

Lerarenbeleid 2.0

Essay

Marc Vermeulen



beleidsonderzoek en advies

Lerarenbeleid 2.0

Essay

Tilburg, 29 oktober 2012

Prof.dr. Marc Vermeulen

Uitgever: IVA
Warandelaan 2
Postbus 90153
500 LE Tilburg
Telefoonnummer: 013-4668466
Telefax: 013-4668477

IVA is gelieerd aan de UvT

© 2012 IVA

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.

Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave.....	iii
1	Inleiding 1
1.1	Leraarschap..... 1
1.2	...en beleid 2
1.3	Verantwoording..... 3
2	Resultaat gericht leraarschap 5
2.1	Een kritischere blik op het werk van leraren 5
2.2	Resultaten tonen en vertrouwen opbouwen 6
3	Duurzaam zoeken naar goed leraarschap..... 9
3.1	Onzekerheid kenmerkt economische en sociale processen 9
3.2	Leraren en onzekerheid..... 10
3.3	Permanent bewustzijn van globale hoofdlijnen 11
4	High tech leraarschap 13
4.1	Informatietechnologie rukt op, maar nog niet heel hard in onderwijs. 13
4.2	Consequenties voor leraren 14
4.3	Verdwijnt de school als organisatie? 15
4.4	Een modern beroep..... 15
5	Gezagsvol leraarschap 17
5.1	Over leraren en hun voetstuk 17
5.2	Betrokken leraren 18
5.3	...en bekwame leraren 18
5.4	Arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden..... 19
6	Ondernemend leraarschap 21
6.1	Variatie als norm..... 21
6.2	Hofleveranciers in onderwijskundig maatwerk 22
7	Synthese..... 25
	Bronnen 27

1 Inleiding

1.1 Leraarschap.....

Er is maar één beroep waar vrijwel iedereen een beeld van kan schetsen, namelijk dat van leraar: we hebben allemaal op school gezeten, we hebben allemaal leraren aan het werk gezien en we hebben allemaal ervaren hoe prettig het is om een goede leraar te hebben en hoe naar het kan zijn in de klas van een slechte leraar. In die zin is leraarschap van ons allemaal en we hebben er ook allemaal een mening over.

Iedereen is het er ook over eens dat leraren er toe doen, ze zijn belangrijk voor de ontwikkeling van het kostbaarste wat een samenleving heeft: jong talent. De verwachtingen ten aanzien van leraren zijn dan ook hooggespannen. We zien dat misschien nog wel het duidelijkst bij peuters en bij pubers: de juf (soms de meester) krijgt van peuters een zoen aan het eind van de dag, of niet. Pubers, die school meestal 'stom' vinden zijn heel kritisch over veel leraren maar kunnen ook helemaal 'gaan' voor hun favoriete docent. Leraarschap is een beroep dat kennelijk veel emoties losmaakt.

Leraren doen er toe, dat staat vast. Leraren wordt over het algemeen een grote invloed toegedicht op onderwijskwaliteit. (Hattie,2007; Marzano,2009; Mourshed, Chijjoke & Barber 2010; Hanushek, 2010). Dat is terecht en toch ook weer niet helemaal zo. Om met dit laatste te beginnen: de invloed van aanleg en milieu op de ontwikkeling van kinderen is groter dan die van de school. (Dronkers, 2012, Van der Grift, 2010, Vermeulen 2012a). Scholen doen er wel degelijk toe, maar ze kunnen geen ijzer met handen breken. Binnen de school speelt de leraar weliswaar een hele belangrijke rol, maar zijn er ook andere factoren (bijv. samenstelling van de klassen) die van invloed zijn. De grote aandacht voor de rol van leraren vloeit eerder voort uit het feit dat daar de meeste ruimte voor beïnvloeding zit. Dat deel van de ontwikkeling van leerlingen waarin leraren een rol spelen, kan beter benut worden als er betere leraren voor de klas staan.

Als we meer precies gaan kijken wat leraren doen, wat hen beweegt en hoe ze zich ontwikkelen, dan komt er minder eenstemmigheid naar voren. Het is een ingewikkeld beroep, met veel verschillende uitvoeringsvarianten. In de loop van de tijd wordt er verschillend naar leraarschap gekeken, worden er andere accenten gelegd. Juist om die reden is er behoefte aan een essay dat over trends gaat: hoe ontwikkelt het denken –in Nederland- over leraarschap zich. Wat kunnen we verwachten aan accentverschuivingen en wat betekent dit voor het beleid dat de minister van onderwijs het beste kan voeren.

In dit essay gaat het over die trends. Nadat we een discussie met experts hebben gehad en op grond van een analyse van trends in het publieke domein en in het onderwijs in het bijzonder, kom ik tot 5 ontwikkelingen, accentverschuivingen die een rol gaan spelen de komende jaren.

- Resultaat gericht leraarschap (onderwijskundige en bestuurskundig perspectief)
- Duurzaam leraarschap (economisch en ecologisch)
- High tech leraarschap (technologisch)
- Gezagsvol leraarschap (sociaal-cultureel)
- Ondernemend leraarschap (economisch en arbeidsorganisatorisch)

In deze indeling volg ik –met enige vrijheid- de voor trendanalyses veelgebruikte DePEST aanpak, waarbij demografische, economische, politieke, ecologische, sociaal-culturele en technologische ontwikkelingen geschetst worden (Vermeulen, 2005b;2012b). Demografische ontwikkelingen zijn vooralsnog minder interessant voor de inhoudelijke ontwikkeling van het beroep van leraar en laat ik daarom buiten beschouwing. In plaatst daarvan heb ik de onderwijskundige ontwikkelingen meer aandacht geboden. Daarbij sta ik –in navolging van de McKinsey studies over onderwijsverbetering (Barber& Mourshed 2007, Mourshed, Chijioke & Barber op.cit.) vooral stil bij de vraag wat er nodig is om de *volgende stap* te zetten: we hebben goed onderwijs maar hoe maken we dat nog beter en wat is de rol van leraren daarbij.

Dit essay gaat niet over een beschrijving van de huidige praktijk van leraren. Daar is tot op zekere hoogte wel een praktische overeenstemming over: er is een wet, er zijn beroepsprofielen, er zijn bekwaamheidseisen en er zijn leerplannen voor lerarenopleidingen. Daarmee is zeker niet gezegd dat iedereen het hierover eens is. Wat goed, beter of minder goed leraarschap is, daar lopen de meningen stevig over uiteen. Veel van die meningsverschillen gaan terug op de vraag van wat in essentie goed onderwijs is. Daarin wordt gezocht naar de juiste mengverhouding van drie verschillende benaderingen (Hermes& Zonneveld, 2010). Onderwijs kan gezien worden

als producent van goede arbeidskrachten (rendementsvertoog),
als middel om mensen te verbinden met de samenleving (bindingsbetoog),
als weg om persoonlijke vorming te realiseren (bodingsvertoog).

Dit essay beschouwt de stand van deze discussie (wat die dan ook precies moge zijn) als een soort grondplaat voor het huidige model van leraarschap. De ontwikkeling die ik hiervoor noemde, gaan beweging brengen in die grondplaat, ongeacht hoe we die grondplaat nu precies schetsen.

1.2en beleid

Dit essay beoogt een bijdrage te leveren aan de discussie over welk beleid de minister van onderwijs zou kunnen voeren als het gaat over leraren. Er is veel te zeggen over wie welke verantwoordelijkheden draagt in dezen, die discussie wordt elders al afdoende gevoerd en laat ik hier voor wat hij is. Ik volsta hier met een vrij simpele gedachte over leraren beleid: overheid help bij het vinden (nieuwe leraren) en binden (zittende leraren) van voldoende bewaame en betrokken leraren zijn en dat dit betaalbaar is (Vermeulen en Vink,2008). De opgave is simpel geformuleerd maar ingewikkeld in zijn uitvoering. Als er veel leraren met pensioen gaan, waar vinden we dan voldoende leraren, welke ruimte is er op de arbeidsmarkt?

Hoe maken we lerarenopleidingen aantrekkelijk? Maar ook: wat kunnen we doen om de zittende leraren beter te ondersteunen, zodat ze hun werk beter kunnen doen? Welke arbeidsvoorwaarden en arbeidsomstandigheden doen er toe? Hoe kunnen we de beschikbare financiële middelen zo goed mogelijk inzetten? Leraren die wel heel betrokken zijn bij hun vak maar niet (meer) bekwaam zijn: wat kunnen we doen om hun competenties te verbeteren, wie is daar dan als eerste verantwoordelijk voor? Andersom: leraren die heel bekwaam zijn, maar zich niet echt willen binden aan beleid van een school, waar zitten de grenzen van de professionele ruimte? Het zijn allemaal thema's die iedere dag weer op tafel liggen en die voor de verschillende schoolsoorten ook nog een verschillend antwoord kennen. Die tafel kan de in de lerarenkamer staan, waar leraren met elkaar praten over hun werk, het kan de tafel in de kamer van de bestuurder zijn waarop HRM-beleid geformuleerd wordt. De tafel staat in een vergaderzaal waar werkgevers en werknemers een CAO proberen af te sluiten en de tafel staat in het parlement waar de minister met kamerleden spreekt over wenselijke richtingen in lerarenbeleid. Kortom: er zijn veel verschillende partijen die op verschillende niveaus met elkaar praten over deze thema's. In een essay van beperkte omvang, kan dit nooit te volle beschreven worden. De trends zullen dus slechts op hoofdlijnen vertaald worden naar de betekenis die ze hebben voor het lerarenbeleid. Hopelijk bieden ze wel nieuwe invalshoeken om met elkaar in een beter gesprek te komen over de toekomst van lerarenbeleid in Nederland.

1.3 Verantwoording

Dit essay is geschreven op persoonlijke titel en mogelijk gemaakt door een subsidie van de directie Leraren van het ministerie van OCW. Het vormt input voor een toekomstverkenning naar het leraarschap en de onderwijsarbeidsmarkt in 2020 - 2030. Bij het schrijven heb ik dankbaar gebruik gemaakt van de inzichten van de medewerkers van de directie Lerarenbeleid en van de directie Kennis. Daarnaast vormde een bijeenkomst op het departement met experts op 15 mei 2012 een belangrijke bron van inspiratie.

2 Resultaat gericht leraarschap

2.1 Een kritischere blik op het werk van leraren

Hoger opgeleide ouders, verscherpte politieke verhoudingen, social media en een toenemende vraag naar 'waar voor ons onderwijsgeld' maken dat de vraag naar wat onderwijs nu precies presteert, indringender gesteld wordt. Het is een karikatuur van het verleden, maar toch golden scholen in het verleden als onomstreden instituten waar goed werk gedaan werd, al hadden we weinig inzicht wat er dan precies gebeurde. Die tijd is voorbij: onderwijs bevindt zich in een glazen huis, en net als met voetbal: iedereen heeft er een opvatting over en ventileert die nu ook. Ouders willen 'hier&nu' het best denkbare onderwijs voor hun kinderen, ze zijn vaak hoger opgeleid en daardoor beter in staat hun eisen te formuleren en begrijpen heel goed dat toekomstkansen van kinderen sterk afhankelijk zijn van het behalen van het juiste diploma (meritocratie; Bovens & Wille, 2010). Ook het bedrijfsleven wil weten waar het aan toe is met onderwijs: wat stellen diploma's nu precies voor, waarom worden sommige zaken wel en andere zaken juist niet meegegeven op school? De onderliggende gedachte is dat in een samenleving die individualistischer en rationeler wordt (Welzel 2006 geciteerd in: OECD 2008) en daarmee de uitspraak 'geloof u ons, het is het beste voor ons allemaal' weinig indruk meer maakt. Geloven maakt plaats voor zeker willen weten, ons maakt plaats voor mij. Vertrouwen in instellingen zoals scholen, rechtbanken en ziekenhuizen is minder vanzelfsprekend, ze zullen er meer aan moeten doen om dit te vertrouwen verdienen.

Deze behoefte aan meer transparantie en betere verantwoording lijkt in eerste instantie vooral een kwestie van bestuurders en toezichthouders. Dat is echter een misverstand: de kern van het onderwijsproces onttrekt zich aan de waarneming van de bestuurders en toezichthouders: het gebeurt in de klas en in de 1-op-1 relatie tussen leerling en leraar (Vermeulen 2012c). Die behoefte aan transparantie geldt zowel naar individuele leerlingen en hun ouders, geldt naar managers en de bestuurders in de scholen en geldt naar het collectief. Iedere individuele leraar zal zich in toenemende mate moeten realiseren dat zij/hij moet kunnen uitleggen wat zij/hij bereikt heeft met leerlingen. Leraren moeten kunnen laten zien dat ze verantwoord bezig zijn geweest, gedaan hebben wat ze konden en gebruik gemaakt hebben van de meest recente inzichten in de wetenschap. Als we leraren als volwaardige professionals willen zien, dan zullen zij ook het héle verhalen moeten kunnen vertellen en zich niet kunnen verschuilen achter de methode die ze gebruiken of het beleid van de school (Van Oostrom, 2007).

Dit zal een forse omslag in het denken van leraren vergen. Onderwijs wordt door veel leraren gezien als iets dat je juist een beetje met rust moet laten, waarbij bemoeienis van buitenaf onwenselijk is (Verbrugge, 2005, Tonkens 2008). Er is vermoedelijk een verschil tussen PO/VO enerzijds en MBO/HBO anderzijds: in de beroepsopleidingen zijn er nu al meer externe relaties op het niveau van de

afzonderlijke docenten. Voor de groep zittende leraren moet extra aandacht komen om hen te helpen in deze nieuwe resultaatgerichte cultuur te werken. Ze zullen het als 'afrekenen' ervaren en dat roept weerstanden op. Het vergt wijsheid van schoolleiders om deze cultuurverandering te realiseren waarbij vermoedelijk geduld en begrip belangrijke ingrediënten zijn. Voor nieuwe leraren zal de schok mogelijk minder groot zijn, zij kunnen immers van meet af aan geschoold worden in een meer resultaat gerichte aanpak.¹

Verantwoording afleggen over de resultaten die je geboekt hebt vergt ook een ander soort kennishuishouding. Ten eerste zal er beter gedocumenteerd moeten worden wat er wel en niet gedaan is voor leerlingen. Ten tweede zullen nieuwe inzichten uit de wetenschap ook sneller en praktischer hun weg moeten vinden naar de praktijk, die kan hier anders niet of pas te laat op aansluiten (Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, 2011). Ten derde zullen scholen en leraren uit de door hun beter gedocumenteerde praktijk meer lessen moeten trekken voor verbetering en die confronteren met inzichten die elders ontwikkeld zijn. Leraren moeten *reflective practioners* zijn: practici die voortdurend zoeken naar het verbeteren van hun praktijk. (Martens, 2010)

2.2 Resultaten tonen en vertrouwen opbouwen

Tot slot: Vertrouwen is een lastig verschijnsel, het komt te voet en gaat te paard. Dat wil zeggen dat er tegelijkertijd een lange termijn en korte termijn beleid voor nodig is. Hoe resultaatgericht, transparant en verantwoord leraren ook werken, er zal altijd wel wat te wensen overblijven. Stakeholders van onderwijs zullen ook geduld moeten willen betrachten en moeten accepteren dat scholen en leraren niet van de ene dag op de andere dag in andere routines kunnen werken, dat maatwerk zijn grenzen heeft en dat (veel) doelen binnen onderwijs om voorrang strijden.

Mulgan (2007) wijst er in een kritisch essay op dat politiek het lastig heeft met het hanteren van verschillende tijdshorizonten. Voor de korte termijn zijn ze vaak gericht op het vermijden van affaires. Politici vinden het lastig om echt lange termijn perspectieven te hanteren die bijvoorbeeld tijdens de eigen zittingstermijn investeringen vergen waarvan de vruchten pas veel later beschikbaar komen. Ervaringen in onderwijssystemen die grote verbeteringsslagen hebben gemaakt, laten zien dat daar vaak een lange adem voor nodig is, waarbij overigens wel duidelijk stappen zichtbaar zijn (Mourshed et al. op.cit.). Finland heeft 40 jaar geleden al besloten om de kwaliteit van leraren ingrijpend te verbeteren en plukt daar sinds een decennium echt de vruchten van (Sahlberg, 2011). De neiging om dit soort beslissingen uit te stellen bij gebrek aan direct zichtbare resultaten is begrijpelijk, maar schuift de toekomst (nog) verder voor ons uit.

Voor de korte termijn is het belangrijk dat scholen en leraren af en toe ook 'in bescherming' genomen worden met name door nationale partijen (politiek, werkgevers- en werknemersorganisaties, beroepsorganisaties, de wetenschap). Nu kan iedereen ongecensureerd roepen wat hij vindt van onderwijs of op hoge toon claims neerleggen. Onderwijs dreigt daarmee een schiettent te worden waarin uiteindelijk leraren (en dus hun leerlingen) het slachtoffer zijn. Er moet zorgvuldiger dan nu een verantwoorde balans geslagen worden tussen kritische volgen van onderwijs en

vertrouwen geven aan onderwijs. Daarbij moet niet weggelopen worden voor wat er beter gedaan kan worden, maar moeten scholen en leerlingen ook af en toe uit de wind gezet worden: niet alle verwachtingen kunnen ingelost worden, niet iedereen kan altijd maatwerk krijgen.

3 Duurzaam zoeken naar goed leraarschap

3.1 Onzekerheid kenmerkt economische en sociale processen

“Training is a preparation for a future we know, Education is a preparation for a future we don’t know”

Het zomernummer in 2012 van de Harvard Business Review gaat helemaal over drie samenhangende onderwerpen: complexiteit, onzekerheid en twijfel. In het nummer komt een aantal topexperts uit de wereld van de business schools aan het woord en hun boodschap is duidelijk: de enige zekerheid voor de komende tijd is onzekerheid.

In die economisch onzekere tijden waar we nu door heen gaan, komt pregnant de vraag naar voren wat er nu echt toe doet in de economische ontwikkeling en hoe we daar komen. In de essay bieden we geen uitgebreide economische analyse. Toch is het mogelijk een paar hoofdlijnen te noemen, die vast lijken te staan (zie o.a. SER,2012):

- Economische processen zullen zoveel mogelijk duurzaam moeten zijn, geen verdere uitputting van de aarde toelaten.
- De processen zullen steeds meer in een globaal perspectief staan: Internationale samenwerking is geen keuze maar een noodzaak.
- Kostenbewust: de samenleving wordt met hoge kosten geconfronteerd (schulden crisis, vergrijzing): budgetten voor publieke uitgaven zullen steeds bevochten moeten worden.
- Flexibiliteit in loopbanen: *de* baan voor *het* leven zal steeds minder aan de orde zijn, loopbanen nemen in toenemende mate grillige vormen aan. Er moet daarbij sprake zijn van ‘loopbaanondernemerschap’, d.w.z. dat werknemers zich minder afhankelijk maken van werkgevers voor het al dan niet hebben van een baan.
- High tech: de digitale revolutie is nog zeker niet aan zijn einde en houdt fundamentele invloed op het economische proces.

Onderwijs levert een belangrijke bijdrage aan het economische verkeer. Vanuit de human capital theorie wordt ons voorgehouden dat verhoging van onderwijsniveaus cruciaal is voor verdere economische groei. Tegelijkertijd is ook glashelder dat diploma’s steeds meer het verschil tussen kansloos en kansrijk markeren in de arbeidsmarkt (SER, 2012, Bovens en Wille,2010). Het ligt voor de hand om als richtinggevend principe voor onderwijs dan ook goed te kijken naar wat de toekomstige behoeften zijn in de arbeidsmarkt: welke niveaus, richtingen en competentieclusters zijn op langere termijn nodig? Wat voor onderwijs hebben we nodig om die te leveren? Het eerder genoemde *rendementsvertoog* is hierop gebaseerd. Van oudsher was er sprake van de volgende (versimpelde) lineaire afleiding (zie bijvoorbeeld Nieuwenhuis 2012):

1. Bepaal de behoeften van de arbeidsmarkt,
2. bepaal de noodzakelijke scholing daarvoor,
3. bepaal onderwijshouden hiervoor en
4. richt een operationeel systeem in: wie biedt die onderwijshouden aan en aan welke vereisten moeten docenten voldoen.

We zien deze wijze van redeneren bijvoorbeeld duidelijk terug in het denken over macrodoelmatigheid van het beroepsonderwijs.

3.2 Leraren en onzekerheid

Als nu echter de eerste stap in de voorgaande afleiding onvoldoende richting biedt of te veel onzekerheid oplevert, dan heeft dit belangrijke gevolgen voor alle daarop volgende stappen.

Wat betekent dit voor leraren? Bij de vormgeving van onderwijs zal er gependeld moeten worden tussen zekerheid en onzekerheid: de globale trends staan wel vast, maar de concrete invulling kan erg verschillend zijn. Er zijn geen eenvoudige richting-aanwijzers uit de economie af te leiden waaraan curricula van scholen moeten voldoen. Bovendien worden de ontwikkelingsrichtingen steeds meer (ver) buiten Nederland bepaald. Onderwijs is geen functionalistisch of technocratische invulling van 'in de polder' geformuleerde eisen. Leraren zullen eerder in een gevarieerd aanbod voor leerlingen moeten zorgen dat in de eerste paragraaf genoemde economische hoofdlijnen steeds in beeld blijven. Dat zullen ze moeten doen op een zeer flexibele manier, waarbij enerzijds snel ingespeeld kan worden op bijvoorbeeld onverwachte technologische vernieuwingen terwijl aan de andere kant fundamentele inzichten en opvattingen voortdurend terug moeten komen in het curriculum. Gedetailleerd uitgewerkte leerplan zullen in toenemende mate te inflexibele blijken om in te kunnen spelen op onzekerheid en complexiteit. Leerplan zullen de hoofdlijn moeten bieden, leerkrachten moeten op eigen initiatief de invulling leveren en voortdurend aanpassen. Voor dit laatste is er waarschijnlijk meer sprake van een habitus of een mindset dan van een duidelijk gedefinieerd curriculum. Wat er in de klas gebeurt, zal door leraren zelf bedacht en verantwoord moeten worden vanuit de genoemde hoofdlijnen. Leraarschap moet zich veel meer gaan ontwikkelen richting een scheppend beroep (Coonen, 2005) waarin leraren er in slagen om steeds opnieuw concrete combinaties van de genoemde vijf hoofdlijnen die daardoor als rode draden blijven terugkomen in het aanbod van onderwijs. Belangrijke delen zullen ook meer via voorbeeldgedrag over gedragen worden dan via formele instructie. De vormgeving van onderwijs krijgt op die manier ook meer een bottom up dan een top down karakter en dat spoort weer met de analyse van McKinsey (Mouchared et al. op.cit.) die als voorwaarde formuleren voor de stap van een goed naar een excellent onderwijssysteem een innovatieve en pro-actieve houding van leraren. Voor de inrichting van onderwijs zullen we minder kunnen rekenen op vooraf planmatige bepaalde structuren en regels en veel meer moeten bouwen op ter plekke in een onderling discours bepaalde vormgeving (Vink et. al. 2010, Eimers et al., 2012 Onderwijsraad 2012). Het hiermee samenhangende risico van versnippering en ondoelmatigheid maakt het eens te meer noodzakelijk dat scholen en docenten zich permanent rekenschap geven van de vraag of hun onderwijs adequaat is: je kunt dat niet vooraf bepalen en plannen, je moet het steeds uitbalanceren.

3.3 Permanent bewustzijn van globale hoofdlijnen

De in de eerste paragraaf genoemde hoofdlijnen moeten van meet af aan in het onderwijs als rode draden in het curriculum te vinden zijn. Dat vergt een verregaande vorm van verticale integratie van leerplannen: ook in het basisonderwijs vindt er in die zin beroepsvoorbereiding plaats en in het beroepsonderwijs wordt meer gewerkt aan vorming op globale competenties dan aan functiegerichte training: Funderend en beroepsvormend onderwijs bewegen naar elkaar toe.

Nieuwe en zittende leraren zullen zich beter dan nu vaak het geval is, bewust moeten zijn van hun betekenis voor economische ontwikkelen en daar hun rol in moeten opeisen ongeacht in welke onderwijssoort ze werkzaam zijn. Zij zullen zich ook moeten realiseren dat voorgeprogrammeerde leerplannen te inflexibele en dus ongewenst zijn. Ook voor leraren geldt de conclusie van de Harvard Business Review dat complexiteit, onzekerheid en twijfel troef zijn. Dat betekent in ieder geval dat de vorming van leraren hier aandacht aan moet besteden. Het gaat er dan bijvoorbeeld om om te leren ontwerpen in plaats van uitvoeren, om actief in teams samen te werken over de grenzen van de eigen discipline of instelling heen te zoeken en om verantwoording af te leggen van de keuzes die gemaakt zijn. Dit zou bijvoorbeeld ook kunnen inhouden dat de schotten tussen lerarenopleidingen en andere opleidingen moeten verdwijnen. Een te strikte aandacht voor uitsluitend de pedagogische opdracht van onderwijs kan belemmerend werken om de samenwerking aan te gaan bij het vormgeven van vernieuwend onderwijs, scholen kunnen immers geen gesloten bolwerken meer zijn. De economische hoofdlijnen zullen door moeten kunnen dringen in de scholen, en daar op een eigen wijze (eigenwijze) vertaald moeten worden in onderwijsinhouden. Dat is zeker geen 'u vraagt, wij draaien' benadering, maar het is een pedagogische constructie die zich scherp bewust is van de economische ontwikkelingen en daar actief aan bijdraagt.

De omgeving van scholen (ouders, bedrijven) zal overigens moeten begrijpen dat kant-en-klaar opgeleide leerlingen niet mogelijk en niet wenselijk zijn. Discussies hierover (inclusief discussies over macrodoelmatigheid) zullen blijven bestaan. Het zal eerder zaak zijn een goede toonzetting te vinden in die discussies (constructief) dan het misverstand te koesteren dat er een eenduidige oplossing voor dergelijke aansluitingsvraagstukken bestaat. Ook hier zullen leraren weer hun rol in moeten spelen: ze zijn partij in dit gesprek en kunnen dat niet uitbesteden aan bestuur, toezicht of werkveldcommissies.

4 High tech leraarschap

4.1 Informatietechnologie rukt op, maar nog niet heel hard in onderwijs

Met vallen en opstaan adopteert de onderwijssector nieuwe technologieën. Waar andere sectoren totaal onderste boven zijn gezet door ICT, speelt dit in onderwijs nog maar een beperkte rol (Vermeulen et al.2012d). We herhalen hier niet allerlei meer of minder wervelende vergezichten die de informatierevolutie ons biedt, maar vertrekken vanuit het startpunt dát er een informatierevolutie is die zeer ingrijpende gevolgen heeft voor zo'n beetje alle domeinen van het leven. De meeste leraren betonen zich (althans in hun werk) geen *early adaptor*. In onderwijs wordt weliswaar aandacht besteed aan ICT, maar is het 'productieproces' van onderwijs nog niet echt aangepast. Er wordt wel onderscheid gemaakt naar 'leren *over* ICT', 'leren *met behulp van* ICT' en 'leren *door middel van* ICT'. Met name deze laatste fase is nog niet echt binnen gegaan door onderwijs. Dat heeft ten minste drie nadelen. Ten eerste zullen leerlingen, die volop omgeven worden ICT toepassingen zich niet herkennen in de schoolwereld. Daarmee hangt onmiddellijk samen dat leerlingen ook onvoldoende voorbereid worden om leven en werken in een high tech samenleving. Tot slot dreigt door de geringe inzet van technologie de productiviteit van onderwijs achter te blijven bij andere sectoren ((Kuhry & De Kam 2012). De loonstijging die in andere sectoren mogelijk gemaakt worden door productiviteitsstijging dringen wel door tot onderwijs: leraren willen marktconform beloond worden. Doordat hun productiviteit niet navenant stijgt, wordt onderwijs relatief steeds duurder (dit is een voorbeeld van de werking van de wet van Baumol, zie rapport Werkgroep brede heroverweging 2010 productiviteit in onderwijs).

Voor veel mensen die bezig zijn met technologische ontwikkelingen voor onder meer het onderwijs is het niet de vraag óf onderwijs meer technologie kan gebruiken, maar vooral wanneer dit nu eindelijk eens op grote schaal gaat gebeuren. Het lijkt alleen al onafwendbaar als we kijken naar andere sector dat het onderwijs daar zo bij achterloopt: bij de afhandeling van meer dan 90 % van de verkeersboetes komt geen mensenhand aan te pas. Robots inzetten om mensen met beperkingen thuis te helpen om zelfstandig te kunnen wonen is binnen handbereik en robots inzetten voor gevaarlijke oorlogstaken gebeurt ook volop (Royackers, Daemen & Van Est, 2012).

Er ligt hier een onontkoombare vernieuwingsopgave voor het onderwijs en dus voor leraren. In een verkenning van het ministerie (Ministerie van OCW, z.j.) worden vijf ICT trends genoemd die een grote impact zullen hebben op onderwijs:

1. De vorming van sociale netwerken biedt een vrijwel eindeloos pallet aan samenwerkingsmogelijkheden op ieder moment van de dag en zonder zich aan de grenzen van landen of organisaties te houden.
2. Nieuwe technologie bevordert (virtuele) mobiliteit: werken, leren, recreëren wor-

den in hoge mate plaats en tijdonafhankelijk.

3. Door ICT is er een enorme toename van informatiecapaciteit en bruikbaarheid: informatie en kennis zijn wereldwijd 24/7 beschikbaar en toegankelijk.
4. Er is sprake van een toenemende openheid: de wereld verandert in een glazen huis, van buitenaf kun je mee kijken in allerlei processen die voorheen intiem of besloten waren. Veel informatiebronnen zijn voor iedereen toegankelijk geworden en er is sprake van steeds meer open educational resources.
5. ICT toepassingen maken het mogelijk allerlei vormen van dienstverlening (waaronder onderwijs) te individualiseren en personaliseren. Waar vroeger de organisatie zorgde voor de technologische infrastructuur, brengen mensen nu hun eigen en gepersonaliseerde toestellen mee (BYOD: bring your own device).

4.2 Consequenties voor leraren

Er is veel bekend over onderwijsinnovaties en de conclusie is steeds weer dat onderwijs zich niet gemakkelijk vernieuwt. Wanneer we kijken naar de motivatie om met nieuwe technologie aan de slag te gaan speelt een rol dat leraren nu eenmaal (gemiddeld) geen risicozoekers zijn. Bovendien hebben ze vaak een niet-technische achtergrond en daarmee een bewuste keuze gemaakt voor het werken met personen in plaats van met apparaten. Ook hebben ze vaak weinig met redenering die gestoeld zijn op rendement en productiviteit: dat is voor hen een te kale manier van naar onderwijs kijken. In hun beroepsvorming hebben leraren vaak weinig ervaring opgedaan met ICT: bij een verouderend lerarenbestand speelt dit steeds sterker op. In het beeld van veel leraren is de inzet van ICT gekoppeld aan 'verlies' en 'gedoe': kennelijk wegen de voordelen voor hen nog lang niet op tegen nadelen. Daar ontstaat een dilemma: de technologie gaat in hoog tempo verder en het kost leraren veel moeite om dit tempo bij te houden. Gras gaat niet groeien door er harder aan te trekken. Voor leraren is de stap naar het meest ingrijpende niveau van ICT gebruik een ingewikkelde innovatie. In het vaak fragiele proces in de klas durven ze weinig risico's te nemen en toch zullen we dat in toenemende mate van hen vragen. Technologische vernieuwing gaat niet in een keer goed, het is zoals gezegd een proces van vallen en opstaan. Het kan helpen om voor leraren terugvalposities te scheppen voor als het niet (in een keer) lukt met de iPad-les of de online game. Het inzetten van slimme ICT toepassingen om allerlei beheersmatige rompslomp voor leraren op te lossen kan hen ook meer over de streep trekken. Tot slot is belangrijk dat scholen en toezichthouders zich realiseren dat veranderen zonder beginnersfouten niet bestaat en dat foutvermijdend gedrag een belangrijke rem zet op innovatie. Daarbij helpt de soms sentimentele verheerlijking van de leraar van vroeger zoals we die in nogal wat publieke opiniestukken aantreffen ook niet. De man of vrouw die vroeger met een krijtje een prachtige bordtekening maakte en daar 2 x 50 minuten prachtig over vertelde, was om te beginnen ook toen een uitzondering en past gewoon niet meer in onze tijd.

4.3 Verdwijnt de school als organisatie?

Een belangrijk vraagstuk dat met het gebruik van nieuwe technologie als vanzelf meekomt, is de verdamping van organisaties. Kenmerk van ICT is zijn plaats/tijd onafhankelijk en zijn al omvattende doordringing van systemen. Het is simpelweg ondenkbaar om de impact van ICT te reguleren aan de poorten van de school: het komt door iedere kier binnen en gaat daardoor ook naar buiten.

Het denken over onderwijsontwikkeling staat nog volledig in het teken van de school als organisatie-eenheid en de leraar als werknemer daarbinnen. Dat zou wel eens snel kunnen veranderen. Discussie over tijdelijke organisaties, over het niet meer bestaan van organisatiegrenzen en over vernetwerkte organisaties hebben fundamentele consequenties voor denken over onderwijsbeleid. Het zou zo maar kunnen dat op langere termijn onderwijs via min of meer toevallig clusters van onderwijsgevende individuen tot stand gebracht wordt. Dat wil overigens helemaal niet zeggen dat mensen geen pedagogische relatie meer aangaan, maar dat de school-als-organisatie daarvoor niet meer nodig is. Uiteraard ook hier weer met variaties naar leeftijd, schooltype etc.

Scholen zonder grenzen, een illustratie

Jaren geleden deden we een onderzoek naar de mogelijkheid om de bekostiging van basisscholen de toegevoegde waarde die de school leverde, mee te nemen als bekostigingskenmerk (tijdperk Hermans). Eén van de redenen waarom dat toe niet lukte was het probleem van de stadsvernieuwingsscholen waar veel mobiliteit van leerlingen is. Ik kwam op een school waar niet één leerling in groep 8 begon was in de eigen groep 1: allemaal tussentijds ingestroomd. In zo'n situatie kun je geen eenduidige toegevoegde waarde vaststellen, die ontstaat immers uit een samenraapsel van schoolinterne factoren en alle instroom en uitstroom. In dit voorbeeld gaat het om reële, fysieke mobiliteit van leerlingen. Met een voortzettende digitalisering van de samenleving gaat dit fenomeen zich in alle scholen voordoen en dan niet alleen met fysieke mobiliteit maar ook met virtuele mobiliteit. Het voorbeeld is bedoeld om duidelijk te maken dat de doorlaatbaarheid van de grenzen van de school als organisatie van invloed zijn op de evaluatie van diezelfde organisatie. Als die grenzen verdwijnen of vervagen: waar hebben het dan eigenlijk nog over als we over een school praten

4.4 Een modern beroep

Voor de werving van nieuwe leraren zou ook wel eens belangrijk element kunnen zijn dat zichtbaar gemaakt wordt dat dit beroep een heel modern beroep is en dus ook gebruik maakt van de laatste technologie. Er zit minstens een afbreukrisico in de aantrekkelijkheid van een beroep als het als *low tech* te boek komt te staan. Daarnaast is de enige manier om op de langere termijn houdbare arbeidsvoorwaarden voor leraren te realiseren, het verhogen van hun productiviteit. De loonkosten stijgen in alle andere sectoren doordat er per gewerkt uur meer opbrengsten geboekt worden. Onderwijs dreigt hier serieus in achter te gaan lopen. Als de

loonkosten wel stijgen, maar de opbrengsten niet wordt onderwijs steeds duurder, als de loonkosten niet mee stijgen wordt het steeds moeilijker om goede leraren te vinden. De conclusie is eigenlijk glashelder: onderwijs van de toekomst kan beter verzorgd worden met minder leraren die goed opgeleid zijn en goed geëquipeerd zijn. Maar dan is het wel zaak om de hulpmiddelen van leraren snel te moderniseren en leraren ook snel daar mee te leren werken. Dit vergt het slopen van een aantal heilige huisjes:

- Leerlingen leren soms aanzienlijk meer door slimme software, games en simulaties dan door een les van een leraar.
- Onderwijstijd koppelen aan fysieke aanwezigheid van leraren is achterhaald.
- Grote klassen met goed materiaal verdienen de voorkeur boven kleine klassen met slecht materiaal.
- Leerlingen met hun eigen elektronica bezig zijn leren vermoedelijk meer dan wanneer ze naar het bord kijken: laat ze dus hun gang gaan (BYOD).
- De bekende systeemgrenzen van de les, de klas, de school en het stelsel zijn in hoge mate achterhaald. Dit noopt tot een fundamentele herziening van de rol van leraren binnen dit systeem.

5 Gezagsvol leraarschap

5.1 Over leraren en hun voetstuk

Over de status van leraren zijn de geleerden het niet eens. In de publieke opinie wordt vaak gesuggereerd dat leraren van hun voetstuk gevallen zijn. Onderzoek hier naar laat dit in de meeste gevallen niet zien of relativeert dit. Allereerst blijken leraren in surveyonderzoek nog op veel waardering van de samenleving te kunnen rekenen. In het basisonderwijs geven ouders een rapportcijfer van een 8, in het voortgezet onderwijs één punt lager (Ministerie van OCW, 2012). Het kan vast beter, maar er is zeker geen sprake van diepe onvoldoendes. Meer fundamenteel onderzoek naar statusontwikkeling van leraren, laat ook over een langere termijn geen fundamentele daling van de status van leraren zien (Groenewegen et al., 2007). Bovendien zou het voetstuk van leraren in het verleden ook wel eens minder hoog geweest kunnen zijn dan veelal gesuggereerd wordt. Het lijkt er bovendien op dat leraren vooral zelf vinden dat ze minder aanzien genieten dan vroeger (Sikkes, 2000; Vermeulen & Vink, 2008).

Daarmee is de discussie over gezagsvol leraarschap niet afgedaan. Recentelijk wordt er vaak op gewezen dat werkers in het publieke domein het niet gemakkelijk hebben en meer waardering verdienen dan ze krijgen. Dat geldt voor politieagenten, rechters en mogelijk ook voor leraren. De oorzaken zijn gevarieerd. Burgers zijn kritischer geworden, publieke functionarissen hebben met teveel bureaucratie te maken en feminisering van een aantal beroepen kan een rol spelen. Politieke polarisatie kan tot een afname van respect voor instituties leiden en meritocratisering kan ertoe leiden dat degenen die niet op het pluuche zitten zit afkeren van degenen die daar kennelijk wel op zitten (Tonkens op cit., Jansen, Van den Brink en Kneyber, 2012).

Als er sprake is van een afname van respect voor leraren dan is dat wel degelijk een probleem en gelet op de publieke discussie moeten we het risico serieus nemen. Onderwijs en opvoeding zijn voor iedere samenleving essentieel: degenen die daar als professional een rol in spelen moeten zeer professioneel zijn en op grond daarvan gezag uitstralen. Als daar aan getornd wordt is voor alle betrokkenen slecht nieuws. Ouders zullen met aarzeling hun kinderen naar school sturen, leerlingen zullen docenten minder serieus nemen en leraren verliezen belangrijke pedagogische instrumenten als ze niet serieus genomen worden of er alleen voor staan. Investeren in meer gezag voor leraren lijkt daarom hoe dan ook zinvol. Bovendien is gezag een kwetsbaar goed: het komt te voet en gaat te paard. Dat betekent dat het sociale kwaliteitsniveau is, die kwetsbaar is en dus voortdurend onderhoud vergt.

5.2 Betrokken leraren.....

Het gezag van leraren hangt af van de kwaliteit van leraren en de mate waarin die kwaliteit zichtbaar wordt. De kwaliteit van leraren hangt –onder gegeven omstandigheden- vooral af van hun betrokkenheid en hun bekwaamheid (Beer et al. 1984). Met de *betrokkenheid* van jonge leraren lijkt het wel goed te zitten: ze zijn overwegend goed gemotiveerd en maken een bewuste keuze voor onderwijs. Voor zittende leraren zijn er wel een paar aandachtspunten:

- Zeker in het basisonderwijs wordt er veel parttime gewerkt. Het risico bestaat dat leraarschap dan ‘een baantje’ naast iets anders wordt. Parttime werkers moeten hun aandacht vaak verdelen en het risico bestaat dat dit ten koste gaat van de inzet in scholen.
- Gebrekkig leiderschap en organisatorische problemen in scholen kunnen leiden tot verstoring van het psychologisch contract tussen leraar en school. In dat soort gevallen zijn er grosso modo drie opties: je past je (toch) aan (*loyalty*), je protesteert (*voice*) of je vertrekt (*exit*). Echter: voor oudere leraren geldt vertrek vaak niet meer als serieuze optie. Als hun protesten niet meer gehoord worden en ze kunnen zich niet herschikken, dan dreigt *cynisme* en burnout (Naus, Van Iterson, & Roe, 2007).
- Te lang hetzelfde werk kan doen, kan ook leiden tot een gebrek aan motivatie (sleur). De balans tussen ervaring (hoog) en uitdaging is dan verstoord waardoor mensen niet meer ‘in flow’ zijn (Csikszentmihalyi, 1991). Als scholen onvoldoende afwisseling creëren in banen, dan dreigt dit.

5.3en bekwame leraren

Over de *bekwaamheid* van leraren is de laatste jaren veel te doen geweest. Het gaat dan over on- of onderbevoegdheid van bijvoorbeeld zij-instromers, het vervangen van beter opgeleide docenten door instructeurs en de daling van het gemiddelde (voor-)opleidingsniveau van leraren. Hoewel opleiding geen garantie is voor goed leraarschap, lijkt het er wel een noodzakelijke voorwaarde voor te zijn (Commissie Leraren, 2007, Barber et al. 2007) . Er zijn minstens vijf redenen om te willen werken aan steviger opgeleide docenten:

- Als je als land meer hoger opgeleiden wilt voortbrengen, vergt dit automatisch ook een upgradering van het docentencorps.
- Er zijn meer intellectuele vaardigheden nodig om toenemende complexiteit in het werk van leraren aan te kunnen.
- De kwaliteit van het discours binnen scholen wordt verhoogd door beter opgeleide leraren. Bij meer decentralisatie wordt de kwaliteit van dit discours belangrijker.
- Hoger opgeleide ouders vergen stevigere tegenspel.
- Er is ook een symbolische betekenis: een samenleving zet zijn best opgeleiden in voor de écht belangrijke dingen en onderwijs is er daar één van.

Er lijkt een afruil te bestaan tussen de kwaliteit van het onderwijs, de intellectuele kwaliteit van leraren en de mate waarin ze de vrijheid krijgen hun werk in te richten:

bij zwakkere professionals zal de neiging om leerplannen dicht te timmeren, veel toezicht te gebruiken toe te nemen (Van Oostrom op cit., Schwartz&Sharpe, 2010). In de McKinsey analyse over verbetering van onderwijssystemen komt naar voren dat die systemen die van goed naar excellent gaan, relatief veel ruimte bieden aan hun leraren (Mourshed et al. op. cit).

Het dilemma dat zich hier openbaart, is dat leraren die nog niet sterk genoeg zijn, eerder meer dan minder ruimte moeten krijgen in hun professie om beter te worden. Tegelijkertijd is de neiging van organisaties om in geval van tekortschietende kwaliteit de regels juist aan te scherpen met als risico dat leraren verder aan kwaliteit inboeten.

5.4 Arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden

In het voorgaande was er sprake van bekwaamheid en betrokkenheid *gegeven de omstandigheden*. Wat dragen die omstandigheden, de context eigenlijk bij aan de zichtbare gezagsvolle beroepsuitoefening? Ten eerste zullen organisaties die moderne en goede arbeidsvoorwaarden en –omstandigheden bieden aan hun werknemers serieuzer genomen worden: ze zullen er in slagen beter personeel aan zich te binden maar ze laten ook zien dat het de organisatie wat waard is dat personeel zijn werk in goede omstandigheden kan doen. Ten tweede is de mate waarin het systeem *vertrouwen* toont in zijn professionals een omstandigheid die er toe doet: als er door opinion leaders vaak negatief gesproken wordt over leraren, als controle boven vertrouwen gaat, als er weinig succesverhalen in de media rondgaan, dan is de kans groot dat onderwijs kennelijk een verhaal is, waar geen eer aan te behalen valt.

Dat dit ook anders kan, bewijst Finland. In dit land zijn leraren hoog opgeleid en is leraarschap een populair vak (er is een numeris fixus voor de lerarenopleidingen). Kennelijk is onderwijs onderdeel van een 'winning coalition' waar je bij wilt horen. Onderwijs wordt gezien als dé institutie die Finland vooruit helpt en hielp in de afgelopen decennia. Er was na afloop van de koude oorlog een groot optimisme over de innovatieve economische ontwikkeling in combinatie met een sterke verzorgingsstaat (Castells en Himanen 2002, Sahlberg op.cit.). Mogelijk lijkt Finland op Nederland in de jaren zestig en zeventig: veel optimisme, snelle groei en een belangrijke rol voor onderwijs. Leraren die in die tijd in het onderwijs begonnen waren idealistisch en zijn daar aan het eind van hun loopbaan min of meer in teleurgesteld (Goodson, Moore & Hargreaves, 2006 et al.; Vermeulen 2005a). Gecombineerd met de relatieve besloten van de arbeidsmarkt van (oudere) onderwijsgeevenden, raken zij 'opgesloten'. Leraren die op die manier moeten werken lopen het risico om cynisch te worden (Naus et al. op.cit.).

Zowel werkgevers als –werknemers slagen er niet in om tot een innovatieve aanpak van arbeidsvoorwaarden en –omstandigheden te komen. Vernieuwend HRM beleid komt maar moeizaam op gang (Commissie Rinnooy Kan, op cit) terwijl er een stevige professionaliseringsopgave ligt (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Eerder duidde Vermeulen(2006) dit arbeidsvoorwaardensysteem aan als archaïsch omdat er geen enkele prikkel in zit de omstandigheden waaronder gewerkt moet worden, te verbeteren. Er is sprake van top-down aansturing die weinig ruimte laat voor variatie

in de uitvoering en maatwerk per school. Pogingen om op stelselniveau tot modernisering van arbeidsvoorwaarden te komen, verlopen stroef en komen niet uit een spontaan samenspel tussen werkgevers en werknemers tot stand. Vergeleken met andere beroepsgroepen is de institutionele structuur van de beroepsgroep zwak, ondanks pogingen om te komen tot een beroepsregister en wat dies meer zij. In scholen zelf overheerst een beheersmatige en korte termijn aanpak van personeelsbeleid. De noodzaak van een meer strategisch, ontwikkelingsgericht en gevarieerd personeelsbeleid is door velen onderstreept, maar zeker geen gangbare praktijk. Sturing van personeel gebeurt op efficiency (bijvoorbeeld de uren discussie) en effectiviteit (bijv. resultaatgericht werken) maar zelden op professionele verbetering (efficacy, zie Vermeulen, 2011). De dominantie sturingsbenadering is er meer een van controle dan van vertrouwen.

Toch is het niet alleen maar somberheid op dit vlak. Er is de laatste jaren wel meer aandacht gekomen voor de noodzaak om een strategischer HR-beleid te voeren, er is meer aandacht voor professionele ontwikkeling, er is een lerarenbeurs waar meer vraag dan aanbod is etc. De kwestie is alleen of deze ontwikkelingen snel genoeg gaan en voldoende verankerd zijn in het stelsel en de schoolorganisaties. De traagheid in implementatie kan ons flink gaan opbreken met een voortgaande vergrijzing, een verhevigde internationale competitie en een herstel van de conjunctuur. Het grote risico is dat het onderwijs *te laat* zal zijn met het neerzetten van een moderne HR-benadering, daardoor de stap naar 'professionele professionals' (Zuurmond & De Jong, 2010) onvoldoende gemaakt wordt en onderwijs in de arbeidsmarkt achter het net vist bij het vinden en binden van kwaliteitsleraren.

6 Ondernemend leraarschap

6.1 Variatie als norm

Samenlevingen worden ingewikkelder: er komt meer en sneller informatie binnen, de omgangsvormen veranderen snel en zijn ook gevarieerder, grenzen tussen landen vervagen, organisaties nemen in toenemende mate andere vormen aan. Deze ontwikkeling is al geruime tijd gaande en zal zich ook de komende decennia voortzetten. En uiteraard stoppen deze ontwikkelingen niet bij de grenzen van de school. De organisatiekunde leert ons dat de enige oplossing voor toenemende complexiteit, het toelaten van meer variatie is.

Juist het publieke domein worstelt met die variatie (Scott, 1998, Frissen, 2007).

Dit geldt voor onderwijs, maar ook voor de politie, de zorg en de woningbouw.

Grofweg worden in deze discussie privaat en publiek tegenover elkaar gesteld. In het private domein zijn ondernemers voortdurend op zoek naar het scheppen van *unique sellingpoints* en daarbij is alles toegestaan, zolang de wet het niet verbiedt. Onvoorspelbaarheid en variatie worden daar positief gewaardeerd. In het publieke domein geldt (bijna) een omgekeerde logica: de overheid moet voorspelbaar zijn in zijn gedrag en in ieder geval gelijke gevallen gelijk behandelen. In publieke bureaucratieën mogen eigenlijk niets, tenzij de wet hen toestemming verleent. Publieke dienstverlening is zoekend naar een goed evenwicht tussen voorspelbaarheid en ondernemerschap en dat zal ook voor onderwijs de komende jaren een belangrijk thema zijn: we willen herkenbare civiele effecten en opbrengsten bereiken met een leerlingenpopulatie die steeds gevarieerder wordt. Ook in onderwijs wordt winst nagestreefd: hoe meer leerwinst er geboekt wordt hoe beter het is.

Op zich zijn de meeste leraren behoorlijk goed in het omgaan met variatie: ze hebben wisselende groepen leerlingen voor zich die uit allemaal verschillende personen bestaan. In het voortgezet onderwijs kun je op die manier elke week toch gemakkelijk zo'n 200 tot 300 verschillende jonge mensen voor je krijgen. Ervaren leraren hebben duizenden verschillende gezichten voor zich gehad. Die variatie zal verder toenemen, er moet meer aandacht besteed worden aan wat jongeren drijft en wat hun karakteristieken zijn. Om betere resultaten te boeken in onderwijs zal er meer naar de beginsituatie van leerlingen gekeken moeten worden. *One size fits all (most)* wordt steeds minder waar. Leraarschap is een scheppend beroep: je geeft creatieve en steeds andere antwoorden op steeds wisselende vragen. Frits van Oostrom (Van Oostrom, op.cit.) sprak over de wens om 'dikke leraren' met 'dunne boeken' te hebben, daarmee duidend op het feit dat de kwaliteit van leraren niet vanuit het boek (de methode, het systeem) moet komen maar vanuit diens persoonlijke capaciteiten. Nog anders formuleren de Amerikaanse psychologen Barry Schwartz en Ken Sharpe hun opvatting over de wijsheid die leraren (en politieagenten, verpleegkundigen, kantonrechters etc.) aan de dag moeten leggen (Schwartz & Sharpe 2010). Het is als het spel van een jazzcombo: je hebt een minimale partituur waarom heen je een heel verhaal bouwt. Er is enige structuur, maar vooral ook veel

individueel improvisatietalent. Leraren moet volop de ruimte krijgen om te handelen naar de situatie waarin ze zich bevinden. Ze moeten de hoofddoelstellingen van het onderwijs verinnerlijkt hebben en de uitvoering vanuit die basisprincipes vormgeven. Het zijn *frontlinie-professionals* die behoefte aan grote discretionaire ruimte (Lipsky, 1980; Vermeulen 2003; Tops, 2007).

6.2 Hofleveranciers in onderwijskundig maatwerk

De noodzaak om meer maatwerk te leveren zal voor onderwijs snel verder toemen en de vraag is of dit haalbaar is (Waslander, 2004). Scholen en leraren geven regelmatig signalen af dat ze aan de grens zitten van wat ze aankunnen (zie de felle discussie over passend onderwijs). Maar waar wordt die grens door bepaald? Heeft dat te maken met het optreden van de overheid, met te grote schoolorganisaties, met gebrek aan steun vanuit het thuismilieu of met capaciteiten van leraren?

Eén hypothese zou ook het onderzoeken waard zijn, namelijk of het niet vooral een kwestie is van gemeenschappelijke gekoesterde overtuigingen, van het gesprek dat in de sector gevoerd wordt. *'If man defines a situation as real, it will be real in its consequences'*. Als het gemeenschappelijke referentiekader is dat de rek er uit is, dan zal dit ook snel zo blijken te zijn. In het gesprek in en over scholen overheersen vaak zorgelijke en defensieve tonen. In de Volkskrant van 22 augustus 2012 wordt Paul Schnabel van het SCP aangehaald met zijn uitspraak uit 2004: 'met mij gaat het goed, met ons gaat het slecht' (Bregman, 2012).

In gesprek met individuele leraren, zien ze zichzelf onverminderd als 'parelvisser': ze willen er bij leerlingen uithalen wat er in zit. Het probleem is dat het beeld dat op macroniveau over het onderwijs geschetst wordt slechter is: men verkoopt het beroep en de sector niet. Dat kan leiden tot een zichzelf waarmakende voorspelling. De energie lekt weg uit organisaties en creatieve en ondernemende mensen vermijden of verlaten de sector. Dat leidt tot een desastreuze neerwaartse spiraal. Ondernemerschap zou als begrip kunnen helpen om naar leraren te kijken. Uiteraard ontdaan van 'Jacobse en Van Es'-achtige connotaties. Een herdefinitie van de beroepsgroep in de zin van mensen die door roeien en ruiten gaan voor hun leerlingen, die creatief zijn en maar ook verantwoord bezig zijn (dus ook evidence informed!) en die niet als solisten maar als combo willen improviseren, is wellicht zinvol. Hoewel we voorzichtig moeten zijn met een te gemakkelijke vergelijking tussen onderwijs en bedrijven (Cuban, 2004; Dohmen, 2011) zou een meer ondernemende manier van jezelf en je beroep presenteren, geen kwaad kunnen. Leraren optimaliseren onder gegeven omstandigheden leerwinst. Ondernemers optimaliseren onder gegeven omstandigheden materiële winst. Leraren zijn in die zin ondernemers in leerwinst. Het grote verschil is dat ze zichzelf zo niet definiëren en daarom vergeten reclame voor zichzelf en voor hun beroep te maken. *Be good and tell it* is een benadering die in toenemende mate van het onderwijs gevraagd zal worden. Dat betekent ten eerste dat er kritisch geselecteerd moet worden: alleen wat goed is wordt getolereerd, is de moeite van het vertellen waard of mag, anders gezegd in de etalage gezet worden. Aanbieders met te lage prestaties, matige kwaliteit of te hoge prijzen verdwijnen. Ten tweede wordt er meer aandacht gevraagd voor het com-

municeren over wat wel goed gaat. Als dat beeld zichtbaarder wordt, kan de spiraal andersom gaan werken: zullen mensen zich willen verbinden met dit succes, krijgen onderwijs betere leraren en meer positieve feedback.

7 Synthese

Voor het beroep van leraar is complexiteit, meervoudigheid en gelijktijdigheid altijd een kenmerk geweest (Den Brok, 2011) en dat wordt alleen maar meer in de voor ons liggende jaren. Welke uitgangspunten zijn zinvol om leraarschap vorm te geven in die voor ons liggende tijd? Bij wijze van synthese noem ik er 6:

1. Leraren gedijen het beste in een cultuur waarin vooral gestuurd wordt op het ontwikkelen van professioneel zelfbewustzijn (*efficacy*). Scholen die er in slagen dat centraal te zetten zullen vanzelf merken dat hun efficiency en effectiviteit ook toeneemt.
2. Ondernemerschap, pro-activiteit en onafhankelijkheid (van methoden, regels etc.) helpen leraren in een complexe wereld de kwaliteit te bieden die gevraagd wordt van onderwijs. Het komt er op neer dat leraren hun onderwijsaanbod iedere keer weer op nieuw uit moeten vinden in antwoord op snel wisselende omstandigheden. De standaard is variatie. Leraren zoeken daarbij de grenzen op van wat kan en nodig is. Een *beperkte* set basis regels (de partituur) helpt hen de hoofdlijn te bewaken. Veel belangrijker nog is het feit dat leraren samen werken in teams: dat is de plaats waar het gesprek moet ontstaan over waarom ze doen wat ze doen.
3. Leiderschap in onderwijsorganisaties zit nadrukkelijk ook bij leraren en staat naast management. Het zijn onderscheiden maar verbonden rollen waarin op beide plaatsen leiderschap vertoont wordt: zowel in de klas als in de organisatie (*distributed leadership*). Leraren en managers tegenover elkaar stellen is een vruchteloos debat: *it takes two to tango!*
4. Leraarschap is in essentie een moreel beroep, de *know why* vraag moet vaker gesteld worden dan de *know how* vraag en antwoorden worden gezocht in teamverband. Er is een moreel/pedagogisch discours in alle onderwijssoorten. Technisch-instrumentele vaardigheden van leraren zijn een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor goede leraren.
5. Controle is goed, maar vertrouwen is beter: dat moet de basis zijn van de besturing van het onderwijssysteem en dus ook van scholen. Als leraren niet vertrouwd worden in hun werk, ontvalt de morele basis aan hun pedagogisch handelen en is dat de dood in de pot. Dat is overigens niet *alleen* een kwestie van aansturen van leraren. Nadrukkelijk ligt er bij leraren de verantwoordelijkheid om voortdurend te blijven bouwen aan vertrouwen. Mechanismen die dat vertrouwen ondermijnen (cynisme, ondoorzichtigheid, wanprestatie) moeten door de beroepsgroep zélf als eerste aan de kaak gesteld worden, juist om de kern van het beroep te beschermen.
6. Leraarschap moet een offensief beroep zijn dat van zich doet horen in positieve zin. Successen worden zichtbaar gevierd (be good and tell it) en achter de schermen worden falen stevig aangepakt.

Bronnen

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and company.
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P., Mills, D.Q., & Walton, R. (1984), *Human resource management: a general manager's perspective*. New York: Free Press.
- Bovens, M. en A. Wille (2010) *Diploma-democratie*. Amsterdam: Bert Bakker
- Bregman, R. (2012). 'Waarom de onvrede hier zo veel groter is'. in: *Volkskrant* 22-9-2012, p.12
- Brok, P. den (2011). *De docent in perspectieven*. Eindhoven: Technische Universiteit (oratie)
- Castells, M. & P. Himanen (2002). *The Information Society and the Welfare State. The Finnish Model*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuban, L. (2004). *The blackboard and the bottom line: why schools can't be businesses*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1991/2008) *Flow, the psychology of the optimal experience*. New York: Harper
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Onderwijswetenschappen, (2011). *Nationaal plan Onderwijs/leerwetenschappen*. Download d.d. 4-8-2012 van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2011/02/10/nationaal-plan-toekomst-onderwijswetenschappen.html>
- Commissie Leraren. (2007). *LeerKracht. Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Dohmen, T. (2011). *Waarom sommigen liever leraar worden en anderen beter geen bankier kunnen worden*. Maastricht: Universiteit Maastricht (Oratie)
- Dronkers, J. (2012). 'Spanning rond de vrije schoolkeuze' in *Sociologie Magazine* jrg.20, nr.3 september 2012, pp 18-20)
- Eimers, T., Den Boer, P., Busse, G., Vermeulen, M., Vink, R. & Kat-de Jong, M. (2012). *Macrodoelmatigheid van het opleidingsaanbod in het mbo: ervaringen in vier Europese landen*. Nijmegen/Tilburg: KBA/IVA.

- Frissen, P. (2007). *De staat van verschil. Een kritiek van de gelijkheid*. Amsterdam: Van Gennep.
- Goodson, I., S. Moore, A. Hargreaves (2006) 'Teacher Nostalgia and the Sustainability of Reform: The Generation and Degeneration of Teachers' Missions, Memory, and Meaning' in *Educational Administration Quarterly* Vol. 42, No. 1 (February 2006) 42-61
- Grift, W. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren (oratie)*. Download op 3 december 2011 via de website van Rijksuniversiteit Groningen, <http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf>.
- Groenewegen, P. P., Hansen, J., Sixma, H., Krol, M., Weegen, T., van der, & Ultee, W. C. (2007). *Beroepsprestiges in Nederland: Ontwikkelingen tussen 1982 en 2006*. Utrecht: Nivel (in druk).
- Hanushek, E. (2010). 'The Difference is Great Teachers' in: Weber, K. (eds.). *Waiting for Superman*. New York: Public Affairs
- Harvard Business Review (2012) *Managing Uncertainty*. Summer 2012.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York: Routledge.
- Hermes, J. & P. Zonneveld (2010), *Dode Hoek analyse*, Den Haag: ministerie van OCW
- Inspectie van het Onderwijs (2012). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs .
- Jansen, T., G. Van den Brink & R. Kneyber (2012). *Gezagsdragers. De publieke zaak op zoek naar haar verdedigers*. Meppel: Boom
- Lipsky, M. (1980): *Street-level bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Kuhry, B. & F. de Kam (2012). *Waar voor ons belastinggeld?* Den Haag: SCP
- Martens, R. (2010) *Zin in onderzoek*. Heerlen: Open Universiteit (oratie)
- Marzano, R. (2007). *Wat werkt op school. Research in actie. Meta-analyse van 35 jaar onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk*. Bazalt: Middelburg.
- Ministerie van OCW (zj). *Verkenning Technologie en eOnderwijs* Den Haag: Ministerie van OCW

- Ministerie van OCW (2012). *Trends in Beeld 2012. Zicht op Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van OCW
- Mourshed, M., C. Chijioko & M. Barber (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. download d.d. 12-9-2012 http://mckinseyonsociety.com/downloads/reports/Education/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
- Mulgan, G. (2007). *Ready or not? Taking innovation in the public sector seriously*. London: NESTA
- Naus, F., van Iterson, A. & Roe, R.A. (2007). Organizational cynicism: Extending the exit, voice, loyalty, and neglect model of employees' responses to adverse conditions in the workplace. *Human Relations*, 60(5): 683-718.
- Nieuwenhuis, A. (2012) *Leven lang leren on the roc's! Een visie op werken en leren in het mbo*. Heerlen/Tilburg: Open Universiteit/IVA (oratie)
- Onderwijsraad. (2011). *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2012) *Zicht op een macrodoelmatig opleidingsaanbod*. Den Haag 2012
- Oostrom, F. van (2007) *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboeken, docenten en algemene ontwikkeling*. Amsterdam: UvA Kohnstammlezing
- Royakkers, L., F. Daemen & R. van Est (2012). *Overal robots. Automatisering van de liefde tot de dood*. Den Haag: Boom/Lemma
- Sahlberg, P. (2011) *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* New York, Teacher College Press
- Schwartz, B. en K. Sharpe (2010). *Practical Wisdom. The right Way to Do the Right Thing* New York: Riverhead Books/Penguin
- Scott, J. (1998). *Seeing like a state*. New Haven/London: Yale University Press
- Sociaal Economische Raad (SER, 2012) *Verschuivende economische machtsverhoudingen*. Den Haag: SER
- Tonkens, E. (2008) *Mondige burgers, getemde professionals*. Amsterdam: Van Genep
- Tops, P. (2007). *Kennis van de frontlijn*. Apeldoorn: Nederlandse Politieacademie (installatierede)

- Verbrugge, A. (2005). Geschonden Beroepseer. In G. van den Brink, Th. Jansen & D. Pessers (Red.), *Beroepszeer: Waarom Nederland niet goed werkt* (pp. 108-123). Amsterdam:Boom
- Vermeulen, M. (2003) *Een meer dan toevallige casus*. Heerlen: Open Universiteit Nederland (oratie)
- Vermeulen, M. (2005a). 'De verkeerde toonzetting' in: *Meso Studiehuisreeks nr. 66*, dec.2005, pg. 67 e.v.
- Vermeulen, M. (2005b). *Werkplaats onderwijs. Een handleiding bij de toekomstverkenning voor onderwijsorganisaties*. Van Gorcum (Assen)
- Vermeulen, M. (2006). 'Archaïsche arbeidsvoorwaarden in onderwijs dringend aan modernisering toe'. In: Jansen, T., G.de Jong en A. Klink, *De nieuwe schoolstrijd*. Meppel:Boom
- Vermeulen, M. en R.Vink (2008), 'Het beroep van leraar', in: Klarus, R. en A. Dieleman red.), *Wat is goed onderwijs. Bijdragen uit de onderwijssociologie*, Den Haag:Lemma
- Vermeulen, M. (2010) 'De Yenta-economie' in: Ministerie van BZK, *De grote uittocht. Negen essays over de arbeidsmarkt van de onderwijs-en overheidssector*. Den Haag: ministerie van BZK
- Vermeulen, M. (2011), 'Vakmanschap in de etalage' in: *Tijdschrift voor hoger onderwijs en management TH&MA*, nr. 3, 2011 pp.15-20
- Vermeulen, M. (2012a) 'De betekenis van het kwetsbare proces van duurzaam innoveren in het glazen onderwijshuis' in: D. van den Berg (red.) *Duurzaam innoveren binnen smalle marges*. Alphen a.d. Rijn: Kluwer
- Vermeulen, M. (2012b) 'DePest in het HBO' in: *Tijdschrift voor hoger onderwijs en management TH&MA*, nr. 3, 2012 pp.32-37
- Vermeulen M. (2012c): 'Vakmanschap en verantwoordelijkheid' in: G. Minderman e.a. (red.) *Waar is de raad van toezicht. Deel II* '(te verschijnen)
- Vermeulen, M. , Acker, F. van. Kreijns, K. en Buuren, H. van (2012d). Leraren en hun intentie tot het gebruik van digitale leermiddelen in hun onderwijspraktijk', in: *Pedagogische Studiën*, 2012 (89) 159-173
- Vink, R., Oosterling, M., Vermeulen, M., Eimers, T. & Kennis, R. (2010). *Doelmatigheid van het middelbaar beroepsonderwijs*. Tilburg: IVA.
- Waslander, S. (2004) *Wat Scholen Beweegt. Over massa-maatwerk, onderwijspraktijk en examens in het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito

Welzel, C. (2006) 'A Human Development View on Value Change Trends (1981-2006)' geciteerd in OECD (2008). Trends shaping education 2008 edition. Paris: OECD

Werkgroep brede heroverweging (2010) *6.Productiviteit onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Financiën

Zuurmond, A., & De Jong, J. (2010). *De professionele professional. De andere kant van het debat over ruimte voor professionals*. Den Haag: Het ministerie van Binnenlandse Zaken & Koninkrijksrelaties

