



Eindrapport

Loopbaanpaden in het primair onderwijs

14 juni 2018

Berenschot

Loopbaanpaden in het primair onderwijs

Lonneke Broeks
Willemien Bakker
Emmy Hertogh
Joanne van Meeuwen-Kok
Mtinkheni Gondwe (Nuffic)

14 juni 2018

Inhoud

1. Inleiding	6	6. Uitkomsten consultatie	38
1.1 Aanleiding	7	6.1 Carrièreperspectief	39
1.2 Vraagstelling.....	8	6.2 Rollen	41
1.3 Onderzoek.....	8	6.3 Loopbaanpaden	45
1.4 Definitie loopbaanpaden	9	6.4 Voorbeeldrollen.....	46
1.5 Leeswijzer	9	6.5 Wens voor vastlegging van deze rollen en loopbaanpaden.....	51
2. Samenvatting	10	6.6 Randvoorwaarden voor het vergroten van carrièremogelijkheden	52
DEEL I	14	6.7 Academische leerkracht en randvoorwaarden	55
3. Belangrijkste inzichten carrièreperspectief van leerkrachten	16	7. Aanbevelingen	56
3.1 Wat is het belang van een beter carrièreperspectief voor leerkrachten in het po?.....	17	7.1 Overkoepelend beeld en aanbevelingen.....	57
3.2 Welke aanknopingspunten en handvatten voor acties zien we?.....	21	7.2 Verschillende niveaus aan zet	62
4. Aanknopingspunten vanuit andere sectoren en landen	24	7.3 Algemene overwegingen	63
4.1 Wat kunnen we leren van de zorgsector?	26	7.4 Afsluitend	63
4.2 Wat kunnen we leren van het voortgezet onderwijs? ..	26	Bijlagen	64
4.3 Wat kunnen we leren van andere landen?	27	Bijlage 1. Gebruikte literatuur in deel I.....	65
DEEL II	32	Bijlage 2. Geraadpleegde deskundigen in deel I	68
5. Consultatie van het veld	34	Bijlage 3. Rapport Nuffic	70
5.1 Interviews met drie schoolleiders	36	Bijlage 4. Samenvatting uitkomsten enquête academische leerkrachten	90
5.2 Inspiratiebijeenkomsten en verdiepingsbijeenkomst ...	36		
5.3 Enquête onder academische leerkrachten	37		
5.4 Representativiteit	37		

Inleiding

Hoofdstuk 1

In deze inleiding schetsen we de aanleiding en vraagstelling van het onderzoek, staan we stil bij de definitie van loopbaanpaden en geven wij een samenvatting van het gehele onderzoek



1.1 Aanleiding

In het primair onderwijs (po) wordt in 2022 een tekort van bijna 4.100 fte aan leerkrachten en schoolleiders verwacht, oplopend naar ruim 11.000 fte in 2027. Uit de cao-enquête van de Algemene Onderwijsbond (AOB, 2017) blijkt dat 12% van het onderwijspersoneel actief op zoek is naar een baan buiten het onderwijs vanwege werkdruk en salaris. Er lijkt dus sprake van een dubbele uitdaging: het aantrekken van nieuwe leraren én het behouden van de huidige leerkrachten voor de sector. In het Plan van Aanpak Lerarentekort (februari 2017) worden hiervoor langs zes lijnen oplossingsrichtingen gegeven om in gezamenlijkheid het lerarentekort aan te pakken. Eén van deze lijnen is beloning en carrièrepaden.

Ondanks het feit dat er de laatste jaren veel geïnvesteerd is in het creëren van loopbaanpaden en ontwikkelingsmogelijkheden voor leerkrachten (onder andere met de introductie van de functiemix), zijn leerkrachten nog niet erg te spreken over hun carrièreperspectief. Het onderzoek van ROA en CAOP 'Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix' (2016) laat zien dat een derde van de leerkrachten hun carrièreperspectief als slecht beoordeelt;

ruim een derde vindt dit matig en slechts een op de twintig leerkrachten beoordeelt zijn¹ carrièreperspectief als voldoende. Deze uitkomsten zijn in lijn met die van het tweejaarlijkse Personeels- en Mobiliteitsonderzoek (PoMo) van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (BZK), waaruit blijkt dat 64% van de leerkrachten in het po ontevreden is over de loopbaanontwikkelingsmogelijkheden (meting 2014). Ook scholen zelf erkennen dat zij leerkrachten onvoldoende carrièreperspectief kunnen bieden. Zij geven het HRM-beleid op dit gebied een onvoldoende.

De afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan naar het carrièreperspectief van leerkrachten in het po, zowel nationaal als internationaal. Deze onderzoeken richten zich vooral op de huidige situatie en zijn veelal kwantitatief van aard. Kwalitatief onderzoek naar specifieke wensen over loopbaanpaden in het po in de Nederlandse context ontbreekt nog. Dit was voor het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) aanleiding om een uitvraag te doen voor het uitvoeren van een nieuw (kwalitatief) onderzoek.

¹ Overall waar 'hij' of 'zijn' staat, kan uiteraard ook 'zij' en 'haar' gelezen worden.

1.2 Vraagstelling

Het doel van het onderzoek voor het Ministerie van OCW was driedelig:

- Een analyse van eerdere onderzoeken naar loopbaanpaden en carrièreperspectief (nationaal en internationaal) en bevragen van experts om zo een beeld te vormen van de huidige stand van zaken.
- Een kwalitatief onderzoek met leerkrachten, schoolleiders en bestuurders - vooruitkijken naar gewenste ontwikkelingen in de huidige context.
- Vanuit het Nederlandse onderwijsstelsel, de verschillende onderzoeken en de ontwikkelingen en wensen van leerkrachten, schoolleiders en bestuurders bekijken welke ontwikkelingen in de sector nodig zijn om te komen tot loopbaanpaden van leerkrachten.

Met dit driedelige doel heeft het Ministerie van OCW de volgende onderzoeksvragen voor dit onderzoek geformuleerd, verdeeld over twee hoofdpunten:

Stand van zaken en internationale ontwikkelingen

1. Wat is de huidige stand van zaken van het carrièreperspectief van leerkrachten in het basisonderwijs?
2. Wat kunnen we leren van ontwikkelingen in andere landen over carrièreperspectief en loopbaanpaden van leerkrachten in het basisonderwijs?
3. Wat betekenen verschillende loopbaanpaden, zoals de inzet van leergebiedexperts, voor de ontwikkeling van de school?

Loopbaanpaden in ons onderwijsstelsel

1. Welke rollen vervullen leerkrachten naast de primaire lesgevende rol en hoe is dit georganiseerd?
2. Wat zijn gewenste loopbaanpaden en hoe passen ze in ons onderwijsstelsel?
3. Hoe kijken leerkrachten, schoolleiders en bestuurders aan tegen de meerwaarde die het inzetten en faciliteren van leergebiedexperts zou kunnen hebben voor de school of het bestuur?
4. Zijn er voorbeelden van scholen die leerkrachten in een rol zetten waarin ze naast hun lesgevende taak een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de school en hierin worden erkend en gefaciliteerd?
5. Wat zijn belangrijke randvoorwaarden voor het vergroten van het carrièreperspectief van leerkrachten?

1.3 Onderzoek

Zoals aangegeven bestaat dit onderzoek uit twee delen. Voor deel I zijn we gestart met een literatuuronderzoek (door middel van meta-analyse) van bestaande (internationale) literatuur over het thema carrièreperspectief van leerkrachten en een raadpleging van enkele experts om de huidige stand van zaken over de loopbaanpaden voor leerkrachten in het po in kaart te brengen. Het internationale deel van het literatuuronderzoek is uitgevoerd door Nuffic, de Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs. Op basis van de literatuur en de gesprekken hebben wij vanuit onze expertise op het gebied van HRM en onze kennis van de onderwijssector aanvullingen gedaan en aanknopingspunten geschetst. In het eerste deel van deze rapportage worden de belangrijkste uitkomsten en inzichten uiteengezet.²

In deel II heeft er een consultatie van het veld plaatsgevonden. Er is een aantal interviews gehouden met schoolleiders van scholen met het profiel 'excellent in schoolorganisatie' (www.excellentescholen.nl). Daaropvolgend zijn er vier inspiratiebijeenkomsten gehouden in Utrecht, Apeldoorn, Nijmegen en Den Haag. In deze sessies is gediscussieerd over het onderwerp carrièreperspectief, zijn mogelijke rollen in kaart gebracht en is gesproken over de borging daarvan in de organisatie. Gelijktijdig is er een enquête uitgezet onder academisch geschoolde leerkrachten, om hen te bevragen over hun ervaringen rondom het thema carrièreperspectief. Als laatste onderdeel van het onderzoek is er een verdiepingsbijeenkomst georganiseerd, waarbij de uitkomsten van het onderzoek zijn getoetst en rollen en mogelijke loopbaanpaden concreter zijn uitgewerkt. Deel II van deze rapportage bevat de uitkomsten van de consultatie van het veld.

Het gehele onderzoek heeft geresulteerd in overkoepelende aanbevelingen, waarmee het gesprek over de mogelijkheden voor en ontwikkeling van carrièrepaden voor leerkrachten in het basisonderwijs verder gevoerd kan worden.

² Dit literatuuronderzoek heeft plaatsgevonden tussen september en november 2017. Literatuur na november 2017 is in dit onderzoek niet meegenomen.

1.4 Definitie loopbaanpaden

Binnen dit onderzoek hebben we de volgende definitie van loopbaanpaden gebruikt:

De mogelijkheid voor een leerkracht om zich te ontwikkelen in een rol waarbij de leerkracht naast het lesgeven aan de eigen groep, vanuit een specialisme of specifieke expertise een structurele bijdrage levert aan de ontwikkeling van het onderwijs binnen de school of het bestuur, en in deze rol wordt erkend en gefaciliteerd (opleiding, vrijgestelde tijd, beloning) door de schoolleiding. Naast loopbaanpaden binnen de school en het eigen bestuur kan een leerkracht zich ook ontwikkelen richting andere onderwijssectoren of het lesgeven combineren met werkzaamheden buiten de school of het schoolbestuur (hybride docenten).

In het onderzoek gaat het zowel over welke loopbaanpaden passen bij de ontwikkeling van de leerkracht als over welke loopbaanpaden en/of functies bijdragen aan de ontwikkeling van de schoolorganisatie. Voorafgaand aan het onderzoek zijn de volgende mogelijke loopbaanpaden geformuleerd:

- Binnen de school (zoals een leergebiedexpert rekenen, leraar-coach).
- Binnen het bestuur (zoals expertrol binnen bestuur, beleidsontwikkeling).
- Overstap naar een andere (onderwijs)sector (bijvoorbeeld naar het voortgezet onderwijs).
- Combinatie met andere werkzaamheden/hybride docent (zoals leraar-beleidsmedewerker).

In de definitie staat een aantal zaken centraal:

- **Een rol naast het lesgeven...**
De leerkracht neemt een rol op zich náást de lesgevende hoofdtaak. Hoewel de groei naar hogere functies (zoals schoolleider of (adjunct-)directeur) ook een mogelijk loopbaanpad is, focussen we binnen dit onderzoek op rollen naast de lesgevende taak.
- **vanuit specialisme of specifieke expertise**
De leerkracht levert een bijdrage vanuit zijn specialisme of specifieke expertise. Dit specialisme of deze expertise kan op verschillende manieren ontstaan, zoals talent, opleiding of interesse.
- **Een structurele bijdrage...**
De bijdrage die de leerkracht levert is niet eenmalig of toevallig, maar structureel vanuit zijn rol.

- **aan de ontwikkeling van het onderwijs, de school of het bestuur**

Het uiteindelijke doel van roldifferentiatie in het onderwijs is de ontwikkeling van de onderwijskwaliteit, binnen de school of het bestuur.

- **De leerkracht wordt erkend en gefaciliteerd door de schoolleiding**

Randvoorwaarde voor het kunnen uitvoeren van een rol naast de lesgevende taak, is dat de leerkracht erkend en gefaciliteerd wordt in de rol die hij uitvoert. Denk hierbij aan tijd, salaris of opleiding.

- **Hybride docenten**

Een mogelijke loopbaan voor leerkrachten is het lesgeven combineren met werkzaamheden buiten de school of het schoolbestuur. Daarnaast kan een leerkracht zich ontwikkelen richting andere onderwijssectoren.

Tijdens het onderzoek zijn deze criteria gehanteerd in het formuleren van gewenste rollen en loopbaanpaden.

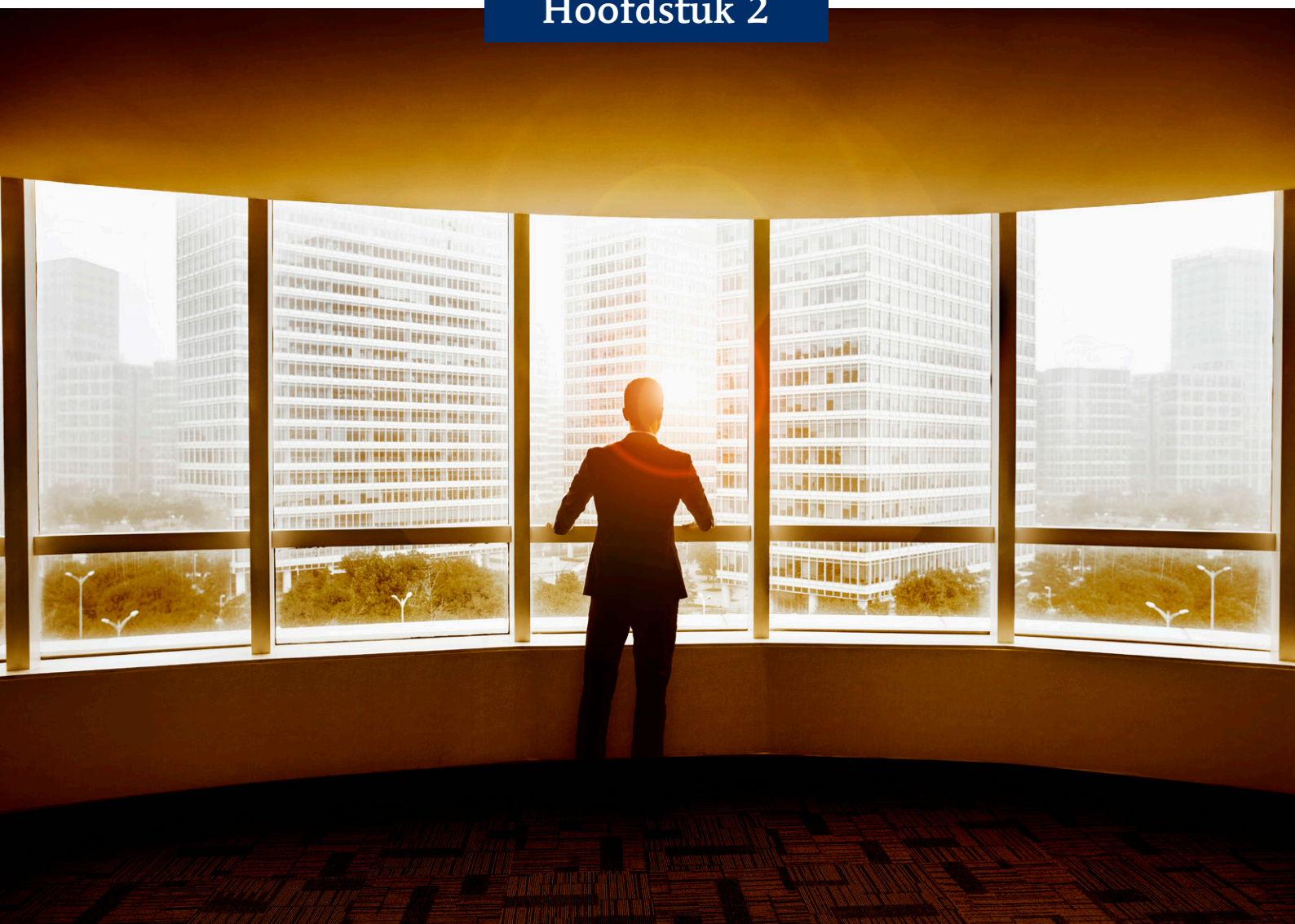
Hoewel het primaire doel van het ontwikkelen van carrièremogelijkheden het leveren van een bijdrage aan de onderwijskwaliteit is, is ook het binden en boeien van leerkrachten vanzelfsprekend een belangrijke doelstelling, zeker in het licht van het huidige lerarentekort.

1.5 Leeswijzer

We starten dit rapport met een samenvatting van het onderzoek, waarin we de belangrijkste uitkomsten en aanbevelingen van het onderzoek uiteenzetten. Daarna volgt deel I van het onderzoek: het (internationale) literatuuronderzoek inclusief de raadpleging van experts. Vervolgens komt deel II van het onderzoek aan bod: de consultatie van het veld. Hierin schetsen we het carrièreperspectief in het algemeen, huidige en gewenste rollen, loopbaanpaden en ten slotte de randvoorwaarden voor een goed carrièreperspectief. Als laatste volgt het overkoepelende beeld en de aanbevelingen voor verdere stappen om het carrièreperspectief van leerkrachten in het basisonderwijs te versterken.

Samenvatting

Hoofdstuk 2



Deel I (Internationaal) literatuuronderzoek en raadpleging experts

Uit de literatuur en gesprekken met experts zijn verschillende factoren naar voren gekomen binnen besturen, scholen en bij individuele leerkrachten die van invloed zijn op het carrièreperspectief van de leerkrachten in het basisonderwijs. Op basis van deze inzichten zijn in deel I van het onderzoek de volgende aanknopingspunten voor verschillende betrokken actoren geformuleerd:

Individuele leerkracht

- Zorg voor inzicht in de eigen capaciteiten.
- Neem zelf de regie om ambities te verwezenlijken.

Schoolleider/schoolbestuur

- Inrichten van een integraal HRM- en loopbaanbeleid, waarin de verschillende onderdelen en HRM-instrumenten (gesprekscyclus, duurzame inzetbaarheid, professionalisering, etc.) op elkaar zijn afgestemd en met elkaar zijn geïntegreerd.
- Besteed voldoende aandacht aan loopbaanbeleid binnen de gesprekscyclus om op deze manier de dialoog te voeren over de behoeften van de medewerker en de prioriteiten van de school.
- Betere ondersteuning van de startende leerkrachten met meer mogelijkheden voor ontwikkeling en groei.
- Meer profiteren van uiteenlopende interesses, vaardigheden en ambities in een team om zo de intrinsieke motivatie van medewerkers te versterken.
- Taakdifferentiatie: het optimaal verdelen van niet-lesgevende, additionele taken.
- Visie ontwikkelen op de meerwaarde van de academische leerkracht, en de specifieke kennis en vaardigheden van de academische leerkracht benutten binnen de school.
- Invoeren van leergebiedexperts.

Opleidingen

- Breng carrièreperspectieven- en mogelijkheden tijdens de opleiding aan de orde.
- Bied loopbaangerichte nascholing en ondersteuning aan.

Sectorbreed

- Stimuleer meer hybride werken in het po om medewerkers enerzijds te behouden voor het onderwijs en anderzijds nieuwe energie en initiatieven in het onderwijs te brengen.
- Maak op hoofdlijnen inzichtelijk welke rollen leerkrachten kunnen vervullen:
 - Zorg voor duidelijkheid over de benodigde kennis, ervaring en opleiding om de rollen te kunnen vervullen.
 - Maak per rol helder welke facilitering (onder andere in tijd) hiervoor beschikbaar is.
 - Maak per rol inzichtelijk welke beloning hierbij hoort (eventueel gekoppeld aan de functiemix).

Aanknopingspunten uit andere landen

Lessen uit de Verenigde Staten:

- Zet meer onderwijsassistenten in voor de ondersteunende taken.
- Houd rekening met verschillen tussen leerkrachten.
- Kijk naar de mogelijkheid van een 'model teacher'.

Lessen uit Nieuw-Zeeland:

- Geef rollen en functies een concrete invulling met bijbehorende voorwaarden.
- Luister naar de wensen en behoeftes van leerkrachten zelf.
- Houd rekening met de gewenste personeelsopbouw bij loopbaanpaden.
- Maak gebruik van tijdelijke rollen.

Lessen uit het Verenigd Koninkrijk:

- Werk met 'subject leaders'.
- Zet een 'specialist leader in education' in.

Deel II Consultatie van het veld

Deze eerste aanknopingspunten zijn vervolgens meegenomen in een uitgebreide consultatie van het veld. Hierbij stond het ervaren carrièreperspectief centraal, huidige en gewenste rollen, bijbehorende loopbaanpaden en randvoorwaarden om het carrièreperspectief te verbeteren of überhaupt mogelijk te maken.

Carrièreperspectief

Het blijkt sterk van de persoon afhankelijk of iemand het carrièreperspectief van leerkrachten in het basisonderwijs als laag bestempelt. Dit heeft te maken met de manier waarop tegen carrièreperspectief wordt aangekeken: in beperkte zin (alleen naar functies die binnen een school uitgevoerd kunnen worden) of ook in bredere zin (functies buiten de school). Daarnaast is het ervaren perspectief sterk contextafhankelijk: leerkrachten die op een school werken waar veel mogelijkheden worden ervaren, schatten het carrièreperspectief van leerkrachten in het basisonderwijs hoger in dan leerkrachten die op scholen werken waar geen mogelijkheden worden ervaren. Ondanks deze individuele verschillen is men wel van mening dat er meer aandacht moet zijn voor loopbaanmogelijkheden, voornamelijk om leerkrachten te binden en te boeien.

Rollen

In het onderzoek stond de definitie centraal waarin loopbaanpaden worden omschreven als de mogelijkheid voor een leerkracht om zich naast het lesgeven te ontwikkelen in een rol. De volgende rollen blijken voor leerkrachten wenselijk naast de lesgevende taak:

- *Leraar-vakspecialist*: specialist in een bepaald vakgebied, zoals taal, rekenen, spelling of Engels.
- *Leraar-coördinator*: coördineert alle werkzaamheden rondom het specifieke thema waarvoor hij coördinator is.
- *Leraar-coach*: draagt zorg voor de begeleiding van stagiairs en (beginnende) leerkrachten. Ook kunnen deze leerkrachten actief zijn in interne (huis)academies, die scholing en trainingen verzorgen voor collega-leerkrachten en tijdens studiedagen.
- *Leraar-onderzoeker*: verricht naast zijn lesgevende taken onderzoek ten behoeve van het verbeteren van de onderwijskwaliteit binnen de school of het schoolbestuur.
- *Leraar-ontwikkelaar*: is naast zijn lesgevende taken betrokken bij het ontwikkelen van bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen, curriculum of lesmateriaal.
- *Leraar-vernieuwer*: houdt zich op de hoogte van innovatieve ontwikkelingen binnen het onderwijs en bekijkt of deze ontwikkelingen een plaats binnen het onderwijs van de school of het schoolbestuur kunnen krijgen.
- *Leraar-beleidsmaker*: is naast zijn lesgevende taken betrokken bij de ontwikkeling en het opstellen van beleid (op het gebied van onderwijskwaliteit) binnen de school of het schoolbestuur.
- *Leraar met zorgtaken*: is naast groepsleerkracht bijvoorbeeld ook orthopedagoog, remedial teacher of intern begeleider.
- *Hybride docent*: combineert zijn lesgevende taken met andere werkzaamheden buiten de school of het bestuur (bijvoorbeeld bij het Ministerie van OCW als leraar-beleidsmedewerker of bij een vakbond als leraar-belangenbehartiger).

Lesgeven blijft de belangrijkste kerntaak, maar daarnaast kunnen leerkrachten hun talenten, ambitie en kennis toepassen in een mogelijke *leraarrol*. De rollen kunnen onderverdeeld worden in vakinhoud (vakspecialist), onderwijsontwikkeling (onderzoeker, curriculumontwikkelaar, beleidsmaker), zorg (orthopedagoog, remedial teacher, intern begeleider) en ondersteuning (coach, coördinator).

Loopbaanpaden en vastlegging van loopbaanpaden

Vervolgens is een eerste aanzet gedaan tot het uitwerken van bijbehorende loopbaanpaden bij de rollen. De rode draad hierin bestaat volgens de deelnemers uit vier stadia:

1. Opleiding.
2. Ervaring opdoen (vlieguren maken).
3. Groeien in de rol (van junior naar medior).
4. Begeleiding en verspreiding van rolkennis (senior).

Er is een duidelijke behoefte uitgesproken om meer inzicht te creëren in welke mogelijke rollen er te vervullen zijn, wat deze rollen globaal kunnen inhouden en dit inzicht ook te gebruiken als een vorm van erkenning wanneer een leerkracht een bepaalde rol uitvoert. Dit kan op landelijk niveau plaatsvinden, mits het als richtlijn of kader wordt neergezet om zo meer bekendheid te geven aan de rollen en hoe ze ingevuld zouden kunnen worden. Dit inclusief de mogelijkheid tot uitbreiding van nieuwe rollen binnen dit kader en om in te spelen op de eigen context van een school of bestuur.

Randvoorwaarden

Tevens heeft de consultatie geresulteerd in een aantal randvoorwaarden waaraan voldaan moet worden om het carrièreperspectief te kunnen verbeteren of überhaupt mogelijk te maken. Het gaat hier om het volgende:

1. Facilitering.
2. Strategisch Human Resource Management (SHRM).
3. Overstijgend denken (zowel binnen de school als over de schoolmuren heen).
4. Communicatie over de mogelijke loopbaanmogelijkheden.
5. Eigenaarschap van leerkrachten voor hun eigen loopbaan.
6. Sterk leiderschap van schoolleiding/schooldirecteur.
7. Cultuuromslag (minder gelijkheidsdenken, professionele cultuur).
8. Opleiding (meer aandacht voor loopbaanmogelijkheden).

Deel III Aanbevelingen

De consultatie van het veld die in het kader van dit onderzoek is uitgevoerd, heeft duidelijk gemaakt dat er wel degelijk mogelijkheden zijn op loopbaangebied binnen het onderwijs, zeker in de zin van verrijking van rollen en taken binnen de bestaande baan als leerkracht. Lang niet iedereen (zowel leerkrachten als schoolleiders/bestuurders) weet echter wat de mogelijkheden zijn en hoe zaken (slimmer) georganiseerd kunnen worden. Met onderstaande aanbevelingen willen wij een aanzet geven voor het inzichtelijk maken van de mogelijkheden voor alle betrokkenen in het onderwijs.

- Maak inzichtelijk welke rollen naast lesgevende taken vervuld kunnen worden en hoe bijbehorende loopbaanpaden eruit kunnen zien: het rollenkader biedt een eerste aanzet.
- Versterk strategisch HRM-beleid: een sterkere gesprekscyclus, gericht op ontwikkeling.
- Bouw regionale netwerken van mensen die de rollen uitvoeren.
- Laat loopbaanmogelijkheden meer aan bod komen in opleidingen.
- Bied hulp aan scholen en schoolbesturen die niet ervaren hun leerkrachten te kunnen faciliteren in loopbaanmogelijkheden.
- Stimuleer leerkrachten in het nemen van eigen regie over hun loopbaan.

DEEL I

DEEL I

Deel I van dit onderzoek bestaat uit een uitgebreide literatuurstudie inclusief een internationale vergelijking en gesprekken met experts. Op basis hiervan zijn aanknopingspunten ter verbetering van het carrièreperspectief geformuleerd.



Belangrijkste inzichten carrière- perspectief van leerkrachten

Hoofdstuk 3

Uit verschillende onderzoeken (onder andere Van der Aa et al., 2016; Jettinghoff & Scheeren, 2010; Ministerie BZK, 2015) blijkt dat het carrièreperspectief door het merendeel van de leerkrachten als laag wordt beoordeeld. Ook schoolleiders zijn kritisch over de loopbaanpaden die zij hun leerkrachten kunnen bieden.



3.1 Wat is het belang van een beter carrièreperspectief voor leerkrachten in het po?

Om de belangrijkste inzichten en aanknopingspunten uit de literatuur over het carrièreperspectief van leerkrachten in het po te schetsen, is het eerst nodig om uiteen te zetten wat de literatuur zegt over het belang van dit carrièreperspectief.

Loopbaan- of carrièreperspectief is het perspectief dat een werknemer heeft om zich verder te kunnen ontwikkelen binnen een bepaalde functie. Er worden verschillende redenen aangegeven waarom een beter carrièreperspectief voor leerkrachten belangrijk is. Zo helpt een beter carrièreperspectief om een tekort aan voldoende, goed gekwalificeerde leerkrachten tegen te gaan en het lerarenberoep aantrekkelijk te houden. In meerdere onderzoeken wordt bevestigd dat het carrièreperspectief van leerkrachten beperkt is, waardoor het beroep van leerkracht niet aantrekkelijk genoeg is om studenten te laten kiezen voor een lerarenopleiding of om mensen die in het onderwijs werken te behouden als leerkracht (onder ander CPB, 2013; Van den Berg & Scheeren, 2016; Brink et al. 2015; PO-Raad, 2015).

Daarnaast zijn er steeds meer leerkrachten die een hbo- of wo-master doen of door andere aanvullende opleidingen specifieke vaardigheden bezitten. Een beter carrièreperspectief en meer aandacht voor (academische) vaardigheden kan ervoor zorgen dat deze groep, maar ook de leerkracht in het algemeen, zich uitgedaagd voelt en zijn kwaliteiten optimaal kan inzetten voor de ontwikkeling van het onderwijs binnen de school en de bijdrage aan kwalitatief goed onderwijs.

Toch komt uit de cao-enquête 2017 van de Algemene Onderwijsbond naar voren dat beter loopbaanbeleid slechts op de vijftiende plek staat in de prioriteitenlijst van leerkrachten voor de cao-onderhandelingen. Enkele bevroegde experts in dit onderzoek hebben de ervaring dat een substantieel deel van de leerkrachten geen behoefte heeft aan meer of betere loopbaanpaden, omdat hun ambities alleen bij het lesgeven liggen en zij geen rol daarnaast ambiëren. Uit het onderzoek van ROA en CAOP (Van der Aa et al., 2016) blijkt dat er behoefte is aan meer aandacht voor de kerntaak (lesgeven). Carrière maken wordt in dit onderzoek door leerkrachten en schoolleiders gerelativeerd. In het tweede deel van het onderzoek, waarin de consultatie van het veld plaatsvindt, is de mate waarin er behoefte is aan een beter carrièreperspectief binnen de sector een belangrijk onderwerp.

3.1.1 Welke factoren binnen het beleid van het bestuur of de school beïnvloeden het carrièreperspectief?

HRM-beleid

Het HRM-beleid is verreweg de belangrijkste factor als het gaat om carrièreperspectief. HRM omvat alle beleid en praktijken die gericht zijn op het aantrekken, behouden, ontwikkelen en belonen van leerkrachten op een zodanige manier dat het de prestaties van leerkracht, team en school positief beïnvloedt (Bouwmans en Runhaar, 2017). Er is de afgelopen jaren veel geïnvesteerd in de implementatie van HRM als middel om de ontwikkeling van leerkrachten en leerkrachtenteams te stimuleren, onder andere door de introductie van de functiemix. Ondanks de investering in de professionalisering van HRM, blijkt echter uit de literatuur, de gesprekken met experts en onze eigen ervaring dat HRM-beleid binnen het onderwijs momenteel vaak nog bestaat uit losse onderdelen en acties, waarbij de integraliteit tussen de verschillende instrumenten (waar loopbaanbeleid er één van is) wordt gemist. Op scholen wordt de inzet van taken, functies en salarisschalen niet altijd vertaald in (duidelijke) loopbaanpaden. Er lijken wel loopbaanpaden te zijn, maar die zijn veelal per toeval of vanuit de persoonlijke ambitie van een schoolleider of leerkracht ontstaan. Daarbij zorgt het gedecentraliseerde onderwijssysteem in Nederland ervoor dat er op verschillende manieren invulling wordt gegeven aan loopbaanpaden door scholen (Kritische Vrienden Lerarenagenda, 2015). Doordat er weinig verbinding is tussen de (HRM-)interventies en het strategisch beleid, zijn ingezette interventies niet ingebed in het totaalbeleid en daardoor onvoldoende effectief (Van den Berg & Scheeren, 2016).

Perspectief van carrière

Wanneer het gaat om carrière, wordt vaak nog lineair gedacht. Met andere woorden, bij carrièrepaden ligt de focus op het verkrijgen van een hogere (management)functie en wordt er nog weinig gekeken naar vormen van functieverbreiding, verdieping en afwisseling. Dit terwijl een dergelijk lineair perspectief niet meer past in de huidige arbeidsmarkt met haar grotere dynamiek, nadruk op ontwikkeling in plaats van hiërarchie, en mogelijkheden voor bijvoorbeeld zij-instromers (PO-Raad, 2015). Wanneer er vanuit dit smalle, lineaire perspectief gekeken wordt naar het po, blijkt het perspectief vooral binnen de eigen school beperkt: de organisaties zijn plat en zeker in kleinere scholen zijn er maar weinig mogelijkheden vanwege de geringe schaalgrootte (Van den Berg & Scheeren, 2016).

Ook schoolleiders geven aan dat zij hun leerkrachten onvoldoende perspectief kunnen bieden. Op het niveau van schoolbesturen en scholen worden verschillende belemmeringen genoemd voor het niet kunnen bieden van carrièremogelijkheden, zoals onvoldoende animo onder hun leerkrachten om voor promotie in aanmerking te komen en dalende leerlingaantallen (Van der Aa et al., 2016).

Functiemix

Schoolleiders noemen tevens weinig financiële en formatieve ruimte als belemmering om voldoende perspectief te kunnen bieden. Vanaf 2010 hebben schoolbesturen in het kader van de functiemix extra geld van het Ministerie van Onderwijs ontvangen om leerkrachten promotie te kunnen bieden met bijbehorende beloning. Sinds de invoering van de functiemix is in het po 26,7% (peiljaar 2017) van de leerkrachten in een hogere salarisschaal geplaatst. Desondanks wordt de te geringe formatie- en financiële ruimte regelmatig aangekaart als belemmering om leerkrachten voldoende perspectief te bieden. Tevens vindt minder dan de helft van de schoolleiders dat de functiemix heeft bijgedragen aan duidelijker carrièrepaden.

De functiemix heeft volgens de helft van de schoolleiders in het po wél bijgedragen aan een versterking van de gesprekscyclus. Binnen de gesprekken worden meer dan voorheen concrete afspraken gemaakt over ontwikkeling en professionalisering. De meerderheid van de schoolleiders geeft aan dat het door de functiemix meer geaccepteerd is om onderscheid te maken tussen leerkrachten op basis van hun functioneren (Van der Aa et al., 2016).

3.1.2 Welke individuele factoren van de leerkracht zijn van invloed op het carrièreperspectief?

Naast factoren binnen een school of schoolbestuur die van invloed zijn op het carrièreperspectief, zijn er ook persoonlijke factoren van de individuele leerkracht te noemen die van invloed zijn op het ervaren carrièreperspectief.

Eigen regie en zicht op de eigen capaciteiten

De sector kent lage mobiliteitscijfers. In 2013 gaf 94% van de leerkrachten aan niet van functie te zijn veranderd binnen de eigen school en bijna 80% meldt daarnaast geen intentie te hebben om een andere baan buiten de eigen school te zoeken (Van den Berg & Scheeren, 2016). Arbeidsmobiliteit stelt mensen in staat hun potentieel ten volle te benutten door daar te werken waar, gegeven de situatie, zij op dat moment het beste passen. Bij hoge mobiliteit zijn medewerkers over het algemeen genomen bewust bezig met hun eigen ontwikkeling en zoeken zij zodoende ook de taken/functie die op dat moment het beste past bij hun behoefte. Dit is afhankelijk van meerdere factoren, denk hierbij aan leeftijd of carrièrefase.

Leerkrachten zijn weinig mobiel, zowel binnen het beroep van leerkracht als buiten dat beroep naar een andere functie en/of sector. Een lage mobiliteit kan samenhangen met het naar grote tevredenheid (van zowel werknemer als werkgever) functioneren binnen een bepaalde functie. Dit zal ongetwijfeld voor een grote groep leerkrachten het geval zijn. Echter, dit kan ook veroorzaakt worden doordat mensen geen regie nemen over hun eigen loopbaan of zich hierin belemmerd voelen.

Op basis van de interviews met experts kan gesteld worden dat leraren die een carrièrepad (hebben) doorlopen eigen regie en initiatief hebben genomen, hun eigen werkomgeving hebben weten te creëren en ondernemerschap hebben getoond. Eigen regie en initiatief nemen hangt samen met de perceptie van mogelijkheden en de eigen capaciteiten, het willen én kunnen van mensen. Een goede gesprekscyclus met aandacht voor feedback en ontwikkeling kan helpen in het ontwikkelen van een goed beeld van de eigen capaciteiten. En kan daardoor een stimulerend effect hebben op leerkrachten om zelf regie te nemen over hun loopbaan.

Bovengenoemde individuele factoren bevorderen het vormgeven van een eigen loopbaan. Andere factoren staan loopbaanontwikkeling juist in de weg. De volgende drie factoren worden het meest genoemd om geen actie te ondernemen in de eigen loopbaan (Van der Aa et al., 2016):

- **Leeftijd:** voor jongere werknemers (onder de 35 jaar) is promotie belangrijker dan voor oudere werknemers. In het primair onderwijs is ongeveer twee derde van de leerkrachten ouder dan 35 jaar.
- **Werken in deeltijd:** voor medewerkers die parttime werken, is promotie minder belangrijk dan voor medewerkers die fulltime werken. In het primair onderwijs werkt ongeveer twee derde van de leerkrachten parttime.
- **De verwachting dat men door de promotie minder voor de klas zal staan.**

Waardering en onderscheid in functioneren

Experts noemen waardering van collega's en leidinggevende een succesfactor voor leerkrachten die wel een carrièrepad hebben doorlopen. Door de zogenaamde gelijkheidscultuur binnen het onderwijs wordt excellentie bij leerkrachten door collega's vaak gezien als inbreuk op collegialiteit en teamprestaties, terwijl het waarderen van excellente leerkrachten juist de onderwijskwaliteit kan versterken (Onderwijsraad, 2011). Ook de functiemix heeft hier niet aan bijgedragen: slechts 20% is het eens met de stelling dat het door de functiemix meer geaccepteerd is om onderscheid te maken op basis van functioneren (Van der Aa et al, 2016). Eén expert stelt zelfs dat de functiemix het initiatief voor het eigen carrièrepad remt door een gevoel van onderlinge verdeeldheid in het leerkrachtenteam.

3.1.3 Academische leerkracht en carrièreperspectief

Zoals in de inleiding benoemd is het ontwikkelen van een breder carrièreperspectief ook belangrijk om de academisch geschoolde leerkracht, die in aantal toeneemt, uitgedaagd te houden. Welke factoren spelen bij hen een rol als het gaat om carrièreperspectief?

Uit onderzoeken van het Arbeidsmarktplatform PO (Van den Berg & Scheeren, 2016) en Regioplan naar academisch opgeleide leerkrachten (Van der Wel & Van Bergen, 2012) komt naar voren dat studenten aan de academische pabo vaak al een beeld hebben van hun loopbaan: eerst een aantal jaar voor de klas om vervolgens naast het lesgeven bij te dragen aan de verbetering van de onderwijskwaliteit, hetzij in de klas, hetzij breder in de school, hetzij daarbuiten in ander onderwijsgerelateerd werk zoals methodeontwikkelaar, pedagoog of onderzoeker. De academische leerkracht ziet voor zichzelf dus al een carrièrepad, waarbij de ambitie is om naast het lesgeven ook andere taken of functies te verrichten.

Uit het onderzoek van Heyma et al. (2016) blijkt dat academisch geschoolde leerkrachten in het algemeen meer lijken te reflecteren, kritischer en ambitieuzer zijn. In combinatie met het net geschetste beeld dat zij hebben van hun loopbaan, kan dit een negatief effect hebben op de tevredenheid over het werk. Deze andere mindset kan ervoor zorgen dat er een kloof ontstaat tussen collega's en het niet ervaren van mogelijkheden om voldoende bij te dragen aan versterking van de onderwijskwaliteit naast het lesgeven. Dit kan leiden tot het verlaten van het primaire proces van lesgeven om een andere rol in de schoolorganisatie in te nemen (Heyma et al., 2016).

De PO-Raad en de VSNU hebben in 2015 een verkenning uitgevoerd naar de impact van academisch geschoolde leerkrachten. De ondervraagde schoolbestuurders zijn zich ervan bewust dat er ontwikkelmogelijkheden voor alle leerkrachten aangeboden moeten worden binnen de uitoefening van het lerarenberoep en dat dit zeker en misschien wel in hogere mate geldt voor academisch geschoolde leerkrachten. Echter, uit één van de interviews komt naar voren dat het qua beschikbare tijd niet altijd lukt om ook daadwerkelijk iets met die vaardigheden binnen de klas te doen. Ook wordt functieontwikkeling niet altijd voldoende begeleid. Enkele experts benoemden in de interviews dat scholen de ambities en vaardigheden van de academisch geschoolde leerkracht niet ten volle benutten, waardoor het gevaar ontstaat dat deze leerkracht het onderwijs verlaat vanwege een gebrek aan ontwikkelmogelijkheden.

3.1.4 Leergebiedexperts en carrièreperspectief

Eén van de mogelijke denkrichtingen voor loopbaanpaden in het basisonderwijs is het werken met leergebiedexperts: leerkrachten die een generalistenrol als groepsleerkracht combineren met een expertrol op een bepaald vakgebied (bijvoorbeeld taal of rekenen) en hiervoor worden gefaciliteerd, een opleiding volgen en/of schoolbrede verantwoordelijkheid dragen. Deze leerkrachten hebben een voortrekkersrol bij een bepaald vak en kunnen andere teamleden ondersteunen bij het lesgeven in dat specifieke vak (Van Eck, 2016).

Daarnaast kunnen scholen ervoor kiezen om te werken met leerkrachten die alle lessen van een bepaald vak verzorgen. Van Eck (2016) beschrijft dat bij deze keuze wel rekening gehouden moet worden met de volgende zaken:

- Minder continuïteit in de pedagogisch-didactische aanpak van individuele leerlingen.
- Een gecompliceerder HRM-beleid (werving, selectie, vervanging, professionalisering).
- Roostertechnische uitdagingen en het gegeven dat specialisatie in de lerarenopleidingen in Nederland nog onvoldoende vorm krijgt.

De geïnterviewde experts geven aan over het algemeen enthousiast te zijn over de inzet van leergebiedexperts. Eén van hen stelt dat het wellicht loont om taal- of rekencoördinatoren verantwoordelijk te laten zijn voor de doorlopende leerlijn en het lescurriculum van het betreffende vak. Een belangrijke randvoorwaarde hierbij is dat het duidelijk en transparant is wie welke rol binnen het team vervult en voor welke periode.

In het buitenland (onder andere in Singapore en Nieuw-Zeeland) zijn er onderwijssectoren die specifiek geformuleerde carrièrepaden voor leraren hebben ingericht, waarin een beperkt gedeelte van de leerkrachten een bepaald deel van hun tijd specialistische werkzaamheden verricht. Hieraan zijn vaak loonsverhogingen gekoppeld en leerkrachten moeten voor deze functies solliciteren (CPB, 2014).

3.2 Welke aanknopingspunten en handvatten voor acties zien we?

Op basis van het voorgaande schetsen wij een aantal aanknopingspunten en handvatten voor acties.

Richt een integraal HRM- en loopbaanbeleid in

Eén van de belangrijkste punten om het carrièreperspectief te verbeteren, is het implementeren van een integraal en strategisch HRM-beleid met de volgende kenmerken:

- *Het strategische personeelsbeleid (of SHRM) is afgeleid van de organisatiestrategie*
De strategische prioriteiten gericht op de leerling en de kwaliteit van onderwijs zijn vertaald naar wat dit betekent op het gebied van personeel. Afhankelijk van de doelstellingen zijn er specifieke functies, niveaus en competenties nodig. Op basis daarvan worden loopbaanpaden ingericht. Loopbaanpaden zijn er niet alleen om medewerkers te binden en te boeien, maar ook om de strategische doelstellingen van de organisatie te behalen, zoals het verhogen van de onderwijskwaliteit.
- *Het strategisch personeelsbeleid houdt rekening met de omgeving van de organisatie*
Het personeelsbeleid is afgestemd op de omgeving van de school (arbeidsmarkt, leerlingpopulatie, specifieke relevante ontwikkelingen). Voor het loopbaanbeleid kan dit betekenen dat vanwege de krapte op de arbeidsmarkt er nadruk wordt gelegd op de specifieke uitdagingen van horizontale en/of verticale verdieping/verbreding of promotie van leerkrachten.
- *Het strategisch personeelsbeleid is afgestemd op de eigenschappen van de organisatie*
Effectief personeelsbeleid respecteert de kenmerken en ontwikkelingen binnen de organisatie. De cultuur en het personeelsbestand zijn een uitgangspunt voor het beleid. Voor het loopbaanbeleid betekent dit bijvoorbeeld dat er rekening wordt gehouden met de omvang van de organisatie. Als loopbaanontwikkeling als belangrijke prioriteit wordt gekenmerkt binnen een kleine school, dan is het van belang om mogelijke partnerschappen aan te gaan met andere scholen of organisaties om op deze manier toch een continue loopbaanontwikkeling te garanderen.

- *Het strategisch personeelsbeleid bestaat uit onderling geïntegreerde instrumenten*
Het instrumentarium moet zijn geïntegreerd, zodat de processen van in-, door- en uitstroom op elkaar aansluiten. De instrumenten mogen geen tegenstellingen bevatten. Daarnaast is de wijze waarop de instrumenten zijn vastgelegd en gepresenteerd consistent. Dit betekent onder andere dat het loopbaanbeleid aansluit op de werving en selectie en de mogelijkheid tot opleiden en ontwikkelen. Als een nieuwe leerkracht wordt aangenomen, is het belangrijk om te schetsen welke ontwikkelmogelijkheden er zijn binnen de school en op welke manier er sprake is van een loopbaan, wat de medewerker daarvoor moet doen en welke eventuele beloning daarbij hoort.

Besteed als schoolleider voldoende aandacht aan loopbaanbeleid

De schoolleider speelt een cruciale rol in de uitvoering van het strategisch HRM- en loopbaanbeleid. Tijdens gesprekken tussen medewerker en leidinggevende moet er aandacht zijn voor prestatie, ambitie en behoefte. Een goed gesprek kan een krachtig instrument zijn als gedrag bespreekbaar wordt gemaakt, er wordt gedifferentieerd tussen leerkrachten op basis van prestatie en de ontwikkeling van de medewerker vooropstaat. Op deze manier komt carrièreperspectief op basis van behoefte en ambitie vanzelf aan de orde.

Zorg voor betere ondersteuning van de startende leerkrachten met meer groeimogelijkheden

Uit vier gesprekken met experts komt naar voren dat op scholen de ondersteuning van startende leerkrachten niet optimaal is en de overgang tussen opleiding en praktijk (te) groot. Startende leerkrachten dragen op hun eerste dag dezelfde verantwoordelijkheden als een zeer ervaren leerkracht, waardoor de doorgroeimogelijkheden en ontwikkeling al vanaf het begin af aan beperkt zijn. Om dit te verbeteren, is al een eerste stap gezet door de kwalificaties startbekwaam, basisbekwaam en vakbekwaam in de cao Primair Onderwijs van 2014-2015 op te nemen, om zo het competentie- en ervaringsniveau van leerkrachten in verschillende stadia van hun loopbaan te beschrijven. Dit zou nog verder uitgebouwd kunnen worden met meer concrete en meetbare normen, waar schoolleiders nu nog naar op zoek zijn (Van der Aa et al., 2016). Tevens kan er, zoals twee experts aangaven, gedacht worden aan een soort 'traineeship' of junior leraarschap, om beginnende leerkrachten meer ontwikkelmogelijkheden en carrièrestappen te kunnen laten zetten en om de starter een veilige leeromgeving aan te bieden.

Profiteer meer van uiteenlopende interesses, vaardigheden en ambities in een leerkrachtenteam

Het is belangrijk dat er binnen de scholen nog creatiever nagedacht wordt over hoe zij kunnen profiteren van uiteenlopende interesses, vaardigheden en ambities van leerkrachten binnen een team en op deze manier meer gedifferentieerde carrières kunnen aanbieden. Dit kan bijvoorbeeld tot uiting komen in een andere rol of takenpakket (eventueel met bijbehorende salarisverhoging), maar ook in het bieden van professionalisering (opleiding, coaching) en/of het creëren van (tijdelijke) ruimte binnen het takenpakket (Schleicher, 2017), afgestemd op de wensen en mogelijkheden van diverse leerkrachten binnen een team of school. Volgens één van de experts is het zeer nuttig gebruik te maken van de verschillende kwaliteiten binnen een team van leerkrachten, maar laat het stimuleren van teamontwikkeling op dit moment nog vaak te wensen over. Hierdoor wordt te weinig nagedacht over wie welke vaardigheden en talenten heeft binnen het team en wie waarvoor ingezet kan worden (OECD, De Nieuwe Meso), wat juist tot taakdifferentiatie zou kunnen leiden.

Focus op intrinsieke motivatie door het uitbreiden van de kerntaak: het lesgeven

Leerkrachten worden vooral gemotiveerd door het verrichten van de kerntaak: lesgeven aan kinderen. Het is dan ook van belang om als school en bestuur voor het behoud van leerkrachten te focussen op het versterken van de intrinsieke motivatie van leerkrachten door ruimte te scheppen voor de kerntaak: het lesgeven. Wanneer mensen intrinsiek gemotiveerd zijn, is hun inzet hoger, hebben ze meer plezier in het werk en zijn ze trotser op wat ze doen – een belangrijk onderdeel in het binden en boeien van leerkrachten.

Motivatie kan worden verhoogd door middel van waardering, autonomie, afwisseling en ruimte voor ontwikkeling (Demerouti et al., 2001, Schaufeli & Bakker, 2004). Een concept als ontwikkel(loop)banen (Dorenbosch et al., 2011, NSVP) sluit aan bij het verhogen van motivatie, meer dan verticale loopbaanpaden. Bij ontwikkel(loop)banen gaat het om nieuwe baanconstructies, toepassingen en initiatieven binnen bestaande banen die werknemers in staat stellen om al werkende te leren en zich te ontwikkelen richting een betere en duurzamere inzetbaarheid en meer plezier in het werk. Hierbij krijgen leerkrachten de mogelijkheid om enerzijds hun kerntaak te blijven uitvoeren en anderzijds zich te ontwikkelen naast hun lesgevende taak.

Kies voor taakdifferentiatie: het optimaal verdelen van niet-lesgevende, additionele taken

Uit één van de interviews kwam naar voren dat er in het onderwijs sprake is van negatieve functieontwikkeling omdat niet-kerntaken zoals administratie en het afleggen van verantwoording toenemen. Kerntaken (lesgeven en daaruit voortvloeiende werkzaamheden) komen hierdoor in de verdrukking en additionele taken (zoals het organiseren van het kerstfeest of de musical voor groep 8) willen leerkrachten vaak niet opgeven. Naarmate leerkrachten meer ervaringsjaren binnen het onderwijs hebben, neemt de tijd die wordt besteed aan kerntaken af en neemt de tijd die wordt besteed aan additionele taken toe. Regelmatig wordt het uitvoeren van additionele taken gezien als uitdaging of ontwikkelingsstap. Maar omdat dit niet altijd structurele taken zijn, komen deze taken boven op de reguliere taken van een leerkracht. De verdeling van additionele taken onder leerkrachten gebeurt vaak willekeurig, er zit niet altijd beleid achter. Als er meer aandacht is voor begeleide toedeling van taken, kan er ruimte voor carrièreperspectief ontstaan.

Ontwikkel een visie op de rol van de academische leerkracht binnen de school

Academisch geschoolde leerkrachten kunnen een grote inbreng in onderwijsgerelateerde verdiepingstaken zoals leerlijnontwikkeling, (inhoudelijke) vormgeving van het onderwijs, onderzoek, coördinatie-taken en leerlingenzorg vervullen. Hier moeten zij echter tijd en ruimte voor krijgen en zich gesteund voelen door collega's en schoolleiding. Hiervoor is het van belang dat de school en het schoolbestuur nadenken en een visie ontwikkelen op de waarde van een academisch geschoolde leerkracht voor de school, maar ook dat er een cultuur is binnen de school waarin samenwerking centraal staat.

Aanknopings- punten vanuit andere sectoren en landen

Hoofdstuk 4

Ontwikkelingen in andere sectoren en landen geven ons ook aanknopingspunten voor het versterken van het carrièreperspectief voor leerkrachten. Hieronder bespreken we aanknopingspunten uit de zorg, het voortgezet onderwijs en de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland en het Verenigd Koninkrijk.



4.1 Wat kunnen we leren van de zorgsector?

In veel opzichten zijn er parallellen te trekken tussen de zorgsector en de po-sector. Waar in het po een (verwacht) tekort aan leerkrachten is, is er ook in de zorgsector sprake van krapte en hebben zorginstellingen steeds meer moeite om bestaande vacatures in te vullen. Tevens komt zowel uit de literatuur als uit de gesprekken met experts naar voren dat door deze tekorten ook professionals in de zorg toenemende werkdruk en meer administratieve lasten ervaren en dat dit net als in het onderwijs ten koste gaat van de primaire zorgtaken. Salaris is ook in de zorg een belangrijk onderwerp van gesprek (Arbeidsmarktonderzoek V&VN, 2017). Mede door deze toegenomen werkdruk en de wens om meer salaris te ontvangen, heeft de zorg net als het onderwijs te maken met een beroepsbeeld dat in de loop van de tijd minder aantrekkelijk is geworden (Berenschot, 2017). Uit het arbeidsmarktonderzoek van V&VN (2017) blijkt dat veel zorgprofessionals oplossingen voor het tekort zien in het creëren van een beter beeld van wat het beroep inhoudt.

Een verschil is dat de loopbaanmogelijkheden in de zorg breder zijn dan in het onderwijs. Er zijn meer functies, veel verschillende doelgroepen en werkvelden. De loopbaanpaden van bijvoorbeeld verpleegkundigen zijn daarnaast al veel breder dan in het verleden het geval was. Voorheen waren de opleidingen strikt gescheiden. Je werd bijvoorbeeld opgeleid als verpleegkundige in een verpleegtehuis of in de psychiatrie. Met de komst van de mbo en hbo-verpleegkundeopleiding is aan deze verkokering een einde gekomen. Het is voor verpleegkundigen mogelijk om zich zowel te specialiseren als zich te verbreden, en het wordt ook normaal gevonden om carrièrestappen te zetten. Veelal specialiseren zij zich in een bepaald vakgebied, waarbij er binnen dit specialisme dan nog een aantal stappen wordt gezet (verticaal of horizontaal). Het volgen van een erkende vervolgopleiding (zoals gespecialiseerd verpleegkundige) leidt bijna in alle gevallen tot een salarisverhoging en vaak ook tot meer bevoegdheden voor bepaalde medische handelingen.

Ook blijkt uit de interviews met experts dat al tijdens de opleiding aandacht wordt besteed aan de mogelijke loopbaanpaden, in de opleidingen zit een breed bereik. Het voordeel hiervan is dat toekomstige verpleegkundigen tijdens de opleiding de verschillende vakgebieden binnen de zorg voorbij zien komen. Zij kunnen zich daarom een goed beeld vormen van mogelijke carrièreperspectieven in de toekomst.

Les uit de zorg: Breng carrièreperspectieven en mogelijkheden tijdens de opleiding aan de orde

Een aanknopingspunt ter verbetering voor de po-sector is dat het belangrijk is om carrièreperspectieven al tijdens de opleiding aan de orde te brengen, zodat toekomstige leerkrachten hiermee in aanraking komen en zich een beeld kunnen vormen voor zichzelf. De onderwijssector heeft te maken met een beperkter aantal functies en doelgroepen dan de zorg. Maar, zoals een van de experts aankaarte, het is een belangrijke les voor het onderwijs om verkokering al tijdens de opleiding zo veel mogelijk tegen te gaan en de strikte grens tussen bijvoorbeeld het po en het vo (zoals de pabo die alleen opleidt voor het basisonderwijs) los te laten.

4.2 Wat kunnen we leren van het voortgezet onderwijs?

Ook het voortgezet onderwijs (vo) heeft te maken met tekorten, voornamelijk in de vakken Duits, Frans, natuur-, wis- en scheikunde. Hoewel uit een gesprek met een expert naar voren komt dat de carrièremogelijkheden binnen het vo al iets groter zijn door de omvang van de scholen (meer functies, zoals sectieleider of schooldirecteur), klinkt ook hier het geluid om meer te investeren in het bieden van voldoende en afwisselende carrièremogelijkheden, om zo het beroep weer aantrekkelijker te maken (VO-raad, 2016). De Kritische Vrienden van de Lerarenagenda van OCW hebben voorstellen gedaan voor verschillende carrièrepaden van leraren in het vo, die ook bruikbaar zijn in het po (2015). Het gaat hier om taken die docenten naast het lesgeven kunnen verrichten, zoals leiderschap, innovatie, beleid of onderzoek, waardoor er diverse docentprofielen ontstaan.

Ook is in het vo, meer dan in het po, het hybride docentschap een bekend fenomeen. Een op de acht vo-docenten combineert een baan buiten het onderwijs met het docentschap als hoofdbaan. Er worden verschillende motieven genoemd om hybride te werken. De intrinsieke motivatie (de afwisseling in werkzaamheden of contacten en de mogelijkheid tot ontwikkeling op meerdere gebieden) is voor de meeste hybride leraren het belangrijkste. De financiële motivatie om meer inkomen te genereren, komt op de tweede plaats en de strategische motivatie waarbij zekerheid van inkomen en werk wordt genoemd, maakt de top 3 compleet (Factsheet hybride docent, 2017).

Constructies verschillen, maar de overeenkomst is dat hybride docenten minimaal twee dagen op school zijn. Mensen geven aan op deze manier het onderwijs leuk te blijven vinden. Randvoorwaarden voor hybride docenten zijn erkenning en

ruimte vanuit de organisatie, waaraan het in veel gevallen nog ontbreekt.

Les uit het vo: Stimuleer hybride werken in het po

Hybride werken zou in het po (nog) meer gestimuleerd kunnen worden. Het raakt aan actuele thema's zoals het bieden van een aantrekkelijk carrièreperspectief voor jonge docenten, een nieuwe imago-impuls voor het leraarschap en kan daarmee bijdragen aan beperking van het verwachte lerarentekort. Tevens kan dit een goede oplossing zijn voor leerkrachten die op dit moment onvoldoende ontwikkelmogelijkheden ervaren en het onderwijs dreigen te verlaten; zo blijven ze toch gedeeltelijk werkzaam voor de klas en ervaren zij de ontwikkelmogelijkheden waar zij behoefte aan hebben buiten de school.

4.3 Wat kunnen we leren van andere landen?

Deze paragraaf bevat de belangrijkste inzichten en aanknopingspunten voor Nederland uit het internationale deel van dit literatuuronderzoek dat door Nuffic³ is uitgevoerd. Binnen dit onderdeel van het onderzoek is gekeken naar zes landen: Canada, de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Noorwegen en Japan. Na afloop van het onderzoek is vastgesteld dat Canada, Noorwegen en Japan geen relevante voorbeelden voor Nederland opleverden op het gebied van loopbaanpaden.

4.3.1 Verenigde Staten

In de Verenigde Staten vormen leraren ongeveer de helft van alle medewerkers op scholen. De overige medewerkers hebben ondersteunende taken, zoals onderwijscoördinator, leraarassistent, psycholoog, maatschappelijk werker, logopedist, intern begeleider, bibliothecaris, assistent van het mediacentrum en secretariael en administratief personeel. Dit geeft leraren voldoende ruimte om zich aan hun kerntaak (het lesgeven) te wijden.

In de VS krijgen scholen veel ruimte om zelf hun loopbaanpadmodellen te bepalen. Hierbij zijn er verschillende rollen gedefinieerd.

ROL	FOCUS VAN DE ROL
Early-Career Teacher	Krijgt wekelijks tijd voor professionalisering en wordt ook gecoacht en begeleid door ervaren collega-leraren.
Experienced Teacher/Teacher Leader	Kan zijn impact vergroten en nieuwe uitdagingen aangaan in deze leiderschapsrol. Deelt best practices en faciliteert diepere samenwerking binnen de school en met andere scholen. Is mentor voor andere leraren, neemt deel aan sollicitatiecommissies en ontwikkelt interne opdrachten voor leerlingen en collega's.
Model Teacher	Zet klaslokaal in als een laboratorium en leermiddel voor collega's die van hem willen leren. Deelt de onderwijstechnieken en aanpakken die de beste resultaten hebben opgeleverd voor de school, vooral wat betreft de leerprestaties van leerlingen. Werkt op sommige scholen twee uur per maand en twee dagen in de zomervakantie extra. Ontvangt ongeveer \$ 7.500 boven op het basissalaris.
Peer Collaborative Teacher	Ondersteunt collega's door gerichte coaching, intervisie en door het meedenken over loopbaanontwikkelingsmogelijkheden. Werkt op sommige scholen vijf uur extra per maand en vijf dagen in de zomervakantie. Ontvangt ongeveer \$ 12.500 boven op het basissalaris.
Master Teacher	Is vaak een zeer ervaren en kundige leraar die graag in zijn leraarsrol wil blijven en geen andere taken of rollen wil aannemen. Werkt nauw samen met de schoolleider of bestuurder om de onderwijspraktijk te versterken door het delen van best practices, peer coaching en het promoten van samenwerking bij het geven van onderwijs. Al deze taken komen boven op de standaardtaken als leraar. Werkt op sommige scholen acht uur extra per maand en acht dagen in de zomervakantie. Ontvangt \$20.000 boven op het basissalaris.

De loopbaanpadmodellen houden rekening met de aanwezige verschillen in loopbaanfasen, ervaring, prestaties, verantwoordelijkheden en gewenste ontwikkelingsrichting onder leraren en schoolleiders. Leraren krijgen de mogelijkheid om verschillende rollen te vervullen naast hun lesgevende taak (taakverbreding) of om steeds hogere expertiseniveaus te bereiken (verdieping). Bij zowel de taakverbreding als -verdieping ontvangen de leraren passende compensatie en beloning voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning van hun status. Deze loopbaanpadmodellen zijn ingesteld om leraren beter te laten worden in hun vak, maar ook om hen te behouden doordat ze voldoende uitdaging op school beleven.

³ Het volledige rapport is opgenomen als bijlage 3.

Er zijn in de VS ook andere modellen zoals de Teacher-led Schools waar bijna alle personeelsleden in dezelfde salarisschaal worden betaald. Deze scholen kennen geen centraal leiderschap (schoolleider) en leraren verdelen de niet-onderwijsgevende taken onderling. Iedere leraar heeft dus naast zijn onderwijsgevende taken ook leidinggevende, planningmatige, administratieve of zelfs huishoudelijke taken. Soms rouleren deze taken waardoor iedereen uitgedaagd blijft en zijn expertise kan uitbreiden.

Veel scholen hebben subsidie van de overheid of private financiering ontvangen om loopbaanpadmodellen te lanceren. De subsidies waren voor bepaalde tijd en scholen moesten omzien naar alternatieve modellen voor financiering om de implementatie van de loopbaanpadmodellen duurzaam te maken.

Les uit de VS: Kijk naar de mogelijkheid van het inzetten van een 'model teacher'

Wanneer we kijken naar mogelijke rollen in de Amerikaanse loopbaanpaden, zou de 'model teacher' ook in Nederland ingezet kunnen worden. Deze zet zijn klaslokaal in als een laboratorium en leermiddel voor collega's die van hem willen leren. Ze delen de onderwijstechnieken en aanpakken die de beste resultaten hebben opgeleverd voor de school, vooral wat betreft de leerprestaties van leerlingen. Hierdoor ontstaat er een leer- en experimenteromgeving voor leerkrachten binnen de school, en een cultuur waarbij leerkrachten meer samenwerken en van elkaar leren.

Les uit de VS: Houd rekening met verschillen tussen leerkrachten bij de inrichting van loopbaanpaden

Een andere belangrijke les voor Nederland is om bij de inrichting van loopbaanpaden rekening te houden met de aanwezige verschillen in loopbaanfase, ervaring, prestaties, verantwoordelijkheden en gewenste ontwikkelingsrichting onder leraren en schoolleiders.

Les uit de VS: Zet onderwijsassistenten in voor ondersteunende taken

Een lering die Nederland kan trekken uit het Amerikaanse onderwijssysteem is dat leerkrachten veel ruimte krijgen om te focussen op hun kerntaak (het lesgeven), doordat er binnen de scholen meer ondersteunende functies zijn die taken op zich nemen. In Nederland kan gedacht worden aan het inzetten van meer onderwijsassistenten in de school, zodat de leerkracht meer tijd heeft om zich bezig te houden met de kerntaak en zijn ontwikkeling (meer tijd voor bijvoorbeeld onderzoek).

4.3.2 Nieuw-Zeeland

In Nieuw-Zeeland is in 2014 op nationaal niveau een nieuw loopbaanpadmodel voor leraren en schoolleiders geïntroduceerd en dit is sinds 2017 volledig in werking. Het model geldt voor het po en vo en bij het opstellen van het model heeft het ministerie in eerste instantie naar de wensen van leraren, schoolleiders en de raden van toezicht van scholen geluisterd. Het model geeft leraren de mogelijkheid om onder andere hun leiderschaps- en organisatorische capaciteiten te ontwikkelen, zonder dat dit ten koste gaat van hun lesgevende taken (New Zealand Government, 2014a). Bij het opstellen van het model heeft de overheid zich door de onderwijspraktijk in Singapore en Hongkong laten inspireren. De overheid van Nieuw-Zeeland hoopt dat het nieuwe loopbaanpadmodel en de genoemde programma's de status van het leraarschap zullen verhogen, de leerprestaties van leerlingen zullen verbeteren, en de doorgroeimogelijkheden voor leraren zullen verbreden.

ROL	FOCUS VAN DE ROL	HOE LANG KUN JE EEN ROL VERVULLEN?	WIE BEPAALT WIE IN EEN ROL GEPLAATST WORDT?	WAT IS DE TOESLAG BOVEN OP HET NORMALE SALARIS?	HOEVEEL PERSONEN MOGEN DEZE ROL VERVULLEN?
Executive Principal	Zeer deskundige schoolleiders verspreid over het hele land, met een bewezen record bij het verbeteren van leerlingenprestaties. Hun rol is om leiderschap over een gemeenschap van scholen te leveren, terwijl ze werkzaam blijven in hun eigen school. Krijgen twee dagen per week om schoolleiders van andere scholen te coachen en begeleiden. Werken gericht aan specifieke doelen zoals het verbeteren van prestaties in wiskunde of wetenschap. Elke Executive Principal werkt met gemiddeld tien scholen.	Aanstelling voor twee jaar, te verlengen met nog eens twee jaar.	Een door het Ministerie van Onderwijs ingestelde externe selectiecommissie is verantwoordelijk voor de benoemingen. Leden van de commissie zijn deskundigen in de onderwijssector en in leiderschap. Maken bij de selectie gebruik van input van vertegenwoordigers uit de te begeleiden scholen. Selectie houdt in dat de kandidaten aan bepaalde eisen (Executive Principal Professional Standards) moeten voldoen, door experts opgesteld.	\$ 40.000 extra per jaar als compensatie voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning van hun status. Ook ontvangt de school van de schoolleider een subsidie om hem te kunnen vervangen tijdens zijn afwezigheid.	Circa 250 over het hele land.
Expert Teacher	Zeer deskundige leraren met een bewezen record. Experts in gebieden zoals wiskunde, ICT en geletterdheid. Werken samen met Executive Principals en zijn daarbij adviseur op hun expertisegebied. Werken ook samen met andere leraren binnen de klas in zowel de eigen als andere scholen. Doel is de onderwijspraktijk en leerprestaties te verbeteren. Krijgen twee dagen per week om met andere scholen te werken.	Aanstelling voor twee jaar, te verlengen met nog eens twee jaar. Rol is gelinkt aan specifieke doelen wat betreft leerlingenprestaties.	Executive Principals, ondersteund door een lid van de externe selectiecommissie, doen de benoemingen. Nemen daarbij de input van scholen in de regio mee. Selectie houdt in dat de kandidaten aan bepaalde eisen (Expert Teacher Professional Standards) moeten voldoen.	\$ 20.000 extra per jaar als compensatie voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning van hun status. Ook ontvangt de school van de Expert Teacher een subsidie om hem te kunnen vervangen tijdens zijn afwezigheid.	Circa 1.000 over het hele land. Dit is zo'n 2% van het huidige lerarenkorps dat voltijd werkt.
Lead Teacher	Zeer effectieve leraren die als rolmodel voor leraren in hun eigen en andere scholen in de regio optreden. Stellen hun klaslokaal open voor deze collega's, evenals voor startende leraren.	Aanstelling voor onbepaalde tijd, met om de drie jaar een assessment.	Executive Principals, ondersteund door een lid van de externe selectiecommissie doen de benoemingen. Kandidaten moeten voldoen aan de Lead Teacher Professional Standards.	\$ 20.000 extra per jaar als compensatie voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning voor hun status.	Circa 5.000 over het hele land. Dit is zo'n 10% van het huidige lerarenkorps dat voltijd werkt.
Change Principal	Schoolleiders die benoemd worden om de prestaties van zwakke scholen te helpen verbeteren.	Aanstelling voor drie jaar, te verlengen met nog eens drie jaar.	Change Principals worden geworven en benoemd door de raden van toezicht van betrokken scholen wanneer er behoefte aan is. De benoeming vindt plaats onder begeleiding van een lid van de externe selectiecommissie.	\$ 50.000 extra per jaar als compensatie voor de extra uitdaging en als erkenning.	Circa 20 schoolleiders per jaar.

In dit model wordt met quota gewerkt. Dit betekent dat niet alle leraren of schoolleiders die naar de nieuwe rollen zouden willen groeien dat ook mogen. Zo mag slechts 10% van alle leerkrachten in Nieuw-Zeeland Lead Teacher worden en slechts 2% Expert Teacher. Opvallend is dat een deel van de rollen voor bepaalde tijd zijn. Omdat dit geen duurzaam carrièreperspectief biedt voor de meerderheid van de beroepsgroep, is een mogelijk gevolg hiervan aanhoudende onvrede over loopbaanontwikkelingsmogelijkheden, met als eventueel risico uitstroom uit het onderwijs. Aan de andere kant biedt het ook mogelijkheden om meer leerkrachten carrièreperspectief en een blijvend ontwikkelperspectief te bieden.

Het model en de keuzes daarin kunnen worden gezien als een goed startpunt voor een doorontwikkeld loopbaanpadmodel. Daarnaast is het goed voor het imago van het lerarenberoep (de financiële beloning is verhoogd en door woorden als 'lead' en 'expert' bij de rollen te gebruiken, krijgt het leraarschap meer aanzien). Naast het ingestelde loopbaanpadmodel bestaan andere complementaire programma's, zoals het Teacher Innovation Fund (\$ 10.000) dat samenwerking tussen leraren in teamverband bevordert. De samenwerking betreft praktijkgericht onderzoek dat door de leraren zelf wordt geleid. De samenwerking vindt plaats over meerdere scholen of schoolbesturen.

Les uit Nieuw-Zeeland: Geef rollen en functies een concrete invulling met bijbehorende voorwaarden

Het Nieuw-Zeelandse model voor loopbaanpaden is zeer concreet ingevuld. Een les voor Nederland is dat het belangrijk is om bij de formulering van functies of rollen duidelijk te maken wat de rol of functie inhoudt, met daarbij de gestelde voorwaarden en eisen. Wanneer kom je in een bepaalde rol, welke verantwoordelijkheden heb je, hoe word je gefaciliteerd (in bijvoorbeeld tijd) en welke beloning staat er tegenover?

Les uit Nieuw-Zeeland: Luister naar de wensen en behoeftes van leerkrachten zelf

Het is cruciaal te luisteren naar de wensen en behoeftes van de leerkrachten bij het opzetten van een loopbaanpadmodel, en om ruimte in het model te laten voor verschillen in loopbaanfase, ervaring, prestaties, verantwoordelijkheden en gewenste ontwikkelingsrichting tussen leerkrachten. Dit geldt zeker voor een loopbaanpad dat landelijk is ingesteld, in plaats van ingevuld door scholen en schoolbesturen zelf.

Les uit Nieuw-Zeeland: Houd rekening met de gewenste personeelsopbouw bij loopbaanpaden

Hoewel onze ervaring is dat het werken met quota zoals in het Nieuw-Zeelandse model niet altijd gewenst is, is het kijken naar een gezonde personeelsopbouw in het kader van strategische personeelsplanning wel degelijk van belang. Bij ontwikkeling van loopbaanmogelijkheden voor een school kan dan ook vanuit de strategische doelen gekeken worden naar welke personeelsopbouw gewenst is.

Les uit Nieuw-Zeeland: Werk met tijdelijke rollen

Het kan interessant zijn voor Nederlandse loopbaanpadmodellen om te kijken of het mogelijk is functies of rollen tijdelijk te laten zijn, zowel om meer mensen de kans te geven tijdens hun carrière stappen te zetten (rollen komen na verloop van tijd weer vrij) als om leerkrachten geboeid te houden door een snellere wisseling van functie.

4.3.3 Verenigd Koninkrijk

In het Verenigd Koninkrijk is het sinds 1998 verplicht voor basisschoolleraren om tijdens de lerarenopleiding ten minste één specialistisch vak te volgen. Dit komt voort uit de constatering dat leerkrachten niet in alle vakken even goed lesgeven en dat het onmogelijk is voor een leraar in het basisonderwijs om de veelheid aan vakken even goed te beheersen (Van Eck, 2016). Het werken met Subject Leaders die een generalistenrol combineren met schoolbrede coördinatie, advies en ondersteuning in een of meer vakken, heeft in het VK een positief effect op de kwaliteit van het onderwijs in dat vakgebied.

In het VK is er één loopbaanpadmodel voor het hele land, een zogenaamd one-size-fits-all model. Het biedt doorgroeimogelijkheden voor leraren naar leiderschapsrollen of zorgverlenende rollen. De rollen worden vooral binnen de eigen school vervuld, maar de functie van Specialist Leader of Education is specifiek een rol buiten de eigen school. Hieronder volgt een overzicht van rollen die leerkrachten in het VK kunnen vervullen (UK Department for Education, 2017; Kerwick-Chrisp & Schuette, 2017).

ROL	FOCUS VAN DE ROL
Head of Department	Heeft de taak om ervoor te zorgen dat de afdeling adequaat uitgerust is met betrekking tot personeel, financiële middelen en materialen. Deze positie vereist een uitstekende kennis van het vakgebied, evenals goede leiderschaps- en managementvaardigheden.
Head of Year	Kent en begeleidt bepaalde aspecten van alle leerlingen in het betreffende leerjaar. Bijvoorbeeld beleids- of gedragsproblemen aanpakken, de aanwezigheid van studenten en stiptheid controleren, afspraken met ouders organiseren en samenwerken met andere hoofden van een leerjaar.
Pastoral Care Manager	Zorgt voor het welzijn van leerlingen, managet moeilijke studenten en begeleidt degenen met gedragsproblemen. Deze rol vereist iemand die een goede maar passende relatie met studenten kan opbouwen: zorgzaam, maar streng en duidelijk. Deze rol is op het niveau van de Head of Year-rol.
Deputy Head/ Assistant Head Teacher	Meestal de op een na hoogste positie in een school. In deze rol werkt de leraar naast de Head Teacher bij het managen en leiden van de school. De rol biedt de mogelijkheid om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen.
Head Teacher	Heeft de grootste verantwoordelijkheid. Beschikt over ervaring als leerkracht, Head of Year of senior manager (bijvoorbeeld als Deputy Head). Als schoolleider kijken alle leerlingen en medewerkers op naar de Head Teacher.
Leading Practitioner	Staat nog steeds voor de klas, maar heeft daarnaast nog andere verantwoordelijkheden, zoals het trainen van nieuwe leraren of expert zijn binnen de school op een bepaald gebied of thema.
Specialist Leader of Education	(Zeer) ervaren leider die de vaardigheden heeft om individuen of teams in vergelijkbare posities op andere scholen te ondersteunen. Begrijpt hoe uitstekende leiderschapspraktijken op hun vakgebied eruitzien en is bereikbaar in het helpen van andere leiders om dit te bereiken.

Een leraar kan ook overige niet-onderwijsgevende rollen vervullen, bijvoorbeeld in de schoolbibliotheek, bij museumonderwijs, in administratie, pedagogische psychologie, maatschappelijk werk, bij het opstellen van onderwijspublicaties, het coachen van leerlingen en het initiëren of managen van partnerschappen met andere scholen. De vraag is wel of de loopbaanwensen van alle leraren, inclusief de gewenste richting van carrièreprogressie, met het huidige one-size-fits-all model vervuld worden. Er is differentiatie in de beloning per rol. Scholen hebben recentelijk meer vrijheid gekregen om zelf de salarissen van de staf te bepalen. Hierdoor is differentiatie in beloning bij uitzonderlijke prestaties mogelijk.

Les uit het VK: Werk met Subject Leaders

Nederland kan kijken of het mogelijk is te gaan werken met zogenoemde Subject Leaders. Dit is vergelijkbaar met een vakspecialist of leergebiedexpert, met als verschil dat de leerkracht tijdens de opleiding al een specialisatie kiest en hierin ook extra wordt onderwezen.

Les uit het VK: Zet een Specialist Leader in Education in

Uit de literatuur en drie gesprekken met experts blijkt dat het vaak moeite kost om de schoolleider of collega's ervan te overtuigen dat een rol uitoefenen buiten de school waardevol voor de eigen school kan zijn (zoals in een bestuur, vakbond of overheid). Door een rol te benoemen die expliciet inhoudt andere scholen te helpen, zoals bij de Specialist Leader in Education in het Verenigd Koninkrijk, kan het normaler gaan worden om je als leerkracht in te zetten voor andere scholen of organisaties. Daarnaast blijkt deze rol in het Verenigd Koninkrijk een goed carrièrepad te zijn voor leerkrachten die wel een stap willen zetten, maar geen ambities hebben om in het management te gaan.

Consultatie van het veld

DEEL II

In deel II van het onderzoek is op verschillende manieren in gesprek gegaan met leerkrachten, schoolleiders, schoolbestuurders en HR-adviseurs in het basisonderwijs. Hoe kijkt het onderwijsveld aan tegen het onderwerp carrièreperspectief, wat zijn de belemmeringen en hoe kan het verbeterd worden?



Consultatie van het veld

Hoofdstuk 5

In deel I van dit onderzoek zijn verschillende factoren naar voren gekomen die van invloed zijn op het (ervaren) carrièreperspectief van leerkrachten in het basisonderwijs. Op basis hiervan zijn eerste aanknopingspunten geformuleerd voor het vergroten van het carrièreperspectief van leraren.



In deel II van het onderzoek zijn we een stap verder gegaan en hebben we het veld betrokken. Met leerkrachten, schoolleiders, schooldirecteuren en HRM-adviseurs hebben we in verschillende sessies gezamenlijk nagedacht over de kansen, belemmeringen en oplossingsrichtingen om het carrièreperspectief van leerkrachten in het primair onderwijs te verbeteren, met medeneming van de aanknopingspunten uit deel I. Naast vijf sessies, waaraan ongeveer zeventig mensen hebben deelgenomen, hebben we ook een enquête uitgezet onder de academische leerkrachten (met een respons van 284) en hebben we drie schoolleiders geïnterviewd. In het volgende hoofdstuk zetten wij de uitkomsten van deze consultatie uiteen, maar gaan we eerst uitgebreider in op de onderdelen van de consultatie van het veld.

5.1 Interviews met drie schoolleiders

De eerste stap in de consultatie was het bezoek aan drie verschillende scholen. De selectie van scholen hebben wij gedaan op basis van het profiel 'excellent in schoolorganisatie' (www.excellentescholen.nl). Wij verwachtten dat deze scholen zich kenmerken door een professionele en stimulerende cultuur, met een hoge mate van aandacht voor persoonlijke en professionele ontwikkeling. We hebben verkennende gesprekken gevoerd met de schoolleiders, met als doel informatie op te halen (good practices, succes- en faalcriteria) die als input heeft gediend voor de inspiratiebijeenkomsten (zie volgende paragraaf).

5.2 Inspiratiebijeenkomsten en verdiepingsbijeenkomst

Vervolgens hebben wij vier inspiratiebijeenkomsten georganiseerd: in Utrecht, Apeldoorn, Nijmegen en Den Haag. Bij deze sessies zijn leerkrachten, schoolleiders, schoolbestuurders en HRM-managers aanwezig geweest. In deze sessies hebben we gezamenlijk nagedacht en gediscussieerd over het thema carrièreperspectief in het basisonderwijs. We zijn aan de slag gegaan met mogelijke rollen die je als leerkracht naast de lesgevende taak kunt vervullen, maar ook hoe deze rollen (en überhaupt loopbaanmogelijkheden) structureel geborgd kunnen worden in de school.

Om de kansrijke ideeën die in deze vier inspiratiebijeenkomsten ontstaan zijn concreter uit te werken, hebben we een vijfde verdiepende bijeenkomst georganiseerd in Utrecht. Hiervoor zijn alle deelnemers aan de voorgaande vier sessies nogmaals uitgenodigd, samen met alle deelnemers aan de enquête onder de academische leerkrachten die tijdens het invullen ervan hun e-mailadres hadden achtergelaten. Door deelnemers uit te nodigen die al eerder in het onderzoek hadden meegedacht, konden we in deze sessie voortbouwen en concreet aan de slag gaan met de kansrijke ideeën.

5.3 Enquête onder academische leerkrachten

Als laatste onderdeel van de consultatie in dit onderzoek hebben we een enquête uitgezet onder academisch geschoolde leerkrachten. Naar aanleiding van het literatuuronderzoek is in samenspraak met het Ministerie van OCW besloten dat deze doelgroep apart werd bevraagd. In het literatuuronderzoek kwam naar voren dat het ontwikkelen van een breder carrièreperspectief en ontwikkelmogelijkheden binnen de uitoefening van het lerarenberoep belangrijk is om academisch geschoolde leerkrachten (die in aantal toenemen) uitgedaagd (en dus in het onderwijs) te houden. De enquête is door de Beroepsvereniging Academici Basisonderwijs uitgezet onder haar eigen leden, maar ook onder alle academische pabo's, die de vragenlijst op hun beurt hebben uitgezet onder hun alumni. Dit heeft een respons opgeleverd van 284 deelnemers. Een overzicht van de uitkomsten uit de enquête is te vinden in bijlage 4. De vragen uit de enquête die van belang waren voor beantwoording van de onderzoeksvragen zijn in het rapport zelf opgenomen.

5.4 Representativiteit

De groep die wij hebben bevraagd in dit tweede deel van het onderzoek, is uiteraard niet representatief voor de gehele beroepsgroep van leerkrachten, schoolleiders, schooldirecteuren en HRM-adviseurs van in totaal 135.500 werknemers in het primair onderwijs in 2016 (PO-Raad, 2016). Er is dan ook geen sprake van input die de mening van de meerderheid van het onderwijsveld in het po omvat. De uitkomsten schetsen wél een beeld van de beleving en ervaringen met loopbaanmogelijkheden in het onderwijs, en vormen daarmee een goed startpunt voor verdere gesprekken en acties rondom het thema loopbaanpaden in het po. Als wij spreken over de deelnemers, doelen we op de groep die wij gesproken of geënquêteerd hebben in het kader van deze consultatie ((academische) leerkrachten, schoolleiders, schoolbestuurders en HRM-adviseurs).

Uitkomsten consultatie

Hoofdstuk 6

We starten dit hoofdstuk met een uiteenzetting over de ervaring van de deelnemers met carrièreperspectief in het algemeen, waarna we ingaan op de huidige en gewenste rollen en bijbehorende loopbaanpaden. Als laatste schetsen we de randvoorwaarden die naar voren zijn gekomen om het carrièreperspectief überhaupt te kunnen verbeteren.



In de interviews, inspiratiebijeenkomsten en de enquête stonden de volgende vragen centraal:

- Hoe ervaren leerkrachten hun carrièreperspectief?
- Welke (gewenste) rollen passen binnen het Nederlands onderwijsstelsel?
- Welke loopbaanpaden passen bij de verschillende rollen binnen het Nederlands onderwijsstelsel?
- Wat zijn de belangrijkste randvoorwaarden voor het vergroten van het carrièreperspectief van leraren?

6.1 Carrièreperspectief

Omdat uit het literatuuronderzoek bleek dat een groot deel van de leerkrachten hun carrièreperspectief als laag beoordeelt, was dit een belangrijke vraag in de consultatie. Uit de interviews en de sessies werd duidelijk dat ook deelnemers het carrièreperspectief over het algemeen laag vinden, maar ook dat het sterk van de persoon afhankelijk is of iemand het carrièreperspectief van leerkrachten in het basisonderwijs als laag bestempelt. Dit heeft te maken met in ieder geval twee zaken.

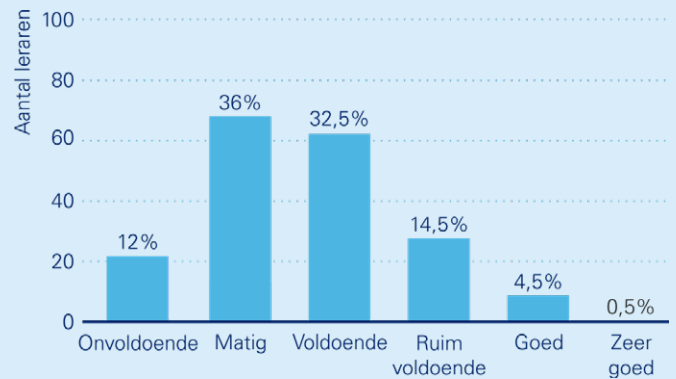
Allereerst hoe de leerkracht kijkt naar carrièremogelijkheden. Kijkt hij alleen naar de functies die binnen een school uitgevoerd kunnen worden, naar alle taken en rollen buiten het lesgeven om die je binnen een school of schoolbestuur kunt uitvoeren of naar alle functies, taken en rollen die je kunt uitvoeren buiten de school en het bestuur? De deelnemers die alleen carrièreperspectief zien op het niveau van de school, ervaren in de meeste gevallen het perspectief als laag. Deelnemers die ook de mogelijkheden binnen het bestuur of daarbuiten bekijken, ervaren het carrièreperspectief positiever.

Ten tweede is het ervaren carrièreperspectief zeer contextafhankelijk. Sommige deelnemers zijn verbonden aan een school of schoolbestuur waar veel mogelijkheden zijn voor ontwikkeling, waar een visie bestaat op loopbaanmogelijkheden en waar deze mogelijkheden ook worden gefaciliteerd. Aan de andere kant zijn er deelnemers die binnen hun eigen school of schoolbestuur deze mogelijkheden, ruimte en facilitering niet ervaren. Regelmatig gaat het hier ook om kleine schoolbesturen (met één of een paar scholen onder zich). Zij ervaren het carrièreperspectief veelal lager dan de eerstgenoemde groep, omdat facilitering minder mogelijk blijkt te zijn en er minder verschillende rollen of functies te vervullen zijn. Dit lijkt te impliceren dat hoe groter het bestuur is, hoe hoger het ervaren carrièreperspectief is. Er zal nader onderzoek gedaan moeten worden onder een representatieve groep scholen en schoolbesturen of deze conclusie stand houdt, maar het geeft in ieder geval aan dat het lastig is voor kleine besturen om goede loopbaanmogelijkheden te bieden vanwege de beperkte schaalgrootte.

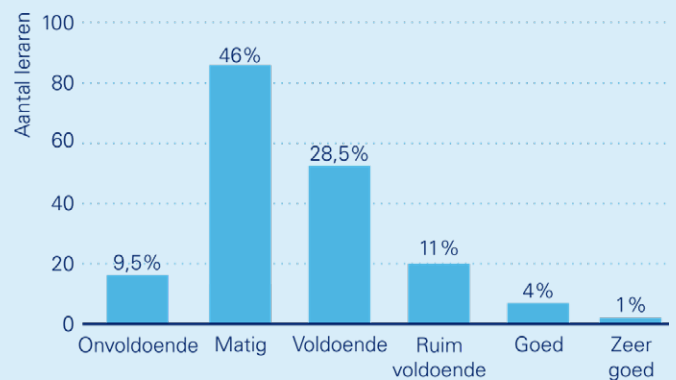
Ongeacht deze verschillen in het ervaren van het carrièreperspectief, lijken alle deelnemers het er wel over eens te zijn dat er meer aandacht moet komen voor loopbaanmogelijkheden, vooral om leerkrachten te behouden en nieuwe leerkrachten te kunnen aantrekken. Niet alle leerkrachten hebben overigens behoefte aan een uitgebreid carrièreperspectief. Een deel van de leerkrachten vindt voldoende uitdaging en voldoening in de lesgevende taak. Echter, voor hen die aangeven deze behoefte wel te hebben, is het van belang verschillende rollen en mogelijke loopbaanpaden (op hoofdlijnen) te definiëren. Op deze manier wordt voorkomen dat zij uit gebrek aan loopbaanmogelijkheden het onderwijs verlaten of überhaupt niet de stap maken om in het onderwijs te gaan werken.

Enquête academisch geschoolde leerkrachten

Ook in de enquête onder de academische leerkrachten is de vraag gesteld hoe zij de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten op dit moment beoordelen. Er is gevraagd naar de loopbaanmogelijkheden binnen de eigen school en de loopbaanmogelijkheden in het algemeen.



Figuur 1. Hoe zou je je loopbaanmogelijkheden binnen jouw school momenteel beoordelen?



Figuur 2. Hoe zou je de loopbaanmogelijkheden in het primair onderwijs momenteel beoordelen?

6.2 Rollen

De ontwerpcriteria die wij in dit onderzoek hanteren voor het omschrijven van gewenste rollen en loopbaanpaden, zijn aan bod gekomen in paragraaf 1.4. Het gaat hier om een rol naast het lesgeven vanuit specialisme of specifieke expertise, waarbij de leerkracht een structurele bijdrage levert vanuit zijn rol aan de ontwikkeling van het onderwijs, de school of het bestuur, en waarin de leerkracht wordt erkend en gefaciliteerd door de schoolleiding. We geven eerst een blik op de praktijk; aan de hand van de gesprekken met de drie schoolleiders gaan we in op de huidige rollen en facilitering binnen deze drie scholen. Daarna geven we een overzicht van de gewenste rollen die zijn benoemd tijdens de sessies.

6.2.1 Blik op de praktijk – huidige rollen en facilitering op drie scholen

De interviews met drie schoolleiders van scholen met het profiel ‘excellent in schoolorganisatie’ geven een inkijkje in de praktijk: welke rollen worden momenteel ingezet en hoe wordt dit gefaciliteerd?

De rol die het meest vervuld wordt door leerkrachten naast het lesgeven, is de specialistenrol. Hierbij is de leerkracht specialist op een bepaald gebied, zoals Engels of wiskunde, waarbinnen hij een voortrekkersrol vervuld voor kwaliteitsverbetering en de begeleiding van leerlingen. Het takenpakket van de specialist is breed, van het adviseren van andere leerkrachten tot het uitzoeken van nieuwe methoden.

Andere rollen die worden vervuld zijn: intern begeleider, ICT-coördinator, cultuurcoördinator, onderbouw-, middenbouw- en bovenbouwcoördinator en hoogbegaafdheidscoördinator. Op één van de scholen was er sprake van kwaliteitskringen op bestuursniveau, waarbij leerkrachten zich gezamenlijk inzetten voor een specifiek onderwerp. Hierdoor vervagen de grenzen tussen de scholen en wordt er van elkaar geleerd. Geen van de scholen heeft ervaring met hybride leerkrachten (met een duobaan).

Op geen van de scholen is er specifiek beleid ontwikkeld op het gebied van loopbaanpaden van de leerkrachten. De benadering is ad hoc en er wordt per leerkracht gekeken wat de mogelijkheden zijn.

Het initiatief voor een nieuwe loopbaanstap kan op verschillende manieren ontstaan. Soms gebeurt dit organisch, wanneer een leerkracht zich van nature positioneert als specialist op een bepaald gebied. Deze leerkracht heeft bijvoorbeeld een master afgerond of talent voor dit specialisme. Andere leerkrachten worden gevraagd door hun leidinggevende, wanneer deze potentieel in de leerkracht ziet. Ook kunnen leerkrachten zelf aangeven dat ze een extra rol of taak op zich willen nemen.

De schoolleiders geven aan dat het van belang is niet alle doorgroeiwensen zomaar in te willigen. Er moet kritisch gekeken worden of het in lijn is met de doelstellingen van de school. Zo niet, dan kan samen gekeken worden naar andere geschikte mogelijkheden.

Hoe de leerkracht wordt gefaciliteerd, verschilt tussen en binnen de scholen. De leerkracht krijgt bijvoorbeeld minder uren voor de jaartaken, zoals het organiseren van de sinterklaasviering. Ook kunnen leerkrachten in opleiding (lio's) worden ingezet, zodat er uren vrijkomen voor de leerkracht om de extra taken uit te voeren. Een andere mogelijkheid is dat leerkrachten met een extra taak één dag per week samen een klas hebben. In de ochtend voert de één de extra taken uit, de ander in de middag.

Hoewel schoolleiders de leerkrachten proberen te faciliteren, wordt aangegeven dat een groot deel vaak uit de leerkracht zelf komt. Zij moeten de motivatie opbrengen om tijd en moeite te besteden aan deze extra taak, omdat de mogelijkheid tot faciliteren vaak beperkt is.

Een belangrijke belemmering in het honoreren van verzoeken voor loopbaanontwikkeling is tijd en geld. Leerkrachten die een extra functie krijgen, worden waar mogelijk in de LB-schaal geplaatst. Dit is echter niet voor iedereen weggelegd. Ook is het vaak niet mogelijk te faciliteren in de vorm van extra uren, omdat er geen budget voor beschikbaar is.

Hoewel een financiële vergoeding niet altijd mogelijk is, gaf één schoolleider aan de leerkrachten op andere manieren te motiveren en te belonen. Voorbeelden hiervan zijn het in de keuken kijken bij andere scholen waar een bepaald onderwerp goed ontwikkeld is of een studiereis naar Engeland in het geval van een school met een keurmerk voor Engels.

Praktijkcase

“Het uitvoeren van een extra rol naast je lesgevende taak speelde al als thema. Niet per se uit onvrede, maar omdat sommige medewerkers een specialisatie hebben – en daar wil je als schoolorganisatie natuurlijk iets mee doen. Toen-tertijd werd hulp nog extern georganiseerd. Echter, als je de specialisaties in huis hebt – waarom zou je het dan niet zelf organiseren?”

Door een verandering op bestuursniveau kwam er ruimte vrij in de formatie voor het aanstellen van specialisten. Zo kregen we de kans de specialisatie van sommige leerkrachten in te zetten voor de begeleiding van leerlingen en collega’s, alsmede de ontwikkeling van de school. Dit heeft ook een wisselwerking: directietaken krimpen doordat specialisten taken overnemen. Deze leerkrachten hebben we ook in kunnen schalen in een LB-functie.

Specialisten krijgen een paar uur per week voor hun rol. Je doet het in duo’s. In de ochtend staat de één voor de klas, terwijl de ander leerlingen begeleidt, en vice versa. Zes keer per jaar hebben we een specialistenvergadering. Daarin worden scherpe en kwantificeerbare doelen gesteld.

Voor de effectmeting op de onderwijskwaliteit, worden vóór en ná metingen gedaan bij de inzet van een specialist. Zo waarborgen we dat de inzet blijft bijdragen aan de kwaliteit van het onderwijs, en kunnen we daarop sturen. De winst zit in de korte lijntjes. We weten elkaar gemakkelijk te vinden. Dit is een groot voordeel ten opzichte van externe inhuur.”

Praktijkcase

“Binnen de school worden verschillende rollen vervuld. Het verschilt of leerkrachten hierin wel of niet gefaciliteerd worden. Zo heeft de pluscoördinator voor hoogbegaafdheid in de ochtend een groep leerlingen en in de middag wordt zij gefaciliteerd om te werken als coördinator (wat ook vast in de formatie is opgenomen). De restrictie is wel dat je dat je bereid moet zijn om andere scholen binnen de stichting bij te staan.

De coördinator van de werkgroep Engels wordt niet gefaciliteerd, terwijl deze taak flink wat werk met zich meebrengt. Ik zou haar wel willen faciliteren door haar op woensdagochtend ook te laten werken, maar dat is financieel niet haalbaar. Wel worden lio’s ingezet om mensen te vervangen voor taken, maar veel lio’s zijn weggevallen of zijn van een minder goed niveau.

Andere rollen zijn bijvoorbeeld de intern begeleider en de ICT-coördinator. Binnen hun taakbeleid zijn wel uren voor deze taken vrijgemaakt: zij hoeven zich geen zorgen te maken over het organiseren van bijvoorbeeld Sinterklaas of Pasen, waardoor de taken buiten de groep minder worden. Echter, dit is niet de beste oplossing, je doet mensen tekort. Een goede oplossing zou zijn om meer geld beschikbaar te hebben om deze mensen te kunnen faciliteren.

Bijscholing wordt wel zo goed mogelijk gefaciliteerd. Wij attenderen leerkrachten ook op ontwikkelmogelijkheden, zoals conferenties. Hiervoor maken we tijd en budget vrij. Omdat wij een school zijn met een keurmerk voor Engels, gaan alle werknemers een keer naar Engeland. Dit gebeurt onder leestijd, er wordt dan vervanging gezocht voor deze leerkrachten. Het is het waard, mensen komen heel geïnspireerd terug. Het niveau en de betrokkenheid gaan omhoog.”

Praktijkcase

“Er zijn verschillende rollen te onderscheiden binnen de school. Schoolleider, IB’er, leerkrachten met een extra taak, reguliere afdelingsleiders en coördinatoren. Zij worden allen gefaciliteerd met extra tijd. Dit vergt wat creativiteit; je moet extra tijd creëren die bijvoorbeeld ook naar een extra leerkracht had kunnen gaan. Hierbij is het labelen van gelden belangrijk, dat je bepaald geld alleen hieraan mag uitgeven. Dit is niet geliefd in het onderwijs, maar wel belangrijk. Er is geschoven zodat er wel elke dag een leerkracht voor alle groepen staat, we hebben hiervoor niet extra hoeven uitbreiden in formatie. Daarnaast zijn er Snappet coaches op stichtingsniveau die worden vrijgeroosterd om hun bovenschoolse taken uit te voeren.

De werkdruk is een belangrijker issue. Je moet oppassen dat het aanbieden van andere loopbaanmogelijkheden de werkdruk niet alleen maar verder verhoogt. Wij boffen dat een aantal taken uitgroeit tot een functie, en dat het bestuur meedenkt over de mogelijkheden.

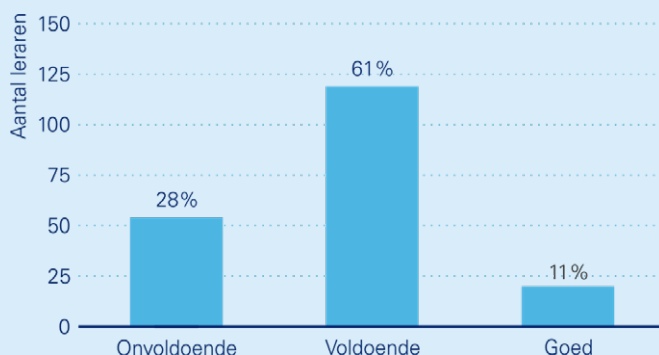
Het is fijn dat de coördinatoren een kleiner stukje bekijken, ze een apart stukje van de puzzel te geven en daardoor beter in staat zijn om de school in zijn kracht te zetten. Uiteindelijk is het mijn droom dat we voor ieder stukje (taal, cultuur, lezen, etc.) iemand hebben die hierin de kar trekt. Wat ik hiervoor nodig heb, is tijd. Ik vind het belangrijk, dus ik creëer zelf de middelen wel. Maar ik heb de tijd nodig om mensen te laten inzien dat ze er een voortrekkersrol in kunnen spelen. En je moet tijd creëren om iemand vrij te roosteren en in de normjaartaken te voorzien.”

Enquête academisch geschoolde leerkrachten

Ook in de enquête is gevraagd of en zo ja wat voor rol de academische leerkrachten zouden willen vervullen. Hieruit blijkt dat 80% van de leerkrachten die nu geen rol vervullen, dit wel graag zou willen (N=190). De invulling loopt uiteen van structureel meer tijd voor onderzoek, een rol hebben in het verbeteren van het onderwijs, het coachen van collega’s, sparringpartner zijn voor beleidsmakers, maar ook het verrichten van specifieke rollen of functies zoals orthopedagoog of IB’er. Het gaat hier voor de academische leerkrachten dus vooral om mogelijkheden voor het vervullen van een rol naast de lesgevendende taak.

Enquête academisch geschoolde leerkrachten

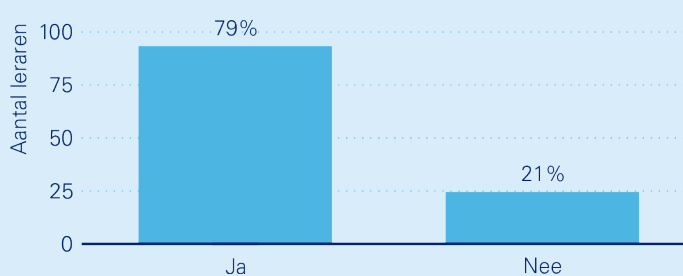
Uit de enquête onder academische leerkrachten blijkt dat 39% van hen op dit moment een andere rol vervult binnen de school dan collega’s door hun specialistische achtergrond (N=191). De meeste respondenten worden ingezet voor het vervullen van een expertrol voor collega’s, het geven van leiding aan een werkgroep, verantwoordelijkheid voor schoolbeleid in een bepaald vak of domein, het uitvoeren van (praktijkgericht) onderzoek of het coachen van collega’s. Daarnaast wordt beleid en bestuur genoemd, onderwijsverbetering- en ontwikkeling en extra begeleiding aan leerlingen.



Figuur 3. Vervul je in je school een andere rol dan jouw collega’s door jouw academische achtergrond of specialisatie?

6.2.2 Gewenste rollen

Naast het inventariseren van huidige rollen is tijdens de inspiratiesessies nagedacht over welke rollen die leerkrachten naast hun lesgevendende taak zouden willen vervullen.



Figuur 4. Zou je een andere rol willen invullen als academische leerkracht?

Uit de inspiratiesessies en de enquête zijn de volgende gewenste rollen ontstaan. Het gaat hier niet direct om nieuwe of vernieuwende rollen. Het zijn vooral rollen die er al zijn of in ieder geval bekend zijn, maar waarvan de leerkracht soms ervaart deze nog onvoldoende te kunnen uitvoeren binnen de school.

- *Leraar-vakspecialist*: specialist in een bepaald vakgebied, zoals taal, rekenen, spelling of Engels.
- *Leraar-coördinator*: coördineert alle werkzaamheden rondom het specifieke thema waarvoor hij coördinator is.
- *Leraar-coach*: draagt zorg voor de begeleiding van stagiairs en (beginnende) leerkrachten. Ook kunnen deze leerkrachten actief zijn in interne (huis)academies, die scholing en trainingen verzorgen voor collega-leerkrachten en tijdens op studiedagen.
- *Leraar-onderzoeker*: verricht naast zijn lesgevende taken onderzoek ten behoeve van het verbeteren van de onderwijskwaliteit binnen de school of het schoolbestuur.
- *Leraar-ontwikkelaar*: is naast zijn lesgevende taken betrokken bij het ontwikkelen van bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen, curriculum of lesmateriaal.
- *Leraar-vernieuwer*: houdt zich op de hoogte van innovatieve ontwikkelingen binnen het onderwijs en bekijkt of deze ontwikkelingen een plaats binnen het onderwijs van de school of het schoolbestuur kunnen krijgen.
- *Leraar-beleidsmaker*: is naast zijn lesgevende taken betrokken bij de ontwikkeling en het opstellen van beleid (op het gebied van onderwijskwaliteit) binnen de school of het schoolbestuur.
- *Leraar met zorgtaken*: is naast groepsleerkracht bijvoorbeeld ook orthopedagoog, remedial teacher of intern begeleider.
- *Hybride docent*: combineert zijn lesgevende taken met andere werkzaamheden buiten de school of het bestuur (bijvoorbeeld bij het Ministerie van OCW als leraar-beleidsmedewerker of bij een vakbond als leraar-belangenbehartiger).

De volgende figuur vat deze rollen samen.



Figuur 5. Rollen leraar.

Leraar zijn is de kern, lesgeven blijft de belangrijkste kerntaak. Maar daarnaast kunnen leerkrachten hun talenten, ambitie en kennis toepassen in een mogelijke *leraarrol*. De huidige en gewenste rollen bevinden zich voornamelijk op het gebied van vakinhoud (vakspecialist), onderwijsontwikkeling (onderzoeker, ontwikkelaar, beleidsmaker), zorg (orthopedagoog, remedial teacher, intern begeleider) en ondersteuning (coach, coördinator).

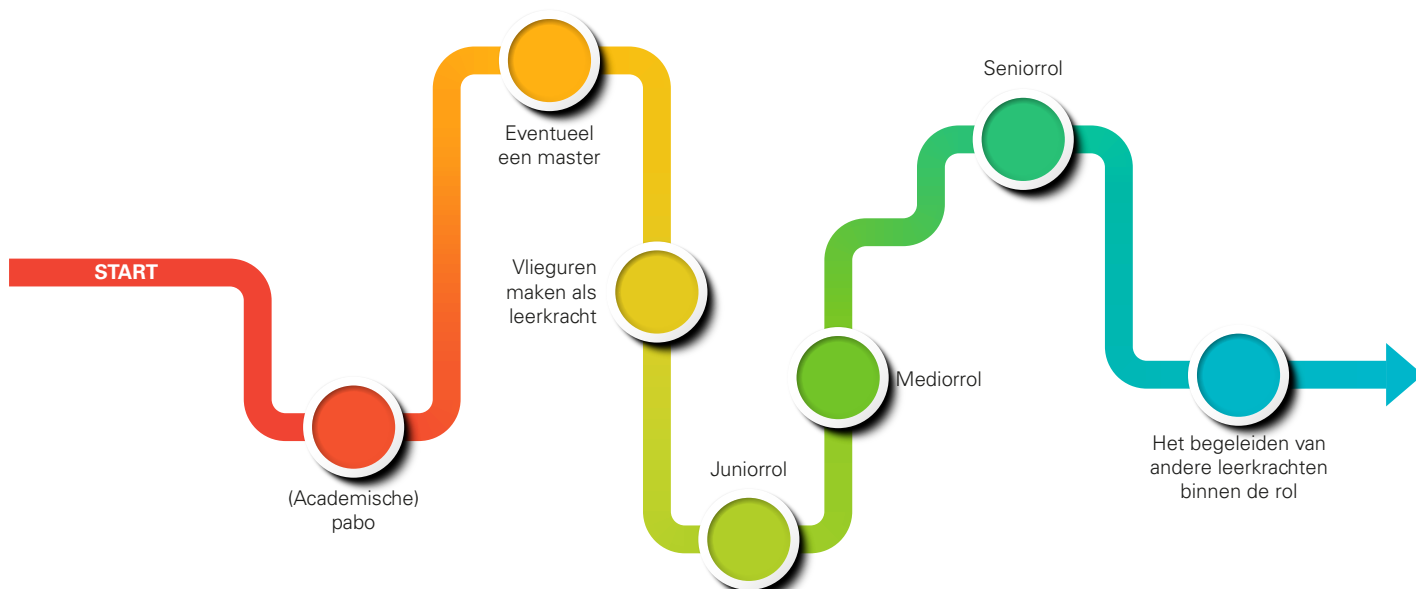
6.3 Loopbaanpaden

Een loopbaanpad is een middel om een rol op een gegeven moment met bepaalde senioriteit te kunnen uitvoeren. In dit onderzoek wordt gesproken over loopbaanpaden en de uitvoering van rollen. De uitvoering van een rol wordt een loopbaanpad als deze aan de volgende kenmerken voldoet:

- Een loopbaanpad is een continu proces. Om dit te begrijpen, moet bij elke stap gekeken worden wat eraan voorafgegaan is en wat erop volgt, maar ook welke factoren op dat moment een rol spelen in iemands persoonlijke leven.
- Bij een loopbaanpad gaat het om het opdoen van werkervaring zonder dat er per se sprake is van een verandering in functie.
- Bij werkervaring gaat het zowel om de 'objectieve' werkervaring in termen van een specifieke functie of een specifieke rol als om de 'subjectieve' werkervaring. Hierbij gaat het om de meer sociaal-emotionele kanten van werk, zoals werktevredenheid en betrokkenheid bij een functie/rol of organisatie.
- Bij een loopbaanpad gaat het om de ontwikkeling in de loop van de tijd; een ontwikkeling op lange termijn die soms zelfs een heel leven doorloopt.

De deelnemers aan de verdiepingssessie zijn met deze rollen aan de slag gegaan, door uit te werken wat een mogelijk loopbaanpad per rol kan zijn. Hierbij is voornamelijk gefocust op de ontwikkeling die de leerkracht kan doormaken en de stappen die daarbij horen. Dit is op algemeen niveau geschetst, omdat dit erg situatie- en schoolafhankelijk is. Belangrijk om te benadrukken is dat het hier ging om een eerste aanzet tot uitwerking en het geven van inzicht in de mogelijke loopbaanstappen om een bepaalde rol te kunnen uitvoeren naast de lesgevende taak. Hier zal verder naar gekeken moeten worden op centraal niveau en mét de beroepsgroep, waarvoor deze eerste aanzet als belangrijke input kan dienen.

Hoewel de loopbaanpaden verschillen per rol, is er ook een gemene deler te vinden (zie figuur 'De rode draad in het loopbaanpad' hierna). In de volgende paragraaf beschrijven wij een aantal voorbeeldrollen.



Figuur 6. De rode draad in het loopbaanpad van leerkracht met rol naast lesgevende taak

De ontwikkeling van een rol kan in verschillende fasen van het leraarschap (opleiding – junior – medior – senior) terugkomen. De ontwikkeling binnen het vak als leraar is mede kenmerkend voor de wijze waarop de rol wordt uitgevoerd (met meer of minder senioriteit).

- **Opleiding – aandacht voor mogelijke rollen en eventueel specifieke minor of stage**

De leerkracht start zijn carrière met de (academische) pabo. Eventueel volgt hierop een master. Het is van belang dat binnen de gevolgde opleiding al aandacht wordt besteed aan de verschillende rollen die de leerkracht kan vervullen in zijn carrière. De toekomstige leerkracht wordt al aan het denken gezet en kan eventueel al focussen op een bepaalde rol, bijvoorbeeld door middel van een specifieke stage.

- **Junior – rolverkenning**

Na de opleiding doet de leerkracht ervaring op voor de klas. In de meeste gevallen heeft een leraar direct na de opleiding nog niet scherp welke rol hij zou willen vervullen naast de lesgevende taak, en is het vooral belangrijk om vliegrepen te maken voor de klas. In deze fase is het wel mogelijk langzaam te verkennen welke potentiële rollen te vervullen zijn (binnen de school) en wat hierin mogelijk is.

- **Medior – doorgroeien in senioriteit binnen een rol**

Na de nodige opleiding en ervaring kan de leerkracht kiezen voor een rol. Binnen deze rol groeit hij in bekwaamheid. De leerkracht begint in de leraarrol als junior, groeit vervolgens door naar medior en uiteindelijk naar senior in zijn rol. Doorgroeien naar het volgende niveau van bekwaamheid gebeurt aan de hand van afspraken tussen de leerkracht en de leidinggevende, ingebed in de gesprekscyclus. Hierbij worden afspraken gemaakt over wat de leerkracht oplevert/bijdraagt door een bepaalde rol in te nemen. Op basis van het wel of niet behalen van gemaakte afspraken, groeit de leerkracht door naar het volgende niveau.

Het toevoegen van de niveaus zorgt ervoor dat de leerkracht erkend wordt in de rol, en dat hij verantwoording aflegt over de rol die hij vervult. Hierdoor wordt gewaarborgd dat de rol écht bijdraagt aan de ontwikkeling van de school en het onderwijs. Bij het groeien in de rol hoort specifieke training en na- en bijscholing om de benodigde kennis en vaardigheden voor een bepaalde rol verder te ontwikkelen en verdiepen. Ook het opbouwen van een netwerk op school-, bestuurs- of sectorniveau hoort hierbij. Hoe verder in senioriteit, hoe breder de leerkracht de specifieke rolkennis kan gebruiken om de rol uit te oefenen op bestuurs- of zelfs sectorniveau.

- **Senior – begeleiden van andere leerkrachten binnen deze rol**

Wanneer de leerkracht zich verder ontwikkeld heeft in het uitvoeren van een bepaalde rol, kan hij andere leerkrachten begeleiden die zich ook willen ontwikkelen in deze of soortgelijke rol. Na het vakbekwaam én senior zijn in een bepaalde rol houdt logischerwijs het loopbaanpad niet op. Wanneer de leerkracht behoefte heeft aan een andere of nieuwe uitdaging kan hij een andere rol naast het lesgeven kiezen om zich in te ontwikkelen, doorgroeien naar hogere functies als schoolleider of kiezen voor een functie binnen het bestuur of de brede onderwijssector.⁴

6.4 Voorbeeldrollen

In deze paragraaf wordt een aantal voorbeeldrollen beschreven met een verdere beschrijving van de rol, hoe de rol bij kan bijdragen aan de schoolontwikkeling, wat het betekent voor de leraar, voor de school/het schoolbestuur en voor de opleiding.

⁴ De rode draad uit de verschillende loopbaanpaden is specifiek bedoeld voor leerkrachten die een extra rol naast hun lesgevende taak willen vervullen. Hiermee wordt nadrukkelijk niet bedoeld dat deze stappen ook genomen moeten worden om als leraar start-, basis-, of vakbekwaam te kunnen worden. Het is niet voor elke rol wenselijk dat het uitvoeren van de rol pas start wanneer iemand basisbekwaam als leerkracht is. Voor de rol van leraar-onderzoeker is het bijvoorbeeld wenselijk dat hier direct na opleiding mee gestart kan worden, omdat dan de kennis omtrent onderzoek nog scherp op het netvlies staat.

6.4.1 Vakinhoud

Leraar-specialist

Beschrijving rol

Een leraar-vakspecialist is specialist in een bepaald vakgebied, zoals taal, rekenen, spelling of Engels. Deze rol is vergelijkbaar met de Expert Teacher in Nieuw-Zeeland of Subject Leader in het Verenigd Koninkrijk. De leraar-vakspecialist ondersteunt andere leraren in hun ontwikkeling in dit vakgebied en waarborgt de kwaliteit van dit vak op de school. Ook kan deze leraar leerlingen begeleiden. Het doel van deze rol is een bijdrage leveren aan zowel de prestatie van leerlingen als aan de kwaliteit van het onderwijs. Deze leraar kan binnen een bestuur op verschillende scholen worden ingezet in de rol.

Opleiding

De vakspecialist heeft diepgaande kennis over zijn vakgebied ontwikkeld door aanvullende opleidingen na de initiële opleiding (pabo) te volgen.

Junior

- Begeleiden van leerlingen in een specifiek vakgebied.
- Aanvullen van kennis over het specifieke vakgebied door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk in vakdidactische vakverenigingen.

Medior

- Begeleiden van andere leerkrachten in het specifieke vakgebied.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over het vak actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen in vakdidactische vakverenigingen.

Senior

- Delen van kennis en advisering over het specifieke vakgebied op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking van het specifieke vakgebied binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraar-vakspecialisten.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage in vakdidactische vakverenigingen.

Randvoorwaarden: passie voor het specifieke vakgebied, aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

6.4.2 Onderwijsontwikkeling

Leraar-onderzoeker

Beschrijving rol

Een leraar-onderzoeker is zowel leraar als onderzoeker, eventueel verbonden aan een universiteit of hogeschool. Het onderzoeksgebied ligt in het verlengde van het onderwijs in brede zin, bijvoorbeeld het verbeteren van de onderwijskwaliteit binnen de school of het schoolbestuur.

Opleiding

De leraar-onderzoeker heeft een master op wo-niveau op het gebied van onderzoek en onderwijs gevolgd na de initiële opleiding (pabo).

Junior

- Ondersteunen in onderzoeken die binnen de school en/of het bestuur worden uitgevoerd.
- Aanvullen van kennis over het doen van onderzoek door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraar-onderzoekers.

Medior

- Zelfstandig opzetten van onderzoeken binnen de school en/of het bestuur.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over onderzoek doen actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen aan een netwerk van andere leraar-onderzoekers.

Senior

- Delen van kennis en advisering over het uitvoeren van onderzoek op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking op lopende onderzoeken binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraar-onderzoekers.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van andere leraar-onderzoekers.

Randvoorwaarden: beroep doen op LerarenOntwikkelFonds of een promotiebeurs, een link met de universiteit, aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

Leraar-ontwikkelaar*Beschrijving rol*

Een leraar-ontwikkelaar is naast zijn lesgevende taken betrokken bij het ontwikkelen van bijvoorbeeld doorlopende leerlijnen, curriculum of lesmateriaal. Wanneer een nieuwe manier van werken wordt ingevoerd, is hij verantwoordelijk voor de monitoring en eventuele tussentijdse bijstelling of aanpassing. Deze rol draagt bij aan brede kennisontwikkeling over het ontwikkelen van doorgaande leerlijnen, curriculum en methodes binnen de school en het schoolbestuur.

Opleiding

De leraar-ontwikkelaar heeft een master op wo-niveau op het gebied van opleidingskunde gevolgd na de initiële opleiding (pabo).

Junior

- Ondersteunen in de ontwikkeling van het curriculum binnen de school en/of het bestuur.
- Aanvullen van kennis over onderwijsontwikkeling door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraar-ontwikkelaars.

Medior

- Bijdragen aan de ontwikkeling van het bestaande curriculum of zelf curricula ontwikkelen binnen de school en/of het bestuur.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over onderwijsontwikkeling actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen aan een netwerk van andere leraar-ontwikkelaars.

Senior

- Delen van kennis en advisering over curriculumontwikkeling op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking op curriculumontwikkeling binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraar-ontwikkelaars.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van andere leraar-ontwikkelaars.

Randvoorwaarden: beroep doen op LerarenOntwikkelfonds, aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

Leraar-vernieuwer*Beschrijving rol*

De leraar-vernieuwer houdt zich op de hoogte van onderwijs-vernieuwingen en bekijkt of deze innovatieve ontwikkelingen een plaats binnen het onderwijs van zijn school of schoolbestuur kunnen krijgen. De leraar-vernieuwer houdt zich bijvoorbeeld bezig met het ontwikkelen van nieuwe manieren voor klassenmanagement of omgaan met werkdruk. Wanneer een vernieuwing wordt ingevoerd, is hij verantwoordelijk voor de monitoring en eventuele tussentijdse bijstelling of aanpassing. Deze rol draagt bij aan brede kennisontwikkeling over innovatie binnen de school en het schoolbestuur.

Opleiding

Een post-hbo of master op het gebied van verandermanagement, beïnvloeding, cultuur, onderhandelen (bijvoorbeeld master Leren en Innoveren) na de initiële opleiding (pabo).

Junior

- Ondersteunen bij een project op het gebied van innovatie binnen de school en/of het bestuur.
- Aanvullen van kennis over innovatie door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraar-vernieuwers.

Medior

- Projecten uitvoeren op het gebied van innovatieve vernieuwingen binnen de school en/of het bestuur.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over innovatie actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen aan een netwerk van andere leraar-vernieuwers.

Senior

- Delen van kennis en advisering over innovatieve ontwikkelingen op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking op lopende innovatieve projecten binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraar-vernieuwers.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van andere leraar-vernieuwers.

Randvoorwaarden: beroep doen op LerarenOntwikkelfonds, aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

Leraar-beleidsmaker*Beschrijving rol*

De leraar-beleidsmaker is naast zijn lesgevende taken betrokken bij de ontwikkeling en het opstellen van beleid (bijvoorbeeld op het gebied van onderwijskwaliteit of personeelszaken) binnen de school of het schoolbestuur.

Opleiding

Een post-hbo of master op het gebied van onderwijskunde of HRM na de initiële opleiding (pabo).

Junior

- Kennismaken met beleid in de praktijk door het meedraaien in het MT van de school.
- Aanvullen van kennis over beleid door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraar-beleidsmakers.

Medior

- Bijdragen aan de ontwikkeling van beleid binnen de school en/of het bestuur.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over beleid actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen aan een netwerk van andere leraar-beleidsmakers.

Senior

- Delen van kennis en advisering over beleid op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking op beleid binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraar-beleidsmakers.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van andere leraar-beleidsmakers.

Randvoorwaarden: aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

6.4.3 Zorg**Leraar met zorgtaken***Beschrijving rol*

De leraar met zorgtaken is naast groepsleerkracht bijvoorbeeld ook orthopedagoog, remedial teacher of intern begeleider. Hij is op termijn verantwoordelijk voor de leerlingenzorg en heeft coördinerende en begeleidende taken. Deze leerkracht ondersteunt collega's en ouders met hulpvragen over kinderen en levert passende oplossingen daarvoor. Ook voert hij gesprekken met ouders en leerkracht over het kind. De leraar met zorgtaken houdt zich ook bezig met handelingsplannen en het leerlingvolgsysteem.

Opleiding

Een post-hbo-opleiding (bijvoorbeeld voor intern begeleider of remedial teacher) na de initiële opleiding (pabo) of een hbo- of masteropleiding (ortho)pedagogiek.

Junior

- Begeleiding van collega's met een ondersteuningsvraag binnen de school.
- Aanvullen van kennis over het bieden van ondersteuning en passende oplossingsrichtingen door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraren met zorgtaken.

Medior

- Begeleiding van collega's en ouders met een ondersteuningsvraag binnen de school en/of het bestuur.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over het bieden van ondersteuning en passende oplossingsrichtingen actueel houden door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen aan een netwerk van andere leraren met zorgtaken.

Senior

- Delen van kennis en advisering over bieden van ondersteuning en passende oplossingsrichtingen op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking op het bieden van ondersteuning en passende oplossingsrichtingen binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraren met zorgtaken.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van andere leraren met zorgtaken.

Randvoorwaarden: aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

6.4.4 Ondersteuning

Leraar-coördinator

Beschrijving rol

Een leraar-coördinator coördineert alle werkzaamheden rondom een specifiek thema (bijvoorbeeld hoogbegaafdheid, ICT, Snappet of cultuur) waarvoor hij coördinator is. De thema's waarvoor coördinatoren worden aangesteld zijn over het algemeen schooloverkoepelend, aangezien ze alle of meerdere vakken raken.

Opleiding

De coördinator heeft diepgaande kennis over zijn specifieke thema ontwikkeld door aanvullende opleidingen na de initiële opleiding (pabo) te volgen.

Junior

- Begeleiden van leerlingen in een specifiek thema.
- Aanvullen van kennis over het specifieke thema door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraar-coördinatoren.

Medior

- Begeleiden van andere leerkrachten in het specifieke thema.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over het thema actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing;
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen in netwerken met andere leraar-coördinatoren.

Senior

- Delen van kennis en advisering over het specifieke thema op bestuursniveau.
- Kwaliteitsbewaking van het specifieke thema binnen het bestuur.
- Coachen van junior en medior leraar-coördinatoren.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van leraar-coördinatoren.

Randvoorwaarden: passie voor het specifieke thema, aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

Leraar-coach

Beschrijving rol

Een leraar-coach draagt zorg voor de begeleiding van stagiairs en (beginnende) collega-leerkrachten. Deze rol is vergelijkbaar met de rol van Peer Collaborative Teacher in de Verenigde Staten, Lead Teacher in Nieuw-Zeeland en de Model Teacher in het Verenigd Koninkrijk. De leraar-coach helpt leerkrachten met beter klassenmanagement en didactisch en pedagogisch handelen. De coach legt klassenbezoeken af en voert daar gesprekken over met de betreffende collega-leerkrachten. Ook kunnen deze leerkrachten actief zijn in interne (huis) academies, die scholing en trainingen verzorgen voor collega-leerkrachten en tijdens studiedagen.

Opleiding

Een post-hbo-opleiding op het gebied van coaching en begeleiding (bijvoorbeeld tot Schoolcoach) na de initiële opleiding (pabo).

Junior

- Begeleiding en coaching van leraren in opleiding (lio's).
- Aanvullen van kennis over coaching van collega's door praktijkervaring en nascholing.
- Opbouwen van een relevant netwerk met andere leraar-coaches.

Medior

- Begeleiding en coaching van collega's van startbekwaam naar basisbekwaam.
- Delen van kennis op verschillende scholen.
- Kennis over coaching van collega's actueel houden en uitbouwen door praktijkervaring en nascholing.
- Uitbouwen van een relevant netwerk en actief deelnemen aan een netwerk van andere leraar-coaches.

Senior

- Begeleiding en coaching van collega's van basisbekwaam naar vakbekwaam.
- Delen van kennis en advisering over coaching van collega's binnen het bestuur.
- Kwaliteitsbewaking van coaching van collega's.
- Onderhouden en uitbouwen van het kennisniveau door praktijkervaring en nascholing.
- Leveren van een actieve, inhoudelijke bijdrage aan een netwerk van andere leraar-coaches.

Randvoorwaarden: aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

Hybride docent

Beschrijving rol

De hybride docent combineert zijn lesgevende taken met andere werkzaamheden buiten de school of het bestuur. Hierbij kan gedacht worden aan het werken als leraar-ambtenaar bij het Ministerie van OCW, als leraar-belangenbehartiger bij een vakbond, als leraar-trainer bij een trainingsbureau of als leraar-adviseur bij een (onderwijs)adviesbureau.

Opleiding

Tijdens de opleiding een verplichte oriëntatiemarkt voor invulling van de minor, waar opties kenbaar worden gemaakt. Daarnaast kunnen leraren in opleiding buiten een school-/klasstage verplicht worden gesteld stage te lopen binnen een ander onderwijsvakgebied. Ook kunnen opleidingen samenwerkingsverbanden aangaan met andere onderwijsgerelateerde instellingen, zodat er tijdens de studie uitwisselingen mogelijk zijn.

Junior-mediior-senior

De stappen die de leerkracht maakt in de ontwikkeling zijn afhankelijk van de baan die de leerkracht naast zijn lesgevende taken heeft.

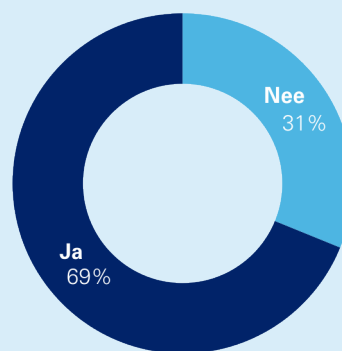
Randvoorwaarden: detachering mogelijk maken in het onderwijs, aanpassing in taakbeleid, een (externe) kwaliteitstoets en scholingsmogelijkheden.

6.5 Wens voor vastlegging van deze rollen en loopbaanpaden

Zoals beschreven in het internationale gedeelte van de literatuurstudie, verschilt de mate waarin loopbaanpaden landelijk zijn vastgesteld. Dit loopt uiteen van landelijk vastgestelde loopbaanpaden met bijbehorende tijd en beloning en een benoemingscommissie vanuit het ministerie, tot kaders die gebruikt kunnen worden om op school-/bestuursniveau vorm te geven aan het carrièreperspectief voor leerkrachten. Op basis van dit onderzoek lijkt de voorkeur uit te gaan naar de tweede vorm. In het Nederlandse decentraal georganiseerde onderwijsstelsel wil men de vrijheid om als school en bestuur zelf invulling te geven aan loopbaanpaden van leerkrachten. Daarbij bestaat de behoefte in de basis uit een rollenkader met een globale omschrijving van de mogelijke rollen voor een leerkracht. De precieze inkleuring van deze rollen en uitwerking ervan dienen op het niveau van de school gemaakt te worden, passend bij de ambities van de school.

Enquête academisch geschoolde leerkrachten

De behoefte aan een landelijk stelsel met daarin een aantal vaste mogelijke loopbaanpaden in het primair onderwijs lijkt onder de academische leerkrachten meer te spelen dan bij de overige deelnemers aan het onderzoek. 69% van hen geeft aan hier behoefte aan te hebben. Volgens de respondenten kan dit voornamelijk bijdragen aan de kennis over wat academisch geschoolde leerkrachten kunnen en kan het helpen bij het aantrekkelijker maken van het beroep. Ze willen dit vastgestelde loopbaanpad meer als een overzicht van de mogelijkheden en opties die er zijn. De 31% die het hier niet mee eens is, wil niet nog meer vastleggen in regels. Een vast kader kan mogelijkheden bieden, maar beperkt de flexibiliteit en de mogelijkheid tot maatwerk waarschijnlijk ook.



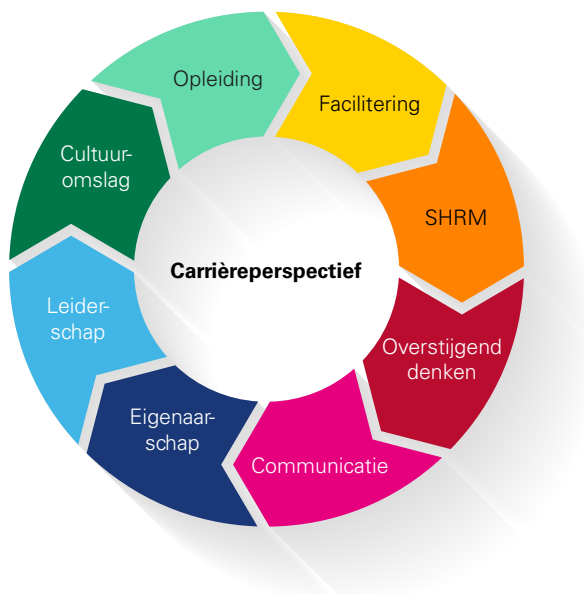
Figuur 7. Is er behoefte aan een landelijk stelsel met daarin een aantal vaste mogelijke loopbaanpaden in het primair onderwijs?

Hoe deze rollen en loopbaanpaden ook worden vormgegeven, het belangrijkste is in ieder geval om meer inzicht te creëren in welke *mogelijke* rollen er te vervullen zijn, wat deze rollen globaal kunnen inhouden en dit inzicht ook te gebruiken als een vorm van erkenning wanneer een leerkracht een bepaalde rol uitvoert. De uitwerking van de rollen in concrete loopbaanpaden zoals hierboven besproken, is een eerste aanzet hiertoe. De deelnemers zijn van mening dat een landelijk model hiervoor kan werken, met de kanttekening dat het model geen voorschrift moet zijn maar een kader, om zo meer bekendheid te geven aan de rollen en hoe deze ingevuld zouden kunnen worden (voor zowel leerkracht als schoolleider/schoolbestuurder). In een dergelijk kader zou ook de vorm van facilitering, de vereiste kennis en/of vaardigheden en de vorm van opleiding kunnen worden opgenomen. Flexibiliteit is een belangrijke vereiste; het kader moet de mogelijkheid geven tot uitbreiding van nieuwe rollen en om in te spelen op de eigen context van een school of bestuur.

Concluderend kan een *rollenkader* op centraal niveau werken. Om de kans van slagen te vergroten, zal echter verder uitgewerkt moeten worden of en zo ja hoe de vereiste kennis en/of vaardigheden, competenties en doorgroeimogelijkheden in een dergelijk kader kunnen worden opgenomen en hoe het kan aansluiten bij de visie van een school.

6.6 Randvoorwaarden voor het vergroten van carrièremogelijkheden

Het in kaart brengen van bestaande en gewenste rollen met bijbehorende loopbaanpaden die kunnen bijdragen aan een beter carrièreperspectief voor leerkrachten in het basisonderwijs, is een belangrijk onderdeel geweest in dit onderzoek. Tijdens de interviews en de sessies werd echter ook duidelijk dat er voor het verbeteren van het carrièreperspectief meer zaken spelen dan concrete uitwerking van loopbaanpaden, zowel in belemmerende als in kansrijke zin. Het gaat hier om randvoorwaarden die ervoor zorgen dat er überhaupt carrièreperspectief is binnen het onderwijs en om randvoorwaarden als oplossingsrichtingen om het huidige perspectief te verbeteren. Deze onderwerpen zijn geclusterd in onderstaande randvoorwaarden:



Figuur 8. Randvoorwaarden voor verbetering ervaren carrièreperspectief.

In deze paragraaf wordt beschreven op welke manier bovenstaande randvoorwaarden kunnen bijdragen aan het ervaren carrièreperspectief.

1. Facilitering

Het faciliteren van mogelijkheden (in de zin van tijd, extra salaris of geld voor scholen/besturen) werd in vrijwel alle sessies en interviews genoemd als één van de belangrijkste voorwaarden om loopbaanmogelijkheden te verbeteren. Daarbij gaat het niet alleen om het beschikbaar stellen van tijd en geld, maar ook om het maken van slimme en scherpe beslissingen door schoolbesturen. Schoolbestuurders hebben in de sessies en tijdens de interviews goede voorbeelden gedeeld: zo kan de formatie flexibel gehouden worden (niet 100% besteden aan groepsleerkrachten, maar uren/dagen overhouden voor scholing en de invulling van rollen), minder gebruik gemaakt worden van externe inhuur of minder directie.

We hebben de deelnemers uitgedaagd om ‘out-of-the-box’ te denken over facilitering maar ook na te denken over de andere knoppen waaraan je kunt draaien om het ervaren carrièreperspectief van leerkrachten te verbeteren. Dit resulteerde in de volgende randvoorwaarden.

2. Strategisch Human Resource Management (SHRM)

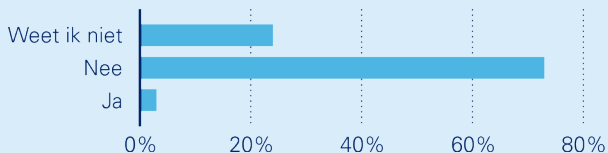
In het literatuuronderzoek kwam al naar voren dat het professionaliseren van het HRM-beleid binnen de scholen en schoolbesturen een belangrijke stap is in het verbeteren van het carrièreperspectief. Er is behoefte aan duidelijkheid over de toekomstambities van de school met daaraan gekoppeld de doelstellingen voor personeel. Het is daarbij van belang dat inzichtelijk wordt welke kennis en capaciteit op dit moment in huis is, wat de doelstellingen van leerkrachten zijn als het gaat om de eigen ontwikkeling en welke kennis de school nodig heeft in de toekomst (en dit ook om de zoveel tijd te herijken). Binnen het HRM-beleid dient aandacht besteed te worden aan de mogelijkheden van leerkrachten wanneer zij een extra opleiding of master hebben gevolgd.

Het is dus van belang HRM-beleid in te steken vanuit mensen, talenten en teams. Wanneer de leidinggevende hierop aansluit, zullen medewerkers meer tevreden zijn en hun prestaties en verbondenheid aan de school toenemen. Een instrument om dit te bereiken, is de eerdergenoemde gesprekscyclus.

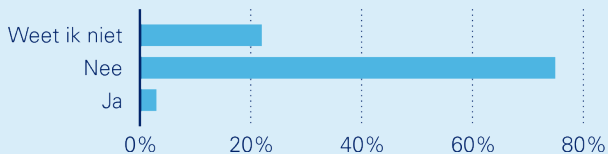
Andere opmerkingen die bij deze randvoorwaarde worden genoemd zijn: minder beheersen en meer inspireren als school, scherpe keuzes maken in het strategisch HRM-beleid en hierbij leerkrachten betrekken, het stimuleren en faciliteren van de professionele rol van de organisatie en betere loopbaanbegeleiding bieden.

Enquête academisch geschoolde leerkrachten

De academische leerkrachten geven in de enquête overwegend aan dat er geen specifiek beleid is voor de inzet van academische leerkrachten binnen hun school (73%) of bestuur (75%).



Figuur 9. Is er binnen jouw school specifiek beleid over de inzet van academische leerkrachten op school en/of boven school niveau?



Figuur 10. Is er binnen jouw schoolbestuur specifiek beleid over de inzet van academische leerkrachten op school en/of boven school niveau?

3. Overstijgend denken

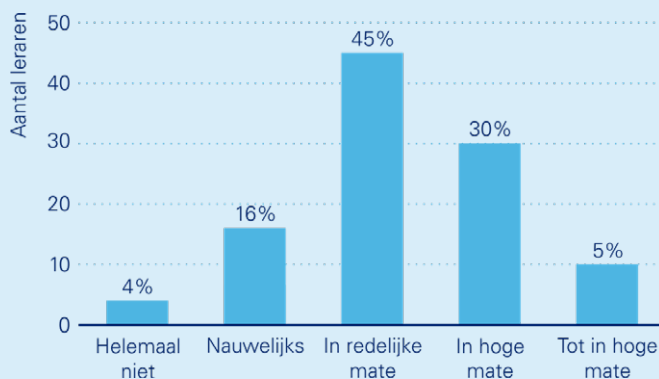
Bij overstijgend denken gaat het allereerst om denken over de klasmuren heen (binnen de school op het niveau van het team in plaats van het individu) en ten tweede over het buiten de schoolmuren kijken (het breder inzetten van de leerkracht: bestuursbreed of zelfs sectorbreed).

Bij het denken op het niveau van teams gaat het om het inzetten van talenten en kwaliteiten van mensen op de juiste plek. De gedachte is dat hierdoor meer ontwikkelmogelijkheden ontstaan binnen de school om je te verdiepen in een rol. Volgens de deelnemers zorgt dit voor meer uitdaging en perspectief. Daarnaast zou er niet alleen binnen het eigen team of school gekeken moeten worden naar de kwaliteiten en wensen op het gebied van loopbaan, maar moet ook op bestuursniveau in kaart gebracht worden welke kennis en ambities er aanwezig zijn.

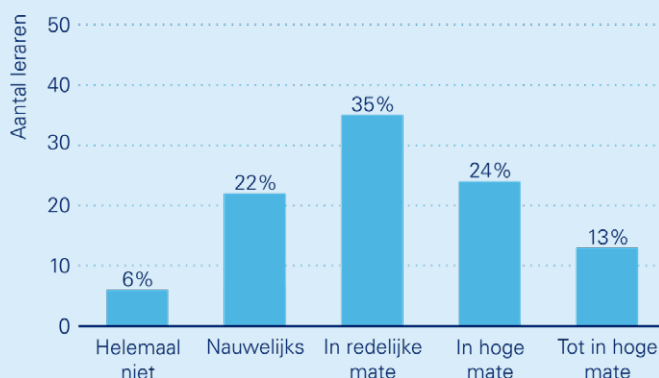
Ook is aangekaart dat er te weinig buiten de schoolmuren wordt gekeken. Om hier verandering in te brengen, kan gedacht worden aan schooloverstijgende leerteams of experts die hun expertise op meerdere scholen inzetten. Het buiten de schoolmuren kijken kan helpen bij het uitbreiden van loopbaanmogelijkheden voor schooloverstijgende rollen (regionaal, al dan niet binnen het eigen bestuur) of een rol of taak op bestuursniveau.

Enquête academisch geschoolde leerkrachten

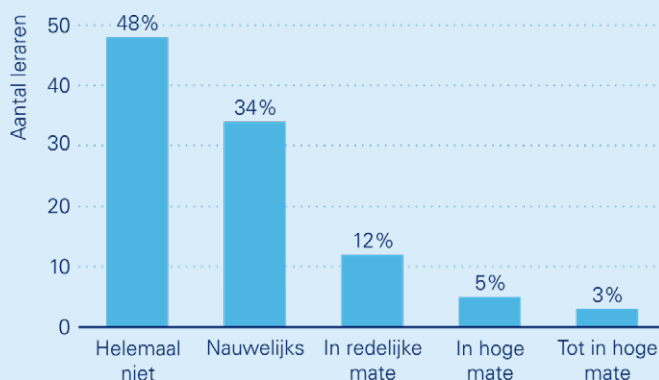
De academische leerkracht zet zijn academische achtergrond in redelijke mate in in zijn werk als groepsleerkracht en voor de ontwikkeling van de school, maar nauwelijks voor onderwijsontwikkeling binnen het bestuur (maar buiten de school) of voor onderwijsontwikkeling in het algemeen (buiten school of bestuur). Dit laat zien dat ook de kwaliteiten en competenties van de academische leerkracht nauwelijks over de schoolmuren heen wordt ingezet.



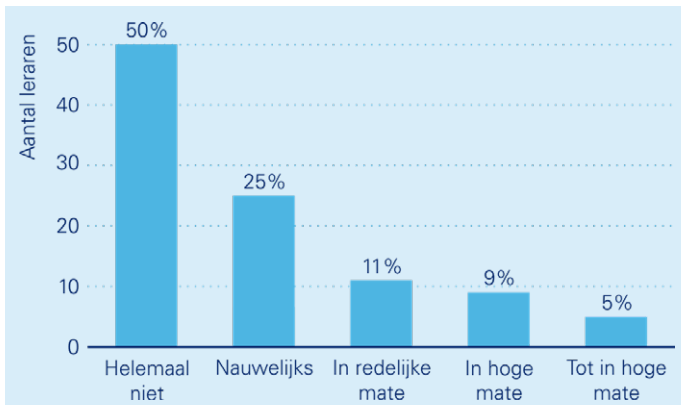
Figuur 11. Ik gebruik mijn academische achtergrond in mijn werk als groepsleerkracht.



Figuur 12. Ik gebruik mijn academische achtergrond om een bijdrage te leveren aan de schoolontwikkeling.



Figuur 13. Ik gebruik mijn academische achtergrond om een bijdrage te leveren in de ontwikkeling van het bestuur van mijn school.



Figuur 14. Ik gebruik mijn academische achtergrond om een bijdrage te leveren aan onderwijsontwikkeling buiten mijn school.

In de laatste sessie is uitgebreider gesproken over dit denken over klas- en schoolmuren heen. Hierbij ging het niet alleen over het uitvoeren van functies binnen meerdere scholen of bovenschools, maar ook over het door schoolleiders en bestuurders stimuleren van kennisuitwisseling tussen scholen en besturen, een professionele leergemeenschap voor bepaalde specialismen of collegiale visitaties bij andere scholen. Dit zou leerkrachten kunnen motiveren om bepaalde rollen op te pakken, omdat zij veel ondersteuning, intervisie en uitwisseling van en met collega's ervaren.

4. *Communicatie*

Eén van de meest genoemde randvoorwaarde als het gaat om het ervaren van carrièreperspectief is communicatie over de loopbaanmogelijkheden. De deelnemers aan het onderzoek ervaren dat hier niet altijd duidelijkheid en transparantie over gegeven wordt door de schoolleider, het bestuur of op landelijk niveau. De informatievoorziening over loopbaanbeleid lijkt in veel gevallen niet voldoende of ontbreekt volledig. Personeel voorlichten over de mogelijkheden kan helpen bij het stimuleren van leerkrachten om na te denken wat zij willen en wat de mogelijkheden hiervoor zijn binnen de school. Het gaat hier dus vooral over bestaande mogelijkheden zichtbaar(der) te maken.

Een ander idee dat geopperd werd om carrièremogelijkheden zichtbaarder te maken, is het communiceren van voorbeelden van scholen waar loopbaanmogelijkheden goed zijn ingericht. Hier kunnen andere scholen van leren, zien hoe loopbaanpaden vorm gegeven worden, wat kan dienen als inspiratie. Dit is ook van waarde in het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep en het basisonderwijs in het algemeen.

5. *Eigenaarschap van loopbaan*

De leerkrachten die het carrièreperspectief in het onderwijs niet als laag bestempelen, geven aan dat zij zelf eigenaarschap en regie hebben genomen over hun loopbaan. De ervaring daarbij is dat de ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden er wel zijn, maar dat je als leerkracht zelf actie moet ondernemen om hierin ook stappen te zetten. In een van de sessies benoemde een aantal dit als: 'Je bent zelf aan zet'. Ook klonk het geluid dat leerkrachten niet te afwachtend moeten zijn tot er mogelijkheden voor hen gecreëerd worden, maar zelf proactief moeten zijn. Echter, dit blijkt in de praktijk niet voor alle leerkrachten even gemakkelijk. Enkelens gaven aan het lastig of zelfs spannend te vinden om over dit onderwerp te praten met hun leidinggevende of niet het gevoel te hebben dat er ruimte is voor een dergelijk gesprek.

Er zijn verschillende manieren geopperd om dit eigenaarschap voor de loopbaan te vergroten. Zo werd er gesproken over het zakelijker maken van de opleiding, waarbij studenten al worden getraind in gespreksvaardigheden of onderhandelen, maar ook de leerkrachten meer op de hoogte brengen van de cao, hun rechten en de Wet Beroep Leraar. Ook kwam het meer stimuleren door bijvoorbeeld de schoolleider als belangrijke oplossing aan de orde. Hierbij zouden schoolleiding en -bestuur dezelfde taal moeten spreken als de leerkrachten en hen ondersteunen in dit proces. Een ander idee om als leerkracht meer eigenaarschap te kunnen nemen voor de eigen loopbaan, is het 'Professioneel Statuut'. In dit statuut wordt de verantwoordelijkheid van de individuele leerkracht vastgelegd in overleg met de schoolleider, waardoor leerkrachten zelf ruimte krijgen om invulling te geven aan deze verantwoordelijkheden. Verder kwam de wens naar voren voor meer ruimte om zelf ideeën aan te dragen en actie te ondernemen.

6. *Leiderschap*

Goed leiderschap van zowel schoolleiding als schoolbestuur is veelvuldig genoemd als het gaat om de loopbaan- en ontwikkelingsmogelijkheden binnen een school. 'Het valt of staat met een goede schoolleider.' Het is aan de schoolleider om het nadenken over loopbaanmogelijkheden te stimuleren, een visie op loopbaanperspectief te formuleren, dit mee te nemen in de gesprekscyclus en er voldoende tijd of ruimte voor te maken.

Uit de sessies kwam naar voren dat de kwaliteit van de gesprekken in de gesprekscyclus omhoog moet. Nu worden gesprekken niet structureel gevoerd (twee à drie per jaar) of is het doel van de verschillende gesprekken onvoldoende duidelijk. Het belangrijkste is in ieder geval dat er een dialoog tussen schoolleider en leerkracht moet plaatsvinden, in plaats van een uitwisseling van mededelingen.

Heldere criteria voor loopbaanstappen en de toepassing ervan kunnen bijdragen aan deze dialoog. Daarnaast is er gesproken over de professionalisering van schoolleiders, dit zouden schoolbestuurders (meer) moeten stimuleren. Hierbij past ook het werken aan en nadenken over het eigen loopbaanpad van de schoolleider, zodat het een onderwerp is waar ze zelf bij betrokken zijn en beter in staat zijn om het gesprek hierover te voeren. Schoolleiders hebben de verantwoordelijkheid om richting te geven aan de ambities van een leerkracht, passend bij de visie van de school. Om schoolleiders handvatten te geven om hier vorm aan te geven, is als oplossing geopperd om leiderschap op loopbaanperspectief door rollenspelen en trainingen (nog) meer aan de orde te laten komen in de schoolleidersopleiding.

Sommige schoolleiders in de sessies benoemen de spagaat die zij ervaren. Zij willen leerkrachten wel loopbaanmogelijkheden bieden en daartoe stimuleren, maar lopen daarbij tegen twee problemen aan. Ze ervaren dat ze door een gebrek aan middelen niet tegemoet kunnen komen aan de wensen, of zijn bang dat ambitieuze leerkrachten door het bieden van mogelijkheden en opleidingen zich verder ontwikkelen en uiteindelijk de school verlaten. Andere schoolleiders benoemden juist dat dit niet tegengegaan kan worden; als leerkrachten geen mogelijkheden krijgen, bestaat de kans dat ze vertrekken uit onvrede. Daarnaast mag niet vergeten worden dat mobiliteit een gegeven is, er zijn altijd mensen die na verloop van tijd van baan veranderen.

7. *Cultuuromslag*

De noodzaak van een cultuuromslag in het basisonderwijs is genoemd als randvoorwaarde om carrièremogelijkheden verder te verbeteren. Hierbij wordt meestal verwezen naar de gelijkheidscultuur binnen het basisonderwijs. In het literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat gelijkheidsdenken ervoor zorgt dat leerkrachten zich niet gesteund voelen door schoolleider of collega's om een (extra) rol op zich te nemen. Ook bij de consultatie van het veld kwam dit duidelijk naar voren. Wanneer deze erkenning en steun er wel zijn, stimuleert dit eerder om stappen te zetten. Zoals een van de deelnemers benoemde, is 'erkende ongelijkheid' hierbij een belangrijke stap. Een professionelere cultuur waarin schoolleiders en bestuurders flexibel zijn, durven los te laten en te vertrouwen op hun mensen, is daarbij essentieel.

8. *Opleiding*

Zoals eerder besproken spelen de lerarenopleidingen een rol binnen het thema loopbaanpaden. De ervaring is dat er in de opleiding te weinig aandacht wordt besteed aan mogelijke loopbanen van leerkrachten. Zo laat de enquête onder de academische leerkrachten zien dat bij 58% van de respondenten geen specifieke aandacht is geweest voor mogelijke loopbaanpaden in de opleiding. Ook van de 10% die aangeeft 'weet ik niet', kan geconcludeerd worden dat dit blijkbaar niet duidelijk aan de orde is geweest.

Juist het in de opleiding laten zien wat er mogelijk is en ook hoe je deze stappen kunt zetten, zorgt ervoor dat leerkrachten geëquipeerd zijn om dit later in praktijk te brengen. Ook opleidingen voor schoolleiders zouden meer aandacht moeten besteden aan loopbaanmogelijkheden en het voeren van het juiste gesprek hierover. Tevens zou het helpen om meer scholing (bijscholing, nascholing, cursussen) te hebben die aansluit bij de rollen die uitgevoerd kunnen worden binnen de school.

Systeem

Tijdens de sessies en de interviews is ook gediscussieerd over de cao. Hierover is echter geen eenduidig beeld naar voren gekomen. Soms werd gezegd dat er een andere cao zou moeten komen met minder regels en voorwaarden, soms juist dat de huidige cao genoeg ruimte biedt voor loopbaanmogelijkheden en soms werd aangegeven dat er juist meer vastgelegd moet worden in de cao, bijvoorbeeld rondom de mogelijke rollen. Ook een betere naleving van de cao is besproken. Het idee hierbij was dat de cao goede voorwaarden heeft, maar dat deze niet altijd worden nageleefd. Of juist dat men de voorwaarden wel kan aanpassen, maar het dan nog de vraag is of deze in acht worden genomen.

6.7 *Academische leerkracht en randvoorwaarden*

In de enquête benadrukt 85% dat er op dit moment belemmeringen zijn voor goede loopbaanmogelijkheden voor academische leerkrachten in het onderwijs. Genoemde belemmeringen zijn een te laag salaris, hetzelfde salaris als niet academisch geschoolde leerkrachten, gebrek aan doorgroeimogelijkheden maar ook vooral een gebrek aan kennis (bij schoolbesturen) over de academische geschoolde leerkrachten. Randvoorwaarden om deze belemmeringen weg te nemen, zijn meer kennis/voorlichting over wat academisch geschoolde leerkrachten te bieden hebben, beleid (vanuit de overheid) op specifiek de academische leerkracht, met perspectief op een hoger salaris en meer hulp in de klas (meer leerkrachten).

Aanbevelingen

Hoofdstuk 7

In dit laatste hoofdstuk combineren wij de uitkomsten van het literatuuronderzoek en de consultatie van het veld om tot aanbevelingen te komen: wat moet er gedaan worden om het carrièreperspectief van leerkrachten te vergroten en wie is aan zet?



7.1 Overkoepelend beeld en aanbevelingen

Elk schoolbestuur in Nederland heeft de vrijheid om eigen keuzes te maken over beleid en de besteding van middelen, zodat deze het best passen bij de context van de school. Dit maakt dat er veel diversiteit is in het aanbod van onderwijs en de uitvoering daarvan. Dit is een groot goed, maar zorgt ook voor veel onderlinge verschillen wat betreft personeelsbeleid en loopbaanmogelijkheden voor de leerkrachten die het onderwijs verzorgen.

Dit onderzoek heeft duidelijk gemaakt dat er zeker loopbaanmogelijkheden zijn binnen het onderwijs, vooral als het gaat om verrijking van de functie van leerkracht met rollen en taken, maar dat niet alle deelnemers aan het onderzoek (zowel leerkrachten als schoolleiders en bestuurders) weten wat de mogelijkheden zijn, hoe gebruik te maken van verschillende kennis en capaciteiten van leerkrachten, hoe zaken (slimmer) georganiseerd kunnen worden of hoe als school of bestuur scherpe keuzes gemaakt kunnen worden om loopbaanmogelijkheden te faciliteren.

Hiernavolgende aanbevelingen vormen een aanzet voor het inzichtelijk maken van de mogelijkheden voor alle betrokkenen in het onderwijs. De aanbevelingen zijn tot stand gekomen door de aanknopingspunten geschetst in deel I van dit onderzoek te koppelen aan de uitkomsten van de consultatie van het veld in deel II. We benoemen het waarom, het hoe én wie hierbij aan zet is of kan zijn.

1. Maak inzichtelijk welke rollen naast lesgevende taken vervuld kunnen worden en hoe bijbehorende loopbaanpaden eruit kunnen zien: rollenkader

Waarom?

Rollen die uitgevoerd kunnen worden naast de lesgevende taak zijn een goede manier om leerkrachten meer carrièreperspectief te geven. Tot in detail uitgeschreven landelijke loopbaanpaden met vastliggende rollen zijn niet direct gewenst, maar er is wel een behoefte uitgesproken aan een variant op hoofdlijnen daarvan: (landelijke) rollenkaders die inzicht bieden in welke mogelijke rollen er uitgevoerd kunnen worden naast de lesgevende taak en hoe een dergelijk loopbaanpad eruit zou kunnen zien (zoals beschreven in hoofdstuk 6). Het gaat hierbij om een globale beschrijving van een rol; de daadwerkelijke uitwerking of invulling daarvan vindt plaats op school zodat deze past bij de ambities van de school en de kwaliteiten van de leerkrachten. Een belangrijk doel hiervan is, naast het creëren van inzicht in de mogelijkheden, erkenning te krijgen voor de rol die wordt vervuld. Door gebruik te maken van het rollenkader wordt de leerkracht erkend in het op zich nemen van een bepaalde rol en kunnen er heldere afspraken gemaakt worden over de verwachtingen ten aanzien van de rol op het gebied van scholing, wat collega's en schoolleiding van de leerkracht mogen verwachten en welke facilitering hierbij past.

Hoe?

In deel II van dit onderzoek is een aanzet gegeven voor het opstellen van een dergelijk rollenkader. Wanneer in dit rollenkader bijvoorbeeld ook vereiste kennis en/of vaardigheden worden genoemd (wanneer kun of mag je een bepaalde rol uitoefenen), hoe je door kunt groeien in een rol (rolvolwassenheid; van uitoefening van de rol binnen de school, binnen het bestuur of voor de hele sector) en welke opleiding of nascholing passend is, dan kan het dienen als kader voor scholen en schoolbestuurders, en kunnen leerkrachten hierop terugvallen. Daarbij kan ook bekeken worden of het lukt om kaders voor het aantal uren per rol te bepalen. Kijk in ieder geval per rol aan welke eisen de kaders zouden moeten voldoen. Belangrijk is om ruimte voor nieuwe rollen te houden en geen uitputtende lijst te creëren. Op deze manier kan het rollenkader op elke school gebruikt worden en ingepast worden in de specifieke situatie zodat het past bij de eigen school of het eigen schoolbestuur.

Processtappen:

- Werk het rollenkader in ieder geval samen met een groep afgevaardigden van de beroepsgroep uit, zij zijn tenslotte praktijkdeskundigen. Zorg hierbij ook voor een afvaardiging van de academische leerkrachten. Hierbij kunnen de voorbeelden van rollen die in andere landen bestaan, zoals beschreven in de aanknopingspunten van deel I van het onderzoek, ook meegenomen worden om te kijken of ze toegevoegde waarde bieden binnen het rollenkader. Neem hierin de inzet van de kwaliteiten en competenties van de academische leerkracht mee.
- Toets de eerste contouren van het rollenkader (inclusief eerste aanzet van bijvoorbeeld vereiste kennis en/of vaardigheden, opleiding en uren voor zover dat mogelijk is) bij mensen die op dit moment die rol vervullen. Hiervoor kunnen landelijke expertiseteams gevormd worden van de verschillende rollen, waarmee het kader verder ingevuld kan worden.
- Rol het rollenkader uit, waarbij het van belang is goed na te denken over een passende communicatiestrategie om het kader en de status ervan kenbaar te maken (als voorbeeld van de mogelijkheden die er zijn).
- Bied hulp aan schoolleiders en bestuurders: hoe ga ik om met dit kader, en hoe kan dit optimaal ingezet worden in de school om de onderwijskwaliteit te verbeteren? Om het rollenkader te kunnen implementeren, is het nodig om de schoolvisie aan het rollenkader te koppelen, en het rollenkader daarmee toepasbaar te maken binnen de eigen context.
- Las evaluatiemomenten in om het kader bij te stellen: passen de kaders rondom vereiste kennis en/of vaardigheden en benodigde uren bij de rollen? Geeft dit kader genoeg ruimte om in te spelen op de eigen situatie en de eigen visie van de school? Hoe kunnen nieuwe rollen in dit kader ingepast worden?

Een ander belangrijk onderwerp van gesprek zou moeten zijn in hoeverre er verantwoording afgelegd moet worden door schoolleiding of schoolbestuur over het wel of niet gebruiken of communiceren van het kader. Zo moet bijvoorbeeld bij het nieuwe werkdrukakkoord verantwoording afgelegd worden in het jaarverslag. Wellicht gaat dat voor het rollenkader te ver, aangezien er geen behoefte is aan 'meer regels'. Er dient in ieder geval nagedacht te worden over de manier waarop het rollenkader geborgd wordt in de schoolorganisaties.

Wie is aan zet?

De sociale partners en het Ministerie van OCW kunnen samen overleggen welke partij het beste de lead kan nemen. Deze partij(en) kunnen samen een projectorganisatie opzetten om de verdere uitwerking van het rollenkader te bewerkstelligen. Daarnaast is natuurlijk een afvaardiging van de beroepsgroep aan zet, en bij uitrol de gehele beroepsgroep van leerkrachten, schoolleiders en schoolbestuurders.

2. Versterken strategisch HRM-beleid: een sterkere gesprekscyclus

Waarom?

Op basis van het literatuuronderzoek is geadviseerd integraal HRM- en loopbaanbeleid vorm te geven binnen de school om loopbaanpaden beter te structureren, en in de consultatie van het veld komt duidelijk naar voren dat strategisch HR-beleid wordt gemist. Dat strategisch HR-beleid van grote waarde kan zijn bij het ontwikkelen van effectieve loopbaanpaden én daarmee voor de kwaliteit van het onderwijs is niets nieuws, maar blijkt in de praktijk niet altijd voldoende aanwezig.

Hoe?

In deel I van dit onderzoek is uiteengezet dat een goed strategisch HRM-beleid:

1. is afgeleid van de organisatiestrategie
2. rekening houdt met de omgeving van de organisatie
3. is afgestemd op de eigenschappen van de organisatie
4. bestaat uit onderling geïntegreerde instrumenten.

Hier ligt een rol voor het bestuur om scherpe en slimme keuzes te maken, om zo duidelijkheid te verschaffen over wat er wel en niet mogelijk is binnen de school.

Het is aan te raden om bij de inrichting van strategisch HR-beleid te starten met het onderwerp dat het meest genoemd is in dit onderzoek: aandacht geven aan de loopbaanmogelijkheden in de gesprekscyclus tussen leerkracht en schoolleider. De schoolleider speelt hierin een cruciale rol. Hij kan de leerkracht informeren over de mogelijkheden, kan ambities achterhalen en zodoende leerkrachten ondersteunen bij het bewandelen van loopbaanpaden.

Processtappen:

- Zet de gesprekscyclus goed neer binnen de school voor zover dat nog niet het geval is. Zorg ervoor dat iedereen twee of drie vaste gesprekken per jaar heeft, en maak het doel van elk gesprek duidelijk.
- Zet de gesprekscyclus op verschillende manieren in om het ervaren carrièreperspectief te vergroten. Zo moet het gesprek gebruikt worden om aandacht te schenken aan de mogelijkheden voor leerkrachten om zich naast hun lesgevende taak verder te ontwikkelen. In de communicatie hierover kan de schoolleider gebruik maken van het rollenkader. Daarnaast zou de schoolleider de gesprekscyclus moeten gebruiken om de leerkracht te vragen naar zijn ambities, wat de leerkracht hiervoor nodig heeft en hoe deze kunnen passen binnen de school. Besteed hierbij ook extra aandacht aan de manier waarop de kwaliteiten en competenties van de academische leerkracht optimaal ingezet kunnen worden. Maak als bestuur ook duidelijk wat wel en niet mogelijk is binnen de visie en het beleid, en zorg dat de schoolleider hier ook voldoende van op de hoogte is.
- Beoordeel leerkrachten die al een extra rol vervullen ook op de werkzaamheden die ze binnen deze rol uitvoeren. Zodoende voelen leerkrachten ook meer verantwoordelijkheid voor het goed uitvoeren van een bepaalde rol en kunnen ze zich hierin blijven ontwikkelen en professionaliseren.
- Bespreek als schoolleider de ambities en loopbaanmogelijkheden niet alleen tijdens de gesprekscyclus, maar stimuleer (het nadenken over) loopbaanstappen het hele jaar door.
- Laat leerkrachten in de voorbereiding op de gesprekken nadenken over hun ambities (eventueel aan de hand van het rollenkader) en deze bespreken tijdens de gesprekken.

Wie is aan zet?

Schoolleiders, schoolbestuurders en HRM-medewerkers (indien aanwezig). Daarnaast zou de PO-raad een (grotere) rol kunnen spelen in het bewustwordingsproces bij schoolbestuurders en schoolleiding over de versterking van de gesprekscyclus waar het gaat om loopbaanmogelijkheden.

3. Regionaal netwerk van mensen die rollen uitvoeren

Waarom?

Er is veel behoefte aan netwerken voor leerkrachten die een bepaalde rol uitoefenen om onderling ervaringen uit te wisselen, kennis te delen en zo hun rol te versterken. In de meeste gevallen is er namelijk maar één leerkracht die een specifieke rol binnen school vervult. Soms kan uitwisseling bovenschools plaatsvinden binnen een schoolbestuur, maar wanneer het gaat om eenpitters wordt dit al lastiger. Via informele Facebookgroepen wordt al het één en ander uitgewisseld, maar er is behoefte aan meer. Dit zorgt ook voor professionalisering van de leerkracht in zijn rol.

Hoe?

Het bestuur kan leerkrachten die binnen de scholen van eenzelfde bestuur werken en dezelfde (soort) rol uitvoeren, bij elkaar brengen. In geval van eenpitters kunnen regionale netwerken gevormd worden of kan er aangesloten worden bij de netwerken tussen besturen in de regio. In beide gevallen zouden de scholen kunnen faciliteren dat deze leerkrachten bijvoorbeeld eens per drie maanden bij elkaar komen om kennis uit te wisselen, ervaringen te delen en voor intervisie. Daarnaast kan collegiale visitatie georganiseerd worden; bij elkaar op school kijken hoe de werkzaamheden uitgevoerd en georganiseerd worden. Een bijkomend voordeel van deze regionale netwerken is dat deze groepen meegenomen kunnen worden in de vorming en evaluatie van het op te stellen rollenkader. Hiervoor moeten de netwerken wel formeel worden vastgelegd, met één contactpersoon richting sociale partners of het ministerie.

Wie is aan zet?

Scholen en schoolbesturen zelf, met hulp van bijvoorbeeld de vakorganisaties en PO-raad in het stimuleren ervan. Het Ministerie van OCW kan een rol spelen in het stimuleren van de vorming van regionale netwerken om hier gebruik van te maken in de verdere invulling van rollenkaders.

4. Loopbaanmogelijkheden meer aan bod laten komen in opleidingen

Waarom?

Er blijkt onvoldoende aandacht te zijn voor de loopbaanmogelijkheden van leerkrachten in de opleidingen en dit is een gemis. Dit geldt voor de opleidingen van leerkrachten, maar ook voor de opleidingen van schoolleiders en de verschillende na- en bijscholingsmogelijkheden voor leerkrachten.

Hoe?

- Schets bij lerarenopleidingen een beeld van werkzaamheden die naast de lesgevende taak kunnen worden uitgevoerd. Hiervoor kan het rollenkader, zodra dat helemaal afgestemd is, gebruikt worden. Zodoende kunnen aankomende leerkrachten alvast nadenken over eventuele carrièrestappen in de toekomst en hoe deze passen bij hun eigen ambities. Daarnaast moeten zij in hun opleiding handvatten krijgen om gesprekken over hun loopbaan aan te kunnen gaan (gesprekstechnieken) en hoe je regie kunt nemen over je eigen carrière.
- Geef aankomende leerkrachten die al een duidelijk beeld hebben van hun latere loopbaan de mogelijkheid om al tijdens hun opleiding te kiezen voor een bepaalde specialisatie.
- Verbreed het stagebeleid van lerarenopleidingen met een of meer stages buiten scholen, in een aan het onderwijs gelieerde sector (bijvoorbeeld bij een gemeente, het ministerie, vakorganisaties, de PO-raad, etc.). Zodoende krijgen aankomende leerkrachten een beter inzicht in de werking van de totale sector en kunnen zij bewuster hun latere carrièrekeuzes maken.

- Bouw in het lesaanbod van opleidingen en nascholing voor schoolleiders ruimte in voor het aanleren van HRM-skills en voor het rollenkader. Zodoende zijn de schoolleiders beter toegerust om de gesprekken met hun medewerkers te voeren over ambities en loopbaanmogelijkheden.
- Laat ontwikkelingsmogelijkheden in de vorm van bij- en nascholing voor leerkrachten beter aansluiten bij de mogelijke loopbaanpaden van leerkrachten. Niet alleen in de reguliere opleiding, maar juist ook in de opleidingen, cursussen of trainingen die tijdens het uitvoeren van het beroep gevolgd worden (van zowel publieke als private trainingsinstituten). Hierbij kan het opgestelde rollenkader gebruikt worden en kan gekeken worden hoe deze loopbaanmogelijkheden geïmplementeerd kunnen worden in de scholing. Mogelijk kunnen er aparte trainingen of cursussen opgezet worden voor bepaalde rollen of specialisaties. Hier kan over nagedacht worden bij het opzetten en uitrollen van het rollenkader.

Wie is aan zet?

De opleidingen en nascholingsinstituten bij het aanpassen van hun aanbod en curriculum in samenwerking met de partijen op centraal niveau.

5. Hulp bieden aan scholen en schoolbesturen die niet ervaren hun leerkrachten te kunnen faciliteren in loopbaanmogelijkheden

Waarom?

Facilitering in de vorm van tijd en middelen speelt een belangrijke rol in het verbeteren van het carrièreperspectief. Ontwikkelmogelijkheden en het ervaren carrièreperspectief zijn op dit moment sterk afhankelijk van de specifieke school of het specifieke bestuur waar een leerkracht werkzaam is. Er zijn scholen en schoolbesturen met veel loopbaanmogelijkheden, waar dit wordt gefaciliteerd en de carrièremogelijkheden als positief worden ervaren, maar er zijn ook scholen en schoolbesturen waarbij deze facilitering niet of nauwelijks aanwezig is en de loopbaanmogelijkheden als beperkter worden ervaren.

Hoe?

Het is van belang dat er op centraal niveau verder nagedacht wordt over de manier waarop scholen en besturen die weinig tot geen facilitering kunnen bieden voor loopbaanmogelijkheden, dit toch gaan doen. Hierbij moet verder gedacht worden dan alleen in de vorm van extra middelen. Het gaat namelijk ook om slimme en scherpe keuzes van scholen en schoolbesturen, langetermijndenken en het bestuurlijk slimmer organiseren. Tijdens het onderzoek is een aantal voorbeelden naar voren gekomen. Denk aan het flexibel inrichten van de formatie (niet 100% voor de klas maar 75%), aanpassing in taakbeleid, minder directie, minder externe inhuur en een betere verdeling van additionele taken (bijvoorbeeld leerkrachten met een extra rol minder inzetten voor bijvoorbeeld de organisatie van de sinterklaasviering). Scholen en schoolbesturen die dit lastig vinden, zijn geholpen met goede voorbeelden van scholen en schoolbesturen die er wél in geslaagd zijn loopbaanmogelijkheden te faciliteren zonder extra middelen. Dit kan door het bezoeken van elkaars besturen of scholen of presentaties op bijeenkomsten, voorlichtingen of symposia. Daarnaast kunnen de voorbeelden van mogelijkheden verzameld worden op centraal niveau en via een brochure verspreid worden onder schoolbesturen.

Wie is aan zet?

Schoolbesturen en scholen die er nog niet in slagen loopbaanmogelijkheden te faciliteren, door na te denken of scherpe keuzes te maken zijn. Scholen en schoolbesturen met goede voorbeelden door deze te delen en op centraal niveau bij elkaar te brengen, en mogelijkheden en slimme keuzes te verspreiden. Op centraal niveau moet nader afgestemd worden welke partij hierin de lead neemt.

6. Eigen regie over loopbaan door leerkrachten

Waarom?

Wanneer bovenstaande aanbevelingen worden ingebed in de schoolorganisatie, wordt het weliswaar voor leerkrachten makkelijker om regie over de eigen loopbaan te nemen. Echter, het totaal zal pas écht effect hebben wanneer leerkrachten hier een actieve bijdrage aan leveren. Diegenen die er namelijk in zijn geslaagd carrièrestappen te zetten binnen het onderwijs, hebben zelf regie genomen over hun loopbaan. Eigen regie en het nemen van initiatief blijken belangrijke factoren in de loopbaan van een leerkracht.

Hoe?

Het nemen van eigen regie kan gestimuleerd worden door het verkrijgen van inzicht in drijfveren en talenten. Wanneer een leerkracht weet wat hem drijft en waar hij idealiter op ingezet wordt, helpt dit om zich te bewegen naar een rol of functie waarin hij deze kwaliteiten kan inzetten. Hiervoor kunnen HR-instrumenten worden ingezet, zoals een drijfverentest. Daarbij kan het nadenken over eigen drijfveren en talenten gestimuleerd worden in de gesprekscyclus.

Wie is aan zet?

Leerkrachten moeten nadenken over de eigen ambitie, drijfveren en talenten en hierover proactief in gesprek gaan met de schoolleiding. Schoolleiders dienen de ambities, drijfveren en talenten van de leerkrachten te bevragen binnen de gesprekscyclus. Leerkrachten en schoolleiders kunnen ook een 'Professioneel Statuut' met elkaar afspreken. Hierin wordt de verantwoordelijkheid van de individuele leerkracht vastgelegd in overleg met de schoolleider, waardoor leerkrachten zelf ruimte krijgen om invulling te geven aan deze verantwoordelijkheden. Schoolbesturen kunnen concrete instrumenten bieden ter ondersteuning hiervan. Opleidingen kunnen studenten trainen in gespreksvaardigheden of onderhandelen en op de hoogte te brengen van de cao, hun rechten en de Wet Beroep Leraar. De PO-raad kan schoolbesturen ondersteunen om de juiste instrumenten te bieden in het verlengde van de missie en visie van de schoolorganisatie.

7.2 Verschillende niveaus aan zet

Het schetsen van de contouren van het rollenkader is een begin in het scheppen van meer loopbaanperspectief voor leerkrachten. Echter, doorontwikkeling en het creëren voor erkenning is van groot belang. Daarvoor is een investering nodig van iedereen – om samen aan de slag te gaan om meer mogelijk te maken.

- Leerkrachten met ambities en ideeën over hun loopbaan moeten hierover in gesprek gaan met hun schoolleider om te bespreken wat er mogelijk is binnen de school, het schoolbestuur of eventueel daarbuiten.
- Schoolleiders moeten leerkrachten erkennen en waarderen vanwege de eigen kwaliteiten. Zij moeten hun leerkrachten stimuleren na te denken over hun ambities en loopbaanmogelijkheden passend bij de visie van de school. Een andere rol van de schoolleiders is om met het palet aan kwaliteiten, talenten en ambities binnen de school een zo optimaal mogelijk functionerend leerkrachtenteam neer te zetten dat een bijdrage levert aan het verhogen van de onderwijskwaliteit.
- Schoolbestuurders kunnen door middel van het HRM-beleid zorgen voor inzicht in de loopbaanmogelijkheden en -kansen voor leerkrachten door bijvoorbeeld duidelijkheid te verschaffen over werkzaamheden die leerkrachten kunnen uitvoeren na het volgen van een bepaalde opleiding en wat daarna van hen verwacht wordt.
- Het Ministerie van OCW en de sociale partners verzamelen en delen best practices ter inspiratie van leerkrachten, schoolleiders, HRM-adviseurs en schoolbestuurders. Verder kunnen zij het rollenkader meenemen in de besprekingen over de cao en het loongebouw in het primair onderwijs.

7.3 Algemene overwegingen

Om deze aanbevelingen én de overige oplossingsrichtingen genoemd in dit onderzoek in praktijk te kunnen brengen, moeten er allereerst voldoende mensen voor de klas willen staan. Het huidige en verwachte lerarentekort werkt daar niet aan mee. Veel schoolleiders zijn bang dat als ze leerkrachten hun ambities laten volgen het nog lastiger wordt om de klassen bemenst te houden. Daar staat tegenover dat als je mensen niet voldoende motiveert en hun mogelijkheden biedt, ze dan misschien ook vertrekken of hun passie voor het vak verliezen. Binnen het onderzoek hebben we juist gezien dat wanneer leerkrachten gestimuleerd worden om zich verder te ontwikkelen, deze scholen en schoolbesturen als aantrekkelijke werkgever worden gezien. Leerkrachten willen graag werken op scholen met een inspirerende schoolleider of bestuurder, maar ook op een school met inspirerende collega's die als goede voorbeelden in de nabije omgeving van de leerkracht dienen. Het bieden van loopbaan- en ontwikkelmogelijkheden en een intellectueel uitdagend schoolklimaat kan juist een kracht zijn in het binden en boeien van leerkrachten.

7.4 Afsluitend

In alle sectoren hebben werknemers ambities en willen ze doorgroeien naar andere functies of banen. Dit is voor de onderwijssector niet anders: mensen willen zich verder ontwikkelen, carrière maken en komen er soms achter dat ze daarvoor de sector moeten verlaten. Zelfs met uitstekende loopbaanpaden en mogelijkheden inclusief passende facilitering is dit niet tegen te gaan en dat hoeft ook niet. Essentieel is juist om aan de slag te gaan en mensen die vanwege onvoldoende loopbaanmogelijkheden de sector dreigen te verlaten of niet toetreden tot de sector betere perspectieven te bieden. Daarbij moet bedacht worden dat mensen die de sector verlaten niet voor altijd verloren zijn. Wanneer werken in het onderwijs aantrekkelijk genoeg is, bestaat de kans dat ze terugkeren.

Dit onderzoek heeft veel inzichten opgeleverd waar het gaat om de huidige loopbaanmogelijkheden van leerkrachten en over de wensen, ideeën en oplossingsrichtingen om het carrièreperspectief van leerkrachten te verbeteren. Maar het heeft ook laten zien hoeveel passie leerkrachten hebben voor hun baan. Hoe zij zich volledig inzetten voor hun lesgevende taak, maar vaak genoeg ook, en regelmatig zonder extra facilitering, voor andere rollen en taken binnen de school. Om leraren te binden én te blijven boeien moet deze motivatie behouden blijven, door waardering, autonomie, afwisseling en ruimte voor ontwikkeling. De opbrengsten van een effectief loopbaanbeleid en loopbaanmogelijkheden zijn evident. En zowel leerkrachten, schoolorganisaties als de sociale partners en OCW zijn aan zet om er een succes van te maken.

Bijlagen



In de bijlagen vindt u een overzicht van de bevroagde experts, het complete rapport van Nuffic over de internationale vergelijking en de uitgebreide uitkomsten van de enquête onder de academisch geschoolde leerkrachten

BIJLAGE 1. GEBRUIKTE LITERATUUR IN DEEL I

- Alberta Teachers' Association (ATA), 2002. *Falling Through the Cracks: A Summary of What We Heard About Teaching and Learning Conditions in Alberta Schools*. Edmonton: ATA.
- Alberta Teachers' Association (ATA), 2009. *Looking Forward: Emerging trends and strategic possibilities for enhancing teaching and learning in Alberta schools 2009-2012*. Edmonton: ATA.
- Alberta Teachers' Association (ATA), 2012. *The New Work of Teaching: A Case Study of the Worklife of Calgary Public Teachers*. Edmonton: ATA.
- Algemene Onderwijsbond, 2017. *Cao 2017 - enquête*. Utrecht: AOb - Algemene Onderwijsbond.
- Bakker, M., & De Graaf, D., 2013. *Kiezen voor kwalitatief sterke leraren*. HO Management, 18-21.
- Berenschot (2017). *Aan het werk voor een betere arbeidsmarkt in de zorg – rapport over het terugbrengen van tekorten aan verpleegkundigen en verzorgenden*. In opdracht van de V&VN. Utrecht.
- Bouwmans, M. en Runhaar, P., 2017. 'De invloed van teamgericht HRM op teamleeractiviteiten van docenten', *Nieuwe Meso*, nummer 3.
- Brink, M., Kurver, B., & Van den Broek, A., 2015. *Invulling en inrichting van een tegemoetkoming studiekosten lerarenopleidingen voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- British Columbia Teachers' Federation (BCTF), 2017. *Professional Autonomy*, Vancouver.
- Canadian Teachers' Federation (CTF), 2005. *Canadian Teachers' Federation National Teachers' Poll*. Ottawa: CTF.
- Canadian Teachers' Federation (CTF), 2003. *A national survey of teacher workload and work life*. Ottawa: CTF.
- CentERdata, 2016a. *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel po, vo en mbo 2015-2025, bijlage behorend bij de Kamerbrief over Onderwijsarbeidsmarkt*, Den Haag.
- CentERdata, 2016b. *Uitkomsten scenario's po met mirror, bijlage behorend bij de Kamerbrief over Onderwijsarbeidsmarkt*, Den Haag.
- COMPAS Inc., 2006. *State of the teaching profession 2006 annual survey: A COMPAS report to the Ontario College of Teachers*. Toronto: OCT.
- Cörvers, F., 2014. *De arbeidsmarkt voor leraren: theorie, beleid en werkelijkheid*. Tilburg: PrismaPrint, Tilburg University.
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S. & Sapulete, S., 2017. *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt (ROA), Maastricht en Ecorys, Rotterdam.
- CPB, 2013. *Arbeidsmarkt leraren: aanpassingsmechanismen en aangrijpingspunten voor beleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- CPB, 2013. *Evaluatie pilot investeren in kwaliteit leraren*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- CPB, 2014. *Verkenning ophoging masters PO en VO*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Demerouti, E. & Bakker, A.B., 2011. *The Job Demands-Resources model: challenges for future research*. SA Journal of Industrial Psychology, 37(2):974 In Scopus Cited 176 times.
- Dibbon, D., 2004. *It's about time!: A report on the impact of workload on teachers and students*, St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Dinham, S., Scott, C., 2004/ *International patterns of teacher satisfaction and motivation in Australia, England, New Zealand, United States, Canada, Cyprus and Malta: The role of context and the 'third domain'*, Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, Manchester.
- Dorenbosch, L., Gründemann, R., Sanders, J., 2011. *Sleutelen aan eigen inzetbaarheid*. TNO.
- Duxbury, L., & Higgins, C., 2013. *The 2011/12 National Study on Balancing Work, Life and Caregiving in Canada: The Situation for Alberta Teachers*.
- Dyck-Hacault, G., & Alarie, R., 2010. *Teacher Workload: MTS Task Force on Teacher Workload Final Report*. Winnipeg: Manitoba Teachers' Society.

- Elementary Teachers' Federation of Ontario (ETFO), 2009. *Voices From the Classroom: Experiences and Perspectives of Elementary Public School Teachers in Toronto*. Toronto: ETFO.
- Elffers, L. 2015., *Versterking van de loopbaanladder van leraren: wat kunnen we leren van Singapore?* Den Haag: Rijksoverheid.
- European Commission, 2017. *Teachers and school leaders in schools as learning organisations: Guiding principles for policy development in school education*.
- Factsheet Hybride Docent, 2017. www.hybridedocent.nl
- Friedmann, P., May 2014. *A career path for every great teacher, Perspectives of Irreplaceable teachers: What America's best teachers think about teaching*.
- Froese-Germain, B., 2014. *Work-Life Balance and the Canadian Teaching Profession*, Canadian Teachers' Federation.
- Gerritsen, S., Plug, E., & Webbink, D., 2014. *Teacher quality and students achievement - Evidence from a Dutch sample of twins*. Den Haag: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Government of New Zealand, January 2014a. *\$359m for new teaching and leadership career pathways*.
- Government of New Zealand, January 2014b. *Table of new teaching and leadership career pathways*.
- Government of New Zealand, January 2014c. *FAQ's about the new teaching and leadership career pathways*.
- Heyma, A., Van den Berg, E., Sligte, H., Emmelot, Y., Snoek, M. en Knezic, D., 2016. *'Effecten van een masteropleiding op leraren en hun omgeving - Tussenmeting 2016'*, Amsterdam: SEO Economisch Onderzoek.
- Høigaard, R., Giske, R., Sundsli, K., 2011. *Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit*, *European Journal of Teacher Education*, DOI:10.1080/02619768.2011.633993.
- Houkes-Hommes, A., 2016. *Kansrijk onderwijsbeleid*. Den Haag: Xerox/OBT.
- http://www.wallnetwork.ca/resources/Smaller_Clark_Teachers_Survey_Jun2005.pdf.
- James Matsui Research Inc., 2006. *OECTA Workload Study: Executive Summary*, Toronto: Ontario English Catholic Teachers' Association.
- Japan Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, 2017. *Improving the Quality and Ability of Teachers*.
- Jettinghoff, K. en Scheeren, J., 2010. *'Loopbanen in het onderwijs? Analyse van de loopbaanontwikkeling van onderwijspersoneel'*, Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Kamanzi, P.C., Riopel, M-C, Lessard, C., 2007. *School Teachers in Canada: Context, profile and work*. Highlights of a Pan-Canadian survey. University of Montreal.
- Kerwick-Chrisp, G., Schuette, B., 2017. *Career progression in education*.
- Klarus, R., Borghans, L., & Waterreus, I., 2014. *Wat is goed onderwijs?* Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.
- Kritische Vrienden van de Lerarenagenda. 2015. *Ontwikkelperspectieven en loopbanen van leraren*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Leithwood, K., 2006. *Teacher working conditions that matter: Evidence for change*, A report prepared for the Elementary Teachers' Federation of Ontario, Toronto: ETFO.
- Leithwood, K., Mcadie, P., 2010. *Teacher working conditions that matter*.
- Maandag, D.W., Helms-Lorenz, M., Lugthart, E., Verkade, A.T., Van Ven, K., 2017. *'Features of effective professional development interventions in different stages of teacher's careers: A review of empirical evidence and underlying theory'*, Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- MacDonald, R.J., Wiebe, S., Goslin, K., Doiron, R., MacDonald, C., 2010. *The Workload and Work life of Prince Edward Island Teachers*. Report commissioned by the PEI Teachers' Federation. University of Prince Edward Island. Centre for Education Research: Charlottetown, PE.
- Manitoba Teachers' Society, 2007. *Manitoba Teachers' Society Workload Study*, Winnipeg: MTS.

Matsui, J., 2005. The worklife attitudes of Ontario public elementary teachers. Toronto: Elementary Teachers' Federation of Ontario.

Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2015. Werkbeleving in de publieke sector: Resultaten van het personeelsonderzoek van 2014, Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 29 februari 2016a. Staatssecretaris Dekker pakt onbevoegd lesgeven aan, Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 29 november 2016b. Bijlage arbeidsmarkt voor leraren po, vo en mbo in meer detail, bijlage behorend bij Kamerbrief aanbidding derde voortgangsrapportage Lerarenagenda, tweede voortgangsrapportage Sectorakkoorden po en vo en Arbeidsmarktbrief, Den Haag.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 6 december 2016c. Werken in het onderwijs, Brief van de minister en staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, Kamerstuk 27923 nr. 231, Den Haag.

Natale, C-F., Bassett, K., Gaddis, L., McKnight, K., 2013. Creating Sustainable Teacher Career Pathways: A 21st Century Imperative, A joint publication of Pearson & National Network of State Teachers of the Year.

Natale, C-F., Gaddis, L., Bassett, K., McKnight, K., 2016. Teacher Career Advancement Initiatives: Lessons Learned from Eight Case Studies, A joint publication of Pearson and the Network of State Teachers of the Year.

National Centre for Education and the Economy (NCEE), 2017. Japan: Teacher and Principal Quality.

New Zealand Ministry of Education, 2016. Insights for Teachers: Year 7-10 teachers' self-efficacy and job satisfaction.

Norwegian Ministry of Education, 2017. Promotion of the status and quality of teachers – joint effort for a modern school of knowledge.

Nova Scotia Teachers Union (NSTU), 2005. Marking and Preparation Time Study: An Examination of the Marking and Preparation Time Available to Teachers in the Public School System in Nova Scotia, Halifax: NSTU.

NSVP – Innovatief in werk. Job Engineering Catalogus 2014. Opgeroepen op 9 oktober via <https://www.innovatiefinwerk.nl/buiten-de-gepade-banen>

OECD, 2014. TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning, Paris.

OECD, 2015. New insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, Paris.

OECD, 2017. Education at a glance 2017, Paris.

OECD, 2016. Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education. Parijs: OECD Publishing.

Onderwijscoöperatie, 2015. 'Advies inzake invulling cao-afpraak over definities basisbekwaam en vakbekwaam'.

Onderwijsraad, 2011. Excellente leraren als inspirerend voorbeeld. Den Haag: DeltaHage.

Onderwijsraad, 2016. Een ander perspectief op professionele ruimte in het onderwijs. Opgeroepen op oktober 9, 2017, van <https://www.onderwijsraad.nl/> <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2016/een-ander-perspectief-op-professionele-ruimte-in-het-onderwijs/volledig/item7454>

PBT, 2016. Circulaire carrières op een grenzeloze arbeidsmarkt. Den Haag: PBT.

Pickering, C., 2008. Challenges in the Classroom and Teacher Stress. Health and Learning Magazine (6), 22-27.

PO-Raad en VSNU, 2015. 'Verkenning: een universitaire lerarenopleiding voor het basisonderwijs', Utrecht: PO-Raad

PO-Raad, 2015. Doorgroeimogelijkheden in het primair onderwijs. Utrecht: PO-Raad.

Regioplan, 2016. Arbeidsmarktbarometer po, vo en mbo 2015/2016, bijlage behorend bij de Kamerbrief over onderwijsarbeidsmarkt, Den Haag.

ROA (Research Centrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt) & CAOP (Centrum voor Arbeidsverhoudingen bij OverheidsPersoneel), 2016. Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix, Den Haag.

- Saskatchewan Teachers' Federation (STF), 2013. Teacher time: A study of the challenges of intensification of Saskatchewan teachers' professional time.
- Saskatchewan Teachers' Federation (STF), 2016. Taskforce on teacher time: Final Report.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., 2004. Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study *Journal of Organizational Behavior* 25, 293-31
- Scheeren, J., & Van Dijk, M., 2011. Een leven lang leren door leerlingen en leraren in Nederland. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Schleicher, A., 2017. <http://oecdeducationtoday.blogspot.nl/2017/04/preparing-teachers-for-change-in-and.html>. Opgeroepen op 9 oktober 2017, van Education & Skills Today: <http://oecdeducationtoday.blogspot.nl/>
- Smol, R., September 2009. Teacher stress is killing my profession, column for CBC News, Canada.
- Statistics Canada, 2016. Education indicators in Canada: An international perspective.
- Statistics Norway, 2015. Facts about Education in Norway in 2015: Key figures 2013.
- Steenhuisen, E., & Mulder, S., 2012. De hybride ambtenaar: kansen voor groei. Amsterdam: TNS Nipo.
- Studiegroep Duurzame Groei., 2016. Kiezen voor duurzame groei. Den Haag: Rijksoverheid.
- Sutton Trust, 2011. Improving the impact of teachers on pupil achievement in the UK. Londen: The Sutton Trust.
- United Kingdom Department for Education, 2017. Life as a teacher: Career progression.
- US Department of Education, National Centre for Education Statistics, Institute of Education Sciences, June 2016a. Digest of Education Statistics, NCES 2016-131.
- US Department of Education, National Centre for Education Statistics, Institute of Education Sciences, June 2016b. Teacher Job Satisfaction Data Point, NCES 2016-131.
- US Department of Education, National Centre for Education Statistics, Institute of Education Sciences, June 2016c. Digest of Education Statistics: Statement about conditions, NCES 2016-131.
- Van den Berg, D., & Scheeren, J., 2016. Arbeidsmarktanalyse primair onderwijs 2016 - De arbeidsmarkt in beeld. Den Haag: Arbeidsmarktplatform PO.
- Van der Steeg, M.W., 2016. Essays on Teacher Quality and Coaching. Enschede: Gildeprint.
- Van der Steeg, M., Gerritsen, S., & Kuijpers, S., 2015. The effects of higher teacher pay on teacher retention. Den Haag: CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Van der Velden, K. en Bilkes, M., 2017. 'Hybride docenten bieden kansen voor schoolorganisaties', De Nieuwe Meso, nummer 3.
- Van der Wel, J. en Van Bergen, K., 2012. 'Effectieve inzet academisch gevormde leerkrachten PO', Regioplan.
- Van Eck, E., 2016. 'Met welke vormen van vakspecialisatie wordt in het primair onderwijs geëxperimenteerd?', Kennisrotonde.
- Van Elk, R., Lanser, D., & Van Veldhuizen, S., 2011. Onderwijsbeleid in Nederland - De kwantificering van effecten. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Van der Meer, J., 2016. De bomen en het bos - Leraren en ouders over passend onderwijs. Amsterdam: NRO.
- VO-raad, 2017. Een beroepsbeeld voor de leraar: naar doorlopende leer- en loopbaanlijnen. Werkconferentie: De VO-raad.
- VO-raad, 2016. Actieplan voor het voortgezet onderwijs - Naar een aantrekkelijk lerarenberoep in een sterke sector. Utrecht: VO-raad.
- V&VN, 2017. Personeelstekorten in de zorg - Oplossingen van de werkvloer.
- Walker, T., August 2015. Want to Reduce the Teacher Shortage? Treat Teachers Like Professionals, NEA Today.
- Walker, T., January 2016. Teacher Autonomy Declined Over Past Decade, New Data Shows, NEA Today.
- World Economic Forum (WEF), 2017. The global competitiveness report 2017-2018, Geneva, ISBN-13: 978-1-944835-04-0.
- US Department of Education, National Centre for Education

BIJLAGE 2. GERAADPLEEGDE DESKUNDIGEN IN DEEL I

- *Marco Snoek*
Marco Snoek is als lector Leren & Innoveren verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam, waar hij zich bezighoudt met professionaliteit en leiderschap van leraren en lerarenopleiders. Daarnaast is hij medeauteur van de Kritische Vrienden van de Lerarenagenda.
- *Luc Dorenbosch*
Luc Dorenbosch is baaningenieur. Een baaningenieur is iemand die weet hoe werk werkt, hoe banen veranderen en hoe daar op duurzame wijze aan te sleutelen valt. Hij is een expert op het gebied van loopbaanpaden en andere vormen van functies/loopbaanbaden.
- *Jaap Versfelt*
Jaap Versfelt is de oprichter van Stichting LeerKRACHT. Via deze stichting helpt hij scholen bij het creëren van een inspirerende omgeving voor leerkrachten. Hierbij ligt de focus op wat leerkrachten nodig hebben in het kader van het binden en boeien.
- *Theo Wubbels*
Theo Wubbels is een van de oprichters van de academische lerarenopleiding, waarvoor twee opleidingen zijn samengevoegd: de pabo en onderwijskunde. Hierdoor heeft hij veel kennis over het verschil tussen de academische en de reguliere pabo en de kansen voor leerkrachten met een academische achtergrond.
- *Caroline van Mierlo*
Caroline van Mierlo is directrice van het Instituut voor Verpleegkundige Studies. Zij is bekend met de historie rondom loopbaanpaden van verpleegkundigen in de zorg en het verleden rondom opleiden van verpleegkundigen.
- *Monique Kempf*
Monique Kempf is voorzitter van NU'91. Als beroepsorganisatie maakt NU'91 zich sterk voor professionalisering en zelfstandigheid van het verpleegkundig beroep en heeft korte lijnen naar de werkvloer. Als hoofd van deze organisatie weet Kempf wat mensen in de zorg motiveert.
- *Marco Kools*
Marco Kools is onderzoeker bij de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling). Hij heeft veel ervaring met onderzoek op het gebied van onderwijs ten behoeve van de ontwikkeling en verbetering van de kwaliteit van scholen.

BIJLAGE 3. RAPPORT NUFFIC

Loopbaanpaden van leraren in het basisonderwijs

Zes internationale casestudies

Dr. Mtinkheni Gondwe
Strategische Beleidsadviseur
Nuffic, Afdeling Kennis & Innovatie

December 2017

Voorwoord

In dit rapport is een kwalitatieve analyse gemaakt van de wensen naar en mogelijke loopbaanpaden in het basisonderwijs in het buitenland op basis van bestaande literatuur. We analyseren zes casussen (Canada, Nieuw-Zeeland, de VS, het VK, Japan en Noorwegen) en bespreken wat Nederland van deze landen kan leren. Dit internationale literatuuronderzoek is onderdeel van de tussenrapportage van het onderzoek naar loopbaanpaden in het primair onderwijs dat Berenschot uitvoert in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bij de landenanalyse wordt, waar mogelijk, een profiel van de leraar in het po gegeven en hun werkbeleving besproken. Daarna worden de beschikbare loopbaanpadmodellen (indien aanwezig naast de traditionele) gepresenteerd. Als laatste wordt besproken wat Nederland van deze landen kan leren en daarbij de mogelijke acties die genomen kunnen worden om ook hier innovatie in de loopbaanpadmodellen van leraren te bewerkstelligen.

Achtergrond en onderzoeksanpak

Achtergrond

Twee van de uitdagingen die momenteel in het Nederlandse onderwijs worden ervaren, hebben te maken met de werving en het behouden van leraren, vooral in het basisonderwijs.

Werving van leraren

Er wordt zeker tot 2025 een significant lerarentekort verwacht (CentERdata, 2016a, b; Regioplan, 2016). Scholen krijgen nu al vacatures moeilijk ingevuld, met als gevolg grotere klassen als noodgreep en risico op een verdere groei in het percentage onbevoegd personeel voor de klas. Dit percentage was in 2016 al bijna 16% in het voortgezet onderwijs (OCW, 2016a). Het tekort heeft meerdere oorzaken (OCW, 2016b), waaronder een dalende instroom op de pabo's (door strenge toelatingseisen), een grote pensioengolf (een groot percentage leraren heeft een hoge leeftijd en gaat binnenkort met pensioen) en uitstroom van leraren uit het onderwijs, vooral van startende leraren.

Het behouden van leraren

Leraren zijn momenteel kritisch over hun loopbaanontwikkelingsmogelijkheden. Recent onderzoek laat zien dat een derde van leraren hun carrièreperspectief als slecht beoordeelt; ruim een derde vindt dit matig en één op de twintig leraren beoordeelt zijn/haar carrièreperspectief als voldoende (ROA & CAOP, 2016). Deze uitkomsten zijn in lijn met die van het tweejaarlijkse Personeels- en Mobiliteitsonderzoek (PoMo) van het Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, het coördinerend ministerie voor de arbeidszaken van de overheid als geheel. Uit de PoMo (meting 2014) blijkt dat slechts ongeveer een derde (36%) van de leraren in het po tevreden is over hun loopbaanontwikkelingsmogelijkheden (Ministerie van Buitenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2015).

Ook schoolleiders zijn in het onderzoek kritisch over de carrièreperspectieven die zij leraren kunnen bieden: zowel de schoolleiders in het po als in het vo geven het HRM-beleid op hun school op dit punt een onvoldoende. Een kwart van de schoolleiders (po en vo) vindt dit wel dusdanig belangrijk dat zij in de komende jaren prioriteit willen geven aan een loopbaanbeleid met duidelijke en (betere) carrièreperspectieven voor leraren. Daarbij benadrukken zij het belang om goed presterende leraren sneller promotie te laten maken (vooral in het vo) en het belang van scholing en opleiding in het kader van de promotie (voornamelijk in het po).

Ook het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap vindt het belangrijk om de tekorten en onvrede op de onderwijsarbeidsmarkt aan te pakken om zo kwalitatief goed onderwijs te kunnen blijven aanbieden. Om dit te realiseren moet onder andere het leraarschap als een aantrekkelijk beroep worden gezien, specifiek in het po. En niet alleen voor startende leraren, maar ook voor ervaren leraren. Er moet een professioneel en intellectueel uitdagend werkklimaat op school zijn, waarin leraren zich kunnen blijven ontwikkelen en waarin hun kwaliteiten optimaal worden benut en adequaat worden erkend en beloond. De staatssecretaris heeft in de laatste voortgangsrapportage van de Lerarenagenda (OCW, 2016c) het volgende aan de Tweede Kamer toegezegd:

“In het najaar van 2017 moet inzichtelijk zijn welke loopbaanpaden passen binnen ons onderwijsstelsel en welke partijen aan zet zijn om daar verder vorm aan te geven. Wij zullen de uitkomsten van deze verkenning en de daarop volgende stappen met u (de Tweede Kamer) delen.”

In dit kader heeft de Directie PO van het Ministerie OCW een verzoek gedaan aan Berenschot en Nuffic voor een kwalitatief onderzoek naar lerarenloopbaanpaden in het po. Samengevat wil het ministerie het volgende weten:

- Recent verleden en huidige context. Wat zeggen onderzoeken en overige kwalitatieve analyses over loopbaanpaden en carrièreperspectieven van leraren in het po (nationaal en internationaal)?
- Vooruitkijken/gewenste ontwikkelingen. Op basis van de gedestilleerde ontwikkelingen en visies, nationaal en internationaal: welke loopbaanpaden passen binnen ons onderwijsstelsel bij het po? Wat is nodig om te komen tot vernieuwde loopbaanpaden voor leraren in het po en wat zijn de bevorderende/belemmerende factoren daarbij?

In dit onderzoek kijkt Berenschot naar de nationale context en Nuffic naar de internationale context. Het gezamenlijke rapport levert een belangrijke bijdrage aan de verkenning naar welke loopbaanpaden binnen het Nederlandse onderwijsstelsel passen.

In het voorliggende rapport worden de uitkomsten van de verkenning door Nuffic besproken. Tevens is een beschrijving van de onderzoeksaanpak, uitgangspunten, aanbevelingen en informatiebronnen opgenomen

Onderzoeksaanpak en uitgangspunten

Sector en doelgroep

De analyse heeft primair betrekking op leraren in het po. Het vo wordt meegenomen alleen daar waar de gegevens voor po en vo niet te onderscheiden waren. De analyse heeft primair betrekking op leraren. Schoolleiders worden meegenomen alleen daar waar de gegevens voor leraren en schoolleiders niet te onderscheiden waren.

Onderzoeksvragen

Hoofdvraag:

Wat kan Nederland leren van ontwikkelingen in andere landen over loopbaanpaden en carrièreperspectieven van leraren in het po?

Deelvragen:

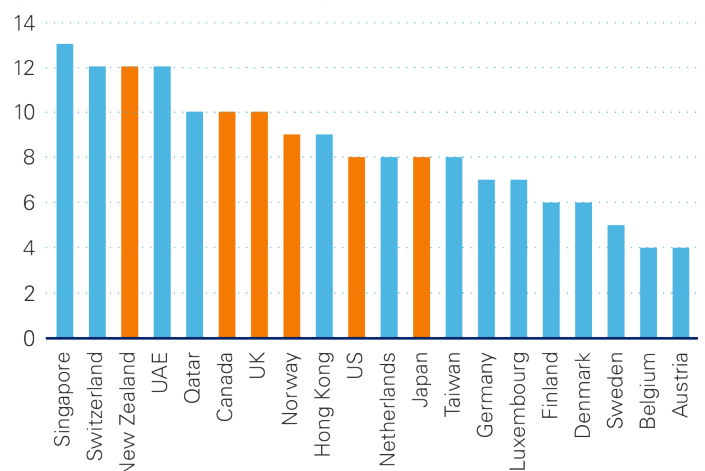
- Welke voorbeelden van loopbaanpaden en carrièreperspectieven in andere landen zijn mogelijk toepasbaar op de Nederlandse context?
- Welke voorbeelden zijn er van (beleids)maatregelen met als doel taken, rollen, verantwoordelijkheden van professionals in onderwijs zo te organiseren dat er een aantrekkelijk(er) carrièreperspectief ontstaat?
- Wat kan Nederland van andere landen leren over loopbaanbeleid voor leraren?

Landenkeuze

Voor de benchmarking in dit onderzoek richten we ons op zes landen: Canada, de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Noorwegen en Japan.

Deze selectie is aan de hand van The Global Competitiveness Report van het World Economic Forum (WEF, 2017) uitgevoerd. Dit rapport is hét rapport voor landenvergelijkingen. Het concurrentievermogen van landen wordt op meerdere thema's gerangschikt, waaronder op de thema's die aangeven hoe hoogontwikkeld het onderwijssysteem en de arbeidsmarkt zijn. Het rapport verschijnt jaarlijks. In dit onderzoek maken we gebruik van de laatste versie van de publicatie (2017-2018).

Landen in de top-20 van zowel de Overall Index, de kwaliteit van het primair onderwijs als de geavanceerdheid van de arbeidsmarkt (inclusief arbeidsvoorwaarden)



Figuur 15. Top 20 landen met een geavanceerde economie, po-systeem en arbeidsmarkt. Dit onderzoek richt zich op de landen met een oranje kleur. Bron: World Economic forum (WEF). Ranglijst 2017-2018.

De “Overall index” in de WEF ranglijst geeft inzicht in welke economieën over het geheel het hoogst ontwikkeld zijn. Een “hoogontwikkelde arbeidsmarkt” bevat onder andere de volgende indicatoren “het vermogen om talent aan te trekken”, “het vermogen om talent te behouden”, “de werkgever-werknemerrelatie (coöperatief of confronterend)”, “in hoeverre de salaris/beloning in verhouding staat tot de productiviteit”, “in hoeverre het management op kwaliteit gekozen wordt”, “belastingen op het arbeidsloon”, “arbeidsmobiliteit binnen de eigen landsgrenzen”, “hoe vaak salarisschalen en bijbehorende beloningen bijgewerkt worden”. De landen in bovenstaande grafiek (figuur 1) presteren bovengemiddeld op de combinatie van indicatoren die aangeven:

- hoe hoogontwikkeld de economie is
- wat de kwaliteit van het primair onderwijs is
- hoe hoogontwikkeld de arbeidsmarkt is.

Ze doen het dus goed op alle drie die fronten. Volgens voorgaande WEF-ranglijsten staan de gekozen landen langdurig in de top 20 van landen met een hoogontwikkeld onderwijssysteem en arbeidsmarkt. Het zijn kenniseconomieën waar we van kunnen leren en ons aan kunnen optrekken. De aanname hierbij is dat de prestatie om stevast in de top 20 voor te komen, een teken is van de kwaliteit, betrokkenheid en toewijding van de leraren en werkgevers in deze landen. En dit is vervolgens een teken van werktevredenheid en de aanwezigheid van gunstige randvoorwaarden binnen de arbeidsmarkt. De landen zijn getoetst op dertien punten. De aantallen in de grafiek geven aan hoeveel van de dertien punten ieder land ontvangt.

Overwegingen bij de uiteindelijke landenkeuze

Bij de uiteindelijke landenkeuze hebben we er rekening mee gehouden dat:

- de arbeidsmarkt in Qatar en de Verenigde Arabische Emiraten voornamelijk aantrekkelijk zijn door de olierijkdom van de landen. Hun arbeidsmarktmodellen zijn niet reproduceerbaar in Nederland
- de arbeidsmarkt in Zwitserland, Singapore en Hong Kong gedomineerd worden door grote internationale organisaties met uitzonderlijke arbeidsvoorwaarden. Hun arbeidsmarktmodellen zijn daarom ook niet reproduceerbaar in Nederland
- landen die minder extremen hebben in het karakter van hun arbeidsmarkt bieden een betere benchmark. Voor deze studie zijn dat Nieuw-Zeeland, Canada, Noorwegen, het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten en Japan.

Deze landenkeuze geeft toevallig een goede geografische spreiding en biedt daardoor inzicht in de ontwikkelingen en good practices uit diverse hoeken van de wereld.

Informatiebronnen

Bij de analyse in dit onderzoek hebben we verder rekening gehouden met de volgende vragen:

1. Hoe ziet het lerarenloopbaanbeleid er in deze landen uit?
2. Hoe maken ze het lerarenberoep aantrekkelijk?
3. Hebben zij te maken met fuikwerking en wat wordt gedaan om dit te voorkomen?
4. Wat vinden leraren van hun loopbaanperspectief en professionaliseringsmogelijkheden?
5. En wat zeggen hun werkgevers en de overheid hierover?
6. Welke voorbeelden zijn toepasbaar in de Nederlandse context?

Hierbij kijken we niet alleen naar de arbeidsvoorwaarden, maar ook breder naar de rollen, verantwoordelijkheden, functiedifferentiatie en professionaliseringsmogelijkheden voor de leraar. Om deze vragen te kunnen beantwoorden, hebben we diverse informatiebronnen geraadpleegd:

- Overheidsstatistieken en analyses van enquêtes (kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld door nationale centra voor de statistiek).
- Het verhaal en perspectief van leraren herleid uit hun uitspraken, blogs, speeches, rapporten en nieuwsberichten via hun beroepsverenigingen.
- Wetenschappelijk literatuur.
- Onderzoeksrapporten van onderzoeksbureaus en overige organisaties zoals de OESO.

Deze combinatie van informatiebronnen biedt een uitgebalanceerd beeld van de wensen en ontwikkelingen in de arbeidsmarkt van het po. Daar waar wetenschappelijke onderzoeken snel achterhaald kunnen raken door maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, geven blogs en een lopende dialoog in de nieuwskanalen van leraren de actuele ontwikkelingen beter weer. Ook is een kwalitatieve analyse van deze bronnen een goede aanvulling op de momentopnames die door middel van kwantitatieve analyses/enquêtes worden getoetst.

Alle in dit onderzoek geraadpleegde literatuur en informatiebronnen zijn in een referentielijst aan het eind van dit rapport opgenomen. Er is rekening gehouden met de publicatiedatum van de geraadpleegde informatiebronnen. De recente wereldwijde economische crisis heeft mogelijk verschuivingen veroorzaakt in de onderwijsarbeidsmarkt die van invloed zijn op het gevoel en de wensen van leraren wat betreft hun loopbaan en ontwikkelingsmogelijkheden. De meest recente bronnen zijn representatiever voor de huidige trends en ontwikkelingen dan informatiebronnen uit een eerder tijdperk. Daar waar oudere literatuur zeer relevant was voor het verhaal hebben we die wel meegenomen.

Bij de analyse is ook rekening gehouden met onder andere de volgende vragen:

- Zijn er verschillen tussen openbare en private scholen?
- Zijn er verschillen tussen het po en vo?
- Is diversiteit van scholen (bijvoorbeeld groot/klein; onderwijsvisie) van invloed op loopbaanpaden/ carrièreperspectief?
- Heeft het opleidingsniveau van leraren effect op hun rollen en loopbaanpaden?
- Zijn er concrete aanbevelingen rondom succesfactoren en belemmeringen voor partijen buiten de school (bijvoorbeeld vakorganisaties, ministerie)?
- Welke successen in het buitenland zijn in Nederland niet reproduceerbaar door belemmeringen in bijvoorbeeld de cao, wet- en regelgeving en de visies van verschillende belanghebbenden?

ONDERZOEKSBEVINDINGEN, GELEERDE LESSEN EN AANBEVELINGEN

Canada

Werkbeleving

In Canada houden vooral de beroepsverenigingen van leraren, op zowel nationaal als provinciaal niveau, een goed beeld bij van de werkbeleving van leraren. Sinds het begin van de eeuw voeren ze geregeld goed gedocumenteerde enquêtes uit onder leraren om hun ervaringen en perceptie op de ontwikkelingen in hun beroep te meten.

Veel van deze studies geven aan dat de meerderheid van leraren in de afgelopen twintig jaar zich gestrest, gefrustreerd en overwerkt voelt. Ze verbinden deze gevoelens aan een toenemende werklast (ATA, 2002; CTU, 2003; Gibbon, 2004; Mitsui, 2005; NSTU, 2005; CTF, 2005; Mitsui, 2006; Compass, 2006; MTS, 2007; Kamans e.a. 2007; ETFO, 2009; Dyck-Hacault and Alarie, 2010; MacDonald e.a., 2010; ATA, 2012; Duxbury and Higgins, 2013). Door de toegenomen werklast heeft de meerderheid van leraren het gevoel dat ze gehaast werken en de kantjes eraf lopen. Hierdoor hebben ze minder tijd voor hun leerlingen en collega's en kunnen ze niet meer de standaard bieden die ze persoonlijk in hun werk en met hun prestaties ambiëren. Het gevolg is een afgenomen motivatie en verminderde werktevredenheid (Froese-Germain, 2014).

Werklast

Leraren in Canada werken langer dan mensen in andere beroepen in Canada en ook langer dan leraren in andere OESO-landen (Statistics Canada, 2016). Meerdere onderzoeken van beroepsverenigingen van leraren in Canada laten zien dat leraren, vrijwel overal in Canada, langdurig een werkweek hebben van ruim 52 uur, ook in het po (Froese-Germain, 2014). Dit komt door een hoog gehalte 'onzichtbaar werk' dat in de privé-tijd van de leraren uitgevoerd moet worden om hun werk bij te kunnen houden (Dibbon, 2004; CTF, 2005; Matsui, 2006; MTS, 2007; ATA, 2009; Duxbury and Higgins, 2013).

Gevolgen

Ruim 85% van de leraren in studies door Matsui (2005 & 2006) en ruim de helft van de leraren in de studie door ATA (2009) en Dyck-Hacault en Alarie (2010) meldde dat de werkdruk een significant negatief effect had op hun privéleven (minder tijd voor eigen gezin en privéverantwoordelijkheden) en op hun psychische gezondheid. Incidenten van emotionele uitputting en burn-out nemen toe alsook het ziekteverzuim (Pickering, 2008; Smol, 2009). Leraren houden weinig energie over om in hun leerlingen te investeren. Zelfs de meest gemotiveerde leraren gaan er soms aan onderdoor, juist vanwege hun betrokkenheid. Ze zetten alles op

alles om aan de verwachtingen en eisen te voldoen, wat uiteindelijk ten koste gaat van hun eigen welzijn (Froese-Germain, 2014).

Een leraar-blogger (Smol, 2009) noemt de conditie van veel leraren “zwaargewond, maar nog ter been (the walking wounded)”. En de Canadian Teachers’ Federation zegt dat leraren “vooral aan het overleven en weinig vitaal zijn” (Froese-Germain, 2014). Het plezier in het beroep is weg. Smol legt de schuld deels bij de leraren zelf. In het beroep heerst een cultuur van zelfopoffering en uithouding, waardoor velen geneigd zijn niet om hulp te vragen. Ze willen niet als zwak worden gezien. Dit leidt er ook toe dat schoolleiders en beleidsmakers de ernst van de situatie minder goed inzien en hun verwachtingen van de leraren hoog houden.

Oorzaken van stress

Studies door de beroepsverenigingen van leraren en anderen (ATA, 2002; Matsui, 2005; CTF, 2005; Compass, 2006; MTS, 2007; Kamanzi e.a., 2007; ETFO, 2009; Dyck-Hacault and Alarie, 2010; ATA, 2012; Froese-Germain, 2014; BCTF, 2017) noemen de volgende voornaamste oorzaken van stress:

- Een enorme verzwaring van de werklast. In de loop der tijd zijn er meer taken bij gekomen waardoor leraren meer uren werken. De extra taken zijn vaak niet onderwijsgevend en veel daarvan ervaren de leraren als zinloos.
- Het gebrek aan professionele autonomie (het zelf niet kunnen bepalen van je dagindeling, takenlijst en handelen).
- Te weinig tijd om alles goed te doen, met name om lessen voor te bereiden, werk na te kijken en meer aandacht te schenken aan individuele leerlingen.
- Steeds grotere klassen.
- Steeds meer leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte (special needs students).
- Bezuinigingen op gespecialiseerde leraren en specialistische ondersteuning.
- Steeds meer buitenschoolse activiteiten waarbij leraren betrokken moeten zijn.
- Onrealistische curriculum-eisen (van bovenaf opgelegd door provinciale en nationale overheden) (ATA, 2002; NSTU, 2005; Kamanzi e.a., 2007; Dyck-Hacault and Alarie, 2010).
- Toenemend gebruik van ingewikkelde technologie in het onderwijs en bij administratieve taken.
- Toenemende druk van en conflict met ouders.
- Gebrek aan respect van leerlingen en ouders en overige gedragsproblemen bij leerlingen.
- Politieke spelletjes op school.
- Beperkte loopbaanontwikkelingsmogelijkheden.

Al deze factoren gaven de leraren een gevoel van machteloosheid (Compass, 2006; Duxbury en Higgins, 2013; Froese-Germain, 2014).

Oplossingen

Volgens de leraren in de onderzoeken (ATA, 2002; Dibbon, 2004; Matsui, 2005; NSTU, 2005; ETFO, 2009; Froese-Germain, 2014) hadden de volgende acties prioriteit:

- Kleinere klassen. Dit maakt het gepersonaliseerde leren behapbaar en leraren kunnen gedragsproblematieken makkelijker oplossen. Daarnaast krijgt de leraar meer tijd om meer aandacht aan de individuele leerlingen te besteden (OECD, 2015).
- Meer tijd om lessen voor te bereiden en werk na te kijken. Dit was in veel gevallen veel minder dan 10% per schooldag en in de beleving van leraren te weinig (ATA, 2002; NSTU, 2005).
- Structureel gespecialiseerde ondersteuning voor leraren, ook bij leerlingen met een speciale ondersteuningsbehoefte.
- Verminderde werklast door minder administratieve taken en behapbare rapportageverplichtingen.
- Verruiming van de loopbaanontwikkelingsmogelijkheden zodat leraren hun individuele loopbaanwensen kunnen realiseren.

Werktevredenheid

Ondanks de toegenomen stress gaven veel leraren in een aantal van de onderzoeken aan dat ze blij zijn met hun gekozen beroep (Compass, 2006; Kamanzi e.a. 2007; ETFO, 2009; ATA, 2009). 81% van de leraren in het onderzoek van Compass (2006) zou zelfs het beroep aan anderen aanbevelen. Een groot deel van het plezier ontleen ze aan het contact met leerlingen en collega’s, de groei in kennis en vaardigheden als leraar en de inhoud van hun vak (Compass, 2006).

Professionele autonomie

De beroepsverenigingen van leraren in Canada zien de leraar als een professional. En een professional behoort professionele autonomie te hebben (ATA, 2002; Leithwood, 2006; Froese-Germain, 2014; BCTF, 2017). Specifiek behoren de leraren het volgende te kunnen (mee)bepalen, wat nu onvoldoende gebeurt:

- Leraren zijn het meest geschikt om hun eigen ontwikkelingsbehoefte te bepalen. Daarom moeten ze hun professionaliseringsrichting zelf aansturen.
- Leraren moeten worden betrokken bij het bepalen van maatregelen die de werkdruk verminderen. Ze weten zelf het beste waar het knelt. In het bijzonder betreft dit hun dagbesteding, dagindeling, takenlijst, taakverdeling, het eigen professionele handelen en hun ondersteuningsbehoefte.
- Leraren, schoolleiders en beleidsmakers moeten daarvoor opnieuw in discussie gaan over de kerntaken van een leraar en het nut van (gespecialiseerde) onderwijsassistentie (MacDonald e.a., 2010; ATA, 2012; STF, 2013).

Schoolleiders en beleidsmakers verwachten dat de leraar een alleskunner is, voornamelijk uit financiële overwegingen. Maar is dit ook haalbaar of goed voor de werkbeleving van de leraar en de kwaliteit van het onderwijs?

De hoofdoorzaken van werkdruk verschillen per leraar en school. Na de volledige dialoog op landelijk niveau zou het identificeren van specifieke maatregelen daarom het beste op schoolniveau kunnen plaatsvinden. Hierbij wordt het aantal en het type administratieve taken dat leraren geacht worden uit te voeren, geïdentificeerd en geprioriteerd op basis van de mate waarin ze het leerproces van de leerling ondersteunen. Daarnaast wordt er naar de structurele ondersteuningsbehoefte gekeken. Welke taken horen bij de kerntaken en standaardvaardigheden van de leraar en welke taken kunnen het beste door specialisten worden uitgevoerd? Verder zouden maatregelen voor het verkleinen van klassen ook moeten worden besproken alsook het inruimen van voldoende tijd om onderling samen te werken en om aan de eigen professionalisering te werken (Leithwood, 2006; MacDonald e.a., 2010; Leithwood & McAdie, 2010; ATA, 2012; STF, 2013).

Func tiedifferentiatie

Vanzelfsprekend heeft dit consequenties op de functie-differentiatie binnen de school. Het kan ertoe leiden dat leraren bepaalde taken afstoten en andere op zich nemen. Het heeft ook gevolgen voor de professionaliseringsrichting van leraren en alle ondersteunende specialisten die bij het onderwijs betrokken zouden worden, alsook op de bekostiging van het onderwijs. De maatregelen kunnen daarom systematisch worden ingevoerd (Leithwood, 2006; Leithwood & McAdie, 2010).

Wat kan Nederland leren van Canada?

Loopbaanpadmodellen. In Canada is er sprake van fuikwerking: eens een leraar altijd een leraar. Er wordt nog niet nagedacht over het verruimen van de rollen die de leraar formeel kan vervullen; rollen met passende compensatie waarbij de leraar gefaciliteerd wordt in tijd en ondersteuning. Er zijn particuliere diensten die met leraren meedenken over loopbaanmogelijkheden in het onderwijs, maar dan voornamelijk buiten de school en als freelancer. Bijvoorbeeld banen bij ontwikkelaars van toetsen, uitgeverijen van onderwijsmaterialen en freelancewerk als huiswerkbegeleider, coach, mentor, trainer en onderwijsadviseur. Er is als het ware een weg uit het onderwijs, maar er zijn beperkte doorstroommogelijkheden binnen de school.

Ontzorging van de leraar. De werkdrukbeleving is vergelijkbaar met die in Nederland. De oorzaken van de werkdruk ook. De voorgestelde maatregelen kunnen in Nederland ook goed worden toegepast. In het bijzonder het structureel investeren in onderwijsassistentie voor leraren is belangrijk. Gespecialiseerde ondersteuning kan bijvoorbeeld worden geboden voor:

- administratieve taken
- klasmanagement bij gedragsproblematieken
- kinderen die extra begeleiding nodig hebben zoals bij dyslexie
- leraren bij het werken met nieuwe technologieën
- leraren bij nieuwe specialistische inhoudelijke thema's in het curriculum
- leraren bij buitenschoolse en schoolbrede activiteiten.

Dit laat meer ruimte en energie over voor de leraren die ze kunnen inzetten voor het voorbereiden en geven van lessen. Leraren in Canada geven aan dat het contact met leerlingen tijdens de les hun vooral veel plezier en energie geeft. Dat is ook wat hen in het onderwijs houdt.

De leraar is een professional en behoort professionele autonomie te hebben. Het op deze manier inzetten van onderwijsassistentie heeft consequenties voor het huidige takenpakket en de professionaliseringsrichting van leraren in Nederland. Het heeft ook consequenties voor de complete functiedifferentiatie binnen de school. De Canadese beroepsverenigingen van leraren stellen dat leraren betrokken zouden moeten worden bij het bepalen van de benodigde assistentie, want de hoofdoorzaak van werkdruk is per situatie en school anders. Daarnaast moeten leraren meedenken over hun eigen functie-invoering. Ze zijn zelf het beste in staat om te bepalen welke taken ze graag zouden willen afstoten en welke ze zouden willen behouden of uitbreiden.

Deze betrokkenheid past bij de professionele autonomie die leraren behoren te hebben. De leraar is een professional. Voor hen houdt professionele autonomie onder andere in dat ze flexibiliteit en vrijheid hebben om te bepalen hoe ze onderwijs geven en wat ze daarvoor nodig hebben (OECD, 2015). In de Canadese onderzoeken onderschrijven de leraren dat ze verantwoordelijk zijn voor het realiseren van de doelen van het curriculum en dat de wensen en prioriteiten van de overheid en schoolbestuur belangrijk zijn. Maar ze stellen het ook op prijs het vertrouwen te krijgen om in hun werk ook hun eigen oordeel te mogen gebruiken.

Nieuw-Zeeland

Een nieuw loopbaanpadmodel

In 2014 heeft de overheid van grote financiële investeringen gedaan om een nieuw loopbaanpadmodel voor leraren en schoolleiders te creëren

(New Zealand Government, 2014a, b, c). De nieuwe rollen (tabel 1) zijn vanaf 2017 van toepassing en worden volledig door de overheid bekostigd.

ROL	FOCUS VAN DE ROL	HOE LANG KUN JE EEN ROL VERVULLEN?	WIE BEPAALT WIE IN EEN ROL GEPLAATST WORDT?	WAT IS DE TOESLAG BOVEN OP HET NORMALE SALARIS?	HOEVEEL PERSONEN MOGEN DEZE ROL VERVULLEN?
Executive Principal	<p>Zeer deskundige schoolleiders verspreid over het hele land, met een bewezen record bij het verbeteren van leerlingenprestaties. Hun rol is om leiderschap over een gemeenschap van scholen te leveren, terwijl ze werkzaam blijven in hun eigen school.</p> <p>Krijgen twee dagen per week om schoolleiders van andere scholen te coachen en begeleiden. Werken gericht aan specifieke doelen zoals het verbeteren van prestaties in wiskunde of wetenschap. Elke Executive Principal werkt met gemiddeld tien scholen.</p>	Aanstelling voor twee jaar, te verlengen met nog eens twee jaar.	Een door het Ministerie van Onderwijs ingestelde externe selectiecommissie is verantwoordelijk voor de benoemingen. Leden van de commissie zijn deskundigen in de onderwijssector en in leiderschap. Maken bij de selectie gebruik van input van vertegenwoordigers uit de te begeleiden scholen. Selectie houdt in dat de kandidaten aan bepaalde eisen (Executive Principal Professional Standards) moeten voldoen, door experts opgesteld.	\$ 40.000 extra per jaar als compensatie voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning van hun status. Ook ontvangt de school van de schoolleider een subsidie om hem te kunnen vervangen tijdens zijn afwezigheid.	Circa 250 over het hele land.
Expert Teacher	<p>Zeer deskundige leraren met een bewezen record. Experts in gebieden zoals wiskunde, ICT en geletterdheid. Werken samen met Executive Principals en zijn daarbij adviseur op hun expertisegebied. Werken ook samen met andere leraren binnen de klas in zowel de eigen als andere scholen. Doel is de onderwijspraktijk en leerprestaties te verbeteren. Krijgen twee dagen per week om met andere scholen te werken.</p>	Aanstelling voor twee jaar, te verlengen met nog eens twee jaar. Rol is gelinkt aan specifieke doelen wat betreft leerlingenprestaties.	Executive Principals, ondersteund door een lid van de externe selectiecommissie, doen de benoemingen. Nemen daarbij de input van scholen in de regio mee. Selectie houdt in dat de kandidaten aan bepaalde eisen (Expert Teacher Professional Standards) moeten voldoen.	\$ 20.000 extra per jaar als compensatie voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning van hun status. Ook ontvangt de school van de Expert Teacher een subsidie om hem te kunnen vervangen tijdens zijn afwezigheid.	Circa 1.000 over het hele land. Dit is zo'n 2% van het huidige lerarenkorps dat voltijd werkt.
Lead Teacher	<p>Zeer effectieve leraren die als rolmodel voor leraren in hun eigen en andere scholen in de regio optreden. Stellen hun klaslokaal open voor deze collega's, evenals voor startende leraren.</p>	Aanstelling voor onbepaalde tijd, met om de drie jaar een assessment.	Executive Principals, ondersteund door een lid van de externe selectiecommissie doen de benoemingen. Kandidaten moeten voldoen aan de Lead Teacher Professional Standards.	\$ 20.000 extra per jaar als compensatie voor de extra verantwoordelijkheden en als erkenning voor hun status.	Circa 5.000 over het hele land. Dit is zo'n 10% van het huidige lerarenkorps dat voltijd werkt.
Change Principal	<p>Schoolleiders die benoemd worden om de prestaties van zwakke scholen te helpen verbeteren.</p>	Aanstelling voor drie jaar, te verlengen met nog eens drie jaar.	Change Principals worden geworven en benoemd door de raden van toezicht van betrokken scholen wanneer er behoefte aan is. De benoeming vindt plaats onder begeleiding van een lid van de externe selectiecommissie.	\$ 50.000 extra per jaar als compensatie voor de extra uitdaging en als erkenning.	Circa 20 schoolleiders per jaar.

Tabel 1. Een nieuw loopbaanpadmodel voor leraren en schoolleiders in Nieuw-Zeeland (Bron: New Zealand Government, 2014b).

Aanleiding voor het nieuwe loopbaanpadmodel

Het Ministerie van Onderwijs heeft in eerste instantie naar de wensen van leraren, schoolleiders en de raden van toezicht van scholen geluisterd. Ze deelden al jaren hun behoefte voor een loopbaanpadmodel dat rekening houdt met de aanwezige verschillen in loopbaanfasen, ervaring, prestaties, verantwoordelijkheden en gewenste ontwikkelingsrichting onder leraren en schoolleiders. Er is behoefte aan een model dat leraren de mogelijkheid geeft om onder andere hun leiderschap en organisatorische capaciteiten te ontwikkelen, zonder dat het ten koste gaat van hun lesgevende taken (New Zealand Government, 2014a).

De overheid heeft zich vervolgens door Hong Kong en Singapore laten inspireren, op basis van het feit dat deze landen het zeer goed doen in de PISA-scores (Programme for International Student Assessment van de OESO). Het loopbaanpadmodel is in overleg met de po/vo-sectorkoepels, de koepel voor de raden van toezicht van scholen en een aantal leden van verschillende raden van toezicht van scholen ontwikkeld (New Zealand Government, 2014a).

Overige regelingen voor leraren

Volgens de New Zealand Government (2014a) zijn er naast het ingestelde loopbaanpadmodel ook andere complementaire programma's die het lerarenberoep versterken:

- Het Teacher Innovation Fund (\$10m) bevordert samenwerking tussen leraren in teamverband. De samenwerking betreft praktijkgericht onderzoek dat door de leraren zelf wordt geleid. De samenwerking vindt plaats over meerdere scholen of scholengemeenschappen.
- Een investering in de kwaliteit van lerarenopleidingen via de Quality Teaching Agenda (\$37.5m).
- De Prime Minister's Education Excellence Awards, in het leven geroepen om erkenning te geven aan excellente prestaties in het VVE, po en vo.
- De overheid organiseert meerdere congressen en onderwijsfestivals om netwerken, samenwerking en kennisdeling te faciliteren.
- De raad voor leraren (NZ Teachers Council) is hervormd in EDUCANZ.

Gevolgen

De overheid van Nieuw-Zeeland hoopt dat het nieuwe loopbaanpadmodel en de genoemde programma's:

- de status van het leraarschap zullen verhogen
- de leerprestaties van leerlingen zullen verbeteren
- de doorgroeimogelijkheden voor leraren zullen verbreden.

Werkbeleving leraren po

Een studie in het kader van het TALIS 2013-onderzoek van de OESO laat zien dat Nieuw-Zeelandse leraren in de groepen die overeenkomen met de Nederlandse bovenbouw van het po en de onderbouw van het vo tevreden zijn met hun baan (New Zealand Ministry of Education, 2016). De statistieken voor alleen het po zijn (nog) niet beschikbaar.

Wat kan Nederland leren van Nieuw-Zeeland?

Werken aan het imago van het lerarenberoep. De keuzes die in het lerarenloopbaanpadmodel van Nieuw-Zeeland zijn gemaakt, zijn goed voor het imago van het lerarenberoep. De financiële beloning is verhoogd en door woorden als "lead" en "expert" bij de nieuwe rollen te gebruiken, krijgt het leraarschap meer aanzien. Dit is ook weer goed voor werving.

Leraren in hun kracht laten. Traditioneel gezien is het leraarschap wereldwijd een plat beroep, waarin doorgroeien een overstap van lesgeven naar een andere functie betekent. Het loopbaanpadmodel van Nieuw-Zeeland laat leraren en schoolleiders in hun kracht. De leraren blijven bij hun kerntaak (lesgeven), in hun kerndomein (de klas) en op hun expertisegebied (curriculum en vakkennis). De rollen die ze aangeboden krijgen, bieden hun verdieping en erkent dat leraren met weinig en veel jaren ervaring verschillende talenten bieden en gedifferentieerd ingezet moeten worden. Daarnaast is er erkenning dat niet alle leraren de ambitie hebben om door te groeien naar schoolleiderschapsfuncties. De overheid geeft hiermee een signaal dat het leraarschap ook een waardig beroep is. Dat een leraar niet buiten het leraarschap hoeft te kijken om door te groeien en dat zijn huidige kennis en kunde veel waard is. Dit is ook goed voor het imago van het beroep.

Leren van elkaar. Goede leraren die van een uitdaging houden, worden tevredengesteld met een rol waarbij ze mentor zijn voor collega's in meerdere scholen. Tegelijkertijd bevordert dit de kennisdeling. Vooral zwakke scholen doen hier hun voordeel mee.

Verenigde Staten

De US Department of Education houdt via het National Center for Education Statistics (NCES) geregeld enquêtes om de werkbeleving van leraren en schoolleiders in zowel openbare als particuliere scholen te peilen. Gegevens zijn al beschikbaar vanaf 1987. De enquêtes zijn landelijk representatief en voeden het beleid. In 2013 vormden particuliere scholen ongeveer 10% van het totaal aantal basisscholen (NCES, 2016a).

Profiel van de beroepsgroep en werkbeleving van leraren

Hieronder worden geselecteerde statistieken van de Schools and Staffing Survey (SASS) (NCES, 2016a, b, c) besproken. Deze bieden inzicht in het profiel van de beroepsgroep en de werkbeleving.

Lerarenprofiel (combinatie basis- en voortgezet onderwijs):

- In 2011-12 was de meerderheid van de leraren vrouw (76,3% in openbare scholen en 78,4% in particuliere scholen).
- In 2011-12 was de meerderheid van de leraren wit (82% in openbare scholen en 88,3% in particuliere scholen).
- De meerderheid van de leraren in 2011-12 was boven de dertig. Er was een gelijke verdeling van leraren in de leeftijdscategorie 30-60 jaar.
- Leraren in de VS zijn hoogopgeleid, vooral die in de openbare scholen. In 2011-12 had slechts 3,8% van de leraren in openbare scholen minder dan een bachelordiploma, had 39,9% een bachelordiploma, had 47,7% een masterdiploma, was 1% gepromoveerd en was 7,6% onderwijsspecialist (dat wil zeggen had een postgraduate certificaat met specialisatie op een onderwijsonderwerp). Daarnaast moeten alle leraren in de openbare scholen een minimum aantal uren aan nascholing besteden om hun bevoegdheid te behouden. In de particuliere scholen had 8,4% minder dan een bachelordiploma, had 48,5% een bachelordiploma, had 35,8% een masterdiploma, was 2,3% gepromoveerd en was 5% onderwijsspecialist.
- De meerderheid van de leraren is zeer ervaren, vooral die in openbare scholen. In 2011-12 had 9% van de leraren in openbare scholen minder dan 3 jaar ervaring met fulltime lesgeven, had 33,3% 3-9 jaar ervaring met fulltime lesgeven, had 36,4% 9-20 jaar ervaring met fulltime lesgeven, had 21,3% meer dan 20 jaar ervaring met fulltime lesgeven. In de particuliere scholen had 19,5% minder dan 3 jaar ervaring met fulltime lesgeven, had 31,3% 3-9 jaar ervaring met fulltime lesgeven, had 27,7% 9-20 jaar ervaring met fulltime lesgeven en had 21,4% meer dan 20 jaar ervaring met fulltime lesgeven.
- In 2011-12 was de gemiddelde grootte van een klas in het po 21,2 leerlingen.

- In 2013 was de leraar-leerlingverhouding 1 op 16 in openbare scholen en 1 op 12 in particuliere scholen. De langetermijnstatistieken en prognoses laten zien dat deze verhouding steeds beter wordt doordat de klassen steeds kleiner worden.

De attitudes van leraren (po):

In 2011-12:

- 90,1% van de leraren in openbare scholen en 94,1% van de leraren in particuliere scholen waren tevreden met hun gekozen beroep en school.
- 76% van de leraren in openbare scholen en 85,2% van de leraren in particuliere scholen waren zeer tevreden met hun werk en vonden het plezierig om op hun school te werken.
- 95% van de leraren in openbare scholen en 97% van de leraren in particuliere scholen waren blij met de ondersteuning van hun schoolleiders en tevreden met hun baan.
- 75,6% van de leraren in openbare scholen en 80,7% van de leraren in particuliere scholen vinden dat ze erkenning krijgen bij goede prestaties.
- 90,1% van de leraren in openbare scholen en 93% van de leraren in particuliere scholen vonden dat hun collega's vergelijkbare waarden hadden over de kernmissie van hun onderwijs.
- 84,3% van de leraren in openbare scholen en 88,8% van de leraren in particuliere scholen vonden dat er zeer goede onderlinge samenwerking was met collega's.
- 61,9% van de leraren in openbare scholen en 85,8% van de leraren in particuliere scholen ervaren heel veel steun van ouders in het werk dat ze doen.
- 70,5% van de leraren in openbare scholen en 43,9% van de leraren in particuliere scholen vonden dat routineuze administratieve taken ten koste gingen van hun lesgevende taken.
- 40,1% van de leraren in openbare scholen en 23,7% van de leraren in particuliere scholen vonden dat het negatieve gedrag van hun leerlingen hun lesgevende taken verstoortte.
- 45,3% van de leraren in openbare scholen en 41,8% van de leraren in particuliere scholen waren tevreden met hun salaris.
- 79,6% van de leraren in openbare scholen en 90,3% van de leraren in particuliere scholen vonden dat ze voldoende middelen hadden om hun werk te doen.
- 45,3% van de leraren in openbare scholen en 11% van de leraren in particuliere scholen maakten zich zorgen over hun baanzekerheid vanwege de toetscores van hun leerlingen bij gestandaardiseerde overheidsexamens.

- 63,9% van de leraren in openbare scholen en 63,5% van de leraren in particuliere scholen vonden dat ze alle ondersteuning kregen die ze nodig hadden om les te geven aan leerlingen met een extra begeleidingsbehoefte.
- 21,9% van de leraren in openbare scholen en 12,5% van de leraren in particuliere scholen vonden dat de stress en teleurstellingen die ze in hun werk ervoeren niet de moeite waard was.
- 73,6% van de leraren in openbare scholen en 78,6% van de leraren in particuliere scholen waren tevreden met hoe de dingen op hun school geregeld waren.
- 29,3% van de leraren in openbare scholen en 23,6% van de leraren in particuliere scholen gaven aan dat ze het lerarenberoep zouden verlaten indien ze een beter betalende baan konden vinden.
- 29% van de leraren in openbare scholen en 28,2% van de leraren in particuliere scholen gaven aan dat ze weleens overwogen om naar een andere school over te stappen.

Werkelijke mobiliteit van leraren (combinatie basis- en voortgezet onderwijs):

Mobiliteit (het beroep verlaten of naar een andere school overstappen) is zeer beperkt. In 2011-13 bleef 84,3% van de leraren op dezelfde school werken, 8% stapte over naar een andere school en 7,7% verliet het beroep. Dit is ook representatief voor de statistieken in eerdere jaren.

Ondersteuning voor leraren (combinatie basis- en voortgezet onderwijs):

Er is veel ondersteuning voor leraren geboden in de scholen. In 2011-12 maakten leraren 56% uit van de totale schoolstaf. De rest van de staf bestond uit ondersteuning (onder andere onderwijscoördinatoren, onderwijsassistenten, psychologen, maatschappelijk werkers, logopedisten, interne begeleiders, bibliothecarissen, mediacentersassistenten, secretariaal en administratief personeel, kantine- en schoonmaakpersoneel, medewerkers facilitaire dienst). Zelfs de schoolleiders hebben assistent-schoolleiders.

Professionele autonomie

De statistieken hierboven laten zien dat leraren in de VS over het algemeen zeer tevreden zijn. De statistieken zijn landelijk representatief. De leraren zijn tevreden met hun beroep, baan, school, schoolleiding, collega's en leerlingen.

Waar er wel onvrede is, ligt de oorzaak voornamelijk bij het gebrek aan professionele autonomie. Volgens een van de beroepsverenigingen voor leraren, de NEA (National Education Association), bepaalt de mate van professionele autonomie van een leraar in de klas de baantevredenheid en

de kans om leraren voor de school of het beroep te behouden (Walker, 2015, 2016). Salaris is vaak niet eens de grootste belemmering (Walker, 2015; NCES, 2016a, b, c). Wanneer leraren beperkte autonomie ervaren, hebben ze het gevoel dat ze niet als professional worden behandeld en dat gaat wringen. Het micromanagement dat plaatsvindt bij kwesties zoals de selectie van handboeken, selectie van onderwerpen en inhoud die geleerd moet worden, selectie van onderwijstechnieken, evaluatie van studenten, disciplinaire maatregelen en de hoeveelheid huiswerk kan bij leraren veel frustratie opwekken (Walker, 2015, 2016). Volgens de NEA moeten maatregelen om leraren te behouden daarom gericht zijn op het verhogen van de professionele autonomie.

Daarnaast vindt de NEA dat strategieën om leraren voor het beroep te behouden beter zijn dan strategieën die mensen voor het beroep proberen te interesseren. "Focussing on recruitment strategies (when people are leaving the system) is like pouring water in a bucket that has holes at the bottom. The focus needs to be on plugging the holes", aldus Walker (2015). Het lerarenberoep moet niet alleen voor startende leraren aantrekkelijk worden gemaakt, maar ook voor ervaren leraren. Voor startende leraren in de VS was een gebrek aan ondersteuning vaak reden om uit het beroep uit te stromen. Extensief gebruik van inductie- en mentorprogramma's heeft de uitstroom van deze leraren uit het onderwijs succesvol beperkt (Walker, 2015).

Andere beroepsverenigingen zoals de American Federation of Teachers en de Association of American Educators laten zich niet uit over de onderwerpen 'werkbeleving' en 'innovatie in loopbaanpaden'.

Rollen in loopbaanpadmodellen voor leraren in de VS

Traditioneel gezien is het leraarschap wereldwijd een plat beroep, waarin doorgroeien een overstap van lesgeven naar een andere functie betekent. Niet alle leraren die door willen groeien, ambiëren echter een functie buiten het lesgeven om. Sommige leraren willen op inhoudelijk leiderschap doorgroeien en hun organisatorische capaciteiten ontwikkelen zonder dat dit ten koste gaat van hun lesgevendende taken. Ze zijn het liefst in het klaslokaal (Friedmann, 2014; Natale e.a., 2013, 2016). Deze ambities hebben bij sommige scholen in de VS ertoe geleid dat ze hun loopbaanpadmodellen hebben vernieuwd of willen vernieuwen (Friedmann, 2014; Natale e.a., 2013, 2016). Hiervoor ontvangen ze veel ruimte van de overheid, ondanks het feit dat het onderwijs in het algemeen centraal wordt georganiseerd (op staatsniveau).

De loopbaanpadmodellen houden rekening met de aanwezige verschillen in loopbaanfase, ervaring, prestaties, verantwoordelijkheden en gewenste ontwikkelingsrichting onder leraren en schoolleiders. Leraren krijgen de mogelijkheid om verschillende rollen aan te nemen naast hun lesgevende taak (taakverbreding) of om steeds hogere expertiseniveaus te bereiken (verdieping). Bij zowel de taakverbreding als verdieping ontvangen de leraren passende beloning als compensatie voor extra verantwoordelijkheden en als erkenning van hun status. Deze loopbaanpadmodellen zijn ingesteld om leraren beter te laten worden in hun vak, maar ook om ze te behouden doordat ze voldoende uitdaging op de school beleven.

In het algemeen komen de volgende rollen voor in de modellen:

- *Early-career teachers*: startende leraren. Ze krijgen wekelijks tijd voor professionalisering. Ook worden ze gecoacht en begeleid door ervaren collega-leraren. Na verloop van tijd kunnen ze hun ervaring verbreden door ook te werken op verschillende scholen die diverse studentenpopulaties op een unieke manier bedienen.
- *Experienced teachers/Teacher Leaders*: ervaren leraren. In deze leiderschapsrol kunnen ze hun impact vergroten en nieuwe uitdagingen aangaan. Teacher Leaders delen best practices en faciliteren diepere samenwerking binnen de school en met andere scholen. Ze zijn mentor voor andere leraren, nemen deel aan sollicitatiecommissies en ontwikkelen interne opdrachten voor leerlingen en collega's. Hierdoor bouwen ze hun leiderschapexpertise op en kunnen ze beter reflecteren op hun eigen professionele praktijk.
- *Model teachers*: ervaren leraren. Ze zetten hun klaslokalen in als een laboratorium en leermiddel voor collega's die van hen willen leren. Ze identificeren en delen de onderwijstechnieken en aanpakken die de beste resultaten hebben opgeleverd voor de school, voornamelijk wat betreft de leerprestaties van leerlingen. In sommige scholen werken Model Teachers twee uren per maand en twee dagen in de zomervakantie extra. Ze ontvangen hiervoor ongeveer \$7.500 boven op het basissalaris.
- *Peer Collaborative Teachers*: ervaren leraren. Ze ondersteunen collega's door gerichte coaching, wederzijdse visitaties en door het meedenken over loopbaanontwikkelingsmogelijkheden. Ze werken 5 uur per maand en 5 dagen in de zomervakantie extra. Ze ontvangen hiervoor ongeveer \$12.500 boven op het basissalaris.

- *Master Teachers*: vaak zeer ervaren en kundige leraren die graag in hun leraarrol willen blijven en geen administratieve taken of rollen willen vervullen. Ze werken nauw samen met de schoolleider of bestuurder om de onderwijspraktijk te versterken door het delen van best practices, peer coaching en het promoten van samenwerking bij het geven van onderwijs. Al deze taken komen boven op hun standaardtaken als leraar. Master Teachers werken 8 uur per maand en 8 dagen in de zomervakantie extra. Ze ontvangen hiervoor \$20.000 boven op het basissalaris.

Dit zijn de meest voorkomende rollen in de loopbaanpadmodellen in de VS. Soms gebruiken scholen verschillende namen voor de rollen, maar de invulling is grotendeels vergelijkbaar. Hierna volgt een voorbeeld van de voortgang in rollen en een indicatie van de bijbehorende financiële beloning bij een van de loopbaanpadmodellen, het KIPP Austin Model:

Stage 1: Starting Teacher (salaris: \$50.000) → Stage 2: Intermediate Teacher (salaris: \$53.000) → Stage 3: Advanced teacher (salaris: \$57.000) → Stage 4: Distinguished teacher (salaris: \$65.000) → Stage 5: Master teacher (salaris: \$70.000).

Uit het literatuuronderzoek blijkt dat veel scholen een subsidie van de staat- of federale overheid of private financiering ontvangen om de loopbaanpadmodellen te lanceren. De subsidies waren voor bepaalde tijd en de scholen moesten naar alternatieve modellen voor financiering omzien om de implementatie van de loopbaanpadmodellen duurzaam te maken (Natale, 2013 & 2016).

Alternatieve loopbaanpadmodellen

Naast de hierboven besproken loopbaanpadmodellen die een progressieve opbouw hebben en waarin diversiteit bestaat in de rollen die individuele stafleden aannemen, zijn er ook andere modellen zoals de Teacher-led Schools waar bijna alle personeelsleden in dezelfde salarisschaal worden betaald. Deze scholen kennen geen centraal leiderschap (schoolleider) en leraren verdelen de niet-onderwijsgevende taken onderling. Iedere leraar heeft dus naast zijn onderwijsgevende taken ook leidinggevende, planningmatige, administratieve en zelfs huishoudelijke taken. Soms rouleren deze taken waardoor iedereen uitgedaagd blijft en zijn expertise kan uitbreiden. Deze ordening betekent een gelijke functiemix en beloning over de stafleden. Het vergroot bij iedereen ook het begrip voor uitdagingen gezien vanuit verschillende rollen. Daarnaast heeft het voordelen omdat de leraren een grote mate van professionele autonomie ervaren. Teacher-led schools zijn in opkomst. In 2015 werden zeventig openbare scholen in vijftien staten geleid door leraren (Walker, 2015).

Wat kan Nederland leren van de VS?

Ontzorging van de leraar. In de Amerikaanse po- en vo-scholen vormen leraren ongeveer de helft van de schoolstafpopulatie. De rest van de medewerkers hebben ondersteunende taken. Er is dus in principe één ondersteunende medewerker per leraar. Dit geeft leraren voldoende ruimte om zich op hun kerntaak (het lesgeven) toe te leggen. Het lesgeven is waar leraren wereldwijd hun plezier uit halen en de hoofdreden waarom ze voor het beroep kiezen en in het beroep blijven (Dunham en Scott, 2004; Smol 2009; OECD, 2015; Walker 2015, 2016). Dit verklaart mogelijk waarom de leraren in de VS zeer tevreden zijn met hun baan en school.

Flexibiliteit in de leraren loopbaanpadmodellen. De VS zijn het meest flexibel van alle onderzochte landen wat betreft loopbaanpadmodellen voor leraren. Scholen krijgen veel ruimte om zelf hun loopbaanpadmodellen te bepalen. Deze aanpak is het beste omdat het rekening houdt met het feit dat de professionaliseringsbehoefte per persoon en per school verschilt. Het past ook het beste bij Nederland omdat het onderwijs hier gedecentraliseerd is. Schoolbesturen bepalen in grote mate de invulling van het onderwijs in hun school en kunnen daarom ook als beste zelf bepalen welke lerarenloopbaanpadmodellen bij hun situatie passen. Uiteraard in samenspraak met de betrokken leraren.

Inductieprogramma's voor startende leraren. Structureel investeren in inductieprogramma's van startende leraren binnen de school waarbij ze begeleid worden en hun zelfvertrouwen vergroot wordt, is succesvol gebleken in de VS. Dit zelfvertrouwen leidt vervolgens tot meer baantevredenheid en vergroot de kans dat ze als leraar werkzaam blijven (OECD, 2014).

Noorwegen

Profiel van de po-leraar en vergelijking met het vo

Het Teaching and Learning International Survey (TALIS) onderzoek uit 2013 (OECD, 2015) biedt de volgende inzichten in het profiel van po-leraren in Noorwegen:

- 98,1% van po-scholen en 94% van vo-scholen zijn publieke scholen.
- De gemiddelde grootte van een klas is 19,3 in het po, 22,5 in de vo-onderbouw en 19,4 in de vo-bovenbouw.
- Circa 80% van de po-leraren is vrouw. Ook in het vo is de meerderheid van de leraren vrouw. Er zijn in het vo echter iets meer mannelijke leraren dan in het po.
- De meerderheid van de leraren is boven de 30. 7,2% is onder de 30, 57,5% is tussen de 30 en 50 jaar, 23,1% is in de 50 en 13,5% is boven de 60. De leeftijdsverdeling in het vo is vergelijkbaar.
- Po-leraren zijn ervaren en wisselen niet vaak van baan. In 2013 waren po-leraren gemiddeld 11 jaar voltijd werkzaam op hun huidige school, gemiddeld 16 jaar werkzaam als leraar, gemiddeld 3 jaar werkzaam in een andere rol in het onderwijs, gemiddeld 4 jaar werkzaam in een andere baan buiten het onderwijs. Ook vo-leraren zijn ervaren en hebben een vergelijkbaar ervaringsprofiel.
- De meerderheid van de po-leraren heeft een vaste aanstelling. 75% werkt fulltime, 23% werkt parttime (uit eigen keuze) en 2% werkt parttime (niet uit eigen keuze).
- Er is een grote mate van meertaligheid op de scholen: 1 op de 5 leerlingen is meertalig.
- 3,6% van de leraren had een mentor toegewezen gekregen.
- 3,5% van de po-leraren had behoefte aan training in het coachen en begeleiden van leerlingen, 4,8% aan training in hoe je multidisciplinaire competenties kunt verwerven, 11,8% aan training in het omgaan met meertaligheid in de klas, 6,5% aan training in het omgaan met nieuwe technologieën in je werk, 13,6% aan training in het omgaan met leerlingen met een extra ondersteuningsbehoefte.

- Po-leraren werken gemiddeld 39 uur per week. Ze besteden gemiddeld 17 uur per week aan lesgeven en nog eens 22 uur aan niet-lesgevende taken. Van de 17 uur waarin ze lesgeven wordt 81% van de tijd aan het lesgeven zelf besteed, 12% aan klasmanagement en 7% aan administratieve taken. De tijdsinzet en tijdsbesteding van vo is vergelijkbaar. Vo-leraren hebben wel een iets hogere werklast in niet-lesgevende taken (zie figuur 16).



Figuur 16. Gemiddeld aantal uren per week die leraren aan specifieke taken besteden. Bron: OECD, 2015.

- 19% van de leraren gaf aan dat hun school een formeel inductieprogramma had voor alle nieuwe leraren die in dienst treden, ongeacht hun ervaringsniveau, 40% dat hun school een formeel inductieprogramma had specifiek voor startende leraren, 80% dat hun school informele inductieactiviteiten had voor nieuwe leraren. Leraren in de vo-bovenbouw namen meer deel aan formele inductieprogramma's dan leraren in het po en de vo-onderbouw.
- Er is een grote mate van samenwerking tussen leraren en het wederzijdse leren wordt gefaciliteerd. 67,9% van de leraren geeft gezamenlijk les in dezelfde klas, 52,4% observeert de praktijk van andere leraren in de klas en geeft feedback, 88% werkt samen in projecten (over verschillende klassen en leeftijdsgroepen van de leerlingen).
- Professionalisering van docenten wordt goed gefaciliteerd door de school of overheid. 89,1% van de leraren had de afgelopen twaalf maanden enige vorm van professionalisering doorlopen, 85,7% hoefde zelf geen financiële bijdrage te leveren aan hun professionaliseringsactiviteiten (bijvoorbeeld cursussen, workshops, conferenties, bezoeken aan andere scholen).

Werkbeleving

Volgens de TALIS 2013 studie (OECD, 2015) is de meerderheid van de po-leraren in Noorwegen tevreden met hun baan (96,1%). 97,4% vindt het plezierig om op hun school te werken, 93,1% zou hun school als werkgever aanbevelen aan andere leraren, 9,8% zou naar een andere school overstappen indien ze de mogelijkheid zouden krijgen; 35,9% vraagt zich af of het niet beter was geweest een ander beroep te kiezen. Ook vo-leraren zijn in het algemeen tevreden.

De meerderheid van po-leraren is van mening dat het lerarenberoep niet gewaardeerd wordt door de maatschappij: 13,5% is sterk van mening dat het beroep ondergewaardeerd wordt, 57,2% is van mening dat het beroep ondergewaardeerd wordt, 27,5% is van mening dat het lerarenberoep wel gewaardeerd wordt, 1,8% is sterk van mening dat het lerarenberoep wel gewaardeerd wordt. Het gevoel onder vo-leraren is vergelijkbaar, waarbij de leraren in de bovenbouw iets positiever zijn over het imago van hun beroep in de samenleving.

Verder hadden de grootte van de klas, de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen, de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte en meertalige klassen een gering effect op de baantevredenheid en zelfvertrouwen van de leraren.

Po-leraren hebben een professionaliseringsbehoefte op de volgende onderwerpen, geordend in mate van belangrijkheid:

1. Lesgeven aan leerlingen met een speciale ondersteuningsbehoefte.
2. ICT-vaardigheden voor hun onderwijsgevende taken.
3. Vaardigheden in de technologieën die in hun werk worden gebruikt.
4. Lesgeven in een meertalige klas.
5. Coachen en begeleiden van leerlingen.
6. Hoe je multidisciplinaire competenties kunt verwerven.
7. Aanpakken voor het gepersonaliseerde leren.
8. Omgaan met gedragsproblematieken van leerlingen en klasmanagement.
9. Hoe je leerlingen vakoverstijgende vaardigheden kunt aanleren (bijvoorbeeld kritisch denken, leren leren en probleemoplossend vermogen).
10. Evaluatie van leerlingen en evaluatietechnieken.
11. Schoolmanagement en administratie.
12. Pedagogische competenties.
13. Kennis en begrip van de lesinhoud.
14. Kennis van het curriculum.

De verdeling in de behoeften van vo leraren is vergelijkbaar. Het is in de onderzochte literatuur niet duidelijk of po-leraren tevreden zijn met hun salaris en werklast.

Loopbaanpadmodellen

De Noorse overheid heeft een programma om de status en kwaliteit van leraren te verhogen: "Promotion of the status and quality of teachers – joint effort for a modern school of knowledge". In dit programma worden onder pilots gedaan met andere nieuwe loopbaanpadmodellen (Norwegian Ministry of Education, 2017). De taalbarrière heeft een literatuuranalyse van de bevindingen van deze pilots binnen het beperkte kader van het huidige onderzoek belemmerd. Er is meer tijd nodig om de relevante documenten te vertalen.

Wat kan Nederland leren van Noorwegen?

Nederland kan van de lessen uit de Noorse pilots leren. Hiervoor is contact met de Noorse Ministerie van Onderwijs en Onderzoek noodzakelijk omdat de resultaten (nog) niet gepubliceerd zijn. Het programma loopt nog.

Verenigd Koninkrijk

Loopbaanpadmodellen

Hieronder volgen voorbeelden van rollen die een leraar in het Verenigd Koninkrijk kan vervullen (UK Department for Education, 2017; Kerwick-Chrisp & Schuette (2017):

- Een *Head of Department* heeft de taak om ervoor te zorgen dat de afdeling adequaat uitgerust is met betrekking tot personeel, financiële middelen en materialen. Deze positie vereist een uitstekende kennis van het relevante vakgebied, evenals goede leiderschaps- en managementvaardigheden.
- Van een *Head of Year* wordt verwacht dat hij bepaalde aspecten van alle leerlingen in het betreffende jaar kent en begeleidt. Bijvoorbeeld het aanpakken van beleids- of gedragsproblemen, het controleren van de aanwezigheid van studenten en stiptheid, het organiseren van afspraken met ouders en het samenwerken met andere hoofden van het jaar.
- De taak van een *Pastoral Care Manager* is om voor het welzijn van leerlingen te zorgen, om moeilijke studenten te managen en degenen met gedragsproblemen te begeleiden. Deze rol vereist iemand die een goede maar passende relatie met studenten kan opbouwen: zorgzaam, maar streng en duidelijk. Deze rol is op het niveau van de Head of Year-rol.
- *Deputy Head/Assistant Head Teacher* is meestal de op een na hoogste positie in een school. In deze rol werkt de leraar naast de Head Teacher bij het managen en leiden van de school. De rol biedt de mogelijkheid om leiderschapsvaardigheden te ontwikkelen.
- De grootste verantwoordelijkheid ligt bij de *Head Teacher*. Head Teachers beschikken over eerdere ervaring als leerkracht, Head of Year of als senior manager (bijvoorbeeld als Deputy Head). Als schoolleider kijken alle leerlingen en medewerkers op naar de Head Teacher.
- De *leading practitioners* staat nog steeds voor de klas, maar heeft daarnaast nog andere verantwoordelijkheden, zoals het trainen van nieuwe leraren of het zijn van een expert binnen de school op een bepaald gebied of thema.
- Een *Specialist Leader of Education* is een ervaren leider die de vaardigheden heeft om individuen of teams in vergelijkbare posities op andere scholen te ondersteunen. Hij of zij begrijpt hoe uitstekende leiderschapspraktijken op hun vakgebied eruit zien en is bekwaam in het helpen van andere leiders om dit te bereiken.

Een leraar kan ook andere niet-onderwijsgevende rollen vervullen, bijvoorbeeld in de schoolbibliotheek, museumonderwijs, administratie, pedagogische psychologie, maatschappelijk werk, en bij het opstellen van onderwijspublicaties, het coachen van leerlingen en het initiëren of managen van partnerschappen met andere scholen.

Er is differentiatie in de beloning per rol. Scholen hebben recentelijk meer vrijheid gekregen om zelf de salarissen van de staf te bepalen. Hierdoor is differentiatie in beloning bij uitzonderlijke prestaties mogelijk.

Wat kan Nederland leren van het Verenigd Koninkrijk?

Het VK hanteert een one-size-fits-all loopbaanpadmodel voor leraren en schoolleiders. De namen van de rollen zijn ook over het hele land geharmoniseerd. In het beperkte kader van dit literatuuronderzoek is niet duidelijk geworden hoeveel leraren en schoolleiders de verschillende rollen vervullen, met andere woorden, wat de verhouding is in de bezetting van de rollen over het hele land. Het is daarom ook onduidelijk of de loopbaanwensen van alle leraren, inclusief de gewenste richting van die carrièreprogressie, met het huidige model vervuld worden. Het is de vraag of een one-size-fits-all model past bij Nederland, in plaats van een loopbaanmodel waarbij het scholen zelf vrij staat om het model te innoveren en de loopbaanwensen per school of leerkracht erin te verwerken (zoals in de VS).

Japan

Profiel van de po-leraar

De kwaliteit van leraren bepaalt mede het succes dat scholen behalen in het opleiden van leerlingen. Daarom staat het hoog op de agenda van de Japanse overheid. De wetgeving rondom leraren is zeer streng. Alle leraren worden door Prefectural en Municipal Boards of Education benoemd. Kandidaten voor een lerarenbaan moeten in het bezit zijn van de relevante certificering en een examen afleggen dat zowel schriftelijke als praktische elementen bevat. Dit examen is anders per prefectuur. Het behalen van het examen geeft geen garantie op een baan. In het geval dat er na het behalen van het examen toch geen baan wordt verkregen, moet de kandidaat in het volgende jaar delen van het examen opnieuw afleggen. Nascholing en periodieke herregistratie zijn verplicht en de nascholing wordt door de overheid verzorgd (Japan Ministry of Education, 2017).

Loopbaanontwikkeling

Binnen het HRM-managementbeleid van het ministerie is er een beleid- en managementsysteem voor leraren die niet naar behoren functioneren. Hiervoor wordt onder andere een uitgebreid evaluatiesysteem voor leraren toegepast en wordt nascholing voor de zwakke leraren geregeld (Japan Ministry of Education, 2017). Beloning voor goede prestaties vindt plaats via de MEXT Outstanding Teacher Award (Japan Ministry of Education, 2017).

Carrièreprogressie vindt vooral binnen de schoolomgeving plaats. De gangbare rollen zijn die van leraar, hoofdleraar en schoolleider. Bij elk van deze rollen hoort een andere beloning, die op basis van prestatie en ervaring wordt toegepast. Hoewel sommige leraren nooit naar de positie van hoofdleraar kunnen worden bevorderd, kunnen ze een enorme groei in hun salaris doormaken (van ongeveer \$27.000 tot bijna \$70.000 over hun hele loopbaan). Deze salarisverhoging vindt plaats in 36 stappen. Er zijn nog eens 20 salarisstappen binnen de hoofdleraarpositie en 15 binnen de schoolleiderpositie (NCEE, 2017). Dus hoewel er een fuikwerking is, kunnen leraren financieel doorgroeien, als erkenning en waardering van hun toegenomen ervaring en expertise.

Het leraarschap in Japan

Meer inzicht in het beroep wordt verder door het NCEE (2017) verschaft. Die maakt de volgende analyse.

- Het leraarschap in Japan wordt beschouwd als een middenklasse beroep en leraren worden goed betaald. Dit heeft zijn wortels in de geschiedenis. Na de Tweede Wereldoorlog besloot de premier vanwege lerarentekorten dat leraren 30% meer zouden worden betaald dan andere ambtenaren. Hoewel deze kloof in de afgelopen decennia is afgenomen, zijn docenten nog steeds een van de hoogst betaalde ambtenaren. Het salaris van een startende leraar is vergelijkbaar met dat van een startende ingenieur.
- De meerderheid van de leraren blijft hun hele leven werkzaam in het beroep (NCEE, 2017).
- Momenteel is de schoolleeftijdsbevolking in Japan veel kleiner dan in het verleden. Dit maakt de sector zeer competitief. Ongeveer 60% van de afgestudeerden aan een lerarenopleiding kan geen baan in de openbare scholen vinden.
- Het lerarenberoep heeft een hoog aanzien. Het toetreden tot het beroep wordt gezien als een manier om de sociale positie van een familie te verbeteren. Er zijn momenteel ongeveer zeven aanvragers voor elke opleidingspositie.
- De toelatingseisen voor lerarenopleidingen zijn zeer streng. Zodra leraren zijn aangenomen, ondergaan ze een inductieperiode van een jaar. Gedurende deze periode zijn ze onder toezicht van een senior leraar en hebben zij geen toegang tot alle lerarenvoordelen, waaronder lidmaatschap van een beroepsvereniging. Na succesvolle afronding van dit eerste jaar worden ze volwaardige leraren.

Wat kan Nederland leren van Japan?

Ondanks dat er in Japan een fuikwerking kan optreden, vindt de overheid het alsnog op zijn plaats om doorgroei in de financiële beloning van leraren mogelijk te maken. Dit als erkenning en waardering van de toegenomen ervaring en expertise van leraren door de jaren heen. Salaris is in dit geval dus losgekoppeld van de rollen die een leraar vervult. Het kan goed werken bij leraren die tevreden zijn met hun huidige rol en geen andere rollen ambiëren, maar die wel erkenning willen krijgen voor hun goede inzet als leraar.

Samengevat: wat valt op?

Canada

- Het onderwijs is centraal georganiseerd (overheid op provinciaal niveau) en voornamelijk met publieke middelen bekostigd.
- Leraren zijn al minimaal twintig jaar zeer ontevreden met hun baan, door een hoge werkdruk en lange werkdagen (>52 uur per week) wat veel stress en een verstoring van de werk-privébalans veroorzaakt. Deze werkbeleving is representatief voor de situatie op nationaal niveau.
- De discussie over werkbeleving wordt al minstens twintig jaar gevoerd en vooral door beroepsverenigingen (op provinciaal en nationaal niveau) geleid. Binnen de overheid zelf is daar vrijwel geen discussie over.
- Er lijkt sprake van fuikwerking: eens een leraar altijd een leraar. Groei in de loopbaan betekent doorgaans een overstap naar andere rollen en het loslaten van onderwijsgevende taken of uitstroom uit het onderwijs.
- Het verbreden van de loopbaanontwikkelingsmogelijkheden wordt nauwelijks als oplossing gezien en haast niet besproken. Oplossingen voor de negatieve werkbeleving worden genoemd, maar de discussie is nog niet overgegaan op het bespreken van nieuwe loopbaanpadmodellen binnen de school, loopbaanpadmodellen waarin functiedifferentiatie en flexibiliteit in de rollen van de leraar mogelijk zijn en waarin passende compensatie, erkenning en tijdsinvestering aangeboden wordt per rol. Voor zover de literatuur laat zien, laten zowel de beroepsverenigingen als de overheid zich hier vooralsnog niet over uit.
- Ook is er in de literatuur praktisch geen discussie over de tevredenheid van leraren met hun salaris. Het is niet duidelijk of ze dit passend vinden bij hun hoge werklust en inzet van ruim 52 uur per week.

Verenigde Staten

- Het onderwijs is centraal georganiseerd (overheid op staatsniveau) en wordt voornamelijk met publieke middelen bekostigd. In 2013 was ongeveer 10% van de basisscholen een particuliere school.
- Leraren zijn langdurig zeer tevreden met hun beroep, hun baan en hun school.
- Een groot deel van de leraren is zeer ervaren en hoogopgeleid.
- Er zijn gemiddeld weinig leerlingen per leraar (1 op 12 bij private en 1 op 16 bij publieke scholen).

- Ontzorging van de leraar: leraren vormen ongeveer de helft van de schoolstafpopulatie. De rest van de medewerkers hebben ondersteunende taken. Er is dus in principe één ondersteunende medewerker per leraar. Dit geeft leraren voldoende ruimte om zich op hun kerntaak (het lesgeven) toe te leggen, waar wereldwijd leraren de meeste voldoening uit halen. Dit verklaart mogelijk ook waarom leraren in de VS zeer tevreden zijn met hun baan en school.
- Meer dan de helft van de leraren is niet tevreden met hun salaris. Een derde van de leraren zou hun beroep voor een beter betalende beroep verlaten.
- Startende leraren doorlopen inductie- en mentorprogramma's waardoor ze nu succesvol voor het onderwijs worden behouden.
- Er wordt vanuit de overheid redelijk veel ruimte aan scholen gegeven om met verschillende loopbaanpadmodellen te werken, ook in het openbaar onderwijs. Er zijn dan ook meerdere voorbeelden van lerarenloopbaanpadmodellen te vinden in het onderwijssysteem van de VS.

Nieuw-Zeeland

- Het onderwijs is sterk centraal georganiseerd (nationale overheid) en wordt voornamelijk met publieke middelen bekostigd.
- Er is in 2014 op nationaal niveau een nieuw loopbaanpadmodel voor leraren en schoolleiders geïntroduceerd en dit is sinds 2017 volledig in werking. Het model geldt voor zowel het po als het vo. Deze ontwikkeling is een reactie op de oproep van en een behoefte onder leerkrachten, schoolleiders en bestuurders. Bij het opstellen van het model heeft de overheid zich door internationale good practices laten inspireren, te weten Singapore en Hong Kong.
- In dit model wordt gewerkt met quota. Dit betekent dat niet alle leraren of schoolleiders die naar de nieuwe rollen zouden willen groeien dat ook mogen. Zo mag slechts 10% Lead Teacher worden en slechts 2% mag Expert Teacher worden. Dit loopbaanpadmodel lijkt daarom geen uitweg te bieden voor de volledige beroepsgroep wanneer het gaat om de onvrede over de loopbaanontwikkelingsmogelijkheden.
- Ook is een deel van de rollen voor bepaalde tijd, zoals de rol van Expert Teacher. De aanstelling hiervoor is slechts twee jaar, te verlengen met opnieuw twee jaar. Dit zou enerzijds goed kunnen werken, omdat het zo voor meer leerkrachten mogelijk is in hun carrière een rol te vervullen (rollen komen naar verloop van tijd weer 'vrij'). Een risico hiervan zou kunnen zijn dat het voor de desbetreffende leerkracht wellicht moeilijk is om terug te keren naar de rol van 'standaard' leraar, wat eventueel gepaard kan gaan met onvrede en risico op uitstroom.

- Conclusie is dat het loopbaanpadmodel waar Nieuw-Zeeland voor gekozen heeft, maar voor een beperkte deel van de beroepsgroep voldoet aan de wens voor professionele uitdaging en doorgroeimogelijkheden en weinig ruimte laat (omdat het een landelijk model is met ver ingevulde voorwaarden) voor eigen invulling van de school of bestuur. Aan de andere kant kunnen het model en de keuzes daarin worden gezien als een goed startpunt voor een doorontwikkeld loopbaanpadmodel dat een betere dekking biedt voor de volledige beroepsgroep. Daarnaast zijn de gemaakte keuzes in het model goed voor het imago van het lerarenberoep (de financiële beloning is verhoogd en door woorden als “lead” en “expert” bij de rollen te gebruiken, krijgt het leraarschap meer aanzien). Dit is ook weer goed voor werving.

Noorwegen

- De Noorse leraren in het po zijn tevreden met hun baan. Ze zijn weinig mobiel (veranderen niet van beroep of school).
- De grootte van de klas, de sociaaleconomische achtergrond van leerlingen, de aanwezigheid van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte en meertalige klassen hebben een gering effect op de baantevredenheid en het zelfvertrouwen van de leraren.
- De meerderheid van de leraren vindt echter dat het lerarenberoep ondergewaardeerd wordt in de samenleving.
- De Noorse overheid heeft een programma om de status en kwaliteit van leraren te verhogen: “Promotion of the status and quality of teachers – joint effort for a modern school of knowledge”. In dit programma worden momenteel onder andere pilots met nieuwe loopbaanpadmodellen uitgevoerd. De taalbarrière heeft een literatuuranalyse van de bevindingen van deze pilots binnen dit huidige literatuuronderzoek belemmerd. Er is meer tijd nodig om de relevante documenten te vertalen. Nederland kan wel van de lessen uit de Noorse pilots leren. Hiervoor is contact met de Noorse Ministerie van Onderwijs en Onderzoek noodzakelijk omdat de resultaten (nog) niet gepubliceerd zijn. Het programma loopt nog.

Verenigd Koninkrijk

- Doorgroeimogelijkheden voor leraren bieden verbreding naar zowel leiderschapsrollen als zorgverlenende rollen. De rollen worden vooral binnen de eigen school vervuld.
- Uit dit literatuuronderzoek lijkt er maar één loopbaanpadmodel te zijn voor het hele land, met vaste titels voor de rollen: Head Teacher, Head of Year, Head of Department, Deputy/Assistant Head Teacher, Pastoral Care Manager, Leading Practitioner en Specialist Leader of Education. Het is de vraag of de loopbaanwensen van alle leraren, inclusief de gewenste richting van die carrièreprogressie, met het huidige one-size-fits-all model vervuld worden.
- Er is wel differentiatie in de beloning per rol. Scholen hebben recentelijk meer vrijheid gekregen om zelf de salarissen van de staf te bepalen. Hierdoor is differentiatie in beloning bij uitzonderlijke prestaties mogelijk.

Japan

- Het onderwijs is sterk centraal georganiseerd. De wetgeving rondom leraren en het aannamebeleid (voor zowel opleiding als beroep) is zeer streng. Nascholing en periodieke herregistratie zijn verplicht en de nascholing wordt door de overheid verzorgd.
- Het HRM-managementbeleid van het ministerie heeft aandacht voor zwakkere leraren, waarvoor een uitgebreid evaluatiesysteem voor leraren wordt toegepast en nascholing voor zwakke leraren wordt geregeld.
- Beloning voor goede prestaties vindt plaats via de MEXT Outstanding Teacher Award.
- Carrièreprogressie vindt vooral binnen de schoolomgeving plaats. De gangbare rollen zijn die van leraar, hoofdleraar en schoolleider. Bij elk van deze rollen hoort een andere beloning, die op basis van prestatie en ervaring wordt toegepast. Hoewel sommige leraren nooit naar de positie van hoofdleraar kunnen worden bevorderd, kunnen ze tijdens hun loopbaan een enorme groei in hun salaris maken.
- Het leraarschap in Japan wordt beschouwd als een middenklasse beroep met hoog aanzien en leraren worden goed betaald. Leerkrachten zijn een van de hoogst betaalde ambtenaren. Daarnaast blijft de meerderheid van de leraren hun hele leven werkzaam in het beroep. Er is geen lerarentekort, er is juist sprake van concurrentie en een groot gedeelte van de afgestudeerde leerkrachten hebben moeite een baan te vinden. Wanneer leraren zijn aangenomen, ondergaan ze een inductieperiode van een jaar.

Welke van de onderzochte landen is het beste voorbeeld voor Nederland?

In Nieuw-Zeeland is er één loopbaanpadmodel voor het openbare onderwijs: een gecombineerd model voor leraren én schoolleiders, waarin ze in hun rollen ook nauw samenwerken. De ontwikkeling van dit model is gecentraliseerd en benoeming in een rol gebeurt door een landelijke commissie. Het model is opgesteld op basis van wensen van het veld, en rollen en functies hebben hierin een concrete invulling gekregen met bijbehorende voorwaarden. Het loopbaanpadmodel biedt aanknopingspunten voor Nederland op het als het gaat om de rollen die worden gebruikt en hoe de wensen van het veld zijn meegenomen, maar hoe het is ingericht in Nieuw-Zeeland is het wel de vraag of het een duurzame oplossing is voor de loopbaanpadwensen van de meerderheid van de beroepsgroep. Een zeer beperkt aantal mensen mag de nieuwe rollen vervullen en bij sommige rollen is de aanstelling voor bepaalde tijd.

Ook het loopbaanpadmodel in het Verenigd Koninkrijk is een landelijk model, *waardoor het de vraag is of de loopbaanwensen van alle leraren, inclusief de gewenste richting van carrière-progressie, met het huidige one-size-fits-all model vervuld worden.* Echter, Nederland kan wel leren van de rollen die worden toegepast in het Verenigd Koninkrijk, zoals het werken met Subject Leaders of het inzetten van een Specialist Leader in Education.

De VS zijn het meest flexibel van alle onderzochte landen wat betreft lerarenloopbaanpadmodellen. Ondanks het feit dat het onderwijs centraal is georganiseerd, krijgen scholen veel ruimte om zelf de loopbaanpadmodellen voor hun leraren te bepalen. Deze aanpak lijkt het beste omdat het rekening houdt met het feit dat de professionaliseringsbehoefte en loopbaanpadwensen per persoon en school kunnen verschillen, wat lijkt te passen in een gedecentraliseerd onderwijs, zoals in Nederland. Schoolbesturen bepalen in grote mate het onderwijs in hun school en kunnen daarom ook als beste zelf bepalen welke lerarenloopbaanpadmodellen bij hun situatie passen. Uiteraard in samenspraak met de betrokken leraren. De VS is verder voorbeeldig in het feit dat negen van de tien leraren in het po en vo zeer tevreden is met hun beroep, baan en school.

Overige conclusies

Waar worden leraren blij van?

Twee van de factoren die baantevredenheid beïnvloeden, zijn de aard van de werkzaamheden en de arbeidsomstandigheden (Dinham en Scott, 2004, Høigaard e.a., 2011). Een uitgebreid onderzoek door deze auteurs in zeven landen (waaronder Nieuw-Zeeland, Canada en het VK), het TALIS-onderzoek (OECD, 2014 & 2015), en de Europese Commissie (2017) laten zien dat leraren zich het meest aangesproken voelen door:

- de mogelijkheid om goed te doen (specifiek om leerlingen hun leerdoelen te helpen bereiken en om bij te dragen aan hun persoonlijke vorming)
- een omgeving waar ze positieve relaties met anderen (leerlingen, collega's, ouders) kunnen onderhouden. Een collegiale en ondersteunende omgeving waarin ze erbij horen
- de mogelijkheid om zich persoonlijk en professioneel te ontwikkelen. Dinham en Scott noemen dit 'satisfiers'.

Wat leidt tot onvrede bij leraren?

Onvrede over de arbeidsomstandigheden heeft te maken met kwesties die het ervaren van de satisfiers verstoren. Deze dissatisfiers zijn gelegen in:

- de maatschappij (een laag imago van het beroep, de verkeerde veronderstelling dat leraren het makkelijk hebben en de verwachting dat ze alles moeten kunnen)
- overheidsbesluiten (continue hervorming om het onderwijs onder andere efficiënt, effectief, actueel, relevant en concurrerend te houden)
- besluiten van de werkgever (onder andere om aan de door de overheid opgelegde verplichtingen te voldoen. Hier lijken vooral de beschikbaarheid van middelen en het verschil in visie tussen schoolleiders en leraren over de invulling en implementatie van onderwijsveranderingen de knelpunten te zijn).

Ondersteuning

De aard en het tempo van ontwikkelingen in het onderwijs en de toegenomen verwachtingen en verantwoordelijkheden die bij scholen worden gelegd, leiden tot taakverzwaring en werkstress bij leraren. De maatschappelijke ontwikkelingen waarop de ontwikkelingen in het onderwijs gebaseerd zijn, gaan vanzelf. De reactie van de overheid op deze ontwikkelingen wordt voornamelijk bepaald door het tempo van die ontwikkelingen en dat is autonoom. De maatschappelijke ontwikkelingen en gerelateerde ontwikkelingen in het onderwijs zijn een feit. Maar leraren kunnen de veranderingen beter opvangen wanneer ze hierin ondersteuning krijgen, specifiek wanneer de satisfiers in de knel komen (Dinham en Scott, 2004, Høigaard e.a., 2011).

Leraren zijn het belangrijkste kapitaal in het onderwijs. Het is van belang dat de zorgen en behoeften van leraren wat betreft de organisatie van hun werk gehoord worden. De kwaliteit van het onderwijs kan alleen geborgd worden wanneer leraren hun werk aankunnen, ze het gevoel hebben dat ze adequaat kunnen handelen en ze de juiste ondersteuning krijgen om hun werk goed te doen (Høigaard e.a., 2011; OECD, 2015). Wensen voor het verlichten van de werkdruk moeten serieus worden genomen, want excellent onderwijs en gemotiveerde leerlingen hebben gemotiveerde en psychisch gezonde leerkrachten nodig.

Daarnaast moeten overheden maatregelen nemen die het lerarenberoep aanzien geven en professionele groei van leraren mogelijk maken, ook voor leraren die niet willen doorgroeien naar administratieve functies (OECD, 2015).

Sector, schoolgrootte en soort onderwijs

In dit onderzoek zijn er geen grote verschillen gevonden tussen po en vo. De loopbaan en professionaliseringswensen van leraren in het po lijken overeen te komen met die in het vo. Daarnaast blijken dezelfde loopbaanpadmodellen in zowel het po als het vo te worden toegepast.

In de VS wordt het verschil tussen het openbare en private onderwijs door de overheid structureel gemonitord. De werkbeleving van leraren in beide categorieën komt overeen, waarbij leraren in het private onderwijs een iets positievere werkbeleving tonen.

In de onderzochte landen is de grootte van scholen niet van invloed op het carrièreperspectief van leraren. De regelgeving en vrijheden rondom loopbaanpaden zijn voor alle scholen gelijk, ongeacht hun omvang.

Wel is de onderwijsvisie van de scholen in de VS soms van invloed op de loopbaanpaden van leraren binnen de school. Neem de teacher-led schools waar geen centrale schoolleiding is, maar traditionele taken van de schoolleider opgevangen worden door de leraren zelf. Ze leiden de school in onderling overleg waarbij taken rouleren. Hierbij ontwikkelen alle leraren een brede expertise en zijn ze breed inzetbaar. De afwisseling in hun baan zorgt er ook voor dat ze zich uitgedaagd voelen, maar op een prettige en behapbare manier. Ook ervaren ze hiermee veel professionele autonomie. In Canada en Nieuw-Zeeland zijn er minder vrijheden en moeten scholen de centraal bepaalde loopbaanpadmodellen toepassen.

In de VS heeft het opleidingsniveau een effect op de rollen en loopbaanpaden van leraren. Hoewel een leraar met een bachelordiploma les mag geven, moeten de meeste scholen hun leraren aan om een master te behalen. Met een masterdiploma heeft de leraar meer kans op een hoger salaris, meer kans op promotie naar administratieve functies en is hij breder inzetbaar.

Succesfactoren en belemmeringen

Met een literatuuranalyse alleen is het soms zeer moeilijk om de (politieke) mening over de werkbeleving van leraren en mogelijke innovaties in het loopbaanpadenbeleid voor leraren te achterhalen. Binnen de Canadese overheid is hier vrijwel geen discussie over. Het is zeer moeilijk om in de vrij toegankelijke literatuur uitingen te vinden hierover. Gezien het feit dat leraren, via de vele beroepsverenigingen van het land, deze onderwerpen al een tijd agenderen maar geen passende reactie op krijgen, kan er geconcludeerd worden dat de politieke onwil om hierop in te gaan een belemmering vormt voor innovaties in het HRM-beleid voor leraren in het land.

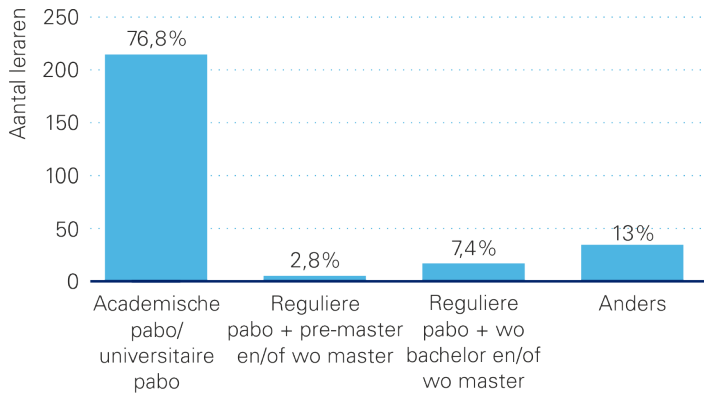
In Nieuw-Zeeland is er een goed begin gemaakt. De overheid is betrokken en heeft al de eerste stappen gezet richting duurzame oplossingen voor het carrièreperspectief van de beroepsgroep. Een belangrijke succesfactor die in dit onderzoek naar voren komt om vernieuwingen te bewerkstelligen, lijkt in ieder geval de wil van de landelijke overheid om in gesprek te gaan met leraren (via bijvoorbeeld de koepels en/of beroepsverenigingen) en hun wensen en behoeftes mee te nemen. Dit kan leiden tot een landelijk model zoals in Nieuw-Zeeland, maar ook tot vrijheden van scholen tot het zelf inrichten van hun loopbaanmodellen, al dan niet met tijdelijke subsidie, zoals in de Verenigde Staten.

BIJLAGE 4. SAMENVATTING UITKOMSTEN ENQUÊTE ACADEMISCHE LEERKRACHTEN

Een volledig overzicht van alle antwoorden inclusief alle open antwoorden is te vinden in de aparte bijlage ‘Volledige uitkomsten enquête academische leerkrachten’, bijgevoegd bij dit rapport.

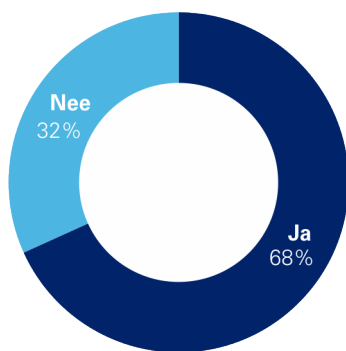
Opleiding respondenten

De enquête is door 284 respondenten volledig ingevuld.



Figuur 17. Welke academische opleiding heb je afgerond? (N=284)

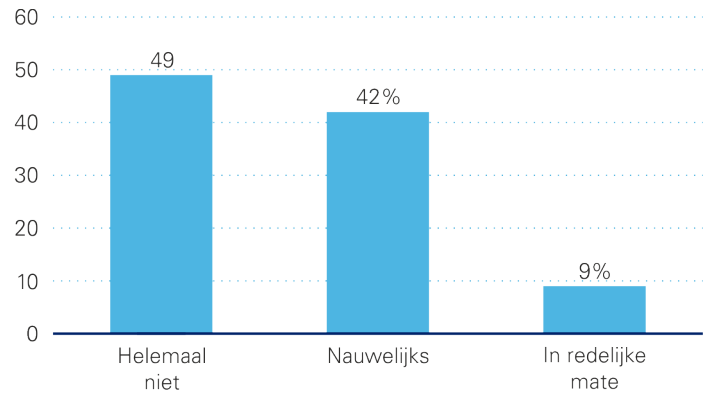
Het overgrote deel van de academische leerkrachten heeft de academische of universitaire pabo gedaan, van wie 66% na de academische pabo een wo-master (zoals onderwijskunde) heeft gedaan. 23% heeft na de academische pabo (nog) geen vervolgopleiding gedaan, 6% een hbo-master en 1% is aan het promoveren. Iets meer dan de helft van de 284 respondenten heeft zijn laatstgevolgde opleiding afgerond in 2016/2017.



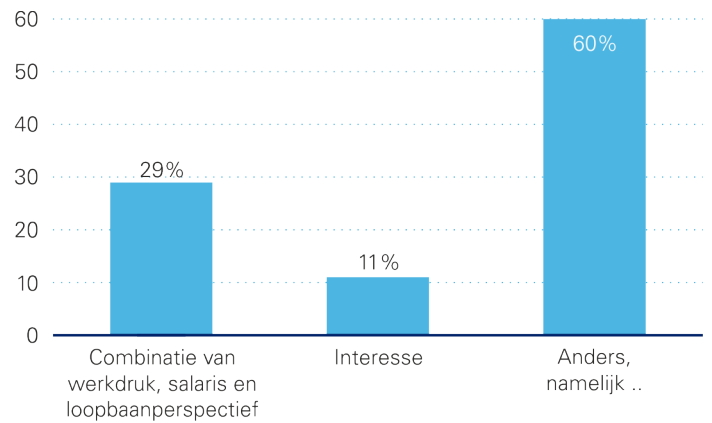
Figuur 18. Ben je op dit moment werkzaam in het primair onderwijs? (N=284 respondenten)

Respondenten die niet (meer) in het po werken

32% werkt op dit moment niet in het primair onderwijs (90 respondenten). Hiervan heeft 50% ooit wel in het po gewerkt, 50% niet. Hierbij moet in ogenschouw genomen worden dat 45% van de respondenten die nooit in het po gewerkt hebben, aangeven student te zijn (dus nog een master of andere opleiding aan het volgen zijn). Van de respondenten die wel in het po hebben gewerkt, is 49% werkzaam geweest als leerkracht, 42% als invalleerkracht en 9% als leerkracht speciaal onderwijs

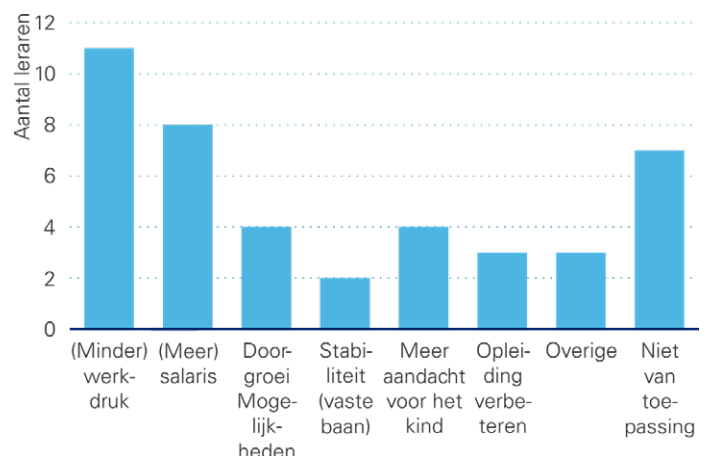


Figuur 19. In welke functie ben je werkzaam geweest in het primair onderwijs? (N=45)



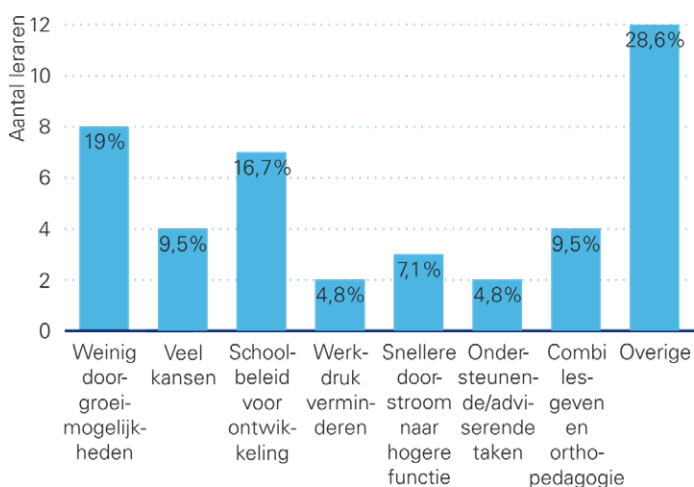
Figuur 20. Wat is de reden geweest dat je niet (meer) in het primair onderwijs werkt? (N=45)

Ruim 60% geeft als reden ‘Anders’ op de vraag waarom er niet (meer) in het po wordt gewerkt. De meeste respondenten geven aan een nieuwe opleiding of een master te zijn gestart. Verder wordt een ander baan aanbod, te weinig kans op het doen van wetenschappelijk onderzoek en begeleiding van de startende leerkracht genoemd, maar ook moeite met orde houden en het reizen. Werkdruk en salaris worden het meest genoemd als het gaat om wat er nodig was geweest om hen te behouden in het po.



Figuur 21. Wat was er nodig geweest om je voor het primair onderwijs te behouden? (N=42)

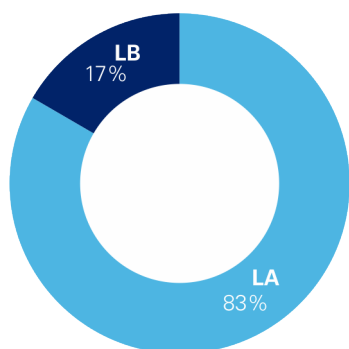
Gevraagd naar de huidige werkzaamheden van de respondenten die niet (meer) werkzaam zijn in het po, is 45% student, 23% docent en 9% onderwijskundige. De rest geeft aan 'overig'. De groep die niet (meer) in het basisonderwijs werkt, is gevraagd naar hun ideeën voor leerkrachten in het po. Hierop zijn de onderstaande antwoorden gegeven. Bij 'overig' wordt onder andere genoemd: meer mogelijkheden voor onderwijskundige taken, ruimte voor een vaste onderwijskundige binnen de school, het zijn van taal- of rekenspecialist interessant als functie voor de academische leerkracht.



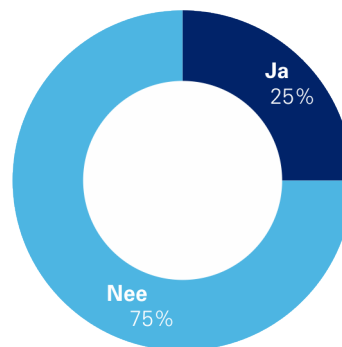
Figuur 22.

Functies respondenten in het po

68% werkt op dit moment wel in het primair onderwijs, van wie bijna 70% alleen als groepsleerkracht. De rest werkt als groepsleerkracht in combinatie met andere functie(s), zoals bouwcoördinator of vakspecialist. Van de respondenten die groepsleerkracht zijn, werkt iets meer dan de helft (58%) parttime (4 dagen of minder). Het grootste deel van deze leerkrachten is ingeschaald in LA, 17% in LB.



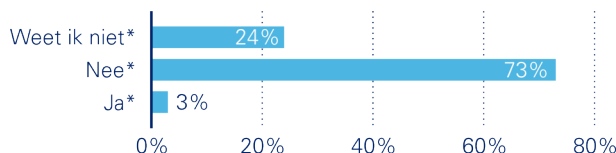
Figuur 23. In welke salarisschaal ben je ingeschaald? (N=175)



Figuur 24. Heb je naast je werkzaamheden als groepsleerkracht nog een andere baan? (N=175)

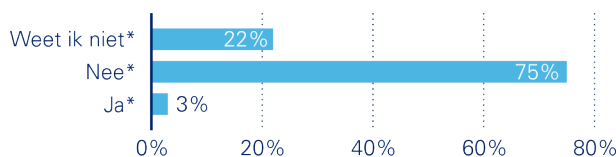
25% van de respondenten die groepsleerkracht zijn, heeft nog een andere baan. Op de vraag wat voor werkzaamheden dit zijn, worden uiteenlopende antwoorden gegeven. Bijna alle genoemde werkzaamheden zijn onderwijsgerelateerd, zoals orthopedagoog, ontwerpen van trainingen, projectgroep ontwikkelen onderwijsarrangement, onderwijskundig uitgever, hoogbegaafdheidsspecialist en opleidingsdocent. Voor 55% van deze werkzaamheden geldt dat dit buiten het eigen bestuur wordt uitgevoerd, 45% van de werkzaamheden wordt binnen het eigen bestuur gedaan.

Beleid van de school of het bestuur



* Eventueel toelichting

Figuur 25. Is er binnen jouw schoolbestuur specifiek beleid voor de inzet van academische leerkrachten op school en/of bovenschols niveau? (N=192)

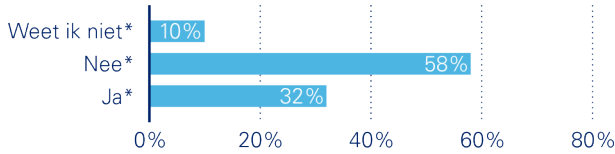


* Eventueel toelichting

Figuur 26. Is er binnen jouw school specifiek beleid voor de inzet van academische leerkrachten op school en/of bovenschols niveau? (N=192)

Zoals bovenstaande figuur laat zien, meldt het overgrote deel van de respondenten dat er binnen het schoolbestuur én binnen de school geen specifiek beleid is voor de inzet van academische leerkrachten. De trend van de antwoorden is de respondent niet afweet van dergelijk beleid, er niet naar wordt gevraagd of dat er geen geld in geïnvesteerd kan worden. Een aantal van hen geeft echter ook aan dat zijn school erover aan het nadenken is of naar specifiek beleid toe wil. Een enkeling laat weten dat hij wel uitdagende taken krijgt, wel wordt betrokken bij het beleidsplan en bestuurlijke beslissingen of ideeën mag aandragen voor bijvoorbeeld onderzoek doen, maar zonder dat hier beleid achter zit.

Opleiding



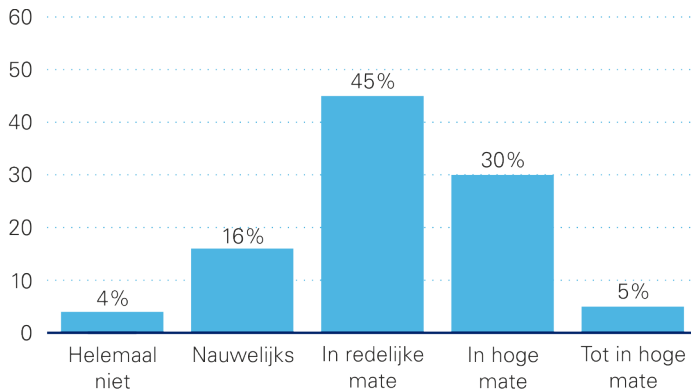
* Eventueel toelichting

Figuur 27. Is er binnen jouw opleiding specifiek aandacht geweest voor de mogelijke loopbaanpaden in het onderwijs? (N=192)

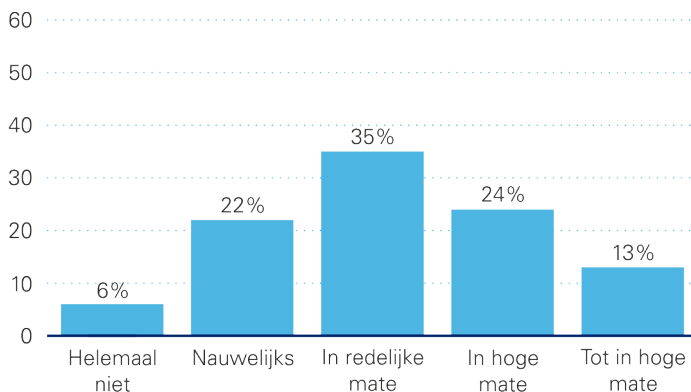
58% geeft aan dat er binnen zijn opleiding geen specifieke aandacht is geweest voor mogelijke loopbaanpaden, 10% zegt 'weet ik niet'. De trend van de antwoorden bij 'nee' is dat het onderwerp niet of minimaal aan de orde is geweest. Soms werd het wel kort benoemd, maar niet in speciale colleges of bijeenkomsten. Een aantal respondenten geeft aan dat de voornaamste boodschap was: ga voor de klas. Degenen die 'weet ik niet' antwoorden, werken niet bij een vaste school, kunnen zich het niet meer herinneren of geven aan dat er wel gesproken werd over de academische leerkrachten die een extra rol kunnen vervullen, maar dat de ervaring dat dit in de praktijk ook kon gebeuren er toen nog niet was. Respondenten die 'ja' zeiden, benoemen dat loopbaanpaden er wel waren maar minimaal of algemeen.

Gebruik academische achtergrond

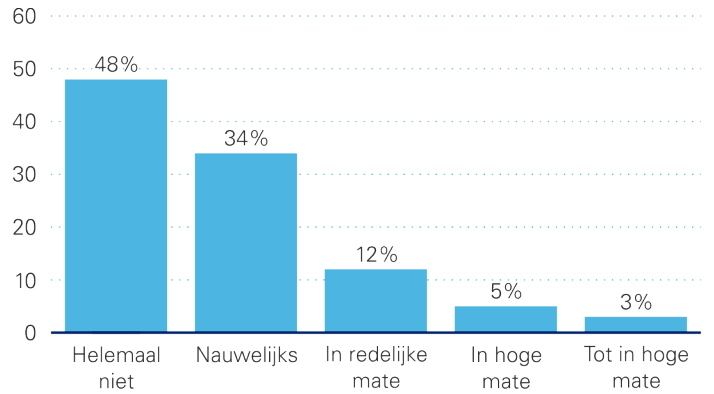
De respondenten is gevraagd in welke mate zij hun academische achtergrond inzetten in hun werk.



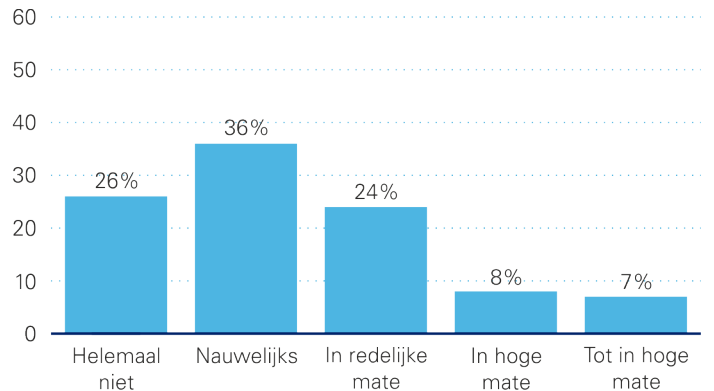
Figuur 28. Ik gebruik mijn academische achtergrond...in mijn werk als groepsleerkracht. (N=191)



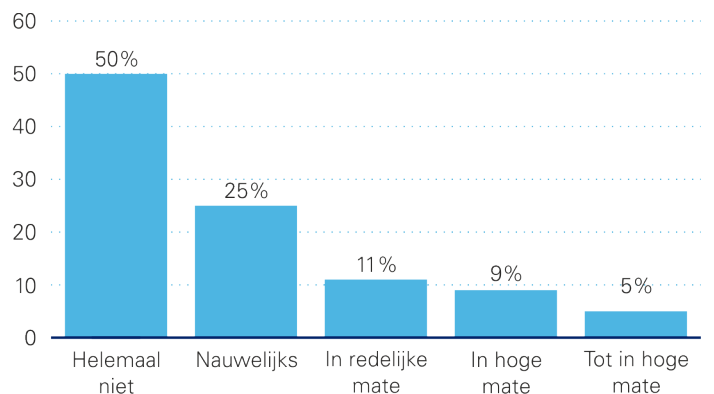
Figuur 29. Ik gebruik mijn academische achtergrond...om een bijdrage te leveren aan de schoolontwikkeling. (N=190)



Figuur 30. Ik gebruik mijn academische achtergrond...om een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van het bestuur van mijn school. (N=191)



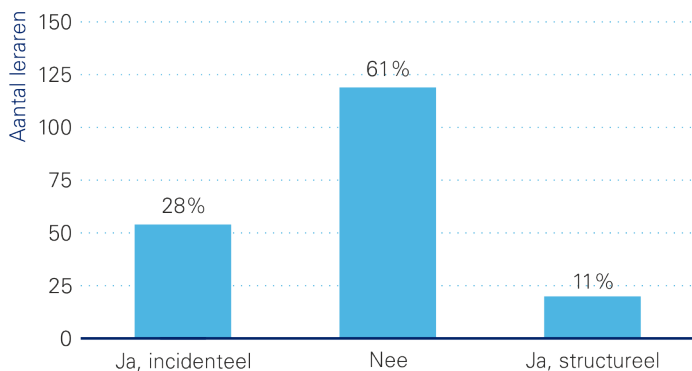
Figuur 31. Ik gebruik mijn academische achtergrond... om een bijdrage te leveren aan het benutten van onderzoek in de school. (N=191)



Figuur 32. Ik gebruik mijn academische achtergrond...om een bijdrage te leveren aan onderwijsontwikkeling buiten mijn school. (N=191)

De academische achtergrond van leerkrachten wordt veelvuldig ingezet in het werk als groepsleerkracht en om bij te dragen aan de ontwikkeling van de school. In mindere mate wordt de achtergrond ingezet voor het benutten van onderzoek binnen de school. Echter, de academische achtergrond wordt nauwelijks ingezet voor de ontwikkeling binnen het bestuur van de school of voor onderwijsontwikkeling buiten de school of het bestuur.

61% vervult geen andere rol binnen de school dan collega's door zijn specialistische achtergrond. Als dit wel gebeurt, is dit vaker incidenteel dan structureel.

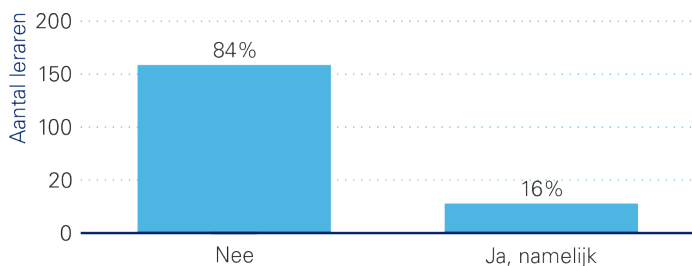


Figuur 33. Vervul je in je school een andere rol dan jouw collega's door jouw academische achtergrond of specialisatie? (N=191)

Zo ja, op welke wijze word je ingezet (meerdere antwoorden mogelijk) (N=73)

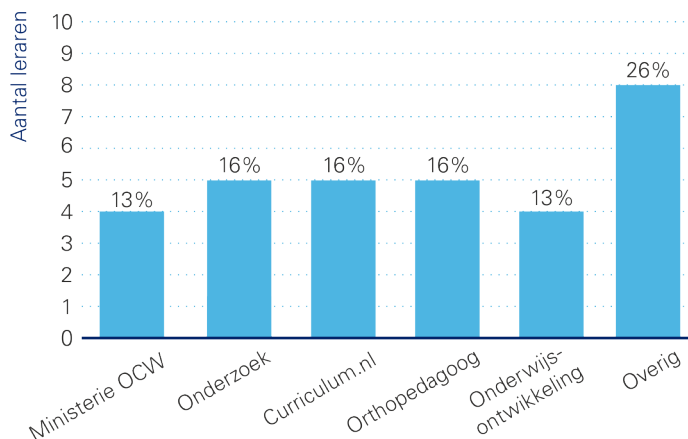
ANTWOORDOPTIE	AANTAL KEER DAT HET GEKOZEN IS
Ik vervul een expertrol voor collega's	27
Ik heb de leiding over een werkgroep binnen de school	22
Ik ben verantwoordelijk voor het schoolbeleid voor een bepaald onderwerp/vak/domein	17
Ik voer praktijkgericht onderzoek uit en/of ben betrokken bij het benutten van onderzoek voor de school (of binnen het bestuur).	15
Ik coach collega's	15
Ik zet mij buiten de school (op bestuursniveau of met andere scholen) in voor een specifiek onderwerp/vak/domein	10
Ik verzorg alle lessen voor een specifiek vak/domein	4
Anders, namelijk	17

De meeste respondenten worden ingezet voor het vervullen van een expertrol voor collega's of het geven van leiding aan een werkgroep. Bij 'anders, namelijk' wordt beleid en bestuur het meest genoemd, gevolgd door onderzoek, onderwijsverbetering en ontwikkeling en extra begeleiding aan leerlingen.



Figuur 34. Vervul je ook een andere rol dan jouw collega's buiten de school en het bestuur, bijvoorbeeld voor onderwijsontwikkeling in het algemeen? (N=190)

84% vervult ook geen andere rol dan collega's buiten de school of het bestuur. De 16% die dit wel doet, doet dit onder andere bij het ministerie van OCW, doet onderzoek, is orthopedagoog of werkt aan onderwijsontwikkeling.

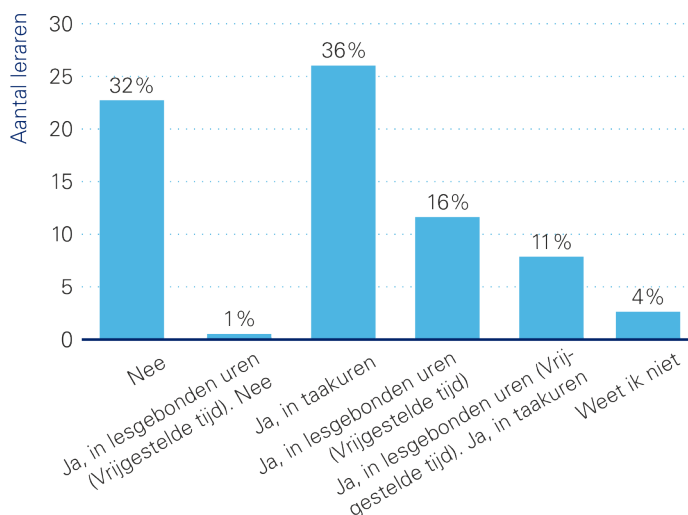


Figuur 35. Ja, namelijk: (N=31)

80% van de respondenten die nu geen andere rol vervult dan hun collega's, zou dit wel willen. De wijze waarop ze een andere rol willen vervullen: structureel meer tijd voor onderzoek, een rol hebben in het verbeteren van het onderwijs, collega's coachen, sparringpartners beleidsmakers, maar ook het verrichten van specifieke rollen of functies zoals orthopedagoog of IB'er. Sommige respondenten geven ook aan dat zij zich niet voldoende gewaardeerd voelen omdat zij veelal dezelfde werkzaamheden uitvoeren (tegen hetzelfde salaris) als de niet academisch geschoolde leerkrachten.

De leerkrachten die geen andere rol zouden willen uitvoeren (N=25), willen eerst bijleren als leerkracht, halen genoeg voldoening uit het leerkracht-zijn, zijn van mening dat academische leerkrachten niet per se meerwaarde hebben of benoemen een gebrek aan tijd.

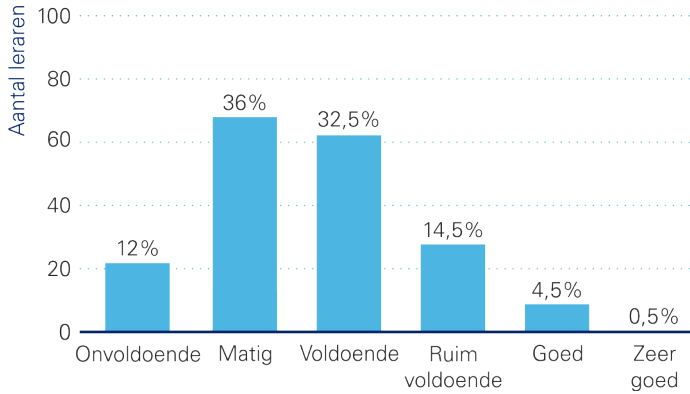
De leerkrachten die een andere rol uitoefenen naast de lesgevende taak, worden hierin grotendeels gefaciliteerd in taakuren of niet gefaciliteerd.



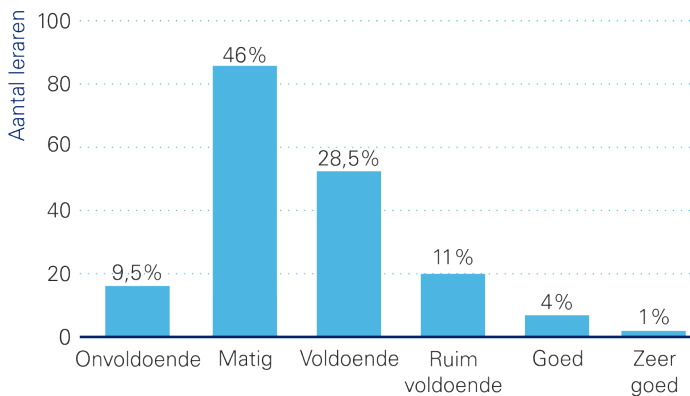
Figuur 36. Word je hierin gefaciliteerd (meerdere antwoorden mogelijk) (N=73)

Wanneer leerkrachten hierin wel worden gefaciliteerd, zijn de faciliteiten structureel (45%), voor een bepaalde periode (32%), gevolgd door incidenteel/op aanvraag (21%)

Loopbaanmogelijkheden



Figuur 37. Hoe zou je je loopbaanmogelijkheden binnen jouw school momenteel beoordelen? (N=190)

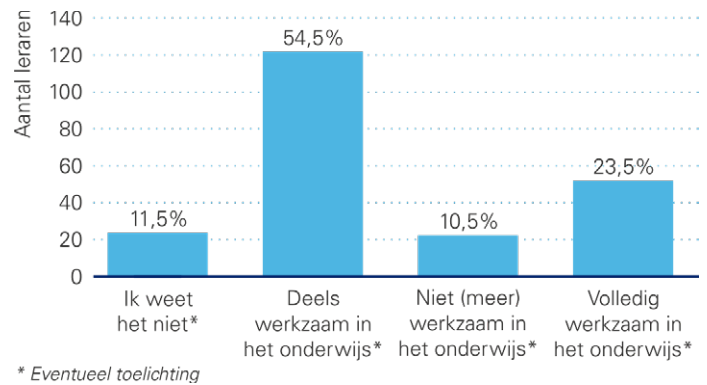


Figuur 38. Hoe zou je de loopbaanmogelijkheden in het primair onderwijs in het algemeen (dus niet specifiek op jouw school) momenteel beoordelen? (N=190)

Ondanks het feit dat een groot deel van de respondenten de loopbaanmogelijkheden binnen hun school als matig beoordeelt, vindt toch iets meer dan de helft (52%) de loopbaanmogelijkheden voldoende tot zeer goed. Wanneer gekeken wordt naar de beoordeling van de loopbaanmogelijkheden in het primair onderwijs in het algemeen, dan geeft een groter percentage aan de loopbaanmogelijkheden matig te vinden, en scoort in totaal minder dan de helft (44,5%) de mogelijkheden voldoende tot zeer goed.

Waar zien ze zichzelf over tien jaar?

In de enquête is ook gevraagd waar de respondenten zichzelf zien over tien jaar. Het grootste gedeelte ziet zichzelf deels werkzaam in het onderwijs. Zoals al in het literatuuronderzoek is aangegeven, zien academische leerkrachten zich in het algemeen eerst een aantal jaar voor de klas staan om daarna (deels) bij te dragen aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (zowel in de klas, breder in school of daarbuiten in onderwijsgerelateerd werk zoals onderzoeker of methodeontwikkelaar). In de enquête wordt dit ook benoemd: men ziet zichzelf over tien jaar naast het lesgeven veelal aan het werk als orthopedagoog, onderwijsadviseur, beleidsmedewerker, in een onderzoeksfunctie, een functie in de zorg, een managementfunctie, maar ook deels in bijvoorbeeld het bedrijfsleven of parttime vanwege bijvoorbeeld een gezin.



* Eventueel toelichting

Figuur 39. Waar zie je jezelf over tien jaar? (N=226)

De leerkrachten die niet (meer) verwachten over 10 jaar werkzaam te zijn in het onderwijs, worden uiteenlopende redenen gegeven: te stressvol werk, te weinig mogelijkheden, niet flexibel genoeg (vaste aantal uren), hopen werkzaam te zijn als coach, als onderwijskundige of er worden simpelweg andere carrières geambieerd buiten het onderwijs (of in ieder geval niet als groepsleerkracht of in het basisonderwijs).

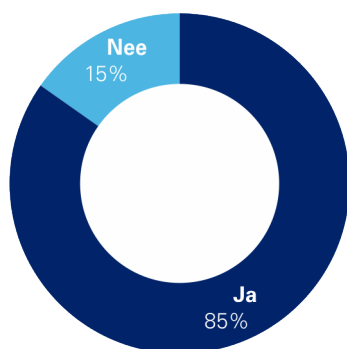
Daarnaast is gevraagd wat er voor nodig is om de respondenten over tien jaar nog met plezier voor de klas te laten staan. De antwoorden zijn als volgt te clusteren:

Wat is er voor nodig om jou over tien jaar nog steeds met plezier voor de klas te laten staan? (N=187)

Uit de antwoorden blijkt dat de respondenten de volgende dingen nodig hebben:

- Verbreding van werkzaamheden.
- Minder werkdruk.
- Meer salaris.
- Meer niet-onderwijsbonden uren (om te besteden aan onderzoek en onderwijsverbetering).
- Minder administratieve lasten.
- Mogelijkheid om werk te combineren met bijvoorbeeld orthopedagogische werkzaamheden.

Belemmeringen voor goede loopbaanmogelijkheden



Figuur 40. Zijn er op dit moment belemmeringen voor goede loopbaanmogelijkheden in het onderwijs voor academische leerkrachten? (N=225)

85% vindt dat er op dit moment belemmeringen zijn voor goede loopbaanmogelijkheden voor academische leerkrachten in het onderwijs. Genoemde belemmeringen: een te laag salaris, hetzelfde salaris als niet geschoolde leerkrachten, gebrek aan doorgroeimogelijkheden, gebrek aan kennis (bij schoolbesturen) over de academisch geschoolde leerkrachten.

Zo ja, wat is er voor nodig om deze belemmeringen weg te nemen? (N=190)

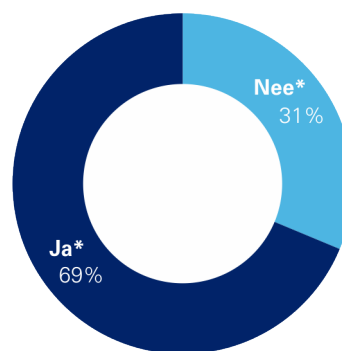
Hierop zijn de volgende antwoorden gegeven:

- Meer kennis/voorlichting over wat academisch geschoolde leerkrachten te bieden hebben.
- Beleid (vanuit de overheid).
- Geld (hoger salaris).
- Meer hulp in de klas, meer docenten.

We hebben de respondenten ook gevraagd welk loopbaanpad ze voor zichzelf zouden willen. Uit de antwoorden op deze vragen blijkt dat er vooral behoefte is aan het kunnen uitvoeren van meerdere taken naast elkaar. Een combinatie van bijvoorbeeld onderwijs en onderzoek, of onderwijs en orthopedagogische taken (IB'er of bovenschools) en een combinatie van onderwijs en beleid of helemaal doorgroeien naar een beleidsfunctie zijn vaak genoemde antwoorden.

Landelijk stelsel

Tot slot is de respondenten gevraagd of zij behoefte hebben aan een landelijk stelsel voor loopbaanpaden.



* Eventueel toelichting

Figuur 41. Is er behoefte aan een landelijk stelsel met daarin een aantal vaste mogelijke loopbaanpaden in het primair onderwijs? (N=221)

69% geeft aan hier behoefte aan te hebben. Volgens de respondenten kan dit voornamelijk bijdragen aan de kennis over wat academisch geschoolde leerkrachten kunnen en kan het helpen bij het aantrekkelijker maken van het beroep. Wel stellen ze dat er een bijpassende salarisindicatie nodig is en dat er ruimte moet zijn voor flexibiliteit. Ze willen dit vastgestelde loopbaanpad meer als een overzicht van de mogelijkheden en opties die er zijn. De 31% die het hier niet mee eens is, wil niet nog meer vastleggen in regels. Een vast kader kan mogelijkheden bieden, maar beperkt de flexibiliteit en de mogelijkheid tot maatwerk waarschijnlijk ook. Andere geluiden: het moet uit de leerkrachten of in ieder geval vanuit het onderwijsveld zelf komen, niet vanuit de overheid. Iedereen ontwikkelt zich anders, een landelijk loopbaanpad is niet nodig als de mogelijkheden er al zijn en de informatie erover adequaat wordt verspreid.



Berenschot

Berenschot is een onafhankelijk organisatieadviesbureau met 350 medewerkers wereldwijd. Al 80 jaar verrassen wij onze opdrachtgevers in de publieke sector en het bedrijfsleven met slimme en nieuwe inzichten. We verwerven ze en maken ze toe-
pasbaar. Dit door innovatie te koppelen aan creativiteit. Steeds opnieuw. Klanten kiezen voor Berenschot omdat onze adviezen hen op een voorsprong zetten.

Ons bureau zit vol inspirerende en eigenwijze individuen die allen dezelfde passie delen: organiseren. Ingewikkelde vraagstukken omzetten in werkbare constructies. Door ons brede werkerrein en onze brede expertise kunnen opdrachtgevers ons inschakelen voor uiteenlopende opdrachten. En zijn we in staat om met multidisciplinaire teams alle aspecten van een vraagstuk aan te pakken.

Berenschot Groep B.V.

Europalaan 40, 3526 KS Utrecht

Postbus 8039, 3503 RA Utrecht

030 2 916 916

www.berenschot.nl

[in /berenschot](https://www.linkedin.com/company/berenschot)