

De leraar in de kennissamenleving

Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing

Foto omslag: Johan Jonker m.m.v. Ester Noordman en studenten van de Faculteit Gedragwetenschappen van de Universiteit Twente.

Ontwerp omslag: Vivian Rompelberg

© Copyright H.W.A.M. Coonen, 2005.

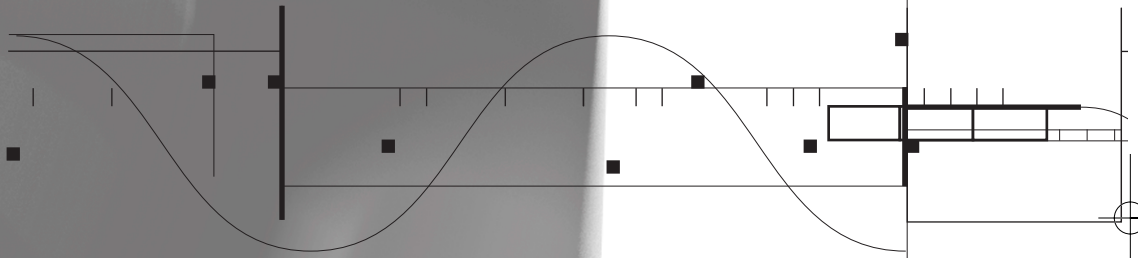
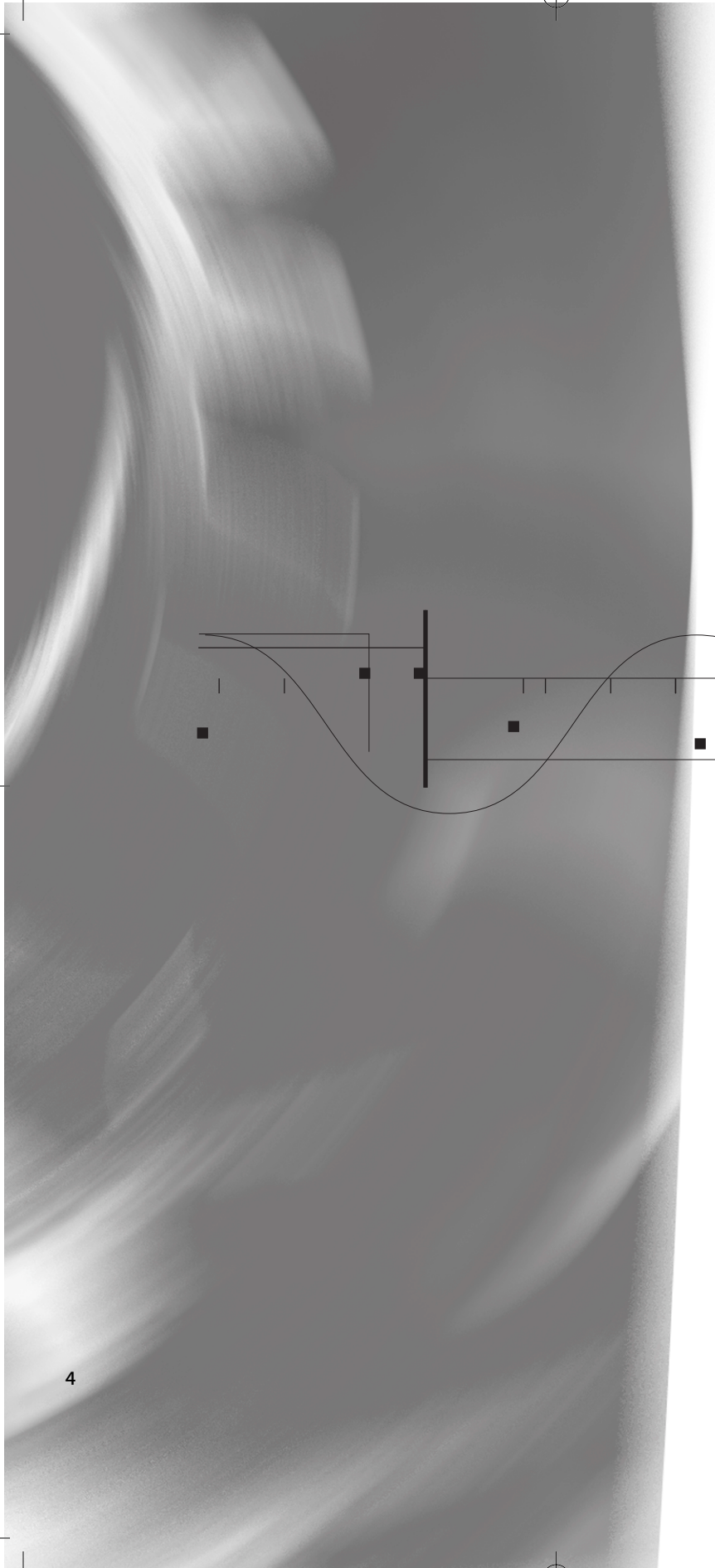
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

ISBN 90 358 2236 6

Printed in The Netherlands.

Inhoudsopgave

Leraren in de kennissamenleving	Pagina 11
Leraren als creatieve professionals	Pagina 12
Succesvolle massificatie van het onderwijs	Pagina 14
Dreigende deprofessionalisering	Pagina 16
Van doceren naar leren	Pagina 16
De (on)aantrekkelijkheid van het leraarsberoep	Pagina 17
De kennisbasis van de leraar	Pagina 19
Carrièremogelijkheden in het beroep	Pagina 22
Diversificatie van de leraarsfunctie	Pagina 23
Scholing van educatieve professionals	Pagina 27
Initiële opleiding startmoment in beroepskwalificatie	Pagina 27
Ontkoring van het stelsel van lerarenopleidingen	Pagina 28
Kennisproductiviteit en toegevoegde waarde van lerarenopleidingen	Pagina 30
Innovatie van de lerarenopleidingen	Pagina 32
Professionele opleidingsscholen en vernieuwing van het onderwijs	Pagina 34
Innovatiemanagement: professionele onderwijsverbetering	Pagina 37
Leraren in de nieuwe school	Pagina 38
Centra voor leraarschap en schoolontwikkeling	Pagina 41
Een faciliterende overheid	Pagina 43
Een persoonlijke school	Pagina 44
Loskomen van autonomie	Pagina 45
De rol van het schoolmanagement	Pagina 46
Blijven leren als professionele attitude	Pagina 46
Slot	Pagina 49
Geraadpleegde literatuur	Pagina 51

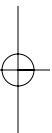
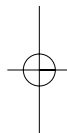
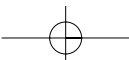




De leraar in de kennissamenleving

**Beschouwing over een nieuwe professionele
identiteit van de leraar, de innovatie van de
lerarenopleiding en het management van de
onderwijsvernieuwing**

door prof. dr. Hubert W.A.M. Coonen



Inleiding

In het inmiddels in brede kring populair geworden boek van Richard Florida onder de titel 'The rise of the creative class' (Florida, 2002) wordt ons een beeld geschetst van de snel veranderende wereld van de moderne westerse mens, werkzaam in de maakindustrie, de dienstverlening of de zogenaamde creatieve beroepen. Die laatste groep is het object van analyse. Het gaat hier om hoger opgeleiden, zoals artsen, advocaten, kunstenaars, wetenschappers, designers, architecten, schrijvers en leraren.

De creatieve klasse creëert haar eigen werk- en leefomgeving. Wat daarbij opvalt is de vrij ingrijpende verandering in het dagelijkse leefpatroon. De mens in de creatieve klasse heeft een broertje dood aan de traditionele bureaucratistische cultuur en organisatie, aan voorgeschreven werktijden, aan verkokerde en naar binnen gekeerde arbeidsorganisaties en de tot routine verworpen professionele gedragingen. Vernieuwing, creatie, experiment en ontdekking stimuleert de professional in de creatieve klasse tot een proces van levenlang leren en ontwikkeling. Deze groep neemt in omvang toe. Bovendien zoeken ze elkaar op en komen op deze manier tot nieuwe ideeën.

Aan het kapitaal, de grondstof en de arbeid, vanouds de basisingrediënten voor de economie, wordt de in belang toenemende factor creativiteit toegevoegd; een factor die met name appelleert aan mensen die zich engageren met nieuwe ontdekkingen, samenwerking tussen verschillende professionele disciplines en gezamenlijke kennisontwikkeling. Daar gaat deze openbare les over. Ik focus op de leraar als professional in de creatieve klasse. De leraar voor het jeugdonderwijs in de kennissamenleving.

In dit boek komen drie thema's aan de orde.

Op de eerste plaats schets ik een beeld van de noodzakelijke transformatie van traditionele scholen naar moderne kennisinstellingen. Het organisatieconcept dat ten grondslag lag aan de scholen in de vorige eeuw, in hoge mate afgeleid van het industriële productieproces, heeft zijn diensten bewezen. Voor de toekomst van het onderwijs in een kennissamenleving is de traditionele school niet langer adequaat. Er vindt inmiddels een brede discussie plaats over het herontwerp van de school. Met dat herontwerp komt ook een andere rol van de leraar in beeld. Van leraren (en onderwijsmanagers)

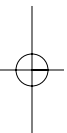
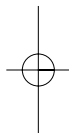
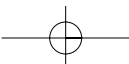
wordt in toenemende mate gevraagd gedurende de gehele beroepsloopbaan te blijven investeren in de eigen inhoudelijke en professionele ontwikkeling. De educatieve professionals in een kennissamenleving zijn in samenwerking met andere experts voortdurend bezig nieuwe onderwijsarrangementen en leeromgevingen voor leerlingen te ontwerpen en te verbeteren. Dit is een creatieve professionele activiteit die het leraarsberoep steeds meer gaat kenmerken. Leraren dienen niet alleen experts te zijn op een leerdomein of vakgebied, maar dienen ook te beschikken over geavanceerde ontwerpvaardigheden en innovatiecompetenties.

Vervolgens komt de opleiding en verdere professionalisering van de leraar aan de orde. De initiële lerarenopleiding zorgt voor een startbekwaamheid voor de uitoefening van het leraarschap. Daarna zal de professionalisering tijdens de carrière in het onderwijs systematisch moeten worden voortgezet en worden geïntensiveerd. Een professionele leraar is een lerende leraar.

Van lerarenopleidingen wordt verwacht dat ze leraren opleiden en verder professionaliseren zodat ze aan de beroepseisen kunnen voldoen die nodig zijn om in een moderne school te kunnen werken. Dat stelt hoge kwaliteitseisen aan deze instellingen, niet alleen inhoudelijk, maar zeker ook opleidingsdidactisch. Naarmate de ervaring en professionaliteit van de leraar toeneemt, wordt de vraag naar de toegevoegde waarde van zijn opleiders steeds indringender. Lerarenopleidingen staan niet alleen voor de opgave het initiële opleidingsonderwijs te vernieuwen maar ook een stevige impuls te geven aan de verdere professionalisering van de leraar tijdens de beroepsloopbaan. Opleiden van leraren gebeurt steeds meer in samenwerking met scholen. Het opleiden en verder professionaliseren van leraren raakt verweven met het herontwerp van de scholen en de schoolontwikkeling. Innovatieve lerarenopleidingen overtuigen scholen in dit samenwerkingsproces van hun inhoudelijke en creatieve meerwaarde.

In het derde en laatste deel sta ik stil bij de vraag wat nodig is om de noodzakelijke veranderingen daadwerkelijk tot stand te brengen. De vraag naar het innovatiemanagement. Met dit begrip verwijs ik naar het vermogen van de beroepsgroep om onder eigen professionele regie permanent aan de verbetering van het onderwijs te werken. Ik doel dan op de beroepsgroep leraren en op de lerarenopleiders. Onderwijsinnovatie onder eigen regie stelt buitengewoon hoge eisen aan de educatieve professionals en het onderwijsmanagement. Een professionele leraar en opleider wil zelf permanent blijven leren. Hij is gericht op het ontwerpen van aansprekende en inspirerende leeromgevingen. Voor een autonome leraar en een leraar die zelf niet wil blijven leren, is in de moderne school geen plaats. Leraar zijn is teamwork. In de kennis-

samenleving is kwaliteitsverbetering van het onderwijs blijvend aan de orde. Dit vraagt van leraren de bereidheid tot samenwerking, hoge intellectuele aspiraties en een op innovatie gerichte beroepshouding. Daarmee treedt hij toe tot de creatieve klasse.



Leraren in de kennissamenleving

We hebben in deze tijd wederom met een vrij fundamentele verschuiving te maken in de manier waarop de westerse mens zijn dagelijkse omgeving inricht. De enkele eeuwen geleden overheersende agrarisch-ambachtelijke samenleving is sterk teruggedrongen. De industriële samenleving is in de afgelopen honderd jaar tot ontwikkeling en bloei gekomen. De aanvankelijk door handwerk verrichte productiewerkzaamheden zijn gemechaniseerd en computergestuurd. Ons dagelijks leven is door de ontwikkeling van technologie ingrijpend veranderd. Het voortdurend ontwikkelen en eigen maken van nieuwe kennis is uit ons leven niet meer weg te denken. Kennis is economische waarde. Inmiddels spreken we van een kennissamenleving en een kenniseconomie (Cheng, 2002; CPB, 2002; Hargreaves, 2003). De informatietechnologie maakt kennisproductie mogelijk in internationale netwerken (Castells, 1996). Kennis kent geen grenzen.

In de verschillende ontwikkelingsfasen van onze samenleving heeft kennis een buitengewoon belangrijke rol gespeeld. Men kan er over twisten of de kennissamenleving haar wortels heeft in deze tijd. Door de boekdrukkunst was er voor het eerst sprake van systematische kennisverspreiding op grotere schaal. We bezoeken Europese steden en kijken met ontzag op naar de architectonische bouwwerken uit vorige eeuwen. Zonder gedegen kennis hadden de ontwerpers en bouwmeesters dat natuurlijk niet klaargespeeld. Kijken we naar de alom aanwezige technologie in ons dagelijks leven, dan valt niet te ontkomen aan de conclusie dat de kennissamenleving er al geruime tijd is. De intensiteit van de kennisproductie neemt toe. Op een grote diversiteit van thema's speurt de mens naar nieuwe kennis.

We hebben op dit moment meer oog voor kennis en kennisontwikkeling omdat er duidelijke economische en sociale belangen in het geding zijn. We zijn alerter geworden voor de kennissamenleving omdat het behoud van onze welvaart aan de orde is. Het vraagstuk van behoud van welvaart raakt direct de sociale cohesie in de samenleving (Peterson, 2003; Onderwijsraad, 2003a). In de westerse wereld is duidelijk zichtbaar dat deze vraagstukken hoog op de politieke agenda staan.

Voor de ontwikkeling van de welvaart en het behoud van de sociale cohesie in de samenleving is onderwijs van het allergrootste belang. We stellen ons dan ook terecht de vraag of we dat onderwijs goed georganiseerd hebben. Ook willen we weten of de kwaliteit toereikend is en de investering zowel voor de individuele deelnemer als de samenleving als geheel voldoende oplevert.

In de kennissamenleving zijn deze vragen opnieuw actueel. We moeten nadenken over wat er geleerd moet worden, hoe de school als organisatie er uit moet zien en over welke bekwaamheden leraren en ander onderwijspersoneel moeten beschikken. Dat zijn vragen die voortdurend aan de orde zijn, omdat het onderwijs bij de maatschappelijke ontwikkelingen moet aansluiten. Deze discussie is ook in ons land actueel (vgl. Commissie Toekomst Leraarschap, 1993; OCW, 1993, Onderwijsraad, 2003a). Vitalisering en dynamisering van het onderwijs zijn hierbij sleutelbegrippen.

Over deze vraagstukken wordt uiteraard niet alleen binnen onze landsgrenzen gediscussieerd, maar ook in Europees verband. Ik doel dan op de zogenaamde Lissabon-agenda. Met de realisatie van deze internationale agenda wil Europa in 2010 over de meest vernieuwende en competitieve kenniseconomie ter wereld beschikken. De ambities in deze agenda zijn hoog, de scepsis over de realiteitswaarde en haalbaarheid ervan in zo'n kort tijdbestek, eveneens. Van het onderwijs wordt een stevige bijdrage gevraagd, zoals het terugdringen van de vroegtijdige schooluitval, het verhogen van de studentenaantallen in de bètasector en het ingrijpend verhogen van de deelname van leerlingen aan het hoger onderwijs (zie ook OECD, 2004). Hier wordt van het onderwijs veel gevraagd. Van leraren dus. Aan het collectieve prestatieniveau van de onderwijssector worden hoge eisen gesteld. Onderwijs en permanente ontwikkeling wordt in de kennissamenleving het belangrijkste instrument voor materiële welvaart en immaterieel welbevinden van burgers. Van die breed gedragen overtuiging is de Lissabon-agenda een expressie.

Leraren als creatieve professionals

Richard Florida, die ik eerder aanhaalde, rekent de leraar tot de creatieve klasse. Op het eerste oog is dat verrassend. Het beroep van leraar wordt immers door het grote publiek in onze samenleving niet onverdeeld geassocieerd met een creatief beroep, een beroep met hoog maatschappelijk en professioneel aanzien. Zelden verneemt men dat er in het onderwijs opzienbarende ontdekkingen worden gedaan; ontdekkingen wel te verstaan die betrekking hebben op het leren van mensen en de manier waarop dat leren het beste kan worden georganiseerd. Ontdekkingen dus over de kerntaak van de school. Het leren op school is in de ogen van velen jaren onveranderd gebleven. Het is dus zeer de vraag of de leraar terecht tot de creatieve klasse kan worden gerekend.

We kennen wel grootschalige experimenten in het onderwijs, meestal geïnitieerd door de overheid. Het studiehuis is hier een voorbeeld van. Een modern onderwijsconcept

waarin het zelfstandig en in groepsverband leren van leerlingen wordt geactiveerd en waarbij de docent meer taken krijgt in het ontwerpen van de leeromgeving en het ondersteunen en coachen van de leerlingen. Een dergelijk vernieuwd onderwijsconcept moet evenwel op de meeste plaatsen worden uitgevoerd in een schoolgebouw uit de vorige eeuw. Een dergelijke leeromgeving is volstrekt ongeschikt voor zelfstandig, interactief, samenwerkend en computerondersteund leren.

Er ontstaat dan ook veel discussie over. Uiteindelijk mogen de scholen zelf weten of ze er mee doorgaan of niet. Een overtuigende indruk dat we het leren op school echt willen vernieuwen, maakt dat natuurlijk niet. Veel randvoorwaarden voor succes zijn afwezig, als we kijken naar de gebouwen, de investering in leermaterialen en het geïntegreerd gebruik van moderne informatie- en communicatietechnologieën. Leraren krijgen nauwelijks de kans zich nieuwe beroepsbekwaamheden eigen te maken en vallen dus terug in oude routines die zekerheid geven.

Van de leraar bestaat een vrij stereotiep beeld. We zien iemand voor ons die in de regel zijn of haar (in toenemende mate is het overigens haar) werkzaamheden uitvoert binnen sterk gereguleerde kaders, niet tot de verbeelding sprekende beroepsroutines en vrij onveranderbare externe kenmerken van de werkplek, zoals het bord, het krijtje, de schoolboeken en de schoolbanken. Een volwassene, die vandaag de dag de school binnenkomt, herkent nog veel uit zijn eigen jeugd. Het lijkt dat op de creativiteit van de leraar weinig appèl wordt gedaan. Er zijn natuurlijk vele uitzonderingen, maar ik vermoed dat het geschetste beeld de overhand heeft.

De kritische onderwijsvernieuwers, waarvan er overigens velen zelf niet werkzaam zijn in de school, hebben aan de school zoals die vandaag de dag nog op veel plaatsen bestaat, een dankbaar object om tegen aan te schoppen. Als je kijkt naar de organisatiekenmerken van de school en de manier waarop jongeren daarin leren en leraren daarin werken, komen veel onvolkomenheden en beperkingen al snel aan het licht.

Een willekeurig lijstje is gauw gemaakt. Veel schoolklassen zijn seriegeschakeld of gestapeld en ingericht voor pratende leraren en luisterende leerlingen. De moderne media- en informatietechnologische mogelijkheden (denk aan computer, tv, video, dvd, telefoon) zijn vrijwel niet in het onderwijs geïntegreerd. De dagindeling is gestructureerd in lesuren of blokken. De hoofdstukdwang van de schoolboeken structureert het leerproces. Er is sprake van een hoge repetitiedruk en selectiestress. Een overheidscommissie moest zich nota bene buigen over de letterlijk fysiek te belastende inhoud van rugzakken en schooltassen. De leraren klagen over de verbureaucratiseerde com-

municatiestructuur binnen de organisatie, de vergadercultuur. En de beperkte mogelijkheden om zelf te leren.

Dit zijn slechts een paar kenmerken van de hedendaagse school waar kritiek op is. Een dergelijke school is niet inspirerend voor het leren van de moderne jeugd en het werken van creatieve professionals. Op de creativiteit van de jongeren en op de creativiteit van de leraren wordt in dit type leer- en werkomgevingen vrijwel geen beroep gedaan. Vrijwel alles verloopt volgens vaste en voorspelbare patronen. De school is daarom voor de meeste deelnemers niet echt een spannend gebeuren, de uitdagingen zijn te beperkt. Dat geldt niet alleen voor leerlingen, die de school vooral ervaren als een sociale ontmoetingsplaats, maar ook voor die leraren die aan de beroepsroutines willen ontkomen.

Andy Hargreaves (2003), auteur van het boek 'Teaching in the knowledge society', typeert de functie van de leraar in de kennissamenleving als volgt:

"...teaching in and for the knowledge society is concerned with sophisticated cognitive learning, an expanding and changing repertoire of research-informed teaching practices, continuous professional learning and self-monitoring, teamwork, learning partnerships with parents, developing and use collective intelligence, and cultivating a profession that values problem solving, risk taking, professional trust, coping with change and committing to continuous improvement" (p.20).

Verschillende door Hargreaves genoemde aspecten van de nieuwe professionele identiteit van de leraar zullen in het vervolg van deze openbare les aan de orde komen.

Succesvolle massificatie van het onderwijs

Kritiek op het bestaande systeem komt bij veel leraren hard aan. Zeker als bij die kritiek weinig begrip wordt getoond voor de ontwikkelingsgeschiedenis van de hedendaagse school. Die komt er grofweg op neer dat in de loop van ruim honderd jaar aan de publieke deelname aan het onderwijs een forse impuls is gegeven. Hiermee is het algemene ontwikkelingspeil en het opleidingsniveau van de bevolking aanzienlijk verhoogd (waarbij er overigens nog een belangrijke taak rest om ruim anderhalf miljoen mensen in ons land op voldoende niveau te leren lezen, schrijven en rekenen). Dat we die massificatie van het onderwijs hebben gereguleerd met organisatiekenmerken uit de sector van de industriële massaproductie, lijkt achteraf misschien minder verstandig maar was in de tijd waarin het speelde een redelijk voor de hand liggende en mogelijk

ook de enige betaalbare keuze. Het Nederlandse onderwijs kan trots zijn op wat er is bereikt. Internationaal staan we goed aangeschreven. In het algemeen is de onderwijskwaliteit in ons land van goed niveau. Maar dat is geen reden een geruststellende leunstoelhouding aan te nemen (Inspectie van het Onderwijs, 2004a).

Er breken andere tijden aan die aan het onderwijs andere eisen stellen. In de kennissamenleving zijn (veel meer) mensen nodig die plezier hebben in leren, die er niet tegen op zien om te blijven leren, die kunnen omgaan met snelle veranderingen en in staat zijn zich snel nieuwe bekwaamheden eigen te maken (Hargreaves, 1994b). Dat vraagt van het onderwijs een ingrijpende bezinning op de kernfuncties. De klassieke overdrachts-, selectie-, en kwalificatiefunctie staat onder druk en is op onderdelen aan herziening en vernieuwing toe. Meer ruimte wordt gevraagd voor een actieve rol van de onderwijsdeelnemers, voor aansluiting bij individueel talent, voor een bredere oriëntatie van de school dan overwegend de cognitieve ontwikkeling (Gardner, 2002), voor vormen van gemeenschappelijke kenniscreatie en de ontwikkeling van leercompetenties (leren leren) van de deelnemers. Steeds duidelijker wordt dat we toegaan naar een samenleving waarin het jeugdonderwijs de basis legt voor een leven lang leren. Kennis verouderd sneller. De dynamiek van de samenleving vereist een groter aanpassingsvermogen van het individu. De moderne arbeidsorganisatie vraagt mensen die flexibel zijn en breed georiënteerd. Mensen die wendbaar zijn en creatief; die goed kunnen samenwerken en zich gemakkelijk aan nieuwe omstandigheden aanpassen. De baan voor het leven raakt op de achtergrond. Door te blijven leren blijft men kansrijk op de arbeidsmarkt.

De jonge mens moet worden voorbereid op een samenleving waarin het permanent verwerven van nieuwe kennis schering en inslag is en het leren zich voltrekt in alle fasen van de levensloop. We moeten de leerlingen het leren vooral niet tegen maken; iets wat in een op selectie ingesteld schoolstelsel natuurlijk voorkomt. Je krijgt daar vooral te horen wat je niet kunt. Een op ontwikkeling gerichte school moedigt het leren aan door steun te geven aan het verleggen van individuele talenten van jonge mensen. Daar krijg je te horen wat goed gaat. De zin in leren neemt toe. De zin om in zo'n school te werken waarschijnlijk ook.

Herontwerp van het onderwijs is de gevleugelde term van een relatief kleine innovatieve voorhoede die zich met deze schoolkritiek engageert. Proeftuinen komen her en der van de grond. Het zijn er echter nog maar weinig.

Veel leraren voelen zich onzeker. Er zijn twijfels of men voldoende kan bijdragen aan de professionele discussie. Ook twijfels over de realisatie van de onderwijsvernieuwingen. Men heeft immers niet onverdeeld goede ervaringen.

Dreigende deprofessionalisering

Veel scholen zijn nog georganiseerd volgens het klassieke industriële model. De creativiteit en het innovatievermogen van leraren wordt in deze scholen niet of maar in beperkte mate aangesproken en geactiveerd. Lange tijd is op de professionele creativiteit van leraren geen beroep gedaan. Ten tijde van de zogenaamde constructieve onderwijspolitiek met sterk centralistische kenmerken en macro-maakbaarheidsidealen, stonden de leraren als professionals grotendeels buiten spel. Wat er op school moest gebeuren werd vaak in Den Haag bedacht en via nota's gecommuniceerd. De kloof tussen onderwijsbeleid en onderwijspraktijk was groot. Ondersteund door een buiten de school gepositioneerde educatieve infrastructuur voor advisering, scholing, onderzoek en ontwikkeling werd de professional in de school bij de hand genomen. Het professionele zelfbewustzijn van de leraar raakte daardoor bekneld. De grote landelijke vernieuwingsoperaties bleken vaak stormen van kritiek te oogsten. De leraar raakte door de politieke wispelturigheid in de war en gedemotiveerd. Dit had een zekere deprofessionalisering van de leraar tot gevolg.

De vernieuwing van het onderwijs en het vormgeven aan de professionele identiteit van het beroep van leraar was niet in handen van de beroepsgroep zelf. Discussie is overigens mogelijk over de vraag of de beroepsgroep dit aan zichzelf te wijten had, vanwege het sterk conventionele en weinig vernieuwende imago. Discussie is zelfs ook nog mogelijk over de vraag of er wel een beroepsgroep bestaat, anders dan een collectief dat rond arbeidsvoorwaardelijke belangen is georganiseerd (Mok, 1996). Het deprofessionaliseringseffect is van invloed op het engagement van de leraren met de vernieuwing van de school. Nu de scholen steeds meer in de positie komen om de innovatie in zelfregie te nemen, staat met name de schoolleiding voor de moeilijke opgave de leraren hiertoe opnieuw te motiveren. De behoefte aan creatieve professionals neemt toe.

Van doceren naar leren

Er is de laatste jaren sprake van een naar het lijkt fundamentele kentering. De traditionele school staat onder druk en de retoriek van de moderne vernieuwingsidealens klinkt

luid en alom (Gerrits, 2004). Een vooralsnog kleine innovatieve voorhoede wil aan de slag met nieuwe vormen van leren, waarin de leerling zelf meer aan zet is. Het sociaal-constructivistische onderwijsconcept kent veel aanhangers onder leraren die het onderwijs willen vernieuwen. In de nieuwe school gaat het vooral om zelfgestuurd en onderzoekend leren, samenwerkend- en ontwikkelingsgericht leren, het verbinden van formeel en informeel leren, authentiek en contextgerelateerd leren en binnen- en buitenschools leren. Het zogenaamde "nieuwe leren" geniet in alle onderwijssectoren, van basisonderwijs tot hoger onderwijs, grote belangstelling (Gibbons e.a., 1994; Simons e.a. 2000; SER, 2002; WRR, 2002; Kok, 2003). De leraar krijgt een andere rol, meer gericht op het ontwerp van de leeromgeving, de inhoudelijke rijkdom ervan en de coaching en ondersteuning van de leerlingen. Binnen de school is sprake van een omslag van aanbodsturing naar vraagsturing.

De overheid trekt zich terug op hoofdlijnen van beleid, interactief tot stand gekomen na samenspraak met de scholen. De beleidsruimte van scholen wordt vergroot. De vrijheidsgraden om de school te vernieuwen worden ruimer. Grote delen van de financiële middelen van de educatieve infrastructuur worden omgebogen naar investeringsbudgetten voor scholen. Deregulering heeft hoge prioriteit. Ook buiten de school wordt overgestapt van aanbodsturing naar vraagsturing.

De scholen zijn nu aan zet om de vernieuwing van de leeromgeving voor jongeren concreet handen en voeten te geven. Waar het om gaat is duidelijk: meer inspiratie en variatie voor leerlingen en leraren, meer plezier en zin in leren, tot stand brengen van een gemoderniseerde leer- en werkomgeving, het realiseren van een beter onderwijsrendement en een hoger opleidingsniveau. De creatieve professional komt in beeld. Maar is die er ook?

De (on)aantrekkelijkheid van het leraarsberoep

De vraag is of het beroep van leraar wel voldoende aantrekkelijk is voor creatieve en ondernemende (lees: veranderingsgezinde) mensen. Dergelijke mensen worden immers op veel plaatsen in de samenleving gevraagd. Trekt het onderwijs deze mensen aan of is het toch meer een sector in de arbeidsmarkt waar mensen op af komen die behoefte hebben aan zekerheid en voorspelbaarheid? Kiezen mensen voor een baan in het onderwijs omdat ze hierin kansen zien permanent aan hun persoonlijke en professionele ontwikkeling te werken?

Je zou verwachten dat het beroep van leraar in een kennissamenleving een zeer aantrekkelijk beroepsperspectief is voor jonge mensen die een dynamische werkomgeving zoeken. Die verwachting valt tegen. Het beroep van leraar is op dit moment bepaald niet populair, gezien de in de afgelopen jaren sterk afgenomen instroom bij de lerarenopleidingen. Ook de grote kloof die gaapt – vooral overigens vanwege demografische oorzaken – tussen het beperkte aanbod aan afgestudeerden en de vrij grote vervangingsbehoefte op middellange termijn op de arbeidsmarkt, die dus wijst op werkgelegenheid (Vermeulen, 2003), heeft geen substantieel effect op de aantrekkingskracht van lerarenopleidingen. De vraag naar leraren blijft groot (OCW, 2004b). Blijkbaar is het leraarsberoep voor jongeren niet aantrekkelijk genoeg. Dat geldt vooral voor het voortgezet onderwijs.

Over de oorzaken van deze onaantrekkelijkheid bestaan vele speculaties. Er is kritiek op de school als professionele organisatie vanwege de vaak verouderde werkomgeving en slechte begeleiding. Vrij veel jonge leraren blijken om deze reden het onderwijs weer te verlaten. Veel beginnende leraren hebben bovendien vaak problemen met de vakbeheersing en orde houden (Veenman, 1984). De (beleefde) werkdruk van de leraar is aan de hoge kant en de kans is klein zonder (vaak mentale) gezondheidsproblemen het einde van de loopbaan te halen. Ook de grote diversiteit in leerlingpopulaties (in termen van etnische en sociale achtergrond, jeugdcultuur en schoolmotivatie) doet een zwaar beroep op de leraar (Oranje, 2001). Carrière mogelijkheden zijn slechts in beperkte mate mogelijk en ook de financiële honorering met beroepen met een vergelijkbaar opleidingsniveau (met name technisch en economisch) blijft achter. De aantrekkelijkheid van het beroep wordt mogelijk ook beperkt vanwege de zogenaamde feminisering. Mannen vormen inmiddels een minderheid onder de leraren (Sectorbestuur Onderwijs Arbeidsmarkt, 2003). In de lerarenopleidingen voor het basisonderwijs zijn mannelijke studenten vrijwel afwezig (Driessen en Doesborgh, 2004; Van Eck e.a., 2004).

Bepaald niet zonder invloed is het vroegtijdige socialisatie-effect. Leerlingen zien gedurende hun schooltijd dagelijks hoe leraren functioneren (Lortie, 1975). Het is waarschijnlijk een van de meest besproken onderwerpen in huishoudens met schoolgaande kinderen. Van deze observaties gaat een socialiserende werking uit op het rolbeeld dat jongeren van de leraar hebben. Ze vormen zich een oordeel over wat leuk en niet leuk is aan die baan. Veel leerlingen raken blijkbaar niet enthousiast over het werk van de leraar. Met een publieke bekentenis dat je later leraar wilt worden, maak je je onder je leeftijdgenoten niet populair. Soms wordt het je zelfs door je eigen leraren ontraden. Als je eenmaal een serieuze beroepskeuze moet maken zijn er bovendien nog tal van

keuzemogelijkheden voor andere studies en beroepen, soms met een meer dynamische uitstraling en in ieder geval onbekend.

Studenten die eenmaal voor de lerarenopleiding hebben gekozen, vinden die opleiding niet bijzonder moeilijk. Ook verlaat een vrij groot aantal startende leraren in vrij korte tijd het beroep, omdat ze, zoals gezegd, niet tevreden zijn met de werkomstandigheden en begeleiding (Jonge en De Muijnck, 2002). Dit beeld kan ambitieuze en ondernemende studenten afschrikken.

Het leraarsberoep lijkt onvoldoende aantrekkelijk voor mensen die een werkomgeving ambiëren waarin creativiteit, innovatie en ondernemerschap, hoogwaardige professionaliteit, passende beloning en groei in eigen ontwikkeling hoog in het vaandel staan. Leraren zelf vinden vooral zelfstandigheid, afwisseling en sociale contacten belangrijk aan de baan (Meesters en Oudejans, 1999). Aan de beroepskenmerken van de creatieve professionals wordt minder uiting gegeven.

De kennisbasis van de leraar

Als scholen de onderwijsvernieuwing meer in eigen regie nemen, is bezinning nodig op de vraag of de intellectuele oriëntatie en bagage van de leraar toereikend is. Er is immers meer nodig dan alleen kennis van het vakgebied. Het herontwerpen en vernieuwen van onderwijs vraagt aanvullende kennis en vaardigheden. Aan de kennis van het leren, het ontwerpen en het innoveren zal veel aandacht moeten worden gegeven. Bij professionele onderwijsverbetering gaat het om het maken van keuzes die indien mogelijk met empirisch-wetenschappelijke kennis en theorievorming onderbouwd worden. Er zijn twijfels of leraren van deze kennis voldoende gebruik maken (Onderwijsraad, 2003c).

De kennisontwikkeling staat nog steeds (te) ver buiten de school. Eerder heb ik gewezen op het deprofessionaliseringseffect dat optreedt als leraren niet zelf actief deelgenoot kunnen zijn van de kennisontwikkeling. Dat effect treedt overigens ook op als leraren niet of onvoldoende in de gelegenheid zijn te blijven leren tijdens de beroepsloopbaan. Er ontbreekt een professionele leeromgeving voor de leraar. Naarmate het onderwijsniveau waaraan de leraar lesgeeft hoger wordt, neemt de graad van vakspecialisatie toe, evenals de honorering overigens. In het basisonderwijs kennen we de breed opgeleide leraar die van alle markten thuis moet zijn. In het voortgezet en hoger onderwijs nemen de vakspecialisten de belang-

rijkste plaats in, zich onderscheidend in een gegradeerd bevoegdhedenstelsel dat aan het opleidingsniveau van de leraar refereert en selecterend werkt naar de taaktoewijzing in de school.

De breed opgeleide leraar ontmoet kritiek op het opleidingsniveau dat naar verluidt te breed en daarmee inhoudelijk te weinig diepgaand is (HBO-Raad, 2003), terwijl de specialisten daarentegen vaak de kritiek krijgen dat hun inzetbaarheid te beperkt is; een kritiek die met name in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en in de sector BVE met enige regelmaat opklinkt.

Bij de voorgenomen landelijke herziening van de kerndoelen voor het basis- en voortgezet onderwijs tekent zich een tendens af naar meer samenhangende leergebieden, zoals de science vakken, de moderne vreemde talen, de mens- en maatschappij vakken en de beeldende vakken. Hierbij zijn niet alleen inhoudelijke programma-overwegingen aan de orde maar speelt ook de wens meer samenhang in het onderwijsprogramma aan te brengen. Ook wordt naar mogelijkheden gezocht om het aantal leraren waarmee de leerling te maken krijgt, te beperken. In bijvoorbeeld zogenaamde kern-teams kan de persoonlijke band tussen leraar en leerling worden versterkt en de anonimiteit in de onderlinge relaties worden teruggedrongen (vooral in het voortgezet onderwijs). In organisatorisch en didactisch opzicht ontstaat hierdoor een meer natuurlijke overgang van basis- naar voortgezet onderwijs. Het is gezien deze ontwikkelingen denkbaar dat de leraarsfuncties voor het basisonderwijs en die voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs, meer naar elkaar toegroeien. Indien deze waarneming correct is, zal op termijn voor het leraarschap in het jeugdonderwijs een meer gemeenschappelijke kennisbasis moeten worden geformuleerd. Gelet op de professionele eisen die aan leraren worden gesteld, valt niet te ontkomen aan niveauverhoging. Naast de hier genoemde redenen lijkt dat naar het oordeel van studenten ook nodig, aangezien zij de opleiding niet als bijzonder moeilijk ervaren.

Los van de vraag of we te maken hebben met een generalist of een specialist, of mogelijk iets wat daar tussen in zit, is de vraag relevant hoe de leraar gedurende zijn carrière werkt aan het bijhouden van zijn vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kennis en vaardigheden. Bij het ontwerpen van vernieuwd onderwijs komen hier nog andere bekwaamheden bij, zoals ik eerder heb betoogd. Het gaat hier dus om de vraag hoe de professionele kennisbasis up to date wordt gehouden. De initiële lerarenopleiding reikt slechts een startbekwaamheid aan. Onvoldoende om de hele carrière op terug te vallen.

Een verplicht systeem van nascholing is vaak bepleit, maar nimmer ingevoerd. De discussie over beroepsstandaarden (Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraren, 1997) heeft geleid tot een Wet op de Onderwijsberoepen die ondermeer bekwaamheidseisen van leraren regelt. Tot het inrichten van een beroepsregister is het niet gekomen. Ondanks wettelijke maatregelen hebben we te maken met de paradox dat de professionals die werken in een kennisorganisatie (zo zou je een school toch kunnen noemen) niet systematisch hun bekwaamheden op peil kunnen houden. In die gevallen waarin de ontwikkelingen snel gaan, zoals in de ict-sector, zijn de jongeren inmiddels hun leermeesters vaak de baas. Voor het aanzien van het beroep is dat ongewenst. Hoewel er formeel wel beperkte ruimte is in de arbeidsvoorwaarden, is het niet vanzelfsprekend dat de leraar in de gelegenheid (of gemotiveerd) is aan zijn verdere professionalisering te werken. De school van vandaag is niet echt een leeromgeving voor leraren. Daarmee is het gevaar van een routinematige, ambachtelijke beroepsuitoefening, levensgroot. Een leraar die in dit voorspelbare beroepsritme terecht komt, mist elke inspiratie en rest vaak niets anders dan reikhalzend naar het einde van zijn carrière te verlangen, al dan niet begeleid met burn-out of andere psychische problemen. Dit is helaas (te) vaak het geval. Het leren van de leraar is net zo hard aan vernieuwing toe als het leren van de leerling. Van de leraar mag worden gevraagd een lerende leraar te blijven. Het spreekt voor zich dat ook hij, evenals zijn leerlingen, hiervoor een professionele en inspirerende leeromgeving nodig heeft. Voor veel leraren ontbreekt deze.

De kennisbasis van de leraar en de periodieke actualisering ervan dient een buitengewoon serieus punt van het schoolbeleid te zijn. Als de school meer eigen regie neemt over de inhoudelijke, didactische en organisatorische profilering, lijkt een bredere kennisbasis noodzakelijk. Die kennisbasis zal geworteld moeten zijn in het beschikbare wetenschappelijke kennisbestand. Professioneel handelen zal gebaseerd moeten zijn op dat kennisbestand (evidence-based), zoals bij elke professionele beroepsgroep gebruikelijk. Dat vraagt van leraren een brede academische oriëntatie. Voor het ontwikkelen en in stand houden van die kennisbasis dient ruimte en erkenning te zijn in de beroepsuitoefening. Het gebruik van deze kennis zal moeten aansluiten bij de praktijktheoretische kennisontwikkeling van leraren (Verloop 1999; Beijaard e.a., 2000). Reflectievaardigheden zijn daarbij onmisbaar.

Aangezien er bij het herontwerp van de school een groot aantal verschillende bekwaamheden van leraren nodig is, lijkt het raadzaam een professionaliseringsbeleid

binnen de school te ontwikkelen dat voorziet in elkaar aanvullende expertise binnen bepaalde docententeams. Een zekere vorm van specialisatie, naast die op een inhoudelijk leerdoel, is vanwege de complexiteit en omvang van nieuwe bekwaamheden, aan te bevelen.

Carrière mogelijkheden in het beroep

Als het individuele talent en de persoonlijke inspanning van de leraar steeds belangrijker wordt, gaat de vraag natuurlijk spelen of er carrière mogelijkheden zijn in de school. Wordt een hoger en/of breder opleidingsniveau van de leraar en de manier waarop iemand functioneert daadwerkelijk gehonoreerd? Of ligt alleen een carrière perspectief in het verschiet waarin deze verschillen vanwege het behoud van de egalitaire arbeidscultuur buiten discussie moeten blijven? Is de onderwijssector op termijn dan nog wel voldoende concurrerend op de arbeidsmarkt?

Het leraarsberoep wordt vaak geassocieerd met een fuik. Eenmaal leraar, altijd leraar. Een vreemd verschijnsel dat we niet horen uit de wereld van de artsen, specialisten, advocaten, notarissen en kunstenaars. Daar is blijkbaar een levenslange beroepsuitoefening geen probleem, of mogelijk ook wel maar dan niet met een publieke negatieve associatie. In de huidige situatie is voor de leraar binnen de school slechts een carrièrestap mogelijk in het schoolmanagement, of bij grotere scholen in een beleids- of coördinatiefunctie. Gezien de problemen in de recrutering van schoolmanagers wordt de overstap van docent naar manager blijkbaar niet meer door iedereen als een carrièrestap beleefd. Leraren die echt verder willen zullen dat op dit moment buiten de school moeten doen. De afgelopen decennia bestonden hiervoor ruime mogelijkheden. De overheid creëerde een omvangrijke educatieve infrastructuur voor opleiding, ontwikkeling, beleid, onderzoek, advies en ondersteuning buiten de school waar de ambitieuze docenten hun loopbaan vervolgden. Veel talent is daarmee uit de scholen verdwenen. Carrière-overwegingen hebben niet alleen een inhoudelijke oriëntatie maar evenzeer een materiële. Talentvolle professionals zoeken kansen om de inhoudelijke aantrekkelijkheid van hun werk te vergroten met als het even kan, een betere financiële tegemoetkoming. De egalitaire structuur en cultuur in veel scholen biedt hiervoor in het geheel geen ruimte. Blijkbaar bestaat vrees voor de effecten op de collegiale verhoudingen binnen de school of selectief prestatiegedrag van leraren (Waterreus, 2003). En dat terwijl het vaak een publiek geheim is welke leraren zich in gunstige zin qua niveau, bekwaamheid en betrokkenheid onderscheiden van hun collega's.

Door het ontbreken van carrièremogelijkheden in de school voelen veel talentvolle, ambitieuze en ondernemende leraren zich genoodzaakt hun loopbaan buiten het onderwijs te vervolgen. Talent wordt op deze wijze niet behouden en aansprekende voorbeelden waarmee jongeren met ambitie zich zouden kunnen identificeren, verdwijnen uit de school.

Voor de modernisering van de school in de kennissamenleving zal naar mijn overtuiging aan de positie en professionele toerusting van de leraar een krachtige impuls moeten worden gegeven. Het leraarsberoep zal ingrijpend aantrekkelijker moeten worden gemaakt voor jonge en meer ervaren mannen en vrouwen. Er zal een diepere en voor een deel bredere academische kennisbasis nodig zijn om de in eigen regie genomen inhoudelijke, didactische en organisatorische modernisering van de school met succes ter hand te kunnen nemen. Daarbij is erkenning nodig van verschillen in niveau, bekwaamheid en betrokkenheid in de uitoefening van het beroep, zodat ook de meest talentvolle leraren voor het onderwijs kiezen en behouden blijven. De vraag is of we met de diversificatie van de leraarsfunctie wat dit betreft op de goede weg zijn.

Diversificatie in de leraarsfunctie

Het nijpende personeelstekort in het onderwijs, andere vormen van onderwijsorganisatie en de behoefte de werkdruk van leraren te reduceren, heeft er de afgelopen jaren mede toe bijgedragen dat een groot aantal ondersteunende functies in het onderwijs is ingevoerd. Het gaat hier om onderwijs-assistenten en onderwijsondersteuners die de leraar bij zijn werkzaamheden terzijde staan (Onderwijsraad, 2003d). In grote scholen of onder een bestuur ressorterende groep van scholen, zijn daarnaast tal van beleids- en coördinatiefuncties in het leven geroepen. Er is discussie over de vraag of dit laatstgenoemde type functies niet teveel middelen onttrekt aan het primaire onderwijsproces (Onderwijsraad, 2004). Maar dat terzijde.

In de diverse direct onderwijsgerelateerde functies wordt geprobeerd verticale leerwegen mogelijk te maken die toeleiden naar het leraarschap. Voor de lagere onderwijsfuncties, die van assistent en ondersteuner, is hiermee sprake van een carrièremogelijkheid binnen de school. Voor iemand die eenmaal leraar is, bestaat een verdere carrièremogelijkheid niet, anders dan in de richting van een managementfunctie of een functie buiten het onderwijs. Dit platte carrièrepad is, zoals ik eerder heb betoogd, niet langer houdbaar voor een ondernemende school die een innovatieve positie probeert in te nemen.

Upgrading van het beroep is dringend gewenst, vanwege de vereiste diepere en deels bredere kennisbasis, de bekwaamheid in het herontwerp van onderwijs en de vereiste competentie voor permanente innovatie. Leraren moeten in de gelegenheid worden gesteld erkende (academische) master-opleidingen te volgen en wetenschappelijk (promotie)onderzoek te doen op het terrein van onderwijsinhouden, onderwijsontwerp, onderwijsorganisatie en onderwijsinnovatie. Leraren moeten deze opleidingen in deeltijd en grotendeels onder werktijd kunnen volgen en na voltooiing de opgedane kennis en bekwaamheid in de eigen school (of scholengroep) kunnen inzetten. Ook educatieve stages in organisaties, deelname aan kennisgemeenschappen, sabbatical leaves, tijdelijke detacheringen in innovatieve scholen en kennisorganisaties moeten mogelijk worden gemaakt. Daarmee wordt de kennisbasis onder het beroepsmatig handelen verdiept en verbreed, waardoor het beroep meer aan de professionele vereisten gaat voldoen en de kans toeneemt dat innovatieve ambities ook daadwerkelijk worden gerealiseerd. Niet alleen voor leerlingen maar ook voor leraren zijn inspirerende leeromgevingen nodig om het beroep met voldoende motivatie en betrokkenheid te kunnen blijven uitoefenen.

Voor het scholen van ervaren leraren is specifieke didactische expertise vereist die zich duidelijk onderscheidt van de scholing en opleiding van aankomende leraren (Coonen, 1987b). Een adequate inhoudelijke en didactische aansluiting is sterk van invloed op de motivatie van de leraar om te blijven leren. Het is eveneens van belang de loopbaanfase waarin de leraar verkeert goed in het oog te houden.

In de beroepsontwikkeling van de leraar wordt vaak een onderscheid gemaakt naar (ervarings)niveaus. Men spreekt van de startbekwame leraar (iemand die de initiële opleiding met succes heeft afgesloten), de beginnende leraar (starter gedurende de eerste beroepsjaren), de juniorleraar (inmiddels een aantal jaren ervaring) en de expertleraar (zeer ervaren en breed inzetbaar). (Zie voor vergelijkbare indelingen ook Huberman, 1993; Twisk e.a., 1999). Hoewel dit onderscheid in de school formeel niet bestaat, zien we wel dat het in de praktijk als zodanig vaak wordt gehanteerd. Leraren hebben in de diverse stadia van hun loopbaan andere leer- en ontwikkelingsbehoeften. De vraag is hoe deze leervragen worden gedetecteerd en hoe aan de verschillende leerbehoeften van leraren tegemoet wordt gekomen. Dit maakt onderdeel uit van het integrale personeelsbeleid. Scholen maken hiermee vorderingen, maar uitgekristalliseerd is dit scholingsbeleid zeker nog niet. Om dit integrale personeelsbeleid tot een succes te maken is het natuurlijk van belang dat de leraar bereid en gemotiveerd is zichzelf beroepsmatig te blijven ontwikkelen (hetgeen op dit moment niet vanzelfsprekendheid is). Bij die verdere professionele ontwikkeling komen de persoonlijke leer-

wensen van de leraar en de leervragen van de organisatie samen (die immers tijd en middelen moet inzetten). Beide doelen (individueel en institutioneel) moeten met de professionalisering feitelijk worden gediend (Kwakman, 1998).

Inmiddels is op veel scholen gericht scholingsbeleid voor personeel een serieus aandachtspunt. Dat zien we niet alleen in een intensievere betrokkenheid van scholen bij de initiële lerarenopleiding, maar ook in het serieus nemen van de ondersteuning en verdere scholing van de leraren die reeds in de school werkzaam zijn. Functioneringsgesprekken, competentie management, human resource management, performance assessment en persoonlijke portfolio-ontwikkeling zijn enkele actuele instrumentaties om aan deze leerprocessen vorm te geven (zie o.a. Bergenhenegouwen e.a., 2002; Kessels en Poell, 2001). Van een daadwerkelijk structurele en professionele inbedding in het personeelsbeleid van de school is nog onvoldoende sprake.

De persoonlijke en professionele ontwikkeling van het personeel heeft meer dan voorheen de aandacht van het schoolmanagement. Personeel werkzaam in een onderwijs- (lees: kennis-)instelling dient immers het voorbeeld te geven van het actueel houden van de vereiste beroepskennis en –bekwaamheden. Het schoolmanagement gaat het personeel hierin voor. Blijven leren is voor personeel van een moderne kennisinstelling een *conditio sine qua non*, van begin tot einde loopbaan. Het onderwijs heeft een zekere traditie die hierin was ontstaan in korte tijd verloren laten gaan.

Het leren van leraren tijdens hun onderwijscarrière was enkele decennia geleden voor velen een vanzelfsprekendheid (Vos en Van der Linden, 2004). In de vrije tijd werden tal van aanvullende studies gevolgd die niet alleen tot een bredere inzet in de school leidden, maar ook tot mobiliteit tussen de scholen en onderwijssectoren en bovendien ook in financiële zin de leraar in een betere positie brachten. Veel leraren hebben op deze wijze hun erudiete instelling via stapelstudies tot hoog niveau kunnen opstuwten. Toen de erkenning van de inspanning in financiële zin verdween, werd de inspanning achterwege gelaten of gericht op een carrièrevervolg buiten de school.

We memoreerden reeds eerder dat parallel aan de ontwikkeling van het constructieve onderwijsbeleid een door de overheid gefinancierde educatieve infrastructuur werd ingericht (toendertijd letterlijk aangeduid met onderwijsverzorging) waarin de leraren met carrièremotieven vrij gemakkelijk emplooi vonden tegen betaling van een beter salaris dan dat van leraar. De gemotiveerde en vaak talentvolle leraren studeerden zich op deze wijze letterlijk de school uit.

De overheid heeft de financiële bijdrage aan de educatieve infrastructuur fors teruggebracht, uiteindelijk tot het niveau van marktwerking. De investeringsmiddelen voor de vernieuwing van het onderwijs (inclusief belangrijke delen van de opleiding en nascholing van leraren) zijn nu in handen gelegd van de schoolbesturen. Men kan nu zelf de gewenste expertise opbouwen die recht doet aan de ontwikkelingsbehoeften van de leraar en de vernieuwingsdoelen van de school.

Het is van belang de expertise-ontwikkeling te situeren in het primaire onderwijsproces. Daarop is immers de onderwijsinnovatie primair geconcentreerd. Voorkomen moet worden dat zich een ondersteuningsstructuur binnen de school ontwikkelt die niet of onvoldoende participeert in het primaire onderwijsproces. Dat ontmoet bij leraren in de regel weinig waardering.

Naar verwachting zal de intensivering van de scholing tijdens de beroepsloopbaan aan de professionaliteit van de leraar en de onderwijsinnovatie een belangrijke impuls geven. En daarmee ook de publieke waardering van het beroep ten goede komen. Dat brengt ons bij de lerarenopleidingen.

Scholing van educatieve professionals

De lerarenopleidingen zijn vanouds de instituten waar leraren hun beroepsbekwaamheid verwerven. Om leraren goed op te leiden is specifieke expertise nodig (Coonen, 1987a). De opleiding neemt gemiddeld vier/vijf jaar in beslag en is vakgericht (voor het voortgezet onderwijs) of meer generiek (voor het basisonderwijs), verweven of aangevuld met pedagogische en didactische inzichten en bekwaamheden. Na het voltooien van deze zogenaamde initiële opleiding verwerft de leraar een bevoegdheid waarmee hij in principe kan werken op het niveau, het vakgebied en de sector die hem of haar voor ogen stond.

De vele veranderingen die zich in de verschillende sectoren van het onderwijs voltrekken en de eisen die daarbij aan nieuwe en zittende leraren worden gesteld, laten de lerarenopleidingen niet ongemoeid. In de discussie over de vitalisering van het onderwijs, het herontwerp van de school en de verdere professionalisering van het leraarschap zoekt de lerarenopleiding haar positie.

Initiële lerarenopleiding startmoment in beroepskwalificatie

Naarmate de beroepseisen aan leraren toenemen en complexer worden, neemt het relatieve belang van de initiële lerarenopleiding af en wordt het leren tijdens de functie-uitoefening steeds belangrijker. De initiële lerarenopleiding leidt op voor een zogenaamde startbekwaamheid. De gecertificeerde leraar moet in staat worden geacht op een verantwoorde wijze onderwijs aan te bieden voor leerlingen die hem of haar worden toevertrouwd. De beoordeling van (het niveau van) de startbekwaamheid van de leraar is in handen van de opleidingsinstelling zelf. Een geautoriseerde, externe en onafhankelijke beoordelingsinstantie is er niet. Dat geldt overigens voor de meeste hogere opleidingen.

Voorheen beschikten de lerarenopleidingen naast de initiële opleidingstaak over de financiële middelen om ook de leraren in de scholen verder te professionaliseren. Die middelen zijn inmiddels overgegaan in handen van de schoolbesturen, die daarnaast ook de beschikking hebben over middelen om zogenaamde zij-instromers op te laten leiden (aankomende leraren die reeds een hogere opleiding hebben gevolgd maar zich willen laten omscholen tot leraar). De initiële lerarenopleidingen zijn op de meeste plaatsen gedualiseerd. Dat wil zeggen dat een deel van de opleiding plaatsvindt op de lerarenopleiding en een ander deel op de stageschool of opleidingsschool.

Naarmate scholen meer eigen (personeels)beleid gaan voeren neemt hun bemoeienis met de initiële opleiding toe. Deze opleidingen worden in toenemende mate dan ook met vraagsturing van de scholen geconfronteerd. De overheid overweegt zelfs te onderzoeken of de bekostiging van de initiële opleiding op vraagsturing kan worden gebaseerd. (OCW, 2004a). Indien dat op termijn daadwerkelijk gaat gebeuren, is er van een directe financiering van de lerarenopleidingen door de overheid geen sprake meer. De financiering van deze instellingen is dan geheel vraaggestuurd.

Het is voor de initiële lerarenopleidingen niet eenvoudig zich aan de snelle veranderingen in het onderwijs aan te passen. De schoolbesturen en het schoolmanagement (met name van grotere schoolbesturen) zijn en worden verder geprofessionaliseerd waardoor ze in staat zijn hun wensen op het gebied van scholing van nieuw en zittend personeel helder te expliciteren. Van de lerarenopleidingen wordt een vorm van inhoudelijk maatwerk en klantgerichte dienstverlening gevraagd die sterk afwijkt van de aanbodgestuurde en aanbodgefinancierde opleidingscultuur. Daar waar de opleidingsinstellingen zich onvoldoende snel aanpassen, overwegen sommige werkgevers de initiële opleiding in eigen hand te nemen. In zo'n geval is de lerarenopleiding uitsluitend een externe certificeringsinstantie. Dit is echter geen beschermde positie indien ook andere (educatieve) instellingen erin slagen aan de formele kwaliteitseisen van lerarenopleidingen te voldoen.

Aan de initiële lerarenopleidingen worden, gelet op deze ontwikkelingen, hoge innovatieve eisen gesteld. Meer dan in het verleden zullen ze door schoolbesturen worden beoordeeld op hun dienstverlenende instelling, hun bijdrage aan de professionele ontwikkeling van leraren en de innovatieve meerwaarde bij het herontwerp van de school. Deze veranderingen hebben zich in relatief korte tijd voltrokken en zijn voor de lerarenopleidingen buitengewoon ingrijpend.

Ontkokering van het stelsel van lerarenopleidingen

Ondermeer om beter aan de wensen van de scholen te kunnen voldoen is meerdere malen bepleit de onderlinge samenwerking tussen lerarenopleidingen voor het basisonderwijs, de tweedegraads- (en eerstegraads) lerarenopleidingen in het HBO en de eerstegraads lerarenopleidingen in het WO te versterken (Studiegroep Educatieve Infrastructuur, 1998; VSNU/HBO-Raad, 1999, Onderwijsraad 2000, 2001). (Gemakshalve laat ik de lerarenopleidingen in de sectoren kunst, sport, gezondheidszorg en speciaal onderwijs hier buiten beschouwing). Aan die oproep is tot op heden weinig gehoor

gegeven. Er wordt nog in hoge mate verkokerd geopereerd, zij het dat binnen de eigen deelsector de inhoudelijke samenwerking en afstemming toenemen. Dit laatste is met name in de kringen van de Pabo's zichtbaar. Voor de tweedegraads opleidingen wordt hier sterk op aangedrongen (HBO-Raad, 2004).

Er zijn meerdere redenen om lerarenopleidingen intensiever met elkaar te laten samenwerken. Vanwege de vrij ingrijpende veranderingen waarmee deze instellingen worden geconfronteerd als gevolg van de verandering die plaatsvinden in de scholen, is er een behoorlijke kwaliteitsimpuls te halen uit samenwerking. Omdat vele vernieuwings-thema's bij de lerarenopleidingen min of meer gelijk zijn, zoals bijvoorbeeld de inhoudelijke programmavernieuwing, de ontwikkeling van een competentiegerichte opleidingsdidactiek, het ontwerpen van digitale portfoliosystemen, de verdere professionalisering van de opleidingsdocenten en de ict-ontwikkeling, kan conceptuele en programmatische samenwerking de kwaliteitsontwikkeling ten goede komen. Datzelfde geldt voor de ontwikkeling van assessmentcentra en master-opleidingen. Ook zou met deze samenwerking een hogere maatschappelijke (en politieke?) appreciatie bereikt kunnen worden van het innovatievermogen van de lerarenopleidingen. Ik doel hier dan op de kennisbenutting en kenniscirculatie en de bijdragen van lerarenopleidingen aan het herontwerp van de moderne school. Deze bijdrage is op dit moment (zeer) beperkt.

Verder is er een behoorlijke efficiencyslag te maken, met name in de sector van de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs waar men reeds jaren kampt met substantiële financiële tekorten als gevolg van capaciteitsproblemen vanwege de beperkte instroom (HBO-Raad, 2004).

Een ander argument is dat de lerarenopleidingen flexibel kunnen reageren op veranderende opleidings- en scholingsbehoeften van de scholen (zonder hierover in onderlinge strijd te geraken).

De kwaliteitsimpuls, de naar verwachting hogere maatschappelijke (en misschien ook wel politieke) waardering van het innovatievermogen van lerarenopleidingen, een efficiëntere bedrijfsvoering en een grotere flexibiliteit, vormen voldoende basis om de discussie te hernemen over (een beperkt aantal) nieuwe ontkokerde lerarenopleidingen. Deze instellingen zijn gericht op de opleiding en verdere professionalisering van onderwijspersoneel voor het jeugdonderwijs. Ze kunnen in nauwe samenwerking met scholen een grote diversiteit aan inhoudelijke programma's bieden voor de leraren, ondersteuners, assistenten en schoolmanagers in de verschillende beroepsstadia. Hierbij zijn specifieke trajecten denkbaar naar bepaalde onderwijssectoren en/of func-

ties. Ook de dienstverlening, het ontwikkelwerk en het onderzoek zouden vanwege de kritische massa de brug kunnen slaan tussen professionalisering en schoolontwikkeling en aan kwaliteit kunnen winnen. De instellingen verzorgen initiële opleidingen van hoog niveau door middel van gemeenschappelijke programma's en uitstroomvarianten naar de diverse onderwijssectoren. Zoals gezegd is dit bevorderlijk voor de kwaliteit, het innovatievermogen, de kosteneffectiviteit en de (programmatische) flexibiliteit. De nieuwe instellingen leggen zich daarnaast toe op de ondersteuning van de loopbaan van de leraar, die naar verwachting de komende jaren wordt geïntensiveerd, en dragen zichtbaar bij aan het herontwerp van de nieuwe school.

De waardering van de kant van de scholen zal waarschijnlijk toenemen, zeker als er ook voor talentvolle leraren uit de scholen een vast volume (tijdelijke) deeltijdfuncties in die instellingen beschikbaar is. Op deze wijze kan een professionele wisselwerking tussen scholen en lerarenopleidingen tot stand worden gebracht. In Zweden heeft men in hoofdlijnen voor deze ontwikkeling gekozen (EPS, 2001).

Het afgelopen decennium zijn meerdere pogingen ondernomen om lerarenopleidingen onderling, zo mogelijk samen met ondersteunings- en onderzoeksinstellingen, al dan niet lokaal of regionaal, te laten samenwerken. Deze zijn vrijwel allemaal op niets uitgelopen, grotendeels vanwege de uiteenlopende belangen van de afzonderlijke deelnemers. Toch dient zich de noodzaak van verandering aan, vooral vanwege de ontwikkelingen in de scholen en de wensen van schoolbesturen. Het moet niet worden uitgesloten dat het verkokerde stelsel van lerarenopleidingen door initiatieven van schoolbesturen of door initiatieven in eigen kring onder druk komt te staan. Hier wordt een appèl gedaan op anticiperend bestuurlijk innovatievermogen.

Kennisproductiviteit en toegevoegde waarde van de lerarenopleidingen

Lerarenopleidingen zouden idealiter een brug moeten slaan tussen de wetenschappelijke kennisontwikkeling en de innovatie van de onderwijspraktijk. Het vervullen van deze verbindingsrol gaat de lerarenopleidingen niet goed af (Onderwijsraad, 2004; AWT/COS, 2002). De kenniscirculatie hapert (met name bij hbo-lerarenopleidingen). Lerarenopleidingen nemen in onvoldoende mate kennis van de bevindingen van wetenschappelijk onderzoek, behoudens de universitaire lerarenopleidingen die zelf een onderzoekstaakstelling hebben.

Aankomende leraren hebben in de regel geen goed overzicht van de stand van de kennisontwikkeling op het gebied van het onderwijs (Du Bois-Reymond en Coonen, 1986; HBO-Raad 2003). Veel lerarenopleidingen in met name het HBO hebben de afgelopen jaren terrein verloren op het gebied van de nascholing van leraren en daarmee ook minder druk ervaren om de kennisontwikkeling bij te houden. Ook aan de schoolontwikkeling leveren lerarenopleidingen naar verhouding slechts een beperkte bijdrage, hetgeen evenmin aanzet tot kennisactualisatie en nieuwe kennisproductie.

Het feit dat de lerarenopleidingen in het HBO, in tegenstelling tot de lerarenopleidingen in het WO, geen expliciete onderzoekstaakstelling hebben en zich derhalve in dat opzicht ook niet verder kunnen ontwikkelen, draagt er tevens toe bij dat de kennisproductie en –benutting bij deze instellingen achterblijft. Deze ontwikkeling staat op gespannen voet met de eisen die aan de lerarenopleidingen worden gesteld om een substantieel aandeel te nemen in de permanente professionalisering van de leraren en het herontwerp van de scholen. Het zou uit kwaliteitsoverwegingen wenselijk zijn om alle lerarenopleidingen op academisch niveau aan te bieden (dus inclusief de research-infrastructuur voor docenten die daarbij hoort). Studenten, docenten en scholen zouden kunnen profiteren van de kennisproductie die daarmee tot stand kan worden gebracht. Dat impliceert evenwel dat de toegangseisen voor studenten worden verhoogd. Met de huidige instroomproblematiek en de lerarentekorten is verhoging van het instroomniveau tot de lerarenopleiding echter geen realistische aanbeveling.

We memoreerden eerder dat met name in het hoger beroepsonderwijs de benoeming van lectoren een impuls kan geven aan de samenwerking van lerarenopleidingen met wetenschappelijke kenniscentra. Ook de andere kant van de relatie, die tussen lerarenopleidingen en scholen, kan hiervan profijt hebben. In zogenaamde kenniskringen of kennisgemeenschappen ontmoeten de verschillende experts elkaar (studenten, leraren, opleiders, managers, ontwikkelaars en onderzoekers). In deze ontmoetingen staat de vraag centraal hoe vanuit een collegiale en professionele samenspraak nieuwe kennisproductiviteit kan ontstaan die bruikbaar is in concrete vernieuwingsprojecten in scholen en lerarenopleidingen. De kans dat bevindingen van wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek samenkomen en ook daadwerkelijk worden benut, zal naar verwachting toenemen. Met deze aanpak is nog maar zeer recent een begin gemaakt.

Innovatie van de lerarenopleidingen

De overheid voert sinds een aantal jaren een open onderwijs-arbeidsmarktbeleid. De instroom in het leraarsberoep vindt niet meer uitsluitend plaats door middel van werving en opleiding van studenten uit het voortgezet onderwijs en middelbaar beroeps-onderwijs. De studenten die op deze manier instromen en uitstromen zijn in kwantitatieve zin ontoereikend om aan de vraag van de arbeidsmarkt te voldoen. Daarom zijn er alternatieve opleidingstrajecten gemaakt voor hoger opgeleiden die reeds elders in de maatschappij werkzaam zijn. Het gaat hier om de zogenaamde zij-instromers. De leraren die langs deze weg worden opgeleid zullen de komende jaren belangrijk zijn om in de arbeidsmarktbehoefte van het onderwijs te voorzien. Voor een deel kan dat met moderne digitale opleidingsarrangementen (Stijnen, 2003).

De overheid heeft de afgelopen jaren ook de lerarenopleidingen met gericht vernieuwingsbeleid trachten te vitaliseren (OCW, 1995). Er zijn vele tientallen miljoenen additionele euro's geïnvesteerd. Die investering was nodig om beter te kunnen inspelen op de nieuwe doelgroep, de zojuist genoemde zij-instromers. Verder werd een algehele kwaliteitsimpuls nodig gevonden vanwege de vele nieuwe onderwijskundige ontwikkelingen. De lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs hadden bovendien een extra financiële stimulering nodig vanwege de sterk teruggelopen studentenaantallen, waardoor in bedrijfseconomische zin ernstige problemen ontstonden en opleidingen met sluiting werden bedreigd.

Het meerjarig innovatieprogramma "Educatief Partnerschap" (EPS: voor de tweedegraads lerarenopleidingen) dat tussen 2000 en 2004 werd uitgevoerd, was veelomvattend (Coonen, 2000, 2005 – in druk -). Het werd opgesteld door de lerarenopleidingen zelf, meestal met betrokkenheid van scholen. In het innovatieprogramma kwam een groot aantal onderwerpen aan de orde. Het ging ondermeer over het dualiseren van de opleiding (een deel van de opleiding op de lerarenopleiding, een ander deel op de werkplek, dus in de scholen), en het op maat ontwerpen van leertrajecten voor zij-instromers. Ook werden zogenaamde assessmentcentra ingericht voor de beoordeling van de geschiktheid en bekwaamheid van de zij-instromers. Verder werd een gerichte investering in de opleidingsbekwaamheden van de lerarenopleiders noodzakelijk gevonden. Nodig was voorts een herontwerp van het opleidingscurriculum in programma's die duidelijk toeleiden naar te verwerven beroepscompetenties. Ook het gebruik van ICT in opleidingsprogramma's werd geïntensiveerd. Vanwege de verdieping van de samenwerkingsrelatie met scholen diende aandacht besteed te worden aan de ontwik-

keling van kwaliteitskenmerken van opleidingsscholen. Met de afstemming van de scholings- en arbeidsmarktbehoeften in regionale convenanten werd geprobeerd tot een betere matching te komen van vraag en aanbod van leraren. De vernieuwingsagenda was, zoals blijkt, daadwerkelijk veelomvattend.

In de studie van Teune (2004) wordt de vernieuwingscontext van EPS en in het bijzonder de ontwikkeling naar een competentiegerichte opleiding, vanuit een institutioneel ontwikkelingsperspectief op een verhelderende wijze beschreven.

Een tweetal lerarenopleidingen, een voor het basisonderwijs en een voor het voortgezet onderwijs, kreeg na een competitie binnen de sector een experimentele status (met extra middelen) om de verdere digitalisering van de lerarenopleiding te beproeven. Uit de beperkte studies die in dit kader zijn verricht, komt nadrukkelijk de innovatiestrategische complexiteit van het vernieuwingsprogramma van de lerarenopleidingen naar voren (Taks, 2003; Odenthal, 2003).

De vernieuwingsagenda is bij alle lerarenopleidingen min of meer gelijk en nog steeds actueel. In een drietal inspectierapportages over EPS en een recente visitatie zijn op hoofdlijnen de volgende bevindingen voor de tweedegraads lerarenopleidingen opgetekend. De samenwerkingsrelatie tussen lerarenopleidingen en scholen is fors geïntensiveerd. Het opleidingscurriculum wordt in toenemende mate competentiegericht. Het gebruik van ICT en de ontwikkeling van ICT-didactieken gaat moeizaam. Het blijkt moeilijk een goede balans te vinden tussen bevindingen van assessmentcentra en het aanbod van maatwerktrajecten. Ook de scholing van opleidingsdocenten verloopt niet geheel zonder problemen. De kwaliteit van de uitvoering van opleidingsprogramma's wordt bedreigd vanwege schaalproblemen (Inspectie van het Onderwijs, 2004b; HBO-Raad, 2004).

Van al deze vernieuwingen zijn slechts beperkte empirische onderzoeksgegevens beschikbaar. Uit instellingsrapportages en bevindingen van visitatiecommissies en onderwijsinspecties kan globaal worden vastgesteld hoe de lerarenopleidingen zich kwalitatief ontwikkelen. Zorgen blijven er bestaan over het niveau van de opleidingen (in het HBO); is het niet vanwege de breedte en dien ten gevolge beperkte diepgang (lerarenopleiding basisonderwijs) dan is het wel vanwege de kwalitatieve kwetsbaarheid als gevolg van capaciteitsproblemen en aansluiting bij het gewenste beroepsprofiel van het VMBO en BVE (lerarenopleiding voortgezet onderwijs). Over de rol die de lerarenopleiding speelt in de scholing van leraren tijdens de beroepsloopbaan worden

geen imponerende waarnemingen gerapporteerd, evenmin als het gaat over de betrokkenheid van lerarenopleidingen bij ingrijpende vernieuwingsprocessen op scholen. De vraag of de vernieuwingen in de lerarenopleidingen tot resultaat hebben dat een kwalitatief beter toegeruste leraar wordt opgeleid, is vooralsnog onbeantwoord.

De innovatie van de lerarenopleidingen lijkt, gelet op het voorgaande, vooral gericht op de initiële opleiding en minder op de loopbaanontwikkeling van de leraar in samenhang met de ontwikkeling van de school. De innovatie is in termen van kwalitatieve vooruitgang nog onvoldoende transparant (weinig empirische researchdata). De onderlinge samenwerking tussen lerarenopleidingen is sporadisch intensief, maar meestal beperkt of minimaal.

Ik stelde eerder dat moderne lerarenopleidingen een kwalificatietaak kunnen vervullen voor startende, beginnende, geroutineerde en zeer ervaren leraren (en onderwijsassistenten, onderwijsondersteuners en onderwijsmanagers) en ook betrokken kunnen zijn bij de vernieuwing van de school en de in dat kader te verrichten dienstverlening, uit te voeren ontwikkelingswerk en onderzoek. Een samenhangend repertoire van diensten met een kwalitatieve innovatieve meerwaarde en oog voor wat de klant wil, is wat scholen van lerarenopleidingen vragen. In dat perspectief is de innovatie nog verre van voltooid.

Professionele opleidingsscholen en de vernieuwing van het onderwijs

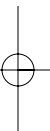
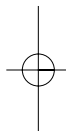
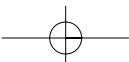
Schoolbesturen worden door de centrale overheid aangemoedigd en gefaciliteerd om meer werk te maken van eigen beleid. De ruimte is er en wordt nu ook door velen met beide handen aangegrepen. Scholen die veel aandacht schenken aan modern personeelsbeleid, hebben belangstelling getoond voor de positie van opleidingsschool (Roelofs, 2003).

Een opleidingsschool is een werkplek om te leren. Aankomende leraren brengen een belangrijk deel van de beschikbare opleidingstijd door op de opleidingsscholen, begeleid en gecoached door docenten van de lerarenopleiding en docenten van de opleidingsschool. Het opleidingsprogramma van de aankomende leraar maakt idealiter deel uit van een samenhangend scholings- en ontwikkelingsprogramma van de gehele school. Hierdoor komen ook opleiders van de lerarenopleiding in contact met de bredere vernieuwingscontext van de school en bestaat de gelegenheid betrokken te raken bij de vernieuwingen die in de scholen plaatsvinden. Deze verbinding tussen opleidingsschool en lerarenopleiding biedt een uitgelezen kans het repertoire van de

lerarenopleiding te verbreden en diensten tot ontwikkeling te brengen die ook voor de andere leraren, anders dan die welke in opleiding zijn, van betekenis zijn. Uiteraard is voor de school het belangrijkste criterium of door de lerarenopleidingen een innovatieve meerwaarde wordt geleverd die inhoudelijk concurrerend is met de expertise van andere (educatieve) kennisinstellingen. Het lijkt een kans voor open doel voor de lerarenopleidingen mits serieus in de ontwikkeling van deze innovatieve meerwaarde wordt geïnvesteerd. Ik heb in het voorafgaande reeds toegelicht dat de meeste lerarenopleidingen deze verbreding nog niet systematisch hebben georganiseerd.

De opleidingschool is een leerplaats voor aankomende docenten. Deze leerplaatsen moeten aan een groot aantal eisen voldoen wil er daadwerkelijk sprake zijn van werkplekleren. Ook de coachingsvaardigheden van de werkplekbegeleiders zijn van groot belang om de gewenste leereffecten te laten optreden (cfr. Onstenk, 1997, 2001; Bergenhenegouwen e.a. 2002). Eerder heb ik er op gewezen dat veel scholen nog onvoldoende investeren in het leren van docenten en er geen leeromgeving voorhanden is. De introductie van de opleidingschool impliceert dat aan de inhoudelijke en opleidingsdidactische voorwaarden wordt voldaan om als volwaardige werkplekopleiding erkend te kunnen worden. Het is onduidelijk of opleidingscholen hier aan kunnen voldoen. Waar dat onverhoopt niet het geval is, dreigt de aankomende leraar te worden opgeleid in een praktijkomgeving die niet op leren en innoveren is ingesteld en dus leidt tot een ongewenste, conventionele beroepssocialisatie.

Zoals uit de voorgaande twee delen van mijn betoog naar voren komt, staan de scholen en de lerarenopleidingen de komende jaren voor een omvangrijke en complexe innovatie-inspanning. Samenwerken aan professionele onderwijsverbetering is het derde en laatste deel van mijn betoog.



Innovatiemanagement: professionele onderwijsverbetering

De scholen en de lerarenopleidingen worden geconfronteerd met ingrijpende veranderingen. Hoe verlopen deze veranderingen en zijn er duurzame en aansprekende resultaten voor de nabije toekomst te verwachten?

Dit is voor de scholen en de lerarenopleidingen een klemmende vraag. Aan het begin van deze openbare les is aangegeven dat het succesvol vernieuwen van het onderwijs en het versterken en verbreden van de professionele identiteit van de leraar voor de samenleving van buitengewone betekenis is. Onze welvaart en sociale samenhang is er in sterke mate van afhankelijk.

De afgelopen jaren is de beleidsvrijheid van scholen aanzienlijk verruimd, eerst in het hoger onderwijs en de sector beroepsonderwijs en volwasseneducatie (BVE), maar inmiddels is die beleidsruimte er ook voor scholen voor primair- en voortgezet onderwijs. De inhoudelijke en veranderkundige verantwoordelijkheid ligt nu in belangrijke mate bij de instellingen zelf. De overheid beperkt zich tot kaderstellende regelgeving, bekostiging en kwaliteitscontrole. Hetzelfde geldt voor de lerarenopleidingen.

In het eerste deel van mijn betoog heb ik getracht een analyse te maken van de positie van de leraar. Daarbij is naar voren gekomen dat:

- de arbeidsorganisatie van de school en de leeromgeving van de leerlingen (en leraren) aan een ingrijpende modernisering toe is;
- de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep een krachtige impuls moet krijgen;
- er een bredere kennisbasis nodig is voor aankomende en reeds werkzame leraren;
- er carrièremogelijkheden moeten komen om talentvolle leraren voor het onderwijs aan te trekken en te behouden.

In het tweede deel stond ik stil bij de lerarenopleidingen. Voor de lerarenopleidingen is beargumenteerd dat:

- om kwalitatieve redenen, maar ook om redenen van imago, aansluiting en efficiency de onderlinge samenwerking zou moeten worden geïntensiveerd;
- er sprake is van een noodzaak tot intensivering van de kennisoriëntatie en -benutting;

- de resultaten van het innovatieproces moeten worden beoordeeld in relatie tot de kwaliteit van het leraarschap;
- de taakstelling tot professionalisering zou moeten worden uitgebreid tot de gehele loopbaan van de leraar in samenhang met schoolontwikkeling;
- er inhoudelijk, opleidingsdidactisch en organisatorisch geïnvesteerd moet worden in de opleidingsschool als volwaardige leer-werkplek .

Het bovenstaande vormt de gezamenlijke innovatieagenda van de scholen en de lerarenopleidingen, daarbij ondersteund door andere kennisorganisaties.

Is het veranderingsvermogen van de scholen sterk genoeg om de toekomst in eigen hand te nemen? Is het innovatievermogen van lerarenopleidingen toereikend om een duurzame appreciatie van scholen te verwerven? Vragen over innovatiemanagement en professionele onderwijsverbetering. De koers en de condities komen in dit laatste deel aan de orde.

Leraren in de nieuwe school

Eerder heb ik in deze openbare les gerefereerd aan de kritische beoordeling van de traditionele school. Een school die na de invoering van de leerplicht vele generaties een basisontwikkelingsniveau heeft aangereikt waarmee men zich in de samenleving staande kon houden. Voor velen bood de school de keuze voor een beroep en levensweg die afweek van wat vaak traditioneel was voorbestemd. Het onderwijs heeft een emanciperende en verrijkende betekenis vervuld en talenten aangeboord en gestimuleerd. Talent kreeg de kans, ongeacht de sociale klasse waarin dit was geworteld. Velen hebben dankbaar van de ontwikkelingsmogelijkheden gebruik gemaakt en doen dat nog steeds.

Dit zijn verworvenheden van het onderwijs die niet ter discussie staan. Leren hoort er bij, moet zelfs beter en langer willen we in de kennissamenleving en de kenniseconomie goed voor de dag komen. Iedereen die zich kwalificeert krijgt de kans en uitzonderlijke prestaties in de wereld van ondernemerschap, kunsten en wetenschap kunnen rekenen op grote maatschappelijke erkenning en waardering. De intellectuele elite van de samenleving is er ten volle van doordrongen dat we een lerende gemeenschap (moeten) vormen. Leren is niet iets wat wordt beperkt tot de leerplichtige periode; het gaat om een leven lang leren. Leren moet dus motiverend en inspirerend zijn. Leren moet je leren, van leren moet je genieten, van leren moet je persoonlijk groeien, in leren moet je zin hebben en je moet het willen blijven doen. (Kessels, 2001; Stevens, 2002).

De sterk op selectie gerichte school is voor veel leerlingen niet de omgeving om van leren te genieten, om er zin in te blijven houden. We zien dat aan de grote aantallen vroegtijdige schoolverlaters en het niet onaanzienlijke spijselvolume. De school zelf doet daar soms nog een schepje bovenop door bovengemiddelde lesuitval en ongeoorloofde reductie van het aantal schoolweken. Op sommige scholen ontstaan veiligheidsvraagstukken, mede door demotivatie en gebrek aan interesse bij leerlingen. Om dit te bestrijden moeten tot verbijstering van velen veiligheidsfunctionarissen en agressiecoaches op scholen worden aangesteld. In de samenleving bestaan buitengewoon grote zorgen over dit type verschijnselen in de school van vandaag. Het maakt ondermeer duidelijk dat de school niet iedereen voldoende aanspreekt.

Uit het eerste deel van mijn betoog komt naar voren dat dit niet alleen voor leerlingen geldt, maar ook voor leraren. We hebben moeite voor het beroep van leraar voldoende talentvolle en ondernemende mensen aan te trekken. We hebben hen weinig te bieden. Dat is buitengewoon zorgelijk als we ons realiseren dat de school het hart is van een lerende samenleving.

Voor velen vormen deze verschijnselen aanleiding na te denken over een nieuwe, meer aansprekende en meer inspirerende organisatie van de school. Het in schoolvakken opgedeelde onderwijs, de toetsdrukke, de onherkenbaarheid van veel leerstof, het rommelige en lestijdverslindende verkeer van leerlingen in de school (vooral in het – algemeen – voortgezet onderwijs), de vaak niet tot de verbeelding sprekende didactiek van sommige leraren (die nogal contrasteert met de snelheid en dynamiek van de moderne informatiemedia)... het zijn allemaal kenmerken van een verouderd schoolconcept dat niet alle leerlingen (en leraren) voldoende aanspreekt.

Het ontwerpen van alternatieven voor de school die beter passen bij de huidige kennis-samenleving is geen eenvoudige opgave. Meer eigen ruimte voor scholen betekent niet per definitie beter onderwijs. In het zoeken naar alternatieve organisatievormen moet voorop staan dat de kwaliteit van het onderwijs op niveau blijft (bij voorkeur toeneemt). Leerlingen moeten beter worden toegerust met leercompetenties (leren leren) waarmee ze voldoende zelfvertrouwen ontwikkelen zodat de zin in leren blijft bestaan of wordt geactiveerd. De nieuwe leeromgevingen voor leerlingen moeten ook attractief zijn voor het behouden en aantrekken van de meest talentvolle leraren .

Een leraar die alleen kundig is in een bepaald vakgebied kan in de school van vandaag en morgen niet meer uit de voeten. Van de leraar wordt creativiteit gevraagd in het

meedenken bij herontwerpstukken van de school, wordt pedagogisch inlevingsvermogen en communicatievaardigheid gevraagd om met de vele verschillende leerlingen om te gaan (Veugelers, 2000), wordt samenwerkingsbereid verlangd met collega's binnen de school en experts buiten de school. Van de leraar wordt een permanente leergierigheid en eruditie gevraagd om te zoeken naar de beste vormen om jonge mensen gemotiveerd te laten leren en hen aan te moedigen de leiding over de persoonlijke ontwikkeling in eigen hand te nemen. Deze leraren zijn de creatieve professionals waar aan het begin van deze openbare les werd gerefereerd.

Als we naar de immense opgave kijken waarvoor het onderwijs en dus de leraren zich gesteld zien is het evident hiervoor de meest talentvolle en creatieve mensen aan te trekken en vast te houden. Eerder is aan de orde geweest dat dit niet meevalt. Dat is iets om ons ernstig zorgen over te maken. Onvermijdelijk is dat we leraren beter (en prestatiegerelateerd) moeten gaan betalen en de arbeidsomgeving ingrijpend moeten moderniseren.

Voor die dringend noodzakelijke modernisering bestaat geen receptuur. Er kan niet worden volstaan met één alternatief. In te toekomst zal er sprake zijn van grote variatie in de organisatie van onze scholen. Die variatie moet echter wel gelegitimeerd zijn, doordacht met de beschikbare kennis die we hebben, niet gedreven door prestige of onderscheidingsvermogen. Objectieve beoordeling van de kwaliteit van het onderwijs dient hierbij maatgevend te zijn. De concrete invulling van die kwaliteit is een punt van actueel debat. Uitsluitend het aanbieden van reproduceerbare kennis is niet meer aan de orde; het verwerven van relevante en functionele kennis in samenhangende en authentieke leercontexten en het ontwikkelen van leercompetenties, is wat van de scholen wordt gevraagd. Dat geldt voor zowel de leerlingen als de leraren. Hierdoor winnen andere leercompetenties zoals motivatie, creativiteit, doorzettingsvermogen, samenwerkings- en communicatievaardigheid aan betekenis.

Het is de leraar die inhoudsexpert blijft en die de leerlingen begeleidt in het doorgronden van nieuwe kennisdomeinen. De leraar ondersteunt de leerling bij begripsverheldering, het doorzien van samenhang en het vermogen om problemen op te lossen. De leraar helpt bij de structurering van het leerproces en treedt op als begeleider. De leraar beperkt zich dus niet alleen tot de begeleidersrol. Hierover kan snel een misverstand ontstaan, in die zin dat de leerling overwegend zijn eigen leerweg regisseert en de leraar er slechts is om het proces in goede banen te leiden. Het is duidelijk dat een leerling een leraar nodig heeft die expert is op een inhoudelijk domein.

Om leerprocessen goed te kunnen ondersteunen is niet alleen vak- en domeinkennis nodig op voldoende hoog niveau, maar zijn ook geschikte leeromgevingen voor leerlingen nodig. Dit stelt specifieke eisen aan de expertise van de leraar. Een uniform concept voor de leeromgeving voldoet niet langer. De leraar moet beschikken over een brede kennisbasis over leren, ontwerpen en innoveren. Deze en andere competenties maken deel uit van het moderne beroepsrepertoire van de leraar in de kennissamenleving. In dit repertoire ligt de basis van de beroepsidentiteit van de leraar in de 21e eeuw.

Met een gedegen opleiding, permanente scholing en samenwerking met andere kennispartners zijn leraren in staat aan deze professionele expeditie te voldoen. Een professionele docent is immers per definitie een lerende docent (Kwakman, 1999). Hier ligt een taak voor de lerarenopleidingen.

Centra voor leraarschap en schoolontwikkeling.

Voor lerarenopleidingen ligt er idealiter een brede taak in het kwalificeren van onderwijspersoneel gedurende de gehele onderwijsloopbaan. Als we nog even de indeling van de leraarsloopbaan in gedachten nemen die eerder aan de orde was, dan ligt er naast de initiële opleiding een taak in de begeleiding en ondersteuning van startende en beginnende leraren, van ervaren leraren (die aanvullende en hogere opleidingen ambiëren) en expertleraren die hun ervaring en kennis binnen en buiten de school willen inzetten. (Datzelfde geldt in principe voor de scholing van schoolmanagers en ander onderwijspersoneel).

De aanvullende scholing die leraren volgen tijdens de loopbaan kan vak (domein)-inhoudelijk van aard zijn of gericht op specifieke competenties op het gebied van bijvoorbeeld educational design, schoolorganisatie, ICT-didactiek, schoolmanagement en verandermanagement. De opleidingen kunnen toeleiden naar formeel erkende kwalificaties (masters, topmasters en wetenschappelijke promoties) of indien het geen formele opleidingen bevat, worden aangetekend op het persoonlijke professionele portfolio.

Aan de scholings- en opleidingstrajecten kunnen de onderzoeks-, ondersteunings- en ontwikkelingsactiviteiten worden gekoppeld. Dit ligt voor de hand omdat de scholing van het personeel verbonden is met het vernieuwingsbeleid van de school (Hargreaves, 1994a, Kwakman 1999, Day, 1999). Deze verbanden vormen de pijlers van een modern kwalificatiecentrum voor en van het onderwijs (Coonen, 2002). Aan een dergelijk kwalificatiecentrum kunnen ook andere kennisinstellingen deelnemen. Nadrukkelijk

zijn het de (financierende) scholen die een belangrijk aandeel nemen in de taakstelling, personele bezetting, aansturing en kwaliteitsborging van deze centra, daartoe mogelijk bijgestaan door wetenschappelijke adviseurs en onafhankelijke toezichhouders.

Een dergelijke ambitie vraagt van lerarenopleidingen dat ze zich gaan toeleggen op het brede terrein van kennisintensivering in de scholen. Niet alle lerarenopleidingen hebben een goede reputatie als het gaat om de snelheid waarmee de nieuwe aansluiting met de scholen wordt gemaakt. De innovatieve en wetenschappelijke meerwaarde die daarbij daadwerkelijk wordt geleverd is niet altijd toereikend.

Hoge verwachtingen worden in dit verband gekoesterd van de activiteiten van de lectoren in het hoger beroepsonderwijs, die met name de interne innovatiecapaciteit en de externe samenwerking een belangrijke impuls moeten geven. Zonder een expliciete nieuwe oriëntatie van het zittende personeel op de ontwikkeling van een breder (vraaggeoriënteerd) kwalificatiecentrum zal deze verwachting mogelijk op een teleurstelling uitdraaien. De gevolgtrekking lijkt onafwendbaar dat opleiders van leraren zonder een lerende en ontwikkelingsgerichte attitude waarin hun persoonlijke expertise en meerwaarde zichtbaar wordt, in de toekomst op weinig klandizie van scholen kunnen rekenen. Dus niet alleen de leraar maar ook de opleider zal zijn professionaliteit moeten verbreden en permanent moeten onderhouden (Koster, 2002). Het verdient serieuze overweging ook voor deze functies een carrièrestructuur (met daaraan gekoppelde prestatiecondities en prestatiewaarderingen) te ontwikkelen.

In het voorafgaande heb ik gesproken over de nieuwe beroepsidentiteit van de leraar. Het is evident dat van lerarenopleiders wordt verwacht dat ze deze ontwikkeling ondersteunen. Dat vraagt ook van hen brede domeinkennis, ontwerpvaardigheid en innovatiecompetenties. In de lerarenopleidingen wordt dat zichtbaar in een nieuwe opleidingsdidactische aanpak, zoals bijvoorbeeld het competentiegericht leren. Ook in de lerarenopleidingen wordt het nieuwe leren geïntroduceerd en wordt geoefend met de nieuwe rollen van de leraar.

Lerarenopleiders vervullen een buitengewoon complexe rol. Ze acteren als professional in verschillende leeromgevingen (scholen en opleidingsinstellingen) waar ze samenwerken met leraren die beschikken over verschillende beroepscompetenties, afhankelijk van hun opleiding, ervaring en werkomgeving. Op het kruispunt van professionele beroepsontwikkeling en herontwerp van scholen vervult een professionele opleidingsdocent een sleutelrol; hij is de creatieve professional bij uitstek. Bevorderd moet worden

dat deze opleidingsdocenten uit aansprekende vernieuwingsscholen worden gerecru-teerd. Ik heb er eerder voor gepleit dat hiervoor opleidings- en carrière mogelijkheden moeten worden gecreëerd voor talentvolle leraren uit de scholen.

Het vernieuwen van het jeugdonderwijs en het fundamenteel herontwerpen van de lerarenopleidingen kan niet zonder dat er wordt voorzien in materiële en immateriële condities. Op enkele die ik essentieel acht, zal ik kort ingaan.

Een faciliterende overheid

Met transformaties van bestaande naar nieuwe paradigma's blijft het oude lang zichtbaar en tekent zich het nieuwe geleidelijk aan af. De balans verschuift in de richting van het nieuwe naarmate hiermee meer tegemoet wordt gekomen aan actuele behoeften en belangen (Kuhn, 1996). In het onderwijs verlopen deze veranderingsprocessen relatief langzaam. De gevestigde belangen zijn relatief groot en de urgentie om scholen te vernieuwen wordt onvoldoende gevoeld. Hierin treedt echter verandering op. De publieke schoolkritiek neemt toe, zowel vanuit de school als van buiten de school (Davis en Botkin, 1997).

De snelheid waarmee transformaties verlopen is ook een kwestie van middelen, van investeren dus. De overheid ontmoet op dit punt kritiek. Investeringen in het onderwijs blijven bij internationale vergelijking en gezien de ambities achter (Nyfer, 2001; SBO, 2002; VNO/NCW, 2003). Het inzicht is inmiddels ruim voorhanden dat onderwijsinvesteringen belangrijke inverdieneffecten hebben bij justitie, sociale zaken en gezondheidszorg en ook het bruto nationaal product positief beïnvloeden (Groot en Maassen van den Brink, 2003a; 2003b).

Ambitieuze scholen en instellingen moeten met gerichte investeringsmiddelen in de gelegenheid worden gesteld om de personeels- en schoolontwikkeling van krachtige impulsen te voorzien. Die middelen zijn onvoldoende beschikbaar.

In het onderwijs ontstaan tal van nieuwe initiatieven, vernieuwingsnetwerken en leer-gemeenschappen. Er ontstaat meer dynamiek, nu de onderwijsinstellingen de regie over de onderwijsinnovatie meer in eigen hand kunnen nemen (hier is overigens inhoudelijke waakzaamheid geboden: verbale vernieuwingsretoriek en institutionele onderscheidingsbehoeften moeten niet verward worden met theoretisch gefundeerde en realistische vernieuwingsconcepten). Scholen raken ervan doordrongen dat het herontwerpen van de school een professionele verantwoordelijkheid is die vraagt om

scholing- en ontwikkelingsmogelijkheden voor het eigen personeel. Ik heb er eerder in deze openbare les op aangedrongen het leren van leraren beter te faciliteren.

In de nieuwe architectuur van schoolgebouwen worden nieuwe concepten van leren en werken in een kennissamenleving zichtbaar. Er is alle reden om met name de schoolgebouwen in een hoger tempo te vernieuwen dan de afschrijvingstermijnen toestaan. Juist de verouderde gebouwen houden verouderd onderwijs in stand. Innoveren en investeren moet samengaan.

Een persoonlijke school

De leerling moet de zin van het naar school gaan als waardevol ervaren omdat er echt iets te leren valt dat persoonlijk betekenis heeft. Die ervaring ondersteunt het zelfvertrouwen van de leerling om zijn eigen talenten te ontwikkelen. Daar waar de passie voor het leren kan worden aangemoedigd is immers een basis gelegd voor het levenslang leren. Dat vraagt van scholen een op de individuele leerling betrokken benadering. Persoonlijk maatwerk in de vormgeving en ondersteuning van het leerproces waarbij de leerling ervaart dat de school er is om hem te motiveren, te begeleiden en te waarderen. Dat vereist een persoonlijke pedagogische betrokkenheid tussen leraar en leerling. Een dergelijke betrokkenheid staat sterk onder druk waar grootschaligheid overheerst, waar men persoonlijk niet of nauwelijks gekend wordt, waar het rode correctiepotlood de relatie domineert en waar niet de persoonlijke ontwikkeling maar het toetsresultaat bepalend is. Leraren kennen de beperkingen van dit systeem en zijn zich er ten volle van bewust dat leerlingen aandacht en persoonlijke ondersteuning nodig hebben. Het pedagogisch klimaat in de school is voor de ontwikkeling van de leerling van meer dan buitengewone betekenis (Stevens, 2002).

Vernieuwingen in het onderwijs moeten als echte en duurzame verbeteringen worden ervaren. De publieke waardering voor het onderwijs moet er door toenemen. Ouders moeten ervaren dat de school alle mogelijkheden benut om optimaal aan de ontwikkeling van hun kinderen bij te dragen. Dat moet blijken door weinig of geen lesuitval, goede bereikbaarheid en beschikbaarheid van leraren, voldoende informatie over wat er op school gebeurt, inzicht in activiteiten en leerresultaten van leerlingen, beschikbaarheid van extra ondersteuning en aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Het imago van de school raakt besmet als leerlingen te veel aan hun lot worden overgelaten, als er veel lesuitval is, leerlingen gaan spijbelen en uiteindelijk hun schoolloopbaan zonder kwalificatie vroegtijdig beëindigen. Dat komt nog te veel voor.

Hier ligt uiteraard ook een verantwoordelijkheid voor de leerling en de ouders (Veugelers en Kat, 1998; RMO, 2001). Een verantwoorde opvoeding en begeleiding behoort primair tot de verantwoordelijkheid van de ouders. Het bevorderen van voldoende motivatie en discipline tot leren eveneens, zeker in een tijd waarin leerlingen door de om zich heen grijpende vermaak- en consumptie-industrie snel hiervan worden afgeleid. De pedagogische verantwoordelijkheid kan niet zonder meer aan de school worden overgedragen.

Loskomen van autonomie

In het onderwijs wordt vaak grote waarde toegekend aan de autonomie van de leraar. Veranderkundig hebben we hier met een (groot) probleem te maken. Bij het herontwerpen van scholen en de permanente professionalisering van de leraar is het loskomen van de autonome taakinfilling van de leraar onvermijdelijk. Een hoge mate van autonomie kan de vernieuwing van het onderwijs en de kwalitatieve ontwikkeling van de educatieve professional in de weg staan of ernstig vertragen. Daar waar collegiale teams gezamenlijk en op eigen kracht voor een vernieuwing kiezen (en dus de individuele autonomie opgeven voor collegiale samenwerking) zien we een sterkere gerichtheid op het realiseren van nieuwe ambities. De innovatiekracht neemt toe. Verschillende vormen van educatief ondernemerschap, maatschappen en (zelfsturende) kernteams zijn volop in discussie. Zelfstandig ondernemerschap van leraren lijkt ook een aantrekkelijke optie (Houkamp, 2002), zij het ingebed in teamverband.

Veranderen van onderwijs is een complexe zaak, zowel inhoudelijk als veranderkundig. Er is veelsoortige expertise voor nodig (Caluwe en Vermaak, 1999; Snoek, 2004). Bij de ontwikkeling van een moderne school is onder meer de deskundigheid nodig van vak- en domeinexperts, leerpsychologen, educatieve ontwerpers, jeugdwerkers, media- en informatietechnologen, veranderkundigen, architecten en leerplan- en toetsontwikkelaars. Ook de inzichten en wensen van jongeren zelf doen er natuurlijk toe. Uiteindelijk zijn het de jongeren die de school als leeromgeving inspirerend moeten vinden. Educatieve professionals staan open voor innovatie en interdisciplinaire samenwerking.

Los van de vraag hoe intensief de school aan haar eigen vernieuwing werkt, in alle gevallen is ontwikkeling van interne expertise en samenwerking met externe deskundigen noodzakelijk. Door middel van de oprichting van tijdelijke of meer duurzame kennisgemeenschappen en -netwerken ontstaan steeds meer uitwisselingsverbanden tussen scholen en andere kennisinstellingen, die stimulerend zijn voor de vernieuwing

van het onderwijs. Ook voor leraren kan hiervan nieuwe inspiratie uitgaan (Verbiest en Vandenberghe, 2002; Van der Sanden, 2004).

De rol van het schoolmanagement

Het leiding geven aan vernieuwing en herontwerp van het onderwijs stelt buitengewoon hoge eisen aan het schoolmanagement. Deze beroepsgroep heeft inmiddels op eigen kracht de nodige initiatieven genomen om de managementbekwaamheden te professionaliseren. Een aansprekend en overtuigend voorbeeld van zelfregie.

Leiding geven aan onderwijsvernieuwing impliceert communicatie over een doordacht en onderbouwd toekomstconcept van de school, aandacht voor de innovatiestrategische stappen die hiertoe gezet moeten worden, oog voor de noodzakelijke cultuurinterventies, kunnen omgaan met weerstanden, persoonlijke vasthoudendheid, en waar nodig wendbaarheid en flexibiliteit. Al deze bekwaamheden komen samen in de term 'onderwijskundig leiderschap'. Het leiding geven aan veranderingen in scholen, zeker als het ingrijpende veranderingen betreft, vraagt om een transformatie van een bestaand naar een (geheel of gedeeltelijk) nieuw systeem, van oud gedrag naar nieuw gedrag. Ik sprak hier reeds over. Die transformaties kosten veel tijd, geld en energie omdat eerst een bestaand systeem uit balans moet komen, dan lange tijd uit balans is om vervolgens als het goed gaat weer in een nieuwe balans te komen. Dat maakt dat dergelijke veranderingsprocessen vaak zo lang duren en niet altijd succesvol verlopen.

Soms lijkt het om deze reden beter ingrijpende veranderingen niet in bestaande organisaties door te voeren maar hiervoor nieuwe organisaties op te richten. Dit valt zeker te overwegen als de urgentie groot is. Sommige schoolbesturen ervaren dit en starten dan ook met volstrekt nieuwe initiatieven. Uiteraard met die mensen die zich hiertoe aangetrokken voelen en over de bekwaamheden beschikken om de vernieuwing ook daadwerkelijk te realiseren. Voor de lerarenopleidingen zou een dergelijke aanpak ook overwogen kunnen worden.

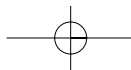
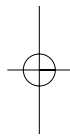
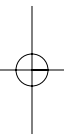
Blijven leren als professionele attitude

Scholen zijn professionele organisaties waar hoog opgeleide professionals verantwoordelijkheid dragen voor de ontwikkeling van jonge mensen. De ene generatie brengt op deze manier cultuur, kennis en ervaring over op de volgende generatie. Dit verschijnsel heeft altijd bestaan. De afgelopen eeuw heeft de westerse wereld een niet eerder vertoonde versnelling doorgemaakt in de kennisontwikkeling, zoals we bijvoorbeeld kun-

nen zien in de tot de verbeelding sprekende lucht- en ruimtevaart en de ontwikkeling van het internet. De explosieve (technologische) kennisontwikkeling behoort echter niet meer tot het exclusieve domein van de westerse wereld. Een groot aantal Aziatische landen, waaronder met name India en China, participeert inmiddels in de wereldomspannende kenniseconomie en vormt een serieuze concurrentie voor de westerse wereld. De competitie zal toenemen, hetgeen door de westerse overheden reeds is onderkend in de eerder genoemde Lissabon-agenda .

Het onderwijs wordt er op aangesproken om in deze internationale dynamiek een belangrijke rol te spelen. Vragen zullen aan de orde komen (en zijn dat reeds) of we in Nederland voldoende tijd aan leren op school besteden, of het onderwijsniveau en rendement voldoende is, of er niet teveel mensen in de kennissamenleving de aansluiting missen waardoor de sociale cohesie in gevaar komt, of we de bestaande onderwijsinfrastructuur voldoende intensief benutten (de meeste scholen sluiten rond 15.00/16.00 uur en zijn ook in het weekend gesloten), of de consumptie- en vrijetijdscultuur de lerende samenleving niet in de weg zit, of de leerplicht (geheel of partieel) moet worden verlengd tot bijvoorbeeld 20 of 25 jaar. Lastige vragen waarmee het onderwijs de komende jaren te maken krijgt.

Leraren moeten zich in deze discussie mengen, een professionele positie kiezen en het belang van de lerende samenleving maatschappelijk breed uitventen. Zij zijn het die initiatieven moeten nemen over de positie van de school in de kennissamenleving. De agenda voor deze vernieuwing moet van de beroepsgroep zelf komen, die zich hiervoor overigens wel moet organiseren. Met bijna 400.000 in getal moeten de Nederlandse leraren in staat zijn de leiding te nemen over de vernieuwing van het onderwijs, in het belang van de individuele deelnemer en de samenleving als geheel. Als ze beslagen ten ijs komen, goed geïnformeerd en goed georganiseerd zijn, en overtuigend de professionele leiding nemen over de vernieuwing van het onderwijs zullen negatieve beelden over status en imago snel verdwijnen. In de woorden van Richard Florida vormen zij dan terecht een leidende, creatieve klasse in onze kennissamenleving.



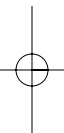
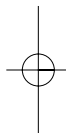
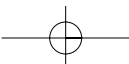
Slot

In deze openbare les zijn drie zaken aan de orde geweest. De noodzakelijke modernisering van de scholen voor jeugdonderwijs en de ontwikkeling van een nieuwe beroepsidentiteit van leraren, de vernieuwingen bij de lerarenopleidingen en tenslotte de managementvraag wat nodig is om de geschetste innovaties tot stand te brengen.

Van leraren en opleiders van leraren wordt een verbreding en verdieping van de beroepsbekwaamheid gevraagd. Het is en blijft van groot belang dat de leraar expert is in een vakgebied, bij voorkeur in een samenhangend inhoudelijk domein als het gaat om jeugdonderwijs. Naast excellente vakkennis wordt van de leraar tevens bekwaamheid vereist op het gebied van educatief ontwerpen. Ontwerpen die gericht zijn op nieuwe leerarrangementen en leeromgevingen die tot actief en samenwerkend leren van de leerling uitnodigen. Tevens is het van groot belang dat de leraar kan participeren in een innovatieve werkomgeving. Deze drie meta-bekwaamheden vormen de beroepsidentiteit van een (aankomende) leraar en een lerarenopleider in de moderne school in een kennissamenleving. Het vereist van deze leraren zelf permanente (beroeps)educatie, of met andere woorden: systematische kennisintensivering .

Het opleiden van nieuwe leraren, het permanente leren van leraren die reeds in de school werken en de manier waarop docenten van lerarenopleidingen in beide leerprocessen hun professionele aandeel nemen, zal bepalend zijn voor de vraag of er een duurzame nieuwe samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen tot stand zal worden gebracht. Indien hiervoor een aansprekende innovatieomgeving kan worden gecreëerd waarin opleiding en verdere professionalisering van leraren worden verbonden met het herontwerp van de school, zijn er vele kansen en mogelijkheden. Indien in deze samenwerking sprake is van een systematische kennisontwikkeling en –benutting gekoppeld aan persoonlijke professionele groei van de deelnemers, kan op termijn een interactieve, productieve en innovatieve leeromgeving voor betrokkenen ontstaan die meer aansprekend is voor educatieve professionals. Bovendien, en daar gaat het uiteindelijk om, kan het de kwaliteit van het jeugdonderwijs in hoge mate ten goede komen.

Zonder in de vereiste condities te voorzien zal dat waarschijnlijk niet lukken. Hiervoor is nodig dat de overheid (meer) investeert in het onderwijs. Het schoolbeleid oriënteert zich vooral op het leren en welbevinden van de individuele leerling. Van leraren wordt gevraagd dat ze loskomen van hun autonomie en functionele samenwerking zoeken. Managers geven professioneel leiding aan de schoolontwikkeling. Leraren erkennen dat hun beroep vereist dat ze blijven leren.



Geraadpleegde literatuur

- AWT/COS (2002), *Schoolagenda 2010*, Den Haag.
- Beijaard, D. e.a. (2000), The professional development of teachers, In: Simons, R.J. *New Learning*, Dordrecht, 261-274.
- Bereiter, C. (2002), *Education and mind in the knowledge age*. New York.
- Bergenhengouwen, G.J., Mooijman E.A.M. & H.H. Tillema (2002), *Strategisch opleiden en leren in organisaties*, Groningen.
- Bronneman-Helmers, H.M. e.a. (2002), *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*, SCP, Den Haag.
- Caluwe, L. de & H. Vermaak (1999), *Leren veranderen*. Een handboek voor de veranderkundige, Alphen aan de Rijn.
- Castells, M. (1996), *The rise of the network society*, Malden.
- Centraal Planbureau (2002), *De pijlers onder de kenniseconomie*. Opties voor institutionele vernieuwing. Den Haag.
- Cheng, Kai-ming, *Learning in the knowledge society* (2002), The democratic dimension. Keynote paper at the 2002 Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement on "Democratic Learning", Copenhagen.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993), *Een beroep met perspectief*, Leiden.
- Coonen, H.W.A.M. (1987a), *De opleiding van leraren basisonderwijs*. Een studie van ontwikkelingen in de theorie en praktijk van het opleidingsonderwijs. Proefschrift Rijksuniversiteit Leiden.
- Coonen, H.W.A.M. (1987b). *Didactiek van de nascholing*, 's-Hertogenbosch.
- Coonen, H.W.A.M. (2000), Educatief Partnerschap. Naar een 'total redesign' van de lerarenopleidingen, Velon Congresboek *'Maatwerk in uitvoering'*, Tilburg, 13-21.
- Coonen, H.W.A.M. (2002), Herontwerp lerarenopleidingen: naar excellente centra voor modern leren en professioneel leraarschap, *Thema, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 54-57.
- Coonen, H.W.A.M. (2005), *Leraren voor het jeugdonderwijs*. Essay over actuele thema's bij de vernieuwing van de lerarenopleidingen, de schoolorganisatie en het beroep van leraar (in druk).
- Day, C. (Ed.) (1999), *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London.
- Davis, S. & J. Botkin (1997), *Het monster onder het bed*. Het kennisbedrijf van morgen, Schiedam.
- Driessen G. & J. Doesborgh (2004), *De feminisering van het basisonderwijs*, Nijmegen.
- Du Bois-Reymond, M. & H.W.A.M. Coonen (1986), *De binnenkant*. Schoolkritiek en dialoog in de Pabo, Meppel.
- Educatief Partnerschap (EPS) (2001), *Het Zweedse model*. Een nieuw systeem voor het opleiden van leraren, Utrecht.
- Eck, E. van e.a. (2004), *Paboys gezocht*. Wat maakt de pabo en het werken op de basisschool aantrekkelijk voor mannen. SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam.
- Florida, R. (2002), *The rise of the creative class*, New York.

- Gardner, H. (2002), *Soorten intelligentie*. Meervoudige intelligenties voor de 21e eeuw. Amsterdam
- Gerrits, J. (2004), *De school op de schop*. Het nieuwe leren, 's-Hertogenbosch.
- Gibbons, M. e.a. (1994), *The new production of knowledge*. London.
- Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2003a), *Investeren en terugverdienen*. Kosten en baten van onderwijsinvesteringen, Den Haag.
- Groot, W. & H. Maassen van den Brink (2003b), *Investeren en terugverdienen*. Inverdien- en welvaartseffecten van onderwijsinvesteringen, Den Haag.
- Hargreaves, A. (2003), *Teaching in the knowledge society*. Education in the age of insecurity, Open University Press, Maidenhead, Philadelphia.
- Hargreaves, D. (1994a), The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10, 423-438.
- Hargreaves, D. (1994b), *The mosaic of learning: schools and teachers for the next century*. London.
- HBO-Raad (2003), *Moed tot meesterschap*. Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Basisonderwijs. Den Haag.
- HBO-Raad (2004), *Samen Scholen*. Transitie Tweedegraads Lerarenopleidingen, Eindrapport van de visitatiecommissie Opleiding tot Leraar Voortgezet Onderwijs. Den Haag.
- Houkamp, W. (2002), *De zelfstandig vrije professional en educatief ondernemerschap*. Een visie op ondernemend onderwijs, TIAS, Universiteit Tilburg.
- Huberman, M. (1993), *The lives of teachers*, New York.
- Inspectie van het Onderwijs (2004a), *Onderwijsverslag 2002-2003*, Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs (2004b), *Opleiden in de school*. Derde evaluatie van Educatief Partnerschap, Utrecht.
- Jonge, J.F.M. & J.A. de Muijnck (2002), *Waarom leraren de sector verlaten*. Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs. Den Haag.
- Kessels, J.W.M. (2001), *Verleiden tot kennisproductiviteit*, Oratie Universiteit Twente.
- Kessels, J.W.M. & R.F. Poell (2001), *Human Resource Development*. Organiseren van het leren, Groningen.
- Kok, J.J.M. (2003), *Talenten transformeren*, Over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen, Oratie Fontys Hogescholen Eindhoven.
- Koster, B. (2002), *Lerarenopleiders onder de loep*, Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Kuhn, Th.S. (1996), *The structure of scientific revolutions*. (Third Edition), Chicago.
- Kwakman, K. (1999), *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan*. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs, Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lortie, D.C. (1975), *Schoolteacher*. A sociological study, Chicago.
- Max Geldens Stichting voor Maatschappelijke Vernieuwing (2000), *Bij de Les*.
- Meesters, A. & M.J. Oudejans (1999), *Een mooi maar moeilijk vak*. Nulmeting van het imago van de leraar basis- en de leraar voortgezet onderwijs, Haarlem.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993), *Vitaal Leraarschap*, Beleidsreactie naar aanleiding van het rapport 'Een beroep met perspectief' van de Commissie Toekomst Leraarschap, Leiden.

- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1995), *Vitale Lerarenopleidingen* (voor de school van de toekomst), Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002), *De school centraal*. Verdere versterking van de school in de educatieve infrastructuur, Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004a), *Een goed werkende onderwijsarbeidsmarkt*. Beleidsplan Onderwijspersoneel, Den Haag.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2004b), *Werken in het onderwijs 2005*, Den Haag.
- Mok, A.L. (1996), *Beroepsvorming en kwaliteit van het leraarschap*, Rapport opgesteld in opdracht van FORUM Vitaal Leraarschap. Antwerpen.
- Nyfer (Forum for Economic Research) (2001), *Voor een dubbeltje op de eerste rang*. Onderwijs tussen ambities en mogelijkheden, Breukelen.
- OECD (2004), *Education at a glance*. OECD indicators 2004, Paris.
- Odenthal, L. (2003), *Op zoek naar balans*. Een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten. Proefschrift Universiteit Twente.
- Onderwijsraad (2000), *Samenhangend geheel van lerarenopleidingen*, Den Haag.
- Onderwijsraad (2001), *Ten dienste van de school*, Den Haag.
- Onderwijsraad (2003a), *Leren in een kennissamenleving*, Den Haag.
- Onderwijsraad (2003b), *Leren in samenspel*, Den Haag.
- Onderwijsraad (2003c), *Kennis van Onderwijs*, Den Haag.
- Onderwijsraad (2003d), *Een kwalificatiestructuur voor het onderwijs*. Den Haag.
- Onderwijsraad (2004), *Bureaucratisering en schaalfactoren in het onderwijs*, Den Haag.
- Onstenk, J. (1997), *Lerend leren werken*. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren. Nijmegen.
- Onstenk, J. (2001), Van opleiden op de werkplek naar leren op de werkplek, *Pedagogische Studiën*, 78, 134-140.
- Oranje, A. (2001), *Van ouderenbeleid tot lerarentekort*. Taken, taakverdeling en arbeidstevredenheid in het onderwijs. Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Peterson., P.E. (2003) (ed.), *Our schools & our future*, Are we still at risk, Stanford, California.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2001), *Aansprekend opvoeden*. Balanceren tussen steun en toezicht. Den Haag.
- Roelofs, W.W. (2003), *Authentiek opleiden in scholen*, 's-Hertogenbosch.
- Sanden, J. van der (2004), *Ergens goed in worden*. Naar leerzame loopbanen in het beroepsonderwijs, Oratie Fontys Hogescholen Eindhoven.
- Sociaal Economische Raad (2002), *Het nieuwe leren*, Advies over een leven lang leren in de kenniseconomie, Den Haag.
- Sectorbestuur Onderwijs Arbeidsmarkt (SBO) (2002), *Agenda 2006: inzet sociale partners onderwijs*, Den Haag.

- Sectorbestuur Onderwijs Arbeidsmarkt (SBO) (2003), *Onderwijsarbeidsmarkt in beeld*. Jaarboek 2003, Den Haag.
- Snoek, M. (2004), *Van veranderd worden naar zelf veranderen*. Veranderingscompetentie als metacompetentie van leraren. Oratie Hogeschool van Amsterdam.
- Simons, R.J. e.a. (2000), *New Learning*, Dordrecht.
- Stevens, L.M. (2002), *Zin in leren*, Antwerpen.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2004), *In bekwame handen*. Ontwerp bekwaamheidseisen leraren, Den Haag.
- Studiegroep Educatieve Infrastructuur (1998), *Een educatieve infrastructuur voor het onderwijs van de toekomst*. Van versnippering naar bundeling van deskundigheden, (Studiegroep ingesteld door het Procesmanagement Lerarenopleidingen –PML-).
- Stijnen, P.J.J. (2003), *Leraar worden 'under construction'*. Over lerarentekorten en afstandsonderwijs voor de opleiding tot leraar, Oratie Open Universiteit Nederland.
- Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap (1997), *Tekenen voor kwaliteit*. Advies aan de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en de Minister van Landbouw, Natuurbeheer en Visserij inzake een beroepsstandaard, register en beroepsgroep van leraren. Groningen.
- Taks, M. (2003), *Zelfsturing in leerpraktijken*. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding. Proefschrift Universiteit Twente.
- Teune, P. (2004), *Op weg naar competentiegericht opleiden*. Proefschrift Technische Universiteit Eindhoven.
- Twisk, Th.F. (1999), *Competenties van leraren*. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs. Berenschot. Utrecht.
- Veenman, S.A.M. (1984), Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Verbiest, E. & R. Vandenberghe (2002), Professionele leergemeenschappen. Een nieuwe kijk op permanente onderwijsvernieuwing en ontwikkeling van leerkrachten. *Personeel en Organisatie*, 1, 57-86.
- Verloop, N. (1999), *De leraar*, Reviewstudie uitgevoerd door de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO, Den Haag.
- Vermeulen, M. (2003), *Een meer dan toevallige casus*. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs, Oratie Open Universiteit Nederland.
- Veugelers, W. (2000), De pedagogische opdracht van de docent. In: Wald, A. (Red.) *Kennis en Kwaliteit*. Opleiding en nascholing van leraren, 117-133.
- Veugelers, W. & E. de Kat (1998), *Opvoeden in het voortgezet onderwijs: leerlingen, ouders en docenten over de pedagogische opdracht en de afstemming tussen school en gezin*. Assen.
- VNO/NCW (2003), *Empowering the teaching profession and modernizing school management*, The employers' perspective, Den Haag.
- VNSU/HBO-Raad (1999), *Drie op een rij*. Naar een nieuwe rolverdeling bij het opleiden van leraren VO en BVE, Den Haag.
- Vos, J. & J. van der Linden (2004), *Waarvan Akte*. Geschiedenis van de MO-opleidingen 1912-1987. Assen.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2002), *Van oude en nieuwe kennis*, Den Haag.
Waterreus, I. (2003), *Lessons in teacher pay*. Studies on incentives and the labor market for teachers,
Proefschrift Universiteit van Amsterdam.

