te verlagen is wenselijk.

Het aanbod van de huidige professionaliseringsmogelijkheden is nu niet altijd goed. Scholingen zijn niet effectief genoeg; de echte verdieping ontbreekt. Het geleerde moet direct toepasbaar zijn in de praktijk en leraren vinden het fijn om het zelf te kunnen plannen qua tijd. Zowel individuele scholing als teamscholing is van belang. Als individu moet je aan je eigen professionele ontwikkeling kunnen werken, maar ook samenwerken en het delen van kennis en ervaringen is belangrijk. Hierbij zijn een veilige werksfeer en een open cultuur belangrijke voorwaarden. Er ligt een taak bij de overheid om een kritische blik te werpen op het huidige scholingsaanbod, dit te controleren en er een eventuele certificering aan te hangen.

Forumdiscussie 3: mogelijkheden en middelen

Hoe kunnen we onze professionele ruimte zo goed mogelijk benutten?

Met deze vraag leidt José Muijres, nieuw dagelijks bestuurder van de AOb de forumdiscussie in. Volgens José staat de professionele ruimte van de leraar onder druk. De kwaliteit van het onderwijs wordt teveel afgemeten aan cijfers, registraties en documenten. De leraar moet meer gebruik gaan maken van de formele zeggenschap die hij heeft om inspraak te krijgen in het beleid en de professionele ruimte zo goed mogelijk benut kan worden. Aan deze forumdiscussie deden leraren uit het po, vo, mbo en hbo mee. In de discussie worden verschillende oorzaken genoemd voor het steeds kleiner worden van de professionele ruimte van de leraar. Ten eerste zorgen alle regels en eisen die de overheid stelt er voor dat de leraar zich steeds minder eigenaar voelt van het onderwijs. Volgens de leraren kunnen regels een hulpmiddel zijn, maar zijn ze geen instrument die de kwaliteit van het onderwijs kunnen doen toenemen. Ten tweede wordt het beleid voornamelijk bepaald door de werkgever en niet door de leraar zelf. Dit zorgt ervoor dat de leraar zich ook geen eigenaar voelt van het beleid en zich verantwoordelijk voelt voor wat er besloten wordt. De steeds wisselende teams zijn ook niet bevorderlijk voor het opzetten en uitvoeren van een goed beleidsplan. Daarnaast verhoogt het volgen van een bijscholing de werkdruk, omdat er minder ondersteuning aanwezig is op de scholen.

Naast de oorzaken van het steeds kleiner worden van de professionele ruimte worden ook oplossingen gegeven om de professionele ruimte te vergroten en te benutten. Duidelijk komt naar voren dat leraren de focus in eerste instantie leggen op de professionele ruimte van het team en minder op de professionele ruimte van het individu. Om de professionele ruimte te vergroten is er namelijk een 'open-deur-cultuur' nodig: openheid, van elkaar leren en met elkaar de norm bepalen. Het maken van een goed beleid wordt belangrijk gevonden. Door als team mee te denken en professionele ruimte op te eisen zullen leraren zich meer eigenaar voelen van het beleid en de verantwoordelijkheid krijgen en nemen. In het beleid moet er zowel ruimte zijn voor de professionele ontwikkeling van het team als van het individu. Het team maakt daarbij de keuzes wat belangrijk en nodig is. Het team en de leraar moeten de verantwoordelijkheid krijgen om de professionele ruimte zelf in te vullen, maar moeten deze verantwoordelijkheid ook op zich nemen. Dit vraagt van de leraar flexibiliteit, deskundigheid en een onderzoekende houding, door samen met collega's antwoorden te gaan zoeken voor belangrijke vraagstukken waar het onderwijs voor staat. Stabiliteit is nodig: een stabiel overheidsbeleid, personeelsbeleid en een stabiel team.

De leidinggevende heeft als taak om het team meer te betrekken bij veranderingen, ruimte te bieden, te ondersteunen en vooral vertrouwen te geven. Vertrouwen in het team en de leraar zijn van wezenlijk belang. Professionele ruimte is het onderwijs weer teruggeven aan de leraar.

Over de auteurs

Drs. Aukje Aben is onderwijspsycholoog en als promovenda verbonden aan LOOK, Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek van de Open Universiteit. Haar promotieonderzoek richt zich op de vraag welke factoren leraren motiveren dan wel demotiveren om onderzoek te gaan doen c.q. te blijven doen. Hierbij wordt zowel gekeken naar eigenschappen van de leraar zelf als naar schoolorganisatorische aspecten en leiderschap.

Prof. dr. Jos Claessen is als hoogleraar onderwijs en vorming verbonden aan LOOK. Hij publiceert onder meer over schoolmanagement, inzetbaarheid van leraren en schoolgrootte in het primair onderwijs.

Dr. Isabelle Diepstraten is jeugd- en onderwijssocioloog en onderzoekt het leren in relatie tot de levensloop en identiteit van verschillende generaties. Daarbij krijgt de sociale en maatschappelijke context van leren veel aandacht. Ze werkt als universitair docent bij LOOK en als lerarenopleider bij Fontys Hogescholen. Ze is redacteur en auteur van diverse boeken, waaronder de LOOK-jaarboeken, de Nieuwe Leerder en Mijn Generatie.

Dr. Arnoud Evers is universitair docent en projectleider bij LOOK. Hij heeft bedrijfseconomie gestudeerd aan de Universiteit Maastricht. Zijn specialisme is Human Resource Development (HRD), meer specifiek het leren van leraren op de werkplek vanuit een organisatieperspectief. Hij heeft onder andere gepubliceerd in Human Resource Development Review en de Journal of European Industrial Training.

Dr. Janneke Hooijer is universitair docent en programmaleider bij LOOK. Zij geeft leiding aan het onderzoeksprogramma 'Wat beweegt leraren' waarin vraagstukken rondom motivatie van leraren voor onderwijsinnovaties en leven lang leren worden onderzocht. Haar expertisegebieden zijn leergedrag, leerbenaderingen, motivatie en levenlang leren.

Prof. dr. Joseph Kessels is hoogleraar Opleidingskundig leiderschap bij LOOK. Daar richt hij zich in het bijzonder op het verbinden van lerende leraren en de wijze waarop schoolleiders de bekwaamheidsontwikkeling van hun teams kunnen stimuleren en ondersteunen. Daarnaast is hij werkzaam als hoogleraar Human Resource Development aan de Universiteit Twente.

Drs. Andrea Klaijzen is van huis uit onderwijskundige met een brede ervaring als (beleids)onderzoeker. Sinds 2009 is zij verbonden aan LOOK. De vraag wat leraren beweegt en welke maatregelen of interventies de motivatie van leraren ondersteunen of juist ondermijnen staat centraal in haar werkzaamheden. In haar promotieonderzoek richt ze zich daarbij vooral op de autonomiebeleving van leraren.

Prof. dr. Maarten de Laat is als hoogleraar Professionaliseren in sociale netwerken verbonden aan LOOK. Hij geeft leiding aan het onderzoeksprogramma Sociaal leren, waarbij de wijze waarop leraren op een netwerkende manier professionaliseren centraal staat. Zijn onderzoeksgroep concentreert zich op professionele ontwikkeling en kenniscreatie door (online) sociale netwerken en de invloed van sociaal design op de wijze waarop netwerken en communities functioneren, leren en waarde creëren.

Prof. dr. Rob Martens is hoogleraar/wetenschappelijk directeur van LOOK. Ook is hij interim-directeur van het interfacultair expertisecentrum Netherlands Laboratory for Lifelong Learning (NeLLL), waarin de Open Universiteit activiteiten van verschillende disciplines op het gebied van leven lang leren bundelt. Hij verkreeg in 2012 de eervolle Francqui-leerstoel bij de Katholieke Universiteit Leuven.

Lic. Bieke Schreurs is als promovenda verbonden aan LOOK. In het kader van haar onderzoek tracht ze vraagstukken rond de impact van sociale leernetwerken op de professionele ontwikkeling van leraren te beantwoorden. Ook is ze intern projectleider van het project Maestro Kompas, waarin LOOK meewerkt aan het oprichten van een duurzaam professionaliseringsbeleid en een flexibele lerarenopleiding voor en met leraren in Caraïbisch Nederland.

Colofon

Uitgave

LOOK

Open Universiteit

augustus 2012

Bezoekadres

Valkenburgerweg 177

6419 AT Heerlen

telefoon 045- 576 22 22

Postadres

Postbus 2960

6401 DL Heerlen

Redactie

Dr. I. Diepstraten

Dr. A. Evers

Bureauredactie

Drs. J. Arkenbout

Oplage

300 exemplaren

Omslag en vormgeving

Team Visuele communicatie, Open Universiteit

De rapporten staan onder redactie van

prof. dr. R. Martens

U kunt deze publicatie downloaden via www.look.ou.nl. Dat geldt ook voor eerder verschenen publicaties. Een overzicht daarvan vindt u achterin deze publicatie.

Eerder verschenen rapporten

Aalsma, E., & Jansen, F. (2012). *Inzet van critical friends bij professionaliseren van leraren*. Rapport 39. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Beers, R., Berkers, R., Kreijns, K., & Wassink, H. (2012). *Digitaal leren moet je leren. ICT-ontwikkeling in teams op SG Were Di*. Rapport 38. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Hulsbos, F., Andersen, I., Kessels, J., & Wassink, W. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap*. Rapport 37. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Nijland, F., Kruif, R. de, & Diepstraten, I. (2012). *Inspireren tot leren. De Opleidingschool 2010-2011*. Rapport 36. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Hermans, V., Perreijn, S., & Bie, M. de (2012). *Docent Zorg 2.0*. Rapport 35. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Bruin, M., & Münstermann, H. (2012). *Specifieke beroepscompetenties van docenten in het middelbaar beroepsonderwijs*. Rapport 34. Heerlen: Open Universiteit, LOOK.

Janssen, S., Goes-Daniëls, M., & Wassink, H. (2012). *Een vliegende start: hoe houd je dit vast?* Rapport 33. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Leeuwestein-Verbeek, P., & Jeninga, J. (2012). *Kwaliteitsstandaarden professionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hooijer, J., Amersfoort, D. van, & Willemse, S. (2012). *Welearning. Samen werken en samen leren binnen de Bisschop Möller Stichting*. Rapport 32. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Jansen, F., Aalsma, E., & Janssen, S. (2011). *Professionaliseren in het hart van de vernieuwing*. Rapport 31. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Das, L., & Walhout, J. (2011). *Informatievaardigheden en de mediathecaris*. Rapport 30. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hooijer, J., & Amersfoort, D. van. (2011). *Leren, innoveren en netwerken in po en pabo in Fryslân*. Rapport 29. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Lutgerink, J., Evers, A., Jans, E., Deuss, E., Stuker, E., Almekinders, R., & Maagdenberg, W. (2011). *Misconcept of preconcept?* Rapport 28. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Schuit, H., Vrieze, I. de, & Slegers, P. (2011). *Leerlingen motiveren: een onderzoek naar de rol van leraren*. Rapport 27. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes-Daniëls, M., Berkers, R., Hulsebosch, J., & Coenders, M. (2011). *Professionaliseren en versterken praktijknetwerken VM2*. Rapport 26. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Schreurs, B., Evers, A., & Alphen, L. van (2011). *Leren op de werkplek in samenhang organiseren met 360-gradenfeedback. Twee casestudies*. Rapport 25. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Korenhof, M., Coors, P., Meijs, C., Amersfoort, D. van, & Moolenaar, N. (2011). *Netwerkleren in het primair onderwijs. Twee casestudies*. Rapport 24. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

- Beumer, M., Jeninga, J., Münstermann, H., & Perreijn, S. (2011). *Op weg naar een individueel ontwikkelingsplan in het praktijkonderwijs*. Rapport 23. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., Hooijer, J., Kreijns, K., Laat, M. de, Vermeulen, M., & Wassink, H. (2011). *LOOK-onderzoek: vijf programmalijnen*. Rapport 22. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Schuwer, R., Lutgerink, J., Bie, M. de, Dieleman, A., Hermans, V. & Timmermans, G. (2011). *Ontwikkelen van leer materiaal in leerlijnen*. Rapport 21. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Leeuwestein-Verbeek, P., Meulen, M. van der, Perreijn, S., & Heeroma, N. (2011). *Teamontwikkeling basisschool Aan de Bron*. Rapport 20. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., Dresen, M., Heeroma, N., & Berkers, R. (2011). *Inzicht in teamontwikkeling door praktijkonderzoek op het vmbo van Scholengemeenschap Were Di*. Rapport 19. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Wenger, E., Trayner, B., & Laat, M. de. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework*. Rapport 18. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Stijnen, P., & Martens, R. (2011). *Jaarverslag onderzoek. LOOK 2010*. Rapport 17. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Janssen, S., Jansen, F., Schaepkens, H., & Groot, M. de. (2011). *Van teamontwikkeling naar persoonlijke ontwikkeling en omgekeerd. Evaluatie van een aanpak voor teamontwikkeling bij het ROC Koning Willem I College*. Rapport 16. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de Dutch Health Tec Academy. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 15. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., & Vermeulen, M. (2011). *Teamontwikkeling in de opleiding facilitaire dienstverlening. Het gebruik van datafeedback bij het handelen van leraren in de CGO*. Rapport 14. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Vermeulen, M., Klaijisen, A., & Martens, R. (red). (2011). *De lerende leraar. Docentprofessionalisering in de praktijk. Bundel met deelrapporten Ruimte voor professionalisering, Professionalisering in het buitenland en Professionalisering in het primair onderwijs*. Rapport 13. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Martens, R., & Stijnen, P. (2010). *Jaarverslag onderzoek. LOOK 2009*. Rapport 12. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Kessel, N. van, Rens, C. van, & Vrieze, G. (2010). *Ruimte voor professionalisering. Formele regelingen voor professionalisering van leraren en het gebruik ervan*. Rapport 11. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Goes-Daniëls, M., Vermeulen, M., & Jansen, D. (2010). *Competentiegericht Opleiden in de Uiterlijke Verzorging. Onderzoek naar het handelen van leraren in CGO bij ROC Eindhoven*. Rapport 10. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.
- Brand-Gruwel, S., & Walhout, J. (2010). *Informatievaardigheden voor leraren*. Rapport 9. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Hovius, M., & Kessel, N. van. (2010). *Professionalisering van leraren in het buitenland. Een inventarisatie van de stand van zaken in twaalf Europese landen*. Rapport 8. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Kuijk, J. van, Gennip, H. van, Wester, M., Smit, F., & Claassen, A. (2010). *Samen professionaliseren, samen uitvoeren. Evaluatie vraaggestuurde projecten 2009 Ruud de Moor Centrum*. Rapport 7. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Frietman, J., Kennis, R., & Hövels, B. (2010). *Managen van informeel leren: hoe ver kun je gaan? Een verkennende studie naar kwaliteitsmanagement van het informeel leren van leraren*. Rapport 6. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Dungen, M. van den, & Smit, W. (2010). *Meerdere wegen naar professionalisering*. Rapport 5. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Zwaneveld, B., & Rigter, H. (2010). *Over drempels naar meer ict-gebruik in het voortgezet onderwijs*. Rapport 4. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Someren, K. van, Doornebos-Klarenbeek, D., & Walhout, J. (2010). *Een pakkend begin! Vakdidactiek en economie. Ruim 30 concrete voorbeelden voor het economieonderwijs om goed van start te gaan*. Rapport 3. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes, M., Beekma, M., Delea, P., & Hooijer, J. (2010). *Verbreiding en verdieping competentiegericht opleiden van docenten binnen de NHL Hogeschool Leeuwarden. Eindverslag van de samenwerking tussen de NHL Hogeschool Leeuwarden en het Ruud de Moor Centrum, de activiteiten en de resultaten in de periode 2005-2009*. Rapport 2. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Goes, M., Delea, P., & Laat, M. de (2010). *Onderzoek naar de succes- en faalfactoren bij het leernetwerk Consortium VMBO-MBO*. Rapport 1. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Eerder verschenen publicaties

Kessels, J.W.M. (2012). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Nieuwenhuis, L. F.M. (2012). *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Diepstraten, I., Wassink, H., Stijnen, S., Martens, R., & Claessen, J. (2011). *Professionalisering van leraren op de werkplek. Jaarboek Ruud de Moor Centrum 2010*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Stevens, L.M. (2010). *Zin in onderwijs*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R.L. (2010). *Zin in onderzoek. Docentprofessionalisering*. Inaugurele rede. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.

Martens, R.L. (2009). *LOOK onderzoeksprogramma 2009-2011. Succesvol leven lang leren op de werkplek: onderzoek naar de praktijk van docentprofessionalisering*. Heerlen: Open Universiteit, Ruud de Moor Centrum.



LOOK
Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek

E look@ou.nl

Postadres
Postbus 2960, 6401-DL Heerlen