

SchoolManagement

VAKBLAD VOOR MANAGEMENT, BESTUUR EN TOEZICHT Jaargang 21 Oktober 2019 Nummer

4

Schooladvies

Lessen uit het verleden

Analfabeet is digibeeet

De grenzen aan online

Deeltijdwerken

Feiten en cijfers



ALLE
OPLEIDINGEN
ZIJN OOK BIJ U
OP LOCATIE TE
VERZORGEN
(OP MAAT
GEMAAKT)

Onderwijzen zit in uw DNA, maar ook in dat van ons!

Ook aankomend schooljaar organiseert **Dyade Academy** diverse leergangen op verschillende thema's voor uw professionalisering. Vind een antwoord op uw vraagstukken omtrent **schoolpositionering, strategisch beleid, leiderschap** en nog veel meer in het najaar van 2019.



9.0
klant-
waardering

Schoolpositionering & Onderwijsmarketing

start 29 oktober 2019

Doelgroep: Bestuurders, schoolleiders, onderwijsmanagers

In drie dagen:

- » Inzicht in 'koopgedrag' van ouders en leerlingen
- » A-merk maken van uw eigen schoolorganisatie
- » Accreditatie voor de deelthema's: **OMGAAN MET OUDERS** en **OMGAAN MET (DEMOGRAFISCHE) ONTWIKKELINGEN**



9.1
klant-
waardering

Strategisch inspelen op de onderwijsmarkt

start 7 november 2019

Doelgroep: Bestuurders, schoolleiders, onderwijsmanagers

In drie dagen:

- » Leren strategisch in te spelen op de onderwijsmarkt
- » Langetermijnvisie ontwikkelen, als uitgangspunt voor kortetermijnbeslissingen
- » De onderwijskwaliteit van uw school(organisatie) bevorderen
- » Accreditatie voor het hoofdthema: **REGIE EN STRATEGIE**



Vernieuwd programma

Positief leiderschap in het onderwijs

start 19 november 2019

Doelgroep: Bestuurders, schoolleiders, onderwijsmanagers, P&O

In drie dagen:

- » Leren een motiverend en positief klimaat te creëren
- » Autonomie en bevoegdheid stimuleren bij teamleden
- » Bouwen aan goede relaties op en rond het werk
- » Accreditatie voor het hoofdthema: **PERSOONLIJK LEIDERSCHAP**



inhoud

PO VO

6 Selectie en schooladvies

Spanningen rondom de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs zijn van alle tijden. Reeds in 1928 verscheen een rapport van Philip Kohnstamm over deze kwestie. De conclusies uit dit rapport zijn nog steeds actueel.

VO

10 Code goed bestuur

De VO-raad heeft een herziene branchecode het licht doen verschijnen. Met deze vernieuwde code worden schoolbesturen en intern toezichthouders nog meer uitgedaagd verantwoordelijkheid te nemen voor een goede governance.

MBO

14 Beroepsbeeld mbo-docenten

De mbo-sector heeft een beroepsbeeld voor mbo-docenten ontwikkeld. Dit beroepsbeeld biedt handvatten voor het ontwikkelen van loopbaanbeleid.

PO VO MBO

17 Analfabeet is digibeet

Het internet is voor jongeren een bijzonder complexe omgeving om bruikbare informatie te vinden en te gebruiken. De waarde van het online werken wordt dan ook regelmatig overschat.

PO VO MBO

22 Waardegericht leiderschap

Waartoe leiden we leerlingen op: tot status, diploma en economische zelfstandigheid of leren we leerlingen zelf positie te kiezen in onze samenleving? Waardegericht leiderschap staat stil bij dit soort vragen.

PO VO MBO

26 Leiding geven aan verandering

Gewenste veranderingen in het onderwijs komen nog te vaak niet tot stand. Niet de implementatie van incidentele innovaties moet het doel zijn, maar het creëren van een lerende cultuur die bijdraagt aan continue, gedragen verandering.

PO

29 Factsheet deeltijdwerken

Wanneer alle leraren die één of twee dagen werken een dag extra voor de klas gaan staan, zou het nijpende lerarentekort in het basisonderwijs worden opgelost. Maar hoe realistisch is deze oplossing? De feiten en cijfers laten iets anders zien.

En verder:

- 13 Column Paul Rosenmöller
- 25 Column Roel in 't Veld



WIE EEN SCHOOL BESTUURT,
BESTUURT EEN WERELD
OP ZICH

Een wereld die bovendien steeds groter en complexer wordt. Denk aan individualisering en digitalisering in het onderwijs, goed bestuur en toezicht, kwesties rondom privacy en integriteit, personeelszaken, bekostiging en huisvesting. Heeft u daarbij juridisch advies nodig? Dan staat Nysingh naast u. Wij zijn er om u voor te bereiden op de wereld van morgen. **Besturen is immers vooruitzien.**

colofon

SchoolManagement

Vakblad voor management, bestuur en toezicht.

Versijnt tweemaandelijks en is een uitgave van Sdu Uitgevers bv

Redactie

Annamarie Neeleman (hoofdredacteur)

Inge Andersen

Bernard Teunis

Jorick Scheerens

Bert Nijveld (eindredactie)

Redactieadres

Sdu uitgevers bv, Bert Nijveld

Postbus 20014, 2500 EA den Haag

tel.: 070 378 9254

e-mail: b.nijveld@sdu.nl

Uitgever

Ron Huveneers, Sdu Uitgevers bv

r.huveneers@sdu.nl

Abonnementen

Schoolmanagement totaal is een gratis blad voor de doelgroepen management, bestuurders en toezichhouders in het primair en voortgezet onderwijs en in het bve.

Abonnees die niet tot deze doelgroepen behoren betalen € 79,50.

Indien u in aanmerking komt voor een gratis abonnement neemt u dan contact op met onze afdeling klantenservice. De uitgever (mailadres hierboven) stuurt op uw verzoek graag een exemplaar naar uw collega's die het blad nog niet kennen.

Sdu klantenservice,

Postbus 20025, 2500 eA den Haag,

tel.: 070 - 378 98 80

www.sdu.nl/service

Advertentie exploitatie

Recent bv, Ray Aronds,

Postbus 17229, 1001 JE Amsterdam

tel.: 020 - 330 89 98,

Fax: 020 - 420 40 05

e-mail: ray@recent.nl

Vormgeving

DPS, Rotterdam

Druk

Wilco

© Sdu uitgevers bv, Den Haag, 2019

Alle rechten voorbehouden. niets uit deze uitgave mag verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen, of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.



voorwoord

Digi taal

Het onderwijs loopt in de regel niet echt voorop als het gaat om het toepassen van innovaties. Zo heeft het best even geduurd voor de zegeningen van de informatietechnologie ook in het klaslokaal doordrongen. Maar inmiddels zijn de verschillende *divices* – jaja een nieuwe lente, een nieuwe taal – en het gebruik hiervan, niet meer weg te denken uit de dagelijkse schoolpraktijk.

Voorzeker brengt het inzetten van het digibord door de leerkracht en van de diverse handige applicaties door leerlingen veel voordelen met zich mee. Lessen kunnen prachtig met beelden worden ondersteund, of zelfs kant en klaar worden gepresenteerd. Nakijkwerk kan worden gereduceerd. De tijdswinst die dit kan opleveren, wordt overigens weer teniet gedaan door de vele appjes, mailtjes en andersoortige berichten die door jan en alleman over je worden uitgestort en waarop instant antwoord wordt verlangd. Vooruitgang is niet alleen maar verbetering.

In maart 2019 lanceerde minister Arie Slob de nieuwe digitaliseringsagenda voor het funderend onderwijs. Deze agenda staat bol van de claims over hoe digitale middelen het onderwijs beter zouden maken. Helaas worden deze claims op geen enkele wijze wetenschappelijk onderbouwd. Sterker: onderzoek wijst uit dat de effecten van digitalisering op onderwijsresultaten of de organisatie van het onderwijs vooralsnog beperkt zijn.

De wondere wereld van enen en nullen oefent een magische kracht uit op ieder die ermee wordt geconfronteerd; zozeer zelfs dat de vaardigheid tot zelfstandig denken erdoor wordt getroebleerd. Zo is het een wijdverbreid misverstand dat jongeren, die via het internet toegang hebben tot een ontzaglijke hoeveelheid kennis, computer- en mediawijs zouden zijn. Niet bang zijn om te experimenteren met toepassingen is niet hetzelfde als daartoe ook bekwaam zijn. Net zo min als dat minderjarigen niet bang zijn om zwaar vuurwerk af te steken, ook al zijn ze daartoe niet bekwaam.

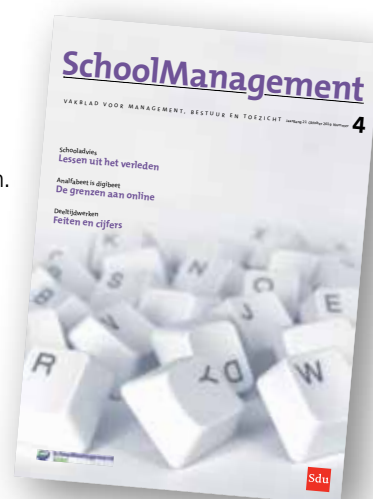
Het grootste uitdaging bij de ontwikkeling van digitale geletterdheid zit hem in iets heel ouderwets: goed kunnen lezen, spellen en schrijven, traditionele geletterdheid dus. Beheers je deze instrumentale vaardigheden onvoldoende, dan is het verdraaid lastig navigeren in het internetoerwoud. Anders gezegd, het internet is voor jongeren een bijzonder complexe omgeving om bruikbare informatie te vinden en te gebruiken.

En hier komt de *good old* en vertrouwde meester of juf weer om de hoek kijken. Het automatiseren van basisvaardigheden en het overdragen van veel algemene kennis blijft gewoon handwerk!

Jammer dat nog steeds te weinig mensen ervoor kiezen dit prachtige beroep tot het hunne te maken.

Bert Nijveld

*Uw opmerkingen zijn welkom:
b.nijveld@sdu.nl*





Het selectieprobleem is met name een probleem dat aangepakt kan worden door verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

Selectie en schooladvies

Lessen uit het verleden

Spanningen rondom de overgang van het primair naar het voortgezet onderwijs zijn van alle tijden. Reeds in 1928 verscheen een rapport van Philip Kohnstamm over deze kwestie. De conclusies uit dit rapport zijn nog steeds actueel. De vraag is of resultaten van eindtoetsen in *samenhang* met de inzichten van de leraren een nuttige rol kunnen spelen bij de selectie van leerlingen.

Het zal niemand in het onderwijs ontgaan dat zich regelmatig spanningen voordoen rondom het schooladvies. Is het advies van de basisschool doorslaggevend of moet de uitslag op de eindtoets de selectie en keuze bepalen? En wat is de invloed en rol van de ouders in dit keuzeproces? Bovendien is het de vraag of kinderen van lager en hoger opgeleide ouders wel dezelfde kansen hebben. Er is en wordt over deze kwesties steeds intensief gediscussieerd zowel door beleidsbepalers als door leraren en wetenschappers. Een van de telkens terugkerende centrale dilemma's is wel wat de functie is van eindtoetsen en welke rol het oordeel van de leraren in het selectieproces kan vervullen.



Jo Nelissen is werkzaam aan het Freudenthal Instituut SME Universiteit Utrecht.

Het selectieprobleem heeft in het verleden voorstellen voor grootschalige innovaties opgeroepen. In jaar 1927 ontving Philip Kohnstamm (destijds hoogleraar pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam) van de onderwijswethouder van Amsterdam het verzoek om na te gaan of de gebruikelijke toelatingsexamens voor het voortgezet onderwijs geschikt waren als selectiemiddel. Ruim 25% van de leerlingen op de toenmalige HBS bleek al na één jaar de school te verlaten, terwijl in de volgende jaren nog eens 25% afviel. Kohnstamm en van Veen presenteerden in 1928 een uitgebreid rapport met voorstellen om het selectieprobleem aan te pakken. Die voorstellen waren de moeite van het overwegen waard, maar vergden wel ingrijpende innovaties, die overigens nooit tot stand zijn gekomen.

Het is buitengewoon interessant en leerzaam het betreffende rapport - waarin het selectieprobleem wordt benaderd vanuit leer- en denkpsychologische onderzoeken uitgevoerd door, met name destijds toonaangevende, Duitse psychologen – nogmaals onder de loep te nemen. Kohnstamm meende, in navolging van deze psychologen, dat bij de selectie uitgegaan moest worden van de beoordeling van de *kwaliteit* van dat leren en niet slechts van de vastgestelde *hoeveelheid* opgedane geheugen- en/of vakkennis. Voorts besteedt het rapport aandacht aan pogingen om leerprocessen te onderzoeken onder meer op basis van schooltoetsen en ‘stilleestesten’. Die onderzoeken hebben echter nooit het verwachte succes opgeleverd.

Van de innovaties die Kohnstamm en van Veen voorstelden is weinig echt gerealiseerd, maar toch vraagt het selectievraagstuk om maatregelen.

De Aaneensluiting (1928)

In het uitvoerige rapport *De Aaneensluiting* kwamen Kohnstamm en van Veen tot de volgende suggesties voor een, naar hun inzichten, verantwoorde selectie. **Ten eerste** meenden zij, althans in eerste instantie, dat intelligentietests wel bruikbare informatie voor de selectie konden opleveren. Maar zij nuanceerden vervolgens toch hun standpunt. Die nuance bestond hieruit dat zij voorstelden intelligentie als een flexibele en dynamische vaardigheid te beschouwen en niet als een onveranderlijke, statische eigenschap. Een vaardigheid die in het onderwijs moet en *kán* worden gestimuleerd: intelligentie bestaat vooral uit *gerealiseerde* intelligentie. In dat opzicht werden Kohnstamm en van Veen geïnspireerd door de Duitse denkpsychologen Külpe en Selz. Leren gebeurt niet slechts associatief en is geen puur geheugenwerk, zoals de destijds populaire psycholoog Herbart had verkondigd. Leren gebeurt actief en inzichtelijk, al mag natuurlijk oefenen niet worden verwaarloosd. Leren en denken kun je leren, en Selz sprak in dit verband van *Erziehbarkeit von Intelligenzleistungen*. Leren bestaat niet slechts uit drill and practice en geheugenwerk (voor een uitgebreider bespreking zie Nelissen 2017).

Kohnstamm en van Veen waren dan ook van mening dat met het ontwikkelen van betere gestandaardiseerde (IQ)testen het selectieprobleem onvoldoende was opgelost. Het selectieprobleem is niet slechts een testprobleem, maar met name een probleem dat aangepakt kan worden door verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, in de zin zoals de Duitse denkpsychologen dat hadden voorgesteld.

Ten tweede adviseerden Kohnstamm en van Veen om ‘schoolse toetsen’, dat wil zeggen toetsen gebaseerd op de diverse vakken, te ontwikkelen. Deze toetsen zou de leraar (schooldirecteur) kunnen gebruiken om de vorderingen van de leerlingen te kun-

nen beoordelen. De leraar zou dan echter wel intensief moeten worden bijgeschoold om de leerprestaties en de vorderingen van de leerlingen adequaat te kunnen typeren én daarover te kunnen rapporteren. Het gaat immers niet slechts om de hoeveelheid opgeslagen kennis, maar om het *niveau* dat en de *kwaliteit van denken* die een individuele leerling heeft bereikt.

Het idee om toetsen op vakken te baseren, werd zo’n vijftig jaar later ook door de psychometricus Zwarts (1983) voorgesteld. Soms is informatie op basis van toetsen over de plaats van een leerling in een groep voldoende, meent Zwarts; dit is ‘relatieve informatie’. Maar we willen ook weten wat een leerling van de leerstof beheerst, *onafhankelijk* van de andere leerlingen; dat noemt Zwarts ‘absolute informatie’. Zulke toetsen worden getypeerd als ‘criterium toetsen’ en op basis daarvan worden de leerlingen niet meer *onderling* vergeleken. Voortbouwend op het werk van de Britse onderzoeker Glaser, meent Zwarts dat criteriumtoetsen een rol kunnen spelen om “problemen bij de aansluiting van primair en secundair onderwijs op te lossen” (p.35) omdat er meer garantie is voor continuïteit in de leerprocessen. Het criterium is de grens die leerlingen, die het leerdoel beheersen, scheidt van leerlingen die het leerdoel *niet* beheersen. Een uitstekend voorstel van Zwarts, dat echter, zover bekend, nooit de verdiende aandacht heeft gekregen.

Het selectieprobleem is met name een probleem dat aangepakt kan worden door verbetering van de kwaliteit van het onderwijs

Ten derde werd door Kohnstamm en van Veen aanbevolen om ervaring op te doen met een soort ‘overgangsjaar’ van primair naar voortgezet onderwijs. Gedurende dat jaar kan het leergedrag van leerlingen worden geobserveerd: de vorderingen, niveau, stabiliteit, inzet, motivatie, contact met andere leerlingen et cetera.

Ten vierde zou het curriculum van de (lagere) school onderzocht moeten worden met het oog op wenselijke, substantiële innovaties. Zo zou, suggereerden Kohnstamm en van Veen, nagedacht kunnen worden over de introductie van de Franse taal.

Ten vijfde zou aandacht moeten worden besteed aan het verband tussen schoolvorderingen en *sociaal milieu*. Kohnstamm is een van de eerste wetenschappers in Nederland die voor dit verband aandacht vroeg. Met name op het gebied van rekenen/wiskunde, zo was uit zijn observaties gebleken, schoot de praktijk te kort, in die zin dat simpelweg van buiten leren en oefenen (sometijes, tafeltjes) de dominante didactiek in de rekenles was. Vooral kinderen van lager

geschoolde ouders ondervonden daarvan de nadelen. Bij het leren van wiskunde, zeker in het voortgezet onderwijs, is immers juist inzicht noodzakelijk, meende Kohnstamm.

We worden hier met een hardnekkig probleem geconfronteerd. Uit onderzoek blijkt nog steeds (Silverman 2010, in Nelissen, 2017) dat leerlingen uit kansarme milieus, ongeacht hun intelligentie, naar lagere vormen van het voortgezet onderwijs worden gestuurd dan kinderen uit meer bevoorrechte milieus. In dit verband vroeg de PO-Raad in 2016 terecht de aandacht voor een plan om het onderwijs van kinderen van 0 tot 4 jaar op te zetten om zodoende de gelijke kansen voor alle leerlingen te verbeteren.

Het meer subjectieve oordeel van de leerkracht geeft, naast de leercapaciteiten, een indruk van de persoonlijkheid en het karakter van de leerling

Het is overigens nuttig om de mogelijkheid te overwegen om de selectie op latere leeftijd te laten plaatsvinden, zoals dat in andere landen (bijvoorbeeld Finland) al het geval is. Er is dan immers veel meer bekend over de capaciteiten en motivatie van de leerlingen. In feite was dat ooit de gedachte achter de Middel-school van van Kemenade (zie Veenstra 1983).

Onderzoek van leerprestaties, denkprocessen en kennis

Na de nodige discussie over de ideeën van Kohnstamm en van Veen is in de jaren zestig uiteindelijk enige ervaring opgedaan met een onderzoeksmethode die *Stillezen* werd genoemd. Deze methode werd overgenomen van de Britse psycholoog Ballard (*Completion Method*). De leerlingen werden met begrippen geconfronteerd en werden gevraagd begrippen te bedenken die daarmee verbonden konden worden. De bedoeling was meer te weten te komen over het denk- en redeneervermogen van de leerlingen. In de praktijk bleek deze methode echter niet optimaal te functioneren.

Zoals gezegd introduceerde Zwarts zogenoemde criterium toetsen waarmee het denkniveau van kinderen per vak onderzocht kon worden. Leerlingen zouden niet met elkaar maar met beredeneerde *criteria* moeten worden vergeleken. De mate waarin een leerling aan die criteria voldeed, zou dan bepalend zijn voor de vraag welke vorm/niveau van voortgezet onderwijs bij die leerling paste. Op die manier probeerde men *cesuren* op te stellen. Voldeed een leerling niet aan de gewenste cesuren, dan zou op grond van dat beeld bepaald kunnen worden welke vorm van voortgezet

onderwijs voor die leerling geschikt was. Een gecompliceerde kwestie en het is dan ook niet gelukt bruikbare en transparante cesuren op te stellen, zo heeft Deen (1971) vastgesteld.

In de geest van Kohnstamm heeft ook de Groningse psycholoog de Groot een test voor onderzoek van leerlingen ontwikkeld. Hij legde de leerlingen verschillende typen vragen voor: sleutelvragen, perifere vragen en toegevoegde vragen. De reacties op de sleutelvragen zijn discriminerend en als zodanig geschikt om het cognitieve niveau van de leerlingen te kunnen bepalen. We zien dat de Groot net als Kohnstamm de kwaliteit van het denken van leerlingen probeerde te achterhalen. De aanpak van de Groot heeft al met al niet veel navolging gekregen.

De Groot (de Mulder en de Groot, 1972) heeft bovendien een rapport over selectie in het onderwijs gepubliceerd waarin hij zich baseert op het werk van Jensen. Deze Amerikaanse psycholoog verklaarde 80 procent van de variantie in intelligentie in een gehele populatie (zoals de V.S of Schotland) uit genetische factoren. Dat wil zeggen, aldus de Groot, dat de intelligentie van leerlingen en dus ook hun schoolcarrière sterk met het beroep en de sociale klasse van de ouders samenhangen. Het selectierapport van de Groot heeft veel kritiek opgeroepen. (Hoger Onderwijs Cahiers 1974).

Onderzoek en toetsen van schoolkennis

Ook buiten Nederland heeft het probleem van de selectie veel discussie opgeroepen. Stern in Hamburg, wilde niet alleen intelligentietesten afnemen, maar hij stelde ook voor de leervorderingen van leerlingen regelmatig te onderzoeken alsmede hun leerstijlen. Hij stelde zogenaamde 'experimentele klassen' voor die gelegenheid moesten bieden om experimenten uit te voeren. In Nederland was daar ook belangstelling voor, maar het is, al met al, overal bij discussie gebleven. In België werd geprobeerd of toekomstige schoolvorderingen betrouwbaar vastgesteld konden worden met schoolse testen (Nuttin, in Deen 1971), maar dat experiment heeft weinig opgeleverd.

In Engeland echter, rapporteerde Plowdon (in Deen 1971) dat hij op basis van intelligentietesten, betrouwbaarder voorspellingen kon doen over leervorderingen dan op basis van schooltoetsen. We zien dus dat in de verschillende landen de onderzoeksresultaten elkaar tegenspreken.

Dat laatste is niet zo verwonderlijk als we ons realiseren dat de cognitieve ontwikkeling, juist van leerlingen in de puberteit, gecompliceerd verloopt en dus erg moeilijk is te voorspellen. Net zo moeilijk trouwens als de persoonlijkheids- en karakterontwikkeling van deze leerlingen in deze leeftijdsfase.

Tot besluit: hoe nu verder?

Het is opmerkelijk dat het selectieprobleem, dat reeds honderd jaar geleden zo uitvoerig en genuanceerd



door Kohnstamm en van Veen is besproken, nog steeds nagenoeg onopgelost is.

In de dag- en vakbladen treffen we wel regelmatig artikelen aan over dit onderwerp. Minister Slob (Onderwijs) bepaalde onlangs (NRC 22-7-'19) dat de eindtoets pas na het schooladvies moet worden afgenomen. Het advies van de leraar “blijft leidend”, aldus deze minister. Onderzoek wijst evenwel uit (Zwarts 1983) dat schoolsucces in ongeveer gelijke mate te voorspellen is op basis van toetsen als van het advies van de leraar. Ook toont onderzoek aan (Lek en van de Schoot 2019) dat de eindtoets goed gecombineerd kan worden met het lerarenadvies.

Het selecteren van leerlingen zal altijd een gecompliceerde zaak blijven, terwijl we ingrijpende innovaties, zoals Kohnstamm die voorstelde, niet op korte termijn kunnen verwachten. Toch worden elk jaar opnieuw leerlingen geselecteerd. Hoe moet dat gaan en waar is schoolsucces nou eigenlijk van afhankelijk? Tot verbazing van sommige lezers misschien: slechts 50 procent van het schoolsucces kan verklaard worden door intelligentie ((Resing en Drenth, 2001) en naar schatting 30 procent uit persoonlijkheidskenmerken van de leerling (motivatie, doorzettingsvermogen, nieuwsgierigheid, inzet).

Nu kan men zich voorstellen dat met de centrale eindtoets een redelijk *objectief* beeld kan worden verkregen van de cognitie en kennis van elke leerling. Maar niet

van de persoonlijkheid en het karakter van de leerling. Een indruk dáárvan zullen we eerder kunnen terugzien in het meer *subjectieve* oordeel van de leraar. Terwijl die ook wel een zeker beeld zal hebben van de leercapaciteiten van de leerling. Het lijkt niet verkeerd om beide beoordelingen in *relatie* tot elkaar te laten bepalen - zoals onderzoek (Zwarts; Lek en van de Schoot) ook laat zien - welke vorm van voortgezet onderwijs voor welke leerling het meest geschikt lijkt.

Verskillende puzzelstukjes leiden tot het best mogelijke advies.

Literatuur

- Deen, N. (1971) *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Mulder, J.M. & Groot de A.D. (1972) Uittreksel van het selectierapport van Prof. Dr. A.D.de Groot. *Hoger Onderwijs Cahiers*, nr.13. Selectie van studenten, achtergronden/effekten. OTO.
- Lek, K.M. & A.G.J.van de Schoot, R. (2019) Wie weet het beter, de docent of de centrale eindtoets? In: *De Psycholoog*. Vol. 54 , Issue 4 , 10-24
- Nelissen, J.M.C. (2017) Psychological Problems of School to School Transition. In *Curriculum and Teaching*. Volume 32 Number 1 , 63 - 80.
- Resing, W. & Drenth, P. (2001) *Intelligentie Meten en Weten*. Amsterdam, Uitg. Nieuwezijds.
- Veenstra, E. (1983) De Nederlandse Middenschool. In: *Idee*'66. Jrg. 4, Nr1.
- Zwarts, M.A. (1983) *Criterion toetsen bij de aansluiting van primair en secundair onderwijs*. Utrecht University.



Code Goed Onderwijsbestuur VO 2019

Pas toe én leg uit én doe!

Na onderzoek naar de naleving van de Code Goed Onderwijsbestuur VO en als gevolg daarvan enkele aanbevelingen ter verbetering, heeft de VO-raad een herziene branchecode het licht doen verschijnen. Met deze vernieuwde code worden schoolbesturen en intern toezichthouders nog meer uitgedaagd verantwoordelijkheid te nemen voor een *goede governance*.

De nieuwe code is grotendeels gebaseerd op vier principes. Waar de vorige code een forse hoeveelheid richtlijnen kende, is er nu voor gekozen om bestuur en intern toezicht aan te sporen om met behulp van een viertal beginselen zelf belangen af te wegen en een koers te bepalen. De vier principes vormen de ziel van de code en kennen een 'pas toe én leg uit' karakter.

De vier principes:

1. **Verantwoordelijkheid**
2. **Professionaliteit**
3. **Integriteit**
4. **Openheid**



Wik Jansen heeft een ruime ervaring als bestuurder en adviseur in het VO en is op dit moment als toezichthouder bij deze sector betrokken.

Elk principe wordt in de code toegelicht en uitgewerkt in enkele handvatten, waarmee bestuur en intern toezicht de principes, gelet op de eigen onderwijsorganisatie en zijn regionale context, kunnen toepassen. De handvatten, die in de code *good practices* worden genoemd, hebben ten doel het onderlinge gesprek te faciliteren. Hierdoor kan een onderwijsorganisatie eigen keuzes maken. De code wordt daardoor ontwikkelingsgericht. Van bestuur en intern toezicht wordt

verwacht dat zij -in samenspraak met andere belanghebbenden- laten zien hoe de code wordt toegepast. In plaats van het gebruikelijke 'pas toe of leg uit'-principe, waarbij het mogelijk is met een gemotiveerde verantwoording op bepaalde onderdelen af te wijken van de code, wordt er nu vanuit gegaan dat wordt uitgelegd hoe de code wordt toegepast.

Met de verschuiving van *comply or explain* naar *apply and explain* beschikt het voortgezet onderwijs over een branchecode, die in zekere zin uniek genoemd mag worden. De codes van de andere onderwijsbranches kennen, evenals de meeste codes in andere sectoren, nog het pas toe of leg uit principe. De kracht van de Code Goed Onderwijsbestuur VO 2019 is de keuze voor een beperkt aantal van vier betekenisvolle beginselen, waaraan binnen de eigen context bestuur en intern toezicht nadere invulling geven. Gekoppeld aan de verplichting hierover uitleg te verschaffen aan de in- en externe omgeving worden de principes van goed bestuur in cultuur, gedrag en handelen van de onderwijsorganisatie zichtbaar en controleerbaar gemaakt.

Deze principe based code nodigt uit om bij veranderende omstandigheden het onderlinge gesprek als bestuur en intern toezicht opnieuw te voeren teneinde zichtbaar te blijven maken hoe de code wordt toegepast in het dagelijkse handelen. Daarmee is de code vooral ook op te vatten als een levend document.

Pas toe en doe

Naast het op de beginselen verantwoordelijkheid, professionaliteit, integriteit en openheid gebaseerde deel van de code, kent de nieuwe code ook enkele 'pas toe'-bepalingen. Dit zijn lidmaatschapseisen waaraan de leden van de VO-raad moeten voldoen. Hoewel niet als zodanig aangeduid, bevatte de code 2015 ook een aantal 'pas toe'-bepalingen of eisen van lidmaatschap. Het zijn er nu in vergelijking met de vorige versie van de code iets minder. Zo is bijvoorbeeld de publicatieplicht van het professioneel statuut en de doelstelling en aanpak van de horizontale dialoog vervallen. Deze vereisten zijn in de jongste code verhuisd naar het 'pas toe en leg uit'-deel van de code.

Daarnaast bevatte de oude code een (zachte) richtlijn betreffende de zittingsperiode van intern toezichthouders. De nieuwe code kent in plaats hiervan een (harde) 'pas toe'-bepaling. Naast de maximale zittingstermijn van toezichthouders, is hierin tevens het rooster van af- en aantreden meegenomen. In het kader van transparantie mag dit een verbetering worden genoemd.

Samengevat verlangt de code 2019 dat het bestuur de volgende documenten publiceert:

Jaarverslag conform Regeling Jaarverslaggeving
Onderwijs
Statuten
Bestuursreglement
Samenstelling, nevenfuncties en honorering
bestuur en toezichthouder
Rooster af- en aantreden toezichthouder conform de maximale termijn van 8 jaar
Klachtenregeling
Klokkenluidersregeling
Integriteitscode

Bovendien is een drietal lidmaatschapseisen uit de vorige code geherformuleerd:

1. In de code 2015 is bepaald dat het bestuur jaarlijks het eigen functioneren evalueert en over de conclusies en afspraken rapporteert in het jaarverslag. In de gewijzigde formulering geeft de intern toezichthouder aan hoe de evaluatie van het bestuur heeft plaatsgevonden. Deze wijziging doet recht aan de werkgeversrol van de raad van toezicht.
2. Een bestuurder in het VO kan niet tegelijkertijd intern toezichthouder zijn bij een organisatie binnen de voortgezet onderwijs sector. Nieuw is de toevoeging

dat dit wel kan bij een samenwerkingsverband. De bepaling dat een bestuurder niet de functie van intern toezichthouder mag vervullen in een andere onderwijssector dan het VO binnen het eigen voedingsgebied is als harde eis komen te vervallen. Terecht wordt hier bij het principe 'integriteit' nadrukkelijk en genuanceerd aandacht voor gevraagd.

3. De bepaling dat een toezichthouder niet kan worden benoemd tot (dagelijks) bestuurder bij dezelfde onderwijsorganisatie als waar hij toezichthouder is of is geweest, is in de nieuwe code enigszins genuanceerd. Zo kan bij een crisissituatie het interne toezicht tijdelijk (maximaal 6 maanden) bestuurlijke taken overnemen en kan een toezichthouder na een 'afkoelingsperiode' van vier jaar benoemd worden tot bestuurder bij de onderwijsorganisatie waar hij toezichthouder is geweest.

De pas toe-bepalingen zijn op te vatten als absolute basisvoorwaarden voor goed bestuur. Naleving hiervan draagt bij aan de transparantie naar de samenleving en dient de publieke verantwoording. Het verdient aanbeveling dat onderwijsinstellingen ook de code zelf publiceren!

Waarom branchecodes

Nog geen 25 jaar geleden begon in ons land het denken over *good governance*. Dit leidde tot de Nederlandse Corporate Governance Code (Code Tabaksblat), die in 2004 in werking trad. Enkele jaren later ontstonden ook in het maatschappelijk middenveld branchecodes. Afnemende overheidsbemoediging leidde tot decentralisatie van bevoegdheden hetgeen noopte tot meer branchegerichte regulering. Zo ook in het voortgezet onderwijs, waar de VO-raad ten behoeve van de sector voortgezet onderwijs de ontwikkeling van een code initieerde. Met de invoering van een governancecode neemt een sector zelf verantwoordelijkheid voor de vormgeving en uitvoering van goed bestuur. De wetgever heeft zich tot op heden dan ook terughoudend opgesteld. De scheiding bestuur en intern toezicht is wettelijk bepaald en met betrekking tot de code beperkt de overheid zich tot hoofdlijnen:

Wet op het Voortgezet Onderwijs artikel 103, lid 5:

De code voor goed bestuur bevat tenminste bepalingen over de wijze waarop invulling wordt gegeven aan:

- a. een beleid dat de eigen deskundigheid en verantwoordelijkheid van het personeel voor de kwaliteit van het onderwijs tot haar recht komt,
- b. een integere bedrijfsvoering, waaronder voorzieningen om verstrengeling van belangen tegen te gaan, en
- c. afstemming met en verantwoording aan de ouders en andere belanghebbenden binnen en buiten de school.

Een code is echter niet vrijblijvend. Naleving draagt bij aan het waarborgen van goed onderwijs en voedt het vertrouwen dat de samenleving in de sector mag hebben.

Naleving code

Met een branchecode neemt een volwassen sector zelf de regie in handen betreffende goed bestuur. Besturen en toezichthouders zijn daarmee samen aanspreekbaar op en verantwoordelijk voor de naleving van de code. In een tweetal artikelen (2015, 2016) in dit tijdschrift heb ik het nalevingsaspect betreffende de eerdere codes al eens belicht. Het leverde een niet zo hoopvol beeld op. Zo zagen veel bestuurders de code niet als uitgangspunt van bestuurlijk handelen en werden lidmaatschapseisen uit de code maar beperkt nageleefd. De afgelopen jaren heeft de VO-raad het toezicht op de naleving van de code vorm willen geven door de instelling van een **monitoringscommissie**. In "Betekenisvol besturen" (2018), zoals de titel van het eindadvies van de monitoringscommissie luidt, constateert de commissie onder meer dat de code in de praktijk vaak nog niet als voldoende betekenisvol en werkbaar ervaren wordt. Ook stelt de monitoringscommissie dat de naleving weliswaar op gang komt, maar dat nog niet alle besturen voldoen aan de lidmaatschapseisen van de VO-raad.

Niet naleving van de 'pas toe'-bepalingen kan het bestuur van de VO-raad in uiterste vorm tot roeyement doen besluiten

Leden van de VO-raad konden de afgelopen jaren het niet naleven van de lidmaatschapseisen melden bij een onafhankelijke governancecommissie onder voorzitterschap van Job Cohen. De **governancecommissie**, die in 2017 werd ingesteld, heeft echter geen meldingen over de naleving van de lidmaatschapseisen ontvangen. Het zou getuigen van een krachtige relatie tussen de leden en hun VO-raad als besturen staan voor handhaving van de eigen code. De opdracht en de samenstelling van de governancecommissie garandeert objectiviteit. Bij een klacht wordt de naleving van de 'pas toe'-bepalingen getoetst, waarna met behulp van een interventieladder aan het bestuur van de VO-raad advies uitgebracht wordt over stapsgewijze sanctivering van het betreffende lid. Vervolgens maakt het bestuur van de VO-raad de definitieve afweging, die in uiterste vorm roeyement kan betekenen.

Literatuur

- Betekenisvol besturen; Eindadvies Monitoringscommissie Code Goed Onderwijsbestuur VO*, VO-raad, Utrecht (november 2018)
- Code Goed Onderwijsbestuur VO 2019*, VO-raad, Utrecht (juni 2019)
- Code Goed Onderwijsbestuur VO*, VO-raad, Utrecht (juni 2015)
- Branchecode als keurmerk; Vernieuwde Code Goed Onderwijsbestuur. Wik Jansen. In: *School Management totaal*. Sdu uitgevers bv, Den Haag (oktober 2015)
- Branchecode als keurmerk (2); Implementatie Code Goed Onderwijsbestuur VO-2015 verloopt nog stroef. Wik Jansen. In: *School Management totaal*, Sdu uitgevers bv, Den Haag (april 2016)
- Verenigingsconvenant*, Vereniging voor toezichthouders in onderwijsinstellingen en kinderopvang, Zoetermeer (2018)

Dat opnieuw besloten is dat alleen leden van de VO-raad de mogelijkheid hebben melding te maken van niet naleving van de 'pas toe'-vereisten, getuigt nog niet van veel openheid. "Door de code te hanteren laten de verantwoordelijke bestuurders en intern toezichthouders (...) aan hun belanghebbenden (...) zien dat zij de gangbare standaarden voor goed bestuur en intern toezicht toepassen (...)", lezen we in de nieuwe code. Waarom wordt de belanghebbenden niet de mogelijkheid geboden om hun stem te laten horen in het kader van de handhaving van die code? Dit zou bijvoorbeeld kunnen door de (gemeenschappelijke) medezeggenschapsraad de mogelijkheid te bieden een melding bij de governancecommissie te doen.

Samen met de VTOI-NVTK¹ stelt de VO-raad de **Commissie Stimulering en naleving code goed bestuur VO** in. Uit de naam blijkt de tweeledige opdracht van de commissie, die zal bestaan uit bestuurders en toezichthouders. Het tweede deel van de opdracht houdt in dat de commissie leden kan aanspreken op niet-naleving van de code en hiervan eventueel melding kan maken bij de governancecommissie.

Tot slot

Deze herziene code kent een evenwichtige opbouw. Enerzijds worden met de vier principes normen geïntroduceerd die richting geven aan het handelen van bestuur en intern toezicht; anderzijds kent de code een beperkte groep, goed controleerbare lidmaatschapseisen, waarmee de bestuurlijke basis op orde is. De VO-raad biedt haar leden een ruim ondersteuningsaanbod bij het vormgeven van goed bestuur in overeenstemming met deze branchecode. Intern toezichthouders kunnen gebruik maken van de mogelijkheden die de VTOI-NVTK-Academie hen biedt. De leden van deze vereniging verbinden zich aan het Verenigingsconvenant (2018), dat naast andere kwaliteitskenmerken ook vereist dat men zich houdt aan de governancecode van de sector waarin men toezichthouder is.

Het voortgezet onderwijs beschikt met deze code over standaarden van goed bestuur die er zijn mogen. Het is nu aan bestuurders en intern toezichthouders om -in samenspel- te zorgen voor een nadere invulling en uitwerking binnen de eigen context. Door transparantie in de naleving te betrachten verschaft het voortgezet onderwijs zichzelf een keurmerk.

Noot

- 1 De VTOI-NVTK vertegenwoordigt intern toezichthouders in onderwijs en kinderopvang.

Curriculum-herziening: de rol van schoolleiders en bestuurders

De vraag is al zo oud als het onderwijs zelf: wat moeten onze leerlingen kennen en kunnen? Het antwoord op die vraag is niet een-twee-drie te geven. Omdat de samenleving en de arbeidsmarkt in rap tempo veranderen, maar ook omdat het antwoord vrijwel iedereen in de samenleving raakt en er dus, vanuit verschillende belangen verschillende visies op bestaan. Kortom, de herziening van het curriculum voor het basis- en voortgezet onderwijs, onder de noemer Curriculum.nu, is een belangrijke maar ook gevoelige exercitie. Het proces wordt dan ook zorgvuldig vormgegeven. Zo'n 150 docenten en schoolleiders hebben het afgelopen jaar in negen ontwikkelteams voorstellen uitgewerkt voor een nieuw curriculum. Na een uitgebreide reactieronde worden de definitieve voorstellen op 10 oktober aan minister Slob aangeboden. Daarna is het woord aan 'de politiek'.

De uitkomst van de curriculumherziening raakt in de eerste plaats de mensen die er mee gaan werken: de (toekomstige) leerlingen en docenten natuurlijk, maar ook schoolleiders en bestuurders. Welke rol speelt deze laatste groep, de schoolleiding, bij het laten slagen van deze majeure verandering in de scholen? Over deze vraag organiseerde de VO-raad begin juni tijdens zijn algemene ledenvergadering tafelgesprekken met de ruim negentig aanwezige bestuurders. Tussen scholen blijken er grote verschillen te bestaan in wat met een mooi woord 'curriculumbewustzijn' heet: de ene school denkt actief na over hoe de herziening binnen de eigen organisatie vorm te geven, in een andere school moet het besef nog postvatten dat er een verandering zit aan te komen. Gelukkig gaven alle bestuurders aan zich verantwoordelijk te voelen om het gesprek hierover binnen de scholen aan te jagen.

Dat roept de vraag op: hoe doe je dat? Allereerst is het belangrijk om helder uit te leggen wat de curriculumherziening is, en vooral ook wat het *niet* is. Zo zijn er docenten die denken dat het om het kiezen van een nieuwe methode gaat. Ook leeft de mythe dat met de curriculumherziening de professionele ruimte van de docent drastisch wordt ingeperkt. De herziening beperkt zich echter nadrukkelijk tot het *wat* – de inhoud. Het *hoe* – de didactiek – is aan de school en de docenten. Bovendien blijft er



voor scholen 30 procent vrije ruimte over voor invulling van het onderwijsprogramma.

Gebrek aan tijd wordt vaak genoemd als oorzaak van een afwachtende houding bij docenten en schoolleiders. Als reactie daarop benadrukte een aantal bestuurders dat het belangrijk is om zichtbaar te maken dat de curriculumherziening prima kan aansluiten bij al bestaande ontwikkelingen binnen de school, en dat die daar niet bovenop hoeft te komen. "Leg uit wat Curriculum.nu met de ontwikkeling van de eigen school te maken heeft, hoe het kan aansluiten bij de eigen strategie en dat het een kans is om eigen initiatieven te versterken." Curriculumontwikkeling, zo vulde een ander aan, is ook een kans voor het creëren van extra ontwikkeltijd voor leraren, bijvoorbeeld door clustering aan te brengen in vakken.

Een belangrijk en terecht aandachtspunt is het doorontwikkelen van de curriculumherziening in de bovenbouw. Deze is nu om praktische redenen niet meegenomen in het proces, maar zonder aansluiting op de bovenbouw (en examinering) gaat de curriculumherziening niet lukken. En, met een blik naar de toekomst: zorg ervoor dat de curriculumherziening ook op de agenda komt van de lerarenopleidingen. Dat is nu nog niet het geval.

De naam Curriculum.nu is goed gekozen, zo merkte een schoolleider onlangs op: het proces speelt nu en, ondanks dat het nog niet is afgerond en de politiek er ook nog iets van gaat vinden, kunnen we ons als scholen het niet permitteren vanaf de zijlijn te blijven toekijken. We moeten nu aan de slag.

*Paul Rosenmöller,
voorzitter VO-raad*

Mbo-docent en loopbaan

Navigeren in een dynamisch en veelzijdig beroep

Nadenken over loopbaanontwikkeling in het beroep van docent krijgt een duw in de rug. De Beroepsvereniging voor opleiders in het mbo (BVMBO) en de MBO Raad hebben het initiatief genomen om een beroepsbeeld voor de mbo-docent te ontwikkelen. Dit beroepsbeeld biedt handvatten voor het ontwikkelen van loopbaanbeleid.

Veel docenten in het mbo starten met passie en energie hun betekenisvolle baan. Maar hoeveel voldoening dit beroep ook kan geven, toch komt voor velen het moment van bezinning: 'heb ik nog steeds voldoende te bieden om mijn studenten te kunnen blijven inspireren? Word ik nog gezien en erkend? Biedt mijn werk nog voldoende variatie en groeimogelijkheden?' Vragen waarop de antwoorden van wezenlijk belang zijn voor het werkplezier en werkgeluk van docenten en daarmee ook van die van hun studenten.

Traditioneel beeld docentschap

Nadenken over loopbaanontwikkeling in het beroep van docent is niet vanzelfsprekend. Het beeld dat je als docent begint en nog steeds in diezelfde functie je pensioengerechtigde leeftijd haalt, is hardnekkig en al te vaak ook realiteit. Referentiekaders ten aanzien van het competentieniveau dat een docent na vijf of tien jaar behaald zou kunnen hebben ontbreken; loopbaanpaden zijn niet duidelijk uitgestippeld. Als docent moet je veelal zelf maar uitzoeken wat loopbaanperspectieven zouden kunnen zijn en hoe je hierop zou kunnen acteren.



Marco Snoek is werkzaam bij het Kenniscentrum onderwijs en opvoeding, hogeschool van Amsterdam.

Je was docent en dat was het. Welke keuzes er gemaakt konden worden? Ik had geen idee. (...) Het oude, traditionele beeld van een carrière in het onderwijs was een toekomst buiten de klas. Dan werd je adviseur of leidinggevende. Eigenlijk kun je wel stellen dat hoe verder je komt in je loopbaan, hoe minder studenten je ziet. (...) Met omwegen ben ik uiteindelijk schoolbestuurder geworden. Ik heb eerst tien jaar op een school gewerkt, ben toen uit het onderwijs gestapt om terug te keren als bestuurder. (Frank van Hout, lid bestuur MBO Raad)

Bovenstaande was voor de Beroepsvereniging voor opleiders in het mbo (BVMBO) en de MBO Raad het vertrekpunt om een beroepsbeeld voor de mbo-docent¹ te ontwikkelen. Een vergelijkbaar beroepsbeeld voor de leraar in het voorgezet onderwijs gold als bron van inspiratie. De ontwikkelgroep bestond uit mbo-docenten, HR-functionarissen en leidinggevendens.

Samen met Deltion-collega, en mede BVMBO ambassadeur Jeannet Nuis ben ik naar Utrecht gegaan voor een sessie over het beroepsbeeld. We zijn specifiek op zoek gegaan naar wat het beroep nou zo onderscheidend maakt ten opzichte van andere sectoren: het samenwerken met het bedrijfsleven, de stageplekken en de bedrijfstakgroep waarin we met collega's van zelfde opleidingen meedenken over het onderwijs. Ook het functioneren in teams gaat anders dan in andere sectoren. De relaties die je onderhoudt met het bedrijfsleven en het vakgebied maken het mbo uniek (Andries Knol, docent bewegingsonderwijs Deltion College)



Beroepsbeeld mbo-docenten

Het beroepsbeeld dat is ontwikkeld laat verschillende domeinen zien waarin mbo-docenten kunnen acteren:

- a. Het verzorgen van onderwijs voor studenten. De docent kan zich hierin op verschillende gebieden specialiseren:
 - i. op vakinhoud of beroepsinhoud
 - ii. op beroepsdidactiek en vakdidactiek
 - iii. op pedagogisch-didactische aanpakken en
 - iv. studentbegeleiding
- b. Het vernieuwen van beroepsonderwijs. Docenten zijn vaak betrokken bij het ontwerpen van nieuw onderwijs. Ze kunnen betrokken zijn bij onderzoeksteams of practoraten, of ze zijn ondernemend en benutten nieuwe kansen en mogelijkheden voor hun studenten, hun team, afdeling of instelling.
- c. Het organiseren van onderwijs. Docenten kunnen een rol hebben ten aanzien van de organisatie van het onderwijs in hun team of op schoolniveau, of ze dragen actief bij aan het ontwikkelen van beleid op teamniveau, schoolniveau of landelijk niveau.
- d. Het leren van en met collega's. Docenten kunnen tenslotte een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van hun team en aan de professionele ontwikkeling van collega's.

Docenten zijn in ieder geval actief in het eerste domein. Ze kunnen eventueel het verzorgen van onderwijs combineren met activiteiten in de andere drie domeinen.

- In hun werk kunnen docenten zich ontwikkelen van in-opleiding naar startend naar ervaren naar expert. Die ontwikkeling kan plaatsvinden op elk van die vier domeinen. Starten met activiteiten in een nieuw domein betekent vaak het ontwikkelen van nieuwe competenties die daarvoor noodzakelijk zijn.
- Docenten moeten zich verhouden tot en samenwerken met het werkveld en het bedrijfsleven. Net zoals ze zich moeten verhouden tot de samenleving en de verwachtingen die de samenleving heeft ten aanzien van de vorming van jongeren. Ten slotte moeten docenten zich verhouden tot hun

vakgebied en de kennis die daar ontwikkeld wordt en die implicaties kan hebben voor de inrichting van hun onderwijs.

Andere rollen

In het traditionele beeld staat de docent 'voor de klas', het beroepsbeeld laat duidelijker dan voorheen zien dat mbo-docenten ook andere rollen en taken hebben. Daarmee wordt meer recht gedaan aan de rijkheid van het beroep.

Onderwijs verzorgen en ontwikkelen is de kerntaak van een docent. Op mijn school doen we een beroep op docenten op andere domeinen binnen en buiten het onderwijs. Dat is relatief nieuw. Voorheen werd veel van de organisatie van het onderwijs buiten teams bij specialisten belegd. Nu doen docenten dit steeds vaker zelf als onderdeel van een team. (Frank van Hout, lid bestuur MBO Raad)

Bovendien maakt het beroepsbeeld het voor de mbo-docent meer inzichtelijk welke ontwikkelmogelijkheden en loopbaanperspectieven bestaan. De docent wordt uitgedaagd na te denken over de vraag waar deze over vijf jaar zou willen staan en regie te nemen over de eigen loopbaanontwikkeling.

Loopbaanbeleid

Binnen het mbo is veel ervaring met loopbaanbegeleiding en het ontwikkelen van loopbaancompetenties bij studenten. Des te merkwaardiger is het, dat er zo weinig aandacht is voor de loopbaanontwikkeling van docenten en het stimuleren van loopbaancompetenties bij docenten. Met het beroepsbeeld hebben leidinggevenden en HR-afdelingen nu handvatten waarmee zij loopbaanbeleid kunnen ontwikkelen.

Docenten geven les, maar het beroepsbeeld maakt inzichtelijk dat ze nog zoveel meer doen en dat het beroep veelomvattender is. Je bent 24 en je staat voor de klas en dat is het dan. Door het beroepsbeeld zie je dat je betrokken kunt zijn bij het maken van beleid, dat je veel breder aan de slag kunt, bijvoorbeeld met onderwijsvernieuwing. Er zijn zoveel dingen waarin je je kunt verdiepen en ervaring kunt opdoen. Je kunt in deze gebieden een expert worden. Dit beroepsbeeld is ook goed voor de lerarenopleidingen., Met het beroepsbeeld in de hand kunnen ze zich meer en beter richten op het mbo. (Andries Knol, docent bewegingsonderwijs Deltion College)

Had ik zelf de beschikking gehad over beroepsbeeld, dan zou dat mij pro-actiever hebben gemaakt. Ik zou een beter idee gehad hebben over in welke richting ik mij had kunnen en willen ontwikkelen. Het zou mij meer regisseur van mijn eigen loopbaan gemaakt hebben. (Frank van Hout, lid bestuur MBO Raad)

Het beroepsbeeld is een mooi instrument voor managers, HR-afdelingen maar vooral voor teamleden zelf. Want in het mbo regelen veel teams het zelf met elkaar. (Andries Knol, docent bewegingsonderwijs Deltion College).

Het beroepsbeeld geeft een beeld in een taal die de mensen herkennen. Het presenteert duidelijk hoe aantrekkelijk het beroep van mbo-docent is. De diversiteit die het beroep heeft, moet ook meer zichtbaar worden. Ik vind het niet een standaard HR-instrument, maar een handvat waar docenten in hun eigen teams mee kunnen werken: waar willen we beter in worden, wat voor expertise hebben we in huis en wat moeten we nog ontwikkelen? (Frank van Hout, lid bestuur MBO Raad).

Dit loopbaanbeleid vraagt een verbreding van het nog vaak dominante perspectief in het personeelsbeleid waarin de strategische doelen van de organisatie centraal staan. Deze doelen blijven belangrijk, maar zouden moeten worden verbonden met de ambities en dromen van docenten, ook als die niet direct passen binnen de doelen van de organisatie. Deze verbinding tot stand brengen is een flinke uitdaging voor mbo-scholen. Startpunt is de dialoog tussen docent en leidinggevende, maar ook binnen teams, waarbij aandacht is voor die twee perspectieven. Twee instrumenten binnen het beroepsbeeld kunnen die dialoog ondersteunen: een groot vloerkleed voor bespreking binnen een team en een set dialoogkaarten voor individuele reflectie of teamreflectie².

Dit resultaat is werkelijk fantastisch en boven verwachting. Het was spannend om er aan mee te doen want docenten zijn toch wel erg kritisch. Maar de reacties zijn heel positief. Hier worden docenten echt blij van. Het is mooi en overzichtelijk. (Andries Knol, docent bewegingsonderwijs Deltion College).

Tot slot

Het nu ontwikkelde beroepsbeeld en daar het gesprek over te voeren, kan docenten nieuwe perspectieven bieden op een variatie aan taken en op groei en hoe ze daarin erkend kunnen worden. Voor bestuurders en leidinggevendenden biedt het een moei ingang om het gesprek met de docenten te voeren en aan loopbaanbeleid te ontwikkelen. Uiteindelijk plukt ook de student hier de vruchten van.

Noten

- 1 Zie beroepsbeeld op de site van de MBO-Raad of de BVMBO
- 2 Meer informatie over deze materialen en bestelling via info@bvmbo.nl

Analfabeet is digibeet

Zonder goede taalvaardigheid kom je ook online niet mee

Sinds de publicatie *Mediawijsheid de ontwikkeling van nieuw burgerschap* van de Raad voor Cultuur (2005) groeit binnen de onderwijssector de ambitie om leerlingen en studenten goed voor te bereiden op de digitaliserende samenleving en de toekomstige arbeidsmarkt. Digitale geletterdheid is daarbij een kernbegrip.

De digitalisering van onze samenleving is al een tijd in volle gang: digitale (overheids) diensten nemen fors toe, de beschikbaarheid van informatie wordt steeds groter en technologie speelt een steeds grotere rol in ons (werkend) leven.

Onderdeel van het containerbegrip mediawijsheid (dit is het bewust en actief kunnen gebruiken en inzetten van alle beschikbare media – digitaal en analoog – om optimaal te kunnen deelnemen in de huidige samenleving en de kwaliteit van het leven te kunnen optimaliseren) is digitale geletterdheid. Het belang dat hieraan wordt gehecht, wordt onder andere duidelijk door het overheidsproject Curriculum.nu, dat tot doel heeft om nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het po en vo te formuleren. Daartoe zijn negen leergebieden geformuleerd en een daarvan heet digitale geletterdheid. Dit leergebied heeft daarmee een vergelijkbare status als de vakken Nederlands en rekenen/wiskunde. Digitale geletterdheid wordt gedefinieerd als *'het vermogen digitale informatie en communicatie verstandig te gebruiken en de gevolgen daarvan kritisch te beoordelen. Een digitaal geletterde moet daartoe informatie kunnen begrijpen en doelgericht kunnen gebruiken (KNAW, 2012).'*

Er worden drie deelaspecten van digitale geletterdheid onderscheiden (SLO, 2014):

- *Instrumentele vaardigheden*: het bedienen van actuele technologische toepassingen (hardware, software, devices) en daarin bijblijven.
- *Informatievaardigheden*: het op een efficiënte en effectieve manier kunnen zoeken, vinden en beoordelen van informatie met behulp van diverse digitale media.
- *Strategische vaardigheden*: het bewust en strategisch inzetten van media om doelen te bereiken en het reflecteren op het eigen mediagebruik.

Tot dusver klinkt het nog allemaal redelijk herkenbaar en logisch, maar wat zijn de gevolgen voor de onderwijspraktijk?

Veel geschreeuw en weinig wol

In maart 2019 lanceerde minister Arie Slob de nieuwe digitaliseringsagenda voor het funderend onderwijs op initiatief van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), het ministerie van Economische Zaken en Klimaat (EZK), de PO-Raad, VO-raad en Kennisnet. In de inleiding staat:



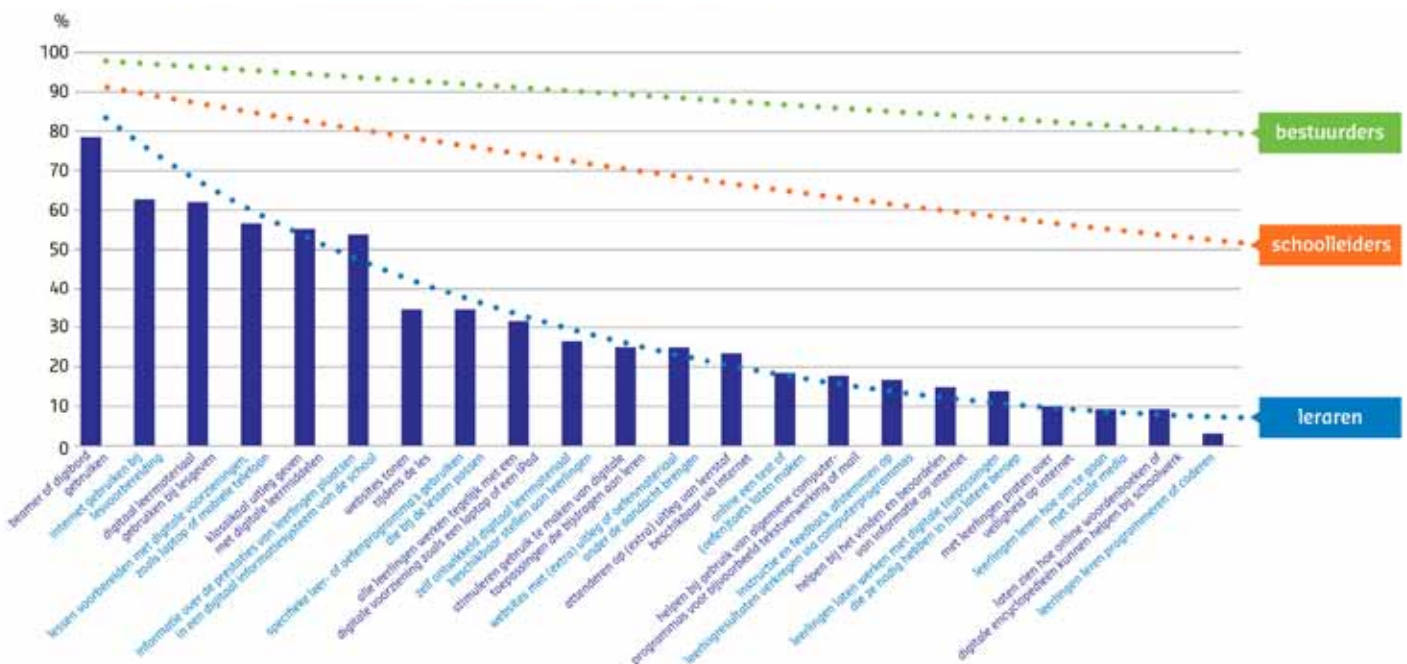
Erik Meester **MEd** is docent en onderwijsontwikkelaar werkzaam bij de opleiding Pedagogische Wetenschappen van Primair Onderwijs (PWPO) aan de Radboud Universiteit.

"Nog geen honderd jaar geleden hadden maar weinig mensen directe toegang tot informatie. De klas van toen was ingericht op een efficiënte verspreiding van informatie: één persoon voor een groep, het niveau ingericht op de leeftijd van de leerlingen. Tegenwoordig is in diezelfde klas een hele wereld aan informatie binnen handbereik. Met één muisklik, swipe of stemcommando krijgen kinderen van nu antwoorden waar vroeger hele zoektochten voor nodig waren. Digitalisering heeft de toegang tot informatie radicaal getransformeerd. De komende jaren zal digitalisering het leren nog verder transformeren door steeds beter in te spelen op hoe verschillende leerlingen leren." (p. 3)

Het lijkt een onschuldig tekstje, maar er schillen twee onjuiste veronderstellingen in deze formulering. Ten eerste wordt gesuggereerd dat de 'transformatie van toegang tot informatie' gelijk staat aan een 'transformatie van het leren'. Dit klopt niet. Dat de wereld in rap tempo verandert¹, betekent niet dat de manier waarop mensen leren ook verandert (Willingham, 2019)². Ten tweede wordt hier de impliciete conclusie getrokken dat er daarom ook fundamentele veranderingen moeten komen in de manier waarop we het onderwijs organiseren. Dit wordt nog veel duidelijker wanneer we gebruikte afbeeldingen in de publicatie bekijken. We zien voornamelijk open en geïndividualiseerde leersituaties, vol met laptops en andere technologische gadgets.

De toon is in ieder geval gezet. De digitaliseringsagenda vervolgt met allerlei claims over hoe digitale middelen het onderwijs beter zouden maken. Helaas worden die claims op geen enkele wijze wetenschappelijk onderbouwd (werkt het?) en beoordeeld op praktische relevantie. Zijn de vaak forse investeringen die gedaan moeten worden inderdaad verantwoord?

Figuur 1: Ambities schoolleiders en bestuurders t.o.v. ict-gebruik leraren (Vier in balans-monitor; Kennisnet, 2017).



Met een kluitje in het riet

Voor een nadere beschouwing nemen wij de *Meerjarenkoers 2019-2022* (Kennisnet, 2018) ter hand. Kennisnet is een door de overheid gefinancierde stichting die zich naar eigen zeggen inzet om ict te laten werken voor het onderwijs. Deze stichting heeft meegewerkt aan de digitaliseringsagenda die dan ook naadloos aansluit bij hun meerjarenkoers.

Beide documenten staan vol met vergelijkbare taal. Opvallend is de volgende passage:

Er wordt volop gebruikgemaakt van nieuwe technologieën, maar de effecten op onderwijsresultaten of de organisatie van het onderwijs zijn vooralsnog beperkt. Leerlingen in het vo en studenten in het mbo geven aan dat ze meer met ict en digitale leermiddelen zouden willen werken dan nu het geval is (LAKS, 2018; JOB, 2018). (p. 14)

Kennisnet geeft dus zelf toe, in overeenstemming met internationaal onderzoek³, dat de effecten van de inzet van ict vooralsnog beperkt zijn. Maar, vult Kennisnet aan, de leerlingen willen het. De vraag is echter of leerlingen zelf wel weten wat goed voor hen is. Uit onderzoek blijkt dat dit tegenvalt, waar het keuzes rondom leerstof en leermiddelen betreft (Kirschner & van Merriënboer, 2013). Laat je de keus aan kinderen dan eten ze liever friet dan groenten, bij het leren is het al net zo.

Jongeren zijn niet bang om multimedia te gebruiken, maar dat maakt hen nog niet meteen vaardige mediagebruikers. Net zo min als dat minderjarigen niet bang zijn om zwaar vuurwerk af te steken, ook al zijn ze daartoe niet bekwaam. De leerlingen hebben echter nog hoop, want Kennisnet vervolgt:

Schoolleiders en bestuurders streven in de komende jaren naar een forse toename van het gebruik van ict in het onderwijs (Kennisnet, 2017). De uitdaging is dat de inzet van ict ook leidt tot een daadwerkelijke verbetering van het onderwijs.

Laten we eerst eens een blik werpen op data waaraan hier wordt gerefereerd (zie figuur 1). Het valt direct op dat er een enorm verschil bestaat tussen het gebruik van ict door leraren en de ambities die door schoolleiders en bestuurders voor de komende twee jaar geformuleerd zijn. Leraren lijken niet te zitten wachten op dat forse gebruik van ICT. Daar wordt in de *Meerjarenkoers* voor het gemak – of omdat het hen niet goed uitkomt – niet over gesproken. De publicatie is dermate doordrenkt van digitaal determinisme dat je bijna over de tweede zin zou heenlezen: ‘De uitdaging is dat de inzet van ict ook leidt tot een daadwerkelijke verbetering van het onderwijs’. Wacht, staat dat er nu echt? Scholen worden geacht, zonder enige garanties dat het onderwijs daadwerkelijk een kwaliteitsimpuls daarvan krijgt, forse investeringen in tijd/inzet en geld te doen in ICT, om vervolgens zelf uit te zoeken hoe ze er het onderwijs mee kunnen verbeteren c.q. of dat dit sowieso gebeurt.

Een nieuwe lap op een oud kleed

Misschien verandert de digitalisering dan niet zozeer de manier waarop leerlingen leren, maar wel wát zij zouden moeten leren, zoals bijvoorbeeld de informatie- en strategische vaardigheden beschreven in de inleiding. Goed beschouwd zijn die vaardigheden, met uitzondering van de instrumentele, helemaal niet zo nieuw in het onderwijs. Ze hebben (of hadden moeten hebben) al decennia hun plek binnen vakken als begrijpend lezen, wereldoriëntatie en rekenen. Bovendien zijn er wel wat basale vuistregels of een stappenplan aan te leren voor het ‘kunnen zoeken, vinden en beoordelen van informatie’ maar is dat een hopeloze onderneming zonder domein-specifieke kennis van het vakgebied (Meester, Bergsen & Kirschner, 2017). Het grootste probleem bij de ontwikkeling van digitale geletterdheid zit hem in iets heel ouderwets: goed kunnen lezen, spellen en schrijven, traditionele geletterdheid dus (Van Deursen & Van Dijk, 2014). Over dit belangrijke feit is in deze digitaliseringsagenda echter geen woord terug te lezen. Dat is vreemd aangezien het bieden van gelijke digitale kansen schijnbaar wel hoog op die agenda staat:

Het onderwijs heeft een belangrijke taak om alle jongens en meisjes, ongeacht afkomst of achtergrond, gelijke digitale kansen te bieden. (p. 6)

Alexander van Deursen en Jan van Dijk, twee Nederlandse wetenschappers verbonden aan de Universiteit van Twente, doen al jaren onderzoek op dit gebied. Zij schrijven hierover het volgende:

Traditionele geletterdheid is een voorwaarde voor het gebruik van internetvaardigheden, en internetvaardigheden zouden niet moeten worden beschouwd als een gemakkelijk middel om historische ongelijkheden op te heffen die worden veroorzaakt door verschillen in traditionele geletterdheid (vertaald uit: van Deursen & van Dijk, 2014)⁴. (p. 1)

Als een internetgebruiker niet goed kan lezen, spellen en schrijven wordt het informatief en strategisch gebruik ervan heel erg lastig. Het is in dit kader dan

	The Digital Divide	The Second-Level Digital Divide
Laag-opgeleiden	hebben weinig financiële middelen om toegang te krijgen tot digitale middelen en informatiebronnen.	vertonen vooral een consumptief gebruik: zij zitten vooral op internet te gamen, chatten en YouTube filmpjes te bekijken.
Hoog-opgeleiden	hebben veel financiële middelen om toegang te krijgen tot digitale middelen en informatiebronnen.	tonen naast consumptief ook productief internetgebruik: zij benutten internet voor informatie, educatie en hun carrière.

ook geen verrassing dat de 1,4 miljoen laaggeletterden in Nederland (Algemene Rekenkamer, 2016) massaal vastlopen in de digitaliserende wereld (SCP, 2016, p. 31-32). Dat leidt tot meer sociale stratificatie⁵ in plaats van de door velen aanvankelijk veronderstelde normalisatie, ook wel *The Digital Divide* genoemd (Norris, 2001). De kloof tussen laag- en hoogopgeleiden wordt door de komst van het internet niet kleiner maar neemt juist toe. In het verleden was dat goed te verklaren doordat hoogopgeleiden vaak meer financiële middelen hadden en daarmee betere toegang tot bijvoorbeeld het internet. Nu heeft vrijwel iedereen in Nederland toegang tot internet en wat blijkt? De toegang tot en het gebruik van media neemt bij alle bevolkingsgroepen toe. De toepassing en daarmee de toename van digitale geletterdheid niet en verschilt echter sterk (Van Deursen & Van Dijk, 2012). De oorzaak van de digitale kloof verschuift daarmee van toegang naar gebruik. Dit wordt ook wel *The Second-Level Digital Divide* genoemd (Hargittai, 2002; zie figuur 2). De verschillen in digitale vaardigheden die hierdoor ontstaan kunnen op hun beurt weer bijdragen aan het bestendigen of zelfs vergroten van bestaande ongelijkheden op de arbeidsmarkt (Witte & Mannon 2010).

Van Deursen en Van Dijk (2014) concluderen dan ook: “Met betrekking tot de digitale kloof, zou men traditionele geletterdheid moeten toevoegen aan voorgestelde beleidskaders voor sociale inclusie in relatie tot technologie.” Aan dit advies zijn de initiatiefnemers van de digitaliseringsagenda helaas voorbijgegaan.

Door de bomen het bos zien

Toch brengt het internet, in tegenstelling tot geprinte media, ook nieuwe elementen met zich mee. Zoals eerder genoemd zijn instrumentele (c.q., operationele) vaardigheden natuurlijk ook van belang bij het gebruik van internet. Deze zijn echter, zeker voor jongeren, met wat *trial and error* vrij gemakkelijk zelfstandig aan te leren (Van Deursen, Van Dijk & Peters, 2011). Aanvullend is er, toegegeven, een significant verschil tussen de structuur, leesbaarheid en betrouwbaarheid van teksten uit de traditionele leerboeken en die op het internet. Anders gezegd, het internet is voor jongeren een bijzonder complexe omgeving om bruikbare informatie te vinden en te gebruiken. Van Deursen en Van Dijk

Figuur 2: Oorzaken van een groeiende digitale kloof (ontleend aan SCP, 2016).



Figuur 3: The information problem solving using internet model (IPS-I-model; ontleend aan Brand-Gruwel et al, 2009).

(2014) schrijven daarom: “We stellen voor dat scholen leerlingen blijven onderwijzen in lezen en schrijven zoals ze dat deden met geprinte media. Zodra leerlingen hebben geleerd hoe zij moeten lezen, schrijven, en teksten kunnen begrijpen, zouden zij kunnen doorgaan met bredere leesomgevingen zoals het internet.”

Voor sommige mensen lijkt dit wellicht tegenstrijdig met wat zij in de praktijk ervaren; veel leerlingen lijken juist heel handig te zijn met digitale middelen. De informatievaardigheden van leerlingen op het internet worden echter sterk overschat (Brand-Gruwel, Wopereis & Vermetten, 2005) en de stappen om een informatieprobleem succesvol op te lossen moeten expliciet worden aangeleerd (Frerejean et al, 2018). Het IPS-I-model voorziet in een dergelijk stappenplan (zie figuur 3).

Het IPS-I-model biedt leraren en leerlingen de mogelijkheid om, in combinatie met de voorwaardelijke domein-specifieke kennis, een complexe informatieomgeving zoals het internet goed voorbereid tegemoet te treden. Walraven, Brand-Gruwel en Boshuizen (2008) attenderen ons op onder andere de volgende:

- de probleemdefinitie wordt vaak (deels) overgeslagen;
- leerlingen gebruiken vaak ineffektieve zoekstrategieën en zoekopdrachten;
- irrelevante of onbetrouwbare bronnen worden vaak niet gefilterd;
- beginners besteden minder tijd aan de verwerking van informatie dan experts;
- beginners zijn minder goed in staat hun proces te monitoren en bij te sturen.

Deze aandachtspunten maken nogmaals duidelijk dat kennis belangrijker is dan ooit, juist in deze tijd van informatieovervloed. Aan de hand van het volgende voorbeeld wordt duidelijk wat dit kan betekenen voor de praktijk. Stel dat je met je leerlingen of studenten een aantal weken aan de slag wilt gaan met een nieuw thema, zoals de Tweede Wereldoorlog. Stuur hen dan niet te snel het internet op. Breng hen de eerste weken – het liefst met zoveel mogelijk passie, interactie

jaarcongres met expositie

hrm & het onderwijs

11^E editie • Dinsdag 26 november 2019
Congrescentrum Spant! te Bussum

INITIATIEF EN ORGANISATIE
ckcseminars

Toekomstlenig onderwijs: anders organiseren, leren en innoveren. Is HR klaar om te wenden?

Inspirerende visies door:

- **Dagvoorzitter Mariëlle van der Leeuw**, Directeur HR, Koning Willem I College in 's-Hertogenbosch
- **Hans van Breukelen**, Oud-voetbalinternational en RVC bij PSV. Onderwijskundige van huis uit.
- **Benno Diederiks**, Coach en ontwikkelaar van de comeback-methode
- **Mariëtte Hamer**, Voorzitter Sociaal-Economische Raad (SER), lid RvT TU Eindhoven, voormalig fractievoorzitter van de PvdA in de Tweede Kamer
- **Eva van der Boom**, Nationaal Projectmanager Nederland, Partner/onderzoeker MOOZ Onderzoek
- **Bart van der Belt**, Businesscoach, Auteur, Spreker en Trainer op het gebied van marketing, verandermanagement en persoonlijk leiderschap

VIA SCHOOLMANAGEMENT ONTVANGT U € 50,- KORTING OP DEELNAME KOM MET DRIE PERSONEN VOOR € 295,-
JE KORTINGSCODE: HRMONSDU

JE COMEBACK!
Vind je zelf nu uit na een tegenslag! Gun jezelf de kans om je comeback te maken en te excelleren als je eigen spelbepaler!
Elke deelnemende organisatie ontvangt gratis het boek van **Hans van Breukelen** en **Benno Diederiks**.

DOWNLOAD GRATIS HET TALIS RAPPORT 2019
Eva van der Boom voert ruim 20 jaar beleidsonderzoek uit op het terrein van onderwijs en arbeidsmarkt. Zij deelt de belangrijkste HR uitdagingen vanuit het Talis Rapport 2019 en vertaalt dit naar de dagelijkse praktijk.
Download het rapport via www.talis2018.nl

PARTNERS

SPONSOREN

Effactory
Foleta
HR2Day
Merces
Skillstown
TK advocaten notarissen

Participanten bekend op 13-09-2019

MEER INFORMATIE EN AANMELDEN VIA WWW.HRMENHETONDERWIJS.NL

en ondersteunende leermaterialen – de broodnodige basiskennis bij die voor alle leerlingen belangrijk is (o.a., de Eerste Wereldoorlog, de Russische revolutie, het interbellum, de beurskrach en de daaropvolgende crisis, de maatschappelijke onrust dat daarop volgde,...). Sluit het thema vervolgens af met een week of twee waarin je ruimte biedt voor persoonlijke leervragen die leerlingen of studenten nog hebben. Hiermee kom je tegemoet aan specifieke individuele interesses, kunnen je leerlingen of studenten goed oefenen met het stappenplan en zorg je er ook voor dat de kans op een succeservaring in dit kader zo groot mogelijk is. Die succeservaring kan je een volgend thema weer gebruiken om je leerlingen of studenten duidelijk te maken waarom die kennisbasis zo belangrijk is voordat ze weer meer zelfstandig aan de slag kunnen.

Eind goed, al goed

Er is in de onderwijssector de afgelopen tijd veel aandacht voor de ontwikkeling van digitale geletterdheid bij leerlingen en studenten. Er zouden, door de komst van het internet en andere digitale middelen, allerlei ‘transformaties’ moeten plaatsvinden in het leren en lesgeven. Zodra we deze figuurlijke ui beginnen te pellen dan blijft er echter weinig van deze claims over. De opkomst van computers en het internet lijken het onderwijs, zoals eerder bij de radio en televisie⁶,

wederom niet fundamenteel te veranderen. Informatie op internet is totaal iets anders dan kennis in je hoofd. Is de ambitie om ‘alle jongens en meisjes, ongeacht afkomst of achtergrond, gelijke digitale kansen te bieden’ oprecht, dan kunnen we dus het beste veel aandacht (blijven) besteden aan het automatiseren van basisvaardigheden (lezen, spellen en rekenen) en het overdragen van veel algemene kennis. Vervolgens kunnen we leerlingen en studenten een stappenplan aanleren om met die kennis en vaardigheden de rijke bron van informatie op het internet succesvol aan te boren. Daar zullen zij uiteindelijk hun hele (werkende) leven van kunnen profiteren.

Noten

- 1 Eigenlijk is dit zelfs een aannname die niet door iedereen gedeeld wordt. In de periode 1890-1920 is er misschien veel meer fundamenteel veranderd dan van 1990-2020. Denk aan de ontwikkeling/ontdekking van de fonograaf, elektrische verlichting, de auto, het vliegtuig, de relativiteitstheorie, de kwantumtheorie, enzovoorts.
- 2 Er is al veel geschreven over dit gegeven maar het ligt buiten het bereik van dit artikel om hier nu verder op in te gaan. Toch nieuwsgierig? Leestip: www.jsw-online.nl/homepage/deze-maand-in-jsw/in-de-nieuwe-jsw/cognitieve-belasting-theorie/
- 3 Zie bijvoorbeeld: www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Growing%20Up%20Digital%20-%20final.pdf en <https://reboot-foundation.org/does-educational-technology-help-students-learn/>
- 4 De quotes van Van Deursen en Van Dijk zijn voor de leesbaarheid vertaald uit het Engels.
- 5 Normaliseringstheorie: verschillen zijn temporeel, iedereen komt uiteindelijk wel mee. Stratificatietheorie: verschillen vergroten zich uit en er ontstaat een blijvende of groeiende kloof tussen bevolkingsgroepen.
- 6 Thomas Edison zei in 1913 al zoiets als: “Books will soon be absolute in the schools... It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years”. Achteraf een opmerkelijk inaccurate voorspelling, maar destijds wisten we natuurlijk ook nog niet zoveel over de menselijke cognitieve architectuur als tegenwoordig. Toch ontbeert het blijkbaar veel mensen nog aan die kennis en maken daardoor nu nog altijd dezelfde denkfout.

Literatuur

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I. G. J. H., & Vermetten, Y. (2005). Information problem solving by experts and novices: Analysis of a complex cognitive skill. *Computers in Human Behavior*, 21, 487-508.
- Frerejean, J., Strien, J. L. H. van, Kirschner, P. A., & Brand-Gruwel, S. (2018). Effects of a modelling example for teaching information problem solving skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(6), 688-700.
- Hargittai, E. (2002). Second-Level Digital Divide. Differences in People's Online Skills. In: *First Monday*, vol. 7, nr. 4.
- Kennisnet (2017). *Vier in balans-monitor 2017: de hoofdlijn*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Kennisnet (2018). *Meerjarenkoers 2019-2022*. Zoetermeer: Kennisnet.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. (2013). Do learners really know best? Urban legends in education. *Educational psychologist*, 48(3), 169-183.
- KNAW (2012). *Digitale geletterdheid in het voortgezet onderwijs: Vaardigheden en attitudes voor de 21ste eeuw*. Amsterdam: KNAW.
- Meester, E., Bergsen, S., & Kirschner, P.A. (2017). De holle retoriek van de ‘21st-Century Skills’. *TH&MA*, 5, 68-72.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *Digitaliseringsagenda. Primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Norris, P. (2001). *Digital Divide. Civic Engagement, Information Poverty and the Internet Worldwide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raad voor Cultuur (2005). *Mediawijsheid: de ontwikkeling van nieuw burgerschap*. Den Haag.
- Sociaal Cultureel Planbureau (2016). *De toekomst tegemoet. Sociaal en Cultureel Rapport*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). *Digitale geletterdheid en 21e eeuwse vaardigheden in het funderend onderwijs: een conceptueel kader*. Enschede: SLO.
- Van Deursen, A.J.A.M., Van Dijk, J.A.G.M. & Peters, O. (2011). Rethinking Internet skills. The contribution of gender, age, education, internet experience, and hours online to medium- and content-related internet skills. *Poetics*, 39, 125-144.
- Van Deursen, A.J.A.M., Van Dijk, J.A.G.M. (2012). *Trendrapport Internetgebruik 2012. Een Nederlands en Europees perspectief*. Enschede: Universiteit Twente.
- Van Deursen, A.J.A.M., Van Dijk, J.A.G.M. (2014). Modeling traditional literacy, Internet skills and Internet usage: An empirical study. *Interacting with computers*, 28(1), 13-26.
- Walraven, A., Brand-Gruwel, S., & Boshuizen, H. P. (2008). Information-problem solving: A review of problems students encounter and instructional solutions. *Computers in Human Behavior*, 24(3), 623-648.
- Willingham, D. T. (2019). The Digital Expansion of the Mind Gone Wrong in Education. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 8(1), 20-24.
- Witte, J.C., en S.E. Mannon (2010). *The Internet and Social Inequalities*. New York: Routledge.

Waardegericht leiderschap

Het belang dat gehecht wordt aan de economische waarde van het onderwijs heeft geleid tot een sterke nadruk op standaarden en methodes. Leraren - en ook mensen in andere beroepen - zijn daarmee steeds meer uitvoerders geworden van wat anderen bedacht hebben. De tijd vraagt om een ander leiderschap dat stil staat bij waar mensen belang aan hechten.

Waartoe leiden we leerlingen op? Dat is een met waarden geladen vraag. Leiden we op tot status, diploma en economische zelfstandigheid of leren we leerlingen zelf positie te kiezen en te kiezen op welke manier zij van waarde voor de samenleving kunnen zijn? Al decennialang wordt de economische waarde van het onderwijs sterk benadrukt. Dit heeft geleid tot een sterke nadruk op cognitieve vakken, op de kwalificatiefunctie van het onderwijs en op het efficiënt regelen van organisatorische zaken. We zijn dit normaal gaan vinden maar het is een keuze om de economische waarde van het onderwijs voorop te stellen. Een keuze die ertoe heeft geleid dat we andere functies minder aandacht geven. Zo heeft Biesta (2015) er op gewezen dat onderwijs naast een kwalificatiefunctie ook een socialisatiefunctie heeft en we kinderen moet voorbereiden op een actieve rol in de samenleving.



Dr. Inge Andersen is Lector Waardegericht Leiderschap bij Penta Nova

De keuze om de economische waarde voorop te stellen heeft ook tot een nadruk op standaarden en methodes geleid. Leraren zijn daarmee steeds meer uitvoerders geworden van wat anderen bedacht heb-

ben. In reactie hierop zijn er inmiddels diverse initiatieven om leraren meer ruimte en zeggenschap te geven. Ook wordt het belang benadrukt van waardegericht werken. De tijd lijkt te vragen om een ander leiderschap dat stil staat bij waar mensen belang aan hechten. Dat vraagt oog voor de eindwaarde waar je naar streeft (het 'waartoe'; de waarde die je wilt creëren) en voor de waarden van waaruit je daarbij wilt werken.

Waarden als gevers van richting

Waarden zijn principes en overtuigingen die als leidraad voor gedrag fungeren; het zijn duurzame opvattingen over wat de moeite waard is, idealen waar mensen naar streven en standaarden op basis waarvan specifieke praktijken worden beoordeeld als goed, juist, wenselijk of achtenswaardig (Andersen, 2019). Waarden hebben als richtinggevers impact op professioneel handelen en onze beslissingen. Zij kunnen als bindmiddel fungeren, energie geven en het gevoel een nuttige bijdrage te leveren. Als dit lukt ontstaat waardecreatie: het gezamenlijk scheppen van (meer)waarde. Waardecreatie is een term die tot nu toe vooral in het bedrijfsleven is gebruikt en daarbij gaat het vaak om

financiële waarde. Je kunt het begrip echter ook breder inkleuren. De (meer)waarde die je als team of (school) organisatie creëert kan op allerlei vlakken liggen. Zo kun je in het onderwijs onder andere waarde creëren door leerlingen te leren om zelf positie te kiezen. De waarde die je wilt creëren (het 'waartoe') en de waarden die richtinggevend zijn voor de manier waarop je die ambitie wilt bereiken liggen niet vast, maar zijn het resultaat van gezamenlijke betekenisgeving.

Botsende waarden

In de praktijk moeten mensen met diverse achtergronden en waarden met elkaar samenwerken. Gedeelde waarden kunnen als bindmiddel fungeren, maar waarden kunnen in de praktijk ook flink botsen. Ook kan het handelen van mensen losgezongen raken van hun waarden, bijvoorbeeld als er flinke druk wordt uitgeoefend om anders te handelen dan je zou willen. Het botsen van waarden en het loszingen van waarden en professioneel handelen kan leiden tot gevoelens van vervreemding en afname van betrokkenheid. Ook in routines, regels en structuren die we vanzelfsprekend zijn gaan vinden en niet meer ter discussie stellen, zijn allerlei waarden gestold, zonder dat we ons daar bewust van zijn. Deze onbewuste gestolde waarden kunnen botsen met de waarden die we nu nastreven, wat voor een flinke weglek van energie kan zorgen.

Manieren waarop waarden kunnen botsen:

- niet overeenkomen van persoonlijke en organisatiewaarden;
- organisaties of afdelingen/groepen hebben verschillende waarden maar moeten wel samenwerken;
- waarden en hun inkleuringen kunnen elkaar tegenspreken, wat tot dilemma's kan leiden. Voorbeeld: kies ik voor kwaliteit of kies ik voor efficiëntie?);
- politieke druk of macht zorgen soms voor moeilijke keuzes;
- gestolde waarden (instituties) worden vaak niet meer ter discussie gesteld maar matchen vaak niet met wat men nu nastreeft.

Verbinding en wederkerigheid via waardegerichte interacties

Om gezamenlijk tot waardecreatie te komen is verbinding en wederkerigheid nodig. Zelfs als er gezamenlijke organisatiewaarden zijn geformuleerd, kunnen mensen daar toch nog verschillende betekenissen en inkleuringen aan geven. Bewustwording van de waarden die onder het zichtbare gedrag liggen, biedt een belangrij-

ke basis voor ontwikkeling, onderling begrip en afstemming. In interactie kunnen waardegerichte afwegingen worden gemaakt en gezamenlijke beelden ontstaan. Dat is belangrijk voor:

- verbinding tussen handelen en bedoeling (het 'waartoe');
- verbinding tussen individuele en collectieve waarden;
- verbinding tussen nagestreefde waarden en daadwerkelijk handelen.

Waardegerichte interacties kunnen ontstaan als verschillende betrokkenen diepgaand in gesprek gaan waarbij het 'waartoe', de (meer) waarde die je gezamenlijk wilt creëren, centraal staat. In deze gesprekken wordt diepgaand gereflecteerd waarbij deelnemers pendelen en verbindingen leggen tussen verschillende niveaus (concrete gebeurtenissen, patronen, structuren, visie en de onderliggende mentale modellen, opvattingen en waarden). Daarbij worden bewust verschillende perspectieven opgezocht en heeft men ook oog voor stakeholders en politieke aspecten in de context.

Waardegericht leiderschap

We zijn vaak geneigd om te blijven hollen en meteen in de actie te schieten. Wil je echt doordachte keuzes maken, dan vraagt dat ook om stilstaan en het bespreekbaar maken van thema's en onderliggende waarden. Waardegerichte leiders houden daarom de focus op het 'waartoe' en richten zich daarbij op bewustwording en op het overbruggen van waarden door uit te stijgen boven de verschillen. Dit doen zij door waardegerichte interacties te bevorderen en hier zelf in te participeren. Het gaat dan niet om abstracte heisessies waar mensen consensus moeten bereiken en tot oppervlakkige afspraken komen. Het gaat om voortdurende afwegingen over wat goed onderwijs is en waarom. Het gaat om het bespreekbaar maken van dingen, ook als het spannend of confronterend wordt. En het gaat om het stellen van de vraag of wat we eerder hebben georganiseerd en voor normaal aannemen, nog wel past bij wat we nu willen. Die dialoog moet je als schoolleider stimuleren om tot betere besluitvorming en acties te komen.

Maar schoolleiders vinden dit niet eenvoudig. Uit vooronderzoek (Penta Nova, 2019) blijkt dat zij handelingsverlegenheid ervaren als het gaat om het vormgeven aan waardegerichte gesprekken. Het werken met waarden blijft dan bijvoorbeeld steken bij het formuleren van kernwaarden voor de hele organisatie. Dit is op zich een goede stap, maar daarmee zijn waarden nog niet vertaald naar concreet handelen. Belangrijk voor waardecreatie is het kijken naar de praktijken in de school en naar ervaringen waarin mensen voelen dat iets van waarde is of dat waarden juist in het geding zijn. Waarden en verbindingen ontstaan niet alleen uit het bediscussiëren van de geldigheid van waarden, zij

Aspecten van waardegericht leiderschap

- Duidelijkheid over 'het waartoe' (de 'bedoeling')
- Bevorderen van en participeren in waardegerichte interacties in relatie tot praktijkvraagstukken en dilemma's --> betekenisgeving
- Verbinding met leraren, organisatie en stakeholders; oog voor anderen en de bredere context
- Wederkerigheid en kritische tegenspraak
- Zekere kwetsbaarheid (het niet zo zeker weten, bewust opzoeken van verschillende perspectieven, oncomfortabele dingen bespreekbaar maken)
- Voorbeeldrol vervullen vanuit bewustzijn van en reflectie op eigen waarden

ontstaan vooral in het ervaren van concrete praktijken en het gesprek daarover.

Tips voor schoolleiders

1. Wees je bewust van je eigen (onzichtbare) waarden en hoe deze aan de basis liggen van jouw leiderschapsgedrag.
2. Werk aan bewustwording van organisatiewaarden. Welke waarden zijn meegenomen vanuit het verleden? Welke daarvan spelen nu en in de toekomst nog steeds een belangrijke rol? Welke waarden zijn 'gestold' in structuren, werkwijzen en instituties en worden niet meer ter discussie gesteld? Is dat terecht?
3. Energieweglek, spanning, emoties zijn vaak een teken dat er sprake is van botsende waarden. Ga na waar het botst en op welke manier.
 - in hoeverre sluiten individuele waarden aan op collectieve waarden?
 - in hoeverre en op welke manier botsen de waarden van samenwerkingspartners?
 - sluiten structuren, werkwijzen, routines en instrumenten aan op de waarden en de waardecreatie die je nastreeft? Als je bijvoorbeeld ruimte wilt bieden aan leraren en leerlingen stop dan met het opleggen van grote hoeveelheden regels en het controleren daarvan.
4. Stimuleer de dialoog over waarden, gekoppeld aan levende thema's. Ga actief met elkaar op zoek naar verschillende perspectieven en mogelijkheden tot verbinding en betrek daarbij verschillende stakeholders.
5. Wees je bewust van jouw voorbeeldrol. Expliciteer jouw waarden, die van de organisatie en de afwegingen die je maakt.

Onderzoek naar waardegericht leiderschap

Het lectoraat *Leiderschap in het Onderwijs* van Penta Nova doet de komende jaren onderzoek naar waardegericht leiderschap, met een procesgerichte insteek: niet de inhoud van de waarden staat centraal (mensen en

organisaties ontwikkelen hun eigen waarden) maar het proces waarin en de condities waaronder waardegerichte afwegingen worden gemaakt in een bepaalde context.

Het thema waardegericht leiderschap is in het lectoraat uitgewerkt in drie deelthema's:

1. Het vormgeven aan diversiteit in verbinding

Onder dit thema vallen onderwerpen als:

- het vinden van een balans tussen enerzijds ruimte voor eigenheid en eigenaarschap van studenten/leerlingen, team, afdelingen, scholen en anderzijds gezamenlijkheid op een hoger organisatieniveau (opleiding, afdeling, organisatie, bestuur);
- samenwerken tussen verschillende organisaties vanuit een gezamenlijk 'waartoe', waarbij verschillende perspectieven benut worden en er toch gezamenlijkheid ontstaat.

2. Het verbinden van persoonlijke waarden en organisatiewaarden in de dagelijkse praktijk

Hier gaat het om het verbinden van nagestreefde waarden aan het daadwerkelijk handelen, het verbinden van individuele en collectieve waarden en het zichtbaar/bespreekbaar maken van onbewuste waarden.

3. De verbinding tussen onderzoeksmatig en waardegericht leiderschap

Veel scholen werken aan het gezamenlijk benutten van onderzoeksdata voor onderwijs- en schoolontwikkeling. Het lectoraat wil onderzoeken hoe onderzoeksmatig werken en waardegericht leiderschap elkaar kunnen versterken. Onderzoek doen heeft namelijk direct met waarden te maken. Waar hechten we waarde aan en levert de informatie die we verzamelen daar wel handvatten voor op? Vinden we belangrijk wat we standaard meten, of meten we wat we belangrijk vinden?

Binnen en tussen deze drie thema's zoeken we in verschillende sectoren naar inzichten en handvatten voor de vormgeving en versterking van waardegericht leiderschap.

Wilt u als school betrokken worden bij het onderzoek naar waardegericht leiderschap? Neem dan contact op met Inge Andersen, via Penta Nova.

Literatuur

- Andersen, I. (2019). *Leiders van betekenis*. Lectorale rede. Utrecht: Penta Nova
- Biesta, Gert. (2015). *Het prachtige risico van onderwijs*. Uitgeverij Phronese. ISBN 9789490120085.
- Penta Nova (2019). *Waarden in de schoolleiderspraktijk*. Verslag van een vooronderzoek (intern rapport). Utrecht: Penta Nova

Gastcolumn

De regenboog en de pot, ook voor onderwijs?

Er staat een enorme pot met goud in Den Haag die nog zoekt naar een regenboog: het fonds van 50 miljard euro, dat begin 2020 beschikbaar komt. Het gaat om investeringen, dat wil zeggen uitgaven, waardoor bronnen van toekomstige welvaart en welzijn beschikbaar komen. Dus niet salarisverhogingen of nieuwe gebouwen met hoge daarop volgende onderhoudskosten. Op het eerste gezicht ben je geneigd te zeggen dat daarom deze pot dus niet voor onderwijs is bestemd. Dat het wel zal gaan om rails en wegen en kabels, om nieuwe ict-netwerken en nanotechnologie. Dat lijkt mij toch een vergissing. De aantrekkelijkheid van het beroep van docent is in ieder debat een issue. Betrokkenen houden niet op uit te roepen, dat de kwaliteit van de docent cruciaal is. Remedies voor bestaande tekorten en tekortkomingen zijn gezocht in salarishoogte en bestrijding werkdruk.

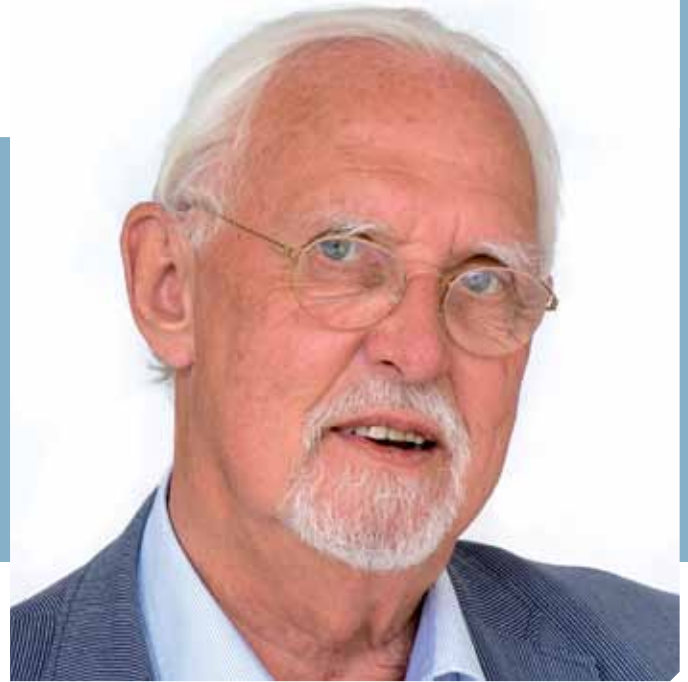
Daaraan zou ik graag het volgende zien toegevoegd: een groot-schalig programma om docenten overeenkomstig hun wensen te verrijken door hen in staat te stellen indringend kennis te maken met omgevingen die uitmunten in een voor hen belangrijk aspect.

Ik noem een paar voorbeelden. Het kan bijvoorbeeld gaan om een onderneming, een laboratorium, een publieke organisatie, ook scholen in Europa en elders:

- waar geavanceerde technologie is benut om een rijke leeromgeving tot stand te brengen;
- waar creativiteit optimaal is benut;
- waar men vooruit loopt in de vak inhoud;
- waar pedagogiek fascinerend is vormgegeven.

De docent doet een inhoudelijk voorstel en communiceert met de organisator van het programma over de optimale plek voor uitvoering. Dat kan zijn ASML in Nederland, maar ook MIT of Harvard. Of een excellente school in down town Los Angeles, of Toronto. Het programma duurt acht weken.

Per docent is 9.000 euro beschikbaar voor programkosten, maximaal 8000 euro voor reis- en verblijfskosten en 8000 euro voor tijdelijke vervanging. Dus 25000 euro.



De organisator kost 10 miljoen euro. Schaalvoordelen zijn mogelijk door groepen samen te stellen van docenten met soortgelijke belangstelling.

Als 100.000 docenten deelnemen uit po, vo en mbo, kost dat dus maximaal iets meer dan 2,5 miljard euro. Eenmalig en met forse toegevoegde waarde voor de onderwijskwaliteit. An offer the government cannot resist, lijkt mij. Immers, het proportionele aandeel van onderwijs is vele malen hoger dan de vijf procent van het fonds, dat is gemoeid met het onderhavige programma.

Een dergelijk programma is een uitdrukking van de waardering die Nederland voor zijn docenten heeft. Een sector die zo voor zijn mensen zorgt, is ook een aantrekkelijke werkgever. Maak je met verwezenlijking andere sectoren jaloeers? Dat moet dan maar. Jaloezie is ook een attractor.

Wat is nodig voor een succesrijke lobby? Dat de nu vaak onderling concurrerende onderwijsorganisaties de handen ineen slaan, en een actiegerichte benadering richting parlement verwezenlijken. Dat het departement de kruideniersmentaliteit laat varen waar het om investeren in menselijk kapitaal gaat. Dat het excellente deel van het bedrijfsleven en maatschappelijke organisaties zich openstelt om bij te dragen aan de uitvoering van het programma.

Als allen die zich roeren in het publieke debat echt menen wat ze zeggen over de relatie tussen onderwijs en onze toekomst, zullen ze dit programma steunen.

*Roel in't Veld,
bijzonder hoogleraar bestuurskunde*

Schoolmanagement nodigt u als lezer uit een column in te sturen van maximaal 550 woorden. Reacties zijn welkom: b.nijveld@sdu.nl

Leidinggeven aan onderwijsverandering

Gewenste veranderingen in het onderwijs komen nog te vaak niet tot stand. De traditionele aanpak (projectje geleid door externe deskundigen) werkt vaak contraproductief. Niet de implementatie van incidentele innovaties moet het doel zijn, maar het creëren van een lerende cultuur die bijdraagt aan continue, gedragen verandering.

Toen onze zoon naar 5 Havo ging had hij nog geen idee wat hij na het behalen van zijn HAVO diploma wilde gaan doen. Ik vroeg hem wat hij van het idee vond om vwo te gaan doen zodat hij langer de tijd zou hebben om een keuze te maken en zijn keuzemogelijkheden te vergroten. Zijn antwoord was treffend voor de wijze waarop het onderwijs is ingericht, *“Nee, mam, ik ben er klaar mee dat anderen voor mij bepalen wat ik moet leren”*.

Ik ben bang dat bovenstaande uitspraak voor veel (oud-) leerlingen herkenbaar zal zijn. Ik vermoed dat veel leraren zich er ook in herkennen. Door de nadruk die de laatste decennia is komen te liggen op het afleggen van externe verantwoording, kunnen leraren het gevoel hebben gekregen dat zij hun leerlingen moeten laten leren wat anderen (de politiek) voor hen bepalen. Zij volgen braaf de methode (dan weet je redelijk zeker dat je de juiste stof hebt behandeld) en zijn in het ergste geval niet meer verbonden met de innerlijke motivatie die ooit maakte dat ze voor het onderwijs kozen. Ze zijn in eigen ogen verworden tot uitvoerders van onderwijs. Een complex van factoren maakt dat docenten ervaren dat ze steeds minder invloed hebben

gekregen op de manier waarop ze hun beroep inhoud kunnen geven. Dat leidt tot een afwachtende houding: ook dit zal wel weer over gaan.

De leraar in beweging

Ook schoolleiders herkennen zich in deze problematiek. Ze willen graag professionele ruimte geven aan leraren, maar constateren dat deze die ruimte niet vanzelfsprekend invullen¹. Het gevolg is dat die schoolleider terug valt op oud gedrag en beheersmatig te werk gaat om het gevoel van in controle te zijn. Onvoldoende initiatief bij leraren leidt tot directief leiderschap. Op die manier houden schoolleiding en leraren elkaar gevangen in een vicieuze cirkel².

Schoolleiders vragen zich af wat ze kunnen doen om leraren in beweging te krijgen en onderwijsinnovaties in praktijk te brengen. Bij traditionele veranderingsprocessen bestaat de impliciete aanname dat derden het beste weten wat veranderd moet worden. Er wordt uitgegaan van een deficiëntie benadering waarin leraren bijscholing behoeven.³ Veel innovaties lopen dan ook stuk achter de klassendeur. Uit een recent grootschalig



Loes van Wessum is Associate Lector Leiderschap in Onderwijs en Opvoeding, Windesheim Flevoland). Met dank aan Ingrid Verheggen, zelfstandig adviseur voor haar feedback op een eerdere versie.

Amerikaans onderzoek blijkt dat van de 67 geplande veranderingen gericht op het verbeteren van de leerlingresultaten, slechts 13 procent daadwerkelijk een bijdrage levert aan die resultaten⁴.

Leraren zullen zich afvragen of de gewenste verandering ook een verbetering is voor hun leerlingen. Hebben ze het gevoel dat dit niet het geval is, dan zullen ze niet tot daadwerkelijke uitvoering komen en in het beste geval slechts cosmetisch te werk gaan. Wanneer anderen voor je bepalen wat jij moet doen, dan doet dat geen appel op jouw intrinsieke motivatie. Leraren willen best veranderen, maar niet veranderd worden. Of, zoals een coördinerend schoolopleider het mooi verwoordde: "We bepalen te vaak van bovenaf wat de behoefte is." Veranderingen realiseren vraagt niet alleen om kennis en vaardigheden, maar doet ook een beroep op opvattingen, overtuigingen en emoties van leraren⁵.

Wat leraren beweegt

Ik plaats van na de denken hoe je als schoolleider de leraar in beweging krijgt, is het volgens mij beter je af te vragen wat leraren beweegt. Waarom doen leraren wat ze doen? Waarom hebben ze voor dit beroep gekozen? Hoe willen ze werken en denken ze het best te kunnen functioneren? Maar ook: wat willen ze graag dat en hoe hun leerlingen leren en op welke wijze kunnen ze dat realiseren? Het stellen van dit soort vragen raakt aan het normatieve aspect van het leraarschap en kan een mooi startpunt zijn voor een goed gesprek hierover.

Dit goede gesprek zou moeten leiden tot een andere houding van leraren: een opstelling niet langer vanuit aangeleerde hulpeloosheid, maar weer vanuit met passie inspirerend onderwijs geven. Daag ze uit te experimenteren en daarvan te leren. Dit kan de capaciteitsontwikkeling van de school⁶ alleen maar ten goede komen. De rol van de schoolleider is cruciaal. Volgens Boonstra (2018, p 36) gaat het "bij leiderschap om het versterken van het vermogen van de gemeenschap om haar eigen toekomst vorm te geven en zelfstandig duurzame veranderingen te realiseren"⁷.

Het voeren van deze gesprekken binnen een team zorgt ervoor dat er een gedeelde visie ontstaat, een gemeenschappelijke morele koers, een gezamenlijk verlangen naar de zee, een heldere bedoeling⁹.

Inrichten professionele ruimte

Het open gesprek, het samen onderzoeken en naar aanleiding daarvan handelen, helpt leraren hun professionele ruimte in te richten en samen te werken aan hun professionaliteit.¹⁰ Ze kunnen samen onderwijsleerprocessen onderzoeken en onderwijs ontwerpen. De doorleefde visie van de school biedt de kaders waarbinnen leraren kunnen werken. Ze kunnen elke

Organiseer binnen jouw school gesprekken over de visie van de school. Dat kun je op verschillende manieren doen. Ik geef hier een aantal suggesties⁸.

Vraag iedereen individueel een beeld te schetsen van zijn of haar ideale school. Hoe zien de lesruimtes eruit? Wat zien we de leerlingen doen? Wat zien we de leerkrachten doen? Laat vervolgens mensen in groepjes deze beelden delen - welke gemeenschappelijke opvattingen zij er uit te destilleren?

Als leraren elkaars lessen bezoeken of elkaars lessen op video zien, dan is het interessant om ook de waaromvraag met elkaar te bespreken. Wat vind je goed gaan in de les, waarom vind je dat goed? Wat zegt dat over jouw onderliggende opvattingen? Doen we binnen de school voldoende recht aan jouw opvattingen? In welke mate worden deze opvattingen gedeeld binnen het team?

Bespreek met elkaar wanneer je een moment had de afgelopen week waarin je wist: hierom heb ik voor het onderwijs gekozen. Bespreek die ervaringen met elkaar en ga na welke onderwijsopvatting hieruit spreekt.

Ga met elkaar een open gesprek aan over het soort school wat jullie willen zijn. Bespreek vragen als: waar kiezen ouders voor als ze voor onze school kiezen? Wat vraagt onze omgeving van ons? Hoe bereiden wij kinderen/jong volwassenen goed voor op een onzekere toekomst? Wat verstaan wij onder onderwijskwaliteit? Welke leeropbrengsten willen we bij kinderen realiseren? Wat is goed om te leren? Op welke wijze willen we die leeropbrengsten realiseren? Welke leeractiviteiten willen we graag bij kinderen zien? Wat is goed leren? Wat vraagt dat van ons? Hoe zien we onze rol als leerkracht? Wat vraagt dat van de inrichting van de leeromgeving?

Ga op scholenbezoek en bespreek waar je enthousiast over wordt. Wanneer gaat je onderwijshart harder kloppen? Wat zie je de leerkrachten en leerlingen dan doen? Welke onderwijsopvatting hangt daarmee samen?

Bespreek met elkaar de vraag: wat voor type onderwijs wil je dat jouw kind krijgt?

dag een kleine verandering uitproberen. Door kleine experimenten uit te voeren en daarbij succeservaringen op te doen, werken ze stap voor stap, aan onderwijsverandering. Tegelijkertijd ontdekken leraren steeds beter wat werkt, wanneer, bij wie en waarom. Samen breiden ze hun kennis en vaardigheden uit.

Niet de implementatie van incidentele veranderingen moet het doel zijn, maar het creëren van de omstandigheden waarbij sprake is van continue, gedragen verandering. Daarbij is sprake van een lerende cultuur waarin leraren in kleine stapjes elk dag kleine veranderingen doorvoeren en daarbij iedere dag leren. Ook professionalisering is in die visie een continu proces.

Gun jezelf tijd voor reflectie

Wat doe je nu al om een rijke leeromgeving voor je leraren te maken? Hoe merken ze dat? Heb je het ze wel eens gevraagd?

Wat wil je gaan doen om het nog rijker te maken? Heb je jouw leraren gevraagd waar zij behoefte aan hebben?

Scholen die georganiseerd zijn om continue verbeteringen te realiseren, noemen we professionele leer-gemeenschappen. Deze hebben een sterke leercultuur waarin leraren vanuit een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor alle leerlingen (de morele component) samen onderzoekmatig werken¹¹. Het zijn innovatieve organisaties waarin leraren zich gesteund weten door hun collega's, waarin ze zich kwetsbaar kunnen opstellen, waarin wederzijds vertrouwen heerst en waarin leraren met en van elkaar kunnen leren. Het zijn scholen waarin continue veranderingen plaatsvinden en niet alleen voor kinderen, maar ook voor leraren een rijke leeromgeving bieden.

berculo
advocaten

Een leidinggevende binnen een onderwijsinstelling wordt regelmatig geconfronteerd met te nemen beslissingen die ook juridische consequenties kunnen hebben. **Neem ik een nieuwe docent aan voor bepaalde of onbepaalde tijd? Hoe ga ik met een zieke medewerker om? Zijn mijn contracten nog wel up-to-date? Waar vind ik al deze informatie?**

Juridisch advies is daarbij onmisbaar. Bij Berculo Advocaten zijn ervaren en gespecialiseerde advocaten werkzaam die dagelijks dergelijke vragen voor hun cliënten beantwoorden. Ondernemingen in de onderwijssector, de zorg- en welzijnsector, de private sector, maar ook particulieren behoren tot het cliëntenbestand.

Tevens is Berculo Advocaten actief op het gebied van het juridisch onderwijs. Met regelmaat worden naar de wens van de cliënten op maat gesneden cursussen of interactieve workshops over een juridisch onderwerp verzorgd.

Wilt u meer weten: www.berculo.nl

Maliesingel 17 – 3581 BD Utrecht – T 030 231 80 60
secretariaat@berculo.nl

Schoolleiders hebben een belangrijke rol bij het ontwikkelen van een lerende cultuur. Van alle leidinggevende capaciteiten die daarbij komen kijken, is goed kunnen luisteren en de juiste vragen kunnen stellen uitermate belangrijk. Actief luisteren wil zeggen dat je echt contact maakt met de ander en er voor die ander wil zijn. Neem de tijd en luister onbevooroordeeld. Laat leraren verantwoordelijkheid nemen vanuit hun intrinsieke motivatie; ze zullen dan meer het gevoel hebben ertoe te doen en met veel meer plezier naar hun werk gaan.

Een schoolleider die vanuit hoge verwachtingen laat zien waardering en vertrouwen te hebben voor en in het team, zal bijdragen aan de ontwikkeling van een lerende, samenwerkende en onderzoekende schoolcultuur.

Noten

- 1 Windmuller, I. (2012). *Versterking van de professionaliteit van de leraar basisonderwijs*. Proefschrift Open Universiteit.
- 2 Ardon, A. (2011). *Doorbreek de cirkel! Hoe managers onbewust verandering blokkeren*. Amsterdam/Antwerpen: Business Contact.
- 3 Van Wessum, L. van., & Kools, Q. (2019). *Professionele groei van leraren en andere onderwijsprofessionals*. Grip op leren. Oud-Turnhout: Gompel en Svacina.
- 4 Boulay, B., Goodson, B., Olsen, R., McCormick, R., Darrow, C., Frye, M., Gan, K., Harvill, H., & Sarna, M. (2018). *The Investing in Innovation Fund: Summary of 67 Evaluations: Final Report (NCEE 2018-4013)*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- 5 Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017) Conclusion. In K. Leithwood, Sun, J., & Pollock, K. (Eds) (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success. The Four Paths Framework* (353-365). Springer International.
- 6 Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys to Maximizing Impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 7 Boonstra, J. (2018). Inleiding. Definities, misvattingen, perspectieven en essenties. In J. Boonstra (Red). *Perspectieven op leiderschap*. (pp. 15-40). Deventer: Vakmedianet.
- 8 Deze vragen zijn overgenomen uit Van Wessum, L., & Verheggen, I. (2018). *Leidinggeven aan een lerende school. Welke vragen heb je vandaag gesteld?* Van Gompel & Svacina.
- 9 Hart, W., & Buiting, M. (2012). *Verdraaide organisaties. Terug naar de bedoeling*. Vakmedianet
- 10 Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2019). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. California: Corwin.
- 11 Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., Cornelissen, F., & Schelthout, W. Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4) 2015.
- 12 Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education* 61, 47-59.

Deze factsheet wordt u aangeboden door het Arbeidsmarktplatform PO. Het Arbeidsmarktplatform PO is het expertisecentrum voor de arbeidsmarkt in het primair onderwijs van de werkgeversorganisatie PO-Raad en de werknemersorganisaties AOb, AVS, CNV Onderwijs en de FvOv. Het Arbeidsmarktplatform PO ondersteunt scholen en schoolbesturen in de sector bij arbeidsmarktzoekstukken en zoekstukken op het gebied van de professionele werkomgeving.

Deeltijdwerk nader bekeken

Verkenning naar motieven voor deeltijdwerk in het primair onderwijs

Wanneer alle leraren die één of twee dagen werken een dag extra voor de klas gaan staan, zou het nijpende lerarentekort in het basisonderwijs worden opgelost, becijferde Trouw.¹ Maar hoe realistisch is deze oplossing? Zijn deeltijdwerkende leraren wel geïnteresseerd in het verhogen van hun deeltijdfactor en zo ja, onder welke voorwaarden? Om antwoord te krijgen op deze vragen heeft het Arbeidsmarktplatform PO negenhonderd leraren in de sector bevestigd naar hun ervaring met en mening over deeltijdwerk.

In het primair onderwijs werken ruim 127.950 leraren. Samen verzorgen zij het onderwijs voor circa 1.508.890 leerlingen.² De sector staat bekend als een sector waar veel in deeltijd wordt gewerkt.

Klopt dit beeld ook als we naar de feiten kijken? Ja, zo blijkt uit figuur 1. Circa 45 procent van de leraren werkt in 2018 meer dan 0,8 fte. Dit betekent dat de overige leraren in deeltijd werken. De leraren die in deeltijd werken, doen dit over het algemeen in een grote deeltijdbaan (0,5 – 0,8 fte). Dit geldt in 2018 voor 40 procent van de leraren, terwijl bijna 15 procent in een kleine deeltijdbaan (0 – 0,5 fte) werkt.

Startende leraren hebben vaker grote baan

Dit beeld is relatief stabiel door de jaren heen. Leraren zijn in vergelijking met 2013 wel iets vaker in een grote deeltijdbaan gaan werken, terwijl het aandeel kleine deeltijdbanen langzaam krimpt. Sinds 2013 schommelt de gemiddelde aanstellingsomvang van leraren tussen de 0,72 en 0,73 fte.

Startende leraren zijn de afgelopen jaren wel vaker in

In deze verkenning wordt antwoord gegeven op de volgende vragen:

1. In hoeverre wordt door leraren in het primair onderwijs in deeltijd gewerkt?
2. Hoe tevreden zijn leraren met hun aanstellingsomvang?
3. Wat zijn de motieven van leraren om in deeltijd te werken?
4. In hoeverre zijn leraren bereid meer uren te werken?
5. Onder welke voorwaarden zijn leraren hiertoe bereid?
6. Hoe wordt in het primair onderwijs tegen deeltijdwerk aangekeken?

een voltijd baan gaan werken. Van de afgestudeerden uit 2013 werkte nog zo'n 48 procent één jaar na afstuderen 0,8 fte of meer, terwijl dit onder afgestudeerden uit 2016 is opgelopen tot ruim 70 procent. Deze ontwikkeling hangt waarschijnlijk samen met de verbeterde arbeidsmarktperspectieven voor leraren: was het tot het enkele jaren geleden nog moeilijk een (vaste) baan in het onderwijs te vinden, op dit moment is juist het tegenovergestelde beeld zichtbaar. Tegelijkertijd daalde het aandeel kleine banen van ruim 13 procent onder

Figuur 1
Verdeling aanstellings-
omvang leraren primair
onderwijs (in personen),
2018 (bron: DUO).



afgestudeerden uit 2013 naar ruim 3 procent onder afgestudeerden uit 2016.³

Motieven voor deeltijdwerk

Ook de leraren die hebben deelgenomen aan deze verkenning werken voor een groot deel in deeltijd. In totaal gaat het om bijna 61 procent van de deelnemende leraren.⁴ Kijken we naar de motieven van deze personen om in deeltijd te werken, dan springt daar één motief duidelijk bovenuit: er wordt in deeltijd gewerkt omdat deze leraren de zorg dragen voor één of meerdere kinderen (ruim 65 procent, zie figuur 2).

Figuur 2
Motieven voor deeltijdwerk (N = 547, meerdere antwoorden mogelijk)



Dit motief hangt mogelijk samen met het hoge aandeel vrouwen in de sector en wordt dan ook vaker door vrouwen dan mannen genoemd. Ook leraren in de leeftijd van 35 t/m 44 jaar geven vaak aan het (deeltijd) werk in de sector te combineren met het ouderschap, evenals leraren met kinderen. Leraren met een grote deeltijd baan noemen dit argument het minst vaak, terwijl leraren in een kleine(re) deeltijd baan het ouderschap het meest vaak aandragen als reden om in deeltijd te werken.

Figuur 3
Motieven om minimaal
33 uur per week te werken (N = 353, meerdere antwoorden mogelijk).

Ook geeft een aanzienlijke groep leraren aan tijd te willen voor huishoudelijke taken (circa 43 procent) of zichzelf, hobby's en sociale contacten (circa 42 procent), terwijl bijna een derde van de leraren aangeeft het leraarschap te veeleisend te vinden voor een



voltijd baan. Dit laatste argument wordt relatief vaak genoemd door oudere leraren. Ook willen zij naar verhouding vaak tijd voor zichzelf, hobby's en sociale contacten. Dit laatste geldt ook voor leraren zonder kinderen.

Het argument dat alleen deeltijdwerk beschikbaar is, speelt minder vaak een rol (zie figuur 2). De motieven om al dan niet in deeltijd te werken, lijken dus vooral persoonlijk van aard en hebben in mindere mate te maken met de beschikbaarheid van voltijd banen. Leraren die een andere reden hebben, geven over het algemeen aan hun baan in het primair onderwijs te combineren met een andere baan of, ter voorbereiding op hun pensioen, hun uren af te bouwen.

Inhoud werk reden om niet in deeltijd te werken

Vragen we leraren die *niet* in deeltijd werken wat hier hun motief voor is, springt ook in dit geval er één antwoord duidelijk bovenuit: zij vinden hun werk zo leuk, dat zij er bewust voor kiezen dit aantal uur te werken (ruim 54 procent, zie figuur 3).

Zagen we eerder al dat de zorg voor kinderen een belangrijke reden is om in deeltijd te werken, figuur 3 laat zien dat ook het tegenovergestelde mogelijk is: als er geen kinderen zijn waarvoor gezorgd moet worden, kan dit namelijk ook een reden zijn om voltijd te werken (ruim 37 procent). Ook het argument dat minder werken financieel onaantrekkelijk is, wordt door een relatief grote groep leraren genoemd (circa 36 procent). Het lijkt er ook in dit geval op dat de hoogte van de aanstellingsomvang een hoofdzakelijk persoonlijke keuze is en niet door de werkgever wordt ingegeven. Leraren die om een andere reden niet in deeltijd werken, doen dit vooral omdat het volgens hen niet loont om minder te werken. Als zij minder werken, zijn zij bijvoorbeeld meer tijd kwijt aan overleg en overdracht. Sommige leraren geven aan dit zwaarder te vinden dan een voltijd baan.

Wijzigingen aanstellingsomvang

In de loop der jaren kunnen leraren hun aanstellingsomvang aanpassen. Leraren die nu in deeltijd werken, kunnen in het verleden bijvoorbeeld meer uren hebben gewerkt, maar ook het tegenovergestelde is mogelijk. Hier blijkt in de praktijk ook vaak sprake van: ruim 71 procent van de leraren is meer of minder gaan werken sinds zij als leraar in de sector werken, terwijl ruim 28 procent aangeeft nog steeds hetzelfde aantal uur te werken. In tegenstelling tot de oplossing die vaak voor het lerarentekort wordt genoemd, het verhogen van de deeltijdfactor, blijken leraren in de praktijk juist vaak *minder* te gaan werken (zie figuur 4). Het zijn vooral in deeltijd werkende leraren die minder zijn gaan werken, terwijl leraren met een voltijdaanstelling over het algemeen nog dezelfde aanstellingsomvang hebben. Ook leraren in de leeftijd van 35 t/m 44 jaar zijn relatief

vaak minder gaan werken, terwijl jongere leraren het minst vaak hun aanstellingsomvang (naar boven of beneden) hebben aangepast. Ook vrouwen en leraren met kinderen gaan vaak minder werken, terwijl dit onder mannen en leraren zonder kinderen minder vaak het geval is.

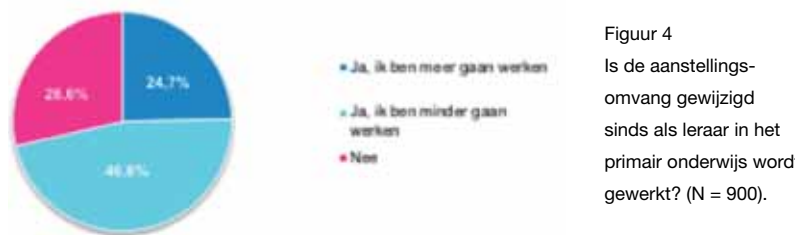
Het ouderschap wordt dan ook veruit het meest genoemd als reden om minder te gaan werken, op gepaste afstand gevolgd door een (te) hoge werkdruk en het willen hebben van tijd voor hobby's, het huishouden en mantelzorg. Leraren die de afgelopen jaren juist meer uren zijn gaan werken, doen dit voornamelijk omdat dit qua formatie beter uitkwam, bijvoorbeeld omdat een zieke collega vervangen moest worden, of omdat de kinderen minder zorg nodig hebben. Van de leraren die minder zijn gaan werken, geeft bijna 40 procent aan dat zij 5 - 8 uur per week minder zijn gaan werken, terwijl circa 28 procent tussen de 13 en 16 uur per week minder is gaan werken. Ook leraren die meer zijn gaan werken, blijken hun aanstelling vaak met 5 - 8 uur per week te hebben verhoogd. Dit geldt voor iets meer dan de helft van deze leraren.

Tevreden over aanstellingsomvang

Leraren in het primair onderwijs zijn overwegend tevreden met hun huidige aanstellingsomvang. Bijna 84 procent van de leraren geeft in deze verkenning aan tevreden tot zeer tevreden te zijn, terwijl circa 5 procent van de leraren (zeer) ontevreden is. Er zijn geen grote verschillen tussen leraren die in deeltijd werken en leraren die dit niet doen. Zo is een derde van de deeltijd werkende leraren zeer tevreden met hun aanstellingsomvang, terwijl dit voor 36 procent van de overige leraren geldt. Leraren die in deeltijd werken geven wel iets vaker aan ontevreden te zijn, maar ook in dit geval zijn de verschillen beperkt (zie figuur 5). Ook alleenstaande leraren met kinderen geven in vergelijking met hun collega's vaker aan ontevreden te zijn.

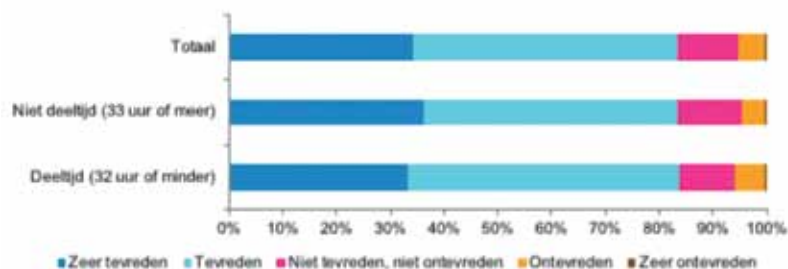
Leraren die in deeltijd werken én tevreden zijn met hun aanstellingsomvang geven aan op deze manier hun werk goed te kunnen doen. Zij voelen voldoende betrokkenheid bij hun leerlingen en de school, maar hebben op deze manier ook voldoende tijd voor bezigheden naast het werk, zoals hobby's en het gezin. Ook in voltijd werkende leraren zijn vaak tevreden omdat zij het idee hebben zo hun werk goed te kunnen doen. Zij houden er van een eigen klas te hebben en vinden het ook voor de leerlingen prettig dat zij elke dag dezelfde leraar zien.

Ontevreden leraren blijken vaak meer te werken dan op papier staat. Verschillende leraren geven aan in de avonden of weekenden nog bezig te zijn met hun werk, terwijl zij hier niet voor betaald worden. Ook ervaren zij hierdoor vaak een hoge werkdruk. Dit beeld zien we zowel bij in deeltijd als bij niet in deeltijd werkende leraren. Andere leraren zijn ontevreden met hun aanstellingsomvang omdat zij graag meer (deeltijd werkende



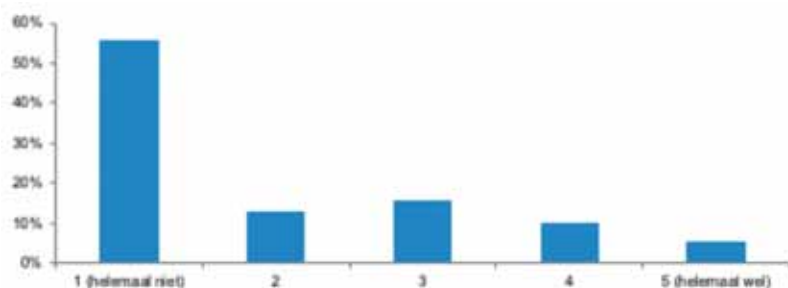
Figuur 4
Is de aanstellingsomvang gewijzigd sinds als leraar in het primair onderwijs wordt gewerkt? (N = 900).

leraren) of juist minder willen werken (leraren die meer dan 33 uur werken), terwijl dit in de praktijk om diverse redenen niet mogelijk is. De overige leraren antwoorden neutraal op deze vraag: zij zijn niet tevreden, maar ook niet ontevreden met hun aanstellingsomvang.



Meer of minder werken?

Regelmatig duikt in de discussie rondom het lerarentekort de vraag op of met een verhoging van de deeltijdfactor het lerarentekort in de sector niet (voor een deel) opgelost kan worden. Een belangrijke vraag in deze discussie is of in deeltijd werkende leraren wel meer *willen* werken. Vragen we leraren daarom naar hun interesse in het verhogen van hun aanstellingsomvang, dan blijkt deze interesse niet heel groot te zijn. Uit figuur 6 blijkt dat ruim 5 procent van de leraren hier zeer positief tegenover staat en zo'n 10 procent enigszins positief oordeelt, terwijl ruim 55 procent van de leraren aangeeft zeker niet meer te willen werken.

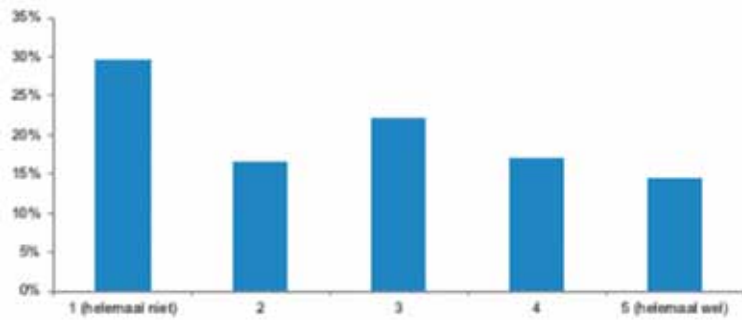


Figuur 5
Tevredenheid met huidige aanstellingsomvang (N = 900).

Leraren die hier positief tegenover staan, geven nagenoeg allemaal aan dat zij meer willen gaan werken als hun kinderen ouder zijn en minder zorg nodig hebben. Ook geeft een kleine groep leraren aan het fijner te vinden om een eigen klas te hebben. Ook dit kan een aanleiding zijn om in de toekomst meer te gaan werken.

De animo om meer te werken is het grootst onder leraren die 9 t/m 16 uur en 17 t/m 24 uur per week werken, maar ook in dit geval blijft een meerderheid

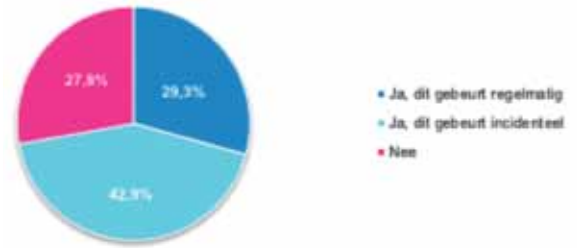
Figuur 6
In hoeverre willen leraren in de toekomst meer uren gaan werken? (N = 609)⁵



Figuur 7
In hoeverre willen leraren in de toekomst minder uren gaan werken? (N = 800)⁶

hier negatief tegenover staan. Ook onder jonge leraren is de animo groter dan onder hun oudere collega's. Daarbij geldt dat naarmate leraren ouder worden hun animo om meer te werken afneemt.

Het lerarentekort in de sector is op dit moment al goed voelbaar en zal de komende jaren alleen maar in omvang toenemen. Als leraren hun deeltijdfactor willen verhogen, is het in het licht van het lerarentekort daarom van belang dat dit op niet al te lange termijn gebeurt. Leraren die interesse hebben in het verhogen van hun deeltijdfactor (score 4 of 5) willen dit over het algemeen ook op korte termijn realiseren. Leraren die meer willen werken, willen vaak maximaal één dag per week extra werken.



Figuur 9
Zijn leraren op school het afgelopen jaar benaderd door de werkgever en/of collega's met het verzoek om meer te gaan werken? (N = 899)

te werken zien we bij leraren in kleine deeltijdbanen en leraren in grote deeltijd- of voltijdbanen. Ook leraren die samenwonen met een partner, maar geen kinderen hebben, geven in vergelijking met hun collega's vaker aan minder te willen werken.

Leraren die interesse (score 4 of 5) hebben in het verlagen van hun aanstellingsomvang willen dit, net zoals hun collega's die meer willen werken, graag op korte termijn realiseren. Ook het aantal uur dat zij minder willen werken, komt voor een groot deel overeen: van alle leraren die minder willen werken, geeft een kleine meerderheid aan tussen de 5 en 8 uur per week minder te willen werken.

Voorwaarden voor verhogen aanstellingsomvang

Aanvullend op de vraag of leraren interesse hebben in het verhogen van hun aanstellingsomvang is het ook interessant te kijken onder welke voorwaarden zij hiertoe gemotiveerd kunnen worden. Als dit aan leraren wordt gevraagd, blijkt een financiële prikkel het meest genoemd te worden. Als leraren er financieel voldoende op vooruit gaan, zullen zij eerder interesse hebben in het verhogen van hun aanstellingsomvang (circa 36 procent, zie figuur 8). De andere voorwaarden volgen allen op gepaste afstand. Zo geeft circa 19 procent van de leraren aan het belangrijk te vinden er in deze situatie interessante taken bij te krijgen en geeft bijna 19 procent aan het belangrijk te vinden hun werkuren beter af te kunnen stemmen op hun privésituatie. Voorwaarden zoals dichterbij het werk wonen en goede en betaalbare kinderopvang lijken slechts in beperkte mate een rol te spelen. Ook is er een aanzienlijke groep leraren, zo'n 42 procent, die aangeeft hoe dan ook niet geïnteresseerd te zijn in een hogere aanstellingsomvang. Dit zijn zowel leraren die aangeven dat zij wel in staat zijn om meer uren te werken, maar dit zelf niet willen, als leraren die aangeven hier niet toe in staat te zijn (zie figuur 8). Leraren die een andere reden aangeven, geven vaak aan in dit geval duidelijke afspraken te willen maken met de werkgever of dit alleen op tijdelijke basis te willen doen.



Figuur 8
Stel dat leraren gevraagd worden om meer te gaan werken. Onder welke voorwaarden zouden zij hier dan interesse in hebben? (N = 900, meerdere antwoorden mogelijk, maar maximaal 3 antwoorden).

In het kader van het lerarentekort is het niet alleen relevant of leraren bereid zijn om meer te gaan werken, maar ook in hoeverre leraren juist minder willen werken. Als er onder een grote groep leraren interesse is in het verlagen van hun aanstellingsomvang zou de tekortproblematiek juist kunnen verergeren. Over het antwoord op deze vraag wordt door leraren wisselend gedacht. Zo'n 14 procent van de leraren geeft aan in de toekomst zeker minder te willen werken, terwijl bijna 30 procent dit zeker niet wil (zie figuur 7). Zo'n 22 procent van de leraren antwoordt neutraal op deze vraag. Leraren die minder willen werken, willen dit vooral omdat zij minder werkdruk willen en streven naar een betere balans tussen werk en privé. Het onderwijs is volgens deze leraren zo veeleisend, dat zij verwachten het werk langer vol te kunnen houden als zij minder gaan werken. Een tweede groep leraren wil minder gaan werken richting hun pensioen, terwijl andere leraren juist minder willen gaan werken als zij een gezin gaan stichten. De hoogste animo om minder



Figuur 10

Zijn leraren het afgelopen jaar zelf benaderd met het verzoek om meer uren te gaan werken? (N = 900).

Leraren kunnen zelf besluiten hun aanstellingsomvang aan te passen, maar kunnen ook door hun schoolbestuur benaderd worden met de vraag om (al dan niet tijdelijk) meer te gaan werken. Door het lerarentekort lijkt het laatstgenoemde de afgelopen tijd vaker voor te komen, maar in hoeverre is hier in de praktijk daadwerkelijk sprake van? Redelijk vaak, zo blijkt uit figuur 9. Bijna 43 procent van de leraren geeft aan dat dit het afgelopen jaar incidenteel op hun school is voorgekomen, bijvoorbeeld tijdens een griepgolf, terwijl zo'n 29 procent van de leraren aangeeft dat dit regelmatig voorkomt. Leraren oordelen wisselend over de wenselijkheid hiervan. Bijna de helft van de leraren vindt het niet wenselijk, maar ook niet onwenselijk dat dit gevraagd wordt, terwijl 35 procent van de leraren geen groot probleem ziet in dit soort vragen.

Leraren zelf minder vaak gevraagd om meer te werken

Vragen we leraren naar hun eigen ervaringen, dan blijken zij zelf minder vaak benaderd te zijn. In figuur 10 geeft bijna 66 procent van de leraren aan het afgelopen jaar niet door de werkgever gevraagd te zijn om meer te gaan werken. Als dit wel gevraagd is, blijkt het, net als in figuur 9, vaak te gaan om een tijdelijke periode, zoals een griepgolf. Scholen zitten in dit soort situaties vaak dermate omhoog, dat zij andere leraren benaderen met de vraag om tijdelijk meer te werken. Leraren in een kleine of middelgrote deeltijdbaan worden het meest gevraagd om, al dan niet tijdelijk, meer te werken, terwijl dit, misschien vanzelfsprekend, het minst wordt gevraagd aan leraren in een grote deeltijd- of voltijdbaan. Tussen leraren in diverse regio's zijn slechts kleine verschillen zichtbaar, terwijl het lerarentekort wel grote regionale verschillen kent: leraren in de (vakantie) regio Noord worden het meest benaderd, op de voet gevolgd door de regio Midden. Leraren in de regio Zuid zijn het minst vaak benaderd.

Leraren blijken over het algemeen welwillend tegenover deze verzoeken te staan: bijna 69 procent van de leraren geeft aan ook op het verzoek ingegaan te

zijn. Zij doen dit vaak uit loyaliteit richting hun leerlingen en de school. Vaak waren er in geval van ziekte geen invallers beschikbaar. Om te voorkomen dat leerlingen hier de dupe van werden, en bijvoorbeeld naar huis gestuurd moesten worden, gingen veel leraren in op de vraag van hun werkgever. Ruim 41 procent van de leraren vindt het ook geen groot probleem dat dit soort vragen worden gesteld, terwijl ruim 37 procent hier neutraal over oordeelt. De leraren die niet op het verzoek zijn ingegaan, geven hier twee redenen voor: de ene helft van de leraren geeft aan dit niet te willen omdat zij al voldoende werken, terwijl de tweede groep naast het werk andere verplichtingen heeft, zoals een andere baan of de zorg voor kinderen, waardoor het niet mogelijk is om meer te werken.

Mening over deeltijdwerk

Een groot deel van de leraren in de sector werkt op dit moment in deeltijd. Tegelijkertijd zien we dat er beperkte animo is om op korte termijn structureel meer te gaan werken, maar dat er ook leraren zijn die in geval van nood tijdelijk willen inspringen. Dat leraren over het algemeen tevreden zijn met hun aanstellingsomvang, blijkt ook als we meer in detail kijken naar de ervaringen met en mening over deeltijdwerk in de sector. Bijna 97 procent van de in deeltijd werkende leraren geeft bijvoorbeeld aan veel waarde te hechten aan de mogelijkheid om in deeltijd te werken, terwijl circa 92 procent van de leraren het ook belangrijk vindt om zelf in deeltijd te werken (zie figuur 11). Deeltijdwerk lijkt ook niet op grote schaal ter discussie te staan, ook niet in tijden van een lerarentekort. Wel geeft zo'n 13 procent van de in deeltijd werkende leraren in figuur 11 aan het wenselijk te vinden dat deeltijd werkende lera-



Figuur 11

Stellingen over deeltijdwerk voorgelegd aan deeltijd werkende leraren (N = 547, aandeel (helemaal) mee eens).

ren in tijden van een lerarentekort meer gaan werken. Niet alleen in deeltijd werkende leraren staan positief tegenover deeltijdwerk. Ook leraren die zelf niet in deeltijd werken, hebben weinig problemen met in deeltijd werkende collega's (zie figuur 12). Ook uit kwaliteitsoogpunt hebben zij weinig problemen met deeltijdwerk: slechts een beperkte groep leraren, circa 13 procent, geeft bijvoorbeeld aan dat deeltijd werkende leraren minder ambitie hebben dan leraren die voltijd werken. Iets kritischer staan zij tegenover de betrokkenheid van deeltijd werkende leraren. Bijna een kwart van de leraren heeft het idee dat deze leraren minder betrokken zijn bij de organisatie dan collega's die voltijd werken.



Figuur 12
Stellingen over deeltijdwerk voorgelegd aan leraren die minimaal 33 uur per week werken (N = 353, aandeel (helemaal) mee eens).

Ook op de scholen van deze leraren blijkt deeltijdwerk over het algemeen niet ter discussie te staan. Zij geven dit zelfs nog iets vaker aan dan hun collega's die in deeltijd werken. Wel zijn zij iets kritischer over het verhogen van de deeltijdfactor in het kader van het lerarentekort: ruim een kwart van deze leraren geeft aan dit een wenselijke ontwikkeling te vinden (zie figuur 12).

Tot slot

Uit deze verkenning blijkt dat leraren in het primair onderwijs over het algemeen om persoonlijke redenen in deeltijd werken. Vaak dragen zij de zorg voor hun kind(eren) of willen zij tijd voor andere bezigheden, zoals het huishouden en hobby's. Ook zijn leraren overwegend tevreden met hun huidige aanstellingsomvang.

Bijna een derde van de leraren geeft aan het leraarschap te veeleisend te vinden voor een voltijd baan

Dit lijkt het moeilijk te maken deze leraren te motiveren om meer te gaan werken, een oplossing die in de discussie over het lerarentekort vaak wordt genoemd. De animo om meer te werken blijkt in deze verkenning dan ook beperkt. Ook is het tegenovergestelde beeld zichtbaar: er zijn leraren die in de nabije toekomst juist minder willen werken, een ontwikkeling die in het kader van het lerarentekort niet direct als wenselijk gezien zal worden. Toch blijken leraren in geval van nood vaak zeer loyaal aan hun school en leerlingen: een aanzienlijke groep leraren geeft in deze verkenning aan in noodsituaties, zoals ziekte van een collega, in

te springen. Het gaat in dit geval echter vaak om een tijdelijke situatie. Voor een langdurige uitbreiding van hun aanstellingsomvang lijken leraren minder te motiveren. Financiële vooruitgang, interessante taken en een betere combinatie van werk en privé zijn aspecten die deze animo een impuls kunnen geven, maar ook in dit geval blijft het de vraag of leraren daadwerkelijk bereid zijn de stap te zetten richting een hogere aanstellingsomvang.

Wilt u meer feiten & cijfers over deeltijdwerk in het primair onderwijs? Bekijk dan www.arbeidsmarktplatformpo.nl

Dialogo nodig

Leraren in deeltijdbanen overhalen om standaard meer uren te werken als oplossing van het lerarentekort vraagt om dialoog, tijd en inspanning. Circa 55 procent van alle leraren werkt in deeltijd en juist de groep deeltijdwerkers is tijdens hun loopbaan minder gaan werken. Ook geeft ruim de helft van alle leraren aan dat ze geen uren erbij willen. Het animo onder jongere leraren om meer uren te werken is groter, maar naarmate leraren ouder worden neemt dat af. Als deeltijdleraren zijn over te halen, is dat met een financiële prikkel of bijvoorbeeld interessante taken erbij. Door het oplopende lerarentekort is het belangrijk om te weten of deeltijd werkende leraren meer uren willen werken en onder welke voorwaarden.

Ton Groot Zwaaftink, voorzitter Arbeidsmarktplatform PO: "Schoolbesturen praten met deeltijdleraren over meer uren werken vooral in noodsituaties, zoals bij een griepgolf. Daar reageren leraren vaak heel loyaal op. Maar we horen ook vaker dat scholen met resultaat de dialoog aangaan over wat hen kan overhalen om standaard meer uren te werken. Of ze werven nieuwe leraren voor bijvoorbeeld minimaal drie dagen per week. We moeten doorgaan met in te spelen op wensen van deeltijdleraren en vaker werken met grote deeltijdbanen. Dat kost tijd, maar het onderwijs en de kinderen hebben alle leraren en uren hard nodig."

Noten

- Bron: www.trouw.nl/home/deeltijd-docent-kan-lerarentekort-oplossen-a25c728c/
- Exclusief bao-trekkende bevolking.
- Bron: CentERdata en MOOZ Onderzoek (2018). Loopbaanmonitor 2018. CentERdata en MOOZ Onderzoek in opdracht van het ministerie van OCW: Tilburg en Utrecht.
- In deze verkenning is de grens voor deeltijdwerk gelegd op personen die 32 uur per week of minder werken. In de verantwoording vindt u meer informatie over de respons van deze verkenning.
- Deze vraag is voorgelegd aan leraren die minder dan 40 uur per week werken.
- Deze vraag is voorgelegd aan leraren die bij figuur 6 een score van 1, 2 of 3 hebben gegeven en dus niet of nauwelijks interesse hebben in het verhogen van hun aanstellingsomvang en aan leraren die deze vraag niet voorgelegd hebben gekregen.

Pocket Regelingen Onderwijshuisvesting

EDITIE 2019



- Compleet geactualiseerde teksten wet- en regelgeving Onderwijshuisvesting
- Alle relevante (model) verordeningen

AUTEUR S. Satter

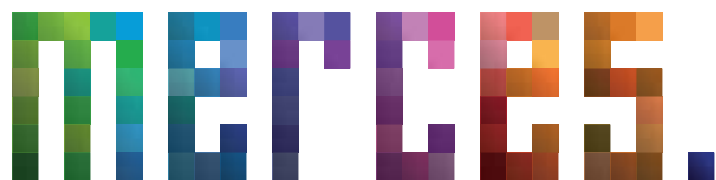
ISBN 978 90 12 40388 7

PRIJS € 40,57 excl. btw

Meer informatie en bestellen op www.sdu.nl

Sdu

oprecht
de beste
keuze



KENNISPARTNER IN HET ONDERWIJS

DE JAARLIJKSE BEGROTING... GAAN WE HET SAMEN DOEN?!



Fluitend door de begroting van 2020? Maak kennis met Merces! Onze specialisten kennen de bedrijfsvoering als geen ander. Een korte check of het volledig uit handen nemen? We laten u niet in de steek. Zo kunt u blijven doen waar u goed in bent. Wanneer schudden we elkaar de hand?