

John Gerrichhauzen

# De lerende en onderzoekende docent

OpenUniversiteitNederland



# **De lerende en onderzoekende docent**

**Professionalisering versnellen met HRM-beleid,  
afstandsonderwijs en werkplekleren**

Ontwerp omslag: Els Gulpen, Grafische Vorming, Heerlen  
Layout: Evelin Karsten-Meessen,

© Copyright J.T.G. Gerrichhauzen, 2007

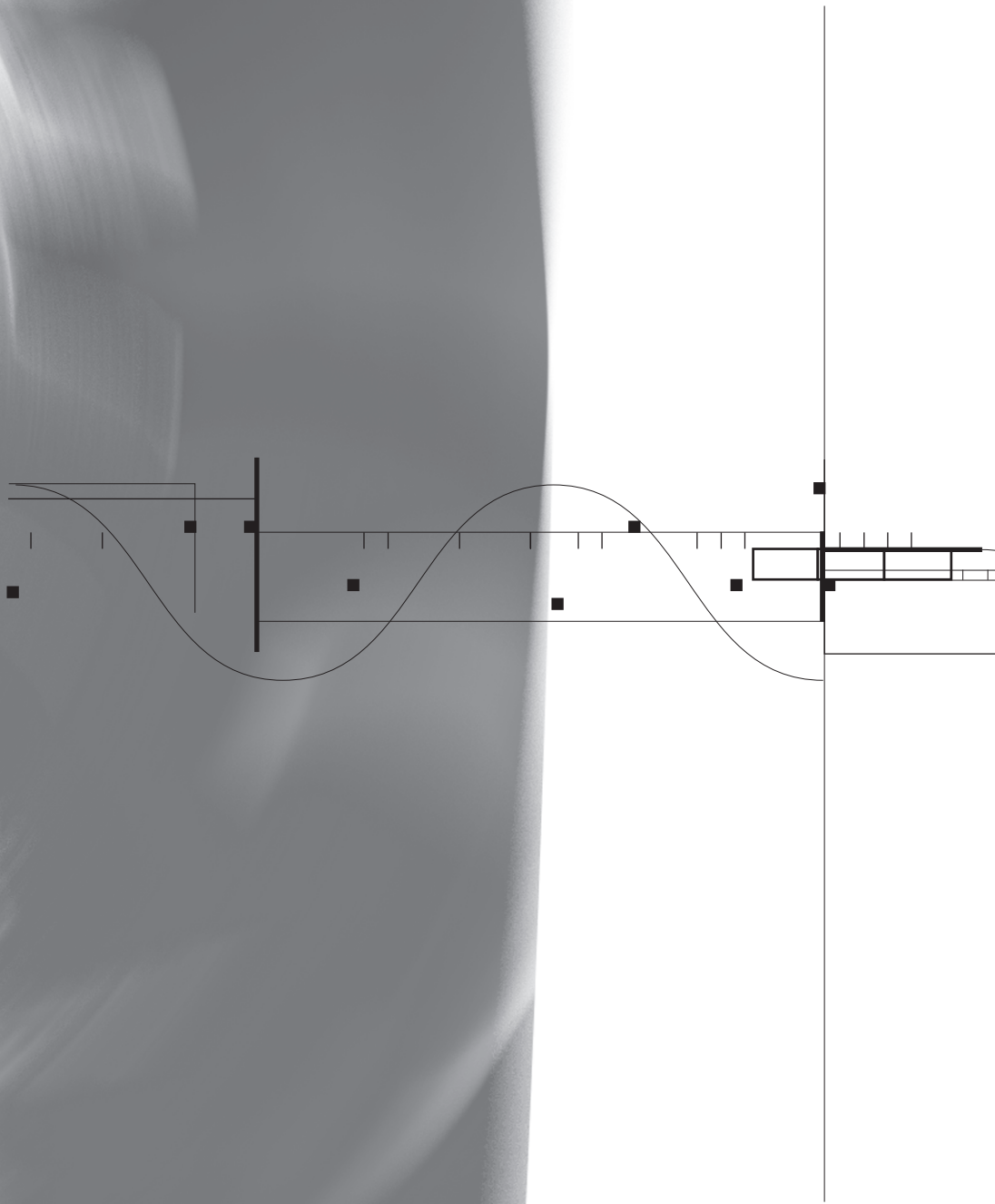
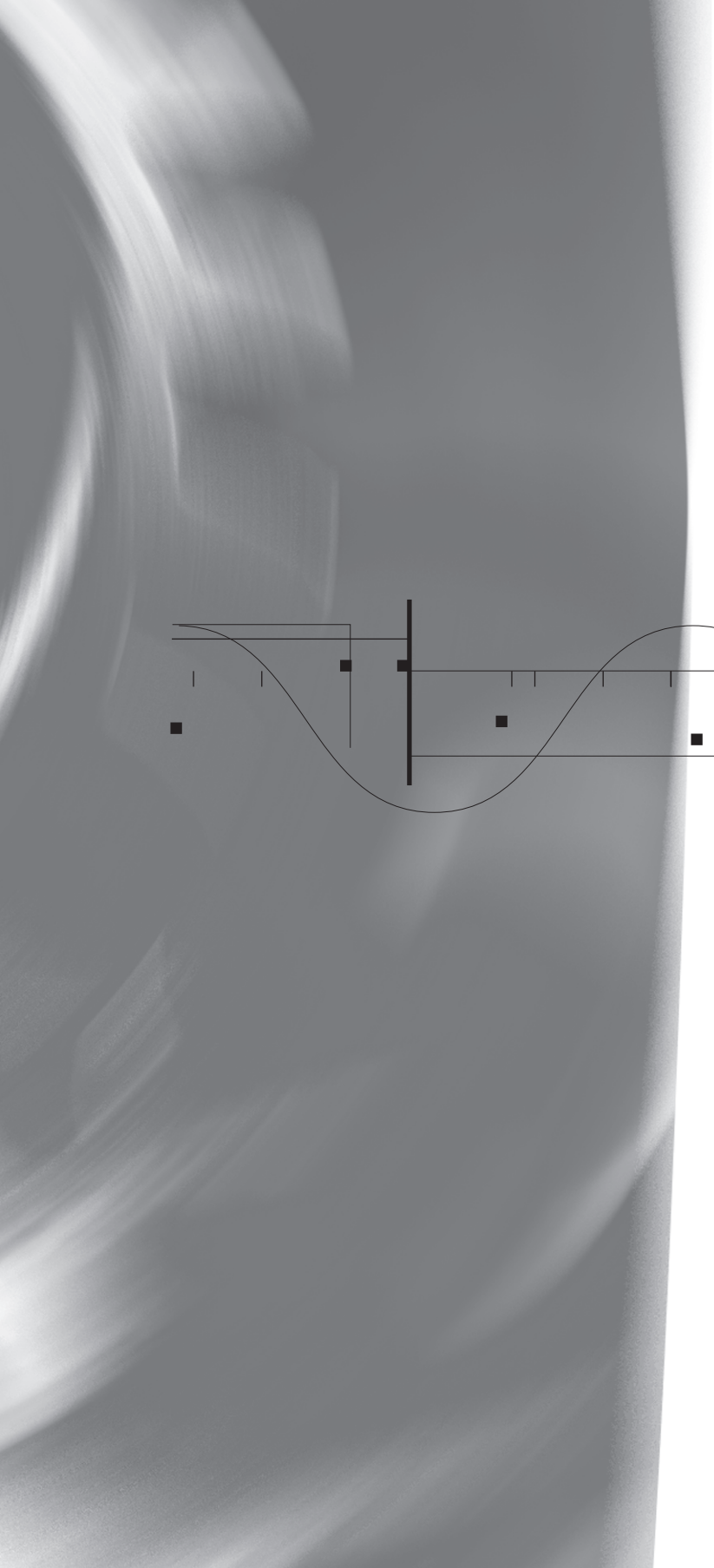
All right reserved. No part of this publication may reproduced, stored, in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the publishers.

ISBN/EAN: 978-90-358-0335-0

Printed in The Netherlands.

## Inhoudsopgave

- 1 Inleiding Pagina 7
- 2 De bouw van het Ruud de Moor Centrum Pagina 11
- 3 Het vaarwater van de docent is nooit rustig Pagina 17
- 4 De voordelen van HRM voor het onderwijs Pagina 35
- 5 Het stimuleren van de Lerende school Pagina 49
- 6 De Lerende school en docent: de wind in de zeilen Pagina 59
- 7 Dankwoord Pagina 63
- 8 Referenties Pagina 65





# **De lerende en onderzoekende docent**

**Professionalisering versnellen met HRM-beleid,  
afstandsonderwijs en werkplekleren**

## **Rede**

In verkorte vorm uitgesproken bij de openbare aanvaarding van het ambt van  
hoogleraar 'Opleidings- en professionaliseringsvragen in werksituaties van  
onderwijsgeevenden' bij de Open Universiteit Nederland op vrijdag 27 april 2007

door prof. dr. J.T.G. Gerrichhauzen





# 1 Inleiding

In 2002 kreeg de Open Universiteit (OU) van het Ministerie van OCW de opdracht een programma samen te stellen voor het ondersteunen van de opleiding van zij-instromers in het onderwijs. Een belangrijke nieuwe doelgroep, zo werd dat toen gezien, die met een verkorte leerroute snel voor het onderwijs beschikbaar kon zijn. Bij het opleiden van deze doelgroep werd afstandsonderwijs – vooral met behulp van ICT – gezien als een belangrijke mogelijkheid om het leren efficiënter en sneller te laten verlopen. De OU heeft na uitvoerige raadpleging van het onderwijsveld een programma opgesteld en een nieuwe afdeling opgericht: het Ruud de Moor Centrum (RdMC). De aanvankelijke primaire beleidsdoelstelling van het Centrum was en is het leveren van bijdragen aan het bestrijden van het dreigende lerarentekort. In samenwerking met de lerarenopleidingen en scholen is gewerkt aan een groot aantal projecten, waarvan de producten en diensten in de afgelopen tijd ter beschikking zijn gekomen. Met de opbrengsten van de projecten is het, zo bleek al spoedig, mogelijk de kwaliteit van zij-instromers maar ook van andere onderwijsgevendens systematisch te verbeteren. Het Ministerie van OCW besloot de OU een duurzame opdracht te verstrekken voor het professionaliseren van onderwijsgevendens. Een argument bij deze beslissing was dat de OU zich het afgelopen decennium ontwikkeld heeft tot een expertisecentrum voor digitale vormen van afstandsleren. De aanvankelijke opdracht aan de OU voor het ondersteunen van zij-instromers is inmiddels uitgebreid. Van het RdMC wordt nu verwacht dat het met zijn producten en diensten ook bijdraagt aan de professionalisering van het onderwijspersoneel. Een interessante extra kans voor de OU en het RdMC om een sterkere positie in de Nederlandse samenleving te krijgen. Iedereen in de onderwijswereld is inmiddels overtuigd van de noodzaak van professionalisering. Een noodzaak die ook in het verleden al werd onderkend. Want met leraren is al langer het nodige aan de hand. Amusant maar meteen dramatisch voor de voortgang in het lerarendossier is een citaat uit het Rode Boekje voor Scholieren (1970).

## *“WAT WEET EEN LERAAR EIGENLIJK?*

*De opleiding die een leraar gevolgd heeft, is vaak slecht. Soms is zijn vakkennis wel aardig, maar weet hij niet hoe hij het aan zijn leerlingen moet doorgeven. Een andere keer heeft hij wel iets geleerd over de manier waarop hij het moet uitleggen, maar heeft hij een gemis aan vakkennis.*

*En leraar die goed les wil geven, zal er in zijn vrije tijd veel voor moeten doen. Ook zal hij moeten weten wat er gebeurt in de wereld om hem heen. Heel veel leraren worden van de*

*tekorten bij zichzelf zó moedeloos dat ze niet langer proberen een goede leraar te worden. Ze proberen dan de fouten op een ander te schuiven:*

- Die kinderen van tegenwoordig zijn zo moeilijk.*
- Die klassen zijn zo groot.*
- Er is te weinig materiaal.*
- De boeken zijn verouderd.*
- De ouders werken niet mee.*
- De directeur is bekrompen.*

*Deze dingen kunnen allemaal wel waar zijn en natuurlijk moet dit allemaal veranderen.*

*Maar ze zijn er nooit de werkelijke oorzaak van dat hij een slecht leraar is. De werkelijke reden is zijn slechte opleiding en vaak: zijn gemakzucht.”*

Velen zullen met een glimlach het citaat lezen en vinden dat de woorden uit het Rode Boekje nog steeds van kracht zijn, misschien wel meer van kracht zijn dan ooit. Het is zeker een sprekend citaat. Kennelijk zijn de tijdens de afgelopen decennia geleverde inspanningen van tal van opleiders, adviseurs, wetenschappers en beleidsmakers boter aan de galg geweest. Duidelijk is dat veel problemen nog steeds herkenbaar zijn en dat vele verbeteringen nodig zijn. Vooral ook omdat de beroepsgroep onderwijsgevenden voor grote opdrachten en uitdagingen staat om aan nieuwe eisen te voldoen.

Bijvoorbeeld hoe op een goede wijze de mogelijkheden van ICT in het onderwijs te benutten. Het opleiden van leraren zal de komende tijd ingrijpend veranderen omdat steeds meer van het opleidingsproces in de school zelf gaat plaatsvinden. Of dit een werkelijke vernieuwing is kan men zich trouwens afvragen. In het fraaie werk “Kwekeling tussen akte en ideaal” (van Essen, 2006) kunnen we het volgende lezen:

*“De meeste onderwijzers leerden het vak nog op de manier die eeuwenlang gebruikelijk was geweest: al doende in de praktijk. Ze begonnen met een jaar of tien als hulpje van de meester, werden vervolgens eerste kwekeling, daarna ondermeester en uiteindelijk hoofdmeester of -onderwijzer. Op deze manier verliep de opleiding voor vrijwel alle beroepen, de academische uitgezonderd.”*

Het citaat geeft de situatie weer zoals die rond 1860 bestond. Met het nodige inlevingsvermogen kunnen we hier al de loopbaanpaden of -trajecten herkennen die nu door sommigen zo vurig worden bepleit. Het bezig zijn met het professionaliseren – voor het gemak spreek ik maar over het versterken van de kwaliteit van onderwijsgevenden – is een boeiende opdracht. Voor het uitvoeren van deze opdracht zijn tal van zaken van belang. Veel van deze zaken laat ik buiten beschouwing, waarmee natuurlijk niet het

belang daarvan wordt ontkend. Maar voor deze oratie is een selectie uit het complexe studieveld nodig. De volgende opbouw heb ik gekozen:

1. Eerst een schematische en grofmazige terugblik op en bespiegeling over het fundament dat is gestort in de eerste beleidsperiode van het RdMC, waar in de tweede beleidsperiode verder op wordt gebouwd.
2. Bij het verder bouwen is het nodig dat we ons rekenschap geven van de ontwikkelingen die voor onderwijsgeevenden relevant zijn voor hun opleiding en wijze van functievervulling. De tekening van deze ontwikkelingen is in hoofdlijnen uitgewerkt. Duidelijk is dat het vaarwater van de docent nooit rustig zal zijn.
3. Vervolgens is het nuttig na te gaan hoe met integraal HRM-beleid de mogelijkheden van de onderwijsorganisaties zijn te verbeteren. Investeren in HRM loont, ook als het gaat om het bestrijden van het lerarentekort. Als het lukt met het HRM-beleid meer mensen voor het onderwijs te behouden, wordt een geweldige maatschappelijke winst behaald.
4. Het werkplekleren als kans om het lerarentekort te bestrijden. Natuurlijk niet in de vorm zoals door van Essen in het citaat beschreven, maar met een eigentijdse uitwerking. Het is zoeken naar kansen en mogelijkheden om het principe van de Lerende school te gebruiken.
5. De vraag hoe de Lerende school en docent met hun ontwikkeling verder te helpen wordt in de afronding kort besproken.



## 2 De bouw van het Ruud de Moor Centrum

In 2001 nam de Tweede Kamer een amendement aan waarmee de OU een structurele rol kreeg in de bestrijding van het lerarentekort. De toenmalige minister van OCW nodigde de Open Universiteit uit deze opdracht te aanvaarden. De OU accepteerde deze opdracht en richtte voor de uitvoering het RdMC op. Het Centrum werd genoemd naar een belangrijke architect van het Nederlandse Hoger Onderwijs en een van de grondleggers van de Open Universiteit, de socioloog prof. dr. Ruud de Moor. Bij de uitwerking van de opdracht van OCW werd uitgegaan van de volgende centrale elementen:

- Afstandsleren
- ICT toepassingen bij het leren
- Werkplekleren
- De school als opleidingsplek.

Deze elementen werden intensief toegepast bij het ontwikkelen van bruikbare oplossingen voor de bestrijding van het lerarentekort en het professionaliseren van onderwijsgevend. Gestreefd is naar flexibiliteit, zodat mensen met diverse vooropleidingen en achtergronden kunnen worden 'toegeleid' naar verschillende onderwijsfuncties. De visie die aan het werken van het RdMC ten grondslag ligt, is vernieuwend. Vooral omdat voor de keuze van het leren op de werkplek als centrale activiteit een omslag in denken en organisatie van het opleiden vereist is. Dat geldt voor de school, de lerarenopleidingen en de betrokken studenten. Geen geringe uitdaging die werd aangepakt. De leerarrangementen rond het werkplekleren verschillen nadrukkelijk van de gangbare. Het traditionele model dat voor alle soorten opleidingen wordt toegepast met de vastomlijnde fasen "leren, werken, pensioen" wordt als achterhaald gezien. Een model waarin twee uitgangspunten worden vervlochten krijgt meer voorkeur.

Het eerste uitgangspunt is de keuze voor wederkerend leren, ofwel leven lang leren. Het tweede uitgangspunt is de keuze voor het duaal leren. Kort gezegd leren van theorie en vervolgens deze toepassen in de praktijk en deze toepassing stimuleert weer tot verder leren, waaronder theorieverwerking. Een essentieel onderdeel bij de uitwerking van deze visie is de rol van de school. Het is pas verantwoord een school een actieve rol te laten vervullen bij het opleiden van leraren, als de nodige instrumenten en inhoud beschikbaar zijn, evenals een infrastructuur om het opleiden effectief te laten verlopen.

### *De programmalijnen*

De activiteiten van het RdMC zijn erop gericht om samen met andere actoren te werken aan het realiseren van arrangementen waarin werkplekleren centraal staat. Daartoe heeft het RdMC in de eerste beleidsperiode de activiteiten in vier programmalijnen geclusterd (Stijnen en Münstermann, 2002a; 2002b). Het gaat om de volgende programma's:

#### *1 Virtuele Werk- en Leeromgeving*

Dit programma richt zich op ICT-infrastructuur die nodig is voor de ontwikkeling en uitlevering van de producten. Enerzijds heeft deze infrastructuur een interne functie en is ze bedoeld als ontwikkel- en testomgeving (auteursomgeving) voor de productontwikkeling van projecten uit de andere programmalijnen, anderzijds heeft ze ook een naar buitengerichte functie en dient ze ertoe externen toegang te geven tot de (virtuele) producten en diensten uit de verschillende projecten (gebruikersomgeving). Een belangrijke aanvullende doelstelling van dit programma is docenten te stimuleren in het werken met educatieve ICT-toepassingen.

#### *2 Assessment*

Het doel van het Assessmentprogramma is het aanbieden van verschillende digitale instrumenten voor formatieve assessments voor starters en werkers in het onderwijs. Met een formatief assessment wordt bedoeld dat het assessment primair gericht is op het bieden van inzicht in de eigen bekwaamheidsontwikkeling en persoonskenmerken. Op basis van deze inzichten kunnen dan vervolgens beter en efficiënter leer- en ontwikkelactiviteiten worden gekozen. Een goed uitgevoerd assessment, eventueel gekoppeld aan een EVC-aanpak, kan efficiëntere en kortere leerroutes opleveren. Het programma richt zich op starters en werkers in het primair-, het voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs. Met de introductie van de Wet Beroepen In het Onderwijs (Wet BIO, 2006) is het belang van deze programmalijn sterk toegenomen. Het theoretisch fundament van deze programmalijn is sterk geïnspireerd op de klassieke assessment benadering, zoals die bij de personeelsselectie al geruime tijd wordt toegepast (Vander Meeren en Gerrichhauzen, 1993).

#### *3 Begeleiding*

In dit programma zijn instrumenten ontwikkeld die van belang zijn bij de begeleiding van zij-instromers en andere beginners in het onderwijs. Het begeleiden is uit te voeren met het aanbieden van voorbeelden, met concrete feedback of met uitwisseling van ervaringen van hen die in vergelijkbare situaties hun werk uitvoeren. Het begeleiden wordt uitgebreid door naast de klassieke begeleidingsvormen ook virtuele vormen (bijvoorbeeld Communities of Practice, ofwel kortweg CoP) te benutten. Vormen die

bij de start van het RdMC qua werking nog allerminst op effectiviteit en efficiency te beoordelen waren. Voor een goed gebruik van de mogelijkheden die de nieuwe media bieden, is een belangrijke voorwaarde de ICT-readiness en de ICT-competenties van onderwijsgeevenden.

De bereidheid van de docenten is groot, maar de nodige versterking van deze competenties is nog steeds belangrijk (Van Veen e.a., 2005). Een vorm van begeleiden waar veel resultaten van verwacht wordt, is de inzet van CoP's. Bij de CoP werd sterk uitgegaan van de opvattingen van Wenger, McDermontt en Snyder (2000). Passie, betrokkenheid en identificatie met de professionele gemeenschap worden in hun model als basis gezien om kennis op te bouwen en uit te wisselen. De komende tijd zal het nodige gebruikersonderzoek worden uitgevoerd, waarmee helderder wordt of de optimistische zienswijze die aan het CoP-model ten grondslag ligt in de praktijk bekrachtigd kan worden. Ook zal met de resultaten van het gebruikersonderzoek duidelijker worden welke aanpassingen in de aanpak met CoP's vereist zal zijn.

#### 4 Kennisbanken

Binnen dit programma zijn kennisbanken ontwikkeld, die in twee typen zijn te verdelen. Het eerste type omvat vijf banken rond leerdomeinen (wiskunde, scheikunde, natuurkunde, biologie en economie). De echte vakkennis, die ondanks allerlei opvattingen over vluchtigheid van kennis niet onderschat mag worden, is in deze banken voor docenten beschikbaar. Verder zijn met inzet van docenten didactische aanwijzingen en tips uitgewerkt die de docent bij de behandeling van specifieke vakkennis van pas kunnen komen.

Het tweede type zijn kennisbanken waarin kennis over algemene pedagogische en didactische bekwaamheden (Casusbank, Palet) is opgeslagen. Hierbij zijn ook tal van videoclips beschikbaar van authentieke lessituaties. Het leidend principe bij beide typen kennisbanken is het aanbieden van just-in-time kennis en informatie aan starters en andere werkers in het onderwijs, bedoeld voor snelle en verantwoorde toepassing in de praktijk.

Bij de keuze voor het ontwikkelen van Kennisbanken is gewerkt met inzichten uit de Transactiekostentheorie (Williamson, 1985). Duidelijk is dat bij het uitwisselen van informatie en kennis kosten zijn te specificeren voor:

- Het zoeken
- Het communiceren
- Het documenteren
- Het samenstellen van producten en diensten
- De redundantie.

Alle kosten zijn bij kennismanagement uiteraard van betekenis en moeten zeker worden beheerst. Maar voor de onderwijssector is met name winst te behalen met het bestrijden van de redundantiekosten. Het zijn kosten die ontstaan door het herhalen van dezelfde transactionele activiteiten als gevolg van het niet delen van aanwezige informatie en kennis. Door het niet benutten van bestaande kennis en informatie moet steeds weer opnieuw het wiel worden uitgevonden. Bij goed kennismanagement zijn dit in belangrijke mate overbodige kosten. Belangrijk is om in de praktijk van alledag dusdanige relaties tussen onderwijsgeevenden te ontwikkelen dat de behoefte om kennis beschikbaar te stellen wordt gestimuleerd en als vanzelfsprekend wordt gezien. Het is bij kennismanagement alleszins nuttig inspanningen te leveren om ruilrelaties te ontwikkelen. Dit vraagt een gedegen aanpak. Duidelijk is dat de oproep tot vrijblijvend gedrag waarin docenten gesmeekt worden om kennis te delen, weinig zoden aan de dijk zet. Het is beter afhankelijkheden te ontwikkelen waarin het belang van het actief uitwisselen van kennis bekrachtigd wordt. Dat kan op verschillende manieren gebeuren. Nuttige aanwijzingen daarvoor zijn te vinden in de theorie over belonen in arbeidsorganisaties (Thierry, 2002).

#### *Werkplekleren en professionaliseren*

Kenmerkend voor alle projecten van het RdMC is dat zij een bijdrage kunnen leveren aan het ontwikkelen en verbeteren van leer- en opleidingsarrangementen waarin werkplekleren een centrale rol speelt. Aanvankelijk was het werkprogramma in 2002 vooral gestart vanuit de noodzaak een bijdrage te leveren aan de oplossing van de docententekorten door producten te ontwikkelen voor zij-instromers (Stijnen, 2003). Behalve voor deze groep zijn RdMC-producten ook relevant voor beginnende docenten en voor hen die verder gevorderd zijn in hun loopbaan. Vermeldenswaardig is dat op aandringen van tal van actoren, waaronder OCW, een verbreding van de RdMC-doelgroep heeft plaatsgevonden. Dat laatste is een erkenning die het RdMC als waardevol ervaart, maar die voor het Centrum tevens een nadrukkelijke verplichting inhoudt. Vooral omdat voor de publieke sector in het algemeen, maar voor het onderwijs in het bijzonder, veel arbeidsmarktproblemen te verwachten zijn (SER, 2006). Interessant is de oproep van de SER om juist arbeidsmarkt knelpunten in de collectieve sector te bestrijden door het versterken van de professionaliteit van een beroepsgroep. Zo kan de aantrekkelijkheid van het beroep worden bevorderd. Deze oproep is te verstaan als een belangrijke steun voor de ambitie van het RdMC producten en diensten te ontwikkelen en te implementeren die de professionalisering van onderwijsgeevenden verder brengt. De onderwijsarbeidsmarkt is sterk in beweging door conjuncturele en demografische ontwikkelingen. Er dreigt binnen korte tijd een structureel tekort aan onderwijsgeevenden (Werken in het onderwijs, 2006). Het is noodzakelijk dat er een flexibel opleidingssysteem komt dat als het ware kan meegolven met de arbeidsmarkt.



Misschien is het meegolven wel meer 'wishfull thinking' dan een realistische mogelijkheid. Maar meer flexibiliteit in het systeem is een noodzaak. Duidelijk is dat de keuze voor een flexibel opleidingssysteem nooit ten koste mag gaan van de kwaliteit. Op korte termijn kan door de directe nood om vacatures te vervullen de verleiding groot zijn minder aandacht aan de kwaliteit te besteden. Een lichtzinnige houding die op korte termijn al fnuikende gevolgen kan hebben.

Kwaliteit is en blijft uitermate belangrijk. Immers in de kenniseconomie is de kwaliteit van de beroepsbevolking in sterke mate afhankelijk van de kwaliteit van de onderwijsgeevenden. Een versterking van deze kwaliteit wordt zowel vanuit de wetenschap als vanuit het beleid sterk bepleit (Coonen, 2005; Noordijk, 2005). De staat van het Nederlandse onderwijs wordt doorgaans als hoogstaand gewaardeerd (OECD, Teachers matter, 2005). Vanzelfsprekend betekent deze waardering niet dat er geen verbeteringen nodig zijn. Echter, de opvattingen welke verbeteringen en op welke wijze deze doorgevoerd moeten worden zijn zonder meer uiteenlopend te noemen. Uiteraard is er veel ideologische discussie over de situatie in en rond het onderwijs (Beter onderwijs Nederland; Sommer, 2005). Een discussie die overigens aanhoudend gevoerd moet en ook zal worden. Al is het maar omdat de samenleving in rap tempo en in allerlei opzichten verandert. Veranderingen die de nodige repercussies hebben voor het leraarsberoep. Duidelijkheid over de betekenis en invloed van de vele veranderingen is op tweeërlei wijze op te bouwen. Door discussie en daarmee het vergelijken en uitwisselen van ervaringen en standpunten en door onderzoek over problemen die in de praktijk spelen. Discussie is nodig om nieuwe oplossingen en initiatieven te verkennen, te wegen, te waarderen en te kiezen. Onderzoek is de basis, het fundament om duidelijk te krijgen welke effecten voor docenten, organisaties en leerlingen zullen optreden bij de keuze van een specifieke beleidsaanpak. Wetenschappers hebben de opdracht de effecten van het toegepaste beleid in kaart te brengen. Duidelijkheid moet worden gezocht over zowel de bedoelde als ook de onbedoelde effecten van het gekozen beleid. Met empirische feiten is vooruitgang te boeken, mits bij het ontwikkelen van het beleid deze feiten als basis worden gebruikt.

#### *Belang van dialoog en onderzoek*

Discussie en onderzoek zijn twee belangrijke bouwstenen bij het ontwikkelen van beleid. Interessant is hoe een acute situatie, en zo mag en mocht het dreigende lerarentekort zeker worden gezien, nieuwe oplossingen oproept. Het amendement Cornielje is een voorbeeld van een creatieve aanpak van een bestuurlijk en maatschappelijk probleem. Het toelaten van zij-instromers tot het onderwijs was zeker een gedurfde oplossing. Voor het werken aan nieuwe wegen en oplossingen met daarbij passende instrumenten is meestal een aanlooptijd nodig. Vanaf 2002 heeft het RdMC producten ontwikkeld die nu van grote waarde kunnen zijn bij het

bestrijden van de dramatische situatie die het onderwijs te wachten staat als niet gekozen wordt voor de voortzetting van een actief beleid en aanpak van het wederom dreigende en bijna onontkoombare tekortprobleem. Het RdMC kan bij dit actieve beleid een grote rol spelen. Daarvoor moet het onderwijsveld uiteraard aansprekend geïnformeerd worden, maar ook bereid zijn geconstrueerde oplossingen toe te passen en gebruikerservaringen uit te wisselen. In het volgende hoofdstuk verkennen we enkele ontwikkelingen op hoofdlijnen die bij het opleiden van docenten van belang zijn. De situatie in het onderwijsgebouw is ondanks alle inspanningen van tal van spelers nog allerminst bevredigend, terwijl de nieuwe uitdagingen zich al hebben aangediend en permanent blijven aandienen. Het verbeteren van het onderwijsgebouw is meer dan ooit een permanente opdracht geworden. Opportunistische oplossingen voor bestaande problemen, zowel de arbeidsmarkttechnische als de onderwijsinhoudelijke, zullen binnen korte tijd onwerkbaar blijken te zijn. De predikers voor opportunistische oplossingen zullen zich de komende tijd in rap tempo manifesteren. Een gevaar dat altijd opdoemt als problemen nijpend zijn. Het vasthouden aan kwaliteit zal op termijn de beste oplossingslijn blijken te zijn.

### 3 Het vaarwater van de docent is nooit rustig<sup>1</sup>

Volgens de Beleidsagenda lerarenopleidingen (2005) “*vervult de leraar in een lerende, kennisintensieve en sociale samenleving een spilfunctie*”. Het belang van de functie is groot en wordt alom onderschreven, maar het beroep van leraar staat onder druk. Overigens al enkele decennia. Van oudsher wordt bij het leraarsberoep gedacht aan een onderwijsprofessional die goed voor zijn werk is opgeleid en weet wat van hem of haar verwacht wordt. Over professionaliteit is gemakkelijk een verwarrende discussie op te zetten. Toch is discussie nodig om tot afspraken te komen. De laatste jaren is de discussie over de vereiste competenties van de docent door het werk van Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) sterk gestimuleerd. Afgesproken is dat zeven competenties van belang zijn. In onderstaand figuur 1 zijn deze weergegeven.

Overzicht competenties	met leerlingen	met collega's	met omgeving	met zichzelf
Interpersoonlijk	1	5	6	7
Pedagogisch	2			
Vakinhoudelijk & didactisch	3			
Organisatorisch	4			

Figuur 1 Overzicht competenties, bron: SBL, Stichting Beroepskwaliteit Leraren, [www.lerarenweb.nl](http://www.lerarenweb.nl), maart 2007

Een belangrijk discussiepunt bij het functioneren van de docent, dat bij het gesprek over competenties niet onmiddellijk in beschouwing wordt genomen, is de autonomie in zijn werk. Deze discussie is nodig omdat niet zonder meer een helder beeld is te geven over welke autonomie de onderwijsprofessional in zijn werk beschikt. In de loop der tijd lijkt de autonomie meer en meer afgekalfd. Voor de docent is de zelfstandigheid aanwezig maar deze beperkt zich hoofdzakelijk tot de uitvoering van het onderwijs. In het Nederlandse onderwijs bepalen onderwijsmethoden grotendeels zowel de inhoud als de didactische behandeling van thema's en onderwerpen. De eigen inbreng van de docenten wordt volgens de principes van de machinebureaucratie, zoals Mintzberg

1. Bij de uitwerking van hoofdstuk 3, 5 en 6 is het document “RdMC uitgangspunten voor het programma 2007-2010” als bron gebruikt.

(1979) die beschreef, zelfs ontmoedigd. De regelruimte is door de toepassing van organisatieprincipes als standaardisatie en specialisatie in de loop der tijd eerder minder dan ruimer geworden. Uit studies naar de belastbaarheid en stress bij docenten komt herhaaldelijk aan de oppervlakte dat de docent de regelruimte voor zijn functioneren als te beperkt ervaart (Smith, 2007). Ook bij een breed opgezet onderzoek naar opvattingen over het werken in het onderwijs is de behoefte aan meer regelruimte op te merken (Onderwijs aan het woord, 2006).

*“Ik wil zelf beslissen over mijn lesgeven (eigenheid), contact hebben met bedrijven (kennis afstemmen). Projecten draaien met verschillende actoren (kwaliteit van de lessituatie) en nevenactiviteiten mogen verrichten (eigen mobiliteit). Dit is voor mij het ware pedagogische en educatieve ondernemerschap.” (Johan, 55, leerkracht praktijkonderwijs)*

#### *Regelruimte en nog meer*

Voor vernieuwing van het werk van de docent is regelruimte een belangrijke zaak. Voor versterking van de regelruimte zijn gedragsveranderingen, vooral bij het omgaan en delen van kennis en het meer teamgericht werken, belangrijke condities. In de schoolorganisatie maken veel docenten, bijvoorbeeld in het VO, weliswaar deel uit van een sectie of vakgroep, maar zij functioneren autonoom in de klas. Feedback en kennisdeling komen nog te weinig voor, de meeste leraren zijn gewend solistisch te opereren. Onduidelijk is hoe open en ontvankelijk docenten tegenover feedback staan. Voor groei en ontwikkeling is feedback een essentieel mechanisme (Van Rijswijk en Oldeboom, 2005). Waarschijnlijk is met het stimuleren van leer- en veranderingsbereidheid de kwaliteit van het functioneren van docenten aanzienlijk te verbeteren.

Hoewel belangrijk, toch zijn aan de autonomie van professionals in de huidige tijd duidelijke beperkingen en bezwaren te zien. Zelfstandig opereren is in een statische organisatie meestal geen probleem. In een organisatie met veel veranderingen en veel dynamiek is zelfstandigheid juist een blokkade als niet tegelijkertijd voldoende aandacht wordt besteed aan teamwork, aan kennispreiding en kennisdeling. Over de noodzaak om ervaringen te delen wordt geen twijfel uitgesproken. Docenten en management zijn het er over eens dat de aandacht daarvoor noodzakelijk is. Vooral omdat over de kwaliteit van het onderwijspersoneel manifeste zorgen zijn ontstaan. De laatste visitatierapporten laten bijvoorbeeld zien dat enkele pabo-opleidingen niet of nauwelijks voldoen aan de kwaliteitseisen die worden gesteld aan het hbo-niveau en dat de startende leraar veelal onvoldoende is toegerust. Dat betekent niet dat het enthousiasme van de beroepsbeoefenaren een probleem is. De reacties die met “Onderwijs aan het woord” naar boven kwamen wijzen op grote betrokkenheid. Dit neemt niet weg dat de zorgen over de kwaliteit van de docenten in alle sectoren van het

onderwijs als ernstig zijn te kwalificeren (NVAO, 2004). Een extra probleem is dat in de nabije toekomst initiële opleidingen onvoldoende leerkrachten kunnen afleveren om te voorzien in de kwantitatieve en kwalitatieve vraag. Dit dwingt scholen en opleidingen te zoeken naar andere oplossingen. De SER (2006) ziet trouwens het bevorderen van zij-instroom in het onderwijs als een kansrijk instrument om het aanbod van leerkrachten te stimuleren. Het instrument moet zeker worden gebruikt, maar altijd zal moeten worden bewaakt dat de kwaliteit van docenten die via deze weg instromen aan hoge standaarden beantwoordt. In meer algemene zin dient het versterken van de kwaliteit van docenten een speerpunt voor het beleid te blijven, of zelfs nog sterker te worden.

#### *De docent betrekken bij veranderingen*

De komende jaren zullen vernieuwingen in het opleidingsstelsel voor leraren nodig zijn, zo wordt nadrukkelijk bepleit (Beleidsagenda lerarenopleiding, 2005). Een van de manieren om het kwantitatieve en kwalitatieve tekort te bestrijden is dat scholen zelf overgaan tot werving en opleiding van nieuwe leerkrachten in samenwerking met lerarenopleidingen. Dit is een belangrijke ontwikkeling omdat het opleiden van leraren in de school zo een tweede primair proces wordt naast dat van het leerlingenonderwijs. De vraag is of voldoende helder is welke condities vervuld moeten worden om deze taakstelling adequaat uit te voeren. Een conditie is dat een zekere schaalgrootte nodig is om succesvol opleidingstrajecten aan te bieden. De schaalvergroting die de overheid de laatste decennia gestimuleerd heeft kan bij deze vernieuwing een voordeel zijn. Voorwaarden voor schoolgebonden opleidingstrajecten zijn in een studie van de Onderwijsraad (2005) verkend. De Raad formuleert zes voorwaarden waaraan moet worden voldaan:

- Aanwezigheid van een deskundige opleidingsfunctionaris in de school
- Studenten krijgen de gelegenheid ervaring op te doen in gevarieerde onderwijs-situaties
- Opleiden in de school is structureel verankerd in het personeels- en opleidingsbeleid van de school
- De vakinhoudelijke competentie is stevig verankerd in het schoolgebonden opleidingstraject
- Opleidingsschool en lerarenopleiding werken intensief samen
- De afsluiting van het opleidingstraject is transparant en de beoordeling is onafhankelijk.

Dit zijn zeker belangrijke voorwaarden, maar een conditie die extra aandacht nodig heeft is het ontwikkelen van draagvlak bij docenten. Dat is belangrijk omdat de onderwijssector steeds geconfronteerd wordt en blijft met veranderingen. Na de

Tweede Wereldoorlog is de ene verandering na de andere doorgevoerd. De voordelen van deze talloze veranderingen waren niet altijd evident (Prick, 2006). Dat geldt zowel voor de organisatie als de inhoud van het onderwijs. Het opleiden in de school is een verandering die ook van betekenis is voor het functioneren van zittende docenten. Het betrekken van de docenten bij het ontwikkelen van vernieuwende opleidingstrajecten is vereist om het belang van innovatie duidelijk te maken. De doorvoering van vernieuwingen wordt in vele gevallen beleefd als een typische top-downstrategie waarbij weinig rekening wordt gehouden met ervaringen, omstandigheden en perspectieven van de leerkrachten. Voor het veranderen van deze beleving kunnen virtuele toepassingen van waarde zijn. Zo is het raadzaam frequent metingen uit te voeren om snel zicht te krijgen op vragen die onderwijsgeevenden bij hun taakvervulling beleven, de verkregen inzichten met hen te communiceren en vervolgens snel maatregelen tot verbetering te nemen. Op schoolniveau zijn deze metingen zeker van belang om zicht te houden op de actuele stemming van het personeel. Wel moet worden gezorgd dat deze aanpak niet ten koste gaat van het overleg dat docenten, al dan niet in teamverband, met de leiding geregeld moeten voeren (Sprenger, 2000). Weten wat in de schoolorganisatie leeft is een belangrijke conditie om geslaagde veranderingen te bereiken. Maar minstens zo belangrijk is overleg gericht op het bereiken van commitment over te nemen maatregelen. Vooral omdat meer dan in het verleden de initiatoren van veranderingen de scholen zijn. In het onderwijsbeleid wordt de koers verlegd: van topdown blauwdrukken en centraal bedachte en gestuurde innovaties naar bottom-up ondernemerschap en eigen verantwoordelijkheid van scholen voor de kwaliteit en innovatie van hun onderwijs (Beleidskaders Sectororganisatie voortgezet onderwijs, 2006). Dit is op te vatten als het verleggen van de top down benadering: vroeger "Den Haag" richting scholen, nu schoolleiding/-bestuur richting leraren. Zolang de leraren in de veranderingen geen meesturende rol krijgen, is er altijd het risico dat veranderingen niet geaccepteerd worden, of onvolkomen worden uitgevoerd. De organisatie van het veranderproces is zeker niet eenvoudig. De vraag is of de tegenstelling bottom up, respectievelijk top down wel zo bruikbaar is. Bij beide benaderingen zijn duidelijke onvolkomenheden op te merken. In de praktijk zullen geslaagde veranderingen juist een goede combinatie van bottom up en top down zichtbaar maken. Het schoolmanagement en de leraren moeten beiden bij veranderingen een heldere en duidelijke betrokkenheid hebben.

#### *Vernieuwen een permanente opdracht*

Lange tijd werd verondersteld dat veranderingen in de omgeving systematisch in de organisatie konden worden geïncorporeerd. Met andere woorden aangenomen werd dat de organisatie 'maakbaar' was. Niet dat veranderen eenvoudig was, dat niet. Het model was dat de schoolleiding de ontwikkelingen in de omgeving op de

voet moest volgen en zorgen voor een adequate vertaling daarvan in het beleid. De schoolorganisatie staat nu onder druk van een grotere variatie aan informatiestromen. Er is geen homogeniteit, maar er lopen meerdere processen naast en door elkaar. Er is sprake van een toenemende complexiteit met tal van paradoxen. Kennis van, maar beter nog, gevoel voor de situatie waarin men opereert, is daarbij van wezenlijk belang (Van Londen, 1998). Snelheid en goed omgaan met onzekerheid zijn essentiële kenmerken om veranderingen te laten slagen.

Onderwijsorganisaties moeten er nog aan wennen een eigen weg te vinden bij het ontwikkelen van een strategie. Toch is dit nodig, vanwege de veranderingen in besturingsfilosofie die de overheid de laatste jaren hanteert; meer verantwoordelijkheid wordt bij de scholen en hun organisaties zelf gelegd. Dat geldt zowel voor de inhoudelijke ontwikkeling van het onderwijs als voor de organisatie en het financiële beheer. Terwijl de overheid zich terugtrekt op haar kerntaken, krijgen de scholen en schoolbesturen meer autonomie. Dit gaat gepaard met meer verantwoordings- en legitimatieplicht. Scholen dienen niet alleen aan de overheid rekenschap af te leggen over de kwaliteit van het onderwijs (verticale verantwoording), ze moeten ook aan ouders en leerlingen duidelijk maken wat hun doelen zijn, welke resultaten ze hebben geboekt en wat voor verbetering vatbaar is (horizontale verantwoording). In het werk van Mintzberg (1979), maar ook van anderen, is een visie op organisaties en organiseren te herkennen waarin wordt aangegeven hoe de toename van complexiteit kan worden gehanteerd. Belangrijk is dat een besturingsfilosofie van de organisatie gekozen wordt waarin de macht van de professionals zodanig wordt gehanteerd dat de *professionele bureaucratie* kan werken.

De gewijzigde besturingsfilosofie van de overheid heeft voor het onderwijs nog een ander effect en dat is het proces van branchevorming. Door het toekennen van een grotere autonomie aan de onderwijsorganisaties ontstaan voor directies meer gemeenschappelijke vraagstukken zoals organisatieontwikkeling, personeelsbeleid, financieel beheer en kwaliteitszorg. Het is logisch dat ze krachten proberen te bundelen en een platform zoeken voor uitwisseling van ervaringen en voor gemeenschappelijke belangenbehartiging. Tegelijkertijd groeit bij hen het besef dat veranderingen alleen een kans van slagen hebben als ze kunnen rekenen op voldoende draagvlak en van onderop actief worden gesteund. De sectororganisatie VO ziet als haar belangrijkste en permanente kerntaak: Kwaliteit, ontwikkeling en vernieuwing van het voortgezet onderwijs (Beleidskaders voor de sectororganisatie voortgezet onderwijs, 2006; Innovatieplan\_VO 2005). Bij de andere branche- en sectororganisaties zijn dezelfde processen op te merken. Een eigentijdse wijze van institutionalisering van de belangenbehartiging is hier op te merken (Van Hoof en Ruysseveldt, 1996).

### *Vernieuwen en de onderzoekende docent*

De scholen volgen daarmee een algemene maatschappelijke trend waar tal van organisaties in de private en publieke sector al langer mee vertrouwd zijn. Vernieuwing is niet meer een verschijnsel dat af en toe nodig is om een organisatie aan te passen aan de eisen van de tijd. Innovatief vermogen is een van de belangrijkste succesfactoren van een eigentijdse organisatie en dient een permanent organisatiekenmerk te zijn. Dat lukt alleen als de organisatie op alle niveaus omgevingsgevoeligheid koppelt aan creativiteit. Met het openbaar maken van de prestaties van scholen wordt het belang om goed op de ontwikkelingen in de samenleving te reageren groter. De aandacht voor de kwaliteit van het onderwijs zal toenemen. Onmisbaar in die ontwikkeling is het stimuleren van onderzoeks- en veranderingscompetenties bij leraren. Het inzicht neemt toe dat de leerkracht als professional op hbo-niveau, of hoger, in staat moet zijn alledaagse en niet-alledaagse problemen in zijn beroepsuitoefening methodisch verantwoord op te lossen. Dat veronderstelt dat hij moet beschikken over praktijkgerichte hoogwaardige onderzoeksvaardigheden en dat hij kennis uit de onderwijswetenschappen en aanverwante disciplines moet benutten om oplossingen te bedenken en te beproeven. Overigens gaat het hier niet om ingewikkeld, theoretisch gericht onderzoek. Dat betekent zeker niet dat dit onderzoek van minder belang en gewicht zal zijn. In de organisatietheorie wordt al langer aandacht besteed aan Action research. Het werken volgens de stappen die in de regulatieve cyclus, van actie en reflectie, worden aangegeven is daarbij op te merken (Van Strien, 1986). Action research is aantrekkelijk om bij docenten een onderzoekshouding te stimuleren, onderzoek uit te voeren en zichtbaar te krijgen tot welke resultaten dit kan leiden (McNiff & Whitehead, 2005). Bij dit onderzoek dienen tegelijk collega's te helpen bij het kritisch reflecteren op de eigen onderzoekspraktijk. Daarom zijn er zowel in het PO als VO de laatste jaren initiatieven gekomen om leerkrachten in teamverband te scholen in het verrichten van onderzoek voor de verbetering van de eigen onderwijspraktijk en van het professioneel handelen. Een ontwikkeling die een belangrijke kwaliteitsverbetering van het onderwijs, maar ook een verdieping van de taken en rollen van de onderwijsgegenden kan opleveren. En zelfs de aantrekkelijkheid van het beroep serieus kan stimuleren, maar dit is een hypothese die nog om bewijsvoering vraagt.

### *De school onder druk*

De school evolueert naar een meer open organisatie. De maatschappelijke dynamiek is hedentendage sterker in de school voelbaar. De leerkrachten ervaren nieuwe generaties leerlingen, met uiteenlopende opvattingen, wensen en verwachtingen ook van ouders en met nieuwe eisen uit de wereld van arbeid. Scholen moeten zich ontwikkelen tot lerende organisaties. Een modieuze term, waarmee tot uitdrukking wordt gebracht



dat de organisatie beter in staat is aan de eisen van de omgeving te voldoen. Een pleitbezorger voor uitwerking en toepassing van dit concept is Argyris (1996). De verwerkelijking van dit concept is geen sinecure. Gedrevenheid en discipline van de leiding en medewerkers zijn nodig om de ontwikkeling naar een lerende organisatie te bewerkstelligen (Senge, 1990). De schoolorganisaties worden met regelmaat geconfronteerd met problemen waar de oplossingen uit het verleden niet voor kunnen worden toegepast. Docenten moeten meer dan in het verleden tijdens het werken leren, bijvoorbeeld hoe met leerlingen uit andere culturen om te gaan, hoe de mogelijkheden van multimedia te benutten, hoe de mogelijkheden van competentiegericht onderwijs te hanteren. Voor de problemen die zich voordoen zijn geen pasklare antwoorden beschikbaar.

Een interessante ontwikkeling, sommigen ervaren het eerder als verontrustend, is het gegeven dat bepaalde leerlingen steeds moeilijker op de traditionele manieren te motiveren zijn voor het onderwijs. Leerlingen en studenten zijn kritischer over de verzorging van het onderwijs. Zij accepteren minder vanzelfsprekend het frontale onderwijs van vroeger, maar zijn ook niet zonder meer akkoord met vernieuwingen die het leren te vrijblijvend maken. Leerlingen – en dan met name vmbo-leerlingen – willen betekenisvol en actief onderwijs waarin zij de relevantie voor het latere (beroeps)leven ervaren. De indruk bestaat dat disciplineproblemen, uitval e.d. bij het klassieke onderwijs meer voorkomen. In verschillende studies wordt duidelijk dat het Nederlandse onderwijssysteem een aantal structurele knelpunten kent:

- te veel jongeren verlaten het onderwijs zonder diploma of zonder kwalificatie
- stagnatie in de stijging van het opleidingsniveau van de beroepsbevolking
- toename van motivatieproblemen (Bronneman-Helmers, 2006).

Uit cijfers blijkt dat de omvang van de groep voortijdige schoolverlaters de laatste jaren sterk is toegenomen (Eimers en Roelofs, Onderwijsraad, 2005). Het zoeken is naar oplossingen voor deze problemen (CPB, 2006). In regionaal verband (Parkstad) is het RdMC in het CELEBES-project volop bezig oplossingen te ontwikkelen waar docenten mee aan de slag kunnen. Oplossingen die ook voor de leerlingen de mogelijkheden versterken hun opleidingen succesvol af te ronden.

#### *Ander onderwijs: enkele uitgangspunten*

De laatste jaren zijn onder de algemene noemer van het 'nieuwe leren' uiteenlopende onderwijsinnovaties doorgevoerd. De verscheidenheid is groot bij deze vernieuwingen. Wel is als rode draad zichtbaar dat geprobeerd wordt het actief en betekenisvol leren van leerlingen te bevorderen (Innovatieplan\_VO, 2005). Het basisonderwijs is het

voortgezet onderwijs hierin voorgegaan. Al langer hebben activerende werkvormen en themagericht onderwijs ingang gevonden in het primair onderwijs. Leraren zijn daardoor meer en meer in andere scholen werkzaam.

Onder invloed van het nieuwe leren worden drie centrale uitgangspunten meer in het onderwijs toegepast die het werken van docenten sterk raken (Dieleman, 2006).

#### a Zelfsturing

Aangenomen wordt dat door de leerling meer verantwoordelijkheid te geven voor het eigen leerproces, een betere verwerking van de leerstof wordt bereikt. Ook wordt met deze keuze het aanleren van metacognitieve vaardigheden gestimuleerd. Dit laatste heeft grote voordelen met het oog op levenlang leren en de toekomstige beroepspraktijk. Immers de snelle en ingrijpende ontwikkelingen in de maatschappij maken dat kennis snel veroudert en dat steeds weer nieuwe kennis moet worden verworven. Dit betekent dat de beroepsbeoefenaar om bij te blijven in staat moet zijn permanent en zelfstandig aan zijn kennis- en competentieontwikkeling te werken. De vraag is hoe het appèl op permanente ontwikkeling van de beroepsbeoefenaar organisatorisch zo is in te kaderen dat de school als organisatie zich ook verder ontwikkelt. Een andere vraag die meer aan de orde komt is of niet te optimistisch over zelfsturing van leerlingen en docenten wordt gedacht. Zo komt uit onderzoek naar voren dat leerlingen in de leeftijdsklasse van 14 tot 20, vanwege de neuro-cognitieve ontwikkeling die zij moeten ondergaan, nog niet tot de zelfsturing in staat zijn die in het nieuwe leren verwacht wordt (Jolles, 2007).

Ook de zelfstandigheid van docenten om zich te ontwikkelen wordt ideaal typisch benaderd. Laten we zeggen dat over zelfsturing de opvattingen dikwijls te lichtzinnig worden uitgewerkt (Stijnen en Dieleman, 2005). Wat dat betreft is het verstandig de vele studies die in de jaren negentig zijn verricht over orde en klasse management niet over het hoofd te zien. Duidelijk is dat het moderne onderwijs, zoals dat in de Basisvorming en het Studiehuis wordt uitgewerkt, vaardigheden vraagt die anders zijn dan enkele decennia geleden. Leraren dienen de benodigde kennis van de vaardigheden te hebben en tevens deze vaardigheden in de praktijk te gebruiken. Uit onderzoek blijkt dat leraren die geen goed klimaat van orde en rust kunnen scheppen in de klas, een grote kans lopen op burnout en stress (Brouwers en Tomic, 1998). De negatieve effecten voor de leerlingen zijn gemakkelijk te voorspellen. De hoge lesuitval is in elk geval een signaal dat verontrustend is. Duidelijk is dat vaardigheden om orde en rust te scheppen van een hoog niveau moeten zijn om een goed leerklimaat te bereiken. Zelfsturing stimuleren maakt het nodig dat het kader waar binnen gewerkt kan worden helder is. Zelfsturing mag nooit een vrijbrief zijn voor het bieden van een vrijheid van handelen, die bij de leerlingen en studenten eerder radeloosheid dan stimulering oproept.

#### b Competentiegerichtheid van onderwijs

De werksituatie of het beroep wordt richting- en ook maatgevend voor wat en hoe er geleerd moet worden. De nadruk ligt op de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen die nodig zijn om de beroepstaken te kunnen vervullen. Dit moet zoveel mogelijk van het begin af aan leidraad zijn voor het onderwijs. De inspectie dringt er op aan het leren in de wereld buiten de school op een structurele wijze te koppelen aan het binnenschoolse leren (Innovatieplan\_VO, 2005). Een terecht appèl omdat zo de kloof tussen arbeidsmarkt en onderwijs van meet af aan wordt bestreden. Er wordt minder afwerend gereageerd op invloeden uit het bedrijfsleven en organisaties bij de ontwikkeling van curricula, stages e.d. omdat met de competentiegerichtheid van het onderwijs helderder is wat en hoe geleerd kan worden. Mede omdat met het begrip competenties het beter mogelijk wordt door het werken met een gemeenschappelijke taal en begrippenkader de belangen beter af te stemmen. De vernieuwing met het competentiegerichte onderwijs biedt voor leerlingen al vanaf jonge leeftijd interessante kansen systematisch kennis te laten maken met de ingewikkeldheid en het avontuurlijke van de wereld buiten de school.

#### c Noodzaak van werkplekleren

De gedachte is dat het meest betekenisvol wordt geleerd door te doen, dat wil zeggen door van begin af aan zoveel mogelijk beroepstaken te verrichten. Daar kan niet vroeg genoeg mee worden begonnen omdat praktijkleren op een natuurlijke manier duidelijk maakt wat en waarom moet worden geleerd en daardoor het meest motiveert. Bovendien kan nergens beter dan in de praktijk de integratie van kennis, vaardigheden en houdingen tot stand worden gebracht.

Overigens zijn de uitwerkingen van deze uitgangspunten en het daarop gebaseerde nieuwe leren omstreden. Zo vinden critici (van der Werf, 2006) het een probleem dat het nieuwe leren niet meer is dan een benaming voor een losse verzameling van verschillende en veelal gebrekkig onderbouwde innovaties. Dit leidt ertoe dat interpretaties van wat het nieuwe leren inhoudt, soms ver uiteenlopen. Voorts benadrukken de critici dat geenszins is aangetoond dat deze innovaties ook betere resultaten opleveren. Misschien, niet dat deze opmerking als ondersteunend voor het eenzijdig gedreven invoeren van het nieuwe leren moet worden verstaan, is er sprake van een innovatiedip. Daarmee wordt bedoeld dat bij vernieuwing eerst een zekere terugval in presteren optreedt en dat pas na enige tijd de verbeteringen daadwerkelijk zullen optreden. Deze verklaring is te meegaand en te simpel. Het is uiteraard vereist dat ingrijpende veranderingen, zoals in en met het nieuwe leren worden gestimuleerd, met gecontroleerde veldexperimenten worden gevolgd. Natuurlijk moeten alle variabelen bij

veldexperimenten goed worden vastgesteld en gevolgd, twee (afhankelijke) variabelen spelen echter steeds een prominente rol.

- De prestaties van de leerlingen
- Het functioneren van de docenten.

Met gecontroleerde veldexperimenten komt interessant materiaal beschikbaar en al wordt de ontaarding naar ideologisch geschetter daardoor waarschijnlijk niet geheel voorkomen, deze is vermoedelijk wél beter te pareren. Vreemd genoeg zijn in onze onderwijsexperimenten, hoewel deze gemonitord worden door tal van expertgroepen de ervaringen van betrokken docenten en leerlingen maar matig gedocumenteerd. Laten we vooral de docenten als hoogopgeleide professionals een nadrukkelijke rol bij de uit te voeren experimenten geven. Een rol bij de uitvoering zal de betrokkenheid kunnen versterken en evenzeer de kans op toepassing van vernieuwingen en inzicht in de werking daarvan vergroten. Met de resultaten van de experimenten is overtuigender aan te tonen welke werkwijzen, methoden e.d. in de praktijk heilzaam zijn.

#### *Classroom management: blijvende noodzaak*

Het nieuwe leren heeft een zeker élan in het onderwijs gebracht, dat kan niet worden ontkend. Maar in de ogen van velen zijn ook de nodige zaken verwaarloosd (van der Werf, 2005). Zaken die te maken hebben met het bijbrengen van vakkennis, maar ook met de te beperkte aandacht voor werken en samenwerken in de klas waarbij een constructieve orde en discipline heerst. Een van de hoofdtaken van onderwijzen is het vestigen en handhaven van orde in de klas. Dit is logisch, gezien het doorgaans onvrijwillige karakter van de deelname van leerlingen aan het onderwijs. Classroom management is daarbij noodzakelijk, maar wat houdt het begrip in? In een onderzoek rond het aanleren van klasse management bij beginnende leraren, wordt het als volgt omschreven:

*“...the terms classroom management and discipline are not synonymous. The literature generally defines classroom management as a broader, umbrella term that describes teacher efforts to oversee the activities of the classroom, including the social interaction, student behavior, and learning”* (Martin en Baldwin, 1996).

Het managen van leerlingen is een moeilijke taak, veel leraren worstelen hiermee. De problemen die vooral de beginnende leraren parten spelen hebben te maken met de uitwerking van het classroom management. De beginnende leraar richt zich meer op een controlerende manier van managen van de processen in de klas dan de meer ervaren docent. Zij zijn bovenmatig bezorgd over de controle van de klas, en verleggen

hun aandacht van het plannen van de lesactiviteiten waarin het accent ligt op het aanmoedigen van het leerproces naar activiteiten die wanorde moet voorkomen. Zonder de juiste steun en hulpverlening zullen beginnende leraren een grotere mate aan stress ervaren en een groter risico lopen uit het onderwijs te verdwijnen. Uiteraard een betreurenswaardige ontwikkeling.

Het belang van discipline in het onderwijs wordt al geruime tijd algemeen geaccepteerd, "zonder discipline kan er geen effectief onderwijs gegeven worden" (Dreikurs, Grunwald, en Pepper, 1982). Discipline bereiken komt niet vanzelf tot stand maar is het resultaat van een onderhandelingsproces. In de 'negotiated order' theorie wordt het onderhandelingsproces tussen de leraar, de individuele leerling en de klas nader uitgewerkt (Barquist Hogelucht & Geist, 1997).

Zeven van de tien beginnende leraren hebben grote problemen met discipline in de klas. Deze docenten beheersen nog onvoldoende de communicatie en interactie die essentieel zijn voor een goed verloop van het onderwijs. Bij een goede beheersing van de communicatieve competenties probeert de docent de verwachtingen van de leerlingen te ontdekken en pedagogisch te hanteren. Beide actoren luisteren naar elkaar, komen te weten welke wensen en voorkeuren er leven en zoeken in openheid naar een basis om samen de les ordelijk te laten verlopen. De structuur van de onderhandelingen wordt gevormd door duidelijke en heldere regels en door inzicht in de belangrijke gevolgen die wangedrag heeft. Belangrijk is dat discipline op school gebaseerd is op de samenwerking van alle actoren. Leraren moeten worden geholpen een controle-ideologie te ontwikkelen die gebaseerd is op zelfdiscipline bij de leerling. Het hoofddoel moet zijn leerlingen helpen te begrijpen waarom bepaalde gedragingen verbeterd moeten worden in het belang van hen zelf, de klas en de maatschappij. Discipline is al dertig jaar een grote zorg in het onderwijs (Garibaldi, Blanchard en Brooks, 1996). Het aanleren van kennis en vaardigheden, het verzorgen van onderwijs is weliswaar de hoofdtaak van leraren, maar toch zijn ze veel tijd kwijt aan het behandelen van diverse gedragsproblemen van leerlingen in de klas. Het onderwerp orde is van groot belang vanwege de zorg om kwalitatief goed onderwijs aan te bieden, maar ook om te zorgen dat docenten niet uit het onderwijs verdwijnen.

### *Informalisering*

De noodzaak om vraagstukken rond orde en discipline bij het functioneren van de school en de daarin werkzame docenten de nodige aandacht te geven, heeft ook te maken met de informalisering in de samenleving. Enkele decennia geleden kregen leraren achting vanwege hun hogere opleiding dan de meeste ouders. Hun beroep bracht met zich mee dat ouders en leerlingen hen doorgaans met respect behandelden. Dat is veranderd; de afstand is kleiner geworden of zelfs in het geheel verdwenen. Mensen accepteren formele benaderingen minder dan in vroegere jaren. Dat proces van

versoepeling van omgangsvormen en omgangsregels staat bekend als informalisering. De nieuwe omgangsvormen stellen leerkrachten voor kwesties en vragen als: wat is toelaatbaar en wat niet? Wat moet en kan de opvoedkundige rol van het onderwijs zijn? Naarmate de socialiserende rol van andere instituties in de samenleving als kerk of vereniging afneemt, wordt die van de school zwaarder. Als ouders in gebreke blijven, is de school vaak nog de enige socialiserende instelling om bij te sturen. De invulling van de pedagogische functie is minder vanzelfsprekend dan vroeger. Bovendien moet rekening worden gehouden met culturele verscheidenheid. De socialiserende functie is een speerpunt voor innovatie (Innovatieplan\_VO, 2005). De school bereidt voor op het latere leven als volwassene. Een leven in een ingewikkelde samenleving brengt met zich mee dat niet uitsluitend kan worden volstaan met de voorbereiding op de uitoefening van een beroep. De leerlingen zullen ook moeten worden voorbereid op deelname aan het maatschappelijk leven. Velen (zie b.v. Regeerakkoord CDA, PvdA, CU, 2007) zien ook hier een beslissende en belangrijke taak voor de school weggelegd. Modern burgerschap veronderstelt een actieve betrokkenheid bij en participatie aan de maatschappij. Daarom moet de school ook in dit opzicht een leeromgeving bieden. Zij moet het mogelijk maken voor leerlingen ervaring op te doen met participatie aan het reilen en zeilen van een maatschappelijke instelling. De ervaringen met betrokkenheid en participatie in de school zijn daarom belangrijke investeringen voor een modern burgerschap. Van de leerkrachten en scholen wordt verwacht dat ze maatschappelijke binding bevorderen en dat ze jongeren waarden bijbrengen als respect, verdraagzaamheid en gelijkwaardigheid.

### *Sociale ongelijkheden*

Sociale ongelijkheid in het onderwijs is al enkele decennia volop bestudeerd. Fameus is de studie over het verborgen talent (Van Heek, 1968). Lang dacht men sociale ongelijkheid met de variabele taal te kunnen verklaren. Dat had te maken met de ontdekking dat de lagere milieus het minst aansloten op de eisen die scholen aan hun leerlingen stelden. Daardoor hadden arbeiderskinderen en kinderen van het platteland al bij hun start in het basisonderwijs gemiddeld een flinke achterstand op hun leeftijdgenoten uit de hogere milieus. Die achterstand maakten ze in de loop van hun schoolloopbaan meestal niet meer goed tenzij compensatie werd geboden, zo luidde de conclusie van veel onderzoek uit die jaren (Van Calcar, 1971). Het was de tijd van de vele compensatieprogramma's. Een bekend voorbeeld is het tv-programma Sesamstraat. De pleitbezorgers voor deze taalcompensatieprogramma's waren ervan overtuigd dat zo de achterstanden konden worden ingelopen. Over het thema taalachterstand is de discussie weer volop opgelaaid. We herinneren ons de voorstellen over verplichte taaltoetsen voor peuters die in een partijprogramma bij de verkiezingen in 2006

prominent ter discussie kwamen. Voorstellen die vermoedelijk door de nieuwe regering daadwerkelijk uitgevoerd zullen worden.

De sociale ongelijkheid blijkt complexer van aard dan de variabele taal. Duidelijk is dat variabelen als etnische afkomst, verschillende levensstijlen, andere dan westerse godsdiensten en levenshoudingen van invloed zijn.

Cultuurverschillen en de ongelijkheden die ermee gepaard gaan, zijn meervoudig van aard. Voor leerkrachten is het nodig dat zij bestaande verschillen onderkennen en de achtergronden ervan begrijpen. Multiculturaliteit vereist dat leraren wendbaar zijn in hun omgang met leerlingen. Dat geldt al voor de basisschool. Met name op zwarte scholen met een populatie van leerlingen uit uiteenlopende culturen is een uitgebreid en gedifferentieerd repertoire van omgangsvormen bij de docenten nodig. Hoofddoel van onderwijs is de verschillende typen leerlingen zo goed mogelijk van hun onderwijsmogelijkheden te laten profiteren.

#### *Andere leerlingenzorg*

De grotere culturele en sociale diversiteit van jongeren is sterk zichtbaar in het vmbo. Bij de vele veranderingen die het onderwijs de laatste jaren heeft ondergaan zijn verschillende onbedoelde effecten op te merken die het functioneren van docenten rechtstreeks raken. Een ingrijpende verandering heeft te maken met het speciaal onderwijs. De samenvoeging van vbo, mavo en speciaal voortgezet onderwijs heeft verschillende gevolgen. Dit deel van het onderwijsgebouw bestaat uit ruim 60% van de leerlingenpopulatie tussen 12 en 16 jaar. Deze is zeer heterogeen van samenstelling naar cognitieve en leervermogens, motivatie en zelfbeeld. Vanzelf is daardoor ook de diversiteit in leer-, gedrags- en emotionele problemen groot. Dit betekent dat met name het vmbo moet voorzien in een gevarieerde leerlingenzorg. Hier past overigens veel waardering voor de inzet van docenten.

Ook in het basisonderwijs is speciaal onderwijs samengevoegd met het reguliere onderwijs. De basisschoolleerkracht heeft daardoor te maken met verschillende categorieën zorgleerlingen die vroeger in het speciaal onderwijs terechtkwamen. Aan hem of haar valt de taak toe adequaat te differentiëren en voor elke categorie zorgleerlingen een apart onderwijsprogramma te ontwerpen. De zorgtaak is voor het basisonderwijs aanzienlijk zwaarder geworden. Een deel van de problemen komt voort uit de situaties van de jongeren en de gezinnen waaruit ze afkomstig zijn. Voor tal van jongeren is helaas sprake van achterstanden op verschillende terreinen. Het bestrijden van deze achterstanden is beter mogelijk door de school daarin een taak te geven. In het ideeëngoed van de brede school is deze verruiming tot een onderwijsfilosofie uitgegroeid. De school heeft niet alleen een onderwijstaak maar ook een belangrijke rol in de sociale ontwikkeling vooral voor jongeren die een grote kans

lopen te ontsporen. De school is behalve onderwijsinstelling een belangrijke schakel in een breder aanbod van sociale en culturele voorzieningen. De samenwerking met hulpverleningsinstellingen als bijvoorbeeld jeugdzorg is daarvoor belangrijk. De gedachte van een brede school is ontstaan in steden waarin leerkrachten voortdurend in de school tegen problemen aanliepen die rechtstreeks te maken hadden met de woon- en leefomstandigheden van hun leerlingen. Vandaar dat men naar intensieve samenwerking zocht met hulpverleningsorganisaties, gezondheidszorg en culturele instellingen. Door een integrale benadering hoopt men effectiever de achterstand te bestrijden en de ontwikkelingskansen te vergroten. Deze ambitie past binnen het bredere streven om te komen tot meer samenhang en afstemming in het jeugdwerk en de jeugdzorg (operatie Jong). In een brede school werkt de school samen met andere zorginstellingen om een ruim en gevarieerd aanbod mogelijk te maken. Het moet leiden tot een hechtere binding tussen school en buurt. De mooie woorden om de relatie tussen school en buurt te versterken in het project van "Probleemwijk naar Prachtwijk" zoals in het regeerakkoord gepresenteerd scheppen hoge verwachtingen (2007). De gekozen doelstellingen zijn zeker toe te juichen.

#### *ICT verandert het beroep*

Een belangrijke verandering voor het werken van docenten zijn de veranderingen in de informatie- en communicatietechnologie: jongeren groeien ermee op zodat die technologie voor hen vanzelfsprekend is. Zij lopen daarom vaak voorop in veranderingen op dit terrein waarin ouderen niet of moeilijker volgen. De vraag is of de opleidingsinvesteringen in deze laatste categorie medewerkers wel voldoende zijn om goed met de veranderingen in de pas te blijven. In belangrijke mate heeft dit te maken met het ouderenbeleid dat in veel organisaties werd gevoerd. Dit kan worden bestempeld met termen als uitstroom faciliterend en gericht op de persoonlijke financiële situatie (VUT-regelingen e.d.). In de onderwijssector is deze beleidsaanpak de laatste jaren intensief toegepast. Vanuit het HRM-beleid werd geen of minder aandacht besteed aan ontwikkelingsgerichte maatregelen en arbeidsadaptatiemaatregelen (Thijssen, 2006). Een zekere verwaarlozing van de oudere medewerkers is hiervan het gevolg. De nodige opleidingsinspanningen om deze medewerkers op te leiden voor het toepassen van ICT zijn achterwege gebleven. Het heeft er nu alle schijn van dat de ontwikkelingen in de digitale wereld de hedendaagse generatiekloof hebben vergroot. Het zal de nodige tijd vergen de ICT-competenties van oudere docenten te versterken. Toch is het nodig hier veel aan te doen omdat de ontwikkelingen op ICT-gebied kansen bieden voor nieuwe didactiek, flexibiliteit en maatwerk. De waarde van de vernieuwingen is echter mede afhankelijk van de didactische ervaringen van juist oudere docenten. De integratie van beproefde vakkennis en didactiek met nieuwe technologie levert interessante vernieuwing op. ICT kan dan als vliegwiel fungeren voor onderwijsvernieuwing.



*“ICT blijkt in de praktijk een krachtig middel om de innovatiebehoeften van scholen handen en voeten te geven en leerlingen daarbij maximaal te boeien. De toepassing van ict biedt mogelijkheden om beter aan te sluiten bij de interesses van de leerlingen, bij verschillende leerstijlen en voor het bevorderen van actief en zelfstandig leren” (Koers VO, 2004).*

De onderwijsmogelijkheden van ICT worden naar verhouding echter nog weinig benut (Ronteltap en Van der Veen, 2002; Rubens e.a., 2006). Weliswaar is het zoeken en vinden van informatie via internet langzamerhand ingeburgerd in het onderwijs, maar andere mogelijkheden die meer te maken hebben met didactiek en organisatie van het onderwijs zijn nog nauwelijks beproefd. Dat vindt deels zijn oorzaak in een gebrek aan ICT-kennis en ICT-vaardigheden bij leraren. Maar ICT is meer dan ‘know-how’; het gaat ook om bereidheid en cultuur. Invoering van ICT voegt weinig toe als het enkel wordt gezien als een toegift op het bestaande onderwijs. Ze veronderstelt een nieuwe doordenking van het hele curriculum, de didactiek en de professionalisering van de leraar, waarin informativaardigheden (en algemener ICT-onderwijscompetenties) een prominente plaats hebben. De implicaties voor het toepassen van ICT in het curriculum zal verregaande consequenties hebben voor de organisatie van de school. De aansturing van de vernieuwingen die ICT voor de organisatie van het onderwijs kan opleveren zal intensiever verkend en beproefd moeten worden.

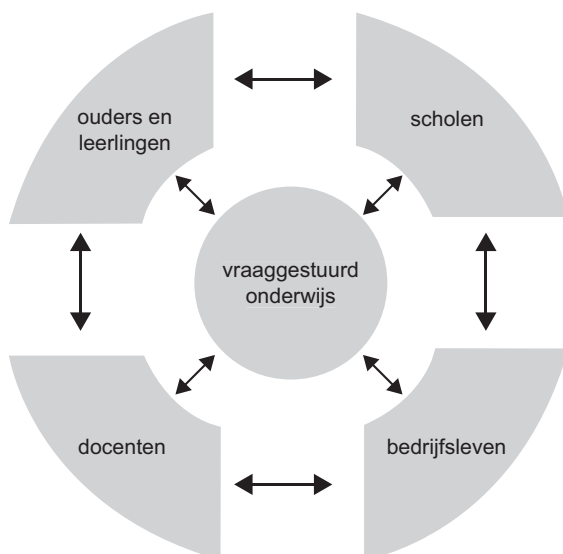
#### *Het leraarsberoep in beweging*

Uit de geschetste ontwikkelingen blijkt dat de docent in een grillige en dynamische context zijn weg zal moeten vinden. Een verscheidenheid aan competenties moet door de docent worden gemanifesteerd:

- De omgang met nieuwe generaties leerlingen vereist een breed repertoire aan pedagogische en didactische vaardigheden.
- De grote variatie in oudercontacten vraagt eveneens souplesse en wendbaarheid waar het gaat om communicatie.
- In de schoolorganisatie wordt er meer een beroep gedaan op team- en samenwerkingsvaardigheden.
- Vakkennis mag niet worden verwaarloosd.
- Een nieuwe kwaliteit wordt verlangd, namelijk dat de kennis creatief wordt ingezet bij activerende vormen van didactiek en integratie van leergebieden.
- De toegenomen invloed van ICT is een ontwikkeling die met kracht zal doorzetten, de daarvoor vereiste competenties moeten worden versterkt.

Voor leerkrachten is de dynamiek beter te volgen als ze in staat zijn voortdurend vanuit een praktische onderzoekshouding te professionaliseren. Daarvoor zijn competenties

nodig, zoals het vermogen om de eigen loopbaan kritisch te beschouwen en te analyseren en van daaruit vervolgstappen te plannen. Daarbij hoort ook het zich bewust zijn van het krachtenveld dat voor het functioneren van scholen en van docenten van betekenis is. Een weergave van de verschillende krachten is in figuur 2 te zien.



Figuur 2 "Het krachtenveld van het leraarsberoep en de school" (bron: Zenc, De school als moderne organisatie, 200)

Vor verbeteringen van de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs is de kwaliteit van de docent essentieel. De vraag is welke competenties verder versterkt kunnen worden. Ook om de aantrekkingskracht van het beroep te versterken.

Een interessante visie op de innovatieve taak van de leraar is te vinden in een studie van het LPBO (2006). Daarin wordt in navolging van Bronneman-Helmers (2004) bepleit dat leraren veel meer de rol van ontwerper op zich moeten nemen om leersituaties op maat voor al hun leerlingen te creëren, (digitaal) lesmateriaal te ontwikkelen of te ontsluiten en nieuwe onderwijsinhouden in te bedden in het curriculum. Dit vereist van leraren dat zij een verbinding kunnen leggen tussen vakinhoud en vakdidactiek, maar ook onderwijskundige kennis kunnen vertalen naar praktische en digitale toepassingen. De kerncompetenties die daarbij in toenemende mate van belang worden zijn:

- Het ontwerpen van nieuwe onderwijskundige methoden.
- Het omgaan met diversiteit (ook van zorgleerlingen). De heterogeniteit van de leerlingenpopulatie vraagt om leraren die diversiteit en verscheidenheid kunnen hanteren.

- Onderzoeksvaardigheden om de eigen praktijk te onderzoeken. Dat houdt in dat docenten hun eigen professionele handelen kunnen evalueren, bijstellen en verbeteren en op basis daarvan nieuwe oplossingen kunnen ontwerpen en uitvoeren.

Het hanteren van al deze veranderingen kan niet uitsluitend afhangen van de individuele docent. Voor het afstemmen van deze veranderingen met de belangen van de organisatie is een goed HRM-beleid een vereiste. Het belang van het HRM-beleid is te meer belangrijk omdat uit onderzoek blijkt dat de mogelijkheden van functiedifferentiatie nog maar beperkt worden benut (Onderwijsraad, 2006). Een belangrijke verklaring daarvoor is financieel van aard, maar de organisatorische kansen van functiedifferentiatie worden wellicht nog niet ten volle herkend. Het HRM-beleid kan daarbij een ondersteunende waarde vormen.



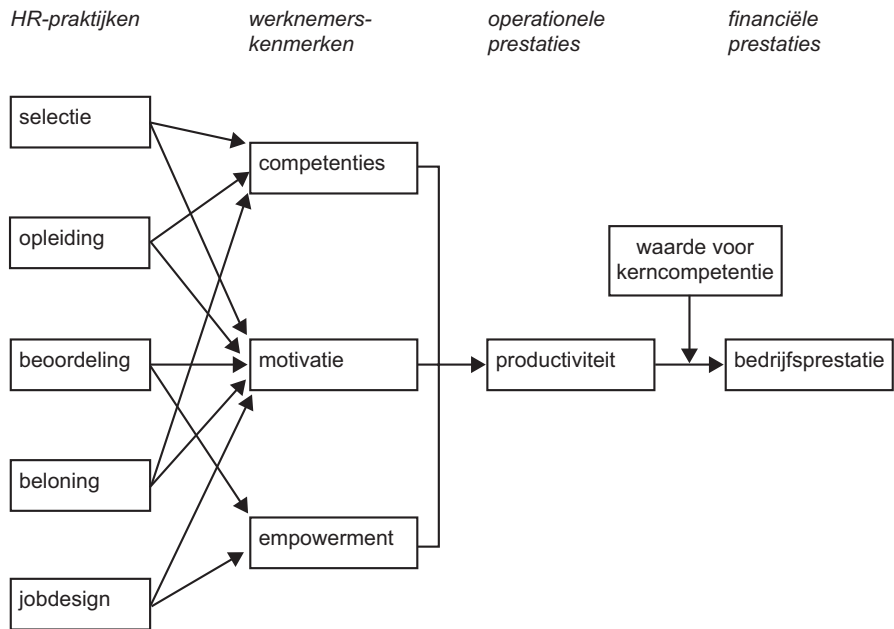
## 4 De voordelen van HRM voor het onderwijs

In de private sector is het inzicht breed geaccepteerd dat met HRM-beleid de kerndoelen en activiteiten van de organisatie te versterken zijn. In de onderwijssector begint dit inzicht meer en meer aan belang te winnen. Voor het bestrijden van het lerarentekort is veel winst te halen als een voortijdige uitstroom van docenten wordt voorkomen en tevens geprobeerd wordt met de inzet van HRM-instrumenten het functioneren van medewerkers en organisatie te verbeteren. Voor het bereiken van deze doelen is het voor veel onderwijsorganisaties nodig tal van vragen die onder de noemer HRM-beleid zijn te rangschikken duidelijker te beantwoorden. Het gaat om verschillende vragen zoals:

- Wat weten we over het functioneren van docenten?
- Geeft de beschikbare informatie voldoende duidelijkheid over de voortgang van het te realiseren beleid?
- Wat wordt ondernomen om de kwaliteit van de docenten op niveau te houden en te verbeteren?
- Worden de ontwikkelingskansen van docenten bevorderd en worden docenten voldoende gehoord?
- Hoe is het gesteld met de capaciteit om te veranderen zowel voor personen als voor afdelingen en de school in zijn geheel?
- Hoe flexibel wordt op veranderingen gereageerd?
- Hoe is het gesteld met de veranderingsbereidheid van medewerkers?
- Welke bijdrage wordt geleverd aan de ontwikkeling en uitvoering van de Strategie?

Veel relevante vragen. Duidelijk is dat het succes van het HRM-beleid in sterke mate afhankelijk is van de antwoorden en acties op deze vragen. Succes moet in dit kader worden opgevat dat met inzet van HRM-instrumenten een positief effect op de bedrijfsprestaties is vast te stellen. Voor elke bedrijfssector moeten deze prestaties helder worden gedefinieerd, dat kan op verschillende manieren worden benaderd. Bij de definiëring voor het onderwijs valt te denken aan variabelen als het ziekteverzuim, het verloop, de uitval van leerlingen, betere studieprestaties. Aangenomen wordt dat met HRM-instrumenten het gedrag van medewerkers is te beïnvloeden. Gedrag wordt dan uitgewerkt door het zichtbaar en meetbaar maken van de competenties, motivatie en niveau van empowerment (Delery en Shaw, 2001). Een positieve werking van de HRM-instrumenten op deze drie variabelen zal als een ketenreactie ook positief werken op de bedrijfsprestaties. In theorie wordt dit als volgt beredeneerd.

HRM-instrumenten kunnen bijdragen tot competentere docenten, die gemotiveerder zijn de competenties juist te gebruiken en die actiever zijn in een school die hen toelaat talent en motivatie te benutten voor de realisatie van doelen die voor de school van belang zijn (empowerment). In figuur 3 is de werking van de ketenreactie weergegeven.

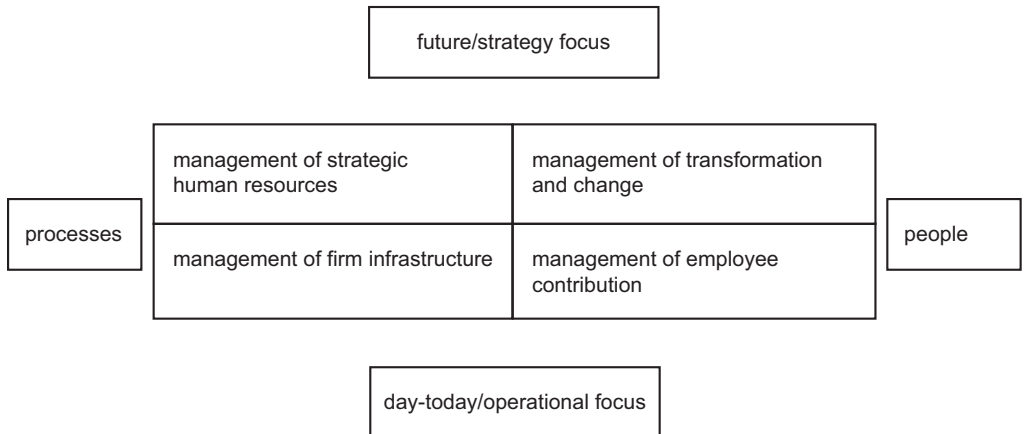


Figuur 3 Relatie tussen HR-praktijken, werknemerskenmerken, operationele prestaties en financiële prestaties.

(Bron: Delery & Shaw, 2001)

Onderzoek naar de effecten tussen de inzet van HRM-instrumenten en organisatieprestaties is ingewikkeld, vanwege de tijd die het vraagt prestaties zichtbaar te krijgen. Uit onderzoek blijkt dat met goed en intensief gebruik van HRM-instrumenten hogere niveaus van competentie, motivatie en empowerment bereikt kunnen worden en dat deze positieve invloed op het gedrag van de medewerkers ook de bedrijfsprestaties kan verbeteren (Sels en de Winne, 2005). Maar de koppeling tussen HRM-toepassingen en het behalen van organisatieresultaten is weliswaar als kansrijk te zien, maar moeilijk direct aan te tonen. Met longitudinaal onderzoek moet de relatie tussen HRM-toepassingen en organisatieprestaties nader worden bestudeerd zodat duidelijker wordt met welke HRM-toepassingen welke effecten te verwachten zijn. Inmiddels zijn de aanwijzingen sterk dat met HRM-beleid nuttige resultaten voor het verbeteren van het functioneren van organisaties en medewerkers zijn te bereiken. Dat maakt de vraag relevant: hoe het HRM-beleid in organisaties, dus ook onderwijsorganisaties te ontwikkelen? Voor het antwoord zijn in de theorie de nodige aanwijzingen te vinden. Onder andere dat het ontwikkelen en realiseren van het HRM beleid de uitvoering van verschillende rollen vergt. Om duidelijkheid te krijgen over de verlangde rollen heeft Ulrich (1997) een model samengesteld dat uit twee dimensies bestaat. De eerste dimensie maakt zichtbaar de aandacht die wordt besteed aan processen en

medewerkers. De tweede dimensie heeft als ene pool de gerichtheid op dagelijkse, meer operationele kwesties, de andere pool geeft meer toekomstgerichte, strategische vragen weer.



Figuur 4 Model Ulrich (bron: Human Resources Champions, 1997)

Met deze twee dimensies zijn vier HR-rollen te onderkennen die alle van belang zijn en ook gekoppeld zijn. Het gaat om de HRM-er als:

- Administratieve expert (administrative expert)
- Coach (employee champion)
- Sociaal architect (change agent)
- Strategisch partner (strategic partner)

Deze HR-rollen moeten in de organisatie door verschillende functionarissen worden waargemaakt zoals, HRM-ers en managers. Alle elementen uit het model zijn voor het toepassen en ontwikkelen van het HRM-beleid van belang. HRM-beleid is bezig zijn met heden en toekomst, met mensen en processen. Voor de praktijk van alle organisaties, dus ook de onderwijsorganisaties zijn alle rollen van grote waarde om afgesproken beleidsdoelen te realiseren. Duidelijk is empirisch zichtbaar te maken dat de sociale architectrol en de strategische rol al geruime tijd in belang toenemen (US office of Personnel Management, 1999). In een sector die sterk afhankelijk is van kennis dient het HRM-beleid zich meer en meer te richten op de ontwikkeling van personeel. Juist de integratie tussen strategie en de ontwikkeling van medewerkers en systematische planning van de juiste inzet en beoordeling van de wijze waarop het werk wordt uitgevoerd, wordt veruit de belangrijkste opgave (Knyphausen-Aufsess, 2004). In organisaties, zoals het onderwijs, die afhankelijk zijn van de waarde van hun medewerkers is het matchen van het human capital, strategie en ontwikkeling van

medewerkers en de organisatie van groot belang. De introductie van de wet BIO is een belangrijke impuls om de waarde van het human capital te stimuleren. Voor het bereiken van optimale resultaten vormen sturing en koppeling aan de belangen van de organisatie een voorwaarde. Stimuleren van professionalisering van docenten is belangrijk maar de positieve resultaten die dit kan opleveren moeten in de organisatie gehanteerd kunnen worden. Professionalisering dient gelijk op te gaan met schoolontwikkeling. Geen koppeling en matching tussen beide polen zal averechtse effecten oproepen. De beter opgeleide professional die zijn bekwaamheden in de organisatie niet kan realiseren zal snel zijn heil elders zoeken. Zeker als het arbeidsvoorwaardenbeleid eerder stimulerend dan remmend voor dit proces werkt. Het is zonder meer nuttig dat in het Beleidsplan onderwijspersoneel (OCW, 2004) de doelstelling is uitgesproken dat alle instellingen voor VO en BVE in 2007, en het PO voor 50%, een meerjarenpersoneelsplanning beschikbaar dienen te hebben, die gebaseerd is op de visie van de onderwijskundige inrichting. Hier is het streven naar de matching tussen human capital en strategie aanwezig. Onderzoek zal moeten uitwijzen wat de ervaringen met deze matching zijn. Het uitspreken en vaststellen van een doelstelling is nuttig, maar dat is nog geen garantie voor realisatie. En zeker nog geen garantie dat de kwaliteit van onze onderwijsorganisaties verbeterd wordt en tekorten eerder worden gesignaleerd en doelmatig bestreden.

#### *Het ontwikkelen van HRM-beleid*

Voor het ontwikkelen van het HRM-beleid moet gestreefd worden naar een gedragsopstelling bij managers en medewerkers die te typeren is met de term 'vigilance' (Tichy, 1983). De schets van deze term zal een sterke Aha-erlebnis oproepen. De term staat voor gedrag met elementen als een alerte, waakzame houding, een realistische kijk op problemen en de tijd nemen om nieuwe oplossingen te ontwikkelen en te overwegen. Het betreft gedrag dat tot duurzaam succes kan leiden. Duidelijk is dat voor het bereiken van effectieve veranderingen een benadering met een integraal karakter nodig is. Integraal houdt dan in: het waarnemen en registreren van veranderingen, deze vertalen en bewerken naar de eigen organisatie, implementeren en een adequate follow-up geven. Het versterken van de 'aliertheid' en 'waakzaamheid' in de organisatie is bij deze procesgang een belangrijk element. Het zorg dragen voor een adequate vertaling van de enorme hoeveelheid informatie naar het te voeren HRM-beleid is daarbij een noodzakelijke stap. Bij strategieontwikkeling hoort het overzichtelijk maken van de complexiteit van de vele veranderingen die organisaties moeten verwerken. Met dit overzichtelijk maken ontstaat een beter beeld van de concrete uitdagingen waarmee in het HRM-beleid rekening moet worden gehouden (Ulrich, 1997; SER, 2001, De Bont e.a. 2006). Van de vele aan te geven uitdagingen voor het HRM-beleid zijn er zeker twee voor de onderwijssector van rechtstreeks belang.



*a. Hoe nieuwe Technologie te gebruiken?*

De ontwikkelingen in de ICT verlopen nog steeds razendsnel. De vraag is of de mogelijkheden van deze technologie in onze onderwijsorganisaties voldoende worden benut. Van belang is dat onderwijsorganisaties de waarde van ICT nader verkennen en beleidsmaatregelen voor de organisatie en de medewerkers uitwerken. Het is zeker nuttig scenario's samen te stellen om zichtbaar te maken welke effecten meer of minder inzet van nieuwe technologie voor de inrichting van de organisatie en de daarin benodigde functies zullen hebben. Dit vraagt veel voorstellingsvermogen van degenen die de scenario's verkennen. Het initiatief om de meerjarenpersoneelsplanning te koppelen aan de onderwijskundige inrichting van de organisatie is prima. Ook is het prettig dat de ervaringen van de pilotscholen met de meerjarenpersoneelsplanning als veel belovend zijn te kwalificeren (De Bont e.a., 2006). Maar het is geen eenvoudige taak de mogelijkheden van ICT in de meerjarenpersoneelsplanning helder tot uitdrukking te brengen. Toch is een uitwerking nodig, al is het karakter daarvan nog zo voorlopig van aard. Een heldere inventarisatie van de vele vragen die bij de toepassing van de mogelijkheden van ICT te stellen zijn kunnen helpen de organisatie te verbeteren en de kwaliteit van de docenten daarbij in de pas te houden. Soms wordt spottend gesproken over voortschrijdend inzicht. Strategieontwikkeling op een terrein dat razendsnel verandert is geen simpele opdracht. Voor de onderwijssector zijn vele vragen relevant zoals: welke invloed heeft de inzet van ICT op de motivatie, welke competenties moeten worden versterkt? Als de synergie van beeld, geluid, tekst en de extra communicatiefaciliteiten die het web biedt, meer voor het primaire proces worden benut, wat betekent dat voor de inrichting van de organisatie?

Bij de ontwikkeling van scenario's voor de toekomstige organisatie en functies zullen deze vragen prominent aan de orde moeten komen. Bij het verkennen en zicht proberen te krijgen op de toekomst van de organisatie zullen de verschillende actoren met elkaar in samenspraak moeten komen.

Twee thema's zullen bij de toekomstverkenningen zeker ter sprake moeten worden gebracht:

- a. Hoe is met inzet van ICT de sociale cohesie in de organisatie te versterken?
- b. Hoe is de wet van Baumol te pareren?

Allereerst de arbeidsorganisatie als gemeenschap, ofwel community. De indruk bestaat dat met het web een kwalitatieve sprong voorwaarts is te maken als het gaat om het versterken van de sociale cohesie in een organisatie. Het intranet kan hiervoor een goede basis zijn en extra ondersteuning bieden (Hengstmengel, 2001). Met het intranet is misschien een kwalitatief sterkere gemeenschap met interessante nieuwe communicatiekansen te bereiken. Maar niet alleen binnen de schoolgemeenschap ook

voor professionals die in verschillende organisaties werkzaam zijn kan het spreiden en delen van kennis met ICT beter worden uitgevoerd en gewaarborgd. De ervaringen hoe het intranet voor het ondersteunen van HRM-doelen kan worden gebruikt zijn nog niet diepgaand onderzocht.

Het tweede voor de onderwijssector interessante thema is hoe met de wet van Baumol (1992) wordt omgegaan. Deze wet is opgesteld door William Baumol en houdt het volgende in. Om diverse redenen vertonen de relatieve kosten van quartaire diensten een opwaartse tendens. De redenering om dit te verklaren omvat volgens Baumol twee onderdelen.

Ten eerste is de toename van de arbeidsproductiviteit in de quartaire sector bij veel arbeidsintensieve diensten aanmerkelijk geringer dan bij het productieproces van agrarische en industriële goederen en van diensten die zich lenen voor mechanisering en automatisering. Denk aan arbeidsintensieve functies als leerkrachten, verplegend en verzorgend personeel, waarvan wordt aangenomen dat verbeteringen van de productiviteit met automatisering moeilijk tot onmogelijk is.

Ten tweede leidt de stijging van de arbeidsproductiviteit in de marktsector tot reële loonsverhogingen. De lonen in de quartaire sector moeten op langere termijn min of meer in de pas lopen met de lonen in andere bedrijfssectoren. Hier speelt niet alleen een vraagstuk van rechtvaardigheid, maar ook een probleem van personeelswerving: als de lonen in de quartaire sector te laag worden, zal het op den duur moeilijk worden om bekwaam personeel te werven en vast te houden. Door deze loonontwikkeling, die slechts ten delen wordt gecompenseerd door een stijging van de productiviteit, vertoont de relatieve kostprijs van quartaire diensten (maar ook die van vergelijkbare commerciële diensten) de neiging toe te nemen.

Omdat veel overheidsdiensten relatief arbeidsintensief zijn, groeit de productiviteit voor de quartaire sector minder snel dan in de primaire en secundaire sector. Een gevolg is dat het aandeel van de overheidsbestedingen in een land een steeds groter deel gaan uitmaken van het BNP. Op zich is het nuttig na te gaan of met inzet van ICT deze wet is te pareren. Kunnen we met inzet van ICT het onderwijs zodanig anders organiseren dat de arbeidsproductiviteit echt te verbeteren is? Een interessante vraag, voor het beantwoorden zal met ontwerponderzoek moeten worden geëxperimenteerd, waarbij de inzichten van docenten essentieel zijn.

*b. Hoe inzicht krijgen en houden in het Human Capital?*

De afvlakkende groei van de beroepsbevolking heeft als effect dat de positie van medewerkers de komende jaren sterk zal blijven. Medewerkers zullen kunnen kiezen uit een ruime variatie van werkkansen. Organisaties zullen meer inspanningen moeten verzetten om hun medewerkers te behouden en nieuwe medewerkers te krijgen.

Medewerkers zullen hogere eisen aan het werk stellen. Die eisen zijn niet alleen materieel. In toenemende mate willen mensen een baan die interessant, gevarieerd en uitdagend is. Organisaties zullen zich bij deze verschuiving op de arbeidsmarkt moeten aanpassen. Zij zullen werk moeten bieden waarin een grotere zelfstandigheid en autonomie te herkennen zijn, maar ook meer ruimte voor ondernemingszin met bijbehorende beloningsvormen die passen bij het groeiende deel van de beroepsbevolking dat hoog is opgeleid (SER, 2001). Deze trend is enkele jaren geleden voorspeld. Er zijn geen aanwijzingen dat de situatie is gewijzigd. De trend is eerder krachtiger dan zwakker geworden. Deze situatie maakt het voor organisaties noodzakelijk de waarde van het Human Capital alert te volgen. Wie is op de arbeidsmarkt beschikbaar, wat voor werk zoeken deze mensen en wat kunnen onderwijsorganisaties bieden om nieuwe onderwijskrachten te lokken? Dit zijn belangrijke vragen. Daarbij komt dat de samenstelling van de beroepsbevolking ingrijpend wijzigt door de demografische ontwikkelingen, de ontgroening en vergrijzing. Het algemene beeld is dat het aandeel van 55-plussers in de beroepsbevolking fors zal toenemen. In de periode tot 2020 zal dit bijna verdrievoudigen van ruim 6 naar circa 17%. Ook zal het aandeel van allochtonen verder toenemen van 7 procent naar 12 à 16% in 2020 (SER, 2001). In onze onderwijsorganisaties is de situatie al duidelijk anders. Het aandeel van 55-plussers is nu al in het PO 15%, in het VO 22% en de BVE-sector 21% (jaarboek SBO, 2005). Deze situatie zal nog verder verschuiven naar een groter aandeel van 55-plussers in de scholen. Met het HRM-beleid zal hier op gereageerd moeten worden, door te kiezen voor andere werk- en organisatiearrangementen. Zo moet het in en voor de onderwijsorganisaties mogelijk zijn docenten van 55-plus in te schakelen bij het opleiden en het begeleiden van beginnende docenten. In het loopbaanbeleid kan het coachen en opleiden van startende docenten een uitdagende en belonende taak zijn.

#### *HRM-beleid vraagt investeren*

Duidelijk is dat onderwijsorganisaties in hun HRM-beleid moeten investeren om een aantrekkelijke werkgever voor werkzoekers te zijn. Dat betekent dat op allerlei gebieden acties en maatregelen nodig zijn om de concurrentiepositie van onderwijsorganisaties op de krappere wordende arbeidsmarkt te versterken. Het is een markt, met zwakke en sterke partijen, met vragers en bieders. Om een sterkere partij op de markt te zijn zullen onderwijsorganisaties met HRM-beleid moeten zorgen dat zij aantrekkelijke werkgevers zijn. Daarvoor zijn tal van uiteenlopende acties nodig, die deels al volop lopen maar die in een aantal gevallen nog sterker zullen moeten worden aangezet. Het gaat om acties als:

- Het werken aan een aantrekkelijk imago van de beroepen in het onderwijs, het is een inhaalslag die veel inspanningen vergt. Imago's zijn sterke beelden die moeilijk te veranderen zijn en dit vraagt veel inzet van de hele onderwijssector.

- Personeelswerving waarin de uitdagende kenmerken van de onderwijsberoepen helder worden gecommuniceerd, maar waarbij niet te buiten wordt gegaan aan onrealistische marketingbeelden over het beroep.
- Aandacht voor een goede socialisatie van nieuwe docenten waarbij van meet af aan eigen initiatief en kennisdeling worden gestimuleerd en beloond. Hier ligt een kans om actief retentiebeleid te voeren, want juist startende docenten kunnen snel afhaken. Een kostbare kwestie als een nieuwkomer afhaakt.
- Andere opbouw en structuur van functies waarin meer ruimte voor eigen initiatief en bijdragen aan praktijkgericht onderzoek geboden wordt. Onderwijs is zowel een contactberoep als een kennisberoep. Deze constatering levert interessante kansen op het imago te versterken.
- Meer aandacht voor kennisdeling, community vorming e.d. Het ontwikkelen van prestige en reputatie als beroepsgroep is nodig daarbij moet worden voorkomen dat splijtende ideologisch gestemde discussies ontstaan. Discussies die maar te gemakkelijk tot een tweedeling leiden: Zij die het licht hebben gezien versus de zwartkijkers. Niets is zo belastend voor het imago van een sector als ideologische verwarring.
- Teamwerk om beter aan de eisen in het beroep te kunnen voldoen. Samen met collega's betere oplossingen voor problemen in het onderwijs bieden.
- Een beloningsstructuur waarin meer differentiatie op grond van geleverde prestaties mogelijk is. Ontwikkel daarvoor passende loopbaanpaden en imiteer vooral geen prestatiebeloningsmodellen uit de private sector.
- Het bieden van loopbaantrajecten waarbij nadrukkelijk interne mobiliteit in onderwijsorganisaties wordt gestimuleerd, alsmede groei en ontwikkeling in onderwijsfuncties.
- Het opleiden van managers die leiding geven aan zelfstandig werkende professionals, maar die ook actief zijn in het primaire proces. Dat laatste is belangrijk: het directe contact met de werkvloer is belangrijk om een realistisch beleid te ontwikkelen.
- Zorgen dat medewerkers niet ongewenst uit de organisaties vertrekken, draag zorg voor een goed retentiebeleid.

Op papier lijken dit geen echt moeilijke opdrachten, maar in de praktijk zijn ze dat wel degelijk. Neem het aspect "beloningsdifferentiatie", een grote mate van politieke correctheid is aan dit thema verbonden, evenals de neiging te volharden in simplificaties. Het belonen van betere prestaties is een snel te aanvaarden principe. Maar wat zijn betere prestaties, hoe stel je die vast? Het zal in de onderwijsorganisaties veel denkkracht vragen om valkuilen en mogelijkheden te bepalen (Thierry, 2002). Misschien

moet het prestatiebegrip wel zo worden ingevuld dat het te herleiden is naar de zwaarte van bepaalde taken. De docent of het team dat zwaardere taken uitvoert, bijvoorbeeld ervoor zorgt dat de uitval van probleemjongeren vermindert, krijgt daarvoor extra voorzieningen. Een ander voorbeeld voor extra beloning zijn docenten die als team goed onderzoek uitvoeren, die actief zijn met kennisdeling. Zij komen in aanmerking voor een bonus of een andere aantrekkelijke materiële of immateriële vergoeding.

Veel scholen zullen in innovatie moeten investeren. Dat betreft niet alleen de didactiek of de omgang met leerlingen maar ook het HRM-beleid, de differentiatie in onderwijsfuncties, beloningen, de kwaliteitsverantwoording. Ook dit zijn even zovele ontwikkelingen die van de leraar nieuwe kwaliteiten vragen. Professionalisering van het onderwijspersoneel, waar ook de nieuwe wet BIO toe uitnodigt, zal daarom een belangrijk onderdeel van de beleidsagenda van scholen zijn. Aanstaande en beginnende docenten die zelf grotendeels via werkplekleren hun opleiding of professionalisering krijgen, noemen vooral het belang van een goed inwerkprogramma, van goede begeleiding, van opbouwende feedback, van intervisie, van een goede communicatie tussen lerarenopleidingen en opleidingsschool, van tijdmanagement en van makkelijk toegankelijke vakkennis (Houtveen, 2006). Al deze zaken zijn als vormen van beloning te zien. Het HRM-beleid is in alle opzichten van grote betekenis voor de onderwijsorganisaties. Aan vele thema's binnen het HRM-beleid zal aandacht moeten worden gegeven. Drie thema's zullen de komende tijd in veel onderwijsorganisaties een zekere voorrang nodig hebben, te weten de versterking van het loopbaanbeleid, teamwork en de lerende organisatie.

#### *Thema 1: Versterking van het loopbaanbeleid*

Het ontwikkelen en bereiken van een juist gebruik van de competenties van de medewerkers is met de invoering van de wet BIO duidelijk urgent geworden. Met het loopbaanbeleid dat voor de realisatie van deze doelen wordt uitgevoerd is preventief te werken. Voorkomen kan worden dat zich functioneringsproblemen voordoen of dat deze eerder worden opgemerkt. In dit beleid past dat de medewerker de gelegenheid wordt geboden meer inzicht te krijgen in zichzelf, zijn functioneren maar ook in zijn verdere ontwikkelings- en loopbaanmogelijkheden. Het binnen het RdMC ontwikkelde assessmentprogramma is hierbij voor onderwijsorganisaties en medewerkers goed bruikbaar.

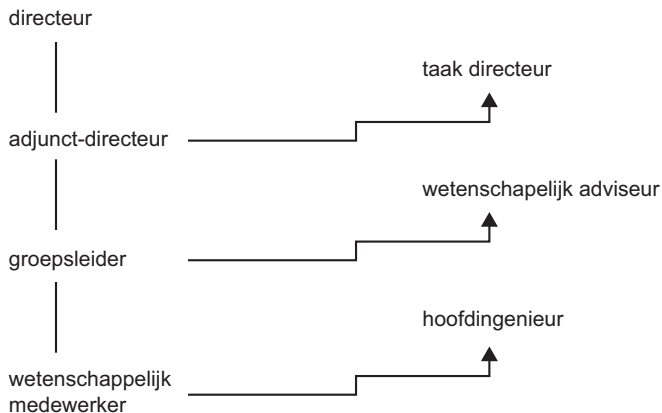
Bij iedere organisatie zullen de doelstellingen van het loopbaanbeleid ongetwijfeld anders geformuleerd zijn. Ook in de uitwerking zullen verschillen optreden, gezien de unieke situatie van iedere organisatie. Er bestaat niet één recept voor het ontwikkelen en toepassen van het loopbaanbeleid. Een verantwoord loopbaanbeleid is pas goed

mogelijk – ongeacht de bestaande verschillen – als minimaal aan de volgende, voor veel organisaties ideaaltypische voorwaarden, wordt voldaan.

- a. Een (recent) scenario dat inzicht geeft in toekomstmogelijkheden en behoeften van de organisatie moet worden uitgewerkt. Hoe ziet de onderwijsorganisatie van de toekomst eruit, daar moet duidelijkheid over worden gevonden. Bijvoorbeeld als gekozen wordt voor meer inzet van ICT dan kan dit niet slagen zonder het stimuleren en faciliteren van medewerkers en hen ook geschikt te maken voor het werken met ICT. Met de nodige loopbaanacties zal dit moeten worden voorbereid.
- b. Een planmatig overzicht van de organisatiestructuur waarin de huidige functies en de competenties uitgewerkt zijn, die voor een goede functievervulling nodig is. Het is nuttig als een analyse van de vereiste competenties, eventueel met een uitwerking naar mogelijke loopbaanpaden voor groepen functies, beschikbaar is. Bijvoorbeeld als gekozen wordt voor een verdere differentiatie in het functiegebouw, dan kan dit niet slagen als de coördinatie onduidelijk is uitgewerkt.
- c. Er dient een systematische inventarisatie plaats te vinden van ambities, behoeften, kennis en vaardigheden van de medewerkers. Koppeling met opleidings- en plaatsingsbeleid is nodig om de mogelijkheden van de medewerkers ten volle te benutten. Deze voorwaarde uitwerken vergt veel professionaliteit. Voorkomen moet worden dat inventarisatie gelijk staat aan honorering van ambities. Een fout die in de praktijk herhaaldelijk is op te merken.

Bij loopbaanbeleid is het doel het bereiken van een evenwicht tussen de individuele loopbaanaspiraties en de behoeften en mogelijkheden van de organisatie. De aansturing moet vanuit de organisatie plaatsvinden maar het resultaat is evenzeer afhankelijk van de bereidheid tot zelfontwikkeling van medewerkers. Deze zelfontwikkeling wordt beter mogelijk als zichtbaar is welke loopbaantrajecten in de organisatie beschikbaar zijn. De organisatie zal loopbaanpaden moeten uitwerken om te voorkomen dat medewerkers die willen groeien uitsluitend in managementfuncties deze groei kunnen realiseren. Dat is momenteel nog te zeer de praktijk in onze onderwijsorganisaties. Een goede docent vervolgt zijn loopbaan in een managementfunctie, of bij een begeleidings- of adviesdienst voor het onderwijs en niet in een onderwijsfunctie. Voor onderwijsorganisaties zullen de talenten juist veel meer in het primaire deel van de organisatie tot betere wasdom moeten komen. De zorg voor loopbaanontwikkeling in de onderwijsfuncties moet meer en meer het adagium worden. Onderwijsorganisaties doen er goed aan kennis te nemen hoe andere professionele organisaties het loopbaanbeleid hebben uitgewerkt. Veel professionele organisaties hanteren het duale-laddersysteem, waarbij de professional op een bepaald moment in zijn loopbaan de keuze kan maken voor promotie in de managementlijn of juist in de professionele lijn. In de managementlijn

kan hij doorgroeien tot bijvoorbeeld sector- of bedrijfsmanager, adjunct-directeur en directeur. In de professionele lijn tot bijvoorbeeld wetenschappelijk adviseur, expert of directeur (zie figuur 5).



Figuur 5 "Het parallele rangsysteem"(bron: handboek Leiderschap, 1995)

Een kenmerk van het duale-laddersysteem is de mogelijkheid voor de professional zijn deskundigheid optimaal aan te wenden en uit te bouwen. De managementlijn wordt door veel professionals in het onderwijsveld als een aantrekkelijke route gezien. Zij realiseren zich dat deze promotie eerder een hiërarchische dan een inhoudelijke betekenis heeft. De professional wordt belast met beheerstaken waarin nauwelijks nog ruimte is voor zijn specifieke professionele deskundigheid. In het onderwijs biedt de professionele lijn geen of nauwelijks mogelijkheden voor verdere loopbaanstappen. De structurering volgens het model junior, medior, senior zal meer moeten worden toegepast, waarbij de SBL-competenties als bakens kunnen worden gebruikt. Met als uitwerking bijvoorbeeld dat vanaf de mediorfase deelname aan Professional doctorate programma's mogelijk wordt. Dat zou bijvoorbeeld een interessant ontwikkelpad kunnen zijn en tevens een flinke kwaliteitsinjectie voor de scholen.

### *Thema 2: Teamwork*

In de private sector is al geruime tijd ervaring opgedaan met teamwork. Niet dat in de private sector perfect gebruik wordt gemaakt van teams. Teams in deze sector worden al langer intensief bestudeerd. Zo werd in de jaren zestig en zeventig bij het functioneren van teams veel aandacht besteed aan machtsverhoudingen. Er bestond een sterke maatschappelijke en ook onderzoeksinteresse in macht, het gebruik daarvan, het ontstaan van machtsverschillen en de wijze waarop deze genivelleerd zouden kunnen worden. Vooral de laatste vraagstelling was dominant aan de orde. Men

ontwikkelde veel inzicht in de werking van macht in kleine groepen. Een theorie die hieraan veel heeft bijgedragen, is de machtsafstandreductietheorie van Mulder (1980). Door allerhande maatschappelijke ontwikkelingen verschenen geleidelijk aan in het functioneren van teams andere onderwerpen ten tonele. Zo kon eind jaren zeventig, begin jaren tachtig het fenomeen 'kwaliteitscirkel' sterk aan belangstelling winnen. Een belangrijke reden daarbij was de overtuiging dat deze toepassing van teamwork een grote rol speelde bij de opkomst en het succes van Japanse organisaties. Het thema 'macht' speelde bij deze toepassing van teams in feite geen rol. Het team werd ingezet om tal van problemen op te lossen in relatie met de kwaliteit van de productie of dienstverlening. Door de toepassing van kwaliteitscirkels kwamen andere onderwerpen meer op de voorgrond, zoals hoe kunnen de inbreng bij de besluitvorming en de betrokkenheid van de medewerkers worden verbeterd. Dit waren overigens thema's die ook goed aansloten bij programma's met als opzet het verbeteren van de 'quality of working life' (Goodman, Ravlin en Argote, 1986). Deze benadering van teams is ook voor de hedendaagse onderwijsorganisaties een nuttige. Het is van groot belang helder te hebben onder welke voorwaarden een team in onderwijsorganisaties effectief functioneert. Effectiviteit heeft niet louter te maken met het functioneren van het team zelf. Dit zou de suggestie wekken dat in alle organisaties onder gelijke condities een zelfde niveau van teamfunctioneren bereikt zou kunnen worden. Dit is bepaald niet het geval. Het teamfunctioneren wordt in belangrijke mate ook bepaald door de rol van de leider en het vervullen van een aantal organisatorische randvoorwaarden. Leiderschap bij teamwork verloopt niet zonder meer voortreffelijk. Leiderschap moet worden geleerd en ontwikkeld. Het stimuleren van betrokkenheid van de leden van een team is geen vanzelfsprekende zaak. Uit de literatuur (McIntyre, 1998) weten we dat een sterke betrokkenheid een positieve werking heeft op de arbeidsmotivatie en -productiviteit. Binnen teams moet de leider niet zozeer een sturende, maar veeleer een stimulerende rol vervullen. Maar niet alleen de rol van de leider is een belangrijke conditie voor effectief teamwork. Ook zal men organisatorische randvoorwaarden moeten creëren. Het team moet geen geïsoleerd eilandje binnen het grotere geheel worden. Teamwork heeft immers invloed op het functioneren van de gehele organisatie en is daardoor veel meer een concept voor het inrichten van een arbeidsorganisatie, dan het simpelweg samenbrengen van docenten. Teamwork is geen 'aangeboren talent' van mensen. Teamwork waarbij er sprake is van complementaire taken en rollen moet aangeleerd worden. In organisatorische termen betekent dat, het voorzien in training en scholingsfaciliteiten voor medewerkers. In onderwijsorganisaties zal geleerd moeten worden:

- a. hoe positieve effecten methet terugkoppelen van arbeidsprestaties (feed-back) te bereiken.
- b. hoe nieuwe kennis te ontwikkelen en spreiden.



Motivatie wordt daarbij in belangrijke mate beïnvloed door de positief waargenomen eigen competentie van teams en teamleden te bevorderen (Bandura, 1997). De taakuitvoering krijgt een positieve impuls als teams en teamleden het gevoel hebben gewaardeerd te worden voor hun bijdrage aan het geheel. De wijze van vervulling van het leiderschap is hierbij van groot gewicht. In het onderwijs zijn al verschillende experimenten opgezet om meer zicht te krijgen op de mogelijkheden van het werken met teams (Boogaard e.a., 2004). Aandacht voor leiderschap in teams, het investeren in het verbeteren van managementkwaliteiten, is een noodzaak die in alle type arbeidsorganisaties aan de orde is.

### *Thema 3: Lerende organisaties*

Het is nuttig om de onderwijsorganisatie als een lerende organisatie te benaderen. Of de idealen van de lerende organisatie bereikt worden, hangt in sterke mate af van de leerbereidheid van managers en docenten. Er zijn daarnaast factoren in organisaties op te merken die het allerminst eenvoudig maken het leren actief te stimuleren. Heel vaak bieden de inrichting van de organisatie, het werk zelf, maar ook de organisatiecultuur daar minder gelegenheid voor.

Onderwijsorganisaties worden gedwongen op een wirwar van technologische, sociale en politieke veranderingen snel en adequaat te reageren. Het vinden van bruikbare antwoorden op deze uitdagingen is zeker niet uitsluitend een taak voor de leiding. Dit inzicht wordt inmiddels breed onderschreven, maar in de praktijk zijn nog veel managers en docenten vertrouwd met een organisatie-model waarin de leiding uitsluitend het initiatief tot veranderingen neemt. Van medewerkers wordt in de klassieke opvatting over leidinggeven geen of minder initiatief verwacht. Voor de huidige generatie onderwijsorganisaties is ander gedrag van docenten vereist. De interne communicatie in de organisatie en het stimuleren van een organisatiecultuur waarin leren een centrale plaats inneemt zijn belangrijke peilers om dit te bereiken. Kern van deze leercultuur is dat zowel bij de inrichting van het werk als met inzet van de organisatiecultuur de ontwikkeling van de docenten en de organisatie wordt gestimuleerd.

De organisatiecultuur is een belangrijk sturingsmechanisme om de eenheid van de organisatie te bewaken. Voorbeeldgedrag is essentieel voor deze verandering.

Het organisatie-leren komt tot uitdrukking in de capaciteit van een organisatie om ervaringen van docenten tot bruikbare inzichten en vaardigheden te vertalen en zo te integreren dat een beter functioneren van de organisatie wordt bereikt. Organisaties verschillen in het gebruik van deze capaciteit. Deze verschillen zijn op een continuüm weer te geven. Aan het ene uiterste staan organisaties die zich strikt aan de vastgestelde regels en normen houden en afwijkingen ervaren als een probleem dat opgelost moet worden om snel de status-quo weer te bereiken. Anders gezegd, er is een geringe bereidheid tot leergedrag bij deze organisaties op te merken. De andere pool van het

continuüm bestaat uit de organisatie waar naar aanleiding van veranderingen in de omgeving telkens weer door alle docenten, onder coördinatie van de leiding, gezocht wordt naar een nieuwe gedeelde betekenis. Men staat open voor informatie, evalueert deze in open dialoog en is in staat tot nieuwe gezamenlijk actie die effectiever is dan de vorige. Naarmate de betrokkenheid van alle partijen groter is, zal de veelvormigheid en sterkte van het leerproces groter zijn. Het verkrijgen van deze capaciteit is een langdurig proces dat veel inspanningen vraagt van de deelnemers. In dit geval is er sprake van een lerende organisatie. De toepassing van het concept is niet simpel. Voor de onderwijsorganisatie wordt het een uitdaging het leerklimaat te optimaliseren. Dit kan door de professionele autonomie zodanig in te richten dat gezamenlijke onderzoeksprojecten gebaseerd op de uitgangspunten van Action research worden uitgevoerd. Met als doel samen 'best practices' te ontdekken en te delen en zo de lerende school dichterbij te brengen.

Het stimuleren van een grotere betrokkenheid bij de loopbaanontwikkeling, het verbeteren van het teamwork en het bevorderen van het leergedrag in de organisatie zijn voor het HRM-beleid drie belangrijke thema's. Als de studies naar de relatie tussen de inzet van HRM-instrumenten en de effecten daarvan op het gedrag van medewerkers positief is, dan is het zeker de moeite waard te investeren in het HRM-beleid. Vermoedelijk is voor onderwijsorganisaties deze relatie ook te verwachten. Het is een kansrijke verwachting dat beter werkende schoolorganisaties, waarin van de opgedane ervaringen wordt geleerd, een positief effect zullen hebben voor het bestrijden van het lerarentekort.

## 5 Het stimuleren van de Lerende school

Bij de start van het RdMC werd er veel verwacht van de zij-instroom in het beroep om het lerarentekort op te vangen. Met werkplekleren zou een groot aantal beroepsbeoefenaren van elders snel en doelgericht kunnen worden voorbereid op het leraarsvak. Maar het aantal zij- instromers bleef de afgelopen jaren beduidend achter bij de prognoses. In de nota "De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel" (2006) wordt duidelijk zichtbaar gemaakt dat het lerarentekort vanaf 2008 snel in ernst zal toenemen. In de tabellen zijn de prognoses voor de verschillende onderwijssectoren te vinden.

Tabel 1 Uitkomsten raming leerkrachten primair onderwijs hoogconjunctuur variant in voltijdbanen (bron: "De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel tot 2015, juni 2006")

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
totale vraag	98.870	99.020	99.200	98.910	98.490	97.640	96.630	95.460	94.330	93.210
uitbestedingsvraag	140	150	180	-290	-420	-850	-1.010	-1.170	-1.130	-1.110
uitstroom	5.620	6.170	6.290	6.650	6.790	6.990	6.840	6.720	6.610	6.620
w.v. (pre-)pensioen	1.280	1.740	1.850	1.930	1.940	2.130	2.160	2.200	2.270	2.400
instroom	5.250	5.660	5.840	5.380	5.090	5.300	5.350	5.340	5.310	5.290
w.v. uit opleiding	3.780	4.330	4.350	3.490	2.620	2.640	2.630	2.640	2.640	2.660
nog te vervullen vraag	470	440	430	570	1.100	1.540	1.670	1.520	1.460	1.430

Tabel 2 Uitkomsten raming leerkrachten voortgezet onderwijs hoogconjunctuur variant in voltijdbanen (bron: "De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel tot 2015, juni 2006")

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
totale vraag	62.300	61.990	61.320	61.020	60.800	60.990	61.420	61.900	62.280	62.340
uitbestedingsvraag	80	-310	-670	-300	-220	190	430	480	380	60
uitstroom	4.260	4.770	4.890	4.940	4.960	4.950	4.910	4.950	4.970	4.960
w.v. (pre-)pensioen	1.420	1.830	1.860	1.870	1.840	1.910	1.930	1.970	1.990	1.980
instroom	3.430	3.690	3.690	3.850	3.740	3.850	3.960	4.130	4.380	4.520
w.v. uit opleiding	1.150	1.340	1.310	1.380	1.380	1.370	1.400	1.370	1.390	1.390
nog te vervullen vraag	1.600	1.930	2.010	2.300	2.810	3.560	4.530	5.400	5.890	5.910

Tabel 3 Uitkomsten raming leerkrachten bve-sector in voltijdbanen (bron: "De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel tot 2015, juni 2006")

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
totale vraag	24.680	24.710	24.880	25.070	25.190	25.250	25.260	25.180	25.140	25.160
uitbestedingsvraag	-70	30	170	190	120	60	10	-80	-40	20
uitstroom	1.620	1.670	1.810	1.850	1.860	1.870	1.890	1.900	1.870	1.840
w.v. (pre-)pensioen	710	790	940	930	940	950	960	980	970	930
instroom	1.500	1.580	1.840	1.900	1.800	1.780	1.760	1.680	1.730	1.770
nog te vervullen vraag	80	100	120	140	150	150	160	150	150	150

De afgelopen jaren is het besef gegroeid dat een strategie met gevarieerde en onconventionele oplossingen nodig is om de toekomstige vraag naar leraren te voorzien. Niet alleen moet op zij-instroom worden ingezet maar ook moeten meer jongeren voor het onderwijs worden geworven door hen op een nieuwe en aantrekkelijke manier voor het beroep van leraar te interesseren en op te leiden. Verder moet worden voorkomen dat zittende leerkrachten omdat ze onvoldoende op nieuwe taken en opgaven zijn voorbereid, vroegtijdig uit het onderwijs verdwijnen. Binden en boeien zal voor het onderwijsveld een overheersend adagium worden. Een belangrijke invalshoek om hier nader vorm aan te geven is het HRM-beleid. Nodig is dat bij de organisatie van het werk de inzet van nieuwe technologie als ICT nadrukkelijk wordt onderzocht en toegepast. Steeds meer scholen zoeken naar oplossingen onder eigen regievoering. Ze werven in de eigen school kandidaten voor het leraarschap en leiden hen op. Tegelijk willen ze dat onbevoegden op dezelfde manier hun diploma kunnen halen om zo kwalitatieve tekortkomingen sneller te bestrijden. Vooral in het vmbo is het aantal onbevoegden groot; ze zijn al overbelast en hebben behoefte aan een direct en individueel opvraagbaar leeraanbod dat op hun situatie is afgestemd. Zij zijn gebaat bij een platform van leraren in een vergelijkbare situatie voor uitwisseling van ervaring en expertise. De situatie voor deze docenten is zwaar en moeilijk, toch is het nodig dat de competenties van deze docenten worden versterkt. Daar zal veel organisatorische inspanning voor moeten worden verzet. Elke weg die wordt ingeslagen om deze categorie docenten qua professionalisering te versterken zal voor en nadelen kennen. Er is geen perfecte oplossing. Al werkende weg zal naar verbetering moeten worden gestreefd. Interessant in dit kader is de combinatie van duaal en afstandsleren. In een studie over duaal leren wordt verwezen naar de situatie bij het politieonderwijs (Bronneman-Helmers, 2005). Ook in deze sector is sprake geweest van wervingsproblemen. Buitengewoon slagvaardig is hier systematisch en consequent vernieuwing doorgevoerd en in vergelijking met het klassieke opleidingsmodel is het duaal leren als een succes te zien.

#### *De wet BIO en professionalisering*

Een andere strategie voor het bestrijden van het lerarentekort is niet alleen nieuwe maar ook zittende docenten te stimuleren voor professionalisering en hen beter toe te rusten voor de nieuwe taken en opgaven. Een belangrijke uitdaging is en blijft hoe deze professionalisering vorm te geven. Professionalisering is een klassiek begrip waar doorgaans mee bedoeld wordt dat een gemeenschap van beroepsbeoefenaren eigen standaarden, oplossingschema's, werkpatronen en uitvoeringsvormen ontwikkelt die de kwaliteit van de arbeidsprestaties garanderen en zo nodig verbeteren (Cheetman en Chives, 2005).

Met de wet BIO is een belangrijke aanzet gegeven de professionalisering in het onderwijs meer draagvlak te bieden. De permanente opdracht die de wet BIO een onderwijsgevend voorschrijft, is om de eigen bekwaamheid op peil te houden en te verbeteren. Deze wettelijke verankering geeft weer hoe veel gewicht in de samenleving wordt toegekend aan de professionalisering van deze beroepsgroep. Dit heeft echter alleen kans van slagen als verankering in de visie en strategie van een onderwijsinstelling plaatsvindt. Het stimuleren van de professionalisering biedt kansen om de aantrekkingskracht van het beroep te vergroten. Duidelijk is dat de aantrekkingskracht van een beroep naast de arbeidsvoorwaarden in sterke mate wordt bepaald door de inhoud van de functie en de wijze waarop het werk georganiseerd is. Hoogopgeleide medewerkers kiezen voor functies met interessante uitdagingen, inspiratie en zingeving om zo persoonlijke en loopbaangroei te bereiken. Ook bij het kiezen van een beroep zijn dit zaken en overwegingen die studenten aanspreken. Een positief oordeel over de genoemde zaken maakt de kans groter dat studenten educatieve opleidingen kiezen en bij het succesvol afsluiten daarvan ook werk in de sector willen aanvaarden. Een te hoog percentage van de afstudeerders kiest een baan buiten het onderwijs (zie tabel 4). De zuigkracht van andere functies is te groot. De kwaliteit van de arbeidsomstandigheden is hierbij wellicht van belang.

Tabel 4 "Arbeidsmarktsituatie van pasafgestudeerden, direct na afstuderen en een halfjaar na afstuderen, cohort 2004 en cohort 2005 (bron: nota werken in het onderwijs)

		<i>baan in onderwijs cohort</i>		<i>baan buiten onderwijs cohort</i>		<i>overig cohort</i>	
		<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
lerarenopleiding basisonderwijs	direct na afstuderen	80%	71%	3%	10%	16%	19%
	halfjaar na afstuderen	83%	79%	4%	5%	13%	16%
lerarenopleiding voortgezet onderwijs (inclusief ULO)	direct na afstuderen	67%	71%	17%	18%	16%	11%
	halfjaar na afstuderen	67%	73%	19%	15%	14%	12%

Voor het werk in de praktijk geldt dat helder moet zijn wat voor organisatorische condities voor de beroepsgroep ondersteunend en inspirerend werken en hoe deze de algemene kwaliteit van het onderwijs versterken. Het gaat hierbij om soms niet voor de hand liggende zaken als huisvesting, de architectuur van gebouwen en werkplekken (zie *Parool 12-07-2006 en VN, 25-12-2006*).

*“Dankzij het boek Onzichtbare ouders van Vrij Nederland-journalist Margalith Kleijwegt wordt het Calvin met Junior College in Slotervaart opgeknapt en krijgt het over vijf jaar een geheel nieuw schoolgebouw.”*

Dat is ook nodig als de volgende impressie over het gebouw en omgeving wordt gepresenteerd:

*“Het schoolgebouw verkeert in erbarmelijke staat. De toiletten stinken, de gymzaal ontbeert een doucheruimte en een nooduitgang, er lopen ratten rond de school en het is overal stoffig. “De triestheid van het gebouw grijpt je bij binnenkomst naar de keel,” aldus een docent.”*

Studenten die zich oriënteren op hun toekomst en de arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsverhoudingen en arbeidsvoorwaarden van verschillende sectoren vergelijken zullen zich zeker laten beïnvloeden door de kwaliteit van deze aspecten. Slechte arbeidsomstandigheden, bijvoorbeeld de kwaliteit van de gebouwen, zal de drempel om te kiezen voor een beroep in de onderwijssector verhogen.

Een belangrijke vraagstelling bij professionalisering is hoe de beroepsbeoefening zodanig te faciliteren dat de inhoud van het werk de meeste aandacht krijgt en niet de afgeleide meer bureaucratische, organisatorische aspecten van het werk. Beroepsbeoefenaren willen een passende autonomie voor hun functioneren en willen niet worden gehinderd door regels en procedures. Onderwijsgevendenden moeten worden geïnspireerd en ook gefaciliteerd om het leren van hun leerlingen en studenten en van henzelf en de organisatie te verbeteren. Een uitdaging voor het onderwijsveld is om de SBL-competenties in realistische loopbaanpaden nader uit te werken. De aantrekkelijkheid van het beroep kan worden versterkt als in de loopbaan uitdagingen en mogelijkheden worden ingebouwd, die ervoor zorgen dat de betrokkenheid bij het werk groot zal blijven. Het bezig blijven met de eigen professionalisering vergt durf, uithoudingsvermogen en volhardendheid. Een appèl op de eigen verantwoordelijkheid van onderwijsgevendenden is zeker op zijn plaats, maar er is meer nodig. Duidelijk is dat ondersteuning met behulp van programma's en diensten nodig is om beroepsbeoefenaren en organisaties verder te helpen bij het versterken van de kwaliteit van het onderwijs.

Het is zeker belangrijk de motivatie van de professional te stimuleren. Het is wel een enorm risico uitsluitend te rekenen op de zelfsturing van de professional. Ontwikkeling is meer een sociale dan een individuele activiteit. Inzichten uit de organisatiepsychologie kunnen zeer van pas komen. Bijvoorbeeld de theorie over 'goal setting' (Locke en Latham, 1984). Voor het stimuleren van ontwikkeling is het nuttig de vuistregels zoals die uit deze theorie af te leiden zijn toe te passen.

Een aantal scholen wil met de professionalisering het onderzoek in de school stimuleren en de resultaten gebruiken bij de schoolontwikkeling. De praktijkgerichtheid en de praktijkrelevantie van onderzoek wenst men te versterken. Dat kan door onderzoek te koppelen aan het opleiden en professionaliseren van leerkrachten in de eigen school. Onderzoek dat de school zelf initieert en uitvoert, kan reflectie over de gevestigde praktijk stimuleren en innovaties onderbouwen.

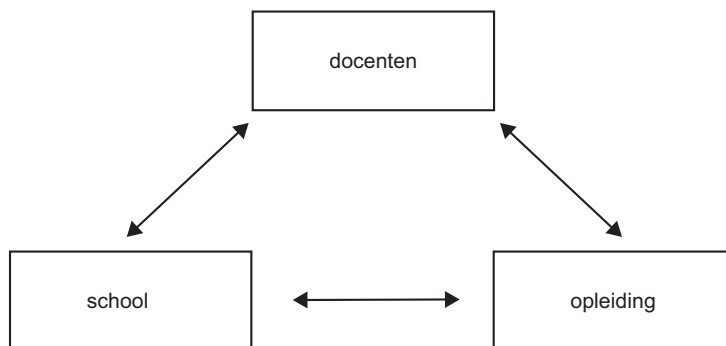
### *Het werkplekleren*

Het ontginnen van vraagstukken om het leren op de werkplek verder vorm te geven is noodzakelijk. Duidelijk is dat leren op de werkplek niet vanzelf een succesformule is (Nijhof, 2006). De Onderwijsraad (2005) heeft enkele duidelijke condities voor het opleiden in de school aangegeven. Het is nuttig nog eens uit een andere gezichtshoek enkele factoren aan te geven die van invloed zijn voor het bereiken van positieve leereffecten met bedrijfsopleidingen. Ashton (2004) noemt:

- De beschikbaarheid en toegankelijkheid van kennis en informatie die voor het leren vereist zijn.
- De kans om het geleerde in de organisatie toe te kunnen passen.
- Effectieve ondersteuning en belonen van het leren door het management.

Het laatste punt is in de schoolorganisatie zeker een belangrijk aandachtspunt dat opgelost moet worden om werkplekleren een kansrijke optie te laten zijn om de kwantitatieve en kwalitatieve tekorten in het onderwijs te bestrijden. De roep om kwaliteitsverbetering van de opleidingen in de educatieve sector is niet te negeren. Het belang van de economische ontwikkeling en de daarvoor noodzakelijke innovatie is in sterke mate afhankelijk van de kwaliteit van het onderwijs. Met leren op de werkplek is deze kwaliteit te versterken. Maar daarvoor moeten natuurlijk veel inspanningen worden verzet. Bij de toepassing van de producten die tijdens de eerste periode binnen het RdMC met inzet van het onderwijsveld ontwikkeld zijn, is het mogelijk met het leren op de werkplek verantwoord te experimenteren en ervaringen op te doen. Ervaringen die met gebruikersonderzoek te onderbouwen zijn en een goede basis vormen om 'good practices' te formuleren en deze aan het onderwijsveld beschikbaar te stellen. Maar wat zijn de ervaringen met het opleiden in de school tot nu toe?

Het opleiden in de school speelt zich schematisch af binnen een driehoek, waarvan de hoekpunten gemarkeerd worden door de docent (de lerende), de school en de opleiding. De docent is medeverantwoordelijk voor zijn opleiding of professionaliserings-traject. De school creëert de voorwaarden daarvoor en de lerarenopleiding certificeert, in elk geval voor docenten in opleiding en zij- instromers. De lerarenopleiding blijft daarmee formeel eindverantwoordelijk voor de kwaliteit.



Figuur 6 Relaties bij werkplekleren

Bij deze opleidingsvorm wordt de nadruk gelegd op de organisatie en ondersteuning van het leren op en om de werkplek, zowel voor docenten in opleiding, als voor beginnende en reeds actieve docenten. Opleiding en professionalisering in de school moeten echter plaatsvinden naast de gebruikelijke werkzaamheden die horen bij het geven van onderwijs aan leerlingen. De innovatieagenda die het onderwijs zelf heeft opgesteld, impliceert een omvangrijke deskundigheidsbevordering. Tijd is echter een schaars goed. Daarom kunnen effectieve en flexibele producten en diensten die tijd en plaatsafhankelijk zijn en die gemakkelijk kunnen worden samengevoegd tot een specifiek leerarrangement of leertraject van grote waarde zijn voor gebruik in de praktijk. Veel toegevoegde waarde is daarbij te verwachten van CoP's. Deze kunnen een belangrijke steun zijn bij kennisverspreiding en ontwikkeling. Het is niet zo dat klassieke vormen van leren overbodig zijn. Voor het werkplekleren is het nuttig met de veelheid van leervormen te experimenteren. Wat kan met nieuwe media, wat individueel, wat teamgewijs, wat op klassieke wijze? Vragen die beantwoord moeten worden om het werkplekleren aan belang te laten winnen.

#### *Aandachtspunten bij werkplekleren*

Een aantal scholen verzorgt reeds in samenwerking met lerarenopleidingen opleidingstrajecten voor aanstaande leraren. De eerste ervaringen wijzen uit dat er nog vele moeilijkheden te overwinnen zijn. We geven een overzicht van enkele optredende moeilijkheden. Met onderzoek zal moeten worden nagegaan, of en in welke mate deze moeilijkheden in de praktijk voorkomen, welke verklaringen daarvoor zijn, welke oplossingen beschikbaar zijn en wat de effecten van die oplossingen zijn. Bij de eerste projecten met werkplekleren komen de volgende moeilijkheden naar voren (Stijnen, 2003; Dieleman, 2006):



## 1 Gemis aan draagvlak

Soms ontbreekt voldoende draagvlak bij de zittende leerkrachten waardoor het opleiden in de school een geïsoleerd verschijnsel dreigt te worden en teveel losstaat van andere schoolactiviteiten. Het verwezenlijkt daarom nog te weinig van de ambities om te komen tot een professionele gemeenschap. Duidelijk is dat het ontwikkelen van draagvlak een belangrijke voorwaarde is om succes te bereiken.

## 2 Samenwerking school en lerarenopleiding

De onderwijsinspectie constateert in haar verslag (Onderwijsverslag 2004/2005) dat er te weinig afstemming plaatsvindt en dat het teveel ontbreekt aan eensgezindheid. Verschillen in cultuur, in onderwijsopvattingen en in werkdynamiek en werkritme doen zich gelden en kunnen de samenwerking onder druk zetten. De verschillende perspectieven spelen een rol waar het gaat om de erkenning en waardering van praktijkervaringen. Bovendien vraagt de communicatie bij vernieuwingen altijd veel aandacht en energie. Als deze communicatie niet goed wordt geregeld en aan een zekere discipline wordt onderworpen, is de kans groot dat de communicatie snel verzandt. Tekenend is dat de Inspectie (2006) constateert dat er weliswaar in drie kwart van de gevallen afspraken zijn gemaakt, maar dat deze afspraken in de praktijk niet erg concreet zijn en niet altijd bekend zijn bij mentoren en coaches.

## 3 Flexibilisering als probleem

Opleidingen zijn niet altijd in staat de leerinhouden en de leervormen zodanig te flexibiliseren dat deze aansluiten op de ervaringen en leervragen die de student in zijn onderwijspraktijk opdoet. Daardoor ontstaan in het leertraject van de student fricties. De samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen verlangt niet alleen duidelijke afspraken maar ook een goede rolverdeling die is ingegeven door het antwoord op de vraag: waar, wanneer en hoe de student het beste wat kan leren. Deze flexibilisering is geen eenvoudige zaak, het ontwikkelen van passende benaderingen voor werkplekleren moet qua complexiteit niet worden onderschat.

## 4 Kwaliteitszorg

Evenals bij het onderwijs aan leerlingen, zal een kwaliteitszorgsysteem ontwikkeld moeten worden dat inzicht biedt in de kwaliteit van het opleiden in de school en legitimatie en verantwoording mogelijk maakt aan de overheid en het onderwijsveld. Niet geheel ten onrechte bestaat de vrees dat opleiden in de school de kleur aanneemt van een desbetreffende school met gevaar van eenzijdigheden en onevenwichtigheden in de opbouw en uitvoering van de gevolgde leertrajecten (Stijnen, 2003). Opleiden in de school gebeurt in een instelling die als primaire taak 'onderwijs verzorgen aan leerlingen' heeft. Daardoor kan het uiteindelijke doel een brede startbekwaamheid van

de aankomende leerkracht realiseren snel op de achtergrond raken of bij krapte van financiële middelen kan het opleiden in de school gemakkelijk in de verdrinking komen. Daarom is een systeem van kwaliteitsbewaking nodig voor alle processen die behoren tot de opleidingstaak. Dat geldt niet alleen voor de leeractiviteiten van de aankomende leerkrachten maar ook voor de begeleiding, het management en het beheer. Er is daarom behoefte aan adequate evaluatie-instrumenten die kunnen zorgen voor de juiste informatie. Een passend systeem van kwaliteitszorg en kwaliteitscommunicatie voorkomt dat de aandacht voor de kwaliteit van de leertrajecten verslapt en zorgt ervoor dat ook het management geïnformeerd blijft. Het vergroot de bestuurskracht. Bij de ontwikkeling van de kwaliteitszorg is het nuttig een model uit te werken zoals de 'balance score card', met enkele goed gekozen parameters kan de ontwikkeling worden gevolgd en zo nodig worden bijgestuurd.

De komende jaren zal er waarschijnlijk een diversiteit aan opleidings- en professionaliseringsbehoeften vanuit de scholen zichtbaar worden. Sommige, met name de grotere scholen zullen wellicht vergaande ambities ontwikkelen, andere zullen opteren voor een kleinere en meer bescheiden schaal van professionalisering of opleiden. Dezelfde variëteit is te verwachten in de samenwerking tussen lerarenopleiding en scholen. Sommige scholen zullen meer, andere minder opleidingstaken willen en kunnen vervullen. De theorie over de lerende organisatie kan behulpzaam zijn voor het ontwikkelen van benaderingen die bij de professionalisering van onderwijsgevend versterkend kunnen werken.

#### *Afronding*

Aangenomen wordt dat een adequaat personeelsbeleid een van de voorwaarden is voor het opleiden in de school (Onderwijsraad, 2006). Beleid kan pas goed uitgevoerd worden als er adequate instrumenten beschikbaar zijn. Het RdMC heeft producten en diensten ontwikkeld die aan de vormgeving van het HRM-beleid een bijdrage kunnen leveren. Vooral algemene assessmentinstrumenten, zowel op het niveau van de individuele leraar als van de school zijn ontwikkeld en getest. De komende periode wil het RdMC op basis van de ontwikkelde generieke hulpmiddelen scholen of organisaties helpen bij het verbeteren van de kwaliteit van de professionals in de scholen.

Juist bij het opleiden in de school blijkt de OU-expertise nuttig, omdat het werkplekleren beter haalbaar wordt met behulp van flexibel en makkelijk toegankelijk leermateriaal, begeleiding en communicatie op afstand, en maatwerk waar het gaat om assessment en coaching. Het RdMC heeft hoge verwachtingen van zogeheten professionaliseringskringen, virtuele communities waarin docenten gezamenlijk aan een thema van hun keuze werken. Docenten met dezelfde vraag of belangstelling kunnen onderling bepalen waar de bekwaamheidsontwikkeling concreet op gericht zal zijn, wat de rollen

en taken van de deelnemers zijn, tot welk product de samenwerking moet leiden enzovoort. Indien nodig kan daarbij begeleiding worden ingezet, die waar mogelijk doorverwijst naar bestaande producten en diensten van het RdMC of anderen. Deze kringen bieden tevens de mogelijkheid om kleinschalig onderzoek te doen naar de onderwijssituaties van de deelnemende docenten. Door het bijhouden van een portfolio kan een deelnemende docent aantonen dat hij inspanningen op het vlak van bekwaamheidsverruiming heeft geleverd.



## 6 De lerende school en docent: de wind in de zeilen

Bij de uitwerking van het HRM-beleid van schoolorganisaties is de inzet van beproefde instrumenten van essentieel belang. Zonder kwalitatief hoogwaardige instrumenten is moeilijk een deugdelijk beleid uit te voeren. Veel werk is binnen het RdMC verzet om instrumenten te ontwikkelen en te toetsen op wetenschappelijke waarde en praktische bruikbaarheid. Bij de ontwikkeling is van meet af aan gekozen voor de volgende thema's:

- Begeleiding beter mogelijk te maken
- Kennisbanken in te richten
- Assessmentinstrumenten te ontwerpen

Het RdMC heeft zich toegelegd op het ontwerpen en de ontwikkeling van producten en diensten met een (digitaal) afstandskarakter. Het centrum heeft daarbij een inhoudelijke dieptestrategie gevolgd die bestond uit een fusie en integratie van de eigen expertise met die van deskundigen uit het onderwijsveld. Dit laatste is mogelijk gemaakt via detacheringen waarbij zoveel mogelijk geprobeerd is de deskundigen niet alleen op basis van inhoudelijke kennis maar ook op inzicht in gebruik aan te trekken.

De komende periode wil het centrum zich, met nog meer nadruk dan voorheen, richten op het ondersteunen van het opleiden van leraren in scholen en zal het de bestaande contacten met lerarenopleiders, schoolleiders en schoolvernieuwers uitbouwen; dat zal via de brancheorganisaties gebeuren maar ook rechtstreeks via besturen van grote scholen. De volgende topics zullen daarbij zeker in ogenschouw moeten komen.

### *Aandacht voor begeleiding*

Voor begeleiding op afstand zijn verschillende digitale producten en diensten ontwikkeld die in pilots hun effectiviteit hebben bewezen. In de komende jaren wordt de implementatie verder ter hand genomen. Een centrale rol daarbij hebben de Communities of Practice. Deze communities zijn geschikt om 'good practices' te verspreiden tussen zittende en nieuwe docenten. In deze omgevingen ontmoeten (startende) leraren elkaar en kunnen zij ervaringen uitwisselen en een eigen relevante kennisomgeving opbouwen. De ervaringen die worden opgedaan met de monitoring en aansturing van deze communities zijn uitermate belangrijk en zullen met het brede onderwijsveld worden gedeeld.

### *Kennisbanken Leerdomeinen*

Voor de 'kennisbanken' zijn de laatste jaren verschillende (video)producten ontwikkeld waarbij een brede range aan onderwijssituaties en kritische gebeurtenissen in diverse schooltypen in beeld wordt gebracht. Hierbij zijn reflecties van betrokkenen en

ondersteunend leermateriaal beschikbaar. Het gaat om makkelijk toegankelijk en te verspreiden producten. Bijzondere aandacht dient uit te gaan naar de problematiek van de multiculturele school.

Een ander belangrijk thema dat door de Onderwijsraad wordt benadrukt is de vakinhoudelijke kennis. De praktijk laat zien dat innovaties in het onderwijs naast pedagogische en didactische bekwaamheden eerder meer dan minder vakkennis vragen. Bovendien worden aan deze kennis hogere eisen gesteld. Ze moet wendbaar zijn en creatief kunnen worden toegepast bij de integratie van leergebieden. Met deze vereisten zal bij het toepassen en verbeteren van de Kennisbanken rekening worden gehouden. Met toepassingsgericht onderzoek zal het gebruik van kennisbanken nader worden gemonitord.

#### *Assessment*

Met formatieve assessments krijgen lerenden informatie over waar zij staan in hun competentieontwikkeling. Juist bij bekwaamheidsontwikkeling is een correcte vaststelling van de bestaande competenties een fundament voor verdere acties. Het assessment biedt input en houvast voor de keuze van toekomstige leer- en ontwikkelactiviteiten. Met onder andere assessmentinstrumenten wordt een lerende in staat gesteld zijn eerder verworven competenties (EVC's) in kaart te brengen en de eigen competentieverwerving kritisch te volgen. Voor de toepassing en uitwerking van de wet BIO is de ontwikkeling van FAST (Formative Assessments of Teachers) nodig. Dit is een omgeving waarbij de lerende via een scala aan kenmerkende beroepssituaties inzicht verkrijgt in de eigen competentieniveaus.

#### *De onderzoeksrol van het Centrum*

Leren op de werkplek, in de school, wordt belangrijker. Zij-instromers en andere beginnende leraren lopen in de praktijk tegen vele problemen aan. Hoewel zij vaak goed begeleid worden door collega's op school en een begeleider vanuit de opleiding, is het begin zwaar. Digitale begeleiding (op afstand) levert een bijdrage aan de verdere professionalisering en vermindert de kans op voortijdig uitvallen. Voor de begeleiders, die vaak weinig tijd hebben voor deze taak, betekenen digitale instrumenten een mogelijkheid om hun begeleiding efficiënter en effectiever in te richten. Met onderzoek zal de waarde van deze instrumenten moeten worden gevolgd.

Tijdens de loopbaan als leraar is het belangrijk om inzicht te krijgen en te houden in de eigen professionele voortgang en ontwikkeling. Om deze competentieontwikkeling te kunnen volgen en beoordelen wordt gebruik gemaakt van assessments. Bij een assessment wordt een mix van instrumenten ingezet die samen inzicht geven in de

mate waarin (beginnende) leraren en zij-instromers over de bekwaamheden beschikken om als docent te kunnen functioneren. De instrumenten, methoden en benaderingen om competentieontwikkeling te bevorderen zijn van essentieel belang bij het verder vormgeven van het Human Resources Development beleid van organisaties. Instrumenten en werkmethoden zullen wetenschappelijk nader gefundeerd moeten worden.

Naast deze twee onderzoeksthema's is het nuttig enkele opmerkingen te maken over de aard van het onderzoek binnen het RdMC. Deze zal veelal te typeren zijn als ontwerpgericht. Centraal in dat type onderzoek staat het in samenwerking met onderwijsontwikkelaars ontwerpen van producten en diensten, die nodig zijn om vraagstukken en problemen in onderwijsorganisaties doelgericht te beïnvloeden en te veranderen. Van Aken (2005) geeft daarbij aan dat de kennis, die door middel van ontwerpgericht onderzoek ontstaat, primair bedoeld is voor gebruik door *professionals* op het desbetreffende gebied (bijvoorbeeld onderwijsgevend en managers). Zij kunnen wetenschappelijke kennis gebruiken bij het oplossen van problemen. Met het leveren van wetenschappelijk onderbouwde algemene kennis wordt geprobeerd het handelen van professionals en managers bij de oplossing van specifieke problemen in organisaties behulpzaam te zijn.

Het ontwerpgerichte onderzoek zal in samenwerking met relevante partners, in het onderwijsveld en andere werkvelden moeten worden uitgevoerd en gedissemineerd om aldus tot een brede versterking van de professionaliteit van de leraren en andere professionals te komen. Voor zover het onderwijsontwikkeling en disseminatie betreft ligt de nadruk op afstandsonderwijs dat onafhankelijk van plaats en tijd en met inzet van ICT kan worden uitgevoerd. Voor de uitvoering van het ontwerpen en ontwikkelen kan worden gedacht aan wat transdisciplinair onderzoek wordt genoemd. Dat wil zeggen, er worden kringen gevormd van een of meer scholen met ambitie op het terrein van professionaliseringsvragen, lerarenopleidingen, relevante lectoraten bij de hogescholen en de Open Universiteit die de kernen zijn waar deze visie ontwikkeld en gevalideerd wordt en van waaruit de disseminatie plaats vindt.

Het centrum ziet het als een opdracht de ontwikkelactiviteiten en implementatie van producten en diensten empirisch te verantwoorden door onderzoek bij gebruikers, door pilots en door evaluatieonderzoek. De professionele ervaringen opgedaan in de praktijk worden als belangrijke bron voor kennisontwikkeling gezien. De vraag die zich voordoet is hoe deze ervaringen kunnen worden gesystematiseerd tot bruikbare inzichten.

Dikwijls wordt deze vraag opgeworpen in een professionele kring. Een kring is een belangrijk instrument in de permanente professionalisering van beroepsbeoefenaren die hun beroepspraktijk als een eigen veld van onderzoek beschouwen, verbeteringen

uitproberen en ervaringen met elkaar uitwisselen en delen (Ponte 2002). De professionele kringen hebben in deze gedachtegang tot taak nieuwe manieren van (zelf)onderzoek aan te reiken. Voor het onderzoek van het RdMC worden in elk geval twee belangrijke uitgangspunten gehanteerd.

- Docenten zijn ervaringsdeskundigen. Veel van hun 'know how' is echter impliciet (tacit knowledge). Het onderzoek dient eruit te bestaan door ervaringsuitwisseling en inzichtontwikkeling deze 'know how' expliciet te maken en hanteerbaar te maken voor de praktijk.
- Docenten in het bijzonder en onderwijswerkers in het algemeen kunnen functioneren als (zelf)onderzoeker van hun eigen beroepspraktijk. Op deze manier is de kans groter dat een verbinding wordt aangebracht tussen onderwijsontwikkeling en onderzoek dat wordt uitgevoerd door de beroepsbeoefenaren zelf.

Voor het imago van het beroep is het waardevol als de nadruk komt te liggen op de "lerende" en "onderzoekende" aspecten die in het werk van de docent gestimuleerd kunnen worden. Over het competentiegericht opleiden wordt momenteel in brede kring sceptisch gesproken. Toch zal voor veel docenten het competentiegericht opleiden actueel blijven of zelfs nog meer worden. Competentiegericht opleiden kan juist voor het oplossen van weerbarstige en bijna tijdloze problemen, zoals motivatie en vroegtijdige schooluitval, extra inspiratie voor oplossingen bieden. Onderzoek en leren met en door de beroepsgroep docenten bieden interessante kansen, niet als utopie, maar als een realistisch perspectief.



## 7 Dankwoord

Graag dank ik iedereen die direct of indirect een bijdrage heeft geleverd aan mijn benoeming. In het bijzonder dank ik het College van Bestuur van de Open Universiteit voor het in mij gestelde vertrouwen. Zij hebben mij, ieder op zijn eigen wijze, het eerste jaar van mijn functioneren binnen het RdMC beter mogelijk gemaakt.

Ik heb mij jaren bezig gehouden met vraagstukken over de Kwaliteit van de Arbeid. Een intrigerend thema, omdat voor het verbeteren van de kwaliteit tenminste twee belangen gehanteerd moeten worden. Het eerste belang is het welzijn van de werkers. Het tweede belang is dat met arbeid moet en kan worden voorzien in een maatschappelijk nut, of economische waarde. Ieder ervaart in het werk het zoeken naar de balans tussen welvaart en welzijn. Arbeid is in mijn ogen het speelveld bij uitstek om je te ontwikkelen. Te ontdekken welke mogelijkheden, competenties je beschikbaar hebt, maar ook welke grenzen bestaan. Sommige grenzen zijn tijdelijk, sommige zijn permanent. Het is belangrijk in je professionele ontwikkeling die barrières te kiezen die je kunt slechten. Soms lukt dat avontuur en soms niet of nog niet. En verrassingen zijn er ook als zich onverwachte doorbraken voordoen. Ik ben een zondagskind omdat ik unieke kansen heb gekregen om mij in en door het werk te ontwikkelen. Daarvoor ben ik veel mensen dank verschuldigd.

Mijn ouders, ieder heeft op eigen wijze bijgedragen aan mijn ontwikkeling, maar vooral mijn moeder. Zij heeft gezorgd dat een ernstige ziekte in mijn jeugd geen negatieve sporen in mijn schoolloopbaan heeft achtergelaten.

Veel dank ben ik verschuldigd aan mijn vele formele en informele opleiders waarvan ik veel heb opgestoken in totaal uiteenlopende situaties. Daarom geloof ik ook in informeel leren, je kunt werken aan je ontwikkeling in zoveel verschillende situaties. Ik leer en heb geleerd in veel situaties:

- Op school
- Op de universiteit
- In de sport
- In de gemeentepolitiek
- In het bedrijfsleven
- Als docent en manager in het onderwijs
- Als wetenschapper.

Bijzonder prettige herinneringen heb ik aan de tijd bij de Katholieke Leergangen, een van de voorlopers van Fontys. Ik wens jonge mensen zo'n positief ontwikkelingsklimaat toe als ik bij deze werkgever heb meegemaakt. Ik zal proberen die sfeer in het RdMC te imiteren, beter doen prikkelt wel mijn fantasie, maar als realist zie ik het bijna onmogelijke van deze ambitie in.

Ik ben nu bezig met de laatste fase in mijn loopbaan. Werkzaam bij en voor het RdMC, een belangrijk onderdeel van de OU. Ik ervaar in het Centrum een inspirerend werkklimaat, maar met soms de chaos die in andere mij bekende organisaties met gruwel aanschouwd zal worden. Overigens, ter geruststelling van het bestuur en externe partijen. Het is een beheerste chaos die ook nodig is om creativiteit te ontdekken en te stimuleren. De bedrijfsvoering moet natuurlijk op orde zijn en is dat, maar er is ook ruimte nodig voor nieuwe ideeën en initiatieven. De rode draad waar het Centrum zich aan vast houdt is duidelijk. Als Centrum moeten we bijdragen aan het professionaliseren van onderwijsgevendens. Een maatschappelijk belangrijke opdracht. Bij de uitvoering van deze opdracht ervaar ik veel steun van een keur aan medewerkers. Getalenteerde, ambitieuze, slimme, betrokken mensen. Ik dank allen voor de grote inzet om het Centrum in de ontwikkeling verder te brengen. Sommigen wil ik met nadruk noemen, omdat zij een grote persoonlijke betekenis voor mij hebben. Dat is collega Sjef Stijnen, die in mijn eerste jaar mij met veel raad en daad heeft bijgestaan. Ik heb veel directe steun aan zijn inzichten gehad, in een voor mij toch nieuwe wereld. Minstens zo belangrijk voor mijn ontwikkeling zijn de andere collega's uit het Management Team, collega Bert Zwaneveld, Helen Derrez, Silvy Peeters. Ieder op zijn eigen wijze, maar met steeds veel hart voor de zaak. Het werken met professionals is niet altijd gemakkelijk, maar wel verrassend, elke dag is anders, koersen op de automatische piloot komt niet voor.

Mijn academische vorming heb ik in Nijmegen genoten. Veel waardering heb ik voor Charles de Wolff, emeritus hoogleraar. Hij heeft mijn academische loopbaan een enorme impuls gegeven. Met veel plezier denk ik terug aan zijn begeleidingsgesprekken tijdens mijn promotietraject. Voor mij zijn die gesprekken een bijzondere inspiratie geweest om de verleidingen en valkuilen van de mid career te pareren.

Als laatste het thuisfront, maar dan ook echt als "leest best". De grote betekenis van Marlies, Frieda, Joep en Pieter is moeilijk te omschrijven. Samen genieten we intens van de levenslust en plezier die Yasmine in ons gezamenlijke leven heeft gebracht.

## 8 Referenties

- Argyris, C. 1996. *Leren in en door organisaties*. Scriptum, Schiedam.
- Ashton, D.N. (2004). The impact of organisational structure and practices on learning in the workplace. *International journal of training and development*, 43-53.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.
- Barquist Hogelucht, K. S., & P. Geist, (1997). Discipline in the classroom: Communicative strategies for negotiating order. *Western Journal of Communication*, 61(1), 1-34.
- Baumol, W. (1992). *Private affluence, public squalor*. Economic research reports. New York.
- Beleidsagenda Lerarenopleidingen 2005-2008 (2005). *Meer kwaliteit en differentiatie: de lerarenopleiding aan zet*.
- Beleidskaders voor de Sectororganisatie Voortgezet Onderwijs (2006)
- Bont de, G., R. van Drunen, F. Jansma, T. Koot en M.Plomp (2006). *Professionals sturen samen*. OCW, Den Haag.
- Boogaard, M., H. Blok, E. van Eck, en J. Schoonbron (2004). *Ander onderwijs, minder leraren*. SCO-Kohnstamm, Amsterdam.
- Bronneman-Helmers, R. (2004). *In het zicht van de toekomst*. SCP, 363-412. Den Haag.
- Bronneman-Helmers, R. (2006). *Duaal als ideaal*. SCP, Den Haag.
- Brouwers, A., & W. Tomic, (1998). "Ordeverstoring gedrag van leerlingen, waargenomen eigen competentie en burnout onder leraren". *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 54, 173-183.
- Calcar, C. van (1971), van Gennip, Amsterdam
- Cheetman, G. en G. Chivers (2005). *Professions, competence and informal learning*. Edward Elgar publishing. Northampton.
- Coonen, H. (2005). *De leraar in de kennissamenleving*. Open Universiteit/Ruud de Moor Centrum, Heerlen
- CPB (2006). *Beoordeling van voortijdig schoolverlaten*. Den Haag.
- De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel tot 2015 (2006). Ecorys. Rotterdam.
- Delery en Shaw (2001). The strategic management of people in work organisations. In: G. Ferris (ed). *Research in Personnel and HRM*. JAI, New York.
- Dieleman, A. (2006). *De school als leerrijke omgeving*. Ruud de Moor Centrum, Heerlen.
- Dreikurs, R., B. Grunwald, & F. Pepper, (1982). *Maintaining sanity in the classroom: classroom management techniques*. New York, Harper & Row.
- Essen M. van (2006). *Kwekeling tussen akte en ideaal*. SUN, Amsterdam.
- Garibaldi, A., L. Blanchard, & S. Brooks (1996). Conflict resolution training, teacher effectiveness, and student suspension: The impact of a health and safety initiative in the New Orleans public schools. *Journal of Negro Education*, 65(4), 408-413.

- Goodman, P.S., E.C. Rawlin en L.Argote (1986). Current thinking about groups. In: R.E. Walton en J. R. Hackman. Jossey-Bass. San Francisco.
- Heek van, F. (1968). *Het verborgen talent, milieu, schoolkeuze en schoolgebondenheid*. Boom, Meppel.
- Hengstmengel, E. (2000). *De digitale werker*. Samsom, Alphen a/d Rijn.
- Het rode boekje voor scholieren* (1970). A.W. Bruna, Utrecht
- Hoof van, J. en J. van Ruijsseveldt (1996). *Sociologie*. Boom/Open Universiteit Nederland, Meppel/Heerlen.
- Houtveen, A. (2006). *De begeleiding van beginnende leraren in het primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: SBO.
- Innovatieplan\_VO (2005). Naar een samenhangende aanpak van innovatie en schoolontwikkeling in het voortgezet onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2004/2005.Utrecht.
- Jolles, J. (2007). Het puberbrein ontraadseld. J/M Pubers, 40-44.
- Knyphausen-Aufsess, D. en A. Meck (2004). HRM auf dem Profstand. Personal, Heft 07-08/2004.
- Korthagen, F.A.J (2001). *Waar doen we het voor? Op zoek naar de essentie van goed leraarschap*, Inaugurale rede. Ivlos. Utrecht.
- Locke, E.A. en G.P. Latham (1990). *A theory of goalsetting and taskperformance*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Londen van, H. (1998). *De waarde en waarden van concerns*. Kon. Van Gorcum, Assen.
- LPBO (2006). Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte.+ Utrecht.
- Lunenberg, M., P. Ponte & P.v.d. Ven (2006). "Waarom zouden docenten en opleiders geen onderzoek mogen doen....? Een kennistheoretische verkenning." *Velon tijdschrift voor Lerarenopleiders* 27 (2) 4-13.
- Martin, N.K., & B. Baldwin, (1996). *Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors*.
- McIntyre, M.G. (1998). *The management team handbook*. Jossey Bass, San Francisco.
- McNiff, J. en J. Whitehead. (2005). *Action research for teachers*. David Fulton Publishers, London.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2004). Koers VO. *De leerling geboeid, de school ontketend*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Mulder, M. (1980). *Omgaan met macht*. Elsevier. Amsterdam.
- Nijhof, W. (2006). *Het leerpotentieel van de werkplek*. Enschede.
- Noordijk, J. (2005). In SBO: Leraren leren. Den Haag.
- NVAO (2004). *Meta-evaluatie visitatie Pabo's*. Den Haag.
- OCW (2006). *Werken in het onderwijs*. Den Haag.

- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers matter*.
- Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Personeelsopbouw en Personeelsbeleid in het Onderwijs*, Den Haag
- Onderwijsraad. T. Eimers en M. Roelofs (2005). *Onderwijs in thema's, zicht op een aansluitende aanpak: een nieuwe fase in de bestrijding van het voortijdige schoolverlaten*. Onderwijsraad, Den Haag.
- Ponte, P. (2002). *Actie-onderzoek door docenten, uitvoering en begeleiding in theorie en Praktijk*. Garant. Leuven-Apeldoorn.
- Prick, L. (2006). *Drammen, dreigen, draaien*. Mets en Schilt, Amsterdam.
- Regeerackoord (2007). Den Haag.
- Rijswijk, van M. en B. Oldeboom. (2005). "Spiegel jezelf, leren van ervaringen door reflectie". In: *Leraren opleiden*. Velon/Garant. Apeldoorn.
- Ronteltap, F. en J. Van der Veen (2002). "Samenwerkend leren met ICT". In: *ICT in Hoger onderwijs*. Ivllos en Iclon. Utrecht/Leiden.
- Rubens, W., Y. de Jong en G. Prozee (2006). *Trendstudie*. Ivllos, Utrecht.
- SBL (2006). *Onderwijs aan het woord. Waar wij voor staan*. Den Haag.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2006). *Jaarboek 2005*. Den Haag.
- Sels, L. en S. de Winne (2005). *HRM in breedbeeld*. Acco, Leuven/Voorburg.
- Senge, P.M. (1992). *De vijfde discipline*. Scriptum Management, Schiedam.
- SER (2006). *Voorkomen arbeidsmarktknelpunten collectieve sector*. Den Haag.
- SER (2001). *Levensloopbanen*. Den Haag.
- Smith, A. (2007). EducationGuardian.co.uk.
- Sommer, M. (2005). *Onder onderwijzers*. De Volkskrant Meulenhoff, Amsterdam.
- Sprenger, R.K. (2000). *Aufstand des Individuums*. Campus Verlag, Frankfurt.
- Stijnen, P.J.J. & A. Dieleman, (2005). Lerende leraren als regisseur van hun eigen leerproces? *Develop. Kwartaaltijdschrift voor HRD*. 32-41.
- Stijnen, P.J.J. & H. Münstermann, (2002a) *Plan van aanpak Project lerarenopleidingen*. Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Stijnen, P.J.J. & H. Münstermann, (2002b) *Plan van aanpak Project lerarenopleidingen*. Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Stijnen, P.J.J. (2003). *Leraar worden: 'under construction'?*. Open Universiteit Nederland / Ruud de Moor Centrum, Heerlen
- Strien van P. (1986). *De praktijk als wetenschap*. Kon. Van Gorcum, Assen.
- Thierry, H. (2002). *Beter belonen in organisaties*. Koninklijke van Gorcum. Assen
- Thijssen, J. (2006). *De tweede loopbaanhelft*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Tichy, N.M. (1983). *Managing strategic change*. Wiley. NewYork.
- Ulrich, D. (2001). *Human resources champions*. Harvard Business School Press. Boston.

- Van Aken, J.E. (2005). Management research as a design science. *British journal of management*, Vol: 16. 19-36.
- Vander Meeren, W. en J. Gerrichhuizen (1993). *Selectie en assessment*. Lemma/Open Universiteit Nederland, Utrecht/Heerlen.
- Veen, M.J.P. van (red). (2005). *Door de bomen het bos*, Heerlen
- Vermeulen, M. (2003). Een meer dan toevallige casus. Open Universiteit Nederland, Heerlen
- Wenger, F. R., McDermontt en W.M. Snyder (2000). *Cultivating community of practice*. Harvard Business School Press. Boston.
- Werf G. van der, (2006). Oud of nieuw leren. *Pedagogische Studiën*. 83, 74-99.
- Williamson, O. (1985). *The economic institutions of capitalism*. New York.
- Zenc (2005). *De school als moderne organisatie. Onderzoek naar de mogelijkheden en consequenties van de inzet van ICT in de school*. Den Haag.





Ruud de Moor Centrum