

Gelukkig voor de klas?

Gelukkig voor de klas?

Leraren voortgezet onderwijs over hun werk

Ria Vogels



Sociaal en Cultureel Planbureau
Den Haag, juli 2009

Het Sociaal en Cultureel Planbureau is ingesteld bij Koninklijk Besluit van 30 maart 1973.

Het Bureau heeft tot taak:

- a wetenschappelijke verkenningen te verrichten met het doel te komen tot een samenhangende beschrijving van de situatie van het sociaal en cultureel welzijn hier te lande en van de op dit gebied te verwachten ontwikkelingen;
- b bij te dragen tot een verantwoorde keuze van beleidsdoelen, benevens het aangeven van voor- en nadelen van de verschillende wegen om deze doeleinden te bereiken;
- c informatie te verwerven met betrekking tot de uitvoering van interdepartementaal beleid op het gebied van sociaal en cultureel welzijn, teneinde de evaluatie van deze uitvoering mogelijk te maken.

Het Bureau verricht zijn taak in het bijzonder waar problemen in het geding zijn die het beleid van meer dan één departement raken. De minister van Volksgezondheid, Welzijn en Sport is als coördinerend minister voor het sociaal en cultureel welzijn verantwoordelijk voor het door het Bureau te voeren beleid. Omtrent de hoofdzaken van dit beleid treedt de minister in overleg met de minister van Algemene Zaken, van Justitie, van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, van Financiën, van Volkshuisvesting, Ruimtelijke Ordening en Milieubeheer, van Economische Zaken, van Landbouw, Natuur en Voedselkwaliteit, van Sociale Zaken en Werkgelegenheid.

© Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag 2009

SCP-publicatie 2009/10

Zet- en binnenwerk: Textcetera, Den Haag

Figuren: Mantext, Moerkapelle

Vertaling samenvatting: Julian Ross, Carlisle, Engeland

Omslagontwerp: Bureau Stijlzoorg, Utrecht

Omslagillustratie: © Len Munnik, Prinsenbeek

ISBN 978-90-377-0340-5

NUR 740

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.repro-recht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (art. 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

Sociaal en Cultureel Planbureau

Parnassusplein 5

2511 vx Den Haag

Telefoon (070) 340 70 00

Fax (070) 340 70 44

Website: www.scp.nl

E-mail: info@scp.nl

De auteurs van deze uitgave zijn per email te benaderen via de website.

Inhoud

Voorwoord	7
Conclusies en hun betekenis in het licht van nieuw beleid	9
1 <i>Leraren voortgezet onderwijs in beeld</i>	25
1.1 Waaronderzoek naar leraren?	25
1.2 Onderzoeksvraag en opzet van de publicatie	28
1.3 De schriftelijke enquête	31
2 <i>Een introductie op de beroepsgroep</i>	35
2.1 Enkele cijfers over het lerarenkorps	35
2.2 Oplopend tekort aan onderwijzend personeel	35
2.3 ‘Nieuwe’ leraren om de tekorten tegen te gaan	42
2.4 Lesgeven in het voortgezet onderwijs: wie, wat en waar?	46
2.5 Samenvatting	51
3 <i>Opleiding, bevoegdheid en bekwaamheid</i>	54
3.1 Veranderingen in de eisen die aan leraren worden gesteld	54
3.2 Veranderingen in lerarenopleidingen	55
3.3 Uiteenlopende opleidingsachtergronden bij leraren in het voortgezet onderwijs	60
3.4 Bevoegd, bekwaam en benoembaar	71
3.5 Scholing en professionele ontwikkeling tijdens de loopbaan in het onderwijs	79
3.6 Lidmaatschap van beroepsorganisaties	82
3.7 Conclusies	87
4 <i>Functiewaardering en beloning</i>	92
4.1 Personeelsbeleid in ontwikkeling	92
4.2 Een nieuw functiewaarderingssysteem voor leraren	93
4.3 De verdeling van leraren over de drie functieniveaus	96
4.4 Functieniveaus en salarisschalen	100
4.5 Leraren over de waardering van hun functie	101
4.6 Criteria voor inschaling en hoogte van het salaris volgens leraren	104
4.7 Conclusies	109
5 <i>Leraren over hun werk en werkrelaties in de school</i>	113
5.1 Visie op het beroep en op de relaties in de school	113
5.2 Werken met leerlingen: drijfveer en bron van werkplezier	114
5.3 Tevredenheid over collegiale samenwerking	121
5.4 De relatie met het management	123

5.5	Tevreden en ontevreden leraren	129
5.6	Conclusies	140
6	<i>Leraren over de kwaliteit van onderwijs en onderwijspersoneel</i>	144
6.1	Zorgen over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs	144
6.2	Kwaliteit van het onderwijs op de eigen school	146
6.3	Oordeel over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in Nederland	151
6.4	Grote knelpunten in het onderwijs	153
6.5	Gewenst personeelsbeleid voor goed en slecht functionerende leraren	156
6.6	Effectieve maatregelen voor kwaliteitsverbetering van het onderwijspersoneel	160
6.7	Conclusies	167
	Summary	171
1	Conclusions	171
2	Significance of the findings in the light of recent policy	180
	Bijlagen	
	(de bijlagen bij hoofdstuk 1, 3 en 6 zijn te vinden op internet via www.scop.nl bij dit rapport)	
Bijlage A	Onderzoeksverantwoording	187
Bijlage hoofdstuk 1	Leraren voortgezet onderwijs in beeld	
Bijlage hoofdstuk 3	Opleiding, bevoegdheid en bekwaamheid	
Bijlage hoofdstuk 6	Leraren over de kwaliteit van onderwijs en onderwijspersoneel	
	Literatuur	195
	Publicatielijst van het Sociaal en Cultureel Planbureau	203

Voorwoord

Er wordt veel over leraren geschreven. De teneur van de meeste publicaties is zorgelijk. Nederland staat aan de vooravond van een dramatisch kwantitatief tekort aan kwalitatief goede leraren. Dat heeft ernstige gevolgen voor de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs en daarmee ook voor de toekomst van Nederland, zo constateerde de Commissie Leraren onder voorzitterschap van dr. Alexander Rinnooy Kan in september 2007. Behalve de dreiging van een lerarentekort is er ook een weinig opbeurend beeld van de situatie van degenen die nu in het onderwijs werken. De werkdruk zou te hoog zijn en het beloningsniveau van leraren zou achterblijven bij dat van andere hoogopgeleiden, met name in de marktsector. Onderwijskundige vernieuwingen zouden tot veel frustraties en onvrede in het lerarenkorps hebben geleid en de kwaliteit en het niveau van de lerarenopleidingen zou tekortschieten. Dat alles zou leraren tot een mopperende en cynische beroepsgroep hebben gemaakt en het imago van het lerarenberoep hebben beschadigd. Het voortgezet onderwijs lijkt een onaantrekkelijke plek om te werken.

De leraren in het voortgezet onderwijs zelf kwamen tot dusver betrekkelijk weinig aan het woord. Om meer zicht te krijgen op hun opvattingen heeft het SCP een onderzoek gedaan onder een representatieve steekproef van leraren. Het veldwerk voor dit onderzoek is uitgevoerd door ResearchNed in Nijmegen en is gefinancierd door het ministerie van OCW. De gegevens laten een gemengd beeld zien: leraren zijn redelijk tevreden, hebben plezier in hun werk, maar ervaren ook knelpunten en uiten kritiek. Deze publicatie is een weergave van die gegevens en laat zien hoe leraren in hun werk staan, wat zij van hun collega's en de schoolleiding vinden en hoe zij oordelen over de kwaliteit van het onderwijs. Ook is er aandacht voor de ontwikkelingen in de kwalificatiestructuur in het onderwijs en de grote variëteit in opleidingsachtergronden en werkwijzen van leraren die daar het resultaat van zijn.

Voor dit onderzoek is een klankbordgroep gevormd bestaande uit medewerkers van de ministeries van OCW en BZK, de directeur van het IVA prof. dr. Marc Vermeulen, de directeur van SBL mw. drs. Annet Kil, de hoofdredacteur van het *Onderwijsblad* van de AOB drs. Robbert Sikkes, de wetenschappelijk medewerker bij de WRR dr. Will Tiemeijer en dr. Klaas van Veen van de lerarenopleiding ICLON van de Universiteit Leiden. Graag dank ik hen voor hun inbreng, commentaar en adviezen.

Speciale dank gaat uit naar drs. Ria Bronneman-Helmers voor haar inhoudelijke en praktische bijdrage aan het gehele onderzoek en aan drs. Joost Kappelhof voor de ondersteuning bij de steekproeftrekking en statistische verantwoording van de enquête.

Prof. dr. Paul Schnabel
Directeur Sociaal en Cultureel Planbureau

Conclusies en hun betekenis in het licht van nieuw beleid

1 Conclusies

De afgelopen jaren stonden de kranten vol met alarmerende berichten over het tekort aan leraren, het lage niveau van de lerarenopleidingen en een dalende kwaliteit van het onderwijs. Het beroep van leraar zou de afgelopen decennia sterk aan status hebben ingeboet en een negatief imago hebben verworven. Leraren in het voortgezet onderwijs zouden gedemotiveerd zijn geraakt door elders bedachte onderwijsvernieuwingen, slecht functionerend schoolmanagement, hoge werkdruk, lage salarissen en gebrek aan carrièremogelijkheden. Maar kloppen deze beelden over het leraarsberoep eigenlijk wel? Hoe kijken de leraren in het voortgezet onderwijs zelf tegen hun beroep aan? Die vragen bleken op basis van de beschikbare gegevens moeilijk te beantwoorden. Daarom heeft het Sociaal en Cultureel Planbureau in 2007 een enquête gehouden onder een representatieve steekproef van leraren in het voortgezet onderwijs, die door 2.715 leraren is ingevuld. Die enquête bood tevens de mogelijkheid inzicht te krijgen in de grote variëteit in opleidingsachtergronden en (beroeps)opvattingen van leraren in het voortgezet onderwijs. Een variëteit die vanwege de sterke differentiatie in schooltypen en grote verschillen in leerlingenpopulaties nogal voor de hand ligt, maar waarop het zicht tot dusver beperkt was. In de enquête zijn onder andere vragen gesteld over beroepsopvattingen, plezierige en minder aantrekkelijke kanten van het beroep, functiewaardering en beloning, samenwerking met collega's, oordelen over het management en de kwaliteit van het onderwijs, en de bereidheid om in het beroep te investeren. De belangrijkste bevindingen worden hier kort samengevat.

Grote variëteit in opleidingsachtergronden

Het SCP-onderzoek laat zien dat het huidige lerarenkorps in het voortgezet onderwijs qua opleidingsachtergrond zeer divers is. Leraren in het voortgezet onderwijs verschillen niet alleen in het niveau van hun opleiding (academisch of hbo-niveau) of in de bevoegdheid die ze hebben behaald (eerstegraads of tweedegraads), maar ook naar de aard van de (leraren)opleiding die men heeft gevolgd. Leraren die de komende jaren met pensioen gaan, werden opgeleid in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw toen de opleiding tot leraar anders was georganiseerd en ook inhoudelijk verschilde van de huidige lerarenopleidingen. Het verschil tussen lerarenopleidingen 'oude' en 'nieuwe stijl' komt kort samengevat op het volgende neer.

Leraren met een opleiding 'oude stijl' zijn opgeleid in een bepaald vakgebied. Ze leerden het lesgeven vervolgens met vallen en opstaan in de praktijk. Ze volgden een mo A-opleiding, een mo B-opleiding (met respectievelijk tweede- en eerstegraadsbevoegdheid, beide hbo-niveau) of een universitaire opleiding met een

didactische of onderwijsaantekening. In 2007 had 21% van de leraren in het voortgezet onderwijs een dergelijke opleidingsachtergrond (tabel 1).

Leraren met een opleiding ‘nieuwe stijl’ zijn opgeleid tot *docent*. Dat gebeurde aanvankelijk in de zogeheten Nieuwe Leraren Opleidingen (nlo) en later in de tweedegraads-lerarenopleidingen in het hbo (38% van de leraren), in Voortgezette Opleidingen in het hbo (eerstegraads) die een aantal jaren geleden als masteropleiding werden geaccrediteerd (16%) en in universitaire lerarenopleidingen (ulo) in het wetenschappelijk onderwijs (8%). Iets meer dan de helft van de eerstegraads-bevoegde hbo-leraren is gymnastiekleraar of leraar in kunstvakken.

Tabel 1

Hoogst genoten lerarenopleiding van docenten voortgezet onderwijs (in procenten)

oude stijl	
mo A (hbo-niveau)	3
mo B (hbo-niveau)	5
universiteit met onderwijsaantekening	13
nieuwe stijl	
hbo-tweedegraads (nlo, bachelor)	38
hbo-eerstegraads (voortgezette opleiding, master)	16
universitaire lerarenopleiding (ulo, master+)	8
anders ^a	17
totaal	100

a De categorie anders verwijst naar pabo, pa, kweekschool, (nog) geen onderwijsdiploma of andere opleiding (beperkt tweedegraads, N-akten)

Bron: SCP (BLV'07)

In het voortgezet onderwijs werken ook nog leraren die andere hbo-opleidingen hebben gevolgd (samen 17%), bijvoorbeeld de voormalige opleidingen voor N-akten (4%) of opleidingen voor het basisonderwijs zoals de kweekschool en de pedagogische academie voor het basisonderwijs (pabo) (7%). Een klein percentage van de leraren in het voortgezet onderwijs heeft nog geen diploma van een lerarenopleiding op zak, namelijk de leraren in opleiding (lio) en de zogeheten zij-instromers die wel een opleiding op universitair of hbo-niveau hebben gevolgd maar nog geen lerarenopleiding hebben afgerond (6%).

Verschuiving van oud naar jong gaat gepaard met verschuiving in inhoud

In de tweedegraads-lerarenopleidingen in het hoger beroeps onderwijs nam de aandacht voor vakinhoudelijke kennis in de loop der jaren af ten gunste van aandacht

voor pedagogisch-didactische vaardigheden en beroepsvoorbereidende competenties. Bij de universitaire lerarenopleidingen (ulo) die door de universiteiten worden verzorgd, ligt dat anders. Die opleiding wordt pas gevolgd nadat een volledige universitaire masteropleiding in een bepaald vakgebied is afgerond, maar ook hierin is in tegenstelling tot opleiding oude stijl meer aandacht voor pedagogiek en didactiek.

Van de 55-plussers heeft 40% een (overwegend) vakinhoudelijke opleidingsachtergrond, namelijk 16% hbo oude stijl en 25% universiteit; bij de groep jonger dan 35 jaar geldt dat voor 19%. Dit betekent dat oudere leraren met een overwegend vakinhoudelijk gerichte opleiding de afgelopen jaren werden vervangen door jongere leraren met meer pedagogische, didactische en beroepsgerichte vaardigheden maar minder vakkennis (tabel 2).

Tabel 2

Opleidingsniveau van leraren voortgezet onderwijs, naar leeftijd, 2007 (in procenten)

	< 35 jaar	35-44 jaar	45-54 jaar	≥ 55 jaar	totaal
hbo (mo A, mo B)	0	2	11	16	8
hbo (nlo eerste en tweedegraads)	64	62	51	41	54
universiteit met aantekening	4	6	18	24	13
universiteit (ulo)	15	16	2	1	8
overig	16	15	18	18	17
totaal	100	100	100	100	100

Bron: SCP (BLV'07)

Afname van het aandeel leraren met een eerstegraads lesbevoegdheid

Het aandeel leraren met een eerstegraadsbevoegdheid (hbo en academisch) is scheef verdeeld over de leeftijdscategorieën. Van de 55-plussers heeft 49% een eerstegraadslesbevoegdheid, bij docenten onder de 35 jaar is dat 38%. Omdat beide leeftijdscategorieën praktisch even groot zijn, is ook het absolute aantal eerstegraadsleraren scheef verdeeld. Deze verdeling zou kunnen samenhangen met verschuivingen in de leerlingaantallen in de verschillende schooltypen, bijvoorbeeld een groei van het aantal vmbo-leerlingen (tweedegraadsgebied) of een afname van het aantal leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo (eerstegraadsgebied). Van laatstgenoemde verschuiving was echter geen sprake. Tussen 2002 en 2006 nam het aantal leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo met maar liefst 19% toe (17% in havo en 20% in vwo). Die groei ging niet gepaard met een evenredige toename van het aantal leraren met een eerstegraadsachtergrond. Als de eerstegraadsbevoegde 55-plussers binnenkort met pensioen gaan, wordt dat niet gecompenseerd door de instroom van nieuwe eerstegraadsdocenten.

Een verschil met vroeger is bovendien dat de initiële opleiding tot leraar nu veel vaker eindonderwijs is. Wellicht zullen stimuleringsmaatregelen als de lerarenbeurs er toe leiden dat een deel van de jongere tweedegraadsbevoegde generatie alsnog een eerstegraadsbevoegdheid gaat halen.

On(der)bevoegde leraren achten zich voldoende bekwaam om les te geven

Eén op de vijf leraren geeft volgens de enquête (ook) les in een vak waarvoor hij/zij naar eigen zeggen niet of niet volledig bevoegd is. In het vmbo gebeurt dat het meest (33%) en in het vwo en het gymnasium het minst (resp. 16% en 14%). Volgens recente cijfers van het ministerie van OCW geldt dat inmiddels voor 30% van alle leerkrachten in het voortgezet onderwijs en voor 40% van de leraren in het vmbo (Went 2009). Door de groei van het aantal leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo worden ook daar steeds meer onderbevoegde tweedegraadsleraren ingeschakeld (Inspectie van het Onderwijs 2008; OCW 2007a).

On(der)bevoegd lesgeven gebeurt meestal omdat de school daarom vraagt. Vrijwel alle leraren die (gedeeltelijk) onbevoegd lesgeven (95%) achten zichzelf daarvoor voldoende bekwaam, hetzij op grond van ervaring, hetzij omdat het vak goed aansluit bij het vak waarvoor men wel bevoegd is. Het is op zijn minst opmerkelijk te noemen dat zoveel leraren er geen moeite mee hebben in een ander dan hun eigen vak les te geven. Het staat immers haaks op het idee van de leraar als professional, waarvoor bekwaamheids- en bevoegdheidseisen zwaar tellen.

Leraren met een opleiding oude stijl die overwegend lesgeven in havo/vwo vinden zichzelf het vaakst niet bekwaam genoeg om les te geven in vakken waarvoor zij niet bevoegd zijn. Dat zal samenhangen met het feit dat er in die schooltypen hogere eisen aan de vakkennis van docenten worden gesteld.

Beroepsopvattingen hangen vooral samen met opleidingsachtergrond en schooltype

In de enquête is aan leraren gevraagd aan te geven wat zij het meest van toepassing vinden op hun eigen werkwijze: het centraal stellen van de overdracht van kennis of van de vaardigheden en competenties van leerlingen. Verder vroegen we of zij de doelstelling zo veel mogelijk talenten van leerlingen ontwikkelen belangrijk vinden of juist het leveren van hoge prestaties in intellectueel opzicht.

Ongeveer de helft van de leerkrachten vindt zowel kennisoverdracht en intellectuele prestaties van leerlingen als de ontwikkeling van vaardigheden, competenties en talenten belangrijk. Daar waar verschillen optreden in de beroepsopvattingen van leraren hangen die vooral samen met hun opleidingsachtergrond en de schooltypen waarin zij lesgeven. Leraren met een overwegend vakinhoudelijk gerichte opleidingsachtergrond (academici en mo'ers) stellen in hun werk als docent vaker de overdracht van kennis centraal. Ze zijn, naar eigen zeggen, ook meer gericht op het leveren van hoge prestaties door leerlingen. Leraren die zijn opgeleid in een meer pedagogisch-didactisch gerichte opleiding (pabo, hbo-tweedegraads, hbo-eerstegraads) stellen vaker de vaardigheden en competenties van de leerling centraal en leggen meer de nadruk op de talentontwikkeling van de leerling.

De onderwijssoort waarin men werkzaam is, speelt eveneens een rol. Leraren die lesgeven in havo, vwo of gymnasium hechten naar verhouding sterk aan kennisoverdracht en het leveren van intellectuele prestaties. Leraren in het praktijkonderwijs en in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo richten zich in hun lessen veel meer op de ontwikkeling van vaardigheden en competenties. In scholen met de laatstgenoemde onderwijssoorten worden pedagogische bekwaamheden bij docenten soms belangrijker gevonden dan vakinhoudelijke of didactische. In het praktijkonderwijs en het vmbo werken dan ook naar verhouding veel docenten die een leraaropleiding voor het basisonderwijs hebben afgerond (kweekschool, pabo).

Beroepsopvattingen hangen ook samen met het geslacht van de leraar en de ervaring (d.w.z. het aantal jaren dat men in het voortgezet onderwijs heeft gewerkt). Mannelijke docenten hechten meer dan vrouwelijke docenten aan kennisoverdracht en het leveren van intellectuele prestaties; leraren met veel werkervaring hechten meer aan het leveren van intellectuele prestaties dan pas begonnen leraren (let wel, hier is al rekening gehouden met opleidingsachtergrond en schooltype waarin men werkt).

Leraren zijn tevreden over hun beroep en hebben plezier in hun werk

De meeste leraren zijn redelijk tevreden met hun beroep. Op een tevredenheidschaal van 1 tot en met 5 scoren ze gemiddeld een 3,6. Drie op de vier leraren zijn trots op hun beroep en vinden de voordelen van het leraarschap groter dan de nadelen. Drie op de vijf zouden zo weer leraar worden. De tevredenheid met het beroep hangt niet samen met geslacht, opleidingsachtergrond of onderwijssoort waarin men lesgeeft, maar neemt wel wat af met de toename van het aantal jaren ervaring in het onderwijs.

Leerlingen staan bij leraren voorop. Ze hebben voor het leraarschap gekozen omdat ze het leuk vinden om met leerlingen om te gaan en hun vak over te brengen. Daaraan ontleen zij het meeste plezier in hun werk. Het plezier in de omgang met leerlingen neemt wel iets af naarmate men langer in het onderwijs werkt. Het plezier dat men beleeft aan het overbrengen van het eigen vak hangt samen met de opleidingsachtergrond en de onderwijssoort waarin men werkzaam is. Met name sterk vakinhoudelijk opgeleide mannelijke leraren die in havo, vwo of gymnasium lesgeven, vinden dit het plezierigste onderdeel van hun werk.

Het beeld van een klagende ontevreden beroepsgroep wordt in dit onderzoek niet bevestigd. Dit neemt echter niet weg dat er de nodige onvrede is over de condities waaronder men moet werken: hoge werkdruk, grote klassen en lage functiewaardering.

Het functiewaarderingssysteem is een belangrijke bron van frustratie

In 2002 werd in het voortgezet onderwijs een nieuw systeem van functiewaardering ingevoerd. Het niveau van de functie werd grotendeels afhankelijk van het verrichten van coördinatie- en managementtaken, van de mate van verantwoordelijkheid en van het uitvoeren van taken op het gebied van onderwijsontwikkeling en vernieuwing.

De vooropleiding en bevoegdheidsgraad maken in die systematiek niet langer deel uit van de criteria voor inschaling. De kerntaak van het onderwijs, het lesgeven, geldt in dat systeem als uitvoerend werk dat op het laagste functieniveau wordt gewaardeerd. Niveau LB (voorheen schaal 10) is het laagste functieniveau, niveaus LC (schaal 11) en LD (schaal 12) zijn de hogere niveaus.

Bij de invoering van het nieuwe functiewaarderingssysteem werd een kwart van de leraren in een lager functieniveau geplaatst. Die 'downgrading' van functies gebeurde weliswaar met behoud van het oude salaris, maar werd door veel leraren als degradatie ervaren. Het leidde vooral tot frustraties bij oudere, ervaren, eerste-graadsdocenten met een academische of mo B-opleiding die in het lagere functieniveau LB werden geplaatst. Er zijn inmiddels afspraken gemaakt tussen werkgevers en werknemers in het onderwijs om in deze situatie verbeteringen aan te brengen. Daarover meer in paragraaf 2.

Kritiek op de schoolleiding richt zich vooral op gebrek aan onderwijskundig leiderschap
Het management van (onderwijs)instellingen ligt onder vuur. Dat blijkt uit de reactie van de leraren op de algemene stelling 'het onderwijs wordt gehinderd door te veel managers'. Maar liefst 68% onderschrijft die stelling; slechts 11% is het daar niet mee eens.

Het functioneren van de schoolleiding *op de eigen school* wordt door leraren in het voortgezet onderwijs net met een voldoende gewaardeerd (6,0 als rapportcijfer). Bijna een op de drie leraren geeft de schoolleiding een onvoldoende. Leraren met meer dan tien jaar ervaring oordelen negatiever over de schoolleiding dan leraren met een kortere werkervaring. Dat geldt ook voor leraren in het laagste functieniveau (LB); zij zijn minder positief over de schoolleiding dan leraren in de hogere niveaus LC en LD. Mogelijk speelt de frustratie over de functiewaardering hierbij een rol. Ook kan de afstand tot de schoolleiding meespelen. Leraren op kleine scholen (<400 leerlingen) oordelen positiever over de schoolleiding dan leraren op grotere scholen; zij hebben waarschijnlijk meer contact met hun leidinggevenden. Het oordeel over de direct leidinggevenden, die ook dichterbij leraren staan, is eveneens positiever dan over de schoolleiding. Gemiddeld krijgen de direct leidinggevenden een 6,7 als rapportcijfer en geeft 18% van de leraren hen een onvoldoende.

Het rapportcijfer voor de schoolleiding is weliswaar net voldoende, maar als wordt gevraagd naar de manier waarop de schoolleiding op diverse afzonderlijke terreinen met leraren omgaat, vindt twee vijfde tot de helft dat deze maar matig functioneert. Vooral het functioneren in onderwijskundig opzicht (inspireren en leidinggeven) wordt door leraren als matig (52%) of slecht (28%) gekarakteriseerd. Een ander punt van kritiek betreft het gebrek aan open discussie en het niet serieus nemen van de opvattingen van leraren. Over de faire houding ten opzichte van het personeel en het nakomen van afspraken zijn leraren aanzienlijk beter te spreken.

Er is veel behoefte aan verdere scholing en ontwikkeling

Via scholing en ontwikkeling de eigen bekwaamheden bijhouden is een belangrijk onderdeel van het leraarschap. Driekwart van de leraren heeft in het vorige jaar op enigerlei wijze gewerkt aan zijn of haar professionele ontwikkeling. Vrijwel alle leraren geven aan dat ze zich verder willen scholen en ontwikkelen. Slechts 5% heeft daar geen behoefte aan; van die groep is het merendeel 55 jaar of ouder. Leraren willen zich vooral verder ontwikkelen in hun vakgebied (59%) en op pedagogisch-didactisch terrein (41%). Ook voor scholing op het gebied van begeleiding van (moeilijke) leerlingen, ICT, leerlingenzorg en hulpverlening, bestaat redelijk veel belangstelling (rond de 30%).

De opleidingswensen van leraren liggen veelal in het verlengde van hun initiële opleiding: leraren met een overwegend vakinhoudelijk gerichte opleidingsachtergrond geven vaker de voorkeur aan scholing op het vakgebied, terwijl leraren met een meer pedagogisch-didactisch gerichte initiële opleiding relatief veel belangstelling hebben voor opleidingen die daarbij aansluiten. De onderwijssoorten waarin men werkzaam is, spelen hierbij eveneens een rol. Als men lesgeeft in havo/vwo geeft men vaker de voorkeur aan verdere ontwikkeling op het vakgebied, terwijl in praktijkonderwijs en vmbo de leerlingbegeleiding en de leerlingenzorg hoog scoren. Mannelijke leerkrachten willen zich, vaker dan vrouwen, verder ontwikkelen op het gebied van ICT en van schoolorganisatie en management; dat laatste sluit aan bij hun ambitie door te stromen naar leidinggevende functies. Vrouwen hebben meer ambities op pedagogisch-didactisch terrein en op het gebied van leerlingbegeleiding en leerlingenzorg.

Helpt van leraren wil lid worden van een nog op te richten beroepsvereniging

Vak- en beroepsorganisaties kunnen bijdragen aan de bevordering van de kwaliteit van de beroepsuitoefening en zo in principe de professionaliteit vergroten. Bij wat voor organisaties zijn leraren aangesloten en hoeveel leraren zijn er bij aangesloten?

Bijna 30% van de leraren is volgens onze enquête lid van een vereniging op het eigen vakgebied en 4% is aangesloten bij de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON). Oudere, ervaren leraren met een opleiding oude stijl zijn vaker bij een of meer van deze organisaties aangesloten dan jongere leraren.

Daarnaast was in 2007 bijna 40% van de leraren in het voortgezet onderwijs lid van een vakbond; van de onderwijssector als geheel was toen 33% bij een vakbond aangesloten. Ook vergeleken met andere beroepsgroepen is deze organisatiegraad van het onderwijs hoog; het neemt na het openbaar bestuur en de bouwnijverheid de derde plaats in (CBS 2008).

Iets meer dan de helft van de leraren (52%) zou lid willen worden van een beroepsvereniging zoals advocaten en artsen die kennen. Zo'n beroepsvereniging bestaat echter (nog) niet. Vooral leraren die al bij een organisatie zijn aangesloten zouden lid van een dergelijke beroepsvereniging willen worden.

Leraren werken wel samen, maar spreken elkaar niet op hun functioneren aan
Leraren werken samen, maar die samenwerking is over het algemeen tamelijk vrijblijvend. Slechts 14% van de leraren vraagt elkaar regelmatig om feedback en bespreekt elkaars functioneren. Een dergelijke vorm van samenwerking komt het meest voor in het praktijkonderwijs (25%) en het vmbo (20%) waar teamwork en vakintegratie de afgelopen jaren steeds gebruikelijker zijn geworden, en het minst in havo/vwo (8%) waar leraren een meer autonome positie innemen.

Voor de meeste leraren in het voortgezet onderwijs bestaat de collegiale samenwerking uit het uitwisselen van ideeën en methoden (55%) en het bieden van hulp als erom wordt gevraagd (26%). Een op de twintig leraren geeft aan dat het op de eigen school 'ieder voor zich' is.

Het merendeel van de leraren is tevreden over de manier waarop er wordt samengewerkt, bijna een op de drie is ontevreden. Leraren die het meest intensief met elkaar samenwerken zijn ook het meest tevreden over de samenwerking. Leraren die ontevreden zijn over de samenwerking willen graag meer samenwerken, zowel op pedagogisch-didactisch en vakinhoudelijk gebied als op organisatorisch terrein. Leraren zouden ook graag zien dat goed functionerende leraren meer worden ingezet bij de begeleiding van andere leraren. Waar het de omgang met slecht functionerende collega's betreft, zien leraren vooral een taak weggelegd voor de leidinggevenden. Die moeten de in gebreke blijvende leraren op hun functioneren aanspreken en zorgen voor verbetering.

Leraren zijn redelijk positief over de kwaliteit van het onderwijs op hun eigen school

De kwaliteit van het onderwijs op de eigen school krijgt van de leraren gemiddeld een rapportcijfer 7,0; slechts 6% geeft een onvoldoende. Anders dan het negatieve oordeel over grootschaligheid in de publieke opinie ('de menselijke maat is zoek op grote scholen'), blijkt de grootte van de school er voor het kwaliteitsoordeel van leraren niet toe te doen. Wel vinden op smalle en categorale scholen de leraren de kwaliteit van het onderwijs iets beter dan op brede scholengemeenschappen.

Over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in het algemeen in Nederland zijn leraren minder positief dan over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school (een gemiddeld rapportcijfer van 6,4 en 13% onvoldoende). Dat is een gebruikelijk fenomeen. Bekendheid met de school en eigen ervaring leiden vrijwel altijd tot een betere beoordeling, al was het maar om cognitieve dissonantie te vermijden.

Werken met achterstands- en zorgleerlingen geeft veel voldoening, maar er is ook kritiek

In praktijkonderwijs en vmbo waar veel leerlingen kampen met leer- en gedragsproblemen en veel leerlingen uit lagere sociale milieus (allochtone en autochtone achterstandsléerlingen) zitten, wordt over het algemeen meer van leraren gevraagd dan lesgeven alleen. Het lesprogramma is er minder theoretisch en meer vaardigheidsgericht en dit is door de integratie van vakken verder versterkt. Het kunnen overbrengen van vakkennis (de didacticus) wordt vaak minder belangrijk gevonden dan leerlingen kunnen opvoeden, motiveren en begeleiden (de pedagoog). In hun

werkwijze leggen leraren in deze schooltypen dan ook veel nadruk op vaardigheden en competenties van leerlingen en ze vinden het belangrijk om zo veel mogelijk talenten van leerlingen te ontwikkelen. Leraren lijken bewust voor deze onderwijssoorten te hebben gekozen. Zij halen veel voldoening uit het omgaan met leerlingen en samenwerken met collega's en willen het liefst van iedereen in het onderwijs blijven werken. Leraren die in het praktijkonderwijs werken zijn zeer positief over de kwaliteit van het onderwijs op hun school. In het praktijkonderwijs hebben de leraren vaak een pabo-achtergrond, in het vmbo een tweedegraadsbevoegdheid.

Dit neemt niet weg dat deze groep leraren ook kritiek heeft. Leraren in vmbo zijn juist minder dan de andere leraren te spreken over de kwaliteit van het onderwijs in de school. Hun kritiek treft vooral scholen met een overwegend 'zwarte' leerlingenpopulatie. Men werkt er graag, maar de onderwijskwaliteit schiet volgens hen tekort. Samenwerking vinden leraren in praktijkonderwijs en vmbo, zoals gezegd, belangrijk. Als het daaraan schort, uiten zij vaker ongenoegen daarover dan leraren in havo/vwo. Ook staan zij kritischer tegenover de handelwijze van het management en het functioneren van de direct leidinggevenden.

Vertrekgenigheidheid groter bij gebrek aan steun en waardering

Vier van de vijf leraren is van plan om in het onderwijs te blijven werken. Een van de tien wil nu of op termijn weg en een van de tien heeft nog geen toekomstplannen. Dit is niet anders dan in andere sectoren in de publieke sector. Afgezien van het gegeven dat jongere leraren vaker uit het onderwijs weg willen dan oudere, hangt de neiging tot vertrekken vooral samen met de volgende factoren. Onvrede over de functiewaardering en een hoge ervaren werkdruk, maar ook gebrek aan steun en waardering van leerlingen, collega's, direct leidinggevenden en schoolleiding blijken de kans te vergroten dat leraren het onderwijs willen verlaten.

Kwaliteit lerarenopleidingen kan beter

De afgelopen jaren kwam er kritiek op de kwaliteit van de lerarenopleidingen in het hbo. Er werden zorgen geuit over de reken- en taalvaardigheden van leerlingen op de pabo's, maar ook over het begin- en eindniveau van de tweedegraads hbo-opleidingen (NVAO 2004a, 2004b; Inspectie van het Onderwijs 2007; OCW 2008a). Afgestudeerde studenten van de opleidingen sloten zich hierbij aan. Volgens hen zijn de lesprogramma's van de lerarenopleidingen te gemakkelijk en hebben die te weinig diepgang (ROA 2008).

Leraren in het SCP-onderzoek geven aan dat voor kwaliteitsverbetering van het lerarenkorps de lerarenopleidingen zeer belangrijk zijn. Naast het begeleiden van nieuwe leraren door ervaren leraren (63%) scoort het verbeteren van de lerarenopleidingen (61%) bij hen het hoogst als mogelijk effectieve maatregel voor het verbeteren van de kwaliteit van het lerarenkorps. Van hogere toelatingseisen voor de lerarenopleidingen verwacht de helft van de leraren een groot effect. Vooral docenten met een mo of universitaire opleiding oude stijl en leraren die lesgeven in havo/vwo, de meer vakgerichte docenten kortom, verwachten dat.

Daarnaast verwachten leraren positieve effecten van meer en betere samenwerking tussen leraren (60%) en van hogere salarissen (58%). Het aanstellen van meer academici in het onderwijs is daarentegen een maatregel waarvan slechts een derde een groot effect verwacht. Voor die maatregel pleiten vooral leraren die lesgeven in havo/vwo en leraren die zelf een academische opleiding (oude of nieuwe stijl) hebben gevolgd.

2 *Betekenis van de bevindingen in het licht van recent beleid*

2.1 *Veel draagvlak voor nieuw beleid*

In de afgelopen periode is veel nieuw beleid in gang gezet. De basis daarvoor werd gelegd door de Commissie Leraren (onder voorzitterschap van Rinnooy Kan) die in september 2007 het advies *LeerKracht!* uitbracht. Daarin constateerde de commissie 'dat Nederland aan de vooravond staat van een dramatisch kwantitatief tekort aan kwalitatief goede leraren'.

Twee maanden later volgde de beleidsreactie op het advies, *Actieplan LeerKracht van Nederland*, waarin voorstellen werden gedaan voor een sterker beroep, een professionelere school en een betere beloning (OCW 2007b). De voorstellen voor het aantrekkelijker maken van het beroep (gericht op het verminderen van het kwantitatieve tekort) werden nader uitgewerkt in het *Convenant LeerKracht van Nederland*, dat in juli 2008 door de verantwoordelijke bewindslieden en de sociale partners werd ondertekend. De daarin neergelegde afspraken richten zich met name op een versterking van de positie van leraren (meer professionele ruimte en zeggenschap voor de leraar), een betere beloning (functiemix en loopbaanmogelijkheden) en een optimale inzetbaarheid (seniorenbeleid). In september 2008 werden beleidsvoorstellen bekendgemaakt om het kwalitatieve tekort te verminderen. De *Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011* omvat onder de noemer 'Krachtig meesterschap' diverse voorstellen voor verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen, meer academici in de klas en meer variëteit in opleiding en beroep (OCW 2008a). Deze paragraaf gaat in op de vraag of het nieuwe beleid aan de opvattingen en wensen van leraren tegemoetkomt.

De criteria voor salarisverhoging sluiten goed aan bij de wensen van leraren

In het in november 2007 verschenen *Actieplan LeerKracht van Nederland* worden in navolging van de Commissie Leraren diverse voorstellen gedaan die tot verhoging van de salarissen in het voortgezet onderwijs zullen leiden. Daarbij wordt niet alleen naar het opleidingsniveau gekeken, maar speelt ook de arbeidsprestatie (het functioneren) een rol. De intussen in beleidsmaatregelen neergelegde combinatie van opleidingsniveau, bevoegdheidsgraad en functioneren sluit goed aan bij de opvattingen van de in het SCP-onderzoek ondervraagde leraren over de wenselijke inschaling en salariëring. De leraren vinden immers dat de salariëring achtereenvolgens moet afhangen van het functioneren, de bevoegdheid en het opleidingsniveau van de docent. Op het punt van het relatieve belang van deze drie criteria lopen de meningen

echter uiteen. Eerstegraadsbevoegde leraren zijn vaker van mening dat bevoegdheid en opleiding het niveau van de inschaling zouden moeten bepalen. Tweedegraadsbevoegde leraren vinden dat het functioneren doorslaggevend zou moeten zijn.

Het Actieplan maakt geen onderscheid tussen een hbo-master en een wo-master. Daarin wijkt het af van het advies van de Commissie Leraren. Waar de universitaire master volgens de Commissie Leraren uiteindelijk een hoger salaris zou moeten verdienen dan de hbo-master, is dat in de gemaakte afspraken niet aan de orde. Daarin speelt alleen de bevoegdheidsgraad (bachelor of master) een rol en niet het inhoudelijke niveau van de opleiding (academisch of hbo).

De 'downgrading' wordt in belangrijke mate teruggedraaid

Het in 2002 ingevoerde functiewaarderingssysteem heeft tot veel onvrede onder leraren geleid, zo blijkt uit ons onderzoek. In het in juli 2008 afgesloten *Convenant Leerkracht van Nederland* wordt de verlaging van de inschaling (downgrading) in belangrijke mate teruggedraaid. Voor een deel van de eerstegraadsleraren verbetert hierdoor het carrièreperspectief. Er zal een snellere salarisgroei plaatsvinden en er komen meer leraarfuncties op een hoger functieniveau; niet alleen coördinerende en managementfuncties maar ook lesgevende functies. De zogeheten functiemix verplicht schoolleiders tot een minimaal aantal LC- en LD-functies. In 2014 zal 38% van de leraren op functieniveau LC en 29% op functieniveau LD moeten zijn ingeschaald, dat is respectievelijk 21 en 11 procentpunten meer dan in 2007 (gerekend in voltijdbanen). In havo/vwo-scholen moet in 2014 bijna de helft van de eerstegraads bevoegde leraren op functieniveau LD zijn ingeschaald, nu geldt dat nog voor 38%.

Met deze herijking van de functiewaardering wordt niet alleen een belangrijk pijnpunt onder leraren weggenomen; de verbetering van het salaris en het carrièreperspectief vergroten wellicht ook de aantrekkingskracht van het lerarenberoep.

Waarschijnlijk komt er geen beroepsvereniging

Het Actieplan ondersteunt het advies van de Commissie Leraren om te komen tot een beroepsvereniging voor en door leraren. Zo'n beroepsvereniging zou de leraren op landelijk niveau moeten vertegenwoordigen, met name op het punt van de kwalitatieve eisen die aan het beroep van leraar moeten worden gesteld (bekwaamheidseisen, een register van leraren). Voor de professionalisering en de versterking van de status van het beroep kan zo'n beroepsvereniging belangrijk zijn. Als voorbeeld gelden de beroepsverenigingen van artsen en advocaten. Iets meer dan de helft van de leraren gaf in ons onderzoek aan eventueel lid te willen worden van een nog op te richten beroepsvereniging.

De Stichting Beroepskwalificatie van Leraren en andere beroepen in het onderwijs (SBL) zou volgens de Commissie Leraren en de minister van Onderwijs omgevormd kunnen worden tot een beroepsvereniging, maar de sociale partners hebben dit advies niet overgenomen. De leraren zouden zelf het initiatief moeten nemen. Dit onderzoek laat echter zien dat er naast consensus ook verdeeldheid tussen leraren is. Leraren verschillen in doelstelling en werkwijze van onderwijs, zijn georganiseerd

naar vak (eigen vakorganisatie) en in verschillende vakbonden. Tot nu toe lijkt de verdeeldheid eensgezindheid over de kwalitatieve invulling van het leraarsberoep in de weg te staan.

SBL coördineert momenteel het beroepsvormingsproces dat vanuit de vakinhoudelijke organisaties is gestart en waaraan de vakbonden en vereniging BON meewerken. Dit proces verkeert in een pril stadium. Een beoogd onderdeel ervan is de inrichting van een lerarenregister, maar het blijft onzeker of het zal leiden tot de oprichting van een beroepsvereniging die de kwaliteit bevordert en bewaakt via bevoegdheidseisen, bijscholingseisen en disciplineren.

Grote belangstelling voor scholing en de lerarenbeurs

Leraren moeten niet alleen over (basis)bekwaamheden beschikken om het beroep uit te kunnen oefenen, maar zij zijn volgens de Wet BVO uit 2004 ook verplicht die bekwaamheden permanent bij te houden. Leraren zijn bijna allemaal bereid zich verder te ontwikkelen, zo blijkt uit dit onderzoek.

Een van de recente beleidsmaatregelen is het instellen van een lerarenbeurs als prikkel om het opleidingsniveau van leraren te verhogen. De Commissie Leraren stelde de lerarenbeurs voor teneinde meer leraren met een eerstegraadsbevoegdheid in het onderwijs te krijgen. Dit werd van belang geacht, omdat het aandeel leraren met een eerstegraadsbevoegdheid was afgenomen en leerlingen in de bovenbouw van havo en vwo steeds vaker leskregen van leraren met een tweedegraadsbevoegdheid. Eerder wees de Commissie Veldhuis (2007) op het belang van academici voor de klas in havo/vwo, onder meer omdat het ongewenst wordt gevonden dat leerlingen voorbereid worden op het wetenschappelijk onderwijs door leraren die daar zelf geen ervaring mee hebben. De nieuwe functiewaarderingscriteria bieden een extra prikkel om een opleiding te gaan volgen die tot een hogere graad en daarmee op termijn tot een hogere salarisschaal leidt.

Er is onder leraren bijzonder veel belangstelling voor de lerarenbeurs. De beurs kan worden ingezet voor scholing ten behoeve van extra bekwaamheden of kwalificaties en voor opleidingen waarmee men een hogere bevoegdheidsgraad kan halen. In september 2008 zijn inmiddels ongeveer 2100 docenten uit het voortgezet onderwijs begonnen aan een opleiding die door middel van de lerarenbeurs wordt bekostigd. Ruim de helft koos voor het behalen van een tweedegraads- of eerstegraadsopleiding (met bijbehorende bevoegdheid).

2.2 *Het kwalitatieve tekort vereist meer aandacht*

Kwantitatieve tekorten...

De vergrijzing van het lerarenkorps en het op grond daarvan verwachte kwantitatieve tekort was de directe aanleiding voor het initiëren van het nieuwe beleid. Een groot deel van het lerarenkorps is 50-plusser en gaat binnenkort met pensioen. De aanwas van nieuwe, jonge leraren kan dat vertrek onvoldoende opvangen (OCW 2007a). De oudere generatie leraren bestaat in meerderheid uit mannen met voltijdbanen, terwijl

de jongere generatie in toenemende mate bestaat uit vrouwen die de voorkeur geven aan deeltijdbanen. Tussen 1997 en 2007 nam het percentage mannelijke leraren af van 66% naar 55% en werkte driekwart van de vrouwelijke docenten tegenover een derde van de mannen in deeltijd. Daarom moeten er voor elke in voltijd werkende docent die vertrekt meerdere leraren instromen om de bezetting op peil te houden. Het veelvuldig in deeltijd werken, vergroot het kwantitatieve lerarentekort.

Een aantal recent doorgevoerde verbeteringen in de sfeer van de secundaire arbeidsvoorwaarden heeft bovendien de inzetbaarheid van het zittende lerarenkorps verminderd, waardoor de behoefte aan nieuw onderwijspersoneel nog verder zal toenemen. Het gaat hierbij om maatregelen als het verlagen van de werkdruk door vermindering van het aantal lessen per docent, de verlenging van de duur van het ouderschapsverlof en een toenemende vraag naar vervanging in verband met een groeiende deelname aan scholing als gevolg van de recent ingevoerde lerarenbeurs.

Daar staat tegenover dat de huidige economische recessie de personeelsproblemen van het onderwijs mogelijk kan verminderen. Op grond van ervaringen met eerdere perioden van laagconjunctuur is de verwachting dat de spanning op de onderwijsarbeidsmarkt enigszins zal afnemen. Vermoedelijk komt via zij-instroom uit andere sectoren meer aanbod beschikbaar, blijven oudere leraren wat langer aan het werk, gaan deeltijders meer uren werken en zullen zittende leraren minder snel op zoek gaan naar ander werk buiten het onderwijs. Mogelijk leidt de recessie ook tot een grotere deelname aan de lerarenopleidingen en studeren over een aantal jaren meer bevoegde leraren af.

...en kwalitatieve tekorten

Kwantitatieve tekorten leiden in de praktijk vaak tot concessies met betrekking tot de kwaliteit, zo leren ervaringen uit het verleden (Bronneman-Helmers 2004). In de jaren rond de eeuwwisseling, toen het lerarentekort toenam, stelde men de onderwijsarbeidsmarkt bijvoorbeeld open voor zij-instromers met een hoog opleidingsniveau maar zonder afgeronde lerarenopleiding. Noodgedwongen doen scholen ook steeds vaker een beroep op andere niet of niet volledig bevoegde leerkrachten. Leraren in opleiding staan al voor de klas en leraren met een bevoegdheid in een vak geven (tijdelijk) les in een vak waarvoor ze niet bevoegd zijn. De Commissie Leraren definieert het kwalitatieve lerarentekort in termen van toename van on(der)bevoegden in de klas en van afname van eerstegraadsbevoegde leraren in de bovenbouw van havo/vwo. Maar er is meer aan de hand: de kwaliteit van de lerarenopleidingen kent tekortkomingen en de verschuiving in de bagage van kennis naar vaardigheden van leraren dreigt nieuwe tekorten op te leveren. We lichten deze punten hierna toe.

Toename van on(der)bevoegde leraren voor de klas

Goed onderwijs is afhankelijk van goede leraren, daarover is iedereen het eens, maar wat maakt iemand nu tot een goede leraar? Dat is een lastige vraag om te beantwoorden, maar als basisvoorwaarde geldt dat men beschikt over een bevoegdheid om in het voortgezet onderwijs te mogen werken. Dit betekent dat men met het verkrij-

gen van een getuigschrift in het hoger onderwijs heeft aangetoond aan de juiste bekwaamheidseisen te hebben voldaan. Vanwege de krapte op de arbeidsmarkt zetten scholen echter personeel in dat niet aan deze basisvoorwaarde voldoet. Een on(der)bevoegde leraar is immers altijd beter dan geen leraar voor de klas. De verwachting is dat de komende tijd nog meer dan nu al het geval is, niet of niet volledig bevoegd personeel wordt aangesteld.

De Inspectie van het Onderwijs (2007) vindt dit een ongewenste ontwikkeling en maakt zich zorgen over de kwaliteit van het onderwijs. Een van de zorgpunten is dat het werken met onbevoegde leraren hoge eisen stelt aan de begeleiding op de werkplek, zeker als het gaat om leraren die voor het eerst in het onderwijs aan de slag gaan. Aan die begeleiding ontbreekt het vaak en dat zal bij een toenemend lerarentekort niet verbeteren. Een ander zorgpunt van de Inspectie is dat scholen on(der)bevoegde leraren bij voorkeur in het vmbo inschakelen om leerlingen in (de bovenbouw van) havo/vwo te ontzien. Leerlingen in het vmbo vragen echter om specifieke expertisen van leraren en het is onduidelijk of de on(der)bevoegde leraren daar in voldoende mate over beschikken. De Inspectie constateert in dit verband bovendien dat zich soms knelpunten voordoen op het niveau van vakinhoudelijke kennis.

Afgaande op de leraren zelf hoeft het on(der)bevoegd lesgeven niet tot kwaliteitsverlies te leiden. Los van de vraag of dit een juiste inschatting van de leraren is, ondergraven zij hiermee de status en professionaliteit van het beroep. Het versterkt namelijk de gedachte dat iedereen die een hogere opleiding heeft gevolgd of in het bedrijfsleven de nodige ervaring heeft opgedaan voor de klas kan staan.

Afname van eerstegraads bevoegde leraren in havo/vwo

De 55-plussers, de groep die binnenkort met pensioen zal gaan, telt relatief veel leraren met een eerstegraadsbevoegdheid (49%). Van de jongste groep (tot 35 jaar) is slechts 38% eerstegraadsbevoegd. Eerstegraads leraren geven vooral les in de bovenbouw van havo/vwo, waar het aantal leerlingen toeneemt. Om te voorkomen dat lessen uitvallen of vakken niet meer gegeven kunnen worden, laten scholen steeds vaker tweedegraadsbevoegde leraren, of eerstegraadsbevoegden in andere vakken dan het eigen vak, lesgeven in de bovenbouw van havo en vwo. Deze leraren gaven voorheen les in de onderbouw, waar dan van de weeromstuit vaker lessen en vakken uitvallen.

Problemen met hbo lerarenopleidingen

De kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leraren en daarvoor moet de basis, de lerarenopleiding, op orde zijn. De kwaliteit van die basis staat echter ter discussie. In 2005 wees de Onderwijsraad (2005a) op vakinhoudelijke tekorten in de lerarenopleidingen binnen het hbo. Eerder in dit hoofdstuk wezen wij op de kritiek die afgestudeerde studenten van de lerarenopleidingen op de opleiding uiten (te makkelijk en te weinig diepgang), op gesignaleerde problemen met het begin- en eindniveau van de opleidingen en op het belang dat leraren in dit onderzoek hechten aan verbetering van de lerarenopleidingen om kwalitatief

goede leraren te krijgen. De staatssecretaris van Onderwijs is zich van de kritiek zeer bewust en ontvouwde onlangs in het kader van haar plannen voor versterking van het leraarschap maatregelen ter verbetering van de lerarenopleidingen (OCW 2008a).

Leidt minder variëteit aan leraren tot een nieuw probleem?

De ontwikkelingen in structuur en inhoud van de lerarenopleidingen in de afgelopen decennia hebben niet alleen een grote variëteit in opleidingsachtergronden van leraren opgeleverd, maar ook geleid tot een verschuiving in de bagage die docenten van de opleidingen meekrijgen. Leraren die in hun opleiding veel vakkennis maar minder pedagogisch-didactische vaardigheden hebben opgedaan, maken langzamerhand plaats voor leraren die juist sterk pedagogisch-didactisch maar minder vakinhoudelijk onderlegd zijn.

Dat leraren tegenwoordig sterk pedagogisch-didactisch onderlegd zijn, is winst voor het onderwijs. Dit onderzoek laat namelijk zien dat de opleidingsachtergrond van leraren samenhang vertoont met de wijze waarop zij hun beroep uitoefenen. We vragen ons echter af of de balans niet te ver is doorgeslagen, waardoor het ene kwalitatieve tekort (leraren met weinig pedagogisch-didactische bagage) door het andere dreigt te worden opgevolgd (leraren met een zwakke vakinhoudelijke bagage).

Enigszins uitvergroot staat de groep leraren afkomstig van de opleidingen oude stijl te boek als autonoom functionerend, niet erg bereid tot collegiale samenwerking, sterk vakgericht en met beperkte pedagogische-didactische kennis en vaardigheden. Zij leggen in hun werk nadruk op overdracht van kennis en hoge intellectuele prestaties van leerlingen. Hun vertrek biedt perspectieven voor vernieuwing van het onderwijs en meer samenwerking binnen de school.

Leraren afkomstig van de opleidingen nieuwe stijl sluiten beter aan bij de behoeften van de huidige leerlingenpopulaties en de nieuwe ideeën over opvoeden, begeleiden en onderwijzen. Die opleidingen leveren leraren af met veel pedagogisch-didactische vaardigheden en competenties, leraren die in samenwerking met elkaar verschillende (groepen) leerlingen kunnen begeleiden. Wel beschikken zij over minder vakinhoudelijke bagage dan de leraren oude stijl.

Beide groepen leraren hebben hun sterke en zwakke kanten, maar aan beide groepen is behoefte in het voortgezet onderwijs. In praktijkonderwijs en vmbo zitten veel meer zorgleerlingen en leerlingen met beperktere cognitieve mogelijkheden dan in havo/vwo. Zij krijgen les van leraren die op het begeleiden en onderwijzen van die groepen is toegespitst vanuit zowel een persoonlijke interesse (bijvoorbeeld graag met zorgleerlingen of achterstandsleerlingen willen werken) als een passende opleidingsachtergrond (pabo en tweedegraads-hbo) en beroepsopvatting (centraal stellen van vaardigheden, competenties en talentontwikkeling van leerlingen). Havo- en vwo-leerlingen kunnen meer intellectuele uitdaging aan, dat vraagt om leraren die over veel vakkennis beschikken. Vwo-leerlingen worden voorbereid op het wetenschappelijk onderwijs, dat vraagt om leraren die weten wat dat inhoudt.

De grote variëteit die het lerarenkorps op dit moment kent, past goed bij de variëteit aan groepen leerlingen. De pensioengolf dreigt die balans echter te

verstoren. Het leidt tot een tekort aan eerstegraadsbevoegde leraren, leraren die bij uitstek geschikt zijn om leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo te onderwijzen. Daarom is het van belang dat er meer eerstegraadsleraren worden opgeleid en dat het lesprogramma van de eerstegraads universitaire en hbo-opleidingen gestoeld blijft op het verwerven van voldoende vakinhoudelijke basiskennis.

1 Leraren voortgezet onderwijs in beeld

Het beroep is erg zwaar, de tijdsdruk is altijd groot, de zorg voor leerlingen wordt steeds groter, maar we hebben een prachtig beroep!

1.1 Waarom onderzoek naar leraren?

Deze publicatie is het verslag van een onderzoek naar de manier waarop leraren in het voortgezet onderwijs in hun werk staan. Het zijn vooral de docenten zelf die daarbij aan het woord komen. Zij hebben hun mening gegeven en informatie verstrekt over onderdelen van hun werk in een speciaal voor dit onderzoek uitgevoerde grootschalige en representatieve enquête. De vragen handelen over opvattingen van leraren over hun beroep en over diverse aspecten van de arbeidsvoorwaarden, arbeidsinhoud en arbeidsverhoudingen. Verder zijn vragen gesteld over beroepskwalificaties en scholingsactiviteiten, en zijn oordelen gepeild over de kwaliteit van het onderwijs. De antwoorden bieden zicht op wat leraren van hun werk vinden, wat ze goed vinden gaan in het onderwijs en waar zich volgens hen problemen voordoen. Tegelijkertijd wordt duidelijk naar welke maatregelen en veranderingen, gericht op het oplossen van problemen, hun voorkeur uitgaat. Dit onderzoek naar de (beroeps) opvattingen van leraren in het voortgezet onderwijs laat ook zien dat 'de leraar' niet bestaat. De beroepsgroep is divers van samenstelling, legt verschillende accenten in de beroepsuitoefening en oordeelt verschillend over de huidige gang van zaken in het onderwijs.

Er waren verscheidene aanleidingen voor dit onderzoek. Deze worden hier kort toegelicht.

Imagoproblemen

In de laatste jaren was er in de media veel aandacht voor leraren. Onder meer in columns en artikelen van Sommer (*de Volkskrant*), Prick (*NRC Handelsblad*) en Van Haperen (*Onderwijsblad*) werd gewezen op de tekortkomingen van het onderwijs en het onderwijsmanagement en de gevolgen daarvan voor het onderwijzend personeel (Sommer 2006; Prick 2006). Afgaande op die berichten kleeft er een negatief imago aan het beroep van leraar: het is een zwaar beroep waarin men kampt met een hoge werkdruk, een lage beloning en een dalende status, en waarin men zich ondergewaardeerd zou voelen door betrokken partijen als leerlingen, ouders en schoolleiding (Van den Brink et al. 2005; Verbruggen 2005; Van Haperen 2007). Leraren zouden daardoor een ontevreden en cynische beroepsgroep zijn geworden. Omstandigheden en een houding die, als leraren dit inderdaad zo ervaren, niet bepaald bevorderlijk zijn voor het werkplezier en een positief zelfbeeld, noch voor de aantrekkelijkheid van het beroep.

Ontegengesteld is er onder druk van maatschappelijke en economische processen veel veranderd in structuur en inhoud van het onderwijs en de onderwijsorganisatie en heeft dat gevolgen gehad voor de uitoefening van het leraarsberoep (Vogels en Bronneman-Helmers 2006; Bronneman-Helmers 2008). Zo is de relatie tussen leraren en leerlingen en hun ouders gelijkwaardiger en die tussen leraren en de schoolleiding juist hiërarchischer geworden (Boschma en Groen 2006; Onderwijsraad 2006a, 2007; Jansen et al. 2006). De vraag is echter of deze veranderingen overwegend negatieve uitwerkingen hebben gehad voor het imago van het beroep, zoals de media doen voorkomen, of dat het beeld genuanceerder ligt.

Kwantitatieve tekorten

Zorgen over voorspelde personeelstekorten waren eveneens een aanleiding voor dit onderzoek. Nederland, zo is de verwachting, staat aan de vooravond van een groot kwantitatief tekort aan leraren in het voortgezet onderwijs (Commissie Leraren 2007). Het onderwijspersoneel is sterk vergrijsd, waardoor er in de periode tot 2015 veel meer leraren met pensioen gaan dan er via de lerarenopleidingen het onderwijs kunnen instromen (OCW 2006a). Met maatregelen die beogen zittend personeel langer vast te houden en nieuw personeel uit andere bronnen dan de lerarenopleidingen te werven, wordt geprobeerd de tekorten te verminderen, maar factoren als concurrentie met andere arbeidsmarktsectoren (ROP 2006), een relatief lage beloning (Heyma et al. 2006) en het genoemde slechte imago lijken de onderwijssector parten te spelen (Vermeulen 2003).

Naast het demografische aspect van vergrijzing wordt het kwantitatieve tekort in verband gebracht met een uitstroom van leraren vanwege de onderwijsorganisatie. Scholen hebben niet alleen vacatures omdat leraren met pensioen gaan, maar ook omdat zij overstappen naar een andere school of naar een baan buiten het onderwijs (Ingersoll 2001; De Jonge en De Muijnck 2002; BZK 2009). Als leraren vaak vanwege ontevredenheid uit het onderwijs vertrekken, zal beleid dat is gericht op vervanging van met pensioen gaande leraren onvoldoende zijn. Maar verlaten veel leraren het onderwijs uit ontevredenheid? Voor een succesvolle werving van personeel en voor het behouden van zittend personeel is het van belang inzicht te krijgen in de redenen van leraren om in het onderwijs te willen werken of er juist uit te vertrekken.

Kwalitatieve tekorten

Naast kwantitatieve tekorten worden kwalitatieve tekorten verwacht (Vermeulen 2003; OCW 2006a; Inspectie van het Onderwijs 2007; Commissie Leraren 2007). Scholen die kampen met openstaande en onvervulbare vacatures laten noodgedwongen lessen uitvallen of schakelen niet of niet volledig bevoegde docenten in. Met de toename van vacatures, neemt ook het inzetten van onbevoegd personeel toe. Afgezien van mogelijk negatieve effecten voor de kwaliteit van het onderwijs, kan dit het imago van het leraarschap schade toebrengen: het versterkt het idee dat iemand ook zonder de juiste bevoegdheden bekwaam genoeg kan zijn om les te geven. Bovendien

werkt het demotiverend voor leraren die na een jarenlange studie een bevoegdheid hebben gehaald (Van Daalen et al. 2008).

Tevens wordt gesignaleerd dat het aantal leraren met een eerstegraadsbevoegdheid afneemt, terwijl het aantal leerlingen in dat lesgebied (bovenbouw havo/vwo) toeneemt. De Commissie Veldhuis (2007) houdt in dit kader een pleidooi voor meer academisch gevormde leraren in havo/vwo, want hoe kunnen leerlingen goed worden voorbereid op het wetenschappelijk onderwijs door leraren die de universiteit niet van binnenuit kennen?

Verder zijn er twijfels gerezen over de kwaliteit van sommige lerarenopleidingen (NVAO 2004a, 2004b). Zij zouden zwakke studenten trekken met tekortschietende kennis van rekenen en taal en (ook door hun eigen studenten bekritiseerde) magere curricula leveren, waardoor opnieuw zwakke leraren het onderwijs instromen (ROA 2008). De kritiek was aanvankelijk alleen op de pabo's gericht, maar wordt nu ook ten aanzien van hbo-lerarenopleidingen geuit (OCW 2008a).

Focus op de leraren zelf

In dit onderzoek laten we bewust de beroepsgroep zelf aan het woord, omdat in de discussie over de imago- en arbeidsmarktproblematiek hun visie onderbelicht is gebleven.¹ Mogelijk interessante vergelijkingsgroepen als leraren die zijn vertrokken en werknemers in andere arbeidsmarktsectoren zijn buiten beeld gebleven. Dat geldt ook voor twee partijen die voor de leraar van belang zijn: leerlingen en schoolmanagement. Zij komen alleen aan bod vanuit het perspectief van de leraren.

Over onderwerpen als opleiding en bevoegdheid van de beroepsgroep was evenmin gedetailleerde kennis voorhanden en dus was ook niet duidelijk hoe deze kenmerken samenhangen met opvattingen over het beroep. Dit onderzoek tracht die leemten in onze kennis te vullen.

Draagvlak voor beleid

De mening van leraren is gepeild in het voorjaar van 2007. Sindsdien heeft de overheid, gealarmeerd door de verwachte kwantitatieve en kwalitatieve tekorten, een omvangrijk en ingrijpend programma ontwikkeld, dat beoogt de positie en de kwaliteit van het lerarenkorps te verbeteren (OCW 2007b; OCW 2008a). De resultaten van dat programma zijn niet verwerkt in deze publicatie, maar de informatie die het SCP heeft verzameld, laat wel zien in hoeverre er draagvlak is voor de voorgestelde en inmiddels in gang gezette maatregelen.

1.2 Onderzoeksvraag en opzet van de publicatie

Het onderzoek richt zich op de volgende hoofdvraag:

Welke opvattingen hebben leraren over hun werk en over de omgeving waarin zij werken?

Deze brede vraag bevat drie onderwerpen. In de eerste plaats betreft het opvattingen van leraren over hun werk, onder meer over de motivatie voor het leraarschap, hoe zij hun docentschap invullen en hoe zij hun werk ervaren in termen van werkplezier en frustraties. In de tweede plaats gaat het om opvattingen over relaties in de werkomgeving, in het bijzonder de samenwerking met collega's en de verhouding met de schoolleiding. Het derde onderdeel betreft de opvattingen van leraren over de kwaliteit van het onderwijs en het onderwijspersoneel.

Voordat deze opvattingen van leraren in kaart worden gebracht, is er in deze publicatie aandacht voor de samenstelling van de beroepsgroep en recente ontwikkelingen daarin (hoofdstuk 2), de kwalificatiestructuur van het beroep (hoofdstuk 3) en het functiewaarderingsstelsel in het voortgezet onderwijs (hoofdstuk 4).

Een introductie op de beroepsgroep

Allereerst wordt in hoofdstuk 2 de context van het onderwijzend personeel in het voortgezet onderwijs beschreven. Onderwerpen zijn onder meer de verwachte tekorten aan leraren, demografische veranderingen, verschuivingen in opleidingen en de inzet van 'nieuw' personeel. Hiervoor is gebruikgemaakt van externe bronnen. Tevens wordt ingegaan op enkele kenmerken van de scholen voor voortgezet onderwijs waar leraren lesgeven. Die informatie is afkomstig uit de SCP-enquête.

Opleiding, bevoegdheid en bekwaamheid

Met kwalificatiestructuur wordt bedoeld op de eisen die worden gesteld aan de uitoefening van het beroep, namelijk de bevoegdheden die via diverse opleidingsmogelijkheden worden verworven en de bekwaamheden die via ervaring en (aanvullende) scholing worden opgedaan. In hoofdstuk 3 wordt binnen dat kader aandacht besteed aan de volgende vragen: wie mag lesgeven in het voortgezet onderwijs, wie geeft daadwerkelijk les en waar geeft men dan les.

Er is veel veranderd rondom het beroep van leraar. De lerarenopleidingen zijn structureel en inhoudelijk ingrijpend vernieuwd en de eisen die worden gesteld aan lesbevoegdheid en bijscholing zijn bijgesteld. De beschrijving in hoofdstuk 3, van de opleidingen tot leraar en de ontwikkeling daarin in de afgelopen decennia, maakt duidelijk hoeveel diversiteit er bestaat in de achtergrond van degenen die nu in het voortgezet onderwijs voor de klas staan. Die diversiteit werpt de vraag op of leraren daardoor verschillende oriëntaties op lesgeven hebben en dus verschillend in het onderwijs staan. Deze vraag is relevant omdat hij zichtbaar kan maken in welke richting het leraarsberoep in het voortgezet onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen.

In tijden van personeelstekort, zoals die zich ook nu voordoet, worden soms onbevoegde en onderbevoegde docenten ingezet om lesuitval te voorkomen. Scholen kiezen voor deze optie omdat ze liever iemand dan niemand voor de klas hebben staan, maar zij roept bij de toezichthoudende overheid vragen op over de effecten voor de kwaliteit van het onderwijs. Wij gaan hier na hoe leraren tegenover lesgeven door on(der)bevoegde docenten aankijken.

Een van de eisen die aan het leraarschap wordt gesteld is dat leraren blijven investeren in hun beroep, zij moeten hun bekwaamheden op peil houden. Het is daarom interessant om te bekijken of men aan scholing doet en naar welke vormen van scholing de voorkeur uitgaat. De bereidheid van leraren om zich te blijven scholen kan bovendien gezien worden als indicator voor een positieve houding tegenover het beroep.

Lidmaatschap van een vakorganisatie die zich richt op de kwaliteit van de beroepsuitoefening kan de professionaliteit van het beroep versterken. Deelname aan activiteiten van dergelijke organisaties kan gezien worden als een investering in het beroep.

Functiewaardering en beloning

De beschrijving van de kwalificatiestructuur biedt achtergrondinformatie die onder meer van belang is voor de duiding van verschillen in opvattingen tussen groepen leraren. Dat geldt ook voor het onderwerp van hoofdstuk 4: functiewaardering en beloning van de leraar.

In het begin van deze eeuw is ook op het gebied van functiedifferentiatie, functiewaardering en financiële beloning het nodige veranderd, naar verluid niet altijd naar tevredenheid van leraren. We gaan na hoe de functiewaardering in het voortgezet onderwijs anno 2007 geregeld is, hoe de leraren over de functieniveaus verdeeld zijn en wat dat betekent voor de financiële beloning. Het oordeel van leraren over de functiewaardering en de criteria die zij zelf belangrijk vinden voor de bepaling van de financiële beloning van hun werk bieden inzicht in de frustraties die leraren in het werk ervaren en hoe die voor groepen leraren verschillen. Daarmee wordt tevens duidelijk hoe groot het draagvlak onder leraren is om bepaalde aspecten van de functiewaardering en salarisinschaling te veranderen.

Vervolgens gaan we in de volgende hoofdstukken in op de drie onderdelen van de hoofdvraag. Wat leraren aantrekkelijke en onaantrekkelijke kanten van het werk vinden en hoe zij het samenwerken met collega's en de schoolleiding ervaren, zijn de onderwerpen van hoofdstuk 5. Hun oordeel over de kwaliteit van het onderwijs en het onderwijspersoneel komt aan bod in hoofdstuk 6.

Plezier en frustraties in het werk

Wat leraren als positieve en negatieve kanten van het leraarschap beschouwen, heeft betrekking op arbeidsvoorwaarden, de inhoud van het werk en de arbeidsverhoudin-

gen. Opvattingen over de arbeidsvoorwaarden zijn beschreven in hoofdstuk 4, opvattingen over de arbeidsinhoud en arbeidsverhoudingen komen in hoofdstuk 5 aan bod. Over wat leraren drijft, wat zij prettig vinden in het werk en wat hen frustreert, is weliswaar het een en ander bekend,² maar dat biedt geen inzicht in verschillen in opvattingen tussen leraren onderling en in de mogelijke achtergronden daarvan. We verwachten dat dergelijke verschillen relevant zijn voor een goed begrip van de onderlinge verhoudingen en de inhoudelijke en pedagogische ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs en dat zij een rol spelen in de tevredenheid met het werk en de afweging om al dan niet in het onderwijs te blijven werken.

Samenwerken met collega's

Inherent aan het leraarschap is het vóórkomen van een sterk individualistische cultuur (Lortie 1975; Fullan 2001). Dit wordt wel verklaard als een rationele reactie op de werkomstandigheden, die mogelijk maakt dat men zich kan concentreren op het primaire proces van lesgeven (WRR 2009). Meer onderlinge begeleiding en meer samenwerking worden echter steeds vaker gepropageerd als effectieve middelen om de kwaliteit van het lesgeven te verbeteren. In theorie bewegen leraren zich daardoor tussen twee uitersten. Aan de ene kant is er de 'koning in eigen klas' die de samenwerking met collega's beperkt tot vergaderen over rapportcijfers. Aan de andere kant staat de groep leraren die deel uitmaken van een zogenoemde professionele leergermeenschap die wordt gekenmerkt door de gezamenlijke opbouw van kennis en het continue streven naar verbetering door uitwisseling van kennis en methoden, gezamenlijke reflectie, steun en intervisie (WRR 2009: 170). In hoofdstuk 5 gaan we in op de mate van samenwerking met collega's en de waardering daarvoor. De visie van leraren hierop is niet alleen een indicator van werkplezier, maar biedt ook informatie over de invulling van het beroep.

Relatie met de schoolleiding

Tussen leraren en schoolleiding zou sprake zijn van een grote kloof. Onderwijsprofessionals en schoolorganisaties kennen niet alleen gezamenlijke, maar ook strijdige belangen en doelen omdat zij vanuit verschillende perspectieven handelen, andere belangen vertegenwoordigen en over andere kennis beschikken (WRR 2004: 28; Jansen et al. 2006; Turkenburg 2008). We onderzoeken de relatie tussen leraren en het schoolmanagement door na te gaan hoe leraren oordelen over het functioneren van de schoolleiding en over de wijze waarop de schoolleiding met hen omgaat. Daarmee willen we de verhouding tussen leraren en schoolleiding helder krijgen en verwachten we duidelijk te kunnen maken dat een slechte relatie met de schoolleiding bijdraagt aan een sterkere neiging tot vertrek van leraren.

Niet alleen de relatie met collega's of schoolleiding, maar ook de algehele mate van tevredenheid met het beroep zal uitmaken voor de plannen van leraren om in het onderwijs te blijven werken of daaruit te vertrekken. Zoals gezegd is dit van groot belang voor het personeelsbeleid. Een hoge uitstroom vanwege ontevredenheid

vraagt om andersoortige acties dan het simpelweg werven van nieuw personeel. Onderzoek naar die ontevredenheid kan duidelijk maken welke veranderingen nodig zijn om het onderwijzend personeel te behouden en in welke mate de beroepsgroep negatief in het werk staat.

Leraren over de kwaliteit van onderwijs en onderwijspersoneel

Als het beeld van de ontevreden beroepsgroep klopt, zal zij naast kritiek op arbeidsvoorwaarden, arbeidsinhoud en arbeidsverhoudingen mogelijk ook kritiek hebben op de kwaliteit van het onderwijs. In hoofdstuk 6 worden de opvattingen van leraren over de kwaliteit van het onderwijs in de eigen school en in Nederland als geheel gepeild en wordt geïnventariseerd wat leraren als grote knelpunten in het onderwijs zien. Het oordeel over de onderwijskwaliteit is een belangrijk facet van het totaalbeeld van de wijze waarop leraren tegen hun werk aankijken. Niet de kwaliteit van het onderwijs zelf staat voorop, maar wat het oordeel van leraren ons vertelt over hun beroepsopvatting. Interessant is dan om ook hier te bekijken waar tevredenheid en ontevredenheid mee samenhangen. Evenzeer interessant is de mening van leraren te peilen over de kwaliteit van het onderwijspersoneel en hoe die kwaliteit is te verbeteren.

Overeenkomsten en verschillen tussen groepen leraren

De zoektocht naar verschillen in opvattingen en mogelijke samenhangen met andere opvattingen en kenmerken neemt in dit onderzoek een centrale rol in. Uiteraard zullen leraren op individueel niveau van elkaar verschillen, maar het gaat vooral om de systematische verschillen tussen groepen leraren. De verwachting is dat het oordeel van docenten over werk, collega's, de schoolleiding en de kwaliteit van het onderwijs (gedeeltelijk) samenhangt met persoonlijke achtergrond en met kenmerken van leerlingen waaraan en de schooltypen waarin men lesgeeft. Deze samenhang kan belangrijke implicaties hebben. Het kan verhelderen welke leraren het naar hun zin hebben in het onderwijs, welke ontevreden zijn en waardoor dat komt. Het kan bovendien inzicht bieden in de richting waarin de professionele cultuur in het onderwijs zich zal ontwikkelen.

1.3 De schriftelijke enquête

Deze studie is gebaseerd op een schriftelijke enquête die in het voorjaar van 2007 is gehouden onder een representatieve groep van leraren in het voortgezet onderwijs.³ Voor een uitgebreide onderzoeksverantwoording over de voorbereiding, opzet en uitwerking van de steekproef en het verkregen databestand verwijzen we naar bijlage A in deze publicatie. Hier beperken we ons tot de hoofdlijnen van het onderzoek.

Dit grootschalige onderzoek onder leraren biedt veel nieuwe informatie over opvattingen en achtergronden van leraren. Er is bewust gekozen voor het interviewen van het zittende lerarenkorps, omdat we in beeld willen brengen hoe degenen die in het onderwijs werken tegen hun beroep aankijken. Dit betekent dat wellicht uit onvrede

vertrokken leraren buiten beeld zijn gebleven, waardoor de verkregen antwoorden positiever kunnen zijn dan met deelname van de vertrokken groep het geval zou zijn geweest. Daar staat tegenover dat een deel van de zittende leraren te kennen geeft te willen vertrekken. Door hun opvattingen te vergelijken met degenen die willen blijven, kan eventuele onvrede getraceerd en geduid worden. We beschikken evenmin over een referentiecategorie van werknemers in andere sectoren. Onze aandacht gaat primair uit naar overeenkomsten en verschillen in opvattingen tussen leraren onderling, en naar een vergelijking met het beeld in de media.

Voor het onderzoek is een steekproef getrokken uit alle leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland. Gegevens over de totale groep zijn zo volledig mogelijk verzameld door gebruik te maken van verschillende bronnen. Ze zijn betrokken van de publicatie *Kerngegevens Overheidspersoneel 2006* van BZK (2007a), twee grote administratiekantoren en enkele grote schoolbesturen in het voortgezet onderwijs. Om verschillende redenen (verwachte respons en verwachte samenhang met te onderzoeken opvattingen) is in de steekproef gestratificeerd naar regio van de school en leeftijd van de leraar. Voor het uitzetten van de vragenlijst is de medewerking gevraagd van vrijwel alle schoolbesturen in het voortgezet onderwijs.

In totaal werkten op de peildatum (31 december 2006) 78.700 docenten in het voortgezet onderwijs, waarvan er 67.300 met instemming van de schoolbesturen in het steekproefkader konden worden betrokken. Daarmee had het steekproefkader een dekkingsgraad van 86%.

Leraren krijgen jaarlijks veel enquêtes toegestuurd. Deze vragenlijst was bovendien omvangrijk en vroeg dus om een behoorlijke tijdsinvestering. Op voorhand werd verwacht dat dit de respons negatief zou beïnvloeden. Om die reden zijn responsverhogende maatregelen genomen (zie de bijlage in deze publicatie). Een 'beloning' was een van die maatregelen: als leraren aan het onderzoek meewerkten, zou er geld overgemaakt worden naar een goed doel van hun keuze. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel B.1 in de bijlage (te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport).

In totaal hebben 5110 leraren een vragenlijst toegestuurd gekregen. Daarvan hebben 2715 respondenten de vragenlijst ingevuld; 2158 (79%) deden dat schriftelijk en 571 (21%) via internet. De respons ligt daarmee op 53%. Dat is een positief resultaat, omdat de respons hoger is dan verwacht. Dat zoveel leraren aan het onderzoek hebben meegewerkt, schrijven we toe aan de responsverhogende maatregelen, maar ook aan het onderwerp van het onderzoek. Meestal krijgen leraren vragen voorgelegd over een baaiend aan schoolgerelateerde zaken. Uit opmerkingen die respondenten bij de vragenlijst noteerden, maken we op dat enquêtes die gaan over de leraren zelf uitzonderlijk zijn en dat juist dat aspect hen heeft aangesproken. Twee voorbeelden: 'Bedankt dat iemand eens wil horen wat ik vind!' (vrouw, 45 jaar, hbo-eerstegraads). 'Eindelijk eens iets waar "wij" ook "gehoord" worden. Bedankt.' (vrouw, 31 jaar, hbo-tweedegraads).

Niettemin heeft 47% van de docenten niet meegedaan. De vraag is nu of hierdoor een vertekening in de antwoorden is opgetreden. Er blijken minder jonge leraren (vooral uit de grote steden) en meer leraren in de leeftijdsgroep van 45 tot 55 jaar te hebben meegedaan dan op grond van de steekproefstratificatie nodig werd geacht. Dit is ondervangen door de enquêtedata waarover in deze publicatie wordt gerapporteerd, met behulp van poststratificatie te wegen naar leeftijd en regio. De referentiewaarden die hiervoor zijn gebruikt, komen uit de publicatie *Kerngegevens Overheidspersoneel 2006* van BZK (2007a).

Het kan zijn dat de groep leraren die heeft meegewerkt meer ontevreden is dan de groep die niet heeft meegewerkt, waardoor een inhoudelijke vertekening optreedt. Als ontevreden leraren geneigd zijn de enquête in te vullen om zo hun grieven kenbaar te maken, zullen de antwoorden over het leraarschap in de responsgroep negatiever zijn dan onder de leraren in totaal. De uitkomsten van het onderzoek zijn echter niet negatief en al helemaal niet negatiever dan verwacht. We nemen daarom aan dat de non-respons wat opvattingen over het werk betreft niet sterk afwijkt van de respons.

In het vervolg van deze publicatie wordt de enquête *Beroepsopvattingen van Leraren Voortgezet onderwijs 2007* aangeduid met de afkorting BLV'07. Tenzij anders vermeld zijn alle gerapporteerde verschillen statistisch significant.

Noten

- 1 Uitzondering is het in 2006 onder auspiciën van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) uitgevoerd onderzoek. In het project *Onderwijs aan het woord* konden alle (toekomstige) leraren en onderwijsondersteuners zich via een websurvey uitspreken over wat zij belangrijk vinden in hun beroep. Alleen al uit het voortgezet onderwijs vulden bijna 4000 respondenten de enquête in. De antwoorden mondden uit in een onderwijsagenda voor de beroepsgroep: *Waar wij voor staan* (SBL 2006). De webenquête bood weliswaar veel informatie over het belang dat leraren aan de verschillende aspecten van hun beroep hechtten, maar was niet representatief en gaf geen inzicht in verschillen in opvattingen tussen leraren onderling en in de mogelijke achtergronden van die verschillen.
- 2 Zie voor een overzicht, ook van literatuur en onderzoek buiten Nederland, WRR 2009: 165-171.
- 3 In de enquête werd onder andere gevraagd naar de aantrekkelijke en minder aantrekkelijke kanten van het beroep, naar de ondersteuning en waardering die men in zijn of haar werk ondervindt, naar de samenwerking met collega's, naar het functioneren van de schoolleiding en naar mogelijkheden om de kwaliteit van het lerarenkorps te verbeteren. Er is in het onderzoek ook gevraagd naar de visie van docenten op lesgeven (waaronder 'het nieuwe leren') en naar de wijze waarop er op school met onderwijskundige vernieuwingen wordt omgegaan. Daarover wordt in een afzonderlijke publicatie gerapporteerd.

2 Een introductie op de beroepsgroep

2.1 Enkele cijfers over het lerarenkorps

Voorafgaand aan de beschrijving in de komende hoofdstukken van wat leraren beweegt en bezighoudt, presenteren we enkele arbeidsmarktgerelateerde en demografische gegevens over leraren in het voortgezet onderwijs. Het toenemende tekort aan onderwijzend personeel en hiermee samenhangende ontwikkelingen in de samenstelling van het lerarenkorps zijn onderwerpen die daarbij aan bod komen.

Er wordt hiervoor gebruikgemaakt van externe bronnen. Dat zijn van het ministerie van Buitenlandse Zaken (BZK) registratiegegevens (BZK 2007a) en enquêtegegevens (BZK 2009), uit de nota's *Werken in het onderwijs data en informatie* (OCW 2005a, 2006a, 2007a, 2008b) en uit de *Enquête Beroepsbevolking 2006* van het CBS cijfers. De gegevens bieden informatie over recente ontwikkelingen in de personeelssamenstelling in het voortgezet onderwijs, zoals oplopende personeelstekorten, leeftijdsopbouw en opleidingsniveau van het lerarenkorps (§ 2.2), en over maatregelen die worden gehanteerd om het lerarentekort op te vangen (§ 2.3). Ook komen kenmerken van leraren aan bod; enerzijds individuele kenmerken als geslacht, leeftijd en ervaring in het onderwijs, anderzijds onderwijssoorten en scholen waarin leraren lesgeven (§ 2.2 en 2.4). Deze gegevens zijn afkomstig uit de SCP-enquête *Beroepsopvattingen Leraren Voortgezet onderwijs* (BLV'07), die niet alleen voor achtergrondinformatie over het lerarenkorps en hun werkerrein een belangrijke bron vormde, maar ook voor de analyse van overeenkomsten en verschillen in opvattingen en gedragingen van docenten.

2.2 Oplopend tekort aan onderwijzend personeel

2.2.1 Ontwikkeling van het aantal leraren, banen en vacatures

In het voortgezet onderwijs werkten volgens gegevens van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap in 2007 ongeveer 77.000 leraren. De werkgelegenheid in het voortgezet onderwijs is, in termen van het aantal voltijdbanen, tussen 2002/'03 en 2006/'07 met bijna 5% toegenomen (tabel 2.1). De leraren gingen wel iets meer uren maken: waren er in 2002/'03 nog 1,21 leraren per voltijdbaan, in 2006/'07 zijn dat er 1,18.

Tabel 2.1

Ontwikkeling van het aantal leraren, voltijdbanen en openstaande vacatures^a in het voortgezet onderwijs, 2002-2008 (in aantallen)

	2002/'03	2003/'04	2004/'05	2005/'06	2006/'07	2007/'08
aantal leraren (x 1000)	74	74	74	76	77	
aantal voltijdbanen (x 1000)	61	61	62	63	64	
aantal openstaande vacatures	370	250	180	150	320	400

a Het gemiddelde aantal openstaande vacatures in voltijdbanen in het desbetreffende schooljaar.

Bron: OCW (2007a): 81, 83; (OCW 2008b: 32, 81)

De spanning op de arbeidsmarkt voor leraren nam in de eerste helft van dit decennium af. Na een daling van het aantal openstaande vacatures, neemt deze sinds 2006 weer toe. In het schooljaar 2007/'08 werden gemiddeld 400 openstaande vacatures in het voortgezet onderwijs geteld (OCW 2008b: 32). Volgens OCW is er op dat moment een landelijke onvervulde vacature-intensiteit van 0,6 %, dat is het aantal vacatures per 100 leraren. Hoewel er geen absolute norm is te geven, gaat men op grond van ervaringen in het verleden ervan uit dat problemen ontstaan als het tekort boven de 1% komt. In andere sectoren van de arbeidsmarkt gelden dergelijke tekorten niet als dramatisch, maar in het onderwijs dreigt vanaf die grens uitval van lessen of zelfs vakken in hun geheel.

Het lerarentekort zal naar verwachting de komende jaren sterk oplopen. In het scenario van hoogconjunctuur waar OCW vanuit gaat, stijgt het aantal vacatures per 100 leraren van 1% in 2007 tot ruim 6% in 2011 (OCW 2007a). In het schooljaar 2007/'08 waren vooral op scholen in de Randstad, en dan met name op scholen in de vier grote steden, relatief veel openstaande vacatures (OCW 2008b: 32).

De Commissie Leraren waarschuwde dat bij een hoogconjunctuur (veel vraag naar hoogopgeleiden in de gehele arbeidsmarkt) de totale vervangingsvraag in de komende tien jaar ongeveer driekwart van de leraren, ofwel 47.000 voltijdbanen, zal zijn. Door de economische crisis die eind 2008 inzette, is het scenario van een laagconjunctuur waarschijnlijker geworden, maar ook dan zal de vervangingsvraag nog ongeveer twee derde van de leraren zijn (Commissie Leraren 2007; zie ook OCW 2006a, 2007a).

Er moeten dus hoe dan ook op de korte termijn veel banen in het voortgezet onderwijs opnieuw worden ingevuld. Veel leraren die nu nog werken, zullen zijn vertrokken vanwege hun pensioen of omdat ze ander werk buiten het onderwijs hebben gevonden. Vooral het aantal leraren dat met pensioen gaat, is door de vergrijzing van het lerarenkorps hoger dan ooit tevoren.

Het totaal aantal leerlingen in het voortgezet onderwijs groeide tussen 2001/'02 en 2005/'06 met ruim 3% (tabel 2.2). Het aantal zorgleerlingen in het vmbo (leerwagondersteunend onderwijs en praktijkonderwijs) nam in diezelfde periode maar liefst

met bijna 10% toe. Omdat scholen voor zorgleerlingen extra personeel in dienst konden nemen, is het aantal voltijdbanen in het voortgezet onderwijs de afgelopen jaren sterker gegroeid dan het totaal aantal leerlingen.

Tabel 2.2

Ontwikkeling van het aantal (zorg)leerlingen in het voortgezet onderwijs, 2001-2006
(in aantallen)

	2001/'02	2002/'03	2003/'04	2004/'05	2005/'06	% groei tussen 2001/'02 en 2005/'06
totaal aantal leerlingen (x 1000)	879,8	889,8	898,7	903,0	909,5	3,3
aantal leerlingen exclusief zorgleerlingen (x 1000)	777,6	786,8	791,6	791,8	797,4	2,5
aantal zorgleerlingen lwoo/praktijkonderwijs (x 1000)	102,2	103,0	107,1	111,2	112,1	9,7

Bron: OCW (2007a: 71)

Naast de toename van het aantal zorgleerlingen speelden de arbeidsduurverkortingen en taakwijzingen voor leraren een rol in de vraag naar personeel. Net als in andere bedrijfstakken en onderwijssectoren is in de jaren negentig in het voortgezet onderwijs arbeidsduurverkortingen doorgevoerd. Volgens de CAO daalde het aantal lesuren bij een voltijd aanstelling van 29 uur in 1991 tot 26 uur in 1999. In de CAO 2003-2005 werd een lestaak van 25 lesuren per week afgesproken (met – in overleg – een maximum van 27 lesuren). Sinds 2005 was het aantal lesuren (en ook het maximum) niet meer in de CAO opgenomen, maar in de CAO van februari 2009 is deze weer ingevoerd in de vorm van een jaarlijks maximum van 750 klokuren voor lestaken minus 24 uren voor werkdrukverlaging voor een voltijd baan (www.aob.nl).

Lang niet alle leraren geven het standaard aantal lesuren. Scholen kunnen bijvoorbeeld door het voeren van een taakbeleid variëren in het aantal lesuren dat een docent moet geven (rekening houdend met het maximum). Leraren krijgen in dat geval niet-lesgebonden taken, in de vorm van mentor- of andere begeleidingstaken, dan wel coördinatie- en managementtaken op het niveau van een sectie, jaargroep, onderbouw, bovenbouw of schooltype. Beginnende leraren mogen volgens de nieuwste CAO het eerste jaar dat ze lesgeven 20% van hun lestijd besteden aan het voorbereiden van lessen.

Het gemiddelde aantal lesuren per week is tussen 1995 en 2005 afgenomen van 24 naar 21 uur (OCW 2007a: 46-47). Die daling was niet alleen een gevolg van de arbeidsduurverkortingen, maar ook van de wens om de werkdruk van leraren te beperken en hen meer tijd te geven voor scholing, lesvoorbereiding en onderwijsontwikkeling.

Hierdoor moesten meer leraren worden aangesteld om de opgevallende lessen te verzorgen.

2.2.2 Leeftijdsopbouw: een sterk vergrijsde beroepsgroep

De leeftijdsopbouw van het lerarenkorps in het voortgezet onderwijs wijkt af van de opbouw van de totale werkzame beroepsbevolking; het lerarenkorps is relatief sterk vergrijsd (figuur 2.1). Bij de werkzame beroepsbevolking ligt een piek bij de leeftijdscategorieën van 35-39 jaar en 40-44 jaar. Het personeel dat bij de overheid werkt is eveneens ouder dan de totale werkzame beroepsbevolking, maar de leraren in het voortgezet onderwijs spannen de kroon.¹ Bij hen ligt de piek in de leeftijdscategorieën van 50-54 jaar en 55-59 jaar. Figuur 2.1 maakt duidelijk dat er de komende tien tot vijftien jaar veel leraren met pensioen zullen gaan en dat die leemte niet op een 'natuurlijke' wijze wordt gevuld door de generatie die daarop volgt, omdat die veel kleiner in omvang is.

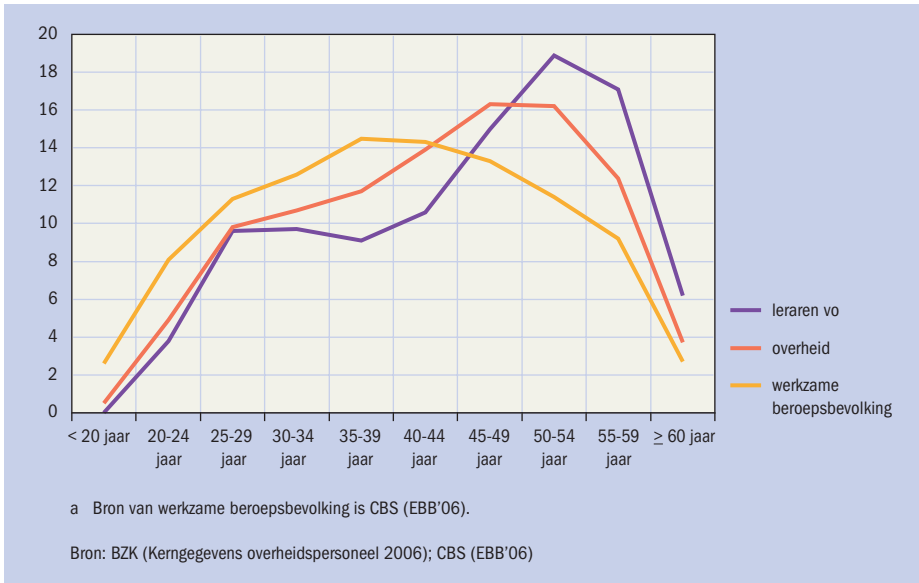
Deze personeelsopbouw is het resultaat van onderwijsbeleid in de jaren tachtig van de vorige eeuw. In 1985 leidden overheidsbezuinigingen tot herziening van de onderwijssalarissen (Herstructurering van de Onderwijssalarissen, ofwel HOS). Die maatregel maakte werken in het onderwijs voor nieuwe leraren onaantrekkelijk vanwege het salarisverschil tussen oud en nieuw personeel (de na-hossers).

Bovendien leidde de daling van leerlingenaantallen in dezelfde periode tot ontslag van vooral jong onderwijspersoneel, omdat daarbij de methode van *last in, first out* werd gehanteerd. Het gevolg is dat er nu veel ouderen voor de klas staan, terwijl de middengroep die in andere sectoren van de arbeidsmarkt het grootst is, in het onderwijs juist heel klein is (Onderwijsraad 2002; Van Haperen 2007: 41).

De prognoses van het aantal studenten op de lerarenopleidingen geven aan dat ook als dat op korte termijn flink zou stijgen, het niet realistisch is te veronderstellen dat de uitstroom van oudere leraren volledig opgevangen kan worden met instroom vanuit de opleidingen (Onderwijsraad 2002; OCW 2007a). Tussen 2000 en 2007 studeerden jaarlijks ongeveer 4500 studenten af van de lerarenopleidingen, circa 4000 van het hbo en circa 500 van de universitaire opleidingen. Op zich is dat al volstrekt onvoldoende om de tekorten op te vangen, maar daarbij komt nog dat niet alle afgestudeerden een baan in het onderwijs ambiëren en dat een deel van degenen die er wel gaan werken binnen een paar jaar alsnog vertrekt (De Jonge en De Muijnck 2002; Van der Aa et al. 2007). Dit alles maakt dat in het voortgezet onderwijs grote tekorten aan leraren worden verwacht, zowel in de meest gunstige variant van de voorspelling (laagconjunctuur) als in de meest ongunstige (hoogconjunctuur).

Figuur 2.1

Leraren in het voortgezet onderwijs, overheidspersoneel en werkzame beroepsbevolking^a naar leeftijd 15-64 jaar, 2006 (in procenten)



2.2.3 Toenemend aandeel vrouwen

Lange tijd zijn mannelijke docenten in het voortgezet onderwijs in de meerderheid geweest, maar dit patroon is aan het verschuiven. Was in 1944 73% van de leraren in het voortgezet onderwijs een man (Onderwijsraad 2006b), in 1997 was dat afgenomen tot 66% (BZK 1998) en tien jaar later nog verder tot 55% (OCW 2008b: 40). Op dit moment zijn er niettemin nog steeds iets meer mannelijke docenten.

De mannen zijn ouder dan de vrouwen:² gemiddeld is een leraar 48 jaar oud en een lerares 43 jaar. Tweederde van de mannen is 45 jaar of ouder, terwijl een meerderheid van de vrouwen juist jonger is dan 45 jaar (tabel 2.3).

Omdat er van oudsher meer mannen in het voortgezet onderwijs werken, is een logisch gevolg daarvan dat mannen gemiddeld meer ervaring in het onderwijs hebben. Bijna twee vijfde van de docenten werkt al twintig jaar of langer in het voortgezet onderwijs en daarvan is 50% man en 27% vrouw (tabel 2.3). De helft van de vrouwen werkt korter dan tien jaar in het onderwijs, terwijl dit voor slechts een derde van de mannen opgaat.

In het afgelopen decennium zijn echter meer vrouwen dan mannen als leraar begonnen en er zullen in de komende jaren meer mannen dan vrouwen vanwege pensionering het onderwijs verlaten; het aandeel mannen zal dus verder afnemen.

Tabel 2.3

Mannelijke en vrouwelijke leraren in het voortgezet onderwijs naar leeftijd en ervaring, 2007 (in procenten)

	< 5 jaar ervaring	5-9 jaar ervaring	10-19 jaar ervaring	≥ 20 jaar ervaring	totaal
totaal	19	23	19	39	100
man	14	20	16	50	100
< 35 jaar	56	45	5	0	18
35-44 jaar	17	26	48	3	16
45-54 jaar	23	19	37	44	35
≥ 55 jaar	4	9	11	53	31
vrouw	24	27	22	27	100
< 35 jaar	67	45	7	0	30
35-44 jaar	19	24	59	6	26
45-54 jaar	11	26	26	58	31
≥ 55 jaar	3	4	8	36	13

Bron: SCP (BLV'07)

2.2.4 Voltijd en deeltijd

In het onderwijs wordt veel in deeltijd gewerkt, vrouwen doen dit vaker dan mannen, maar de docenten die in deeltijd werken, doen dat vooral in grote deeltijdbanen (tabel 2.4).

Tabel 2.4

Omvang arbeidscontract (in fulltime equivalenten) van leraren voortgezet onderwijs, naar geslacht, 2007 (in procenten)

	man	vrouw	totaal
0,1-0,5 fte	7	19	13
0,6-0,9 fte	26	56	40
1,0 of meer fte	67	25	47
totaal	100	100	100

Bron: SCP (BLV'07)

Jongere docenten werken vaak in deeltijd en oudere docenten vaak in voltijd (tabel 2.5). In de leeftijdscategorieën 35-44 jaar en 45-54 jaar – de levensfase van kinderen opvoeden – werken vrouwen het vaakst in deeltijd en mannen het minst. Niettemin participeert ook in andere leeftijdscategorieën nooit meer dan een derde van de vrouwelijke docenten in een voltijdbaan, en met uitzondering van de jongste leeftijdscategorie werkt nergens meer dan een derde van de mannelijke docenten in een deeltijdbaan.

Tabel 2.5

Omvang arbeidscontract (in fulltime equivalenten) van leraren voortgezet onderwijs, naar leeftijd en geslacht, 2007 (in procenten)

	< 35 jaar		35-44 jaar		45-54 jaar		≥ 55 jaar		totaal	
	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw	man	vrouw
deeltijd (0,1-0,9 fte)	43	66	34	80	27	81	34	73	33	75
voltijd (1,0 of meer fte)	57	34	66	20	73	19	66	27	67	25
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Bron: SCP (BLV'07)

De verwachting is dat het lerarentekort wordt versterkt doordat jong en vrouwelijk onderwijzend personeel dat instroomt vaak in deeltijd aan de loopbaan begint.

2.2.5 Opleidingsniveaus van leraren

Het lerarenkorps dat momenteel in het voortgezet onderwijs werkzaam is, heeft een zeer gevarieerde opleidingsachtergrond. In de eerste plaats naar opleidingsniveau: middelbaar (beroeps)onderwijs, hoger beroepsonderwijs of wetenschappelijk onderwijs. In de tweede plaats naar het type lerarenopleiding dat is gevolgd: een lerarenopleiding 'oude stijl', zoals de tweede- en eerstegraads middelbaar onderwijs staatsdiploma's (mo A en mo B) of een academische opleiding met een onderwijsaantekening, dan wel een lerarenopleiding 'nieuwe stijl', zoals een lerarenopleiding tweede- of eerstegraads in het hbo of een universitaire lerarenopleiding (ulo) in het wetenschappelijk onderwijs.

Tabel 2.6 beschrijft de ontwikkeling aan het begin van de 21e eeuw naar hoogst genoten opleiding.³ Het aandeel leraren afkomstig van de hbo-lerarenopleidingen (pabo en eerste- en tweedegraads-lerarenopleidingen) neemt toe. Tegenover een lichte toename van het percentage academisch gevormde eerstegraadsleraren stond de afgelopen jaren namelijk een sterkere afname van het aandeel eerstegraadsbevoegden met de niet meer bestaande opleiding mo B.

Tabel 2.6

Hoogst genoten opleiding van leraren in het voortgezet onderwijs, 2001-2007 (in procenten)

	2001	2003	2004	2005	2007
mbo, havo, vwo ^a	5	2	3	2	2
hbo	58	62	61	60	64
kandidaatsexamen, mo B, wo-bachelor	14	13	12	12	9
universiteit (drs., wo-master, dr.)	23	23	24	26	25
totaal	100	100	100	100	100

a Inclusief leraren in opleiding (lio) van hbo-lerarenopleidingen.

Bron: OCW (2006a:39); BZK (2009) (PoMo 2008)

In de tabel is de terugloop van de eerstegraadsbevoegde leraren met mo B niet goed te zien, omdat afgestudeerden van de oude en nieuwe academische studies (kandidaats en wo-bachelors) in dezelfde categorie zijn opgenomen. Dat zijn bovendien tweedegraadsbevoegden.

Verwacht wordt dat de nieuwe instroom vanuit eerstegraads-lerarenopleidingen van het hbo en de universiteit de uitstroom van eerstegraadsbevoegde leraren met een opleiding oude stijl in de komende jaren niet zal kunnen compenseren.

De lichte toename van academici tussen 2001 en 2005 wordt gedeeltelijk verklaard door de neergaande conjunctuur aan het begin van het decennium, waardoor academici via zij-instroom het onderwijs in kwamen en wetenschappelijk geschoolde leraren (weer) een baan in het onderwijs ambieerden. Verwacht wordt dat met een aantrekkende conjunctuur de instroom van academici zal afnemen of zelfs zal omslaan in een daling (OCW 2006a: 39-40). Het onderwijs moet in dat geval concurreren met andere arbeidsmarktsectoren voor hoogopgeleid personeel. De economische crisis die eind 2008 begon, kan echter een hogere toestroom van academici naar het onderwijs bewerkstelligen, omdat het onderwijs in tijden van laagconjunctuur als een aantrekkelijke sector geldt vanwege de arbeidszekerheid.

2.3 'Nieuwe' leraren om de tekorten tegen te gaan

Naast een extra stimulans om meer studenten te werven voor de lerarenopleidingen en de 'stille reserve' van geschoolde leraren die niet in het onderwijs werkt te mobiliseren, zijn de afgelopen jaren verschillende maatregelen genomen om het verwachte lerarentekort tegen te gaan. We bespreken die maatregelen hier kort.

Ten eerste tracht men te stimuleren dat niet-leraren een overstap maken vanuit andere arbeidsmarktsectoren naar het onderwijs (zij-instroom). Ten tweede worden leraren in opleiding al voor hun afstuderen in het onderwijs ingeschakeld. Ten derde nemen scholen noodmaatregelen, zoals het (tijdelijk) inzetten van onderwijzend personeel zonder de juiste of volledige lesbevoegdheid (OCW 2007a, 2007b).

In hoofdstuk 3 besteden we aandacht aan het on(der)bevoegd lesgeven door leraren in het voortgezet onderwijs. We brengen daar vooral de opvattingen van leraren zelf over dit onderwerp in kaart. In dit hoofdstuk 2 bekijken we het fenomeen vanuit een meer algemene invalshoek, namelijk als maatregel om lesuitval tegen te gaan en lerarentekorten op te vangen.

Lesbevoegdheid

De lerarenopleiding is van oudsher de route naar het leraarschap. Een diploma leidt tot een bevoegdheid om les te geven. Zoals gezegd zal verderop uitgebreid worden ingegaan op de formele eisen die zijn verbonden aan het leraarschap, hier geven we een korte toelichting voor een beter begrip van de gehanteerde (nood)maatregelen.

Het voortgezet onderwijs kent momenteel twee bevoegdheidsniveaus voor leraren: een tweedegraadsbevoegdheid en een eerstegraadsbevoegdheid.⁴ Met een tweedegraadsbevoegdheid kan worden lesgegeven in vmbo en in de onderbouw van havo/vwo. Een tweedegraadsbevoegdheid kan alleen worden verworven via een lerarenopleiding in het hoger beroepsonderwijs (bachelorniveau). Met een eerstegraadsbevoegdheid kan worden lesgegeven in de bovenbouw van het havo/vwo. Een eerstegraadsbevoegdheid is een 'inclusieve bevoegdheid', hetgeen inhoudt dat een eerstegraadsopgeleide leraar ook bevoegd is voor het tweedegraadsgebied. Een lerarenopleiding gevolgd na het behalen van een academische titel (drs., master), leidt tot een eerstegraadsbevoegdheid, evenals een vervolgopleiding na het behalen van de tweedegraadsbevoegdheid in het hbo.

Sinds een aantal jaren is het mogelijk voor de klas te staan al voordat de juiste bevoegdheid is behaald, of in speciale omstandigheden zonder de juiste bevoegdheid maar met toestemming van de Inspectie van het Onderwijs of de minister. Men beschikt dan (nog) niet over een bevoegdheid, maar is meestal wel benoembaar volgens de wet.

Onbevoegde docenten beschikken niet over de juiste papieren om les te mogen geven. Onderbevoegde docenten zijn leraren die wel benoembaar zijn en volgens de wet met lesgeven belast mogen worden, maar die nog niet of niet volledig bevoegd zijn. Vaak geven deze docenten (tijdelijk) een ander vak dan hun 'eigen' vak of werken ze met een tweedegraadsbevoegdheid (tijdelijk) in het eerstegraadsgebied. Zij-instromers en leraren in opleiding (lio's) worden ook als onderbevoegden beschouwd. Alvorens over te gaan op de schaal waarop on(der)bevoegd les wordt gegeven, lichten we deze twee maatregelen verder toe.

Zij-instromers in het voortgezet onderwijs

In augustus 2000 werd de Interim-wet zij-instroom primair en voortgezet onderwijs van kracht. Deze wet⁵ maakt het mogelijk om leraar te worden zonder de reguliere lerarenopleiding te hebben gevolgd. Voorwaarde is wel dat men beschikt over:

- een diploma van een (relevante) hbo- of wo-opleiding;

- (relevante) beroeps- of maatschappelijke ervaring;
- een geschiktheidverklaring van een assessment centre.

Mensen die als zij-instromer in het onderwijs aan de slag willen, wordt een assessment afgenomen, waarin wordt vastgesteld of men 'geschikt' is om direct als leraar te starten of eventueel na een opleidingstraject te hebben doorlopen. Een zij-instromer moet binnen twee jaar een onderwijsbevoegdheid halen. De inzet van zij-instromers had vooral als doel de werkdruk voor leraren te verlagen, maar komt ook van pas als arbeidsmarktmaatregel (aantrekken van nieuwe leraren).

Tussen 2000 en 2003 nam het aantal geschiktheidverklaringen in het voortgezet onderwijs toe van 7 naar 634 om in de jaren daarna weer af te nemen tot 174 in 2006 en 22 in de eerste helft van 2007 (OCW 2008b). Bovendien is het percentage zij-instromers dat na enige tijd weer uit het onderwijs vertrekt, de afgelopen jaren toegenomen (Van Kessel et al. 2007a).

De regeling voor zij-instroom in het beroep maakt sinds augustus 2006 onderdeel uit van de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO). De beschikbare middelen zijn als onderdeel van de middelen voor professionalisering toegevoegd aan het budget (de lumpsum) van scholen (OCW 2007a: 51). Het kan zijn dat de animo van scholen om zij-instromers aan te stellen door het wegvallen van de regeling is afgenomen. Ook wordt geopperd dat de gedaalde zij-instroom een gevolg is van de in afgelopen jaren meer in evenwicht verkerende markt, waardoor scholen een bevoegde docent prefereerden boven een onbevoegde en onervaren zij-instromer (OCW 2008b).

Voor het schooljaar 2007/2008 is eenmalig vijf miljoen euro toegezegd (amendement-De Vries), om een doorstroom van tweehonderd leerkrachten uit het primair onderwijs naar het voortgezet onderwijs mogelijk te maken (Van Kessel et al. 2007b). De leerkrachten worden als zij-instromer beschouwd en moeten net als die groep binnen twee jaar de benodigde aanvullende bevoegdheden halen. Over de resultaten van deze regeling is nog geen informatie bekend.

In maart 2009 is zes miljoen euro beschikbaar gesteld voor studiekosten van zij-instromers. Daarmee is een nieuwe stimuleringsmaatregel ingesteld met opnieuw het doel zij-instromers aan te trekken (www.minocw.nl 20 maart 2009).

Leraren in opleiding in het voortgezet onderwijs

Sinds een aantal jaren bestaat de mogelijkheid om leraren in opleiding (lio's) aan te stellen. Deze maatregel heeft primair als doel het lerarentekort op te vangen. Lio's zijn vierdejaarsstudenten van de lerarenopleiding die leren en werken combineren. Zij krijgen bij scholen een tijdelijk dienstverband van vijf maanden bij een volledige werkweek (blokmodel) of van tien maanden met een werktijdfactor van 0,5 (lintmodel). Binnen deze betrekkingssomvang is de lio voor gemiddeld 50% belast met leeractiviteiten en voor de overige tijd met werkactiviteiten. Het aantal lio's in het voortgezet onderwijs is de laatste jaren toegenomen: van 660 in 2006 naar 760 in 2007 (OCW: 2007a: 51). Ongeveer twee van de drie lio's stroomt een jaar later door naar een baan in het onderwijs.

Inzet van onbevoegd en onderbevoegd onderwijspersoneel

Afhankelijk van het niveau waarop on(der)bevoegdheid wordt gemeten, kan worden aangegeven hoeveel en hoe vaak deze maatregel wordt ingezet. Het aandeel lessen dat leraren bevoegd dan wel onbevoegd geven, vormt een eerste meetniveau. Het aandeel leraren dat onbevoegd voor de klas staat is een tweede meetniveau en het aandeel scholen met onbevoegde leraren in dienst een derde. Alle drie leveren ze relevante informatie over de inzet van onbevoegd en onderbevoegd onderwijspersoneel in het voortgezet onderwijs.

In 2005 werd ongeveer 73% van de lessen gegeven door leraren die daarvoor volledig bevoegd waren. In dat jaar werd 17% van de lessen onderbevoegd en 10% onbevoegd gegeven (OCW 2007a). Een deel van de onderbevoegde lessen komt voor rekening van de toename van tweedegraadsbevoegde leraren die tijdelijk lesgeven in het eerste-graadsgebied. Het aantal leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo, het eerste-graadsgebied, nam de afgelopen vijf jaar toe met 19%, vooral in het vwo steeg het aantal leerlingen (tabel 2.7). De groei van het aantal leraren met een eerstegraadsbevoegdheid (van 37% naar 38% in de periode 2001 t/m 2005) bleef daarbij achter.

Tabel 2.7

Leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo, 2002-2006 (aantallen x 1000)

	2002	2004	2005	2006	% groei
havo 4/5	88,0	94,1	97,7	102,9	17
vwo 4/5/6	95,7	102,8	108,6	114,9	20
totaal bovenbouw havo/vwo	183,7	196,9	206,3	217,8	19

Bron: OCW (2007c: 71)

Tussen 1994 en 2004 nam het aandeel eerstegraads-lesuren dat door leraren met een tweedegraadsbevoegdheid werd verzorgd toe van 6% naar 11% (OCW 2006a: 39). Het aantal eerstegraads-lesuren dat door docenten met een eerstegraadsbevoegdheid werd gegeven, daalde in die periode van 92% naar 85%.

In praktijkonderwijs en vmbo wordt tegenwoordig vaak lesgegeven in themagebieden of wordt vakoverstijgend gewerkt. Dit gebeurt niet alleen omdat het beter aansluit bij behoeften en kwaliteiten van leerlingen, maar ook omdat het scholen mogelijkheden biedt om lerarentekorten op te vangen. Leraren uit verschillende vakgebieden werken in teamverband en mogen dan lesgeven in een ander vak als er tevens een teamlid is dat wel bevoegd is in het geven van dat vak. De Inspectie van het Onderwijs vindt dat scholen de wet op dit punt te ruim interpreteren, met als gevolg dat de kwaliteit van het onderwijs in het vmbo onder druk staat door het veelvuldige gebruik van on(der)bevoegde leraren (Inspectie van het Onderwijs 2007, zie ook hoofdstuk 3).

Als op persoonsniveau wordt gekeken – eerder ging het om het aandeel lessen –, circuleren er verschillende cijfers. Het blijkt lastig, waarschijnlijk vanwege de vele regels en uitzonderingen, om precies vast te stellen om hoeveel leraren het gaat. Volgens ITS-onderzoek was in 2005 62% van de leraren volledig bevoegd om les te geven; 31% was gedeeltelijk bevoegd en/of gedeeltelijk benoembaar en 7% was onbevoegd en onbenoembaar. Het aandeel volledig bevoegde leraren was tussen 2002 en 2005 afgenomen van 65% naar 62% (dit cijfer is berekend exclusief zij-instromers en directie, Van Kessel et al. 2008). De Commissie Leraren gaat uit van cijfers van ECORYS en meldt dat in 2006 bijna 17% van de leraren onbevoegd of niet bevoegd voor het vak voor de klas staan (Commissie Leraren 2007: 92). In *Werken in het onderwijs 2009* wordt echter gemeld dat in het derde kwartaal van 2007 driekwart van de leraren met hun bevoegdheid goed tot zeer goed aansluiten bij de vooraf gestelde eisen, voor een kwart van de leraren geldt dat dus niet (OCW 2008b: 39). In hoofdstuk 3 zal blijken dat 21% van de leraren zelf vindt dat ze in ieder geval een deel van hun lessen onbevoegd geven. Dit cijfer heeft betrekking op het voorjaar van 2007.

Een derde manier om de mate van onbevoegd lesgeven uit te drukken, is op het niveau van de scholen. Volgens de Inspectie van het Onderwijs had 77% van de scholen voor voortgezet onderwijs in 2006 één of meer onbevoegden in dienst en gaf op 46% van de scholen een of meer leraren onbevoegd les in een ander dan het ‘eigen’ vak. Een kwart van de scholen had een leraar in opleiding in dienst en op 28% van de scholen werkten zij-instromers (Inspectie van het Onderwijs 2007).

De cijfers verschillen naar gelang het meetniveau en naar gelang de definitie van on(der)bevoegdheid, maar duidelijk wordt wel dat er in het voortgezet onderwijs regelmatig gebruik wordt gemaakt van on(der)bevoegd onderwijspersoneel.

2.4 Lesgeven in het voortgezet onderwijs: wie, wat en waar?

In deze paragraaf geven we een algemene beschrijving van de leraren die in het voortgezet onderwijs voor de klas staan. Eerder in dit hoofdstuk zijn we ingegaan op individuele kenmerken als leeftijd, geslacht en opleidingsniveau. Die kenmerken bleken relevant voor een beeld van recente ontwikkelingen op de onderwijsarbeidsmarkt. Het perspectief verlegt zich nu naar kenmerken die met lesgeven en de school te maken hebben. Deze kenmerken zijn van invloed op de opvattingen van leraren over het lesgeven en zullen daarom in veel analyses worden opgenomen. Hier geven we een eerste beschrijving van de kenmerken, waarbij we ons baseren op gegevens uit de SCP-enquête. Leraren hebben aangegeven in welke onderwijssoorten zij werken en welke combinaties van onderwijssoorten en schooltypen dat betreft. Verder weten we op grond van hun informatie vestigingsplaats van de school, omvang van de schoollocatie waar leraren het meeste lesgeven en leerlingensamenstelling van de school.

2.4.1 Lesgeven in verschillende onderwijssoorten

Het aantal onderwijssoorten binnen een school kan flink variëren. Scholen met één onderwijssoort worden categorale scholen genoemd, scholen met twee soorten gelden als smalle scholengemeenschappen en met drie of meer soorten als brede scholengemeenschappen. Binnen deze schooltypen kunnen leraren in een of meerdere onderwijssoorten lesgeven. In tabel 2.8 wordt een overzicht gegeven van de aandelen leraren die lesgeven in een bepaalde onderwijssoort. De percentages tellen niet op tot 100%, omdat veel leraren in meerdere onderwijssoorten werken. In de praktijk geven leraren les in één (30%), twee (29%), drie (30%) en zelfs vier of meer (11%) onderwijssoorten.

Tabel 2.8

Leraren voortgezet onderwijs naar onderwijssoort waarin zij lesgeven, 2007 (in procenten)

	% geeft les in
praktijkonderwijs	7
vmbo-beroepsgericht (kader, basis, gemengd)	36
vmbo-theoretisch (mavo)	42
havo	56
vwo	52
gymnasium	31

Bron: SCP (BLV'07)

De 7% leraren die in praktijkonderwijs lesgeven, doen dit in meerderheid alleen daar: 63%. De overige leraren in praktijkonderwijs (37%) geven tevens les in vmbo (ruim twee derde) of in een hogere onderwijssoort (minder dan een derde deel). Ook leraren die in vmbo-beroepsgerichte leerwegen lesgeven doen dit relatief vaak alleen in dat vmbo (twee vijfde deel), maar de docenten die lesgeven in de andere onderwijssoorten blijken zich veel minder tot één onderwijssoort te beperken. Zo staat 56% van de leraren in het havo voor de klas, maar geeft slechts 3% van die groep uitsluitend in dat onderwijssoort les. Wel is het zo dat deze leraren vaak in andere avo-onderwijssoorten lesgeven en minder vaak in vmbo of praktijkonderwijs. Tabel 2.9 geeft de combinaties weer waarin leraren lesgeven.

Tabel 2.9

Onderwijssoorten en combinaties van onderwijssoorten waarin leraren voortgezet onderwijs lesgeven, 2007 (in procenten)

	subtotalen %	(afgeronde) totalen %
praktijkonderwijs (pro)	4,7	5
praktijkonderwijs en hoger, waarvan		3
praktijkonderwijs en vmbo (beroeps en theoretisch)	1,9	
praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo	0,9	
vmbo, waarvan		24
vmbo-beroeps (kader, basis, gemengd)	14,6	
vmbo (beroeps en theoretisch)	9,8	
vmbo en hoger, waarvan		24
vmbo, havo en vwo	9,0	
vmbo-theoretisch, havo en vwo	15,3	
mavo en/of havo, waarvan		10
vmbo-theoretisch (mavo)	4,7	
vmbo-theoretisch en havo	3,3	
havo	1,5	
havo en vwo	27,4	27
vwo of gymnasium, waarvan		7
vwo	3,4	
gymnasium	3,5	
totaal	100,0	100

Bron: SCP (BLV'07)

Vooraf leraren lichamelijke opvoeding en leraren van kunstvakken geven in veel onderwijssoorten les. Dit geldt in mindere mate voor leraren gammavakken, Nederlands, Engels en wiskunde, maar een vak als klassieke talen wordt alleen in vwo en gymnasium gegeven en techniekvakken vooral in praktijkonderwijs en vmbo (zie de bijlage bij hoofdstuk 3, te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport).

In het vervolg van deze publicatie worden in de analyses niet de dertien onderscheiden categorieën uit de eerste kolom van tabel 2.9 gebruikt, maar de combinaties daarvan die zijn weergegeven in de tweede kolom.^{6 7}

2.4.2 De 'school'

Als een school uit meerdere vestigingen of gebouwen bestaat, of als een leraar op meerdere plekken lesgeeft,⁸ is in de enquête gevraagd uit te gaan van de locatie waar men de meeste lessen verzorgt. De 'school' verwijst in dit verband naar de plek waar de leraar fysiek lesgeeft. Dat kan slaan op de organisatorische eenheid 'school' als

die uit één locatie bestaat, maar ook op één van de meerdere vestigingen of gebouwen van een school. Voor het bepalen van de omvang en samenstelling van de school gaan we dus uit van de eenheid waar de leraar voornamelijk verkeert, wat ons inziens meer impact heeft op de opvattingen en gedragingen van de desbetreffende leraren dan bijvoorbeeld de bestuurlijke grootte van de school (Vogels en Turkenburg 2008). Het gevolg is wel dat de cijfers in dit onderzoek niet overeenkomen met landelijke cijfers over omvang en samenstelling van scholen voor voortgezet onderwijs.

Vestigingsplaats en omvang van de school

De scholen waar de leraren lesgeven, staan voor 13% in een van de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Utrecht en Den Haag), 35% staat ergens anders in de Randstad (Noord- en Zuid-Holland, Utrecht en Flevoland, exclusief de vier grote steden) en 52% bevindt zich in een van de andere regio's in Nederland (tabel 2.10). Vooral in scholen in de Randstad is de druk van openstaande vacatures al voelbaar. De onvervulde vacature-intensiteit is daar met 1,1% bijna dubbel zo hoog als landelijk (0,6%) en dat wordt als zorgelijk beschouwd (OCW 2008b: 7).

Tabel 2.10

Omvang van scholen voor voortgezet onderwijs volgens opgave van de leraren, naar vestigingsplaats van de school,^a 2007 (in procenten)^b

	4 grote steden	overig Randstad	overig Nederland	totaal
< 400 leerlingen	25	12	14	15
400 tot 800 leerlingen	32	22	22	23
800 tot 1200 leerlingen	27	30	26	28
≥ 1200	16	36	38	34
	100	100	100	100
totaal	13	35	52	100

a De school verwijst naar de fysieke plek (school, vestiging, locatie of gebouw) waar de leraar de meeste lesuren verzorgt.

b Verticaal geperceenteerd met uitzondering van de totaalrij.

Bron: SCP (BLV'07)

Een ruime meerderheid van de scholen telt volgens opgave van de leraren 800 leerlingen of meer, maar de omvang van de school verschilt nogal naar de regio waar de school staat. In de vier grote steden zijn veel meer kleine scholen dan daarbuiten; 57% van de scholen telt er minder dan 800 leerlingen.⁹ In de rest van de Randstad staan juist vaker grote scholen, daar telt 66% van de scholen meer dan 800 leerlingen.

Wat opvalt aan deze inschatting van locatiegrootte door de leraren is dat die locaties veel groter zijn dan de vestigingsgrootte volgens de officiële cijfers van OCW (schriftelijke informatie van OCW/Cfi 2008).¹⁰ Een derde van de leraren zegt les te geven op

locaties van 1200 of meer leerlingen, terwijl volgens OCW slechts 23% van de vestigingen 1200 of meer leerlingen telt. Mogelijk hebben leraren soms toch de totale omvang van de school opgegeven. De cijfers over de omvang van de school moeten daarom met de nodige voorzichtigheid worden gehanteerd.

Leerlingenpopulaties van de scholen

De spreiding van leerlingen over schooltypen (categorale scholen, smalle en brede scholengemeenschappen) en onderwijssoorten (van praktijkonderwijs tot en met gymnasium) kan relevante informatie bieden voor het onderzoek naar de opvattingen van leraren. De verwachting is dat leraren die vooral lesgeven in praktijkonderwijs en vmbo anders in het onderwijs staan dan leraren die vooral lesgeven in havo en vwo. Dit zou onder meer kunnen zijn omdat leerlingen in verschillende onderwijssoorten een andere aanpak vragen, maar ook omdat leraren zelf de voorkeur geven aan lesgeven aan een specifieke groep leerlingen.

De achtergrond van leerlingen verschilt per schooltype (tabel 2.11). Als leraren de leerlingenpopulatie in hun school als overwegend 'zwart' typeren, gaat het zeer vaak om categorale en smalle scholen voor praktijkonderwijs en/of vmbo. Ook scholen met overwegend 'witte' leerlingen uit lagere sociale klassen treffen we volgens de leraren vaker aan in praktijkonderwijs en vmbo. Scholen met een overwegend witte leerlingenpopulatie uit hogere sociale milieus zijn daarentegen vrijwel allemaal avo-scholen.

Tabel 2.11

Samenstelling van scholen voor voortgezet onderwijs (in schooltypen) volgens de leraren, naar leerlingenpopulatie van de school, 2007 (in procenten)

	overwegend 'zwart'	overwegend 'wit' laag milieu	overwegend 'wit' hoog milieu	overwegend gemengd	totaal
pro ^a + pro/vmbo	22	16	0	7	7
pro t/m vwo	5	10	7	10	10
vmbo-beroeps	27	18	1	9	9
vmbo (beroeps en theoretisch)	17	17	1	12	9
vmbo/havo/vwo	5	18	13	21	16
categoraal mavo ^a + mavo/havo/vwo	19	18	38	33	31
havo/vwo	4	3	31	8	15
vwo + categoraal gym ^a	0	0	9	0	3
totaal	100	100	100	100	100

a De geringe aantallen categorale scholen zijn bij het genoemde smalle of brede schooltype gevoegd.

Bron: SCP (BLV'07)

De meeste scholen waar de ondervraagde leraren lesgeven zijn van het type brede scholengemeenschap, bijvoorbeeld mavo tot en met vwo. Categorale scholen (bv. scholen voor praktijkonderwijs, mavo of gymnasium) komen veel minder vaak voor.

2.5 Samenvatting

Meer ouderen, vrouwen, deeltijdwerkers en hbo'ers

Anno 2007 werkten er bijna 77.000 leraren in het voortgezet onderwijs; 55% is man, 45% vrouw (BZK 2007a). Naar verwachting zal de komende jaren een groot tekort aan leraren ontstaan. Een deel van het huidige lerarenkorps is dan met pensioen en een deel gaat werk zoeken buiten de onderwijssector.

Het voortgezet onderwijs is een sterk vergrijsde sector. De leeftijdsopbouw laat zien dat in verhouding tot andere arbeidsmarktsectoren veel meer personeel vijftig jaar en ouder is. Twee derde van de mannelijke docenten en 44% van de vrouwelijke docenten is 45 jaar of ouder. Dit verschil in leeftijd tussen mannen en vrouwen wordt veroorzaakt doordat tegenwoordig meer vrouwen dan mannen voor het beroep kiezen. Vrouwen hebben daardoor gemiddeld minder ervaring in het onderwijs.

De groep leraren die de komende jaren met pensioen gaat, bestaat vooral uit in voltijd werkende mannen, terwijl de jongeren die instromen vaker vrouwen zijn die kiezen voor deeltijdwerk. Slechts een kwart van de vrouwen werkt in een voltijdbaan, bij de mannen doet driekwart dat. Daardoor moeten er voor iedere vertrekkende docent meer docenten instromen om de bezetting op peil te houden. De behoefte aan deeltijdwerk van nieuwe, jonge leraren draagt bij aan het lerarentekort.

De laatste jaren is het aandeel leraren met een hbo-opleiding (pabo en eerste- en tweedegraads hbo-lerarenopleiding) toegenomen, van 58% in 2001 tot 64% in 2007. Dit komt doordat de groep leraren met een niet meer bestaande mo-akte nu met pensioen gaat en de openvallende plaatsen vooral worden ingenomen door afgestudeerden van de nieuwe hbo-opleidingen. Het aandeel leraren met een academische opleidingsachtergrond steeg licht van 23% in 2001 naar 25% in 2007.

'Nieuw' personeel

De (dreigende) tekorten tracht men onder andere op te vangen door het inzetten van zij-instromers, leraren in opleiding en ander onderwijzend personeel zonder de juiste of volledige lesbevoegdheid. Hoe vaak het voorkomt dat er onbevoegd of gedeeltelijk onbevoegd personeel voor de klas staat, is niet met zekerheid te zeggen omdat er verschillende meetmethoden rouleren en daardoor verschillende cijfers. Het inzetten van onbevoegd personeel mag dan ongewenste uitval van lessen voorkomen, de Inspectie van het Onderwijs is beducht voor de gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs.

Praktijkonderwijs en vmbo 'anders' dan havo en vwo

Een eerste blik op diverse schoolkenmerken laat verschillen zien tussen praktijkonderwijs en vmbo aan de ene kant en avo-onderwijssoorten aan de andere kant. Scholen met veel allochtone leerlingen en leerlingen uit lagere sociale milieus zijn vaak scholen voor praktijkonderwijs en/of vmbo. Scholen met veel leerlingen uit hogere sociale milieus zijn vaak avo-scholen. Leraren geven doorgaans les in een van beide onderwijssoorten.

Noten

- 1 Overigens zijn binnen de onderwijssector de leraren in het mbo gemiddeld nog ouder dan de leraren in het voortgezet onderwijs (BZK 2007a).
- 2 De leeftijdsverdeling van de respondenten in de SCP-enquête komt niet helemaal overeen met de landelijke verdeling. Aangezien leeftijd als een belangrijke indicator voor opvattingen en gedragingen van leraren geldt, zijn de enquêtedata gewogen. Zie voor een uitgebreide onderzoeksverantwoording bijlage A in deze publicatie. In de tabel is gebruikgemaakt van de gegevens uit de SCP-enquête om de samenhang met het aantal jaren werkervaring van de leraren te kunnen laten zien.
- 3 De cijfers over de jaren 2001 t/m 2005 in de tabel zijn afkomstig uit de nota *Werken in het onderwijs 2007* (OCW 2006a). De bron van deze cijfers is het *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek* van het ministerie van BZK. Cijfers over het jaar 2007 zijn rechtstreeks betrokken van het *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek 2008* (PoMo) van het ministerie van BZK (BZK 2009). De SCP-enquête biedt informatie over de opleidingsachtergrond van leraren in het voortgezet onderwijs. Die gegevens wijken op een aantal punten af van de OCW/BZK-gegevens, vooral vanwege een andere vraagstelling en het gebruik van andere antwoordcategorieën, en zijn daarom moeilijk vergelijkbaar. Zo is leraren in de SCP-enquête gevraagd naar de door hen gevolgde en afgeronde *lerarenopleiding*, dat hoeft niet per se hun hoogste opleidingsniveau te zijn. In hoofdstuk 3 zal uitvoerig worden ingegaan op de in de enquête verzamelde opleidingsgegevens en op de verschillende lerarenopleidingen.
- 4 In de praktijk werken er in het voortgezet onderwijs ook (nog) leraren met beperkte tweedegraads- of derdegraadsopleidingen.
- 5 Deze wet is inmiddels vanwege de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) vervallen.
- 6 Een enkele keer zal praktijkonderwijs en praktijkonderwijs en hoger vanwege kleine aantallen in één categorie worden geplaatst. In dat geval onderscheiden we zes in plaats van zeven categorieën.
- 7 In de constructie van de combinaties van onderwijssoorten waarin leraren lesgeven is mavo (vmbo theoretisch) soms samengevoegd met vmbo en soms met havo. Dit behoeft enige toelichting. Het mavo-onderwijs bevindt zich zagezegd in het midden van de onderwijssoorten in het voortgezet onderwijs. Leraren die lesgeven op een mavo en tevens op lagere onderwijssoorten blijken meer overeenkomsten te hebben met leraren in die lagere onderwijssoorten dan met leraren die lesgeven op mavo en hogere onderwijssoorten. Op grond van deze oriëntatieverschillen is besloten degenen die lesgeven op een mavo en hoger bij de hogere categorie in te delen en degenen die lesgeven op een mavo en lager bij de lagere categorie.
- 8 De overgrote meerderheid van de leraren heeft overigens een aanstelling op één school, slechts 5% werkt op meerdere scholen.
- 9 Vaker dan elders gaat het om kleine vmbo-scholen waar alleen beroepsgerichte leerwegen worden gegeven. Dit zijn vaak scholen met veel allochtone leerlingen.
- 10 Anno 2007 zijn er in Nederland 645 scholen voor voortgezet onderwijs, waarbij de leerlingen verspreid zitten over 1216 vestigingen en daarbinnen over nog meer locaties en gebouwen (OCW/CfI 2008).

3 Opleiding, bevoegdheid en bekwaamheid

Lerarenopleidingen moeten meer aandacht besteden aan het vak zelf dan aan didactiek, psychologie, reflectie etc. Ik merk dat mijn kennis van het vak Nederlands niet toereikend is. (vrouw, 29 jaar, hbo-tweedegraads)

Eerstegraadsdocenten voegen te weinig toe aan het onderwijs: veel kennis, weinig vaardigheden. (man, 41 jaar, hbo-tweedegraads)

3.1 Veranderingen in de eisen die aan leraren worden gesteld

De verwachtingen van de rol van de school, en daarmee ook van de leraar, zijn de afgelopen decennia sterk aan veranderingen onderhevig geweest. Dat heeft gevolgen gehad voor het leraarschap en voor de eisen die aan leraren als professionals worden gesteld. Professionaliteit wordt doorgaans gedefinieerd in termen van specifieke vereisten waaraan iemand moet voldoen om toegang te krijgen tot een beroep met een maatschappelijke functie of in termen van het hoge niveau van kennis en vaardigheden dat iemand verondersteld wordt te hebben voor het uitoefenen van een beroep.¹ In het geval van de leraar is dat het hebben van een afgeronde lerarenopleiding en die zijn de afgelopen decennia ingrijpend van karakter veranderd. Daarover meer in paragraaf 3.2. Wat dat betekent voor de samenstelling van het huidige lerarenkorps wordt in paragraaf 3.3 beschreven.

De voorstudie *Wie werken er in het onderwijs?* van het SCP (Vogels en Bronneman-Helmerts 2006) maakte duidelijk dat de komende jaren behalve kwantitatieve personeelstekorten ook kwalitatieve tekorten te vrezzen zijn. De onderzoekers vonden aanwijzingen dat het gemiddelde opleidingsniveau van de leraren daalt als gevolg van de uitstroom van de hoogstopgeleide leraren. Daarnaast zijn er op grond van evaluatie- en accreditatierapporten (NVAO 2004a, 2004b) twijfels gerezen over het niveau van sommige lerarenopleidingen. In dit hoofdstuk wordt uitgebreid ingegaan op het opleidingsniveau van de leraren, en dan vooral op de diversiteit in de opleidingsachtergronden. Een met succes afgeronde lerarenopleiding geeft een bevoegdheid om les te geven. De opleiding leidt tot een zogeheten startbekwaamheid. Op de competenties waarover leraren anno 2008 geacht worden te beschikken, wordt in paragraaf 3.4 nader ingegaan.

Sinds 2006 zijn leraren verplicht om tijdens hun onderwijsloopbaan via scholing en verdere professionalisering bekwaam te blijven. Paragraaf 3.5 is gewijd aan de deelname en behoefte aan scholing.

De professionaliteit van de leraar kan in principe ook worden vergroot door lid te worden van en deel te nemen aan de activiteiten van een beroepsvereniging die zorg draagt voor bevordering van de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Daarover gaat paragraaf 3.6.

3.2 Veranderingen in lerarenopleidingen

Het lerarenkorps dat momenteel in het voortgezet onderwijs werkzaam is, wordt gekenmerkt door een grote diversiteit in opleidingsachtergronden. Leraren die de komende jaren met pensioen gaan, werden meestal opgeleid in de jaren zestig en zeventig, toen de opleiding tot leraar nog heel anders was georganiseerd en ook in inhoudelijk opzicht sterk verschilde van de huidige lerarenopleidingen. De beroepsopvattingen van leraren worden onder andere gevormd gedurende hun (leraren) opleiding. Zij zijn daarmee een product van hun tijd (een cohort- of generatie-effect). Ervaring met lesgeven (een leeftijdseffect) en lesgeven in verschillende onderwijssoorten met de daar bijbehorende typen leerlingen, zijn zoals in dit rapport zal blijken eveneens relevant voor de beroepsopvattingen. De opleiding blijft echter van invloed, ook als met andere kenmerken rekening wordt gehouden.

Opmerkelijk genoeg is er geen gedetailleerde kennis beschikbaar over de opleidingsachtergronden van leraren die nu in het voortgezet onderwijs werken (zie hoofdstuk 2). Daarom wordt in dit hoofdstuk uitvoerig stilgestaan bij die achtergrond en bij de ontwikkelingen die zich de afgelopen decennia op dat terrein hebben voorgedaan. De schets van ontwikkelingen in de opleidingen tot leraar voortgezet onderwijs is grotendeels ontleend aan Vos en Van der Linden (2004), Vos (2005), Onderwijsraad (2005a, 2005b) en LPBO (2006).

3.2.1 Universiteiten en mo-opleidingen

Lange tijd bestond er in Nederland eigenlijk geen opleiding voor leraren in het voortgezet onderwijs. De voorbereiding van universitaire vakstudenten op het leraarschap was volledig facultatief. Daarnaast waren er sinds de Middelbaar Onderwijswet van 1863 (Thorbecke) mo-cursussen voor onderwijzers in het lager onderwijs die wilden doorstromen naar het voortgezet onderwijs. Hoewel mo staat voor middelbaar onderwijs, leidden deze cursussen niet op voor het leraarschap, maar voor een op vakkennis gericht staatsexamen waaraan een onderwijsbevoegdheid was gekoppeld. Gediplomeerden wisten veel over de inhoud van hun vakgebied, maar over de wijze waarop ze de inhoud van hun vak aan middelbare scholieren moesten overdragen, leerden ze nauwelijks iets. De meeste mo-akten werden na verloop van tijd gesplitst in een mo A- en een hogere mo B-bevoegdheid.

Met de groei van het aantal middelbare scholieren in het begin van de vorige eeuw nam ook de behoefte aan leraren toe. Om daaraan tegemoet te komen, werden vanaf 1912 diverse particuliere instituten opgericht, die in de avonden of op de vrije woensdag- of zaterdagmiddag cursussen aanboden ter voorbereiding op het mo-staatsexamen. Het docentenkorps aan de mo-opleidingen bestond vooral uit vakspecialisten, van wie het merendeel aan een universiteit was verbonden. De opleiding had dan ook een sterk academische oriëntatie. De aandacht voor beroepsvoorbereiding was ook hier minimaal.

Binnen de universitaire vakstudies was er evenmin veel aandacht voor de voorbereiding op het beroep van leraar. Toch was er een duidelijk verschil tussen de

mo-opleidingen en de universitaire opleidingen. Dat had te maken met de achtergrond van de studenten in beide opleidingsvormen. Bij de mo-opleiding ging het om een deeltijdstudie. Anders dan de universitaire opleidingen, die gevolgd werden door studenten die na het behalen van hun gymnasium of hbs B-diploma rechtstreeks naar de universiteit doorstroomden, werden de mo-opleidingen overwegend bezocht door cursisten die al wat ouder waren en meestal een lagere vooropleiding hadden genoten. Ze waren overwegend afkomstig uit sociale milieus zonder intellectuele traditie. Deelname aan een mo-opleiding betekende doorgaans een jarenlange studie naast een baan en een gezin. Het waren over het algemeen zeer gemotiveerde cursisten, voor wie de mo-studie de mogelijkheid bood tot intellectuele emancipatie en sociale stijging. De zwaarte van het staatsexamen was berucht en velen behaalden dan ook geen diploma. Wanneer men uiteindelijk voor het examen slaagde, ontleende men daaraan niet alleen een zekere beroepstrots, maar ook een sterke neiging tot professionele autonomie.

In de jaren na de Tweede Wereldoorlog breidde het aantal mo-opleidingen sterk uit. Tussen 1950 en 1960 vervijfvoudigde het aantal studenten. Het tekort aan leraren in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw was eveneens niet alleen van kwantitatieve, maar ook van kwalitatieve aard.

Op de zwak ontwikkelde onderwijskundige kant van de universitaire en mo-opleidingen werd in de jaren zestig en zeventig steeds meer kritiek geleverd. De pedagoog Langeveld pleitte voor een zelfstandige lerarenopleiding, los van de universiteit, waarin vakopleiding en beroepsvoorbereiding beide tot hun recht zouden komen. Net als in de huidige discussie rond 'het nieuwe leren' stonden in het debat tussen 'pedagogen' en 'vakleerkrachten' de standpunten lijnrecht tegenover elkaar. Het onderwijs was in de ogen van de critici te intellectualistisch en eenzijdig gericht op overdracht van kennis. Er werd op geen enkele manier rekening gehouden met de nog in ontwikkeling zijnde affectieve en receptieve vermogens van de leerling. Met de invoering van de Mammoetwet (1968) zou er een vernieuwde tweedegraadsberoepsopleiding voor leraren moeten komen, die zich meer op leerstofgebieden dan op vakken zou richten. Zo'n opleiding zou beter aansluiten bij de leeftijdsfase tot 16 jaar en bij de behoefte aan algemene vorming, die later in de voorstellen voor de middenschool tot uitdrukking zou komen. De opleiding voor een eerstegraadsbevoegdheid bleef, in die visie, voorbehouden aan universiteiten en mo-instituten.

3.2.2 Nieuwe Leraren Opleidingen (nlo) naast mo-opleidingen

Na de invoering van de Mammoetwet kwam er in 1969 feitelijk voor het eerst een echte lerarenopleiding voor het voortgezet onderwijs: een vierjarige voltijdse beroepsopleiding voor gediplomeerden van het voortgezet onderwijs die direct voor een lerarenopleiding kozen. De instellingen die met die opleidingen werden belast, werden 'Nieuwe Leraren Opleidingen' (nlo) genoemd. Aankomende leraren konden daar een tweedegraadsbevoegdheid halen voor een tweetal vakken. In de nieuwe lerarenopleiding werden vakdeskundigheid en onderwijskundige vaardigheden

geïntegreerd. Sinds 1990 is de inhoud van de tweedegraadsopleiding nog maar op één schoolvak gericht.

In de jaren zeventig heerste grote onzekerheid over de toekomst van de mo-instituten. Ondanks het feit dat er werd gekoerst op afbouw en opheffing van deze instituten, was er geen sprake van teruglopende belangstelling voor de mo-opleidingen. Integendeel. Wel nam het percentage cursisten dat geen baan in het onderwijs ambieerde, aanzienlijk toe. Datzelfde gold voor de nlo-studenten die in toenemende mate voor een universitaire vervolgopleiding kozen.

De schaalvergrotingsoperatie die in de jaren tachtig in het hoger beroepsonderwijs plaatsvond, leidde eerst tot een gedwongen fusie van de mo-instituten met de nlo's en vervolgens, vanaf 1987, tot een inbedding in de educatieve faculteiten van de nieuw gevormde hogescholen. De gedwongen aanpassing aan de normen van de nlo's en het hoger beroepsonderwijs leidde uiteindelijk tot de ondergang van de mo-opleidingen.

3.2.3 Tweedegraads-lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs

Op dit moment kent het hoger beroepsonderwijs tweedegraads-lerarenopleidingen voor de algemene vakken, de kunstvakken, de technische vakken en de agrarische vakken. Ze richten zich op de vakinhoud en vakdidactiek van één schoolvak en besteden daarnaast aandacht aan onderdelen die meer op de beroepsuitoefening zijn gericht, zoals (algemene) didactiek, taalbeheersing, communicatie en pedagogiek. De praktijkcomponent (stages) beslaat ongeveer 25% van de opleidingsduur en vindt plaats in een school voor voortgezet onderwijs. Met een tweedegraadsbevoegdheid mag men lesgeven in vmbo en onderbouw van havo/vwo.

In september 2002 zijn alle vierjarige opleidingen omgezet in bacheloropleidingen. De toelatingseisen zijn gelijk aan die voor de lerarenopleiding voor het basisonderwijs (pabo): een havo- of vwo-diploma, dan wel een mbo-diploma op niveau 4 (middenkader functionaris, specialist). Bij enkele vakken, zoals economie of biologie, worden aanvullende eisen gesteld aan de vooropleiding: bepaalde vakkenpakketten of uitstroomprofielen voor bepaalde schoolvakken.

Hbo-bacheloropleidingen die een eerstegraadsbevoegdheid opleveren zijn de verschillende kunstvakopleidingen en lichamelijke opvoeding. Het gaat hier om opleidingen die vrijwel uitsluitend in het hoger beroepsonderwijs worden aangeboden.

Van vakkennis naar beroepsvoorbereidende competenties

Enkele jaren geleden ontstonden ernstige zorgen over de vakinhoudelijke competenties van leraren die in de voltijdse vierjarige hbo-opleiding worden opgeleid. De kwaliteit van de afgestudeerden voor het basisonderwijs (pabo) en de tweedegraads-lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs zou onvoldoende gewaarborgd zijn.² De Onderwijsraad signaleerde in 2005 in een adviesbrief aan de Tweede Kamer enkele ingrijpende verschuivingen in de inhoud van de lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs: van het centraal stellen van de kennis van een vakgebied in de jaren tachtig, via het leggen van meer nadruk op pedagogisch-didactische

vaardigheden in de jaren negentig, naar het centraal stellen van competent beroepsgericht handelen sinds het jaar 2000. Op grond van een bestudering van studiegidsen werd vastgesteld dat de aandacht voor vakinhoudelijke kennis in de tweedegraadslerarenopleidingen tussen 1980 en 2004 was afgenomen van bijna 80% naar ongeveer 40%, terwijl de aandacht voor vaardigheden en beroepsvoorbereidende competenties in diezelfde periode toenam van ruim 20% naar ruim 60% (Onderwijsraad 2005a).

Het zogeheten competentiegerichte onderwijs heeft in de lerarenopleidingen een hoge vlucht genomen. Het expliciete belang van vakkennis in de opleiding tot leraar (dat wil zeggen vakkennis en onderwijskundige en pedagogisch-didactische kennis) is als gevolg van de verschuiving van kennis georiënteerd naar beroeps georiënteerd werken op de achtergrond geraakt. Dit wreekt zich met name in de vakkennis. De Onderwijsraad achtte dan ook een versterking van de vakcomponent op zowel de tweedegraadsopleiding als de pabo noodzakelijk (Onderwijsraad 2005a). Het gebrek aan bagage deed Frits van Oostrom (2007) verzuchten dat 'het dikke boek bij een dunne leraar hoort'. De beheersing van de leerstof van de huidige generatie leraren is zo zwak dat zij het lesboek niet kunnen missen. Van Oostrom pleitte daarom voor een betere selectie, opleiding en begeleiding van de leraren.

Deze meest recente accentverschuiving in de inhoud van de tweedegraadslerarenopleiding wordt nog versterkt door het feit dat de opleidingen zich sinds kort oriënteren op de in de wet Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) geregelde startbekwaamheidseisen voor leraren (zie § 3.3).

3.2.4 Eerstegraadslerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs

Bij de invoering van de bachelor-masterstructuur (BaMa) in het hoger onderwijs kreeg een aantal voormalige voortgezette hbo-opleidingen de mogelijkheid zich te ontwikkelen tot volwaardige masteropleidingen. De volgende opleidingen zijn inmiddels als (van overheidswege bekostigde) hbo-masteropleiding geaccrediteerd:

- de Voortgezette Lerarenopleiding Algemene Vakken; het programma van deze masteropleiding is erop gericht dat studenten kennis verwerven over het vakgebied en daarnaast communicatieve, didactische en onderwijskundige kennis en vaardigheden verwerven om de vakkennis te kunnen overdragen aan leerlingen;
- de Voortgezette Opleiding Speciale Onderwijszorg; dit masterprogramma biedt specifieke expertise die nodig is binnen het speciaal onderwijs (leerproblemen, gedragsproblemen, handicaps en beperkingen en de educatieve zorgstructuur);
- de voormalige Hogere Kaderopleiding Pedagogiek; dit masterprogramma is gericht op het opleiden tot zelfstandig functionerend pedagoog of tot professional in hogere kaderfuncties op orthopedagogisch, onderwijskundig en sociaalpedagogisch terrein.

In het studiejaar 2006/07 namen bijna 1100 studenten deel aan een educatieve hbo-masteropleiding (CBS StatLine 2008).³ Deze deeltijdse hbo-masteropleidingen sluiten aan op een tweedegraads- of bacheloropleiding en hebben bij een volledige opleiding een studieduur van drie jaar. De studieduur kan echter korter zijn indien

er sprake is van elders verworven competenties. Met een eerstegraadsbevoegdheid kunnen afgestudeerden van een hbo-masteropleiding niet alleen lesgeven in de havo maar ook in het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

3.2.5 Eerstegraads-lerarenopleidingen in het wetenschappelijk onderwijs

De opleiding tot eerstegraadsleraar werd in Nederland feitelijk pas in 1987, bij de totstandkoming van de universitaire lerarenopleidingen (ulo), formeel geregeld. Met de komst van de ulo ontstond een postdoctorale opleiding van één jaar, waarin vakdidactiek, (theoretische) beroepsvoorbereiding en een praktijkcomponent centraal staan. De praktijkcomponent neemt ongeveer de helft van de opleiding in beslag. De universitaire lerarenopleiding vormt een vervolg op een met succes afgeronde universitaire masteropleiding in een discipline die verwant is aan het schoolvak waarvoor de aanstaande leraar wordt opgeleid. De wetenschappelijke vooropleiding, die aanvankelijk een cursusduur van vijf jaar had, duurt nu in de meeste gevallen vier jaar: een driejarige bacheloropleiding gevolgd door een éénjarige, en bij sommige (bèta-)studies een tweejarige masteropleiding.

Anders dan bij de eerder beschreven vierjarige tweedegraadsopleidingen in het hbo, waar sprake is van een integratie van vakkennis en algemene en beroepsgerichte vaardigheden, gaat aan de universitaire beroepsopleiding voor eerstegraadsleraar een vakinhoudelijke opleiding vooraf. De universitaire lerarenopleiding wordt verzorgd door de universiteiten, die daarvoor sinds 1988 aparte universitaire lerarenopleidingen hebben ingericht. Voor die tijd konden universitaire studenten vrij gemakkelijk een eerstegraads-lesbevoegdheid halen door op een school te hospiteren en daarover een verslag te schrijven. Vóór 1970 kon men zelfs een eerstegraadsbevoegdheid verkrijgen door uitsluitend een college vakdidactiek te volgen. Slechts enkele universitaire faculteiten pakten de voorbereiding op het leraarschap wat serieuzer aan.

De universitaire lerarenopleidingen worden momenteel vanwege de invoering van de bachelor-masterstructuur in een nieuwe structuur ondergebracht. Sommige universiteiten hebben gekozen voor een nieuwe éénjarige masteropleiding die na het behalen van een mastergraad in een, aan een schoolvak verwante, opleiding gevolgd kan worden. Andere universiteiten kennen een meer geïntegreerde vorm, waarbij de lerarenopleiding is ondergebracht in een tweejarige educatieve masteropleiding na het bachelorprogramma. De lerarenopleiding is daarbij overwegend in het tweede jaar van de masteropleiding gesitueerd. Deze tweede variant biedt studenten de mogelijkheid om al na de bacheloropleiding te kiezen voor een voorbereiding op het leraarschap. Het aantal deelnemers aan de universitaire lerarenopleiding bedroeg in het schooljaar 2006/07 1230 studenten (CBS StatLine 2008).

3.3 Uiteenlopende opleidingsachtergronden bij leraren in het voortgezet onderwijs

3.3.1 Opleidingen onderscheiden naar niveau, bevoegdheid en stijl

Het voorgaande samenvattend, zijn voor een goed inzicht in de diverse opleidingsachtergronden van de leraren die momenteel in het voortgezet onderwijs werken, de volgende drie invalshoeken van belang:

Het niveau van de (leraren)opleiding

- Lerarenopleidingen in het hoger beroepsonderwijs leiden op voor het primair onderwijs, voor het voortgezet onderwijs (vmbo en onderbouw havo/vwo), voor het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. De initiële opleidingen leiden op tot een bachelorniveau. Daarna kan er in het hoger beroepsonderwijs in deeltijdverband een van overheidswege bekostigde educatieve masteropleiding worden gevolgd.
- Universitaire lerarenopleidingen (ulo) in het wetenschappelijk onderwijs bereiden leraren voor op het voorbereidend hoger onderwijs (havo/vwo). Deze universitaire lerarenopleiding wordt gevolgd na het behalen van een universitaire masteropleiding in een bepaald vakgebied.⁴

De bevoegdheid waartoe de opleiding leidt

- Een tweedegraadsbevoegdheid, waarmee kan worden lesgegeven in vmbo en de onderbouw van havo/vwo, kan worden behaald via een tweedegraads-lerarenopleiding in het hoger beroepsonderwijs (bachelorniveau);
- Een eerstegraadsbevoegdheid is inclusief, in de zin dat daarmee niet alleen kan worden lesgegeven in de bovenbouw van havo/vwo, maar ook in het tweedegraadsgebied. Een eerstegraadsbevoegdheid kan zowel via een (master)opleiding in het hbo als via een universitaire lerarenopleiding worden behaald.

Opleidingen ‘oude stijl’ en ‘nieuwe stijl’

- Opleidingen ‘oude stijl’ zijn opleidingen die niet meer bestaan, zoals de kweekschool, de mo A- en mo B-opleidingen, N-akten en academische opleidingen met een didactische of onderwijsaantekening;
- Opleidingen ‘nieuwe stijl’ zijn de bestaande lerarenopleidingen: de opleidingen tot leraar basisonderwijs (pabo⁵), de tweedegraads-lerarenopleidingen in het hbo (die in de jaren zeventig bekend werden onder de naam Nieuwe Leraren Opleiding’ of nlo), de eerstegraads-masteropleidingen in het hbo en de universitaire lerarenopleiding (of ulo).

Tabel 3.1 geeft een overzicht van de opleidingsachtergronden van de respondenten in de enquête. Omdat het geen integrale tellingen betreft, kunnen de cijfers afwijken van het opleidingsniveau van de totale lerarenpopulatie. Een overzicht daarvan ontbreekt echter, waardoor deze enquêtegegevens een unieke blik op de opleidingsachtergrond van leraren in het voortgezet onderwijs bieden.

De tabel laat zien dat 54% van de leraren in het voortgezet onderwijs een lerarenopleiding op het niveau van het hoger beroepsonderwijs (hbo) nieuwe stijl heeft afgerond, waarvan 38% met een tweedegraads- en 16% met een eerstegraadsbevoegdheid. Ongeveer een op de vijf leraren (21%) heeft een academische titel (met eerstegraadsbevoegdheid), waarvan een meerderheid de bevoegdheid in een opleiding oude stijl heeft behaald.

Tabel 3.1

Hoogst genoten lerarenopleiding van docenten voortgezet onderwijs, naar niveau, bevoegdheidsgraad en stijl van de opleiding, 2007 (in procenten)

	% subtotaal	% totaal
tweedegraads, waarvan		
mo A (oude stijl)	3	
hbo-tweedegraads (nieuwe stijl)	38	
totaal tweedegraads (hbo)		41
hbo-eerstegraads, waarvan		
mo B (oude stijl)	5	
hbo-eerstegraads (nieuwe stijl)	16	
totaal eerstegraads-hbo		21
academisch eerstegraads, waarvan		
met onderwijsaantekening (oude stijl)	13	
universitaire lerarenopleiding ulo (nieuwe stijl)	8	
totaal eerstegraads academisch		21
anders, waarvan		
(nog) geen onderwijsdiploma		6
pabo, pa, kweekschool		7
andere opleidingen (beperkt tweedegraads, N-akten)		4
totaal		100

Bron: SCP (BLV'07)

Leraren met een staatsdiploma mo A (tweedegraads-lesbevoegdheid) of mo B (eerstegraads-lesbevoegdheid) zijn lastig in te delen. Strikt genomen zijn het geen hbo-opleidingen, maar het niveau van de opleidingen wordt daar in de regel wel aan gelijkgesteld. Een gedeelte van de leraren met een mo B-diploma denkt daar anders over: 42% van hen vindt dat zij een academisch niveau hebben. In de tabel worden ze, zoals gebruikelijk is, toch tot het hoger beroepsniveau gerekend, maar in het vervolg

van deze publicatie wordt steeds een onderscheid gemaakt tussen deze in oude stijl opgeleide leraren en de andere hbo'ers.

De overige leraren hebben de lerarenopleiding (nog) niet afgerond (6%) of hebben een andere opleiding op hbo-niveau voltooid, bijvoorbeeld de pabo, pedagogische academie of kweekschool (7%) of een niet meer bestaande opleiding anders dan mo (4%).⁶ Bij de groep zonder diploma gaat het om studenten van de lerarenopleidingen die als leraar werkzaam zijn en om zij-instromers die nog een onderwijsbevoegdheid moeten halen.

Eerstegraads- en tweedegraadsbevoegdheid lopen niet parallel aan een academisch of hbo-opleidingsniveau, omdat ook in het hoger beroepsonderwijs een eerstegraadsbevoegdheid kan worden behaald. Van de leraren in het voortgezet onderwijs beschikt 41% over een tweedegraadsbevoegdheid en 42% over een eerstegraadsbevoegdheid. Er zijn evenveel hbo'ers als academici met een eerstegraadsbevoegdheid (elk 21%). Ook leraren die een lerarenopleiding voor het basisonderwijs hebben gevolgd en daar een lesbevoegdheid voor het basisonderwijs hebben behaald, kunnen tegenwoordig lesgeven in het voortgezet onderwijs, namelijk in het praktijkonderwijs en in de onderbouw van het vmbo (Diepeveen en Van der Ploeg 2005).

Overigens bestaat de groep leraren met een eerstegraadsbevoegdheid op hbo-niveau (16%, opleidingen nieuwe stijl) voor iets meer dan de helft uit leraren lichamelijke opvoeding en docenten in de creatieve of kunstvakken.⁷ De opleidingen voor deze vakken worden vrijwel uitsluitend in het hoger beroepsonderwijs aangeboden. Leraren lichamelijke opvoeding (gymnastiek) zijn op basis van hun hbo-diploma per definitie eerstegraadsbevoegd. Ook leraren in de creatieve en kunstvakken komen vrijwel allemaal van een hbo-opleiding met daarbinnen meer eerstegraads- (59%) dan tweedegraadsbevoegden (35%). Slechts 4% van deze eerstegraadsbevoegde leraren heeft een academische opleiding gevolgd.

Van de overige eerstegraadsleraren met een (nieuwe stijl) hbo-achtergrond (bijna de helft van 16%) zal het merendeel in het verleden op een voortgezette lerarenopleiding algemene vakken of speciale onderwijszorg hebben gevolgd. Deze opleidingen zijn na de invoering in 2002 van de bachelor-masterstructuur in het hoger onderwijs, als hbo-masteropleiding geaccrediteerd. Het hbo kent pas sinds enkele jaren van overheidswege bekostigde educatieve masteropleidingen die opleiden voor een eerstegraadsbevoegdheid. Deze hebben nog maar weinig leraren afgeleverd.

De bovenbouw van havo/vwo geldt als het eerstegraads-lesgebied; het vmbo en de onderbouw van havo/vwo als tweedegraads. Het is niet automatisch zo dat leraren die een eerstegraadsbevoegdheid hebben in de bovenbouw van havo/vwo lesgeven, of dat alle lessen die zij verzorgen in dat eerstegraadsgebied liggen. Scholen hebben niet altijd voldoende uren in het eerstegraadsgebied om alle leraren met die bevoegdheid daar te plaatsen of hen al hun werkuren daar te laten besteden. Vooral oudere eerstegraadsleraren geven uitsluitend in het eerstegraadsgebied les. Jongere leraren

met een eerstegraadsbevoegdheid geven vaker zowel in het eerstegraads- als het tweedegraadsgebied les (OCW 2007a). Soms worden leraren met een tweedegraadsbevoegdheid (tijdelijk) in het eerstegraads-lesgebied ingezet. Dit wordt regelmatig als noodmaatregel toegepast als de school geen geschikte leraar voor een vak kan aantrekken.

Iets minder dan de helft van de lesbevoegde leraren (46%) zegt les te geven op het eerstegraadsniveau. Een grote meerderheid daarvan (87%) beschikt ook over de vereiste eerstegraads bevoegdheid, maar 13% niet. Meestal worden er door deze niet (volledig) bevoegde leraren tot maximaal tien lessen per week op het eerstegraadsniveau gegeven, een derde deel van deze groep geeft meer dan tien lessen per week. Iets meer dan de helft van de leraren (54%) geeft géén les op het eerstegraadsniveau, 17% daarvan heeft echter wel een eerstegraadsbevoegdheid.

Leraren van de niet meer bestaande opleidingen oude stijl verdwijnen geleidelijk aan uit het onderwijs; zij gaan met pensioen. Hun plaats wordt ingenomen door afgestudeerden van de opleidingen nieuwe stijl. Op dit moment vormen de leraren met een diploma oude stijl al een minderheid binnen de scholen: 25% (3% tweedegraads, 18% eerstegraads en 4% andere opleidingen) tegenover 68% met een diploma nieuwe stijl (38% tweedegraads, 24% eerstegraads en 6% in opleiding).⁸

Verschillen in opleidingsniveau naar leeftijd

Eerder werd duidelijk (in hoofdstuk 2) dat vanwege het bereiken van de pensioengerechtigde leeftijd een grote groep leraren binnenkort het onderwijs zal verlaten. In tabel 3.2, waar de leeftijd van de leraren voortgezet onderwijs is afgezet tegen hun opleidingsachtergrond, wordt zichtbaar dat het daarbij vooral om docenten oude stijl zal gaan, docenten die primair een vakinhoudelijke opleiding hebben genoten (zie ook § 3.3.2).

Tabel 3.2

Leraren voortgezet onderwijs naar opleidingsniveau en leeftijd, 2007 (in procenten)

	< 35 jaar	35-44 jaar	45-54 jaar	≥ 55 jaar	totaal
hbo nieuwe stijl	64	62	51	41	54
hbo oude stijl (mo A en mo B)	0	2	11	16	8
universiteit oude stijl	4	6	18	24	13
universiteit nieuwe stijl	15	16	2	1	8
overig (geen diploma en pabo e.a.)	16	15	18	18	17
totaal	100	100	100	100	100

Bron: SCP (BLV'07)

Omdat de mo-opleidingen niet meer bestaan, is er geen aanwas meer van leraren met die sterk vakinhoudelijke achtergrond bij de jongere generatie. De vrijvallende posten worden veel vaker ingenomen door leraren nieuwe stijl met een sterk pedagogisch-didactische hbo-achtergrond dan door meer vakinhoudelijk geschoolde academici. Bij de jongere generaties vormen hbo'ers al een ruime meerderheid (inclusief een gedeelte van de categorie 'overig') en hun aandeel zal nog verder toenemen als de instroom van academici niet verbetert.

Bovendien is het aandeel leraren met een eerstegraadsbevoegdheid erg scheef verdeeld over de leeftijdscategorieën. Van de 55-plussers heeft 49% een eerstegraadslesbevoegdheid, terwijl dat bij docenten onder de 35 jaar slechts voor 38% opgaat (niet in tabel). Het aantal leerlingen in de bovenbouw van het havo/vwo nam tussen 2002 en 2006 met maar liefst 19% toe (17% in havo en 20% in vwo). Die groei is dus niet gepaard gegaan met een evenredige toename van het aantal leraren met een eerstegraads achtergrond.

Andere cijfers

De opleidingsgegevens uit de SCP-enquête en de in hoofdstuk 2 gepresenteerde opleidingsgegevens van BZK wijken op een aantal punten van elkaar af. In de Personeels- en Mobiliteitsonderzoeken (PoMo) van het ministerie van BZK, enquêteresultaten waar ook het ministerie van OCW uit put, is respondenten gevraagd naar hun hoogst genoten opleiding. In de SCP-enquête is gevraagd op grond van welk diploma of getuigschrift men les mocht gaan geven en vervolgens of men sindsdien nog een andere onderwijsgraad heeft behaald. Hier is dus de hoogst afgeronde lerarenopleiding gemeten. Daar komt nog bij dat de indeling in categorieën niet identiek is. Om die redenen zijn de gegevens uit beide bestanden niet goed vergelijkbaar.

De opleidingsachtergrond van leraren in deze publicatie verwijst dus naar het hoogst bereikte diploma als leraar, niet naar het hoogst bereikte opleidingsniveau in het algemeen. Het is belangrijk om dit te vermelden, omdat de opleidingsachtergrond van leraren als een indicator voor hun beroepsopvattingen wordt beschouwd.

3.3.2 Opleidingsachtergrond in relatie tot opvattingen over het werk als leraar
Een deel van het lerarenkorps heeft in zijn of haar lerarenopleiding vrijwel uitsluitend kennis van een vak(discipline) opgedaan. Dat geldt vooral voor leraren met een opleiding oude stijl: mo A, mo B of academische opleiding met onderwijsaantekening. De universitaire lerarenopleiding (ulo), die na de vakinhoudelijke academische opleiding wordt gevolgd, biedt wel theoretische en praktijkgerichte scholing op het gebied van pedagogische en vakdidactische vaardigheden voor het betreffende schoolvak.

Een ander en groter deel van het zittende lerarenbestand heeft een opleiding op hbo-niveau voltooid, met minder aandacht voor de vakinhoud maar een grotere bagage op het punt van pedagogisch-didactische vaardigheden en sinds kort ook meer begeleidende dan wel organisatorische competenties. Dit geldt met name voor

leraren met een tweedegraads of een eerstegraads hbo-opleiding, en voor leraren met een hbo-opleiding tot leraar basisonderwijs (pabo).

Uit de onderzoeksliteratuur is bekend dat deze verschillen in opleidingsachtergrond ook hebben geleid tot verschillen in de manier waarop het leraarschap wordt ingevuld (Clement et al. 1993; Van Wessum 1997). In dit kader wijzen Bolt en anderen (2006: 21) op het verschil tussen individuele en gedeelde professionaliteit (ook wel *restricted* en *extended professionalism* genoemd, Hoyle 1995). De individuele professional is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd; de gedeelde professional is meer vakoverstijgend georiënteerd en vooral gericht op het functioneren van de leraar in de school als gemeenschap. De WRR (2009: 170) heeft het in dit laatste geval over een 'professionele leergemeenschap'. Dennessen onderscheidt leraren die meer leerlinggericht en leraren die meer leerstofgericht zijn (2000).

De genoemde inhoudelijke verschillen in opleidingsachtergrond worden duidelijk zichtbaar in de antwoorden die leraren in het voortgezet onderwijs geven op een aantal uitspraken met betrekking tot hun werk als leraar. Zo kregen zij onder andere de volgende twee uitspraken over hun werk als leraar voorgelegd, met de vraag welke zij het meest van toepassing vonden op de eigen werkwijze.

A. In mijn lessen staat de overdracht van kennis centraal

versus

B. In mijn lessen staan de vaardigheden en competenties van leerlingen centraal

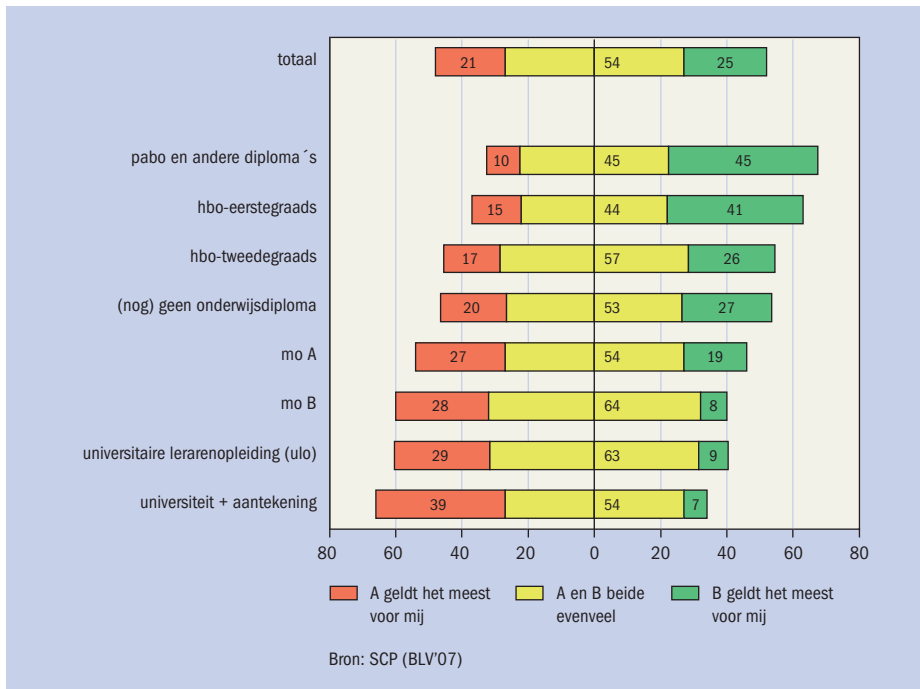
Figuur 3.1 geeft de antwoorden naar opleidingsachtergrond van de leraren.

Een meerderheid (54%) van de leraren in het voortgezet onderwijs is van mening dat bij de eigen werkwijze zowel kennisoverdracht als het bijbrengen van vaardigheden en competenties aan leerlingen van belang zijn (A en B beide evenveel).

Academici met een onderwijsaantekening, leraren met een mo A- en mo B-opleiding (alle drie opleidingen oude stijl) en docenten die een universitaire lerarenopleiding volgden, geven naar verhouding vaker aan dat kennisoverdracht bij hen centraal staat, terwijl leraren met een opleidingsachtergrond in het hbo (pabo, tweedegraads en eerstegraads) veel vaker de vaardigheden en competenties van leerlingen centraal stellen. De favoriete werkwijze van deze leraren sluit nauw aan bij de nadruk in de lerarenopleidingen op respectievelijk vakkennis en vaardigheden dan wel competenties.

Figuur 3.1

Leraren voortgezet onderwijs over (A) kennisoverdracht versus (B) vaardigheden en competenties, naar opleidingsachtergrond, 2007 (in procenten)



In een tweede stellingenpaar werden doelstellingen van het lesgeven tegenover elkaar gezet.

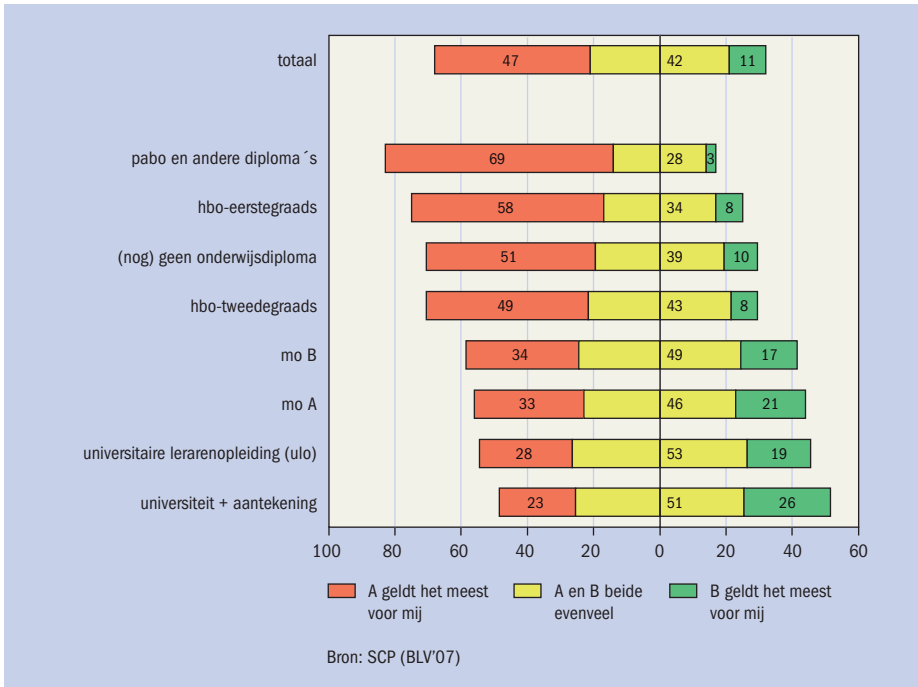
A. Ik vind het belangrijk om zo veel mogelijk talenten van leerlingen te ontwikkelen versus

B. Ik vind het belangrijk dat leerlingen in intellectueel opzicht hoge prestaties leveren

De middencategorie (A en B beide evenveel) is hier wat minder groot; een minderheid van 42% hecht aan beide doelstellingen evenveel belang (figuur 3.2).

Figuur 3.2

Leraren voortgezet onderwijs over (A) brede talentontwikkeling versus (B) intellectuele prestaties, naar opleidingsachtergrond, 2007 (in procenten)



Bij de verschillen in opvatting zijn de scheidslijnen vrijwel hetzelfde als bij het vorige stellingenpaar. Leraren die een lerarenopleiding in het hbo hebben gevolgd (pabo, tweedegraads en eerstegraads) zijn veel vaker van mening dat in hun werk brede talentontwikkeling voorop moet staan. Pabo'ers van wie de opleiding gericht was op lesgeven in het basisonderwijs, en dus ook op talentontwikkeling, vinden dat nog veel belangrijker dan de eerste- en tweedegraads hbo'ers. Academisch gevormde leraren en leraren met mo A- of mo B-opleiding vinden het daarentegen vaker van belang dat hun leerlingen in intellectueel opzicht hoge prestaties leveren.

Samenhang met andere kenmerken

We vermoeden dat de gehanteerde werkwijzen en doelstellingen niet alleen samenhangen met de opleidingsachtergrond van de leraar, maar ook met de onderwijssoort waarin hij of zij lesgeeft. Elke onderwijssoort vraagt om een eigen benadering van de leerling en daar zal de visie van de leraar op lesgeven waarschijnlijk bij aansluiten. In praktijkonderwijs en in vmbo, waar veel leerlingen kampen met leer- of gedragsproblemen, wordt over het algemeen meer van leraren gevraagd dan lesgeven alleen. Leraren in het vwo kunnen zich daarentegen veel meer concentreren op het lesgeven zelf. Met een vwo-leerlingenpopulatie valt een inhoudelijke voorkeur voor

kennisoverdracht en een werkwijze waarin het nastreven van hoge prestaties in intellectueel opzicht centraal staat in principe goed te realiseren. In het vmbo zou zo'n beroepsopvatting op problemen stuiten.

Alvorens in een multivariate analyse de invloed van opleidingsachtergrond en onderwijssoort waarin men lesgeeft op de gehanteerde werkwijze en doelstellingen te onderzoeken, laten we in tabel 3.3 zien in welke onderwijssoorten leraren met verschillende opleidingsachtergronden werkzaam zijn.

Tabel 3.3

Leraren voortgezet onderwijs naar onderwijssoorten waarin zij lesgeven^a en opleidingsachtergrond, 2007 (in procenten)

	geen onderwijs diploma	pabo e.a.	mo A	hbo- tweede- graads	mo B	hbo- eerste- graads	uni+	ulo	totaal
praktijkonderwijs of pro en hoger	6	30	2	7	0	9	2	0	8
vmbo	32	46	16	36	3	12	3	2	24
vmbo en hoger	29	13	28	32	13	34	11	21	26
mavo en/of havo	8	8	25	12	7	5	4	7	9
havo/vwo	21	2	23	12	65	35	60	49	27
vwo of gymnasium	4	1	6	1	11	6	21	20	7
totaal	100	100	100	100	100	100	100	100	100

a Onderwijssoorten en combinaties van onderwijssoorten waarin leraren voortgezet onderwijs dit schooljaar lesgeven.

Bron: SCP (BLV'07)

Eerstegraadsbevoegde leraren met een mo B of een academische opleiding (uni+ en ulo) zijn overwegend in havo/vwo of vwo/gymnasium werkzaam. Eerstegraadsbevoegde leraren met een hbo-achtergrond zijn daar veel minder vaak te vinden, een aanzienlijk deel van hen is (ook) in vmbo werkzaam. Leraren met een tweedegraadslesbevoegdheid en een hbo-achtergrond treffen we naar verhouding het meest aan in vmbo en vmbo en hoger; daarnaast geeft 13% van de tweedegraadsbevoegde hbo'ers les in havo/vwo en vwo/gymnasium, waarschijnlijk vooral in de onderbouw. In vergelijking met deze tweedegraadsbevoegden geven leraren met een mo A-achtergrond vaker les in mavo en/of havo en havo/vwo. Ten slotte zien we dat leraren met een bevoegdheid voor het basisonderwijs (pabo) vooral in praktijkonderwijs en vmbo werkzaam zijn.

Draaien we de percentenrichting in de tabel nu om, en kijken we wie er in de verschillende onderwijssoorten voor de klas staan, dan blijkt 66% van de leraren in vwo en/of gymnasium academisch geschoold te zijn en heeft nog eens 20% een eerste-

graadsbevoegdheid (mo B en hbo-eerstegraads; niet in tabel). Meer dan de helft van de leraren in praktijkonderwijs (57%) valt in de categorie 'pabo en andere opleidingen', en in vmbo staat in 60% van de gevallen een tweedegraadsbevoegde leraar voor de klas (mo A en hbo-tweedegraads) en 22% heeft 'pabo en andere opleidingen' als achtergrond.

Verder vermoeden we dat in een opleiding oude stijl geschoolde leraren anders in het onderwijs staan dan degenen die een opleiding nieuwe stijl hebben afgerond. Van de eerste groep wordt verwacht dat ze meer op overdracht van kennis en op intellectuele prestaties zijn gericht, en van de tweede groep dat zij een grotere voorkeur aan de dag zullen leggen voor het ontwikkelen van vaardigheden, competenties en talenten. Dit vanuit het idee dat hun visie samenhangt met de accenten in de inhoud van de lerarenopleidingen van vroeger en nu. De figuren 3.1 en 3.2 wijzen al in die richting. Om dezelfde reden verwachten we deze accentverschillen (meer nadruk op kennis en prestaties dan op vaardigheden en talenten) bij leraren met een lange werkervaring en bij mannen.

Wat is nu van belang voor de opvattingen van leraren over hun wijze van lesgeven en de doelstellingen die ze daarbij hanteren? Is dat hun eigen opleidingsachtergrond, de onderwijssoorten waarin ze lesgeven of spelen nog andere kenmerken een rol? Tabel 3.4 geeft de resultaten van de multivariate analyses die voor deze opvattingen zijn uitgevoerd.⁹

1. Overdracht van kennis centraal versus vaardigheden en competenties centraal

Hoe lager de coëfficiënt (negatief getal) in tabel 3.4 bij stelling 1, des te meer is de docent op kennisoverdracht gericht; hoe hoger (positief getal) des te meer op vaardigheden en competenties. Kenmerken als geslacht en opleidingsniveau blijken van invloed op de wijze van lesgeven, ervaring niet en de meeste invloed blijkt uit te gaan van de onderwijssoort waarin men lesgeeft. Hoe hoger die onderwijssoort (vmbo is de referentie) des te lager is de coëfficiënt, dus des te meer is men op kennisoverdracht gericht. Leraren die lesgeven in het praktijkonderwijs zijn het meest op vaardigheden en competenties gericht, en dit verandert met elk hoger onderwijstype naar meer kennisgerichtheid. Dat komt overeen met de niveauverschillen in het onderwijs, maar los daarvan is de opleidingsachtergrond van leraren ook van invloed op hun visie op lesgeven. Academics onderscheiden zich hier van hbo'ers. Academics zijn iets meer dan hbo'ers gericht op de overdracht van kennis, oude stijl academics iets meer nog dan de nieuwe stijl academics. Hbo-eerstegraadsbevoegde leraren zijn het meest van alle leraren op vaardigheden en competenties gericht. Zoals eerder opgemerkt, komt dit omdat de helft (52%) van deze groep gymnastiek of kunstvakken geeft; vakken die minder met kennis en meer met vaardigheden van doen hebben. Als deze leraren buiten de analyse worden gehouden (niet in tabel), verschillen de hbo-eerstegraadsleraren niet langer significant van de referentiecategorie hbo-tweedegraadsleraren. Voor het overige blijven de coëfficiënten vrijwel gelijk.

Tabel 3.4

Invloed van kenmerken van leraren en de onderwijssoort waarin men lesgeeft op de visie op lesgeven, 2007 (ordered logistic regression, ongestandaardiseerde coëfficiënten)^a

	1. overdracht van kennis (-) versus vaardigheden en competenties (+)	2. talenten ontwikkelen (-) versus intellectuele prestaties(+)
man (vrouw = referentie)	-0,48**	0,40**
<i>ervaring (< 5 jaar = referentie)</i>		
5-9 jaar ervaring	--	--
10-19 jaar ervaring	--	--
≥ 20 jaar ervaring	--	0,34*
<i>opleiding (hbo-tweedegraads = referentie)</i>		
nog geen onderwijsdiploma	--	--
pabo e.a.	--	-0,39**
mo A	--	--
mo B	--	--
hbo-eerstegraads	0,93**	-0,71**
universiteit met aantekening	-0,52**	0,45**
universitaire lerarenopleiding (ulo)	-0,38*	0,37*
<i>onderwijssoort (vmbo = referentie)</i>		
praktijkonderwijs	1,06**	-1,38**
praktijkonderwijs en hoger	0,74**	--
vmbo en hoger	-0,76**	0,76**
mavo en/of havo	-1,00**	1,20**
havo/vwo	-1,19**	1,40**
vwo of gymnasium	-1,09**	1,34**
pseudo R ² (McKelvey en Zavoina)	22%	22%

a Significantie ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$; -- = niet significant.

Bron: SCP (BLV'07)

Ten slotte zien we dat in de lessen van mannelijke docenten de overdracht van kennis meer centraal staat dan bij vrouwen. Let wel, dit is een zelfstandig effect, hierbij is al gecorrigeerd voor de mogelijke overlap met bijvoorbeeld ervaring (gemiddeld hebben mannen in het voortgezet onderwijs immers meer ervaring dan vrouwen).

De verschillen in visie tussen leraren hangen in belangrijke mate samen met de onderwijssoorten waarin men lesgeeft, wat op grond van de niveauverschillen in die onderwijssoorten ook verwacht werd, maar de persoonlijke kenmerken van leraren namelijk hun opleidingsachtergrond en geslacht, dragen daar ook aan bij.

2. Talenten ontwikkelen versus intellectuele prestaties van leerlingen

Voor de tweede stelling geldt, hoe lager de coëfficiënt (negatief getal), des te meer de docent erop gericht is talenten van leerlingen te ontwikkelen; hoe hoger (positief getal), des te meer vindt men het belangrijk dat leerlingen in intellectueel opzicht hoge prestaties leveren. Ook hier is de onderwijssoort waarin men lesgeeft onderscheidend voor de visie op lesgeven, en onafhankelijk daarvan spelen geslacht, ervaring en opleidingsniveau eveneens een rol. Hoe hoger de onderwijssoort waarin men lesgeeft, des te meer is men op intellectuele prestaties van de leerlingen gericht; in praktijkonderwijs het minst en in vwo het meest. Academici zijn er meer op gericht (zowel oude als nieuwe stijl academici) dan hbo'ers, en hetzelfde geldt voor mannen en leraren met veel ervaring in het onderwijs. Ook hier onderscheiden de hbo-eerstegraadsbevoegde leraren (vanwege de leraren gymnastiek en kunstvakken) zich van de anderen door een grotere nadruk op het ontwikkelen van talenten. Zonder de leraren gymnastiek en kunstvakken verschillen hbo-eerstegraadsleraren niet langer van hbo-tweedegraadsleraren, maar mo A-leraren juist wel. Samen met de academici zijn mo A-docenten significant vaker dan de referentiecategorie hbo-tweedegraadsleraren gericht op het leveren van intellectuele prestaties bij hun leerlingen.

Leraren die lesgeven in havo, vwo en gymnasium zijn meer gericht op overdracht van kennis en op intellectuele prestaties van leerlingen dan leraren in praktijkonderwijs en vmbo. Voor mannen geldt dit meer dan voor vrouwen, voor leraren met een academische achtergrond meer dan voor hbo'ers. Ervaren leraren vinden weliswaar het leveren van intellectuele prestaties belangrijker dan minder ervaren leraren, maar zij zijn niet meer gericht op de overdracht van kennis.

3.4 Bevoegd, bekwaam en benoembaar

3.4.1 De school als 'moderne' arbeidsorganisatie

Er veranderde de afgelopen decennia niet alleen veel in de lerarenopleidingen, ook op het gebied van personeelsbeleid deden zich de afgelopen vijftien jaar nieuwe ontwikkelingen voor. Ten aanzien van zaken als bevoegdheid, bekwaamheid en benoembaarheid van docenten in het onderwijs zijn in de jaren negentig ingrijpende veranderingen in gang gezet. Niet in de laatste plaats onder druk van de krappe arbeidsmarkt.

Het advies van de Commissie Toekomst Leraarschap (commissie-Van Es), dat in 1993 verscheen onder de titel *Een beroep met perspectief; De toekomst van het leraarschap*, legde de basis voor een beleid om van scholen 'moderne' arbeidsorganisaties te maken. Dit alles, ook toen al, met het oog op het vergroten van de aantrekkelijkheid van het leraarsberoep. Zo'n moderne school zou gekenmerkt moeten worden door meer differentiatie in functies binnen de school, met meer mogelijkheden tot opwaartse mobiliteit, en minder in isolement (binnen het eigen klaslokaal) opererende leraren. Scholen zouden een autonomer en actiever personeelsbeleid moeten kunnen voeren, waarbij de regeling voor de bevoegdheid van leraren flexibeler en dynamischer

diende te worden toegepast. In het advies werd bovendien aangegeven, dat bevoegdheid en bekwaamheid niet per definitie synoniem waren aan elkaar (Onderwijsraad 2005a: 64).

Sinds het verschijnen van het advies van de commissie-Van Es en de daarop uitgebracht kabinetsreactie *Vitaal leraarschap* (OCenW 1993) zijn er diverse ministeriële nota's gepubliceerd waarin dit gedachtegoed verder werd uitgewerkt. In de in 1999 uitgebrachte nota *Maatwerk voor morgen* werden startbekwaamheidseisen gedefinieerd als minimumkwaliteitsnorm voor de beroepsuitoefening door leraren (OCenW 1999). Deze zouden niet alleen richtinggevend worden voor de onderwijs- en examenprogramma's van de lerarenopleidingen, maar vervulden ook een functie bij de beoordeling van de bekwaamheid van de zogeheten zij-instromers in het leraarsberoep. Instroom van mensen van buiten de onderwijssector was noodzakelijk om de werkdruk te verlagen en het tekort aan leraren te verminderen. Door het creëren van alternatieve routes naar het leraarschap zou de onderwijsarbeidsmarkt ook toegankelijk kunnen worden voor andere mensen dan alleen afgestudeerden van lerarenopleidingen.

3.4.2 Bekwaamheidseisen in de wet BIO

Inmiddels hebben de bekwaamheidseisen, die een kwaliteitsnorm voor het onderwijspersoneel vormen, een wettelijke basis gekregen. In 2004 werd de Wet op de beroepen in het onderwijs (BIO) door de Eerste en Tweede Kamer aangenomen. Doel van de Wet BIO is een minimumniveau van kwaliteit te garanderen. Dit minimumniveau wordt uitgedrukt in zogenoemde bekwaamheidseisen. De bekwaamheidseisen werden in 2005 per Algemene Maatregel van Bestuur vastgesteld en zijn vanaf augustus 2006 van kracht. De vereiste bekwaamheid van het onderwijspersoneel moet gedurende de gehele loopbaan in het onderwijs worden onderhouden. Het schoolbestuur is daar volgens de wet verantwoordelijk voor.

De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), die in 1998 werd opgericht en wordt bestuurd door vertegenwoordigers van vakorganisaties, onderwijsvakverenigingen en onafhankelijke deskundigen, ontwikkelde in de aanloop naar de Wet BIO samen met het veld een voorstel voor bekwaamheidseisen van leraren en dat voorstel is in de wet opgenomen. Het gaat om een basispakket van bekwaamheden voor de onderwijssectoren. De bekwaamheidseisen bepalen niet alleen de koers voor de lerarenopleidingen, maar zijn ook maatgevend voor het onderhouden van de bekwaamheid tijdens de loopbaan. Ze vallen uiteen in zeven competenties, die gebaseerd zijn op de verschillende rollen die de leraar vervult en de situaties waarin leraren terecht kunnen komen.

- 1 Interpersoonlijke competentie: leidinggeven en zorgen voor een goede omgang met en tussen leerlingen.
- 2 Pedagogische competentie: zorgen voor een veilige leeromgeving en het bevorderen van de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling en tevens het bevorderen van de ontwikkeling tot een zelfstandig en verantwoordelijk persoon.

- 3 Vakinhoudelijke en didactische competentie: zorgen voor een krachtige leeromgeving en het bevorderen van het leren.
- 4 Organisatorische competentie: zorgen voor een overzichtelijke, ordelijke en taakgerichte sfeer en structuur in de leeromgeving.
- 5 Competent samenwerken in een team: zorgen dat het werk afgestemd is op dat van collega's, bijdragen aan het goed functioneren van de schoolorganisatie.
- 6 Competent samenwerken met de omgeving: in het belang van de leerlingen een relatie onderhouden met ouders, buurt, bedrijven en instellingen.
- 7 Competent in reflectie en ontwikkeling: zorgen voor de eigen professionele ontwikkeling en de professionele kwaliteit van de beroepsuitoefening.

In de lijst van bekwaamheidseisen lijkt slechts één van de zeven competenties (nr. 3) betrekking te hebben op de vakinhoudelijke kennis van de leraar. De lerarenopleidingen die zich voor hun onderwijsprogramma oriënteren op de bekwaamheidseisen, hebben het brede scala aan competenties in het curriculum. Eerder werd al geconstateerd dat de aandacht voor vakkennis in die opleidingen is afgenomen. Dit heeft inmiddels tot kritische reacties geleid, omdat gevreesd wordt voor de kwaliteit van nieuwe leraren. Deze reacties zijn aanleiding geweest tot aanpassingen in de lijst. Herschikking en het aanbrenge van een hiërarchie moeten duidelijk maken waar het zwaartepunt van de bekwaamheden ligt, en dus ook waar de lerarenopleidingen zich primair op zouden moeten richten. De vakinhoudelijke en didactische competentie komt dan op de eerste plaats, gevolgd door de interpersoonlijke en de pedagogische. Samen vormen die drie competenties de basis van het leraarschap. De competenties vier tot en met zeven zijn ook van belang voor het uitoefenen van het beroep van leraar, maar minder essentieel als startbekwaamheid; ze kunnen ook worden verworven door ervaring en ontwikkeling tijdens het werk.

Ook onder de wet BVO moeten leraren een bevoegdheid hebben. Een leraar is momenteel bevoegd als:

- hij een getuigschrift hoger onderwijs heeft dat is afgegeven vóórdt de bekwaamheidseisen zijn ingevoerd en waaraan onderwijsbevoegdheid is verbonden;
- hij een getuigschrift hoger onderwijs heeft waaruit blijkt dat hij aan de bekwaamheidseisen voldoet. Dat getuigschrift wordt afgegeven vanaf het moment dat de bekwaamheidseisen zijn ingevoerd.

Een leraar is *benoembaar* als hij bevoegd is én als hij een verklaring omtrent het gedrag kan overleggen én de rechter hem niet heeft uitgesloten van het geven van onderwijs. Verder is iemand ook benoembaar als hij nog niet bevoegd is maar als hij/zij:

- een leraar in opleiding (lio);
- een zij-instromer is;
- volgens de wet onbevoegd mag werken.

Onder deze laatste categorie vallen bijvoorbeeld:

- een tijdelijke benoeming/belasting in verband met vervanging wegens tijdelijke afwezigheid van een leraar (bv. door langdurige ziekte) of vanwege onvervulbaarheid van een vacature;
- benoeming als ‘gastdocent’ voor gemiddeld maximaal vier klokuren per week;
- benoeming als lid van een team belast met onderwijs in een vakoverstijgend programmaonderdeel;
- benoeming waarbij men belast wordt met onderwijs in een vakoverstijgend programmaonderdeel maar niet als lid van een team;
- bij een inzet van tweedegraadsbevoegden in het eerstegraadsgebied.

Wie mag lesgeven is afhankelijk van regels, maar er zijn ook veel uitzonderingsbepalingen. In principe moet men dus bevoegd en bekwaam zijn, maar ook onbevoegden mogen les geven. Tot voor kort was voor het aannemen van een onbevoegde toestemming nodig van de Inspectie van het Onderwijs of de minister van Onderwijs. Met het toenemen van de autonomie van scholen, hebben deze meer verantwoordelijkheid voor het personeelsbeleid gekregen en hoeven zij geen toestemming meer te vragen; het is aan de scholen zelf om te bepalen wat nodig is. Bij onvervulbare vacatures en afwezigheid van vast personeel mag de school een onbevoegde leraar aannemen, maar er dient wel zo snel mogelijk een bevoegde docent te worden aangetrokken. Als dat niet lukt, mag de school de aanstelling van de onbevoegde docent jaarlijks verlen- gen. Deze bepaling in de Wet op het voortgezet onderwijs (artikel 33, lid 3) gevoegd bij het wegvallen van de toestemming van de onderwijsinspecteur, maakt het voor scholen gemakkelijker om onbevoegde leraren aan te nemen.

Voor scholen kan dit een aantrekkelijke optie zijn om goedkope (want niet bevoegd) en flexibele (op basis van jaarcontracten) arbeidskrachten in dienst te nemen. Het is de vraag of het inzetten van onbevoegd personeel op de lange duur geen nadelige effecten heeft voor de kwaliteit van het onderwijs. Het ministerie van Onderwijs denkt van wel. In de nota *Krachtig meesterschap* wordt het onbevoegd lesgeven in het voortgezet onderwijs als een van de indicatoren van het kwalitatieve lerarentekort genoemd, een indicator die bestreden moet worden (OCW 2008a).

3.4.3 Bevoegd en bekwaam volgens de leraren zelf

We hebben aan leraren gevraagd hoe zij aankijken tegen onbevoegd lesgeven en of zij dat zelf ook doen. In tabel 3.5 staat aangegeven hoeveel procent van de leraren onbevoegd lesgeeft en welk percentage daarvan zichzelf (ruim) voldoende of juist onvoldoende bekwaam acht. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt in de onderwijssoorten waarin leraren het betreffende schooljaar lesgeven. Hier dient opge- merkt te worden dat de percentages niet meer dan een indicatie kunnen geven van het onbevoegd lesgeven per onderwijssoort. Men kan namelijk in de vmbo-beroeps- gerichte leerweg én in bijvoorbeeld het havo lesgeven (vandaar de tweede toevoeging ‘ook’ in de titel van de tabel).

Tabel 3.5

Leraren voortgezet onderwijs die (ook) onbevoegd een vak geven en leraren die zichzelf daar bekwaam voor achten, naar onderwijssoort waarin men nu (ook) lesgeeft, 2007 (in procenten)

	geeft onbevoegd les	waarvan: bekwaamheid om onbevoegd les te geven is		
		ruim voldoende	voldoende	onvoldoende
praktijkonderwijs (pro)	19	50	47	3
vmbo-beroepsgericht	33	60	35	5
vmbo-theoretisch	25	59	35	6
havo	18	58	36	6
vwo	16	59	34	7
gymnasium	14	64	33	3
totaal	21	60	35	5

Bron: SCP (BLV'07)

Een vijfde van de leraren zegt les te geven in een vak waarvoor zij niet of niet volledig bevoegd zijn. Leraren die in vmbo lesgeven doen dit het meest zonder (volledige) bevoegdheid en leraren in vwo en gymnasium het minst. Onbekend is echter in welke van deze onderwijssoorten de onbevoegde lessen daadwerkelijk worden gegeven en of men in de ene onderwijssoort wel en in de andere niet onbevoegd een vak geeft (vandaar de eerste toevoeging 'ook' in de titel van de tabel). Alternatieve wijzen van berekenen, waarbij wordt uitgegaan van de gehele breedte van de onderwijssoorten waarin men lesgeeft, of waarbij alleen wordt gekeken naar die leraren die in één onderwijssoort lesgeven, leveren dezelfde resultaten op: in het vmbo wordt het vaakst onbevoegd lesgegeven en het percentage neemt af naarmate het onderwijsniveau hoger wordt.¹⁰ Andere onderzoeksresultaten laten hetzelfde beeld zien: meer onbevoegden in vmbo en minder in havo/vwo (Inspectie van het Onderwijs 2007; Van Daalen et al. 2008).

Leraren in praktijkonderwijs zijn vaak breed en minder vakgericht geschoold (bv. pabo'ers), de lessen die zij geven zijn niet altijd beperkt tot een vak, maar vakoverstijgend, en het niveau van onderwijs ligt lager. Mogelijk zijn dat redenen waarom in die onderwijssoort relatief weinig leraren vinden dat zij onbevoegd lesgeven.

Leraren in opleiding zijn nog niet bevoegd (maar wel benoembaar). Zij geven dus per definitie onbevoegd les. Leraren met een pabo-opleiding mogen weliswaar lesgeven in praktijkonderwijs en in de onderbouw van vmbo, toch geeft 28% van deze groep (ook) lessen waarvoor men een bevoegdheid mist (niet in tabel). Tweedegraads-hbo'ers doen dat bijna even vaak (24%).

Leraren met een opleiding oude stijl geven minder vaak onbevoegd les: mo A-ge-diplomeerden 12%, mo B 7% en academici met een onderwijsaantekening 9%. De

universitair opgeleiden nieuwe stijl (ulo) bevinden zich tussen deze groepen in: van hen geeft 16% onbevoegd les.

Naar verhouding geven leraren die (ook) onbevoegd lesgeven, het vaakst onbevoegd les in vmbo-vakken als handel/administratie, techniek en de categorie 'anders' (30% tot en met 38% van de leraren in deze vakken zegt onbevoegd les te geven; zie bijlage B3.1, te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport). Mogelijk gaat het hier onder meer om praktijkdocenten die afkomstig zijn uit het bedrijfsleven. Leraren klassieke talen – een gymnasiumvak – geven het minst van alle leraren onbevoegd les (4%) en voor zover dat gebeurt, zijn het leraren in opleiding. Leraren die het vak lichamelijke opvoeding geven, doen dat eveneens bijna altijd bevoegd (91%). Voor vakken als klassieke talen en gymnastiek geldt dat leraren die niet in het vak zijn geschoold dit moeilijk kunnen overnemen. Gymnastiekleraren kunnen omgekeerd waarschijnlijk ook moeilijker in een ander vak bijspringen.

Bijna alle docenten die onbevoegd lesgeven achten zichzelf daarvoor (ruim) voldoende bekwaam. Zij vinden dat in de eerste plaats op grond van opgedane ervaring (70%) en in de tweede plaats omdat het te geven vak goed past bij het vak waarvoor ze bevoegd zijn (40%). De 5% van de leraren die zich daarvoor onvoldoende bekwaam acht, wijt dat vooral aan het feit dat ze de kennis en/of de vaardigheden missen om het vak goed te geven.

Onbevoegd lesgeven doen de leraren meestal omdat de school daarom vraagt; het is bijna nooit een wens van de leraar zelf. Ruim een kwart van de leraren (27%) zegt dat het gebruikelijk is op de school waar ze werken (teamwerk, brede inzetbaarheid, vakintegratie), 17% doet het op verzoek van de school en 16% omdat er geen bevoegde leraar beschikbaar is voor het bewuste vak. Verder heeft steeds minder dan een tiende deel van de leraren ermee ingestemd, omdat er te weinig lesuren beschikbaar zijn in hun eigen vak, het vak waarin ze zijn opgeleid niet meer als zodanig bestaat of vanwege hun eigen wens tot verbreding en ontwikkeling.

Het initiatief lijkt dus vooral bij de school te liggen. Naar eventuele dwang of verplichting is in de enquête niet gevraagd. Het gegeven dat het initiatief vooral van de school uitgaat, hoeft echter (nog) niet te betekenen dat het tegen de zin van de docenten gebeurt.

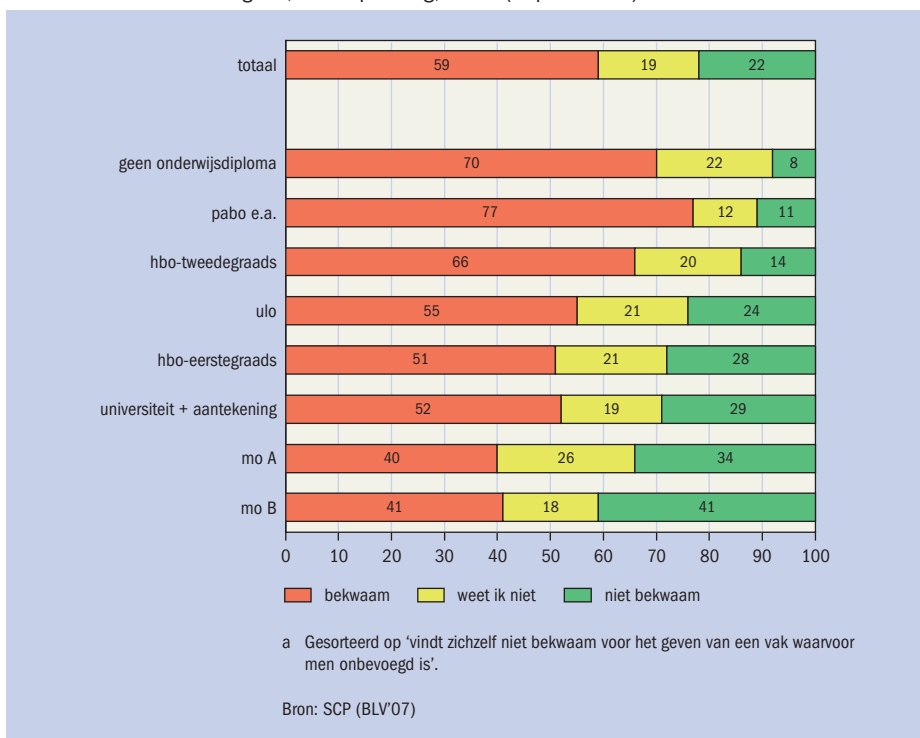
Leraren hebben overigens niet allemaal vrede met het onbevoegd lesgeven. In een onderzoek naar onbevoegd lesgeven in de onderbouw van het voortgezet onderwijs blijkt dat een van de vijf leraren daarover ontevreden is. Onbevoegden klagen over het gebrek aan begeleiding en bevoegden zien met lede ogen aan dat onbevoegden vakken geven waar ze zelf lang voor hebben moeten studeren (Van Daalen et al. 2008).

Vertrouwen in eigen bekwaamheid naar opleidingsachtergrond

Ook leraren die nu alleen lesgeven in een vak waarvoor ze bevoegd zijn, achten zichzelf in meerderheid goed in staat om eventueel vakken te geven waarvoor ze niet bevoegd zijn. Bijna 60% denkt daarvoor voldoende bekwaam te zijn, 22% denkt van niet (figuur 3.3).

Figuur 3.3

Veronderstelde bekwaamheid van leraren voortgezet onderwijs in het geven van andere vakken dan waarvoor men bevoegd is, naar opleiding, 2007 (in procenten)^a



Voor het vertrouwen in de eigen bekwaamheid om les te geven in vakken waarvoor men niet bevoegd is, maakt het uit welk diploma men op zak heeft. Het minst vertrouwen in de eigen bekwaamheid op onbevoegd terrein hebben leraren met een opleiding oude stijl: mo B'ers, mo A'ers en universitair geschoolden met onderwijs-aantekening. Daarentegen schatten docenten met een diploma nieuwe stijl, vooral hbo-tweedegraads, het lesgeven in een ander vak dan waarvoor men bevoegd is minder problematisch in.

Het curriculum van de hbo-lerarenopleidingen nieuwe stijl is door de nadruk op pedagogisch-didactische vaardigheden en beroepscompetenties, in belangrijke mate afgestemd op het zogenoemde nieuwe leren. Een verzamelaar voor ontwikkelingen en vernieuwingen in het onderwijs die, kort gezegd, een andere benadering van

de leerling voorstaan; een benadering waarbij de leraar niet langer overwegend kennisoverdrager en instructeur is, maar veel meer een begeleider van leerlingen die zelf actief naar kennis en vaardigheden op zoek gaan. Inspringen bij een ander vak doet dan meer een beroep op de begeleidende vaardigheden van leraren dan op de kennis van dat vak. Mogelijk denken deze leraren daarom vaker dan de vakgerichte leraren oude stijl goed een ander dan hun eigen vak te kunnen geven.

Voor afgestudeerden aan de universitaire lerarenopleidingen ligt het anders. Zij hebben meer vakkennis in hun bagage en beschikken daardoor kennelijk over een zodanige mix van vakkennis én pedagogisch-didactische vaardigheden dat ze zichzelf, meer dan hun oudere academisch- en mo-gevormde collega's, ook in staat achten vakken te geven waarvoor ze niet bevoegd zijn.

Samenhang met onderwijssoorten waarin men lesgeeft

Het meeste vertrouwen in eigen bekwaamheid hebben leraren met een pabo-diploma en leraren in opleiding. Bij de laatste categorie getuigt dit wellicht van jeugdig enthousiasme, mogelijk zelfs van enige jeugdige overmoed. Docenten met een pabo-achtergrond hebben echter een opleiding gevolgd waarmee zij in principe alle vakken in het basisonderwijs kunnen geven. Zij werken in het voortgezet onderwijs overwegend in de lagere onderwijssoorten praktijkonderwijs en de onderbouw van vmbo. Het niveau ligt er lager, het werk is meer op begeleiding dan kennisoverdracht gericht, en docenten worden er vaak breed ingezet, bijvoorbeeld in kernteams en leergebieden. Leraren die eerder in het basisonderwijs hebben gewerkt, zijn aan die brede inzetbaarheid gewend.

Tabel 3.6 laat dan ook zien dat degenen die lesgeven in praktijkonderwijs en vmbo minder problemen verwachten met het geven van vakken waarvoor men niet bevoegd is dan leraren in havo of vwo.

Dit verschil valt, zoals gezegd, niet los te zien van de uiteenlopende eisen die in de verschillende onderwijssoorten aan vakkennis en aan de pedagogisch-didactische aanpak worden gesteld. In praktijkonderwijs en vmbo zijn vakken die vroeger afzonderlijk werden gegeven tegenwoordig vaak geïntegreerd. Het lesprogramma is minder theoretisch en meer vaardigheidsgericht dan vroeger. Daarmee wordt geprobeerd beter aan te sluiten bij de dagelijkse werkelijkheid en de toekomstige beroepsituatie van de leerlingen. Het beschikken over specifieke vakkennis is vaak minder belangrijk dan het kunnen opvoeden, motiveren en begeleiden van leerlingen.

In havo en vwo wordt nog steeds gewerkt met de vertrouwde indeling in vakken. Hoewel ook hier de benaderingswijze van leerlingen meer dan vroeger aansluit bij de leefwereld van jongeren, is het onderwijs binnen deze onderwijssoorten nog steeds overwegend theoretisch van aard en van een hoger niveau. Voor leraren in havo of vwo is het beschikken over voldoende vakkennis dan ook noodzakelijk om les te kunnen geven.

Tabel 3.6

Veronderstelde bekwaamheid van leraren voortgezet onderwijs om les te geven in een vak waarvoor men niet bevoegd is, naar onderwijssoort waarin men nu (ook) lesgeeft, 2007 (in procenten)

	In staat een vak te geven waarvoor men niet bevoegd is		
	ja	weet niet	nee
praktijkonderwijs (pro)	76	15	9
vmbo-beroepsgericht	73	15	12
vmbo-theoretisch	64	18	18
havo	54	22	24
atheneum	52	21	27
gymnasium	50	21	29
totaal	59	19	22

Bron: SCP (BLV'07)

3.5 Scholing en professionele ontwikkeling tijdens de loopbaan in het onderwijs

De kwaliteit van het leraarschap begint bij een goede opleiding. Het met succes afsluiten van een lerarenopleiding garandeert echter nog niet dat leraren ook in hun loopbaan als leraar bekwaam blijven. Voor professionele beroepsgroepen als artsen en advocaten geldt van oudsher de verplichting om zich bij te scholen. Leraren zijn pas sinds augustus 2006 verplicht om de vereiste bekwaamheid op peil te houden. Het schoolbestuur is als werkgever verantwoordelijk voor het daadwerkelijk daartoe in staat stellen van het onderwijspersoneel.

3.5.1 Deelname en behoefte aan scholing en ontwikkeling onder leraren

Driekwart van de leraren in het voortgezet onderwijs (77%) nam naar eigen zeggen in 2006/07 deel aan cursussen, opleidingen of andere activiteiten in het kader van hun professionele ontwikkeling. Dit is een brede omschrijving van de mogelijke activiteiten; er kan veel toe worden gerekend en dat was ook de bedoeling. Hoe breed de leraren het hebben opgepakt, valt echter niet aan te geven.

De scholingsactiviteiten vinden volgens de leraren meestal onder werktijd plaats. Driekwart zegt (ook) in de vrije tijd aan scholing en ontwikkeling ten behoeve van het werk te doen. Volgens de CAO zouden leraren 10% van hun werktijd aan scholing kunnen besteden. Toch heeft bijna een kwart (23%) het afgelopen jaar geen scholingsactiviteiten verricht en vindt bijna twee van de drie leraren (63%) dat zij daar onder werktijd onvoldoende tijd voor hebben. Met de kanttekening dat mogelijk niet alle scholingsactiviteiten als zodanig zijn opgevat, is dit toch een aanwijzing dat de 10% onderwijstijd niet overal wordt ingevuld.

Uit een onderzoek onder leden van de Algemene Onderwijsbond (AOB) bleek dat vier van de tien leraren in het voortgezet onderwijs van hun directie niet de cursus of opleiding mogen volgen die zij willen. Belangrijke redenen voor de weigering zijn de kosten (22%), de urennorm (21%) en het gebrek aan invallers (16%). 'De urennorm en het gebrek aan invallers dwarsboomt de professionalisering', aldus de voorzitter van de AOB Walter Dresscher, in een reactie op de uitkomsten van het onderzoek. 'Trouw, omdat het onderzoek ook laat zien dat leraren maar al te graag hun vakkennis willen verdiepen. En dat zou voor de kwaliteit van het onderwijs alleen maar toe te juichen zijn. maar nu zitten leraren die zelf de kwaliteit willen verbeteren klem door de regels rondom de urennorm en het gebrek aan invallers'. (AOB 2008). De verplichting dat scholen per jaar 1040 uren voor leerlingen moeten verzorgen, wordt ook door leraren in de SCP-enquête, ervaren als een obstakel voor scholing: 71% vindt dat deze urennorm ten koste gaat van hun professionele scholing en ontwikkeling.

De behoefte aan verdere scholing en ontwikkeling is groot. Bijna alle leraren (95%) geven aan dat ze zich verder willen ontwikkelen. Slechts 5% heeft daar geen behoefte aan; 58% van deze groep is 55 jaar of ouder. Dat leraren behoefte hebben aan bij- en opscholing en daar in willen investeren, blijkt ook uit de grote belangstelling voor de 'lerarenbeurs', waarover dadelijk meer.

De terreinen waarop leraren in de SCP-enquête aangeven zich verder te willen scholen of ontwikkelen verschillen nogal, maar leraren willen vooral hun kennis en vaardigheden op het eigen vakgebied en op pedagogisch-didactisch terrein vergroten (tabel 3.7). Verder is er redelijk veel belangstelling (een op drie) voor leerlingbegeleiding, leerlingenzorg en ICT. Voor de overige cursussen en opleidingen is minder animo.

Scholingswensen van leraren brengen niet alleen een potentiële behoefte aan verdere ontwikkeling tot uitdrukking, maar zeggen in het verlengde daarvan ook iets over de ambities en de visie op het leraarsberoep. Eerstegraadsleraren (oude stijl iets meer nog dan nieuwe stijl) willen zich vooral verder ontwikkelen in hun vakgebied (zie bijlage B3.2, te vinden via www.scp.nl via www.scp.nl). Leraren in opleiding en afgestudeerden van de universitaire lerarenopleiding (beiden nieuwe stijl) willen zich echter meer dan andere leraren (bij)scholen op pedagogisch-didactisch terrein.

Opleidingen voor begeleiding van (moeilijke) leerlingen, en leerlingenzorg en hulpverlening trekken het meest de interesse van leraren die (ook) in praktijkonderwijs en vmbo werken (begeleiding leerlingen circa 50%, hulpverlening circa 40%). Cursussen op het vakgebied genieten het meest de belangstelling van leraren die in havo, vwo en/of gymnasium lesgeven (70%) en het minst van leraren in praktijkonderwijs (32%). Hierbij valt op dat men zich in de eerste plaats verder wil bekwamen in vaardigheden waar men al sterk in is.

Tabel 3.7

Voor het werk relevante terreinen/richtingen waarin leraren voortgezet onderwijs zich verder willen ontwikkelen, 2007 (in procenten)

	%
het vakgebied	59
pedagogisch-didactisch	41
begeleiding van (moeilijke) leerlingen	36
ICT	30
leerlingenzorg en hulpverlening	28
schoolorganisatie en management	22
onderhouden van contacten met ouders en organisaties/instellingen	11
een ander terrein of andere richting	10

Bron: SCP (BLV'07)

Mannen willen vaker dan vrouwen cursussen volgen op de terreinen van ICT, en schoolorganisatie en management. Dit laatste strookt met hun ambities om door te stromen naar leidinggevende functies, zoals we in hoofdstuk 5 zullen zien. Vrouwen willen vaker dan mannen zich bijscholen op pedagogisch-didactisch terrein, begeleiding van leerlingen, en leerlingenzorg en hulpverlening.

Jongere leraren tonen meer dan oudere leraren belangstelling voor scholing en ontwikkeling op alle genoemde deelterreinen, met uitzondering van het vakgebied en ICT. Aan scholing op die terreinen bestaat onder oudere leraren een grotere behoefte, maar de groep van 55 jaar en ouder heeft juist weinig behoefte (meer) aan scholing of ontwikkeling, waarschijnlijk omdat ze niet ver meer van hun pensioen verwijderd zijn.

3.5.2 Opleiding ten behoeve van een hoger kwalificatieniveau

Bovengenoemde scholingsbehoeften richten zich vooral op het onderhouden, vergroten of verbreden van de eigen bekwaamheid, dat wil zeggen op vormen van na- en bijscholing die tot de verantwoordelijkheid van de school behoren. De Commissie Leraren (2007: 61-62) pleitte echter ook voor mogelijkheden tot scholing van leraren naar een hoger kwalificatieniveau (bachelor, master, doctor). Dat wordt als wenselijk beschouwd voor de kwaliteit van het onderwijs. Volgens gegevens van de Inspectie van het Onderwijs werd in 2005 15% van het aantal lesuren in de bovenbouw van havo/vwo gegeven door een leraar met een te lage kwalificatiegraad. Ter vergelijking: in 1994 was dit nog maar 6% en in 2004 11% (OCW 2006a: 39).

Naar de behoefte van leraren aan niveauverhogende opleidingen is in de enquête niet gevraagd. Wel kan worden vastgesteld dat leraren in het verleden al aan opscholing deden. Van de academisch gevormde leraren is 4% gepromoveerd tot doctor en 28%

van de leraren heeft gedurende hun loopbaan in het onderwijs een nieuwe onderwijsgraad behaald. Bij 15% ging het om het behalen van een tweedegraadsbevoegdheid, bij 13% om een eerstegraadsbevoegdheid.¹¹ Dit betreft vooral leraren die lang geleden hun initiële opleiding tot leraar volgden. Van de leraren die tussen 1960 en 1970 in het onderwijs is begonnen, heeft 65% een hogere bevoegdheidsgraad gehaald. Het aandeel leraren dat zich heeft opgeschoold, neemt in elk volgend decennium af, tot 20% bij de leraren die hun eerste onderwijsdiploma tussen 1990 en 2000 haalden, en 12% bij die dat tussen 2000 en 2007 deden.

Het huidige initiële onderwijs is vaker dan vroeger eindonderwijs (zie § 3.2.1 in dit hoofdstuk), maar een deel van de jongere generaties leraren zal via opscholing een hogere bevoegdheid halen.

Intussen heeft de minister van Onderwijs in 2008 een scholingsfonds voor leraren in het leven geroepen, de 'lerarenbeurs', met het doel het kwalificatieniveau van leraren te verhogen (OCW 2007b). In zeer korte tijd werden 7500 aanvragen voor een lerarenbeurs bij OCW ingediend, veel meer dan verwacht. Er zijn in 2008 ongeveer 5000 aanvragen gehonoreerd, 13% voor een bacheloropleiding, 47% voor een master en de overigen voor korte opleidingen voor extra bekwaamheden (OCW 2008c). Van de gehonoreerde aanvragen waren er 2100 voor docenten voortgezet onderwijs. Ruim de helft koos voor een opleiding waarbij men een tweede- of eerstegraadsbevoegdheid kan halen. De grote belangstelling voor de maatregel geeft aan dat er inderdaad een grote scholingsbehoefte is onder leraren en tevens een grote bereidheid om in scholing en ontwikkeling te investeren. Het combineren van werken in het onderwijs en leren in deeltijd is echter een zware opgave. Het is bovendien de vraag of scholen hun leraren tijdens de komende periode van krapte op de onderwijsarbeidsmarkt wel in de gelegenheid zullen (kunnen) stellen zware en tijdrovende opleidingen te volgen.

3.6 Lidmaatschap van beroepsorganisaties

Vak- of beroepsorganisaties voor leraren kunnen in theorie de professionaliteit van het beroep versterken. Er zijn momenteel verschillende soorten onderwijsorganisaties waarbij leraren zich kunnen aansluiten: vakbonden die van oudsher vooral de arbeidsvoorwaarden en rechtspositionele belangen van de leraren behartigen en talrijke vakinhoudelijke verenigingen waarin docenten van een bepaald vakgebied verenigd zijn. Verder heeft de in 2006 opgerichte vereniging Beter Onderwijs Nederland als doelstelling 'het zo goed mogelijk tot bloei laten komen van de potenties van leerlingen en studenten door gedegen vakinhoudelijke en algemene vorming' (<http://beteronderwijsnederland.net>).

Vakbonden en vakinhoudelijke organisaties zijn wat dichter naar elkaar toe gekropen in die zin dat vakbonden zich ook op beroepsinhoudelijke zaken zijn gaan richten en vakinhoudelijke organisaties op arbeidsvoorwaardelijke en het bredere beroep betreffende zaken. Wat echter nog ontbreekt, is een organisatie die primair de professionele belangen van de beroepsgroep behartigt: een vakoverstijgende

organisatie die de inhoudelijke kant van het beroep van leraar tot haar werkterrein rekent. Recent is vanuit diverse organisaties gepleit voor het oprichten van zo'n beroepsorganisatie (Onderwijsraad 2007; Commissie Leraren 2007).

In deze paragraaf gaan we na hoeveel en welke leraren lid zijn van achtereenvolgens een vakbond, een vakinhoudelijke vereniging en de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON). De laatstgenoemde vereniging wordt hier vermeld omdat zij de afgelopen jaren regelmatig in het nieuws is geweest met kritische standpunten over de onderwijsvernieuwingen en de staat van het Nederlandse onderwijs. Het is in dat verband interessant om te zien welke leraren zich bij BON hebben aangesloten. Ook gaan we na hoeveel leraren en welke leraren lid zouden willen worden van een (nog op te richten) beroepsvereniging.

De verwachting is dat leraren afkomstig van opleidingen waar vakkennis voorop stond, vaker lid zullen zijn van een vakinhoudelijke vereniging en dat zij, evenals oudere leraren, meer affiniteit zullen hebben met de vereniging BON vanwege de kritische toon die de vereniging aanslaat over de weg die het huidige onderwijs inslaat.

Lidmaatschap van vakbond of vakinhoudelijke vereniging

Het lidmaatschap van een vakbond is in het decennium tot 2007 overal teruggelopen. Het ledenbestand vergrijsde, vooral jongere werknemers traden nauwelijks toe (Cruchten en Kuijpers 2007). Leraren waren hierop geen uitzondering. In 1995 was de organisatiegraad in de gehele onderwijssector 42%, in 2007 was dat gedaald tot 33% (CBS 2008).

Daar staat tegenover dat de organisatiegraad van werknemers in het onderwijs relatief hoog is. In 2007 was nog geen kwart (23%) van de werkende beroepsbevolking lid van een vakvereniging. Van de verschillende bedrijfstakken kent het openbaar bestuur de hoogste organisatiegraad (39%), gevolgd door de bouwnijverheid met 36%, en het onderwijs staat met 33% op de derde plek (CBS Maatwerk 21 april 2008). Volgens (mondelijke) informatie van onderwijsvakbond AOB neemt het aantal leden momenteel weer toe, ook in het voortgezet onderwijs (AOB februari 2009). Opvallend is verder dat jongeren de grootste groep nieuwe leden zijn, terwijl zij de afgelopen jaren juist het moeilijkst te organiseren waren.

In het SCP-onderzoek blijkt 39% van de leraren in het voortgezet onderwijs lid te zijn van een vakbond (tabel 3.8). De organisatiegraad in het voortgezet onderwijs ligt daarmee hoger dan in de onderwijssector in totaal. Dit kan worden verklaard doordat we alleen leraren geïnterviewd hebben en niet het onderwijsondersteunende personeel. De organisatiegraad onder hoogopgeleiden (en dat geldt voor alle leraren) was namelijk altijd al hoger dan onder laagopgeleiden (dat geldt in ieder geval voor een gedeelte van het overige onderwijspersoneel) (CBS 2008).

Tabel 3.8

Lidmaatschap van verschillende onderwijsorganisaties en bereidheid tot lidmaatschap van beroepsvereniging, leraren voortgezet onderwijs, 2007 (in procenten)

	% lid van vakbond	% lid van vakvereniging	% lid van BON	% zou lid worden van beroepsvereniging
man	40	31	4	52
vrouw	38	26	3	52
leeftijd				
< 35 jaar	26	22	1	46
35-44 jaar	36	29	3	50
45-54 jaar	42	29	5	55
≥ 55 jaar	51	34	6	56
ervaring in voortgezet onderwijs				
< 5 jaar	23	20	1	51
5-9 jaar	33	22	2	48
10-19 jaar	41	30	4	54
≥ 20 jaar	49	35	6	55
opleiding				
mo A (oude stijl)	31	19		46
hbo-tweedegraads (nieuwe stijl)	37	15		52
mo B (oude stijl)	59	57		65
hbo-eerstegraads (nieuwe stijl)	41	50		53
hbo oude stijl totaal			7	
hbo nieuwe stijl totaal			3	
universiteit+ (oude stijl)	43	48	9	58
ulo (nieuwe stijl)	32	41	4	54
anders, waarvan			1	
(nog) geen onderwijsdiploma	24	13		51
pabo, derdegraads e.a. opleidingen	42	7		44
totaal	39	28	4	53

Bron: SCP (BLV'07)

Geheel volgens verwachting is de organisatiegraad hoger bij oudere leraren en bij leraren met langdurige werkervaring in het onderwijs. Docenten opgeleid in een opleiding oude stijl, vooral mo B'ers, zijn vaker lid dan docenten afkomstig van de opleidingen nieuwe stijl (ook als wordt gecontroleerd voor leeftijd).

Mannen en vrouwen zijn even vaak lid van een vakbond. Dat is niet volgens verwachting, aangezien vrouwen van oudsher ondervertegenwoordigd zijn onder

vakbondsleden. Van alle vrouwelijke werknemers in Nederland was in 2007 18% lid, van alle mannelijke werknemers was dat 27%.

De organisatiegraad van leraren is hoog, het ledental lijkt bovendien weer toe te nemen, blijkbaar voorziet de bond in een behoefte. Niettemin wijzen opmerkingen bij de vragenlijst ook op kritiek van docenten op de belangenbehartiging door de bond:

Ik ben geen lid van de bond/vereniging omdat ze veel te weinig doen aan de belachelijke salarisachterstand van leraren ten opzichte van het bedrijfsleven, en wel veel kosten per maand.

*Ik ben teleurgesteld in het optreden van de AOb. Zij laten zich te makkelijk onder tafel schuiven, zeker wat salarissen betreft voor jonge eerstegraadsdocenten.
(vrouw, 30 jaar, ulo)*

*Ben geen lid meer van de bond, heb mezelf [daarmee] een loonsverhoging gegeven.
(man, 10-20 jaar ervaring, hbo-tweedegraads)*

Bijna 30% van de leraren geeft aan lid te zijn van een vereniging die is georganiseerd rond het eigen vak (tabel 3.7). Voorbeelden daarvan zijn de Vereniging van Leraren in Levende Talen en de Vereniging van Leraren in Economische/maatschappelijke vakken. Oudere leraren en leraren met langdurige ervaring in het onderwijs zijn vaker lid van een vakinhoudelijke vereniging.

Een veel groter verschil treffen we aan tussen het lidmaatschap van eerstegraads- en tweedegraadsbevoegde leraren. De hoge organisatiegraad van hbo-eerstegraadsleraren kan voor een belangrijk deel worden toegeschreven aan het lidmaatschap van gymnastiekleraren: 82% is lid van een vakinhoudelijke vereniging en daarmee hebben zij van alle leraren de hoogste organisatiegraad. De Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding is met in totaal 8850 leden ook verreweg de grootste vakinhoudelijke vereniging (Leenheer 2008: 6). De hogere organisatiegraad van mo B'ers en academici kunnen mogelijk op het conto van hun meer vakgerichte visie op lesgeven geschreven worden. Mannen zijn iets vaker bij een vakinhoudelijke vereniging aangesloten dan vrouwen, maar dit verschil verdwijnt na controle voor leeftijd en opleidingsachtergrond.

Begin 2007 was 4% van de leraren in het voortgezet onderwijs lid van de vereniging Beter Onderwijs Nederland. BON staat, net als de eerder genoemde onderwijsorganisaties, niet alleen open voor leraren in het voortgezet onderwijs, maar ook voor docenten uit het beroeps- en hoger onderwijs. Gezien de standpunten die de vereniging inneemt – vakken meer centraal stellen, leraren moeten doceren in plaats van begeleiden – ligt het in de rede te veronderstellen dat vooral leraren met een opleiding oude stijl lid zullen zijn. In de praktijk is dat ook zo (tabel 3.7). BON telt

naar verhouding veel sympathisanten onder oudere, ervaren leraren met een oude stijl (academische) opleiding. Het beeld in de media, dat BON oudere academici sterker aantrekt, blijkt dus aardig te kloppen. Opvallend is dat deze minderheid bijzonder veel media-aandacht weet te genereren. Hun opvattingen zijn echter, zoals we verderop in deze publicatie zullen zien, niet representatief voor de totale beroepsgroep.

Bereidheid om zich aan te sluiten bij een beroepsvereniging

Ten slotte laat tabel 3.7 zien hoeveel leraren van plan zouden zijn lid te worden van een beroepsvereniging, indien die er zou komen. In de vraagstelling werd gerefereerd aan een beroepsvereniging zoals artsen en advocaten die kennen. Ten tijde van de afname van de enquête lagen er namelijk nog geen voorstellen voor een beroepsvereniging, dat gebeurde pas in de herfst van 2007.

In het advies van de Commissie Leraren werd nadrukkelijk een lans gebroken voor een beroepsvereniging van en voor leraren. De commissie achtte dat noodzakelijk om de positie van het beroep van leraar te kunnen versterken (Commissie Leraren 2007). Zo'n beroepsvereniging, door de commissie aangeduid als Beroepsgroep Leraren, zou de leraren op landelijk niveau moeten vertegenwoordigen als het gaat om de kwaliteit van het leraarschap. Het moet een vereniging zijn waarvan in beginsel iedere bevoegde leraar lid is. De nieuwe beroepsorganisatie zou de kwaliteit van het leraarschap moeten bewaken, een register van bekwame leraren instellen en de leraren steunen bij hun kwaliteits- en deskundigheidsbevordering. Volgens het voorstel van de Commissie Leraren zou het register de bevoegdheid, ervaring en scholing van de leraren moeten bijhouden. Leraren die hun deskundigheden onvoldoende op peil houden, worden uit het register geschrapt en leraren die uitblinken volgens streng geformuleerde kwaliteitsnormen, komen in een apart register voor excellente leraren.

Als het aan de minister van Onderwijs had gelegen, zou in de loop van 2008 een beroepsvereniging voor alle leraren zijn opgericht. Het initiatief daarvoor lag echter bij de leraren. Bij de oprichting zouden, behalve de eerder genoemde Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL), de vakbonden en de vakinhoudelijke verenigingen, ook individuele leraren en een organisatie als Beter Onderwijs Nederland betrokken moeten zijn (OCW 2007b). Begin 2009 was er nog geen beroepsvereniging, maar is de SBL in samenwerking met enkele vakinhoudelijke organisaties en andere spelers in het veld bezig met het ontwikkelen en opzetten van een lerarenregister.

De helft (53%) van de leraren zegt lid te zullen worden van een beroepsvereniging. De bereidheid daartoe is hoger dan de huidige organisatiegraad van leraren in vakorganisaties en -verenigingen. Kennelijk voelden de respondenten zich aangesproken door de referentie aan beroepsverenigingen van artsen en advocaten..

Leraren die al een relatief hoge organisatiegraad hebben, geven naar verhouding vaker aan lid van zo'n beroepsvereniging te willen worden. Leraren die nu al lid zijn

van de vereniging BON zijn van alle georganiseerde leraren het vaakst bereid lid te worden van een beroepsvereniging: 82% van de BON-leden. Van de leden van vakinhoudelijke organisaties is 67% dit van plan en van de leden van de vakbonden 65%.

3.7 Conclusies

Gevarieerde opleidingsachtergrond van het lerarenkorps in het voortgezet onderwijs

Lange tijd bestond er in Nederland geen gerichte opleiding voor leraren in het voortgezet onderwijs. In de jaren voor de Mammoetwet van 1968 werd in mms, hbs en gymnasium voornamelijk lesgegeven door academisch geschoolden en leraren in het bezit van een mo-akte. Die opleidingen waren overwegend vakinhoudelijk van aard; aan didactische of pedagogische vaardigheden werd weinig aandacht besteed.

Zo'n veertig jaar later heeft het docentencorps een andere en meer gevarieerde opleidingsachtergrond. Een kwart van de leraren beschikt over een opleiding oude stijl: mo A (3%), mo B (5%), universitair met onderwijsaantekening (13%) of een andere oude stijl opleiding (4%). Deze leraren zijn gemiddeld ouder, wat betekent dat de relatief grote groep die op korte termijn met pensioen gaat vooral leraren met een mo-akte en academici oude stijl zijn.

Daarnaast heeft 8% de sinds eind jaren tachtig bestaande universitaire lerarenopleiding (ulo) gevolgd, waarin op academisch niveau naast vakkennis de nodige didactische en pedagogische vaardigheden worden bijgebracht (een opleiding nieuwe stijl). Het merendeel van de docenten (61%) heeft echter een lerarenopleiding op hbo-niveau gevolgd: een tweedegraads- (38%) of eerstegraadsopleiding (16%), of de pabo (7%); bij de jongste leeftijdscategorieën is het aandeel hbo'ers nog hoger. In deze nieuwe stijl hbo-opleidingen nam de aandacht voor vakkennis de afgelopen decennia af ten gunste van aandacht voor pedagogische, didactische en beroepsvaardigheden. Dit lijkt een keerzijde te hebben, want inmiddels is er veel zorg over een gebrek aan vakkennis onder recent afgestudeerde docenten met een hbo-lerarenopleiding (OCW 2008a, 2008d).

Met de pensionering van 55-plussers zullen veel eerstegraadsbevoegde leraren het onderwijs verlaten. Tegenover 49% eerstegraadsbevoegde leraren in die leeftijdscategorie staat 38% eerstegraadsbevoegden in de jongste leeftijdscategorie. De afgelopen jaren is het aantal leerlingen in de bovenbouw van havo/vwo sterk toegenomen, dat is niet gepaard gegaan met een toename van leraren die daar mogen lesgeven.

Duidelijke verschillen in de visie op lesgeven

De visie van leraren op lesgeven hangt samen met de onderwijssoort waarin men lesgeeft en in het verlengde daarvan met de opleidingsachtergrond. Leraren met een opleiding oude stijl en leraren afkomstig van de universitaire lerarenopleiding (ulo) zeggen vaker in hun lessen de overdracht van kennis centraal te stellen en het van belang te vinden dat hun leerlingen in intellectueel opzicht hoge prestaties leveren. Veel van deze leraren geven les in (de bovenbouw van) havo/vwo. Leraren met een opleiding nieuwe stijl en een opleidingsachtergrond in het hoger beroepsonderwijs

(hbo) stellen daarentegen in hun werk als leraar vaker de vaardigheden en competenties van hun leerlingen centraal en willen de talenten van hun leerlingen zo veel mogelijk ontwikkelen. Zij geven relatief vaak les in vmbo en in (de onderbouw van) havo/vwo.

Onbevoegd, maar toch bekwaam

Om lesuitval in tijden van kwantitatieve tekorten tegen te gaan, maar ook om de werkdruk van leraren te verlichten, zetten scholen soms niet of niet volledig bevoegde leraren in. In 2007 gaf 21% van de leraren les in een vak waarvoor men niet bevoegd was. In 2008 gold dit al voor 30% van het onderwijzend personeel (Went 2009). Dat gebeurt vooral in de beroepsgerichte leerwegen van vmbo en in praktijkonderwijs. In deze onderwijssoorten is het sinds een aantal jaren gebruikelijk om vakoverstijgende programma's aan te bieden (leergebieden) en in teams te werken. De eisen voor het benoemen van een leraar zijn met het oog daarop versoepeld: zolang er in het team een bevoegde vakleraar is, mogen alle leden van het team het vak geven. Er zijn echter nog meer zaken versoepeld. Scholen mogen tegenwoordig naar eigen goeddunken onbevoegden inzetten; toestemming van minister of inspecteur van het onderwijs is niet meer nodig. Ook is de tijdelijkheid van de maatregelen ruim: in noodsituaties mag het contract telkens met maximaal een jaar worden verlengd.

Hoewel het inzetten van onbevoegden voor de klas allerwegen aanleiding biedt tot zorgen over de kwaliteit van het onderwijs, zien leraren het niet zo somber in. Vrijwel alle docenten die lesgeven in een vak waarvoor zij niet bevoegd zijn, achten zichzelf daarvoor wel voldoende bekwaam. Leraren die uitsluitend lesgeven in vakken waarvoor zij bevoegd zijn, denken in meerderheid (59%) voldoende bekwaam te zijn om andere vakken te geven dan waarvoor ze bevoegd zijn. Dit betreft eveneens vaak leraren die in praktijkonderwijs en vmbo lesgeven. Slechts een op de vijf leraren (22%) die alleen lesgeven in vakken waarvoor zij bevoegd zijn, acht zich daartoe niet bekwaam. Dat zijn vooral docenten met een opleiding oude stijl, die dat vermoedelijk vanwege hun op vakkennis gestoelde opleidingsachtergrond en hun vakgerichte visie op lesgeven niet willen.

Grote deelname aan en belangstelling voor het volgen van opleidingen en cursussen

Driekwart van de leraren in het voortgezet onderwijs nam in 2006/07 naar eigen zeggen deel aan een cursus, opleiding of andere activiteit in het kader van hun professionele ontwikkeling. Omdat leraren jaarlijks 10% van hun werktijd aan scholing kunnen besteden, valt de deelname aan scholing toch tegen. Twee van de drie leraren vindt dat zij onder werktijd onvoldoende tijd hebben voor scholing en ontwikkeling en ruim twee van de drie vindt dat de urennorm van 1040 lessen voor leerlingen ten koste gaat van hun professionele scholing en ontwikkeling.

Driekwart van de leraren doet (daarnaast) in de vrije tijd aan scholing en ontwikkeling ten behoeve van het werk. De behoefte aan scholing en ontwikkeling is dus

groot; bijna alle leraren willen zich verder ontwikkelen. De voorkeur van leraren met opleidingen oude stijl gaat uit naar cursussen in het eigen vakgebied. Dit geldt ook voor leraren met opleidingen nieuwe stijl, maar hun aandacht gaat daarnaast vaak uit naar cursussen op pedagogisch-didactisch gebied.

Belangstelling voor een nieuwe beroepsvereniging?

Een nieuw op te richten beroepsvereniging van leraren zou een belangrijke functie kunnen vervullen bij het versterken van de positie van de beroepsgroep. Zo'n beroepsvereniging zou de belangen van de beroepsgroep moeten behartigen, in het bijzonder waar het gaat om de kwaliteit van het leraarschap. Nu zijn leraren lid van een onderwijsvakbond (39%) of een vakinhoudelijke beroepsorganisatie (28%). Een kleine groep (4%) is lid van de kritische vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON). De organisatiegraad van docenten is relatief hoog, maar minder populair onder jongeren en hbo'ers.

De leraren kregen het voorbeeld van beroepsverenigingen van advocaten en artsen aangereikt. Met zo'n beroepsvereniging voor leraren zou de beroepsgroep misschien serieus genomen worden, zo zullen veel leraren hebben gedacht, want een op de twee leraren zegt lid te willen worden van een dergelijke beroepsvereniging. Of de bereidheid ook omgezet wordt in daden valt nog te bezien, voornamelijk is het wachten op de oprichting van een beroepsvereniging.

Noten

- 1 Over de vraag of het leraarschap eigenlijk wel als professie kan worden aangemerkt, lopen de meningen uiteen (Van Veen 2005, 2008). Vergeleken met bekende professies als advocaten, notarissen of medisch specialisten is het antwoord op die vraag ontkennend. Er is geen sprake van een grote hoeveelheid gecodificeerde beroepskennis, van een hoge maatschappelijke status of van het bewaken door de beroepsgroep van de toegang tot het beroep. Het leraarschap wordt dan ook meestal als semi-professie gekarakteriseerd. Een belangrijk kenmerk van elke professie is 'een hoge graad van autonomie bij het nemen van beslissingen over hoe men zijn werk dient te verrichten' (Dorros (1968), ontleend aan Knoers (1986: 169), *Bestel en beleid deel I*. Die autonomie is de afgelopen decennia bij leraren steeds meer ingeperkt, niet alleen door wettelijke voorschriften met betrekking tot onderwijsinhoud en -werkwijze, maar ook door veranderende opvattingen over de school als organisatie en de positie van de leraar daarbinnen. De leraar is in toenemende mate uitvoerder geworden van elders bedachte onderwijsvernieuwingen. 'Te vaak lijken deze door overheid, bestuur, management en externe adviseurs opgelegd te worden, met voorbijgaan aan een inhoudelijk debat in de school en betrokkenheid van leraren daarbij'. (Commissie Leraren 2007: 29)
- 2 Het probleem van een gebrekkige vakinhoudelijke kennis speelt bij de universitaire lerarenopleidingen nauwelijks, omdat het voltooiën van een vakinhoudelijke masteropleiding in het wetenschappelijk onderwijs voorwaarde is voor het behalen van een universitaire eerstegraadslesbevoegdheid.
- 3 Dit cijfer is exclusief de 4000 studenten lichamelijke opvoeding. Zij halen een bachelor, geen master, maar zijn wel eerstegraadsbevoegd.
- 4 Sinds enkele jaren kan men al in de master beginnen met de opleiding tot leraar.
- 5 Ook de opleiding tot leerkracht in het basisonderwijs heeft zich ontwikkeld in de loop der jaren. De naamgeving van de opleidingen veranderden mee van Kweekschool naar Pedagogische Academie (PA), naar Pedagogische Academie voor Leerkracht Basis Onderwijs (pabo) naar de huidige hbo-opleiding Leerkracht Primair Onderwijs.
- 6 De groep pabo'ers en de groep met andere opleidingen zijn in de tabel apart gepresenteerd, maar zullen in het vervolg worden samengenomen in een categorie.
- 7 Zie bijlage B3.1 voor meer informatie over de vakken die leraren geven naar onderwijssoorten waarin zij lesgeven, naar bevoegdheidsgraad en naar vakken waarin onbevoegd wordt lesgegeven (te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport).
- 8 Resteert een categorie leraren met een pabo, pa of kweekschool diploma (7%). Deze docenten zijn afkomstig van de opleidingen nieuwe of oude stijl, maar onbekend is welke van de twee het betreft.
- 9 Alvorens tot een multivariate analyse over te gaan, is nagegaan of de variabelen opleidingsachtergrond van leraren en onderwijssoort waarin men lesgeeft niet te veel correleren. Dit is niet het geval, de tolerantie ligt op 0,77. Een tolerantiewaarde dicht bij nul, zou een probleem zijn geweest.
- 10 Als leraren worden geselecteerd die uitsluitend in één onderwijssoort lesgeven, blijven er per soort slechts weinig leraren over en wordt het aantal dat onbevoegd lesgeeft als gevolg daarvan bijzonder klein. Dit is met uitzondering van de leraren die lesgeven in vmbo-beroepsgericht (kader, basis en gemengd): 40% van de bijna 1000 leraren die lesgeven in deze leerwegen van het vmbo, geeft geen les in andere onderwijssoorten. Een derde deel van deze groep leraren doet dat zonder volledige bevoegdheid. Dat is meer dan het dubbele van het aandeel onbevoegde leraren die lesgeven in praktijkonderwijs of in vmbo-theoretisch en dat nergens anders doen. Leraren die alleen in havo

- of vwo (atheneum en gymnasium) lesgeven, doen dat nog minder vaak zonder volledige bevoegdheid.
- 11 Een onbekend gedeelte van deze groepen heeft een nieuwe bevoegdheid in een ander vak gehaald, maar niet op een hoger niveau.

4 Functiewaardering en beloning

Het leraar zijn is een prachtig beroep. Eerstegraads lesgeven is nog mooier. Maar, als het salaris zo laag blijft (schaal 10 ofwel LB), ga ik toch elders werk zoeken. Jammer. (man, 52 jaar, hbo-eerstegraads)

Ik zou wel eens willen weten waarom [...] de LC en LD schalen altijd naar beleidstaken gaan. Dit moet veranderen in onderwijsland. (vrouw, 47 jaar, hbo-eerstegraads)

Meer salaris zorgt niet voor betere docenten maar is wel een uiting van waardering, ook ten aanzien van andere beroepen. (man, 40 jaar, hbo-tweedegraads)

4.1 Personeelsbeleid in ontwikkeling

In het voortgezet onderwijs was lange tijd nauwelijks sprake van personeelsbeleid. Scholen waren platte organisaties waarin de schoolleider als een primus inter pares functioneerde. Als gevolg van een wijziging in de bekostiging van het onderwijs in 1996 kregen schoolleiders met het beheer over het totale budget (lumpsum) steeds meer een werkgeversrol.

Pas in de jaren negentig werden in het voortgezet onderwijs in het kader van CAO-afspraken functioneringsgesprekken ingevoerd. Organisaties van werkgevers, werknemers en schoolleiders zijn sinds eind jaren negentig belast met de invoering van het zogeheten Integraal Personeelsbeleid (IPB). Daarmee probeert men het personeelsbeleid te koppelen aan de onderwijsdoelen. In dat kader zijn inmiddels op de meeste scholen (75%) Persoonlijke Ontwikkelingsplannen (POP) en competentieprofielen opgesteld. Functioneringsgesprekken worden volgens de onderwijsinspectie momenteel in vrijwel alle scholen voor voortgezet onderwijs structureel dan wel incidenteel toegepast.

Om de werkdruk voor leraren te verlagen, zijn er sinds eind jaren negentig van de vorige eeuw diverse nieuwe functies gecreëerd, voornamelijk functies voor onderwijsondersteunend personeel als (technisch) onderwijsassistenten, instructeurs, lerarenondersteuners en leerlingbegeleiders. Meer handen in de klas zouden het ziekteverzuim verlagen, uitval van lessen voorkomen en docenten meer lucht geven (Lubberman en Moerkamp 2005). Waren de nieuwe onderwijsondersteunende functies bedoeld om leraren te ontlasten, met meer functiedifferentiatie binnen het leraarsberoep zouden leraren ook nieuwe carrièreperspectieven moeten krijgen (Onderwijsraad 2006b). Met het oog op dat laatste werd in 2002 ook een nieuw functiewaarderingssysteem ingevoerd (OCenW 2001). Functiedifferentiatie zou meer niveaus in het leraarschap moeten aanbrengen waardoor men een carrière kon

doorlopen van instapniveau naar een hoger niveau van leraarschap met de daarbij behorende beloningsverschillen.

Van functiedifferentiatie was in het onderzoeksjaar 2007 echter nog maar in 51% van de scholen structureel sprake en in 16% van de scholen gebeurde dat incidenteel. Beloningsdifferentiatie was op dat moment slechts bij 11% van de scholen structureel en bij 16% incidenteel aan de orde (Inspectie van het Onderwijs 2007: 71). De Commissie Leraren stelde in 2007 vast dat scholen nog altijd in beperkte mate gebruikmaken van instrumenten voor personeelsbeleid als functie- en beloningsdifferentiatie (Commissie Leraren 2007: 8).

In dit hoofdstuk gaan we na wat leraren vinden van het functiewaarderingssysteem dat enkele jaren geleden werd ingevoerd om meer carrièreperspectieven te bieden en daarmee de arbeidssatisfactie te verhogen. Allereerst komt aan bod wat het nieuwe functiewaarderingssysteem inhoudt (§ 4.2). Vervolgens wat de invoering ervan voor gevolgen heeft gehad voor leraren in het voortgezet onderwijs, ten eerste voor hun functieniveau (§ 4.3) en ten tweede voor hun salarisniveau (§ 4.4). In paragraaf 4.5 peilen we het oordeel van de leraren en in paragraaf 4.6 bespreken we de inschalingcriteria die leraren zelf zouden hanteren.

4.2 Een nieuw functiewaarderingssysteem voor leraren

In een poging de loopbaanperspectieven en daarmee ook de arbeidssatisfactie van leraren te vergroten is in 2002 een nieuw functiewaarderingssysteem, het zogeheten FUWA VO, ingevoerd. Leraren zouden hiermee meer moeten kunnen doorgaan naar hogere functieniveaus en daaraan gekoppelde bezoldigingsschalen.

Intussen heeft de functiedifferentiatie in het voortgezet onderwijs inderdaad meer soorten functies opgeleverd, maar het gaat vooralsnog vooral om nieuwe functies op lagere niveaus en niet of nauwelijks om lerarenfuncties op hogere niveaus. Bovendien blijkt doorstroming van een onderwijsondersteunende naar een onderwijsfunctie bijzonder moeilijk te verwezenlijken (Van Kessel et al. 2008). De loopbaanperspectieven voor het onderwijspersoneel zijn door de functiedifferentiatie tot nog toe niet of nauwelijks toegenomen (Van der Neut et al. 2007; Onderwijsraad 2007; Evers 2007). Er zijn in de praktijk niet meer, maar juist minder docenten in het hoogste functieniveau terechtgekomen. Dat werd voor een deel veroorzaakt door de gehanteerde criteria voor functie-inschaling, waarover later meer. Daarnaast speelden belangen van schoolbesturen en directies een belangrijke rol. Schoolbesturen zijn sinds het midden van de jaren negentig zelf verantwoordelijk voor het personeelsbeleid. De lerarensalarissen worden niet meer van overheidswege uitbetaald, maar moeten door het schoolbestuur uit hun totale toegekende budget, de lumpsum, worden gefinancierd. Besturen hebben er belang bij de salariskosten zo laag mogelijk te houden. Het schoolmanagement had de afgelopen jaren vanwege gebrek aan financiële ruimte nogal eens aarzelingen bij de invoering van functiedifferentiatie. Men is bang beslissingen te nemen die niet meer zijn terug te draaien. Iemand die bevorderd is, kan

later niet meer worden teruggezet. Veel directeuren dachten met taakspecialisatie alle doelstellingen te bereiken en met een ingrijpender systeem van functiedifferentiatie de flexibiliteit om mensen in te zetten te verminderen (Vrieze et al. 2003).

Taakspecialisatie (ook taakdifferentiatie genoemd) wordt binnen het voortgezet onderwijs al langer gehanteerd, bijvoorbeeld in de vorm van taken als ict-coördinator, roosteraar, jaarlaagcoördinator, begeleider van nieuwe leraren, sectie (vakgroep) leider, stagebegeleider of decaan (Vrieze et al. 2003). Het gaat hier vooral om bijkomende organisatorische of leidinggevende specialismen en werkzaamheden, dit ter onderscheid van functiedifferentiatie wat primair verschillende niveaus van lesgeven inhoudt. Schoolleiders zien taakdifferentiatie als een prettig middel om loopbaanbeleid te voeren en gebruik te maken van de verschillende kwaliteiten van leraren (Onderwijsraad 2006b).

Als gevolg van deze factoren werd de beleidsdoelstelling om leraren meer doorstroommogelijkheden naar hogere functies te bieden tussen 2002 en 2007 maar in beperkte mate gerealiseerd. Startniveau van een leraar in het voortgezet onderwijs is functieniveau LB (voorheen functie- en salarisschaal 10). Vier van de vijf leraren zaten in 2002 in functieniveau LB en dit waren er in 2006 nog steeds drie van de vier. Het percentage leraren in het hogere functieniveau LC (voorheen schaal 11) nam sinds 2002 weliswaar toe, maar daar stond tegenover dat het aandeel leraren op het hoogste niveau van LD (voorheen schaal 12) juist af- in plaats van toenam (zie tabel 4.1).

Tabel 4.1

Ontwikkeling van de aandelen leraren voortgezet onderwijs, in personen, naar functieniveau, 2002-2006 (in procenten)

	2002	2003	2004	2005	2006
LB	81	81	79	76	76
LC	1	2	5	9	10
LD	17	17	16	15	14
totaal	100	100	100	100	100

Bron: OCW (2007a: 91)

Het functieniveau (het niveau van de functie die men vervult) kent een bijbehorende bezoldiging- of salarisschaal (de schaal die wordt uitbetaald). In 2007 stond LB voor een beginsalaris van 2251 euro en liep via 18 periodieken op tot een eindsalaris van 3441 euro; LC begon toen met 2264 euro en eindigde met 4015 euro en voor LD gold een startsalaris van 2273 euro en een eindsalaris van 4567 euro (OCW 2007a).

In de praktijk krijgen leraren echter niet altijd uitbetaald volgens de schaal waarin hun functie is gewaardeerd. Tabel 4.2 geeft inzicht in de verdeling van leraren over de salarisschalen.

Tabel 4.2

Ontwikkeling van de aandelen leraren voortgezet onderwijs, in personen, naar bezoldigingsschaal, 2002-2007 (in procenten)

	2002	2003	2004	2005	2006	2007
LB	68	70	69	67	68	65
LC	12	12	13	15	15	17
LD	19	18	18	17	17	18
totaal	100	100	100	100	100	100

Bron: OCW (2007a: 91); OCW (2008b: 15)

Uit een vergelijking van de tabellen 4.1 en 4.2 blijkt dat veel leraren in functieniveau LB een hogere salarisschaal hebben dan bij hun functieniveau past.¹ Verder valt op dat er meer leraren volgens salarisschaal LD worden betaald dan dat er leraren zijn op dat functieniveau. Terwijl drie van de vier leraren in 2006 op functieniveau LB waren ingeschaald, werden slechts twee van de drie op dat niveau betaald. Hoewel 14% van de leraren op functieniveau LD is ingedeeld, werd in dat jaar nog 17% van de leraren volgens salarisschaal LD uitbetaald.

Die discrepantie tussen functiewaardering en salarisschaal is een gevolg van de overgang van het oude naar het nieuwe functiewaarderingsysteem. In het kader van FUWA-VO worden functies met uitsluitend lesgevende taken gewaardeerd op het niveau van LB. De leraren behielden hun oude salarisschaal, ook al is het niveau van hun functie nu lager gewaardeerd dan voorheen.

Criteria in het functiewaarderingsysteem voor het voortgezet onderwijs

Vóór de invoering in 2002 van het nieuwe functiewaarderingsysteem was de beloning van leraren afhankelijk van bevoegdheid en aantal dienstjaren (anciënniteit). Het FUWA-VO koppelde de waardering van de functie aan aard van de werkzaamheden, verantwoordelijkheden en (beslissings)bevoegdheden. Er kwam minder nadruk te liggen op het vereiste werk- en denkniveau en de benodigde kennis en vaardigheden voor het uitoefenen van de functie (Van der Neut et al. 2007).

Aanvankelijk waren voor het voortgezet onderwijs drie sets van voorbeeldfuncties ontwikkeld. De schoolbesturen als verantwoordelijke voor het personeelsbeleid konden daarvan gebruikmaken voor de uiteindelijke inrichting van het functiewaarderingsysteem. De eerste set van voorbeeldfuncties was min of meer hiërarchisch

opgebouwd. Dat houdt in dat docenten met hogere functies meer beslissingsbevoegdheden hebben en meer verantwoordelijkheden dragen op het gebied van onderwijsvernieuwing en -ontwikkeling, vakoverstijgend werken, en andere docenten begeleiden en coachen. Ze hebben bovendien coördinerende en/of functioneel leidinggevende taken.

De tweede set van voorbeeldfuncties ging uit van een groeimodel in onderwijstaken, waarbij een zwaardere functie doorgaans kon worden bereikt door te groeien in het onderwijsproces en door toenemende ervaring als docent. De derde set was uitsluitend bedoeld voor docenten in de bovenbouw van het vwo.

De schoolbesturen hebben vrijwel allemaal gekozen voor het eerstgenoemde hiërarchische model. Dat model is gebaseerd op de functiewaarderingscriteria zoals die bij de rijksoverheid voor de daar gangbare functies gelden (het Rijksreglement). Dat zijn heel andere functies dan lerarenfuncties in het onderwijs. Zo bevat het model van het Rijksreglement meer functie-elementen op het terrein van management en beleid die hoger gewaardeerd worden, en minder functie-elementen op het terrein van contacten, kennis en bekwaamheden die lager worden gewaardeerd. Dit model is door het schoolmanagement, voor wie het terrein van functiewaardering nieuw was, grotendeels ongewijzigd overgenomen (Van der Neut et al. 2007; Onderwijsraad 2007).

De keuze voor het hiërarchische model had tot gevolg dat op de meeste scholen coördinerende taken en managementfuncties op LC- of LD-niveau worden gehonoreerd en lesgevende functies uitsluitend op LB-niveau. Ook ontwikkeltaken zijn vooral aan LC- en LD-functies gekoppeld. Expertise en ervaring als docent zijn niet langer een waarderingscriterium. De vooropleiding maakt evenmin deel uit van de criteria voor inschaling. Het doet er niet langer toe of men een universitaire opleiding heeft gevolgd of een hbo-opleiding, en of men een eerste- of tweede- dan wel een tweedegraadsbevoegdheid heeft behaald. Carrière maken als leraar betekent meer coördineren en managen en minder lesgeven.

4.3 De verdeling van leraren over de drie functieniveaus

Hoe is het anno 2007 gesteld met de verdeling van leraren in het voortgezet onderwijs over de verschillende functieniveaus; welke leraren zitten in functie LB en welke in LC en LD? In het voortgezet onderwijs zijn, zoals eerder is aangegeven, vooral deze drie functieniveaus aan de orde.² Het gaat hierbij om het functieniveau volgens het nieuwe functiewaarderingssysteem en niet om de salarisschaal volgens welke de leraar wordt uitbetaald.

De enquêtegegevens waarover we hier rapporteren zijn verzameld in het voorjaar van 2007, ruim voor het verschijnen van het advies van de Commissie Leraren en het Actieplan van de minister van onderwijs en dus ook voordat nieuwe maatregelen ter verbetering van het in 2002 ingevoerde functie- en beloningswaardering ingingen.

4.3.1 Functieniveau naar achtergrondkenmerken

Tabel 4.3 laat zien hoe leraren naar kenmerken over de functieniveaus LB, LC en LD zijn verdeeld.³ We bespreken de significante verschillen.

In het hiërarchisch opgebouwde functiewaarderingssysteem is de LB-functie te beschouwen als startniveau. Jongere docenten, leraren in opleiding en leraren die nog niet zo lang in het voortgezet onderwijs werken zullen naar verwachting relatief vaak in functie LB zijn ingedeeld. Dat blijkt ook het geval te zijn. Vrouwen, deeltijders, docenten met een tweedegraads hbo-opleiding of een pabodiploma en docenten die lesgeven in het praktijkonderwijs en/of het vmbo zitten eveneens meer dan gemiddeld in een LB-functie.

Van leraren met veel ervaring en een eerstegraadsbevoegdheid verwachten we dat zij vaker in LC en LD zullen zitten, omdat zij op grond van ervaring en kwaliteiten meer coördinerende en leidinggevende taken zullen hebben. Dat wordt eveneens bevestigd in de tabel. Opvallend is wel dat leraren met mo A (een opleiding oude stijl waaraan een tweedegraadsbevoegdheid is verbonden) vaker dan wie dan ook in functieniveau LC zitten en vrijwel niet in LD. Deze leraren moeten net als mo B'ers (die overigens een eerstegraadsbevoegdheid hebben) een lange ervaring in het onderwijs hebben, maar bij de mo A'ers heeft dat niet geleid tot een positie op het hoogste functieniveau. De bevoegdheidsgraad lijkt hier een doorslaggevend verschil te maken voor de inschaling in functieniveau.

Voltijders blijken eveneens vaker in LC en LD te zitten en deeltijders juist vaker in LB. De omvang van de baan lijkt daarmee nog steeds een barrière voor een carrière op te werpen (zie ook tabel 4.4).

Tabel 4.3

Niveau van de functie van leraren voortgezet onderwijs, naar diverse kenmerken, 2007 (in procenten)

	LB	LC	LD
man	65	16	18
vrouw	77	14	9
< 35 jaar	89	8	3
35-44 jaar	75	17	8
45-54 jaar	62	20	18
≥ 55 jaar	58	16	26
< 5 jaar ervaring	95	4	1
5-9 jaar ervaring	83	13	4
10-19 jaar ervaring	68	22	10
≥ 20 jaar ervaring	53	20	27

Tabel 4.3 (vervolg)

	LB	LC	LD
kleine deeltijdbaan (0,1 t/m 0,5 fte)	79	8	13
grote deeltijdbaan (0,6 t/m 0,9 fte)	75	14	11
voltijdbaan (1,0 of meer fte)	65	19	16
<i>opleiding</i>			
(nog) geen onderwijsdiploma	95	2	3
pabo e.a. opleidingen	81	16	3
mo A	71	27	2
hbo-tweedegraads	80	17	3
mo B	46	14	40
hbo-eerstegraads	66	16	18
academisch + aantekening	41	13	46
universitaire lerarenopleiding (ulo)	70	16	14
<i>onderwijssoort waarin men lesgeeft</i>			
pro/vmbo ^a	81	15	4
havo/vwo/gymnasium ^b	57	17	26
totaal (= 100%)^c	70	16	14

a Leraren die in praktijkonderwijs en/of vmbo lesgeven, inclusief een groep die daarnaast ook in hogere onderwijssoorten lesgeeft.

b Inclusief een kleine groep die ook in mavo lesgeeft.

c Exclusief enkele docenten op functieniveau LA en 9% weet niet, wil niet zeggen en onbekend.

Bron: SCP (BLV'07)

4.3.2 De relatieve kans op een LC of LD functie

Bovenstaande tabel wijst op een mogelijke samenhang tussen kenmerken die meespelen bij het al dan niet op een bepaald functieniveau terechtkomen. Dat vrouwen vaker dan mannen in functie LB zitten kan wellicht komen doordat vrouwen pas recentelijk in grote getalen het voortgezet onderwijs instromen, daardoor jonger zijn en minder ervaring hebben, en bovendien vaak in deeltijd werken. We zagen zojuist dat deze categorieën naar verhouding vaker in LB te vinden zijn. Om dergelijke samenhangen op te sporen, is een multivariate analyse uitgevoerd, waarbij rekening is gehouden met de mogelijke overlap van kenmerken (tabel 4.4).

Tabel 4.4

De relatieve kansverhouding dat een docent voortgezet onderwijs functieniveau LC of LD heeft, en niet LB, 2007 (logistische regressie, odds ratio's)^a

	odds ratio	sign
man (vrouw = referentie)	-	
<i>ervaring (< 5 jaar = referentie)</i>		
5-9 jaar	3,5	**
10-19 jaar	7,4	**
≥ 20 jaar	11,5	**
<i>opleiding (hbo-tweedegraads = referentie)</i>		
(nog) geen onderwijsdiploma	-	
pabo e.a.	-	
mo A	-	
mo B	1,8	**
hbo-eerstegraads	1,7	**
universiteit + aantekening	3,0	**
universitaire lerarenopleiding (ulo)	2,0	**
<i>onderwijssoort waarin men lesgeeft (vmbo = referentie)</i>		
praktijkonderwijs	-	
pro en hoger	-	
vmbo en hoger	-	
mavo en/of havo	-	
havo/vwo	1,7	**
vwo en/of gymnasium	2,3	**
<i>omvang baan (0,1 t/m 0,5 fte = referentie)</i>		
grote deeltijdbaan (0,6 t/m 0,9 fte)	-	
voltijdbaan (1,0 of meer fte)	2,1	**
verklaarde variantie (pseudo R ² McKelvey & Zavoina) (%)	35	

a Significantie ** = p < 0,01; * = p < 0,05; - = verschil met referentiecategorie is niet significant.

Bron: SCP (BLV'07)

Het geslacht van de docent blijkt dan voor de hoogte van het functieniveau niet uit te maken, terwijl in de eerder uitgevoerde univariate analyse wel een significant verschil optrad bij de waardering van de functie van mannen en vrouwen. Het hebben van een voltijdbaan maakt hier het verschil. Omdat mannen vaker voltijds werken dan vrouwen, lijkt het alsof mannen meer kans maken op een LC- of LD-functie juist

omdat ze man zijn. Als voor deze overlap wordt gecorrigeerd, wordt duidelijk dat de hoogte van het functieniveau meer samenhangt met de omvang van de baan dan met geslacht. Met een voltijdbaan heeft men nog altijd betere carrièrekansen dan met een deeltijdbaan. Verder maken leraren die lesgeven in havo/vwo of gymnasium ongeveer twee keer zo veel kans om in een LC- of LD-functie te zitten als leraren die lesgeven in de andere onderwijssoorten.

De opleidingsachtergrond van docenten blijkt eveneens van invloed. Leraren in opleiding (lio), leraren met een pabo-opleiding en tweedegraadsbevoegde leraren (mo A en hbo-tweedegraads) verschillen niet van elkaar. De kans dat zij in functieschaal LB zitten, is aanzienlijk hoger dan de kans dat eerstegraadsleraren (mo B, hbo, maar vooral academici) daarin zitten. Ook al is het opleidingsniveau officieel geen inschalingscriterium meer, het hebben van een academische graad biedt nog altijd meer perspectief op een hoger functieniveau in het onderwijs. Zoals bij geslacht en baanomvang kan hier een andere verklarende factor aan ten grondslag liggen. We opperden al dat academici mogelijk vanwege meer leidinggevende vaardigheden in hogere functieniveaus terechtkomen, maar dat kan vanwege het ontbreken van informatie daarover in de enquête niet worden vastgesteld. Ervaring is wel gemeten en ook daarvan verwachten we een effect voor de hoogte van het functieniveau. Het blijkt van de opgenomen kenmerken nog het meeste gewicht in de schaal te leggen. Hoe langer de ervaring des te groter is de kans dat men in een LC- of LD-functie zit. Ten opzichte van een leraar die nog geen 5 jaar in het voortgezet onderwijs werkt, is de kans dat een leraar met 20 jaar of meer ervaring in LC of LD zit 11,5 keer zo hoog.

De kenmerken in dit analysemodel, verklaren samen uiteindelijk 35% van de verschillen in functieniveau in het voortgezet onderwijs. Of een leraar in functieschaal LB of LC/LD zit, is dus mede afhankelijk van onbekende kenmerken of factoren.

4.4 Functieniveaus en salarisschalen

De invoering van het nieuwe functiewaarderingssysteem in 2002 ging voor een deel van de leraren gepaard met een verandering in functieniveau en soms ook een verandering in salaris. Sommige leraren kwamen op een lager functieniveau terecht maar behielden het oude salaris, anderen kregen een hoger functieniveau en stegen in inkomen. Tabel 4.5 laat zien hoeveel leraren er als gevolg van deze veranderingen te maken hebben met een verschil tussen functieniveau en salarisschaal, en op welk functieniveau dat het meest voorkomt. Bijna een kwart (23%) van de respondenten weet niet of hun feitelijke salarisschaal met het functieniveau correspondeert dan wel verschilt, zij zijn hier buiten beschouwing gelaten.

Tabel 4.5

Overeenkomst en verschil tussen functieniveau en salarisschaal, naar functieniveau van leraren voortgezet onderwijs, 2007 (in procenten)

	LB	LC	LD	totaal
overeenkomst (functieniveau = salarisschaal)	72	79	88	75
verschil (functieniveau ≠ salarisschaal)	28	21	12	25
totaal (77% van totaal)	100	100	100	100

Bron: SCP (BLV'07)

De antwoorden van degenen die het wel weten, laten zien dat gemiddeld een kwart van de docenten een discrepantie ervaart tussen functie-inschaling en salarisschaal. Bij docenten in functieniveau LB komt dat het vaakst voor. Waarschijnlijk worden deze leraren betaald volgens de hogere salarisschaal die bij hun vroegere functieniveau hoorde (schaal 11 of hoger). Voor docenten in het nieuwe functieniveau LC geldt hetzelfde. Deze docenten worden waarschijnlijk betaald op schaal 12 of hoger, hoewel hun functie in het nieuwe systeem als LC is aangemerkt. Van de docenten in functieniveau LD ervaart eveneens een deel een discrepantie met het salarisniveau. Dat lijkt vreemd, omdat LD toch als het hoogste niveau voor leraren in het voortgezet onderwijs geldt en er dus geen verschil tussen functieniveau en salarisschaal (nu LD, voorheen schaal 12) zou moeten zijn. Uit ander onderzoek is echter bekend dat het nieuwe functiewaarderingssysteem ook gevolgen heeft gehad voor een deel van het middenmanagement (Van Kessel en Sikkes 2005). Mogelijk hadden de desbetreffende LD-docenten voorheen een functie op het niveau van salarisschaal 13 of 14 en zijn de bijbehorende managementtaken in hun huidige functie lager gewaardeerd.

4.5 Leraren over de waardering van hun functie

Het nieuwe functiewaarderingssysteem was bedoeld als instrument om leraren meer doorstroommogelijkheden te bieden. Hiervoor werd echter al vastgesteld dat meer dan de helft van de leraren met een ervaring van twintig jaar of langer in een LB-functie zit. Het ligt niet erg voor de hand dat veel van deze leraren nog zullen opklimmen naar hogere functieniveaus. Duidelijk werd ook dat een deel van de leraren te maken heeft met een verschil tussen functie- en salarisniveau. Het is alleszins voorstelbaar dat deze groepen ontevreden zijn met de gang van zaken. In deze paragraaf gaan we na wat leraren vinden van de waardering van hun functie.⁴

In totaal is 4,4% van de docenten het niet eens met de waardering van hun functie volgens het nieuwe functiewaarderingssysteem (tabel 4.6). Het toegekende functieniveau kan het minst op instemming rekenen van leraren in functieniveau LB (daar-

van is de helft het er niet mee eens). Hoewel docenten in LC en LD het veel vaker wel eens zijn met de waardering van de eigen functie, bestaat ook onder hen de nodige onvrede.

Tabel 4.6

Oordelen van leraren voortgezet onderwijs over de waardering van hun functie, naar functieniveau, 2007 (in procenten)

	LB	LC	LD	totaal ^a
eens met toegekend functieniveau	38	63	75	47
oneens met toegekend functieniveau	51	34	20	44
geen mening	11	3	5	9
totaal	100	100	100	100

a Exclusief functieniveau onbekend en enkele docenten in functieniveau LA.

Bron: SCP (BLV'07)

Docenten die het er niet mee eens zijn, vinden we zoals verwacht vooral onder leraren van wie het functieniveau niet overeenkomt met de salarisschaal. Driekwart (77%) van degenen waar deze discrepantie zich voordoet is het oneens met het niveau waarop hun functie is gewaardeerd, bij leraren in LB is dat zelfs 80%. Omdat bij een verhoging van het functieniveau ook het salaris stijgt en bij een verlaging het oude hogere salaris wordt doorbetaald, gaat het bij een discrepantie tussen niveau en schaal logischerwijs om een functieverlaging. Deze groep leraren is het dus niet eens met de terugzetting in functieniveau, waarschijnlijk hebben zij deze beslissing als een degradatie ervaren.

In tabel 4.7 is aan de hand van enkele relevant geachte kenmerken weergegeven welke leraren in functieniveau LB en welke in LC of LD het oneens zijn met de waardering van hun functie. Van de leraren in functieniveau LB zijn de eerstegraadsbevoegde leraren er het vaakst mee oneens. Dit geldt maar liefst voor 84% van de mo B'ers en 77% van de academici met onderwijsaantekening. Daarna volgen de leraren die een eerstegraadsopleiding nieuwe stijl hebben gevolgd (ulo 63%, hbo-eerstegraads 55%). Verder zijn mannen het er vaker mee oneens dan vrouwen, zeer ervaren docenten vaker dan pas begonnen docenten, leraren in voltijd of grote deeltijdbanen vaker dan leraren in kleine deeltijdbanen en leraren die in de hogere onderwijssoorten lesgeven vaker dan degenen in de lagere onderwijssoorten. Als in een multivariate analyse rekening wordt gehouden met de mogelijke overlap tussen de kenmerken blijkt het opleidingsniveau van de docent inderdaad het meest onderscheidend.⁵ Oude stijl eerstegraadsbevoegde leraren zijn het vijf keer zo vaak als tweedegraadsleraren oneens met de waardering van hun functie op LB-niveau.

De andere kenmerken laten nog steeds dezelfde verschillen zien, maar de verschillen naar geslacht en onderwijssoort waarin men lesgeeft zijn niet langer significant.

In totaal is ruim een kwart van de leraren in LC en LD het niet eens met de waardering van hun functie, maar in tegenstelling tot de leraren in LB, verschillen zij hierover vrijwel niet van mening. Alleen het verschil tussen mannen en vrouwen is hier significant: mannen zijn het vaker oneens met de waardering van hun functie op LC- of LD-niveau.

Het vakgebied waarin leraren lesgeven levert, anders dan verwacht, geen verschillen op. Leraren consumptieve technieken of leraren zorg hebben wel vaker een LB-functie dan bijvoorbeeld leraren klassieke talen, maar zijn het niet vaker oneens met de waardering van hun functie. Leraren consumptieve technieken en zorg hebben meestal een hbo-diploma en/of zijn tweedegraadsbevoegd en verwachten waarschijnlijk niet met die achtergrond in een LC- of LD-functie terecht te komen.

Uit het voorgaande valt te concluderen dat leraren met een hbo- en/of tweedegraadsopleiding vrede hebben met een functiewaardering op LB-niveau. Het zijn met name de eerstegraadsbevoegde leraren met een lange ervaring die protesteren tegen de functie-inschaling op LB-niveau. Ook al is de opleiding in het FUWA VO niet meer een belangrijk inschalingscriterium, voor leraren is het dat nog wel.

Een ander punt is dat taken als coördinatie, verantwoordelijkheid, onderwijsontwikkeling en onderwijsvernieuwing naar LC- en LD-functies zijn verschoven, waardoor de functie van leraar op LB-niveau is uitgehold; de zelfstandigheid, verantwoordelijkheid en invloed van de leraar in LB is afgenomen, zij zijn vooral uitvoerend bezig en hebben weinig vrijheid om te bepalen op welke wijze zij hun vak willen uitoefenen. Docenten hebben daardoor het gevoel gekregen dat onderwijsvernieuwingen over hen worden uitgestort (Verbrugge 2005; Bronneman-Helmers 2008; Van Veen 2008). Verder is uit onderzoek bekend dat zelfstandigheid en verantwoordelijkheid in een functie sterk samenhangen met arbeidssatisfactie (Vrieling et al. 2004). Minder autonomie leidt vaak tot meer onvrede en minder werkplezier.

De waardering van de verschillende taken in het nieuwe functiewaarderingssysteem was onder het onderwijspersoneel aanleiding tot gemor. De kerntaak van het onderwijs, het lesgeven, geldt als uitvoerend werk en dat wordt in het nieuwe systeem het laagst gewaardeerd. Veel leraren hebben dat als een degradatie ervaren, waardoor het beroep in hun ogen ook in status daalde (Van Veen 2005; Van Kessel en Sikkes 2005; Van Haperen 2007). We zagen dat onvrede met de functiewaardering met name opgaat voor leraren met het hoogste opleidingsniveau. Voor het aantrekken en vasthouden van hooggeschoold onderwijzend personeel is deze degradatie een ongewenste situatie. Verbetering van de functieniveaus en salarissen van leraren heeft dan ook prioriteit bij de minister van Onderwijs, enerzijds om het kwantitatieve lerarentekort te bestrijden, anderzijds om de kwaliteit van het onderwijspersoneel te verhogen.

Tabel 4.7

Docenten voortgezet onderwijs die het oneens zijn met de waardering van de eigen functie, naar functieniveau en diverse kenmerken, 2007 (in procenten)

	docenten in LB	docenten in LC/LD
man	57	29
vrouw	45	24
< 5 jaar ervaring	39	--
5-9 jaar ervaring	48	27
10-19 jaar ervaring	53	28
≥ 20 jaar ervaring	63	26
kleine deeltijdbaan (0,1 t/m 0,5 fte)	37	31
grote deeltijdbaan (0,6 t/m 0,9 fte)	51	24
voltijdbaan (1,0 of meer fte)	56	28
(nog) geen onderwijsdiploma	37	--
pabo e.a.	48	26
mo A	47	--
hbo-tweedegraads	44	29
mo B	84	28
hbo-eerstegraads	55	26
universiteit + aantekening	77	27
universitaire lerarenopleiding (ulo)	63	30
<i>onderwijssoort waarin men lesgeeft</i>		
pro/vmbo ^a	47	26
havo/vwo/gymnasium ^b	53	27
totaal oneens	51	27

a Leraren die in praktijkonderwijs en/of vmbo lesgeven, inclusief een groep die daarnaast ook in hogere onderwijssoorten lesgeeft.

b Inclusief een kleine groep die ook in mavo lesgeeft.

-- = onvoldoende waarnemingen.

Bron: SCP (BLV'07)

4.6 Criteria voor inschaling en hoogte van het salaris volgens leraren

De Commissie Leraren adviseerde in 2007 de minister van Onderwijs om een nieuw functiegebouw in te richten waarin leraren primair op grond van hun opleidingsniveau zouden worden ingeschaald. Binnen de schaal kan dan vervolgens naar func-

tioneren worden beloond. Leraren die werken in specifieke regio's/wijken, leraren in vakken waarin tekorten zijn en leraren met speciale probleemleerlingen kunnen extra worden beloond (Commissie Leraren 2007: 9).

De minister heeft zich in zijn reactie op het advies een voorstander getoond van een betere beloning van de opleidingsachtergrond van leraren en van een adequate honorering van arbeidsprestaties (OCW 2007b). Het betrekken van arbeidsprestaties bij beoordeling en inschaling, zoals de minister voorstelt, is overigens niet per definitie hetzelfde als het beoordelen en inschalen op grond van het functioneren. Arbeidsprestaties worden meestal in objectieerbare kwantitatieve maatstaven uitgedrukt, bijvoorbeeld in examencijfers of slagingspercentages. Die vallen in de regel echter moeilijk uitsluitend aan individuele leraren toe te schrijven. Bovendien ontstaat het risico dat leraren zich in hun gedrag gaan richten op het zo goed mogelijk realiseren van de prestatie-indicatoren. Dat kan ten koste gaan van de kwaliteit en van de onderlinge collegialiteit (Van de Boezem en Peletier 2008).

In het convenant dat de minister medio 2008 met de sociale partners heeft afgesloten, zijn scholings- en beloningsmaatregelen opgenomen, bedoeld om de bezetting van hogere leraarsfuncties te vergroten én de positie van wetenschappelijk opgeleide en andere eerstegraadsleraren te verbeteren (OCW 2007b, 2008b). Afgesproken is om via een zogenoemde functiemix de perspectieven van leraren op inschaling in de functieniveaus LC en LD te vergroten. In 2014, zo is de bedoeling, zal nog maar een derde van de leraren in het voortgezet onderwijs in functieniveau LB ingeschaald zijn, 38% moet dan in LC zitten en 29% in LD. Een extra beloning voor leraren in regio's waar tekorten zijn, voor leraren in tekortvakken en voor leraren die werken met specifieke probleemleerlingen maken eveneens deel uit van deze maatregelen.

Beloningsdifferentiatie is in het onderwijs echter een beladen begrip. Vanwege de heersende gelijkheidscultuur in het onderwijs ('gelijke monniken, gelijke kappen') zijn schoolleiders huiverig om leraren verschillend te belonen omdat ze in verschillende regio's, vakgebieden of met verschillende leerlingpopulaties werken (Evers 2007).

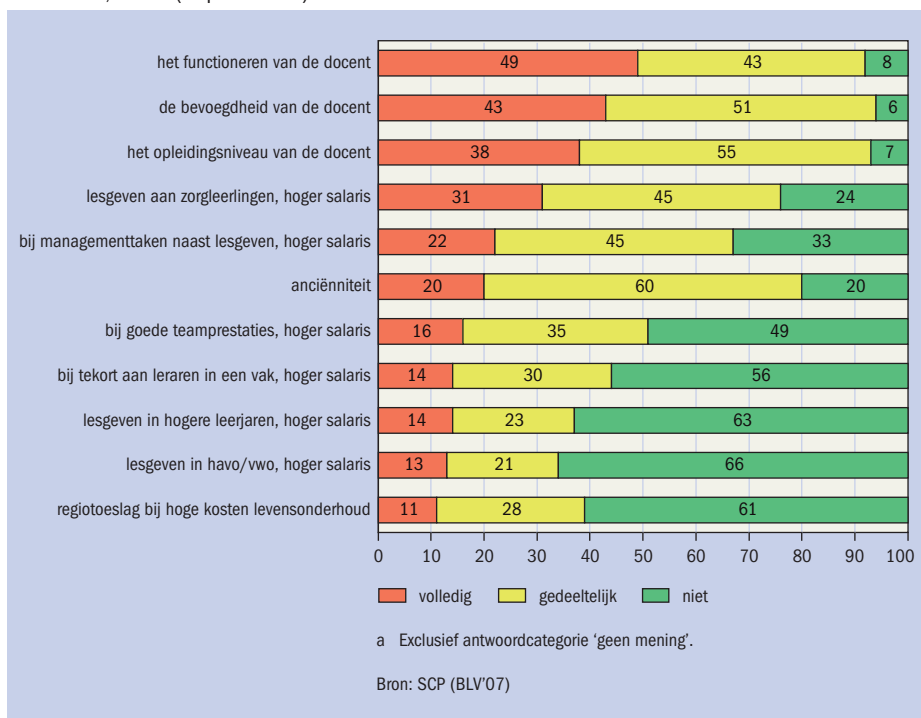
Om na te gaan wat leraren zelf willen, hebben we hen gevraagd hoeveel belang zij hechten aan een aantal criteria voor de inschaling/hoogte van het salaris van een docent in het voortgezet onderwijs. Ze konden daarbij aangeven of de inschaling/hoogte van het salaris volledig, gedeeltelijk of in het geheel niet van het betreffende criterium zou moeten afhangen. Figuur 4.1 geeft een beeld van de voorkeuren.⁶

Leraren blijken duidelijk voorstander te zijn van een systeem waarin persoonlijke bekwaamheden van de docent de inschaling bepalen of meebepalen. Daarbij gaat het achtereenvolgens om het functioneren, de bevoegdheid en het opleidingsniveau. Onderwijsbevoegdheid en opleidingsniveau zijn criteria die objectief kunnen worden vastgesteld. Dat geldt niet voor het functioneren van de docent; de waarneming daarvan is veel subjectiever. In het verleden riep dit als beloningscriterium veel weerstand op, omdat onduidelijk is op basis van welke criteria men zou moeten vaststellen hoe

goed een docent functioneert en wie daar het beste over kan oordelen: leerlingen, collega's, directleidinggevend en de schoolleiding? In het onderwijs bestaat van oudsher geen cultuur van onderlinge visitatie en ondersteuning. Bij elkaar in de klas kijken, elkaar begeleiden of van elkaar leren was niet populair (Vrieze et al. 1995). Dat is de laatste tijd wel aan het veranderen; leraren werken tegenwoordig veel meer samen dan vroeger (zie ook hoofdstuk 5) en scholen houden in het kader van hun personeelsbeleid nu regelmatig functioneringsgesprekken (BZK 2006). Bij de besluitvorming over een vaste aanstelling of promotie wordt ook steeds vaker het oordeel van leerlingen over het functioneren van de desbetreffende docent in de beschouwing betrokken.

Figuur 4.1

Leraren voortgezet onderwijs over de gewenste invloed van criteria voor inschaling/hoogte van het salaris, 2007 (in procenten)^a



Onder leraren lijkt een breed draagvlak te bestaan voor inschaling van docenten op grond van hun functioneren (figuur 4.1). Het verrichten van managementtaken kan als belangrijkste criterium op veel minder instemming van leraren rekenen, terwijl dat in de in 2002 ingevoerde systematiek van functiewaardering en beloning juist een belangrijke factor is. Marktfactoren zoals het bieden van een hoger salaris bij een tekort aan leraren op een vakgebied of in regio's met hoge kosten voor levensonder-

houd, zouden volgens een ruime meerderheid van de leraren géén rol moeten spelen. Dit is opmerkelijk, omdat de minister hiervoor juist extra geld uittrekt.

Lesgeven in havo of vwo vinden slechts weinig leraren een wenselijk beloningscriterium. Lesgeven aan zorgleerlingen kan daarentegen wel op de nodige instemming rekenen.

Anciënniteit wordt kennelijk beschouwd als een verworven recht dat een rol zou moeten blijven spelen. In de rangorde neemt het een middenpositie in, maar een ruime meerderheid vindt dat het in ieder geval gedeeltelijk bepalend moet zijn voor de inschaling.

Enig eigenbelang is de leraren niet vreemd

Leraren met een eerstegraads-lesbevoegdheid wijken in hun opvattingen over beloningscriteria op een aantal punten af van leraren met een tweedegraadsbevoegdheid. Eerstegraadsbevoegden vinden vaker dat bevoegdheid en opleidingsniveau de inschaling en hoogte van het salaris zouden moeten bepalen. De helft van hen wil het salaris zelfs volledig daarvan laten afhangen (51% bij bevoegdheid en 52% bij opleiding als beloningscriterium), terwijl onder tweedegraadsbevoegde leraren dat slechts voor 39% (bevoegdheid) en 28% (opleiding) geldt. Eerstegraadsleraren zijn ook aanzienlijk vaker dan tweedegraadsleraren van mening dat lesgeven in hogere leerjaren (58% tegenover 21%) en lesgeven in havo/vwo (57% tegenover 17%) een hoger salaris zou moeten opleveren.⁷ De voorkeur van eerstegraadsbevoegde leraren lijkt ingegeven door eigenbelang: omdat ze hoger zijn opgeleid en vaker lesgeven in (de bovenbouw van) havo/vwo leveren deze beloningscriteria hen direct profijt op. In het totaalplaatje vormen eerstegraadsbevoegde leraren echter een minderheid, waardoor deze criteria in de hiërarchie van gewenste criteria laag scoren.

Bij sommige andere criteria zijn eveneens leraren die er profijt van kunnen hebben vaker voorstander. Een voorkeur voor een hoger salaris bij lesgeven aan zorgleerlingen wordt het vaakst uitgesproken door leraren die in de praktijk ook lesgeven aan zorgleerlingen. Docenten die in de vier grote steden werkzaam zijn – en meestal ook wonen – zijn vaker voorstander van een ‘regiotoeslag’ (een hoger salaris in gebieden met hoge kosten voor levensonderhoud) dan leraren die elders in het land wonen. Het is echter niet zo dat leraren in de functieschalen LC en LD vaker voorstander zijn van hogere inschaling op grond van het uitoefenen van managementtaken dan leraren in schaal LB (het verschil is niet significant). Dat is opmerkelijk. Het vervullen van managementtaken als beloningscriterium – dat in FUWA VO gebruikelijk is – kan feitelijk onder alle leraren slechts op een beperkt draagvlak rekenen; ook onder degenen die er in de vorm van een inschaling op een hoger functieniveau direct voordeel van hebben.

Twee criteria nader bekeken: opleiding en managementtaken

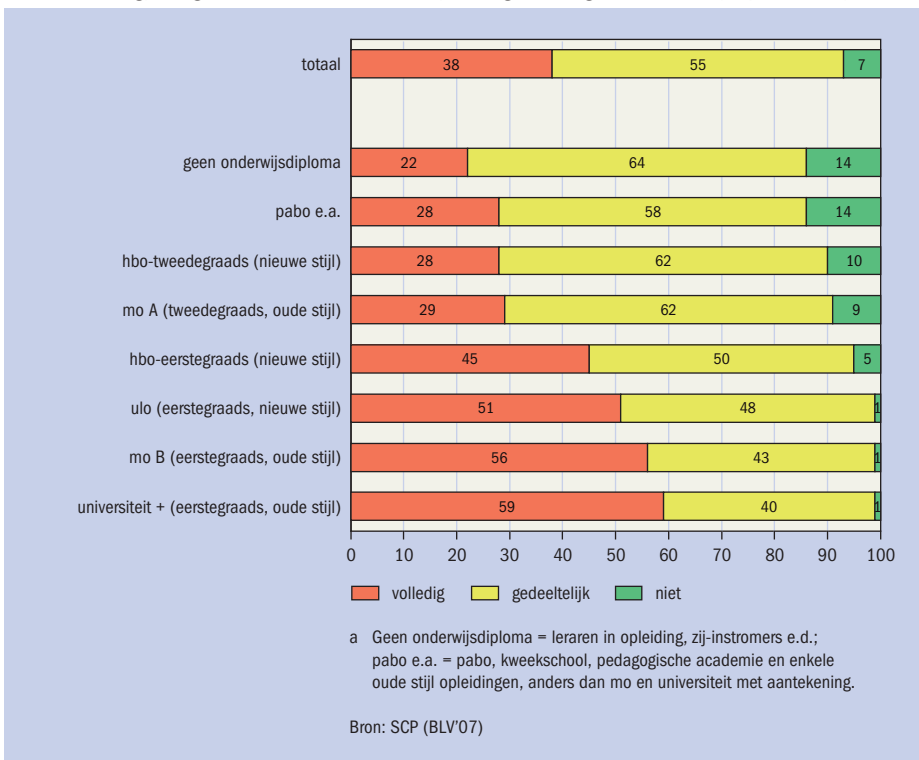
In hoofdstuk 3 is uitvoerig ingegaan op het feit dat opleidingsniveau en bevoegdheid niet samenvallen. Eerstegraadsbevoegde leraren kunnen hun opleiding zowel in het hoger beroepsonderwijs als aan een universiteit hebben gevolgd. Hun (leraren)oplei-

dingen verschillen niet alleen qua niveau en inhoud, maar kunnen tevens in verschillende periodes zijn gevolgd: opleidingen oude stijl en nieuwe stijl. Het valt dan ook op voorhand niet uit te sluiten dat er tussen leraren met uiteenlopende opleidingsachtergronden verschillen in opvattingen over wenselijke beloningscriteria bestaan.

In figuur 4.2 wordt aangegeven welk gewicht leraren met uiteenlopende opleidingsachtergronden toekennen aan het opleidingsniveau als criterium voor de inschaling en hoogte van het salaris. De cijfers bieden inzicht in het draagvlak onder leraren voor een andere wijze van functiewaardering.

Figuur 4.2

Leraren voortgezet onderwijs over de gewenste invloed van het opleidingsniveau van de docent voor inschaling/hoogte van het salaris, naar opleidingsachtergrond,^a 2007 (in procenten)

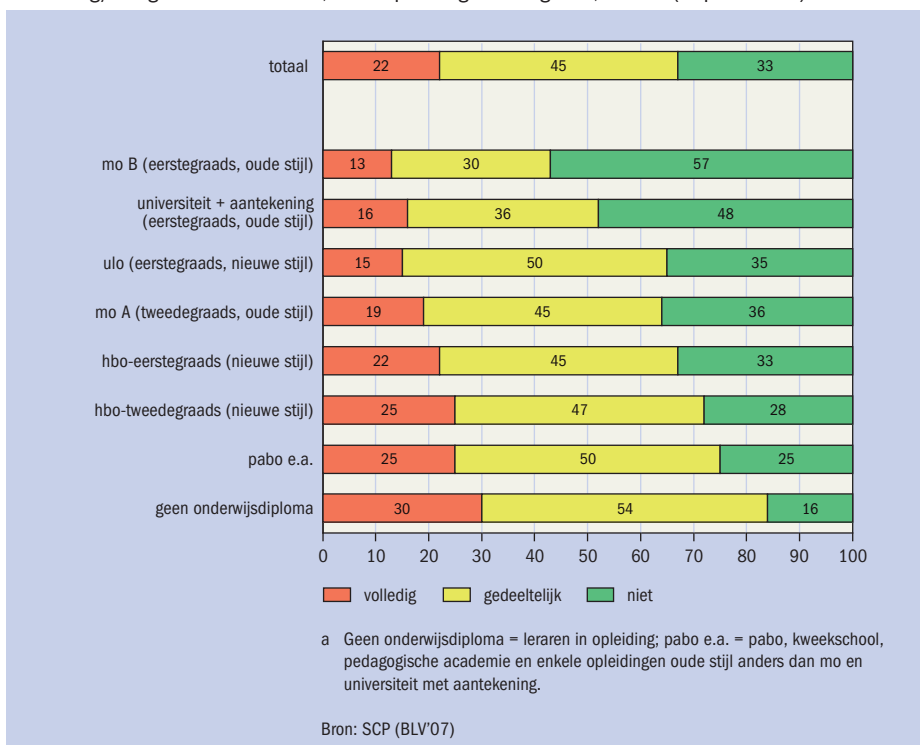


Met name eerstegraadsbevoegde leraren vinden vaak dat het opleidingsniveau van de docent volledig bepalend moet zijn voor de inschaling en de hoogte van het salaris. Degenen met een overwegend vakinhoudelijke eerstegraadsopleiding (academici en mo B) spannen daarbij de kroon. Hbo-eerstegraadsleraren zijn op dit punt iets minder uitgesproken, maar tweedegraadsbevoegde leraren denken er echt anders over. Deze leraren vinden in ruime meerderheid dat het opleidingsniveau slechts gedeeltelijk mee zou moeten tellen.

Een hogere waardering voor *managementtaken* is een minder wenselijk criterium, zo bleek uit figuur 4.1. In het functiewaarderingssysteem FUWA VO speelt dit criterium echter een belangrijke rol. Als de opvattingen van leraren hierover naast hun opleidingsachtergrond worden gelegd, blijken eerstegraadsbevoegden oude stijl dit nog minder vaak een geschikt criterium te vinden dan leraren met andere opleidingsachtergronden (figuur 4.3).

Figuur 4.3

Leraren voortgezet onderwijs over de gewenste invloed van *managementtaken* als criterium voor inschaling/hoogte van het salaris, naar opleidingsachtergrond,^a 2007 (in procenten)



Opmerkelijk is dat dit vaak leraren betreft die meer kans maken om dergelijke taken in hun pakket te hebben en op grond van die taken hoger zijn ingeschaald (LC en LD; zie tabel 4.4). Eerstegraadsleraren oude stijl geven kennelijk toch de voorkeur aan andere criteria voor inschaling, bijvoorbeeld het opleidingsniveau.

4.7 Conclusies

Weinig functiedifferentiatie binnen het leraarsberoep

De differentiatie in functies binnen het voortgezet onderwijs is beperkt. In de afgelopen jaren zijn vooral lagere ondersteunende functies gecreëerd met het doel leraren

te ontlasten en hun werkdruk te verlagen. Om leraren meer carrièreperspectief te kunnen bieden, zou er ook meer functiedifferentiatie binnen het leraarsberoep zelf moeten komen. Dat is tot op heden slechts in geringe mate gebeurd.

In 2002 werd een nieuw functiewaarderingssysteem ingevoerd, waardoor meer leraren zouden moeten kunnen doorstromen naar hogere functieniveaus. Deze maatregel heeft tot dusver niet het beoogde effect opgeleverd. Er kwamen niet meer, maar juist minder leraren in het hoogste functieniveau LD terecht. Dat werd in de eerste plaats veroorzaakt door de nieuwe inschalingscriteria voor de functies, waarbij coördinerende en managementtaken hoger worden gewaardeerd dan lesgevende taken. In het gedrag van schoolbesturen en directies ligt een tweede oorzaak. Schoolbesturen wilden na de invoering van de lumpsumbekostiging in het voortgezet onderwijs de salariskosten zo veel mogelijk beperken. Directies gaven de voorkeur aan taakspecialisatie boven functiedifferentiatie.

De nieuwe wijze van functiewaardering heeft tot veel onvrede en frustratie geleid

Een deel van de leraren die vroeger in de hogere functieniveaus LC of LD zaten, met de bijbehorende bezoldiging in de schalen 11 en 12, is in het kader van het functiewaarderingssysteem dat in 2002 werd ingevoerd in een lager functieniveau geplaatst.

Ongeveer drie van de vier leraren zitten in een functie op het laagste niveau: LB (OCW 2007a). Onze gegevens laten zien dat meer dan de helft (52%) van de leraren met een academische lerarenopleiding op dit functieniveau zit. Dit betreft 41% van de universitair geschoolden oude stijl en 70% van de universitaire lerarenopleidingen nieuwe stijl. Bij de hbo'ers ligt dit nog hoger: 80% van de tweedegraadsbevoegde en 66% van de eerstegraadsbevoegde hbo'ers zit in een LB-functie. Dit geldt tevens voor meer dan de helft (53%) van de leraren met langdurige ervaring in het voortgezet onderwijs.

Lesgeven geldt in het FUWA VO systeem als uitvoerend werk dat gewaardeerd wordt op het laagste functieniveau voor leraren. Leraren die op grond van dit systeem in functieniveau werden teruggezet, behielden weliswaar hun oude salaris, maar dat voorkwam niet het ontstaan van de nodige onvrede. Van alle docenten blijkt 44% het niet eens te zijn met de waardering van hun functie. De meeste onvrede zit vanzelfsprekend bij de leraren in het laagste functieniveau. Van de leraren in functieniveau LB is 51% het niet eens met de waardering van de eigen functie. Bij de leraren in LC is dat 34% en in het hoogste functieniveau LD 20%. Vooral leraren die een discrepantie ervaren tussen functieniveau en salarisschaal zijn het niet eens met de waardering van hun functie. Het gaat daarbij met name om leraren in functieniveau LB, ervaren leraren en eerstegraadsbevoegde leraren (mo B'ers en academici oude en nieuwe stijl). Vermoedelijk hebben zij de waardering naar een lager functieniveau opgevat als degradatie en als een miskennen van hun via opleiding en ervaring verworven kwaliteiten.

Draagvlak onder leraren voor een ander functiewaarderingssysteem

Sinds het voorjaar van 2007, toen dit onderzoek is uitgevoerd, is er veel gebeurd. De Commissie Leraren onder leiding van Rinnooy Kan (2007) zet in haar advies over de aanpak van het lerarentekort zwaar in op salarisverhoging (Commissie Leraren 2007). Een hoger salaris en betere perspectieven voor hoger opgeleiden zullen, zo hoopt men, meer en hoger opgeleide sollicitanten trekken en capabele krachten (langer) aan de school kunnen binden. De minister van Onderwijs is het daar grotendeels mee eens en heeft in zijn reactie op het advies een pakket van salarisverhogende maatregelen voorgesteld (OCW 2007b). In tegenstelling tot het advies van de Commissie Leraren is daarin een volledige koppeling van opleidingsniveau en salaris of bonus losgelaten. In overeenstemming met dat advies zijn (tijdelijke) salarismaatregelen voor tekorten op regionaal niveau, in sommige schoolsoorten en op vakniveau opgenomen.

In juli 2008 is er tussen de minister en de sociale partners in het voortgezet onderwijs een convenant afgesloten. Het convenant voorziet in een doorstroom op termijn van grote groepen leraren naar hogere functieniveaus (de zogenoemde functiemix), verhoging van de salarissen en toekenning van periodieken op grond van functioneren en niet lager op grond van automatisme. Functieniveaus en salarisschalen worden afhankelijk van werkzaamheden en verantwoordelijkheden, en van de opleidingsachtergrond en bijscholingsactiviteiten.

Wij hebben de mening van leraren over beloningscriteria gepeild voordat het advies *LeerKracht* en de reactie *Actieplan LeerKracht van Nederland* gepubliceerd werden en het convenant werd afgesloten. Leraren blijken in grote meerderheid voorstander te zijn van een systeem waarin persoonlijke bekwaamheden (functioneren, bevoegdheid, opleidingsniveau) de inschaling en hoogte van het salaris volledig of mede bepalen. Nog geen 10% vindt die drie criteria niet belangrijk. Het belonen van managementtaken, een belangrijk criterium in FUWA VO en nog steeds onderdeel van het nieuw in te voeren systeem, kent daarentegen slechts een beperkt draagvlak onder leraren (22% wil het als een belangrijk salaris criterium, maar 33% wil dat in geen geval). Leraren in functieniveau LC en LD, die daar het meeste profijt bij hebben, zijn daar al even weinig voorstander van als leraren in functieniveau LB.

Vanwege de gelijkheidscultuur in het onderwijs zijn schoolleiders huiverig om leraren verschillend te belonen. Leraren zijn daar echter wel voorstander van, het staat bij hen zelfs op de eerste plaats van criteria die van invloed zouden moeten zijn op de inschaling van het salaris. Lesgeven aan zorgleerlingen wordt door driekwart van de leraren als een wenselijke (mede)bepalende factor voor inschaling gezien. Een hoger salaris bij een tekort aan leraren in een bepaald vakgebied of in regio's met hoge kosten voor levensonderhoud, wordt daarentegen door ruim de helft van de leraren niet wenselijk geacht. Leraren met een overwegend vakinhoudelijke eerste-gradsopleiding zijn het meest uitgesproken in hun voorkeur voor het opleidingsniveau en in hun afwijzen van managementtaken als inschaling- en beloningscriteria.

Noten

- 1 Er is wel informatie beschikbaar over de salarisschalen in het jaar 2007 (tabel 4.2), niet over de functieniveaus (tabel 4.1).
- 2 Slechts enkele leraren, negen in totaal, zitten in een functie op het niveau van LA, voornamelijk leerkrachten uit het basisonderwijs. Mogelijk betreft het hier leerkrachten die in praktijkonderwijs of in de onderbouw van vmbo werken.
- 3 De totaalcijfers uit 2007 wijken af van die van het ministerie van OCW uit 2006 in tabel 4.1. In de SCP-enquête tellen we meer LC- en minder LB-functies. Een deel van de leraren zal tussen 2006 en 2007 doorgestroomd zijn van LB naar LC, maar mogelijk hebben naar verhouding meer leraren in een LC-functie op de enquête gereageerd. In het hierna volgende gaat onze aandacht vooral uit naar welke leraren in de verschillende functies zitten. Het relatieve verschil staat dan op de voorgrond en niet zozeer de absolute cijfers.
- 4 In de enquête hebben we docenten de vraag voorgelegd of zij het eens zijn met de waardering van hun functie. Daarbij is benadrukt dat het dan gaat over de waardering voor het functieniveau en niet over de hoogte van het salaris.
- 5 Er is hiervoor een logistische regressie uitgevoerd met de opvatting (eens of oneens) over de waardering van de eigen functie op LB-niveau als afhankelijke variabele en geslacht, ervaring, omvang baan, opleidingsniveau en onderwijssoort als onafhankelijke variabelen. De verklaarde variantie van het model is 9%.
- 6 De respondenten zijn elf criteria voorgelegd waarbij ze konden antwoorden of de hoogte van het salaris daar geheel, gedeeltelijk of niet van moest afhangen, of dat ze er geen mening over hadden. In de overzichten van de opvattingen van de docenten in het voortgezet onderwijs is de antwoordcategorie 'geen mening' buiten beschouwing gelaten. Het criterium anciënniteit riep problemen op. Meer dan bij elk ander criterium werd hier 'geen mening' genoteerd (11%) of werd er geen antwoord gegeven (6%). Uit de opmerkingen die bij de vragenlijst zijn gemaakt, valt op te maken dat een deel van de respondenten niet wist waar het begrip anciënniteit voor stond.
- 7 Hier zijn de antwoorden van de gewenste invloed 'volledig' en 'gedeeltelijk' bij elkaar opgeteld.

5 Leraren over hun werk en werkrelaties in de school

Ik heb 10 jaar in het bedrijfsleven gewerkt en ik vind nu veel meer voldoening in mijn werk, maar het is wel de zwaarste baan die ik ooit gehad heb. Ik zou mijn dochter NOOIT adviseren in mijn voetstappen te volgen. (vrouw, 43 jaar, hbo-tweede graads)

De kwaliteit van het onderwijs op school, aan wie is het te danken: werkvloer, leiding of beide? In ons geval aan de werkvloer! (man, 47 jaar, pabo e.a.)

5.1 Visie op het beroep en op de relaties in de school

Dit hoofdstuk gaat over de visie van leraren op hun beroep en de relaties in de school. We gaan na wat zij als prettig ervaren en waar zij frustraties over hebben. Werkplezier en frustraties kunnen, zoals we in het voorgaande bij de functiewaardering zagen, te maken hebben met arbeidsvoorwaarden, maar ook met de inhoud en aard van de werkzaamheden, de arbeidsomstandigheden en de onderlinge verhoudingen tussen leraren en leerlingen, collega's en schoolleiding.

Een ontevreden beroepsgroep?

Op dit moment overheerst het beeld van het voortgezet onderwijs als een onaantrekkelijke werkplek waar niet veel goed gaat. Leerlingen en ouders zouden geen respect meer hebben voor leraren. De schoolleiding zou te ver van het personeel af staan en leraren als uitvoerend personeel behandelen. Het onderwijspersoneel zou van de weeromstuit een verbitterde en klagende beroepsgroep zijn. Vooral oudere leraren zouden verward en cynisch zijn, maar naar verluid klagen ook jongere leraren volop (Van den Brink et al. 2005; Van Haperen 2007).

Om na te gaan hoe leraren in hun werk staan, zoeken we antwoorden op de volgende vragen. Hoe is het momenteel gesteld met het elan van leraren? Haalt men plezier uit het werk en zo ja, waaruit haalt men dat? Klopt het beeld van een ontevreden beroepsgroep en zo ja, waar is men dan ontevreden over? Wie zijn tevreden of juist ontevreden en wat betekent dit voor de wens om in het onderwijs te blijven werken of eruit te vertrekken?

Veranderende collegiale en hiërarchische verhoudingen

Onderzoek naar oorzaken van personeelsproblemen in het onderwijs is volgens Ingersoll (2001) vaak gericht op individuele kenmerken van leraren, bijvoorbeeld leeftijd (vergrijzing) en een hogere uitstroom van leraren in bepaalde vakgebieden, of op demografische factoren zoals toenemende leerlingaantallen. Er is zijns inziens te weinig aandacht voor de rol van de schoolorganisatie voor de aantrekkelijkheid van een baan in het onderwijs. Hij doelt daarmee bijvoorbeeld op ervaren waardering en

steun van de schoolleiding en het hebben van invloed op het schoolbeleid. Gebrek hieraan zou demotiverend werken, ontevreden maken en daarmee de kans vergroten dat zittende leraren het onderwijs verlaten. Zeker in een tijd van tekorten is inzicht in de motieven om in het onderwijs te werken en kennis over de redenen waarom men eruit vertrekt van belang voor het treffen van adequate maatregelen om het beroep aantrekkelijk te maken.

Om te onderzoeken hoe leraren de omgeving waarin zij werken waarderen, stelden we de volgende vragen. Hoe is de relatie van docenten onderling en hoe is de relatie met het management? Is men tevreden over de samenwerking met collega's en wat zou men anders willen? Wat vinden leraren van het functioneren van de directie- en schoolleiding? Wordt er naar hun mening rekening gehouden met hun ideeën en wensen, en krijgen ze voldoende steun en waardering?

De onderwerpen die werkplezier en tevredenheid meten, zijn dus werkzaamheden die bij het beroep horen en werkrelaties die leraren in de school onderhouden. Relaties binnen de school laten zich onderverdelen in de omgang met leerlingen, de relatie met collega's en de relatie met de schoolleiding.

In paragraaf 5.2 gaan we in op de redenen voor het kiezen van dit beroep en de werkzaamheden die al dan niet voldoening geven. Het werken met kinderen blijkt van primair belang en loopt als een rode draad door deze paragraaf. Vervolgens gaan we in op de werkrelatie met collega's (§ 5.3) en op die met de schoolleiding (§ 5.4). In paragraaf 5.5 bezien we in bredere zin hoe leraren tegen hun werk aankijken en of zij in het onderwijs willen blijven werken. We gaan na of leraren nog tevreden zijn met hun beroepskeuze en hun werk en op de factoren die van invloed zijn op hun wens in het onderwijs te blijven of er juist uit te vertrekken.

5.2 Werken met leerlingen: drijfveer en bron van werkplezier

Leraren, zo blijkt herhaaldelijk uit onderzoek, zijn vooral intrinsiek gemotiveerd. Ze gaan voor de inhoud en veel minder voor het materiële (BZK 2006; Vogels en Bronneman-Helmers 2006; Jansen en Bruinsma 2007). Het overdragen van kennis en het omgaan met leerlingen zijn stevast de twee meest genoemde motieven om in het voortgezet onderwijs te gaan werken. Studenten van hbo- en wo-lerarenopleidingen gaven dit recent weer aan in het Studentenpanel (Vrieling 2007). Werken met jongeren trekt 84% van de studenten aan; 80% vindt het leuk om jongeren iets te leren en 79% wil les gaan geven omdat ze hun vak willen overbrengen. Andere, meer extrinsieke motieven, zoals het salaris (12%), combinatie met zorgtaken (20%), baanzekerheid (33%) en vakantiedagen (41%) worden veel minder vaak genoemd als aantrekkelijke kanten van het onderwijs. De motieven van zij-instromers, stille reserve en herintreders komen overeen met de al genoemde motieven van studenten in de lerarenopleidingen (Oudejans en Meier 2002; Jansen en Bruinsma 2007).

In het Studentenpanel is ook gevraagd wat de studenten van de lerarenopleidingen

als belemmeringen zien om leraar te worden. Het lage salaris (44%), weinig respect en waardering van leerlingen (38%), de hoge werkdruk (36%), toenemende agressie in het onderwijs (36%) en te weinig carrièreperspectieven (33%) zijn de meest genoemde belemmeringen van degenen die niet verwachten in het onderwijs aan de slag te willen gaan. Uit de jaarlijks gehouden loopbaanmonitor onder afgestudeerden aan de lerarenopleidingen blijkt dat uiteindelijk circa driekwart van de gediplomeerden in het onderwijs aan de slag gaat. Een kwart kiest voor een loopbaan buiten het onderwijs (Van de Aa et al. 2007).

Inhoud is de belangrijkste motivatie voor de keuze van het leraarsberoep

Het omgaan met leerlingen wordt door 96% van de leraren in dit onderzoek genoemd als een belangrijk of zeer belangrijk motief voor de keuze om te werken in het onderwijs; de nadruk ligt op zeer belangrijk (tabel 5.1). Overbrengen van het vak was voor 87% van de leraren belangrijk of zeer belangrijk; hier ligt de nadruk op belangrijk.

Tabel 5.1

Motivatie voor werken in het onderwijs, leraren voortgezet onderwijs, 2007 (in procenten)

	zeer belangrijk	belangrijk	belangrijk, noch onbelangrijk	onbelangrijk	zeer onbelangrijk
het omgaan met leerlingen	57	39	3	1	0
het overbrengen van mijn vak	34	53	10	3	0
de arbeidsvoorwaarden	11	42	31	14	2
ik wilde een baan hebben	10	32	23	21	14

Bron: SCP (BLV'07)

Deze hoge percentages duiden op grote overeenstemming in de beroepsgroep leraren, maar er zijn wel accentverschillen in de motivatie van groepen leraren. De opleidingsachtergrond bij de start van de loopbaan blijkt in zekere mate samen te hangen met de motivatie om in het onderwijs te gaan werken. Voor leraren afkomstig van de meer vakinhoudelijk gerichte opleidingen oude stijl (mo A, mo B en universiteit met onderwijsaantekening) was het overbrengen van het vak het belangrijkste motief (93% belangrijk/zeer belangrijk) en ze vonden dat vaker dan andere leraren (86%; niet in tabel). Voor leraren afkomstig van pabo en nieuwe stijl hbo-lerarenopleidingen – opleidingen met veel nadruk op pedagogiek en didactiek en minder op vakinhoud – was het omgaan met leerlingen de belangrijkste drijfveer om in het onderwijs te gaan werken: pabo 97%, tweedegraads- en eerstegraads-hbo beide 98%, tegenover 93% bij de meer vakinhoudelijk opgeleide leraren.

Verder valt op dat leraren die al lang in het onderwijs werken significant vaker zeggen voor het onderwijs te hebben gekozen omdat ze hun vak wilden overbrengen

(< 5 jaar ervaring 83% belangrijk/zeer belangrijk, > 20 jaar ervaring 90%). Bij het motief omgaan met leerlingen maakt de ervaring niet uit, dit was voor alle leraren een even belangrijk motief om in het onderwijs te gaan werken.

Arbeidsvoorwaarden waren veel minder vaak een motief om voor het onderwijs te kiezen, maar wel degelijk van belang (tabel 5.1). Voor meer dan de helft (53%) van de docenten was dit een (zeer) belangrijke drijfveer en slechts 16% vond het onbelangrijk. De verwachting was dat mannen en vrouwen op dit punt van elkaar zouden verschillen, maar dat was niet het geval. Het kan zijn dat mannen die voor het beroep van leraar kiezen evenals vrouwen vaker intrinsiek gemotiveerd zijn dan werknemers in andere arbeidsmarktsectoren (Vogels en Bronneman-Helmers 2006). Dit neemt niet weg dat deze selecte groep van mannen en vrouwen in het onderwijs ook van elkaar kunnen verschillen in de specifieke arbeidsvoorwaarden die zij belangrijk vinden. Het is voorstelbaar, zoals uit onderzoek van anderen blijkt, dat deeltijdwerk in de beroepskeuze van vrouwen een grotere rol speelt dan bij mannen en dat het salaris een groter gewicht heeft bij mannen (Van de Aa et al. 2007). In de SCP-enquête kon dit bij gebrek aan specificatie van het motief arbeidsvoorwaarden echter niet nader worden vastgesteld.

Ten slotte geeft 42% van de leraren aan (ook) minder inhoudelijke motieven voor de keuze voor het onderwijs te hebben gehad; men wilde gewoon een baan.

Als prettig ervaren werkzaamheden

Omgaan met leerlingen en overbrengen van het vak zijn voor leraren in het voortgezet onderwijs met afstand de meest favoriete onderdelen van het werk (tabel 5.2). Het waren de belangrijkste drijfveren voor hen om het onderwijs in te gaan en het zijn de werkzaamheden die zij nu nog steeds het prettigst vinden. Leraren vonden het overigens moeilijk een keuze te maken voor wat zij echt het prettigst vinden, zij vinkten tegen de richtlijn in, meestal meer dan één antwoordcategorie als prettigste onderdeel van hun werk aan.

De voorkeur van leraren blijkt duidelijk te liggen bij contacten met leerlingen. Uit andere werkzaamheden haalt men veel minder arbeidsvreugde. Slechts zeven leraren geven aan geen enkel onderdeel prettig te vinden. We kunnen daarom stellen dat, een enkele uitzondering daargelaten, alle leraren op een of andere wijze plezier in het werk hebben.

Tabel 5.2

Prettigste onderdelen van het werk,^a leraren in het voortgezet onderwijs naar ervaring, 2007 (in procenten)

	< 5 jaar ervaring	5-9 jaar ervaring	10-19 jaar ervaring	≥ 20 jaar ervaring	totaal
het omgaan met leerlingen	82	80	79	73	77
het overbrengen van mijn vak	47	48	51	59	53
de afwisseling in het werk	25	28	20	22	24
het enthousiasme van de leerlingen	28	24	22	20	23
het samenwerken met collega's	21	18	18	15	18
mijn taken in de school-organisatie	4	8	11	13	10
de niet-lesgebonden taken	8	8	6	8	8
ik vind geen enkel onderdeel prettig	0	0	0	0	0

a Percentages tellen niet op tot 100% omdat vaak meer dan een antwoord is gegeven.

Bron: SCP (BLV'07)

Ervaring in het onderwijs blijkt opnieuw verschillen tussen leraren op te leveren. Hoe langer de ervaring des te minder vaak vindt men het omgaan met kinderen het prettigst en des te vaker vindt men het overbrengen van het vak het prettigst, zij het dat met kinderen omgaan voorop blijft staan. Ook taken in de schoolorganisatie worden naarmate men langer in het onderwijs werkt vaker als prettig beoordeeld. Minder ervaren leraren halen vaker plezier uit het enthousiasme van de leerlingen. De andere onderdelen van het werk leveren geen significante verschillen op. Duiden deze verschillen nu op een verschuiving in interesses gedurende de loopbaan of staan jongere leraren tegenwoordig anders in het onderwijs dan oudere leraren aan het begin van hun loopbaan?

In ander onderzoek vindt men dat leraren minder plezier ontlenen aan hun werk naarmate zij langer in het onderwijs werken. De daling van werkplezier bij oudere leraren wordt naar verluid vooral veroorzaakt door toenemende problemen in de omgang met leerlingen en diverse werkomstandigheden (Créton et al. 1986; Boom et al. 2006). Tanend enthousiasme en afnemende betrokkenheid, een groter wordend leeftijdsverschil en veranderende normen en waarden van leerlingen zijn enkele van de genoemde problemen die door actie en reactie van leraren en leerlingen de oudere leraar in een neerwaartse spiraal kunnen trekken. Onderzoek van Visser (2002) toont aan dat leraren met een lange onderwijservaring minder positief oordelen over de leerlingen dan leraren die pas relatief kort lesgeven. Ervaren leraren vinden bij-

voorbeeld dat leerlingen minder goed opletten in de klas, minder goed luisteren en minder vaak eerlijk zijn.

Toch sluiten deze bevindingen niet uit dat leraren oude stijl (immers vaak ervaren en oudere leraren) al aan het begin van hun loopbaan meer plezier hadden in het overbrengen van hun vak dan leraren nieuwe stijl. Dat zou betekenen dat niet zozeer verschuivende interesses (ervaring of leeftijdeffect), maar de inhoud van de opleidingen in een bepaald tijdvak (generatie-effect) de verschillen tussen groepen leraren kunnen verklaren. We zagen eerder dat zowel leraren met langdurige ervaring als leraren met een opleiding oude stijl vaker zeggen voor het onderwijs te hebben gekozen vanuit de motivatie om hun vak over te brengen. Om na te gaan wat het meest bepalend is voor de opvattingen over het werkplezier, is een multivariate analyse uitgevoerd, waarin wordt gecorrigeerd voor de mogelijke overlap tussen werkervaring en opleidingsachtergrond en kenmerken als geslacht en onderwijssoort waarin men lesgeeft.

Alvorens tot de bespreking daarvan over te gaan, is in tabel 5.3 de opleidingsachtergrond van leraren afgezet tegen alle werkzaamheden die men mogelijk als prettigste ervaart en dus niet alleen het overbrengen van het vak. Opleidingen nieuwe stijl (eerstegraads- en tweedegraads-hbo en ulo) en oude stijl (mo A, mo B en universiteit met aantekeningen) zijn voor deze tabel samengenomen om substantiële aantallen te krijgen binnen de categorie oude stijl voor de minder populaire onderdelen van het werk.

Tabel 5.3

Prettigste onderdelen van het werk,^a leraren in het voortgezet onderwijs naar opleidingsachtergrond, 2007 (in procenten)

	(nog) geen onderwijs diploma	pabo e.a.	nieuwe stijl ^b	oude stijl ^c	totaal
	het omgaan met leerlingen	76	82	77	74
het overbrengen van mijn vak	53	37	51	68	53
de afwisseling in het werk	21	29	23	23	24
het enthousiasme van de leerlingen	30	21	25	17	23
het samenwerken met collega's	16	25	18	12	18
mijn taken in de schoolorganisatie	3	15	10	7	10
de niet-lesgebonden taken	6	10	7	8	8
ik vind geen enkel onderdeel prettig	1	0	0	0	0

a Percentages tellen niet op tot 100% omdat vaak meer dan een antwoord is gegeven.

b Opleidingen nieuwe stijl zijn de lerarenopleidingen tweedegraads- en eerstegraads-hbo en de universitaire lerarenopleiding (ulo).

c Opleidingen oude stijl zijn de mo A, mo B en de universitaire opleidingen met onderwijsaantekening.

Bron: SCP (BLV'07)

Met uitzondering van het eerste (omgaan met leerlingen) en het laatste aspect (ik vind geen enkel onderdeel prettig) zijn de verschillen naar opleidingsachtergrond significant. Leraren in opleiding, leraren met een opleiding nieuwe stijl en pabo'ers – opleidingen waarin veel aandacht is voor pedagogiek, vaardigheden en competenties – halen meer dan andere leraren werkplezier uit het enthousiasme van de leerlingen en/of de samenwerking met collega's. Leraren afkomstig van de meer vakgerichte opleidingen oude stijl ontleen meer dan andere leraren veel werkplezier aan het overbrengen van het vak. Pabo'ers die vooral lesgeven in praktijkonderwijs en vmbo, waar vaak in teamverband wordt gewerkt, blijken het meest van iedereen collegiale samenwerking prettig te vinden, terwijl leraren oude stijl dat het minst van iedereen vinden.

Tabel 5.4 geeft de resultaten van de eerder aangekondigde multivariate analyse. Onderzocht is hier of de kans dat leraren het overbrengen van het vak het prettigste onderdeel van hun werk vinden, samenhangt met verschuivende interesses op grond van werkervaring of de opleiding die men heeft gevolgd.

Werkervaring blijkt er niet langer toe te doen, leraren met veel ervaring vinden overbrengen van het vak niet significant vaker dan leraren met weinig ervaring het prettigste onderdeel van het werk. We vinden dus geen bewijs voor een ervaring- of leeftijdeffect. De stijl van de opleiding, maar ook het geslacht en de onderwijssoort waarin men lesgeeft, maken wel uit voor het plezier dat leraren halen uit het overbrengen van hun vak. Het zijn de eerstegraadsleraren oude stijl, leraren die lesgeven in de vakgerichte onderwijssoorten havo, vwo en gymnasium en mannen waarvan we eveneens weten dat zij meer op vakoverdracht zijn gericht dan vrouwen, die aangeven uit het overbrengen van het vak het meeste werkplezier te halen. Er lijkt dus sprake van een generatie-effect: leraren van opleidingen oude stijl staan anders in hun werk dan leraren van opleidingen nieuwe stijl. We moeten hier wel de kanttekening bij maken dat de verklaringskracht van het model tamelijk gering is (slechts 10% verklaarde variantie). Dit betekent dat ook andere, niet in het model opgenomen, kenmerken van invloed zijn op de gevonden verschillen in werkplezier.

Gewenste tijdsbesteding aan schoolgerelateerde taken

Het primaire proces van kinderen iets leren wordt door leraren heel belangrijk gevonden. Docenten vinden de tijd die ze nu besteden aan lesgeven prima, maar ze zouden graag meer tijd besteden aan andere leerlinggebonden en lesgebonden taken (figuur 5.1).

Aan vergaderen en overleggen besteden ze in hun opinie veel te veel tijd; bijna twee derde wil daar minder tijd aan kwijt zijn dan nu het geval is. Leraren zien vergaderen als een noodzakelijk kwaad: het is nodig, maar men wil het bij voorkeur tot een minimum beperken. Vooral vergaderingen die niet gaan over het primaire proces worden als zinloos ervaren.

Tabel 5.4

Relatieve kansverhouding dat leraren voortgezet onderwijs omgaan met leerlingen of overbrengen van het vak het prettigste onderdeel van het werk vinden, naar diverse kenmerken, 2007 (logistische regressie, odds ratio's)^a

	overbrengen van het vak	sign ^b
vrouw (man = referentie)	0,68	**
<i>ervaring</i> (< 5 jaar = referentie)		
5-9 jaar	--	
10-19 jaar	--	
≥ 20 jaar	--	
<i>opleidingsachtergrond</i> (hbo-tweedegraads = referentie)		
geen onderwijsdiploma	--	
pabo e.a.	--	
mo A	--	
mo B	2,19	**
hbo-eerstegraads	--	
universiteit met aantekening	1,42	*
ulo	--	
<i>onderwijssoorten</i> (vmbo = referentie)		
praktijkonderwijs	0,43	**
pro en hoger	--	
vmbo en hoger	1,85	**
mavo en/of havo	--	
havo/vwo	1,98	**
vwo of gymnasium	2,72	**
verklaarde variantie (pseudo R ² McElvey & Zavoina) (%)	10	

a Een odds ratio van hoger dan 1 betekent een grotere kansverhouding en lager dan 1 een kleinere kansverhouding dat men overbrengen van het vak prettiger vindt dan de referentiecategorie.

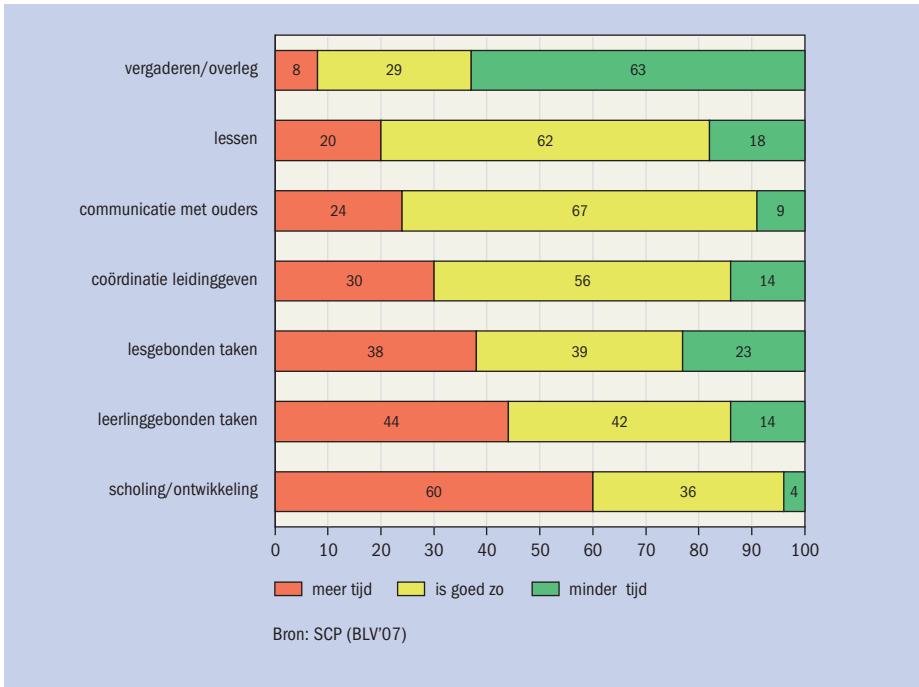
b Significantie ** = p < 0,01; * = p < 0,05.

Bron: SCP (BLV'07)

Een belangrijke uitkomst is dat een ruime meerderheid meer tijd wil besteden aan de eigen scholing en ontwikkeling. Ontevredenheid met de huidige beschikbare tijd voor scholing kwam ook naar voren in de enquête *Onderwijs aan het woord* (SBL 2006).¹ Dat leraren behoefte hebben aan en de wil tonen om hun bekwaamheden bij te houden en zich verder te scholen, blijkt ook uit de grote belangstelling voor de medio 2008 ingestelde lerarenbeurs (zie § 3.5).

Figuur 5.1

Gewenste tijdsbesteding aan schoolgerelateerde taken, leraren voortgezet onderwijs, 2007 (in procenten)



5.3 Tevredenheid over collegiale samenwerking

Een leraar gold lange tijd als koning in de klas, maar in de afgelopen decennia lijkt die positie van autonome docent geëvolueerd te zijn naar die van teamwerker (Vrieze et al. 1995; Van Gennip en Vrieze 2008). De nadruk ligt hier op 'lijkt', want al ligt in het voortgezet onderwijs tegenwoordig steeds meer nadruk op samenwerking, dit hoeft niet te betekenen dat dit voor alle leraren opgaat of dat alle leraren daarmee hun autonomie kwijt zijn of kwijt willen.

Leraren werken tegenwoordig in wisselende verbanden met collega's samen. De samenwerking bestaat niet alleen uit vergaderen over rapporten of het afstemmen van de lesstof, maar steeds meer ook uit aspecten op pedagogisch-didactisch terrein. Zo vergt het vakoverstijgende teamwerk in praktijkonderwijs en vmbo veel afstemming en overleg. In havo/vwo-scholen ligt dat anders: samenwerking op het vakgebied buiten de klas is ook daar gebruikelijk (afstemming van leerstof, toewerken naar kerndoelen en exameneisen), maar collegiale samenwerking en ondersteuning in de klas is minder vanzelfsprekend. Wat vinden leraren in het voortgezet onderwijs van die toegenomen collegiale samenwerking? Zijn ze daar voorstander van, of zijn slechts sommige groepen leraren voorstander?

In dit onderzoek is leraren ook gevraagd hoe omgegaan zou moeten worden met slecht en excellent functionerende collega's en hoe volgens hen de kwaliteit van het lerarenkorps verbeterd zou kunnen worden. Die onderwerpen raken aan collegiale samenwerking, maar zullen in hoofdstuk 6, waar het gaat om de kwaliteit van het onderwijspersoneel, aan bod komen. In deze paragraaf gaan we na hoe leraren de aard van de samenwerking met hun collega's zien en of ze tevreden zijn over die samenwerking.

Tabel 5.5 laat zien dat er volgens de leraren zelf inderdaad wordt samengewerkt op pedagogisch-didactisch terrein, maar tegelijkertijd wordt duidelijk dat deze samenwerking nog beperkt is. Een hechte samenwerking waarbij leraren regelmatig elkaars verzoeken om feedback honoreren en elkaars functioneren bespreken, is weinig gebruikelijk (14%). Veel vaker komt voor dat leraren wel regelmatig ideeën en methoden uitwisselen, maar niet of nauwelijks elkaars functioneren bespreken (55%) of elkaar alleen hulp bieden als erom wordt gevraagd (26%).

Tabel 5.5

Leraren voortgezet onderwijs over pedagogisch-didactische samenwerking met collega's, 2007 (in procenten)

	%
we bespreken regelmatig elkaars verzoeken op feedback en elkaars functioneren	14
we wisselen regelmatig ideeën en methoden uit, maar bespreken nauwelijks elkaars functioneren	55
we bieden elkaar alleen hulp als het wordt gevraagd	26
het is hier iedere leraar voor zich	5
totaal	100

Bron: SCP (BLV'07)

Een hechte samenwerking komt geheel volgens verwachting vaker voor bij leraren die lesgeven in praktijkonderwijs (25%) en vmbo (20%). In hogere onderwijssoorten is dit veel minder aan de orde, nog het minst in havo/vwo (8%). Het is daarom evenmin verrassend dat leraren met een pabo-opleiding (immers veelal werkzaam in het praktijkonderwijs) vaker deze samenwerkingsvorm zeggen toe te passen (23%), terwijl slechts 8% van de leraren met een mo B of een academische opleiding met onderwijsaantekening zo samenwerkt. Juist die laatste twee groepen zijn van oudsher gewend aan veel autonomie in hun werk (in havo/vwo) en daar is blijkbaar nog niet veel in veranderd.

De leraren als groep zijn heel tevreden over de aard van de samenwerking met collega's: 71% is tevreden, 29% is ontevreden, maar de verschillen naar samenwerkings-

vorm zijn groot. Leraren die hecht met elkaar samenwerken (feedback leveren en elkaars functioneren bespreken) zijn het meest tevreden over collegiale samenwerking (95%) en leraren die werken in een omgeving waarin het 'iedere leraar voor zich' is, zijn daar het meest ontevreden over (slechts 16% van hen is tevreden).

De groep van 29% leraren die ontevreden is over de pedagogisch-didactische samenwerking met collega's wil massaal meer samenwerking. Zij willen dat zowel op pedagogisch-didactisch vlak (81%) als op vakinhoudelijk (81%) en organisatorisch terrein (75%).

Samenwerking tussen leraren, zo kunnen we concluderen, is iets wat leraren in het voortgezet onderwijs wensen. Intensieve samenwerking wordt door vrijwel iedereen die daar ervaring mee heeft positief gewaardeerd; weinig of geen samenwerking levert bij degenen die het betreft juist veel ontevredenheid op.

5.4 De relatie met het management

De relatie van leraren met het management is in de laatste jaren veranderd. Was de conrector van vroeger zowel leraar als leidinggevende, tegenwoordig heeft de schoolleiding steeds vaker geen lesgevende taken meer. Toenemende autonomie van de scholen heeft schoolbesturen en schoolleiding meer verantwoordelijkheden gegeven over beleid, beheer en personeelszaken (OCW 2006b; Turkenburg 2008). Als gevolg van de uiteenlopende doelen en belangen van het management en de leraren dreigt er een kloof tussen hen te ontstaan (Van den Brink et al. 2005; Jansen et al. 2006). Het doet leraren bijvoorbeeld verzuchten dat ze op papier worden beschouwd als onafhankelijke professionals, maar als het aankomt op implementatie van vernieuwingen in het onderwijs, zij alleen uitvoerders van ideeën van anderen zijn en dat er slecht naar hen wordt geluisterd (Van Veen 2003, 2005).

Een studie van de Onderwijsraad (2006b) over onder meer het personeelsbeleid in het onderwijs maakt melding van veel onvrede over de wijze waarop de scholen voor voortgezet onderwijs worden geleid. Slecht 32% van het personeel is tevreden over de schoolleiding. Directleidinggevendenden komen er iets beter vanaf – 45% van het onderwijspersoneel is tevreden over hen – maar ook over hun functioneren is dus blijkbaar veel onvrede.

Uit onderzoek over arbeidssatisfactie bij de sector overheid, waaronder onderwijs, is bekend dat de belangrijkste determinanten van tevredenheid in het onderwijs de arbeidsinhoud en het oordeel over het management zijn (BZK 2003, 2006, 2007b; Vrielink et al. 2004; ECORYS-NEI 2004). Werkzaamheden en mate van zelfstandigheid en verantwoordelijkheid zijn belangrijke aspecten van de arbeidsinhoud. De wijze van leidinggeven, het gevoerde personeelsbeleid en het algemene beleid van de organisatie bepalen het oordeel over het management. Onvrede met deze elementen van de arbeidssatisfactie (arbeidsinhoud en arbeidsverhoudingen) zijn ook vaakgenoemde redenen waarom leraren het onderwijs verlaten. Onvrede met andere elementen van de arbeidssatisfactie, zijnde arbeidsvoorwaarden (o.a. beloning) en

arbeidsomstandigheden (o.a. werkdruk), zijn naar verluid minder van invloed op de mobiliteit van leraren.

Ander onderzoek laat vergelijkbare en daarvan afwijkende resultaten zien. Volgens De Jonge en De Muijnck (2002) is naast onvrede met het management, de werkdruk een belangrijke reden om uit het onderwijs te gaan. Meer dan de helft van de leraren die vertrekken vanwege in het onderwijs gelegen redenen, doet dat uit onvrede met het management. Daarnaast vertrekken leraren vanwege onvoldoende loopbaanmogelijkheden en (orde)problemen bij leerlingen. Dit laatste speelt meer bij jonge, pas begonnen leraren.

Wat opvalt, is dat het hierbij steeds om in de school(organisatie) gelegen redenen gaat, ook wel pushfactoren genoemd. Pullfactoren zijn er ook – sommige leraren vertrekken bijvoorbeeld vanwege de aantrekkingskracht van andere arbeidsmarktsectoren –, maar pushfactoren zijn, volgens de verschillende onderzoeken, veruit de voornaamste redenen van mobiliteit uit het voortgezet onderwijs.

Verderop in dit hoofdstuk (§ 5.5) wordt onderzocht in hoeverre het oordeel over het management een rol speelt in de vertrekgeïgtheid van leraren. Eerst brengen we in deze paragraaf in beeld hoe leraren in het voortgezet onderwijs in het SCP-onderzoek oordelen over het functioneren van het management. We onderscheiden daarbij twee groepen binnen het management, namelijk directleidinggeevenden en schoolleiders. Relevant voor dit onderscheid is de afstand tot de leraar. Onder de directleidinggevende wordt degene verstaan met wie men personeelsgesprekken voert (functioneren, beoordeling) en aan wie men verantwoording aflegt. Dat kan de schoolleider zijn, bijvoorbeeld de directeur, maar het kan ook iemand lager in de hiërarchie zijn, zoals de coördinator van het vakgebied.²

Oordelen over het functioneren van het management

Leraren zijn redelijk positief over het functioneren van hun directleidinggeevenden. Het gemiddelde rapportcijfer dat de leraren hen geven is 6,7 op een schaal van 1 tot en met 10 (tabel 5.6). In totaal geeft 82% een voldoende en 18% een onvoldoende voor de directleidinggeevenden. Over het functioneren van de leiding van de school is men minder te spreken, die krijgt gemiddeld maar net een voldoende: 6,0; en meer onvoldoendes dan de directleidinggevende: 32%.

Hoewel de oordelen van de leraren positiever zijn dan in het eerdergenoemde onderzoek van de Onderwijsraad (2006b), geven ook deze cijfers aan dat leraren gemiddeld maar matig tevreden zijn over het functioneren van directleidinggeevenden en schoolleiding.

Het ligt voor de hand dat leraren die problemen hebben met de leiding op school, negatiever over de leiding zullen oordelen. We zijn dit nagegaan door het oordeel over de directleidinggeevenden af te zetten tegen de mate waarin men inschat met hen van mening te verschillen. Ook is nagegaan of tevredenheid over de samenwerking met collega's van invloed is op het oordeel over het management.

In de optiek van leraren verschillen zij niet vaak van mening met hun directleidinggeevenden over belangrijke onderwijsonderwerpen in de school. Twee derde van de leraren verschilt soms met hen daarover van mening; 18% regelmatig, 6% vaak en 9% naar eigen zeggen nooit. Voor het oordeel over de directleidinggeevenden maakt het inderdaad veel uit of men weinig of vaak meningsverschillen heeft (tabel 5.6). Grote eensgezindheid tussen leraren en directleidinggeevenden levert een hoog rapportcijfer voor het functioneren van de directleidinggeevenden op (gemiddeld 7,8), en veel meningsverschillen een zware onvoldoende (gemiddeld 4,3).

Tabel 5.6

Waardering voor het functioneren van het management door leraren voortgezet onderwijs, 2007 (in rapportcijfers)

	directleidinggeevenden	schoolleiding
gemiddelde waardering	6,7	6,0
verschil van mening met directleidinggevende:		
nooit (9%)	7,8	
soms (67%)	7,0	
regelmatig (18%)	5,5	
vaak (6%)	4,3	
tevreden over samenwerking met collega's (71%)	6,9	6,3
ontevreden over samenwerking met collega's (29%)	6,2	5,5

Bron: SCP (BLV'07)

Als leraren tevreden zijn over de aard van de samenwerking met collega's of over het functioneren van directleidinggeevenden en schoolleiding, dan is de kans groot dat zij ook positief oordelen over de andere partijen (tabel 5.6). Leraren die tevreden zijn over de collegiale samenwerking waarderen het functioneren van hun directleidinggeevenden positiever (6,9) dan de groep leraren die daar ontevreden over is (directleidinggeevenden krijgen dan een 6,2). Hetzelfde gaat op voor de waardering van de schoolleiding: tevredenheid over collegiale samenwerking leidt tot een voldoende voor het functioneren van de schoolleiding (6,3) en ontevredenheid tot een onvoldoende (5,5).

De 'afstand' tot de relatie lijkt het oordeel van leraren mede te beïnvloeden. Over collega's – dichtstbij staande relatie in de school – is men nog het meest tevreden. Het functioneren van directleidinggeevenden en schoolleiding wordt ook overwegend als voldoende beoordeeld, maar de verder weg staande schoolleiding oogst meer kritiek dan de dichtbij staande directleidinggeevenden.

Als er in de ogen van de leraren iets mis is, dan is er dus vaak op meerdere vlakken – relatie met collega's, directleidinggevende en schoolleiding – iets mis. Wat de verklaring kan zijn voor een negatief dan wel een positief oordeel zal hierna worden onderzocht.

Handelwijze van schoolleiding tegenover onderwijspersoneel

De voldoende die het management van leraren krijgt, laat onverlet dat leraren ook stevige kritiek hebben. Zo is twee derde van de leraren (68%) van mening dat het onderwijs in het algemeen wordt gehinderd door te veel managers (slechts 11% is het daar niet mee eens en 21% is het er noch mee eens, noch mee oneens). Leraren zien echter wel een duidelijke functie voor het management. Zo blijkt uit onderzoek dat ze het belangrijk vinden dat de 'onderwijsorganisatie op rolletjes loopt'. Dit hoort een kerntaak van managers te zijn, maar leraren vinden dat het aan de uitwerking daarvan behoorlijk schort (SBL 2006).

Wat is meer in detail het oordeel van leraren over opstelling en gedrag van de schoolleiding in hun eigen school? Wordt er naar leraren geluisterd? Hoe gaat de schoolleiding volgens hen men leraren om? Ongeveer de helft van de leraren vindt dat er maar matig naar hen wordt geluisterd als het gaat over onderwerpen als het beleid van de school en de ontwikkeling van onderwijsvernieuwing (tabel 5.7). Nog geen derde vindt dat er bij deze onderwerpen goed naar hen wordt geluisterd. Er wordt volgens leraren wel goed geluisterd als het gaat over de methoden die zij in de klas gebruiken. Dat laatste behoort tot het terrein van de leraar, en dat lijkt gerespecteerd te worden, maar inbreng van leraren bij het schoolbeleid en onderwijsvernieuwing is duidelijk minder geaccepteerd.

Tabel 5.7

De mate waarin leraren voortgezet onderwijs vinden dat er naar hen wordt geluisterd, 2007 (in procenten)

er wordt naar mij geluisterd als het gaat om:	goed geluisterd	matig geluisterd	slecht geluisterd	totaal
het beleid van de school	29	52	19	100
de ontwikkeling van onderwijsvernieuwing	31	52	17	100
de methoden die ik gebruik in de klas	69	26	5	100

Bron: SCP (BLV'07)

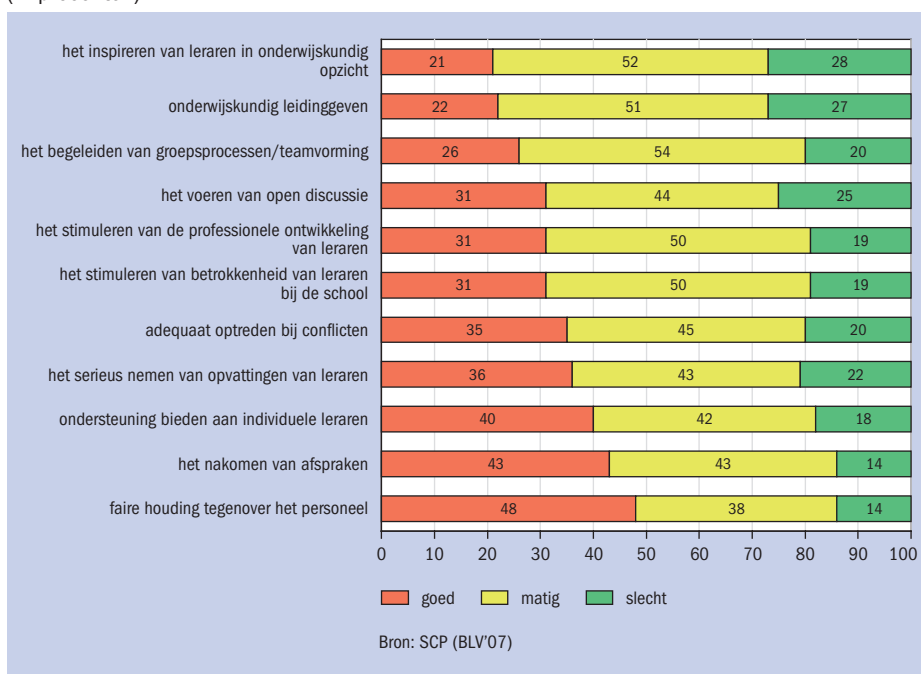
Als leraren vinden dat er goed naar hen wordt geluisterd oordelen ze veel positiever over directleidinggevend en schoolleiding en veel negatiever wanneer dat niet het geval is (niet in tabel). Zo krijgen directleidinggevend vrijwel allemaal een voldoende voor hun functioneren van leraren die vinden dat er goed naar hen wordt geluisterd als het over het schoolbeleid gaat (94%). Slechts 57% van de directleiding-

gevenden krijgt een voldoende als leraren vinden dat er op dit punt slecht naar hen wordt geluisterd. Ook hierbij geldt dat de schoolleiding negatiever wordt beoordeeld dan directleidinggevenden. Schoolleiders die goed luisteren naar wat leraren te zeggen hebben over het schoolbeleid krijgen van 87% van de leraren een voldoende; schoolleiders die slecht luisteren krijgen slechts van 27% van de leraren een voldoende.

In figuur 5.2 is gedetailleerd weergegeven hoe volgens leraren de schoolleiding met hen omgaat: goed, matig of slecht.³

Figuur 5.2

Oordeel van leraren voortgezet onderwijs over hoe de schoolleiding met hen omgaat, 2007 (in procenten)



De wijze waarop de schoolleiding omgaat met leraren roept verdeelde reacties op: naast lof (oordeel is goed) is er veel kritiek (oordeel is matig of slecht). Het meest positief zijn leraren over de faire houding tegenover hen en over het nakomen van afspraken, maar ook dan is een meerderheid van mening dat de handelwijze van de schoolleiding matig tot slecht is. Bij alle andere handelwijzen, als stimuleren, ondersteunen en begeleiden, maar vooral bij het onderwijskundige inspireren en leidinggeven vinden leraren (zelfs in ruime meerderheid) dat de schoolleiding matig of slecht met hen omgaat.

Wat maakt nu dat leraren de handelwijze van de schoolleiding positief of negatief beoordelen? Heeft dat te maken met hun eigen achtergronden en opvattingen, of wellicht met de school waarin men werkt? Om dit te onderzoeken is een schaal gemaakt van de werkwijzen van de schoolleiding (alfa 0,91) en deze is vervolgens als afhankelijke variabele in een multiple regressieanalyse ingevoerd. Als onafhankelijke variabelen zijn in een eerste stap individuele kenmerken en schoolkenmerken ingevoerd.⁴ De analysesresultaten van model A in tabel 5.8 wijzen op een significante invloed van kenmerken van de school voor de oordelen van leraren over het leiderschap van de schoolleiding.

Leraren die in een school werken waar intensief met elkaar wordt samengewerkt, oordelen positiever over het leidinggeven van de school dan leraren die nauwelijks of geen samenwerking kennen. Vooral deze variabele over de maat van collegiale samenwerking blijkt gewicht in de schaal te leggen. Exclusief deze variabele verklaren de overige kenmerken 6% van de verschillen tussen leraren, inclusief deze variabele is dit 14%.

Tabel 5.8

Voorspelling van het oordeel van leraren voortgezet onderwijs over de handelwijze van de schoolleiding tegenover leraren,^a aan de hand van individuele schoolkenmerken en indicatoren voor arbeidsverhoudingen, 2007 (multiple regressieanalyse, ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

	model A	sign. ^b	model B	sign. ^b
<i>man</i> (vrouw = referentie)	--		--	
<i>ervaring</i> (< 5 jaar = referentie)				
5-9 jaar	--		--	
10-19 jaar	-0,43	*	--	
≥ 20 jaar	-0,42	*	--	
<i>opleidingsachtergrond</i> (hbo-tweedegraads = referentie ^c)	--		--	
<i>onderwijssoorten</i> (vmbo = referentie ^c)	--		--	
<i>functiewaardering</i> LC/LD (LB = referentie)	0,39	**	--	
<i>regio</i> standplaats school (4 grote steden = referentie ^c)	--		--	
<i>omvang school</i> (< 400 leerlingen = referentie)				
400-800 leerlingen	-0,81	**	-0,46	**
800-1200 leerlingen	-0,92	**	-0,69	**
≥ 1200 leerlingen	-0,97	**	-0,76	**
<i>leerlingenpopulatie</i> (overwegend 'zwarte' leerlingen = referentie)				
overwegend 'wit' uit lagere sociale milieus	0,83	*	--	
overwegend 'wit' uit hogere sociale milieus	1,02	**	0,57	*
gemengde leerlingenpopulatie	0,96	**	0,53	*

Tabel 5.8 (vervolg)

	model A	sign. ^b	model B	sign. ^b
<i>denominatie van de school (openbaar = referentie)</i>				
rooms-katholiek	--		--	
protestants-christelijk	0,30	*	--	
algemeen bijzonder	0,49	*	0,43	**
overig bijzonder	0,69	*	0,61	**
samenwerkingsschool	--		--	
<i>intensieve collegiale samenwerking^d</i>	0,91	**	0,49	**
<i>oordeel over functioneren van directleidinggevende</i>			0,98	**
verklaarde variantie (R ²) (%)	14		48	

a Hoe hoger de coëfficiënt (positief getal) des te beter en hoe lager (negatief getal) des te slechter gaat in de opinie van leraren de schoolleiding met hen om.

b Significantie ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$.

c Geen significante effecten.

d Maat voor samenwerking loopt van weinig (iedere leraar voor zich) naar intensieve samenwerking (we bespreken regelmatig elkaars verzoeken om feedback en elkaars functioneren).

Bron: SCP (BLV'07)

Door vervolgens in de tweede analysestap het subjectieve kenmerk 'oordeel over het functioneren van de directleidinggevende' toe te voegen, blijkt de verklaarde variantie sterk toe te nemen (van 14% naar 48% in model B). In tegenstelling tot de invloed van individuele kenmerken, blijven kenmerken van de school significant voor de oordelen van leraren. Zij die werken op kleine scholen en op scholen met overwegend 'witte' leerlingen uit hogere sociale milieus zijn het meest positief. Verder wordt de schoolleiding in het algemeen in overig bijzonder onderwijs positiever beoordeeld dan de leiding van scholen van andere denominatieve signatuur.

De resultaten in model B laten echter vooral zien dat de relaties met collega's, directleidinggevend en schoolleiding sterk met elkaar samenhangen. Leraren die kritisch zijn over de handelwijze van het management zijn in de regel ook ontevreden over collegiale samenwerking en ontevreden over het functioneren van directleidinggevend.

5.5 Tevreden en ontevreden leraren

In deze paragraaf verleggen we de focus naar hoe leraren tegen hun beroep aankijken. We gaan na hoe tevreden of ontevreden leraren in het voortgezet onderwijs zijn met hun beroepskeuze en hun werk, en waarom zij dit zijn. We doen dit vanuit het idee dat ontevredenheid ertoe kan leiden dat leraren uit het onderwijs vertrekken.

Behalve dat de algemene tevredenheid met het beroep wordt gemeten, wordt ook aandacht besteed aan andere factoren van het werk die het werkplezier en de

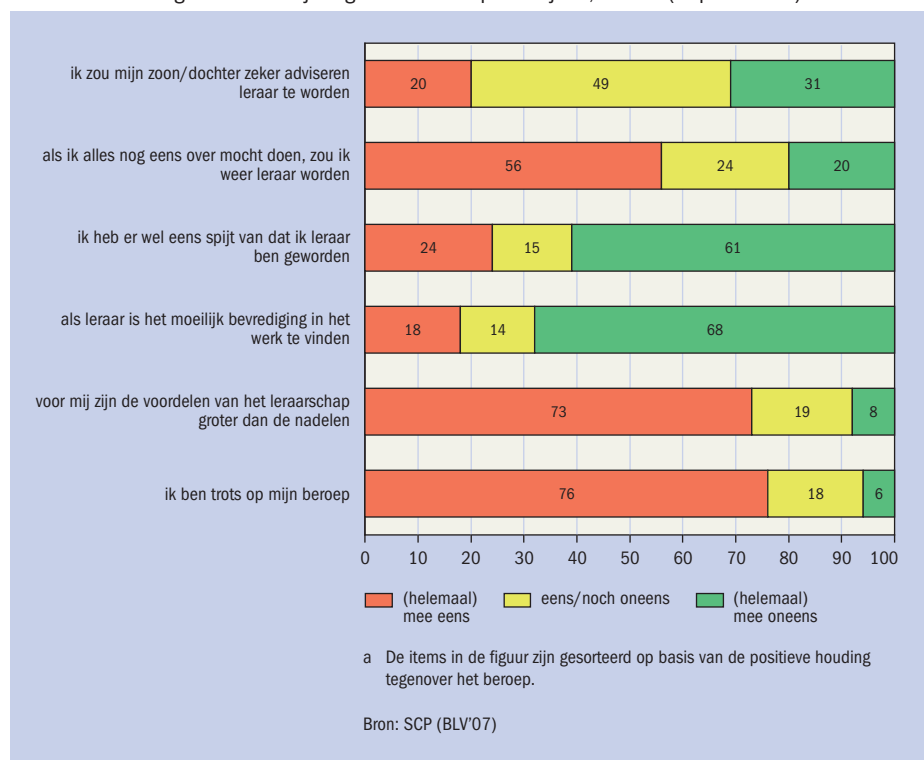
vertrekgenigheid van leraren kunnen beïnvloeden. Dat betreft naast individuele en schoolmerken ook baankenmerken als arbeidsinhoud, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen.

5.5.1 Tevredenheid met het beroep

De overgrote meerderheid van de leraren is trots op het beroep en ziet meer voordelen dan nadelen aan het leraarschap (figuur 5.3). Men vindt het niet moeilijk om bevrediging in het werk te vinden en het spijt hen niet voor het beroep te hebben gekozen, men zou het ook zo weer over doen. Slechts weinig leraren zouden echter hun zoon of dochter adviseren om leraar te worden. Leraren lijken dus pal achter hun eigen beroepskeuze te staan, maar zien hun kinderen liever niet dezelfde kant opgaan.⁵

Figuur 5.3

Hoe leraren voortgezet onderwijs tegen hun beroep aankijken,^a 2007 (in procenten)



Op grond van de zes stellingen over de visie van leraren op hun beroep is een schaal geconstrueerd – tevredenheid met het leraarschap genaamd – die loopt van 1 (heel ontevreden) tot en met 5 (heel tevreden).⁶ De gemiddelde score op die schaal is 3,6. Zoals de figuur al duidelijk maakt, betekent dit dat leraren in het voortgezet onderwijs over het algemeen best tevreden zijn met hun beroep.

Ook uit onderzoek naar de mobiliteit van overheidspersoneel, waartoe het onderwijspersoneel wordt gerekend, blijkt een redelijke tevredenheid: 70% van de leraren in het voortgezet onderwijs is tevreden met hun baan. Gemiddeld voor de gehele onderwijssector is dit 74%, en alleen in de sector beroepsonderwijs en volwasseneneducatie ligt het percentage lager: 67% (BZK 2007b).

Leraren verschillen hierin niet veel van elkaar (bivariate analyses). Mannen zijn niet meer of minder tevreden dan vrouwen, en ook de opleidingsachtergrond is niet onderscheidend. Verder doen kenmerken van de school er niet toe.⁷ Wel zijn ervaren leraren iets minder tevreden dan minder ervaren leraren. De groep met minder dan vijf jaar ervaring scoort met een gemiddelde van 3,7 het hoogst op de tevredenheidsschaal; leraren met veel ervaring (twintig jaar of meer) scoren gemiddeld 3,5.

Leraren die uit het onderwijs vertrekken zijn, behalve degenen die met pensioen gaan, vaak leraren die nog maar kort (minder dan vijf jaar) in het onderwijs werken (ECORYS-NEI 2004). In de eerste jaren van het leraarschap wordt duidelijk of men geschikt is voor het beroep en of men het leuk vindt. Ook wordt duidelijk of men zijn draai kan vinden in de schoolorganisatie. Onvrede over werkomstandigheden (te hoge werkdruk) en onvrede over het management blijken belangrijke redenen waarom pas begonnen leraren ander werk gaan zoeken. Degenen die blijven zijn dus leraren die wel hun draai hebben gevonden.

Het enthousiasme van leraren lijkt met het opdoen van ervaring iets getemperd te worden. We zien in ons onderzoek immers een lagere score voor ervaren leraren op de tevredenheidsschaal, maar dat betekent nog niet dat ervaren leraren erg ontevreden over hun beroep zouden zijn. De iets geringere tevredenheid, gevoegd bij de bevinding eerder in dit hoofdstuk dat meer ervaren leraren het overbrengen van hun vak leuker vinden en de omgang met leerlingen iets minder leuk, past wel in het beeld van verschuivende oriëntaties bij oudere, meer ervaren leraren, dat uit onderzoeksliteratuur naar voren komt, maar erg sterk is dit effect niet.

Verder zijn leden van de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON) relatief het minst tevreden met hun beroep (BON-leden scoren 3,2 gemiddeld, niet-leden 3,6). BON-leden scoren op elk afzonderlijk item negatiever dan niet-leden. Ze zijn minder trots op hun beroep, hebben er vaker spijt van leraar te zijn geworden enzovoort. De vereniging weerspiegelt duidelijk de mening van ontevreden leraren.

Schoolleiders in praktijkonderwijs en in mindere mate in vmbo trekken in toenemende mate personeel aan op grond van hun pedagogische vaardigheden; in het lesgeven ligt immers veel nadruk op het bijbrengen van omgangsvormen en sociale vaardigheden. De leerlingenpopulatie in deze onderwijssoorten trekt een specifieke groep docenten aan (de pedagoog), maar is veel minder aantrekkelijk voor de groep docenten die gemotiveerd wordt door het overbrengen van (vak)kennis (de didacticus) (Boom et al. 2006). Leraren die lesgeven in praktijkonderwijs – een deel daarvan is afkomstig uit het basisonderwijs – zijn zeer tevreden met het beroep (3,8 gemiddeld). In alle andere onderwijssoorten is dit minder (gemiddeld 3,5 tot 3,6). Het lijkt er sterk op dat leraren in praktijkonderwijs veel plezier en voldoening halen uit het werken met zorgleerlingen.

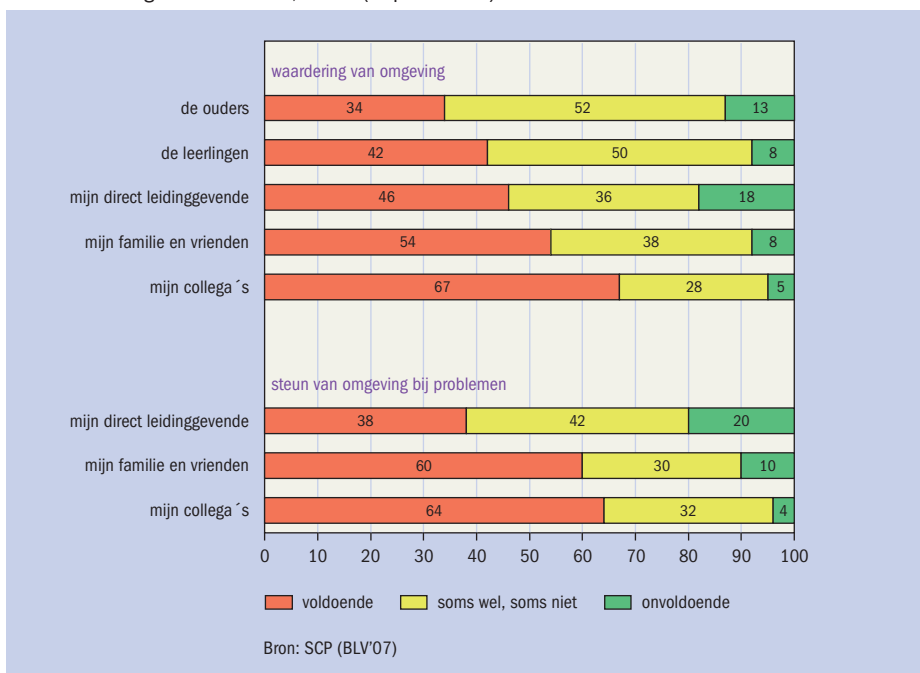
Steun en waardering van de omgeving

Als leraren zich bij problemen in het werk niet gesteund weten door collega's en schoolleiding of in de schoolomgeving weinig waardering krijgen voor hun werk, is de kans groot dat zij ontevreden zijn en gefrustreerd in het werk staan. Uit onderzoek is bekend dat gebrek aan steun en waardering de kans op ziekteverzuim vergroot en ook aanleiding is tot vertrek uit het onderwijs. Ondersteuning door het management en collegialiteit zijn cruciaal voor de arbeidssatisfactie (Day et al. 2007; Ingersoll 2001). Waardering voor het werk zal in de eerste plaats moeten komen van collega's en leidinggevenden, van eigen familie en vriendenkring, maar wellicht ook van leerlingen en hun ouders. In het geval van steun bij problemen in het werk zal steun van leerlingen en hun ouders voor de leraren waarschijnlijk minder zwaar wegen. Gebrek aan steun van de schoolomgeving (collega's en directleidinggevenden) zal naar verwachting echter tot veel ontevredenheid leiden.

Figuur 5.4 geeft de opvattingen van leraren over de steun die zij bij problemen in het werk van de omgeving ervaren en over de waardering die zij ontvangen voor hun werk.

Figuur 5.4

Leraren voortgezet onderwijs over van de omgeving ervaren steun bij problemen in het werk en over waardering voor hun werk, 2007 (in procenten)



Bij problemen in het werk voelen leraren zich vooral gesteund door collega's en door familie en vrienden. Veel minder vaak vinden zij dat ze voldoende steun ontvangen van hun directleidinggeveenden. Van hen krijgen ze ook minder vaak voldoende waardering dan van collega's en familie of vrienden, maar van leerlingen en hun ouders ervaren leraren nog minder waardering. Ouders zullen bij conflicten achter hun kind gaan staan; leraren kunnen daar waarschijnlijk wel begrip voor opbrengen. Gemis aan waardering en steun van directleidinggeveenden zal voor leraren echter minder dragelijk zijn. Zoals ouders bij conflicten primair de kant van hun kind zullen kiezen, verwachten leraren dat hun leiding zich achter hen zal opstellen. We veronderstellen daarom dat leraren die steun en waardering van hun directleidinggeveenden missen vaker ontevreden zullen zijn.

Eerder is duidelijk geworden dat andere kenmerken ook van invloed kunnen zijn op de opvattingen van leraren over hun werk. We onderzoeken daarom in hoeverre de tevredenheid van leraren met hun beroep samenhangt met individuele, school- en diverse baan- of organisatiekenmerken. Bij baan- of organisatiekenmerken onderscheiden we aspecten van de arbeidsvoorwaarden (functiewaardering en opvattingen daarover), arbeidsinhoud (werkdruk) en arbeidsverhoudingen (oordelen over collegiale samenwerking, directleidinggeveenden en schoolleiding). Steun en waardering zijn eveneens als indicatoren voor de arbeidsverhoudingen te beschouwen.

Tabel 5.9 toont de resultaten van de multivariate analyse.

Omvang, standplaats, noch leerlingenpopulatie van de school dragen significant bij aan het gegeven of leraren tevreden of ontevreden zijn met hun beroep. Van de individuele achtergrond van leraren speelt het geslacht (mannen zijn minder tevreden) en ervaring (ervaren leraren zijn minder tevreden) een rol, maar maakt het niet uit welke opleidingsachtergrond men heeft of in welke onderwijssoorten men lesgeeft. Verder constateren we dat leraren die de werkdruk in het onderwijs als een belangrijk knelpunt ervaren, minder tevreden zijn dan leraren die daar geen last van hebben. Of leraren tevreden zijn met hun beroep blijkt echter vooral samen te hangen met aspecten van de arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen.

Tabel 5.9

Samenhang van tevredenheid met het beroep^a met individuele, school- en arbeidspositionele kenmerken, leraren voortgezet onderwijs, 2007 (multiple regressie, ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

		sign ^c
<i>man</i> (vrouw=referentie)	- 0,08	**
<i>ervaring</i> (< 5 jaar=referentie)		
5-9 jaar	--	
10-19 jaar	--	
≥ 20 jaar	- 0,11	*
<i>opleidingsachtergrond</i> (hbo-tweedegraads = referentie ^d)	--	
<i>onderwijssoorten</i> (vmbo = referentie ^d)	--	
<i>regio</i> standplaats school (4 grote steden = referentie ^d)	--	
<i>omvang school</i> (< 400 leerlingen = referentie ^d)	--	
<i>leerlingenpopulatie</i> (wit, hogere sociale milieus = referentie ^d)	--	
<i>functiewaardering</i> LC/LD (LB = referentie)	0,10	**
<i>eens met functiewaardering</i> (oneens = referentie)	0,13	**
<i>tevreden over aard samenwerking met collega's</i> (ontevreden = referentie)	--	
<i>oordeel over functioneren directleidinggevende</i> (rapportcijfer 1 t/m 10)	--	
<i>oordeel over functioneren schoolleiding</i> (rapportcijfer 1 t/m 10)	0,60	**
<i>steun van collega's</i>	--	
<i>steun van directleidinggevende</i>	0,13	**
<i>steun van familie/vrienden</i>	--	
<i>waardering van collega's</i>	0,10	**
<i>waardering van directleidinggevende</i>	--	
<i>waardering van leerlingen</i>	0,30	**
<i>waardering van familie/vrienden</i>	0,11	**
<i>werkdruk is een knelpunt</i>	- 0,13	**
verklaarde variantie (R ²) (%)	27	

a Teverdenheid met het beroep loopt van 1 heel ontevreden tot 5 heel tevreden.

b Steun en waardering zijn omgecodeerd: 1 = onvoldoende, 2 = soms wel, soms niet voldoende, 3 = voldoende

c Significantie ** = p < 0,01; * = p < 0,05.

d Geen significante effecten.

SCP (BLV'07)

Beide indicatoren van arbeidsvoorwaarden zijn hier relevant. Leraren in functieniveau LC of LD zijn meer tevreden dan leraren in LB, en degenen die het eens zijn met de functiewaardering, zijn eveneens meer tevreden met hun werk. Bij de indicatoren van arbeidsverhoudingen zien we allereerst dat van de drie onderscheiden werkrelaties, collega's, directleidinggevend en schoolleiding, alleen het functioneren van de laatste significant van invloed is op het tevredenheidsgevoel van leraren.

Als de schoolleiding in de ogen van leraren goed functioneert, heeft dat een positief effect op hoe leraren tegen hun beroep aankijken. Eerder werd gememoreerd dat leraren willen dat 'de schoolorganisatie op rolletjes loopt' (SBL 2006). Hier zien we hoe belangrijk dat is voor het tevredenheidsgevoel van leraren.

Een belangrijke uitkomst is verder dat ervaren steun en waardering inderdaad tot meer tevredenheid leidt. Vooral steun bij problemen in het werk van de directleiding-gevende heeft een positief effect, terwijl waardering van hen niet leidt tot meer of minder tevredenheid. Opmerkelijk is bovendien dat steun van collega's en familie/vrienden geen gewicht in de schaal van tevredenheid legt, terwijl leraren daar wel de meeste steun van zeggen te ontvangen. Waardering van de omgeving draagt overigens wel bij aan meer tevredenheid, dit gaat vooral op voor waardering die leraren ervaren van hun leerlingen.

5.5.2 *Vertrekgenigheid van leraren voortgezet onderwijs*

Cijfers van het ministerie van Binnenlandse Zaken laten zien dat jaarlijks 8% van het onderwijzend, ondersteunend en leidinggevend personeel in het voortgezet onderwijs het onderwijs verlaat (BZK 2009). Dat komt overeen met de gemiddelde uitstroom uit de publieke sector.

Volgens Ingersoll (2001) is lange tijd de relevantie van de uitstroom van jonge leraren voor de personeelsproblemen in het onderwijs onderschat. Op grond van Amerikaans onderzoek aan het begin van de jaren negentig constateerde hij dat openstaande vacatures slechts gedeeltelijk werden veroorzaakt door de vergrijzing van het personeel, van groter belang was de wisseling van banen in het onderwijs zelf (naar andere scholen en/of andere onderwijssectoren) en de hoge uitstroom van nog niet zo lang in het onderwijs werkende leraren.

In 2007 verliet 38% van het Nederlandse onderwijzend personeel het onderwijs vanwege pensionering of een andere vorm van inactiviteit, 36% stapte over naar een andere baan in het onderwijs, en 26% verliet het onderwijs voor een baan in een andere sector van de arbeidsmarkt (BZK 2009). Over de wisseling van banen binnen de sector onderwijs hebben we in de BLV-enquête geen informatie verzameld, wel over de plannen om het onderwijs te verlaten. In deze subparagraaf gaan we na wat de toekomstplannen van leraren in het voortgezet onderwijs zijn en in hoeverre die samenhangen met hoe zij in het beroep staan. Wie willen er in het onderwijs blijven en wie zijn van plan om het onderwijs te verlaten?

Tabel 5.10 laat zien dat de toekomstplannen van leraren divers zijn. Ze kunnen in drie hoofdgroepen verdeeld worden. Een groep die in het onderwijs wil blijven werken (80%), een die andere plannen buiten het onderwijs heeft (11%) en een zonder (concrete) plannen (9%).

Tabel 5.10

Toekomstplannen van leraren voortgezet onderwijs, in totaal en naar tevredenheid met het beroep,^a 2007 (in procenten)

	totaal	tevredenheid met beroep
wil in het onderwijs blijven werken, waarvan:		
als docent	38	3,8
doorgroeien in de organisatie (management)	15	3,8
zich meer voor onderwijsontwikkeling inzetten	13	3,7
binnen nu en vijf jaar met pensioen	14	3,3
wil op termijn ander werk buiten het onderwijs gaan doen	8	2,9
is ander werk buiten het onderwijs aan het zoeken	3	2,6
weet niet, (nog) geen plannen	9	3,2
totaal	100	3,6

a Gemiddelde tevredenheid met het beroep, de schaal loopt van 1 = heel ontevreden tot 5 = heel tevreden.

Bron: SCP (BLV'07)

Vier van de vijf leraren is dus van plan om in het onderwijs te blijven werken. Bijna de helft daarvan wil 'gewoon' als docent verder, hetzij bij hun huidige, hetzij bij een andere werkgever. De andere helft wil graag doorgroeien in de organisatie, zich meer voor onderwijsontwikkeling gaan inzetten of er blijven werken tot het pensioen.

De groep die op korte termijn met pensioen zal gaan, is bij hen die in het onderwijs willen blijven gevoegd, omdat het onwaarschijnlijk is dat zij nog een carrièreswitch zullen maken. Dit laat onverlet dat tanend werkplezier en ervaren hoge werkdruk in het onderwijs een sterke prikkel is voor oudere leraren om vervroegd met pensioen te gaan (Zwart en Heijdel 2006). Overigens is de 14% die aangeeft binnen nu en vijf jaar met pensioen te gaan slechts een deel van de groep die dat in werkelijkheid zal doen. Sommige oudere leraren hebben namelijk geantwoord als docent in het onderwijs te willen blijven werken (19% van de leraren van 60 jaar en ouder), terwijl toch verwacht kan worden dat zij op grond van hun leeftijd op korte termijn met pensioen zullen gaan.

Een op de tien leraren is van plan het onderwijs te verlaten (11%). Sommigen zijn al concreet ander werk aan het zoeken (3%), anderen zijn van plan dat op termijn te gaan doen (8%). Meer dan gemiddeld betreft dit jonge leraren: van de groep die jonger is dan 35 jaar wil 19% weg uit het onderwijs.

Ten slotte weet een op de tien docenten nog niet wat hij of zij gaat doen. Waarschijnlijk zal een deel hiervan nog uit het onderwijs vertrekken, juist omdat ze de

mogelijkheid om in het onderwijs actief te blijven niet hebben aangekruist. Ook hier is de groep jonge leraren naar verhouding groot: 16% heeft nog geen toekomstplannen.

De naar verhouding hoge vertrekgenueidheid onder jongere leraren vormt een aanwijzing dat om kwantitatieve tekorten tegen te gaan, het zinvol kan zijn om in het personeelsbeleid rekening te houden met de vertrekmotieven van jonge leraren. Die vertrekmotieven kunnen velerlei zijn, men kan beseffen niet geschikt te zijn voor het werk of lesgeven niet leuk te vinden, maar ook factoren als gebrekkige begeleiding of lage beloning kunnen meespelen. Vooral de laatstgenoemde factoren zijn beïnvloedbaar door de schoolleiding en oog daarvoor kan helpen zittend personeel voor het onderwijs te behouden.

Behalve leeftijd zijn er nog meer relevante verschillen tussen groepen leraren (bivariate analyse). Vrouwen verschillen van mannen in de zin dat zij vaker als docent willen blijven werken (vrouwen 42%, mannen 35%), minder vaak willen doorgroeien naar het management (vrouwen 13% en mannen 16%) en minder vaak aangeven vlak voor hun pensioen te zitten (vrouwen 9%, mannen 19%). Dit laatste komt omdat mannelijke docenten gemiddeld ouder zijn dan vrouwelijke docenten. Vrouwen en mannen verschillen niet in hun plannen om het onderwijs te verlaten, noch in het niet hebben van plannen.

Het aantal jaren ervaring in het onderwijs levert eveneens verschillende toekomstplannen op. Er loopt een duidelijke scheidslijn tussen leraren met onderwijservaring van een tot twintig jaar en leraren met twintig jaar of meer ervaring. Uiteraard is bij de groep met lange ervaring het aandeel dat op korte termijn met pensioen gaat veel hoger dan gemiddeld (32% tegenover 14% in totaal). Een loopbaan buiten het onderwijs is voor deze groep nauwelijks aan de orde en dat ambiëren ze ook niet (3% tegenover 8% in totaal). Zij geven les en willen dat blijven doen tot hun pensioen. Leraren met kortere werkervaring verschillen veel minder van elkaar. Degenen die nog geen vijf jaar in het onderwijs werken, willen het vaakst van iedereen op termijn ander werk buiten het onderwijs gaan doen (13% tegenover 8% in totaal), en degenen met vijf tot tien jaar ervaring hebben het vaakst nog geen plannen (14% tegenover 9% in totaal).

Ontevreden leraren willen weg uit het onderwijs

Geheel volgens verwachting zijn leraren die in het onderwijs willen blijven werken tevens degenen die het meest tevreden zijn met hun beroep, en zijn leraren die uit het onderwijs willen vertrekken het meest ontevreden (tabel 5.10). De groep leraren zonder toekomstplannen is eveneens minder tevreden dan degenen die hun loopbaan in het onderwijs willen vervolgen. Deze uitkomst versterkt het vermoeden dat een deel van hen uiteindelijk ook het onderwijs zal verlaten.

Leraren die kort voor hun pensioen staan, zijn eveneens minder tevreden met hun beroep. Vanzelfsprekend betreft dit oudere leraren, docenten met een lange ervaring ook, en daarvan weten we al dat die minder tevreden zijn met hun beroep. Eerder in dit hoofdstuk zagen we dat deze groep iets minder plezier heeft in het omgaan met leerlingen en meer plezier in het overbrengen van hun vak dan jongere, minder ervaren

leraren. In hoofdstuk 4 bleek dat zeer ervaren leraren, en dan met name degenen die in functieniveau LB zijn geplaatst, het vaak niet eens zijn met de waardering van hun functie. Het lijkt hier te gaan om een groep die in de loop der jaren in meerdere opzichten gefrustreerd is geraakt, of in ieder geval aan enthousiasme heeft ingeboet. De vraag is nu of met de pensionering van deze groep de meer enthousiaste leraren over zullen blijven of dat ook de volgende generatie oudere leraren meer ontevreden zal zijn. Ervaringen uit het verleden lijken te wijzen op het laatste (Créton et al. 1986). We komen hier nog op terug.

Vertrekgeneigdheid

In tabel 5.11 wordt in een multivariate analyse nagegaan hoe groot de kans is dat leraren in het onderwijs willen blijven werken, gegeven hun individuele achtergrond, kenmerken van de school waarin ze werken en arbeidspositionele kenmerken. Hiervoor worden in de analyse leraren die weg willen vergeleken met leraren die willen blijven. Tot de categorie die wil vertrekken zijn leraren gerekend die op termijn het onderwijs willen verlaten en leraren die al actief op zoek zijn naar ander werk. Alle andere leraren zijn bij de categorie die wil blijven geteld.

De vertrekgeneigdheid van leraren in het voortgezet onderwijs blijkt bijzonder sterk samen te hangen met de leeftijd. Leraren van 55 jaar en ouder zijn veel vaker dan jongere leraren van plan in het onderwijs te blijven. In deze groep zitten ook leraren die op korte termijn met pensioen zullen gaan. Als we die leraren buiten beschouwing laten, vermindert de relatieve kans dat oudere leraren in het onderwijs wil blijven werken van 16,5 naar 6,4 ten opzichte van de jongste leeftijdscategorie. Niettemin is ook dan leeftijd een sterk bepalende factor voor de kans of men weg wil of wil blijven. Jongere, minder ervaren leraren hebben hun blik het vaakst naar buiten gericht, maar dat neemt af naarmate men ouder is.

Schoolkenmerken dragen niet bij aan een eventuele vertrekgeneigdheid van leraren. Dit met uitzondering van scholen met een 'zwarte' leerlingenpopulatie. Leraren die daar lesgeven zijn 3,5 keer zo vaak geneigd om in het onderwijs te blijven, dan leraren die werken in scholen waar overwegend 'witte' leerlingen uit hogere sociale milieus zitten. Mogelijk hebben leraren die in zwarte scholen werken zeer bewust daarvoor gekozen en halen zij veel werkplezier uit het werken met deze groep leerlingen.

Eerder werd duidelijk dat tevredenheid met het beroep samenhangt met aspecten van de arbeidsverhoudingen en arbeidsvoorwaarden. Dezelfde aspecten die de tevredenheid met het beroep bepalen, blijken ook van invloed op de vertrekgeneigdheid van leraren. Leraren die het niet eens zijn met de functiewaardering zijn eerder geneigd te vertrekken, en dat geldt ook voor leraren die last hebben van de werkdruk. Een vreemde uitkomst is dat de kans op vertrek ook toeneemt naarmate leraren meer waardering van hun directleidinggevende ontvangen. Waarom deze samenhang optreedt, valt niet goed te duiden.

Tabel 5.11

Relatieve kansverhouding dat leraren voortgezet onderwijs in het onderwijs willen blijven, naar individuele, school en arbeidspositionele kenmerken, 2007 (logistische regressie, odds ratio's)^a

	odds ratio	sign ^c
<i>man</i> (vrouw=referentie)	--	
<i>leeftijd</i> (< 35 jaar = referentie)		
35-44 jaar	1,59	*
45-54 jaar	3,02	**
≥ 55 jaar	16,46	**
<i>opleidingsachtergrond</i> (hbo-tweedegraads = referentie ^d)	--	
<i>onderwijssoorten</i> (vmbo = referentie ^d)	--	
<i>regio standplaats school</i> (4 grote steden = referentie ^d)	--	
<i>omvang school</i> (< 400 leerlingen = referentie ^d)	--	
<i>leerlingenpopulatie</i> (overwegend 'wit' uit hogere sociale milieus = referentie ^d)		
overwegend 'zwarte' leerlingen	3,51	**
overwegend 'witte' leerlingen uit lagere sociale milieus	--	
een gemengde leerlingenpopulatie	--	
<i>functiewaardering</i> LC/LD (LB = referentie)	--	
<i>eens met functiewaardering</i> (oneens = referentie)	1,48	*
<i>tevreden over aard samenwerking met collega's</i> (ontevreden = referentie)	--	
<i>oordeel over functioneren directleidinggevende</i> (rapportcijfer 1 t/m 10)	--	
<i>oordeel over functioneren schoolleiding</i> (rapportcijfer 1 t/m 10)	1,35	**
<i>steun van collega's</i>	--	
<i>steun van directleidinggevende</i>	1,45	*
<i>steun van familie/vrienden</i>	--	
<i>waardering van collega's</i>	1,64	**
<i>waardering van directleidinggevende</i>	0,67	*
<i>waardering van leerlingen</i>	1,85	**
<i>waardering van familie/vrienden</i>	--	
<i>werkdruk is een knelpunt</i>	0,51	
verklaarde variantie (pseudo R ² McKelvey & Zavoina) (%)	38	

a Hoe hoger het getal (groter dan 1) des te groter de kans dat men in het onderwijs wil blijven en hoe lager het getal (tussen 0 en 1) des te kleiner die kans.

b Steun en waardering zijn omgecodeerd: 1 = onvoldoende; 2 = soms wel, soms niet voldoende; 3 = voldoende.

c Significantie ** = $p < 0,01$; * = $p < 0,05$.

d Geen significante effecten.

SCP (BLV'07)

Als leraren positief zijn over het functioneren van de schoolleiding, zich gesteund weten door hun directleidinggevend en waardering ervaren van hun leerlingen is de kans groter dat ze in het onderwijs willen blijven dan wanneer het tegendeel het geval is.

We zijn in deze paragraaf nagegaan welke leraren ontevreden zijn en welke leraren grotere kans maken om het onderwijs te verlaten. Zoals kon worden verwacht, zijn ontevreden leraren degenen die van plan zijn uit het onderwijs te vertrekken. Ontevredenheid en kans op vertrek blijken in belangrijke mate samen te hangen met ervaring en leeftijd, maar zeker ook met arbeidsvoorwaarden (onvrede over functiewaardering), arbeidsomstandigheden (ervaren werkdruk) en arbeidsverhoudingen (weinig waardering van leerlingen en collega's, gebrek aan steun bij problemen van directleidinggevende, onvoldoende functionerende schoolleiding).

5.6 Conclusies

Leerlingen zijn de belangrijkste bron van werkplezier van leraren

Leraren die lesgeven in het voortgezet onderwijs hebben voornamelijk voor het beroep gekozen omdat ze met leerlingen willen omgaan en uit liefde voor hun vak dat ze graag aan de leerlingen willen overbrengen. Ze ontlene daaraan ook nu nog het meeste werkplezier. Hun werktijd willen zij bij voorkeur besteden aan contacten met leerlingen, maar daarnaast wil men graag meer tijd voor scholing en ontwikkeling.

Vrijwel alle leraren halen veel werkplezier uit het omgaan met leerlingen, maar vrouwen meer dan mannen. Bij leraren met langdurige ervaring in het onderwijs staan de leerlingen ook voorop, maar zij ontlene meer dan andere leraren tegelijkertijd veel werkplezier aan het overbrengen van hun vak. Dit geldt eveneens meer voor mannen, leraren van de meer vakinhoudelijke eerstegraadsopleidingen oude stijl (mo B, universiteit met onderwijsaantekening) en leraren die in de hoogste, vakgerichte, onderwijssoorten lesgeven (havo, vwo en gymnasium).

Leraren zijn voorstanders van collegiale samenwerking, maar de praktijk is anders

Bijna drie van de vier leraren is tevreden over de aard van de samenwerking met collega's. Het meest tevreden zijn leraren die intensief met elkaar samenwerken (95% tevreden), het minst tevreden zijn zij die werken in een omgeving waar niet of nauwelijks wordt samengewerkt (16% tevreden).

Een hechte samenwerking waarbij leraren regelmatig elkaars verzoeken om feedback honoreren en elkaars functioneren bespreken, is weinig gebruikelijk in het voortgezet onderwijs (14%). Veel vaker komt voor dat leraren wel regelmatig ideeën en methoden uitwisselen, maar niet of nauwelijks elkaars functioneren bespreken (55%) of elkaar alleen hulp bieden als erom wordt gevraagd (26%).

Hechte samenwerking komt in praktijkonderwijs en vmbo vaker voor dan in de andere onderwijssoorten. In havo en vwo hebben leraren nog altijd meer autonomie in de klas en wil een deel van hen dat ook behouden, vooral leraren met een eerstegraadsopleiding oude stijl (mo B'ers en academici met onderwijsaantekening).

Samenwerking tussen leraren, zo kunnen we concluderen, is iets wat leraren in het voortgezet onderwijs wensen. Intensieve samenwerking wordt door vrijwel iedereen die daar ervaring mee heeft positief gewaardeerd; weinig of geen samenwerking levert bij degenen die het betreft juist veel ontevredenheid op.

Kritisch over het management

De afstand tot de relatie in de school beïnvloedt het oordeel van leraren over hen. Over collega's – de dichtstbij staande relatie in de school – is men nog het meest tevreden. Het functioneren van directleidinggevenden en schoolleiding wordt weliswaar als voldoende beoordeeld, maar de verder weg staande schoolleiding krijgt een lager oordeel (rapportcijfer 6,0) dan de dichterbij staande directleidinggevenden (6,7). Leraren in functieniveau LC/LD oordelen positiever over de wijze waarop de schoolleiding met hen omgaat dan leraren in functieniveau LB. Op kleine scholen is men eveneens positiever over de schoolleiding dan op grote scholen.

De wijze waarop de schoolleiding met leraren omgaat, oogst het meeste lof van leraren als het gaat om een faire houding tegenover hen en het nakomen van afspraken, maar ook dan oordeelt een meerderheid dat de schoolleiding matig tot slecht functioneert. Bij alle andere handelwijzen, zoals stimuleren, ondersteunen en begeleiden, maar vooral bij het onderwijskundige inspireren en leidinggeven vinden leraren (zelfs in ruime meerderheid) dat de schoolleiding matig of slecht met hen omgaat. Er wordt in de ogen van leraren matig naar hen geluisterd en ze zijn van mening dat het onderwijs hinder ondervindt van te veel managers.

Of leraren kritiek hebben op de handelwijze van de schoolleiding jegens hen hangt vooral samen met de andere arbeidsverhoudingen in de school. Ontevredenheid over collegiale samenwerking en het functioneren van directleidinggevenden vergroot de kans op kritiek op de schoolleiding.

Leraren zijn redelijk tevreden met hun werk

Leraren in het voortgezet onderwijs zijn, ondanks berichten van het tegendeel, redelijk tevreden met hun werk. Ze zijn trots op het beroep en zien meer voor- dan nadelen aan het leraarschap. Sommige groepen leraren zijn meer tevreden dan anderen. Zo zijn leraren die lesgeven aan zorgleerlingen in het praktijkonderwijs zeer tevreden, en zijn mannen, ervaren leraren, leraren in functieniveau LB en leraren die hoge werkdruk ervaren vergeleken met de andere leraren juist ontevredener. Als leraren zich gewaardeerd weten door hun leerlingen, als zij in het geval dat zich problemen voordoen voldoende steun krijgen van hun directleidinggevende en als de schoolleiding in hun ogen goed functioneert, is men eveneens meer tevreden.

Vertrekgenigheid groter bij gebrek aan steun en waardering

Vier van de vijf leraren is van plan om in het onderwijs te blijven werken. Een op de vijf is actief op zoek naar werk buiten het onderwijs, wil op termijn ander werk gaan zoeken of heeft (nog) geen concrete toekomstplannen. Deze leraren zijn minder tevreden met hun beroep dan degenen die van plan zijn in het onderwijs te blijven.

Of leraren in het onderwijs willen blijven of vertrekken blijkt in belangrijke mate samen te hangen met ervaring (meer ervaren leraren willen blijven) en leeftijd (jongeren willen vaker weg), maar ook met arbeidspositionele factoren. Onvrede

over functiewaardering, ervaren werkdruk en gebrek aan steun en waardering van belangrijke partijen in de school (leerlingen, collega's, directleidinggevende en schoolleiding) vergroten de kans dat leraren het onderwijs willen verlaten.

Noten

- 1 Op een schaal van 1 t/m 7 scoren leraren daar 6,0 voor scholing en opleiding als zinvolle activiteit, maar slechts 4,1 bij de optie dat ze er voldoende aan toekomen (Van der Neut et al. 2007).
- 2 Uit de Aandachtsgroepenmonitor van het ITS (Van Kessel et al. 2008) blijkt dat directleidinggevenden wel vaak functioneringsgesprekken afnemen, maar zeker niet uitsluitend. In 81% van de gevallen is het de directleidinggevende die de gesprekken voert, in 41% doet de schoolleiding dat (ook). De directleidinggevende en de schoolleider kunnen in ons onderzoek dus dezelfde persoon zijn.
- 3 Deze vraag is grotendeels overgenomen van Slegers (2006). Items beoogden onder meer inzicht te geven in de mate van inspirerend en innovatief leiderschap.
- 4 Kenmerken waarvoor dummy's zijn ingevoerd maar die geen significante verschillen opleveren, zijn in de tabel gepresenteerd als een variabele met vermelding van de referentiecategorie. Zo valt de variabele Regio uiteen in de categorieën vier grote steden, overig Randstad en overig Nederland. De categorie vier grote steden was de referentie en wordt dus genoemd.
- 5 Het onderwerp over het beroepskeuzeadvies aan hun kinderen is in de vragenlijst opgenomen om te kunnen corrigeren voor cognitieve dissonantie. De verwachting was dat er minder positief op gescoord zou worden en dat is uitgekomen. De schaal die van de zes stellingen over hun beroepsopvattingen is gemaakt, komt daarmee op een lager gemiddelde uit, maar de samenhang van de items is groot (alfa 0,84) en wordt niet verstoord door dit specifieke item.
- 6 Voor de berekening van de schaal zijn de negatief geformuleerde items omgecodeerd (als leraar is het moeilijk bevrediging in het werk te vinden, en ik heb er wel eens spijt van dat ik leraar ben geworden).
- 7 Omvang van de school/locatie waar men lesgeeft, regio waar de school staat (in de vier grote steden, overig Randstad of overig Nederland), de dominante leerlingenpopulatie van de school (allochtone leerlingen, autochtone leerlingen uit lagere of hogere sociale milieus of een gemengde leerlingenpopulatie), noch de denominatie van de school laten significante verschillen naar tevredenheid zien.

6 Leraren over de kwaliteit van onderwijs en onderwijspersoneel

Goed onderwijs valt of staat met motivatie van de docent, vanuit een professionele beroepshouding, kennis overdragen. (man, 59 jaar, hbo-tweede graads)

Er wordt te weinig gebruik gemaakt van de kennis en kunde van de senior leerkracht. (vrouw, 61 jaar, pabo e.a.)

6.1 Zorgen over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs

Dit hoofdstuk handelt over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs en het onderwijspersoneel vanuit het perspectief van leraren.

Kwaliteit van het onderwijspersoneel

Er is momenteel niet alleen veel zorg over het dreigende lerarentekort en wat voor impact dat kan hebben op de kwaliteit van het voortgezet onderwijs, ook is er zorg over de kwaliteit van het zittende en het toekomstige onderwijspersoneel (Commissie Leraren 2007; Onderwijsraad 2007; Commissie Veldhuis 2007; OCW 2007b, 2008d).

De commissie-Van Es constateerde dit laatste al in 1993 en pleitte toen voor maatregelen om de kwaliteit en de positie van de beroepsgroep te versterken (Commissie Toekomst Leraarschap 1993). De maatregelen en initiatieven die vervolgens werden genomen, waren een uitvloeisel van het beleid om scholen meer autonomie te verlenen en daarmee primair op de schoolorganisatie gericht; leraren zouden daar indirect van moeten profiteren (Commissie Leraren 2007). Dat is echter onvoldoende gelukt. De kwaliteit en de positie van leraren zijn niet versterkt, ondanks maatregelen als functiedifferentiatie en het stimuleren van beloningsdifferentiatie om de loopbaanperspectieven te verbeteren (Onderwijsraad 2007).

In de voorstellen van de Commissie Leraren en de beleidsreacties van het ministerie OCW daarop (OCW 2007b, 2008d, 2008e) zijn nu de bordjes verhangen en staat de leraar zelf centraal. Naast een betere beloning zijn versterking van de beroepsgroep en van de medezeggenschap in de school voorwaarden waaraan moet worden voldaan. Verdere professionalisering en leren van elkaar zijn enkele kernpunten van het beleid. Verbetering van de lerarenopleidingen wordt als cruciaal beschouwd voor de kwaliteit van het onderwijs. Meer en hogere eisen stellen aan studenten van de opleidingen en aan de opleidingen zelf, kan tevens een positieve uitwerking hebben op de status van het beroep, en dat kan weer helpen de lerarentekorten terug te dringen.

Zittende leraren moeten aan de kwaliteitseisen blijven voldoen, wat betekent dat ze naast het behalen van bevoegdheid- en bekwaamheidseisen zich blijvend moeten ontwikkelen om hun deskundigheid bij te houden (zie hoofdstuk 3). Leren van elkaar en gebruikmaken van informatie en kennis uit onder meer jaarverslagen en onderzoeksrapporten maken daarvan onderdeel uit. Als dat onvoldoende gebeurt, moeten daar, volgens de minister, sancties tegenover komen te staan. Betere begeleiding van nieuwe leraren komt de kwaliteit van het onderwijs ten goede, maar zal naar verwachting ook kunnen bijdragen aan het behouden van nieuwe leraren voor het onderwijs.

Voor deze plannen is de inzet van de schoolorganisaties noodzakelijk. De schoolleiding moet de voor het personeelsbeleid beschikbare instrumenten inzetten voor een betere beloning- en functiedifferentiatie, de kwaliteits- en deskundigheidsbevordering en dat mogelijk maken via bij-, na- en opscholing, het regelmatig houden van functionerings- en beoordelingsgesprekken en het maken van ontwikkelplannen (Gerrichhauzen 2007). Ook moet de school leeftijdsbewust personeelsbeleid voeren. Het huidige ouderenbeleid in scholen is vooral gericht op vroegtijdig uittreden. Om leraren te behouden voor het onderwijs wordt geadviseerd het beleid te veranderen van 'gericht op naar buiten sturen' naar activeren en het belonen van doorwerken (Zwart en Heijdel 2006; Berger en Winnubst 2007).

Kwaliteit van het onderwijs

Afgaande op berichten in de media is het niet best gesteld met het kennisniveau van de Nederlandse jeugd. De Onderwijsraad (2006c) komt in haar advies *Versteviging van kennis in het onderwijs* echter tot de conclusie dat het wel meevalt. De kwaliteit van het onderwijs is van behoorlijk niveau, maar de Raad constateert ook tekorten, met name bij de vakken Nederlands en wiskunde.

In het Onderwijsverslag over 2005/2006 meldt de Inspectie van het Onderwijs zich onder andere zorgen te maken over de kwaliteit van het vmbo (Inspectie van het Onderwijs 2007). Vooral in de vier grote steden vindt de Inspectie de kwaliteit van dat onderwijs (met name basisberoeps- en kaderberoepsgerichte leerweg) negatief afsteken tegen de rest van Nederland. Een van de zorgpunten is dat in het vmbo relatief vaak lessen door onbevoegden worden gegeven; een constatering die bevestigd wordt door deze publicatie. Enerzijds komt dit volgens de Inspectie doordat met name in de onderbouw vakoverstijgend teamwerk de norm is geworden; anderzijds omdat het moeilijker is geworden vacatures te vervullen en scholen in dat geval de beschikbare bevoegde docenten in havo/vwo les laten geven. Een derde punt is dat scholen de pedagogisch-didactische kwaliteit van een leraar in de onderbouw van vmbo belangrijker vinden dan de bevoegdheid voor een bepaald vak en onvoldoende investeren in de opleiding van deze docenten. De Inspectie waarschuwt dat daardoor de onderwijskwaliteit in vmbo gevaar loopt.

Het perspectief van leraren

Wat is het oordeel van de leraren zelf over de kwaliteit van het onderwijs en wat vinden zij van hun eigen beroepsgroep? Zijn er verschillen in oordelen tussen groepen leraren? Paragraaf 6.2 gaat in op oordelen van leraren over de kwaliteit van de school waar men lesgeeft en paragraaf 6.3 op oordelen over voortgezet onderwijs in het algemeen. Paragraaf 6.4 beschrijft hoe leraren knelpunten in het onderwijs zouden oplossen als ze zelf schoolleider zouden zijn. Vervolgens staat in paragraaf 6.5 het onderwijspersoneel centraal. Onderwerpen die daarbij aan de orde komen, zijn opvattingen over het belonen van goed functionerende leraren en het sanctioneren van slecht functionerende. Paragraaf 6.6 gaat in op wat leraren effectieve maatregelen vinden teneinde de kwaliteit van het onderwijspersoneel te verbeteren.

De mening van leraren over deze onderwerpen is gepeild voordat het ministerie van Onderwijs de nieuwe plannen voor verbetering van de kwaliteit van leraren en onderwijs openbaar maakte (OCW 2007b, 2008a). De opvattingen van leraren zijn desalniettemin interessant omdat ze zicht bieden op het draagvlak onder leraren voor het overheidsbeleid. Zonder draagvlak voor het beleid is de kans op mislukking groot, zo stellen we in navolging van de conclusies van de Commissie Dijsselbloem (2008).

6.2 Kwaliteit van het onderwijs op de eigen school

Als aan ouders van leerlingen in het voortgezet onderwijs wordt gevraagd wat voor rapportcijfer zij geven voor de kwaliteit van het onderwijs voor hun kind, is dat een 7,4 gemiddeld (OCW 2007d). Als dezelfde vraag aan de Nederlandse bevolking in het algemeen wordt gesteld, dus ongeacht of men kinderen in het voortgezet onderwijs heeft, is het oordeel kritischer maar nog altijd voldoende (6,2). Eenzelfde beoordelingsverschil tussen bevolking en ouders met een kind in het voortgezet onderwijs geldt voor de kwaliteit van de leraren. Het voortgezet onderwijs komt dus verschillend over bij de bevolking en bij ouders van wie het kind eraan deelneemt. De vraag is nu wat leraren ervan vinden.

Leraren beoordelen de kwaliteit van het onderwijs op de school waar zij lesgeven gemiddeld als voldoende: 7,0. Slechts 6% van de leraren geeft het onderwijs op de eigen school een onvoldoende. Ouders en leraren blijken het hierover met elkaar eens te zijn, en beide groepen zijn positiever dan de Nederlandse bevolking in het geheel.

Uitgaande van het gemiddelde rapportcijfer voor de kwaliteit zijn er nauwelijks verschillen tussen groepen leraren. Soms is de spreiding van onvoldoendes en voldoende anders verdeeld, maar dit geldt niet voor de individuele kenmerken, geslacht, ervaring en opleiding. Een bivariate beschrijving van het kwaliteitsoordeel met deze kenmerken laten we daarom achterwege. De schoolkenmerken leveren wel verschillen in oordelen op en worden hier derhalve beschreven, evenals het lidmaatschap van de vereniging Beter Onderwijs Nederland (BON).

Kenmerken van scholen

In tabel 6.1 zijn de onderwijssoorten weergegeven waarin de leraren dit jaar lesgeven. De vraagstelling richtte zich op de onderwijssoorten waarin men lesgeeft, niet op de in de eigen scholengemeenschap aanwezige schooltypen, om zo dicht mogelijk bij de dagelijkse werkomgeving van leraren te blijven.

Tabel 6.1

Leraren voortgezet onderwijs over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school, naar onderwijssoorten waarin men lesgeeft, 2007 (rapportcijfer in gemiddelde van 1 t/m 10 en in procenten, horizontaal gepercentageerd)

	gemiddelde	onvoldoende (1-5)	voldoende (6)	ruim voldoende (7)	goed (8-10)
praktijkonderwijs (pro) (5%)	7,2	7	14	34	45
pro en hoger (3%)	6,8	12	21	45	22
vmbo (24%)	6,8	9	21	47	23
vmbo en hoger (24%)	7,0	5	19	48	28
mavo of havo (10%)	6,9	5	23	49	23
havo/vwo (27%)	7,0	5	19	49	27
vwo of gymnasium (7%)	7,2	5	11	46	38
totaal	7,0	6	19	47	28

Bron: SCP (BLV'07)

Leraren die lesgeven in praktijkonderwijs zijn in vergelijking met leraren in de meeste andere onderwijssoorten positiever over de kwaliteit van het onderwijs. Veel vaker dan bij andere onderwijssoorten wordt de kwaliteit als goed beoordeeld, maar als leraren naast praktijkonderwijs ook lesgeven in hogere onderwijssoorten – meestal vmbo – is het oordeel over de eigen school juist minder positief. Hun oordeel komt sterk overeen met dat van leraren die alleen in vmbo lesgeven. De kwaliteit van onderwijs in vmbo wordt dus het laagst gewaardeerd en in praktijkonderwijs en vwo/gymnasium het hoogst.

Scholen in de grote steden kampen met problemen als veel aandacht vergende leerlingen en lastiger te vervullen vacatures van docenten, die de kwaliteit van het onderwijs negatief kunnen beïnvloeden (OCW 2007a; Inspectie van het Onderwijs 2008). Tabel 6.2 laat zien dat leraren die lesgeven in de vier grote steden negatiever oordelen over de kwaliteit van het onderwijs dan de leraren die elders lesgeven.

In de vier grote steden is een hoge concentratie van allochtone leerlingen en deze leerlingen zitten veel vaker dan gemiddeld in de lagere onderwijssoorten (Herweijer 2006, 2008). De lagere waardering voor de onderwijskwaliteit in de vier grote steden en voor scholen met vmbo doet vermoeden dat er een relatie is met de leerlingenpo-

pulaties. Leraren die lesgeven op scholen met overwegend ‘zwarte’ leerlingen zijn inderdaad veel minder positief over de onderwijskwaliteit op hun eigen school dan leraren op scholen met andere leerlingenpopulaties.

Tabel 6.2

Leraren voortgezet onderwijs over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school, naar vestigingsplaats en leerlingenpopulatie van de school, 2007 (rapportcijfer in gemiddelde van 1 t/m 10 en in procenten, horizontaal gepercenteerd)

	gemiddelde	onvoldoende (1-5)	voldoende (6)	ruim voldoende (7)	goed (8-10)
<i>vestigingsplaats van de school</i>					
vier grote steden (13%)	6,8	12	24	37	27
overig Randstad (35%)	7,0	5	21	46	28
overig Nederland (52%)	7,0	6	17	50	27
<i>leerlingenpopulatie</i>					
overwegend ‘zwarte’ leerlingen (6%)	6,2	23	36	27	15
overwegend ‘witte’ leerlingen uit lagere sociale milieus (17%)	6,9	8	22	43	27
overwegend ‘witte’ leerlingen uit hogere sociale milieus (36%)	7,1	4	16	47	34
een gemengde leerlingenpopulatie (41%)	6,9	5	19	52	24
<i>breedte van de school</i>					
smal (1 of 2 onderwijssoorten, 29%)	6,9	8	21	41	30
breed (3 of meer onderwijssoorten, 71%)	7,0	5	19	50	26
<i>omvang van de school</i>					
< 400 leerlingen (15%)	7,0	8	20	38	34
400-800 leerlingen (23%)	6,9	8	18	47	27
800-1200 leerlingen (28%)	6,9	6	21	52	21
≥ 1200 (34%)	7,0	4	18	48	30
lidmaatschap BON	6,5	16	27	45	12
geen lid van BON	7,0	6	19	47	28
totaal	7,0	6	19	47	28

Bron: SCP (BLV'07)

Smalle scholengemeenschappen zijn populair bij ouders en kinderen. Behalve dat de voorkeur van ouders en kinderen waarschijnlijk mede is ingegeven door de wens om als problematisch bestempelde groepen jongeren in vmbo te mijden, hebben smalle scholen ook de naam beter te zijn dan brede scholen. Smalle scholengemeenschappen krijgen van de docenten echter vaker dan gemiddeld een onvoldoende, maar scoren ook vaker dan gemiddeld een hoog cijfer. Leraren geven het vaakst een onvoldoende voor de onderwijskwaliteit op smalle scholen met praktijkonderwijs en vmbo (10%) en het minst vaak op smalle scholen met vwo en/of gymnasium (2%). Die laatste krijgen juist veel vaker dan andere smalle scholengemeenschappen een 8 of hoger voor de kwaliteit van het onderwijs (57% tegenover 28% in totaal).

Hoewel er een grote samenhang is tussen omvang en breedte (driekwart van de smalle scholen telt minder dan 800 leerlingen en driekwart van de brede scholen meer dan 800), is het niet per definitie zo dat smalle scholen klein zijn, of brede scholen groot. Zo zijn de categorale gymnasia vanwege hun populariteit vaak uitgegroeid tot grote scholen. Categorale scholen voor praktijkonderwijs zijn wel altijd kleine scholen.

Kleine scholen zijn net als smalle scholengemeenschappen in trek bij ouders en leerlingen. Op kleine scholen, zo is het idee, verdwijnen leerlingen niet in de anonimiteit en afgezien van de verwachte persoonlijke aandacht, geeft dat een gevoel van veiligheid. Voor ouders en leerlingen zijn dat belangrijke thema's bij de keuze van een school (Herweijer en Vogels 2004). Het oordeel van de leraren ondersteunt dit idee van ouders niet. Kleine scholen (<400 leerlingen en 400-800 leerlingen) krijgen van de leraren naar verhouding juist vaker een onvoldoende dan grote scholen.

Leden van de vereniging BON oordelen negatiever over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school dan niet-leden, maar ook volgens hen is de kwaliteit gemiddeld voldoende. Als vervolgens in multivariate analyses naar verschillen en overeenkomsten wordt gezocht, vinden we significante samenhangen met kenmerken van scholen, tevredenheid met het beroep, lidmaatschap van de vereniging BON en oordeel over het management. De persoonlijke achtergrond is niet relevant voor de opvattingen over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school. Het gaat hier om samenhangen, over de richting van de verbanden kunnen we geen uitspraak doen. Tabel 6.3 toont de resultaten van de analyse.

De omvang van de school blijkt er voor het oordeel over de kwaliteit van het onderwijs niet toe te doen. Het onderwijs op categorale en smalle scholen wordt wel iets beter beoordeeld dan op brede scholen. De leerlingenpopulatie en onderwijssoorten waarin men werkt zijn echter meer bepalend. Scholen met een overwegend 'zwarte' populatie krijgen van leraren de laagste waardering, scholen met overwegend 'witte' leerlingen uit hogere sociale milieus de hoogste. In vergelijking met het vmbo kennen leraren de hogere onderwijssoorten, maar vooral vwo/gymnasium, een hogere kwaliteit toe. Praktijkonderwijs en mavo/havo zijn in de ogen van leraren niet slechter of beter dan vmbo.

Tabel 6.3

Samenhang van het oordeel (rapportcijfer) van leraren voortgezet onderwijs over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school met kenmerken van de leraar en de school, 2007 (ongestandaardiseerde regressiecoëfficiënten)

	coëfficiënt	sign ^a
vrouw (man = referentie)	--	
ervaring (< 5 jaar = referentie, geen significante verschillen)	--	
opleiding (hbo-tweedegraads = referentie, geen significante verschillen)	--	
<i>onderwijssoort</i> (vmbo = referentie)		
praktijkonderwijs	--	
praktijkonderwijs en hoger	--	
vmbo en hoger	0,18	*
mavo en/of havo	--	
havo/vwo	0,20	**
vwo of gymnasium	0,33	**
<i>leerlingenpopulatie</i> (overwegend 'zwarte' leerlingen = referentie)		
overwegend 'witte' leerlingen uit lagere sociale milieus	0,58	**
overwegend 'witte' leerlingen uit hogere sociale milieus	0,73	**
een gemengde leerlingenpopulatie	0,63	**
<i>brede scholengemeenschap</i> (categoraal en smal = referentie)		
brede scholengemeenschap (categoraal en smal = referentie)	-0,13	*
omvang school (< 400 leerlingen = referentie, geen significante verschillen)	--	
vestigingsplaats van de school (4 grote steden = referentie, geen significante verschillen)	--	
oordeel over functioneren <i>directleidinggevende</i> (1 t/m 10)	0,08	**
oordeel over functioneren <i>schoolleiding</i> (1 t/m 10)	0,19	**
tevredenheid met het beroep (1 t/m 5)	0,21	**
lidmaatschap BON	-0,18	*
verklaarde variantie (R ²) (%)	29	

a Significantie ** < 0,01; * < 0,05.

Bron: SCP (BLV'07)

Uit hoofdstuk 5 is bekend dat tevredenheid met het beroep, lidmaatschap van de vereniging BON en oordelen over het management relevant zijn voor opvattingen van leraren. We hebben hier gekeken of deze ook een rol spelen in het kwaliteitsoordeel over het onderwijs op school. Dat is inderdaad het geval. Als leraren tevreden zijn met hun beroep en met het functioneren van het management (directleiding-

gevend en schoolleiding) is de kans groter dat ze ook tevreden zijn over de kwaliteit van het onderwijs op school. Dit is met uitzondering van leraren die lesgeven op 'zwarte' scholen. Zij zijn het meest tevreden met hun werk, maar het minst tevreden over de kwaliteit van het onderwijs. Werken met zorgleerlingen geeft veel arbeidssatisfactie, maar dat hoeft niet te betekenen dat men geen kritiek heeft op het onderwijs of de leiding in die scholen.

Als leraren lid zijn van de vereniging BON is de kans groter dat ze ontevreden zijn over de onderwijskwaliteit op school.

6.3 Oordeel over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in Nederland

De Inspectie van het Onderwijs concludeert dat de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in Nederland voldoende is, al heeft de Inspectie, zoals gezegd, wel zorgen over die kwaliteit (Inspectie van het Onderwijs 2007). De Inspectie noemt het grote aantal voortijdig schoolverlaters en de lagere kwaliteit van het vmbo in de vier grote steden in vergelijking met de rest van Nederland. Zij plaatst verder vraagtekens bij de examinering, onder andere bij de kwaliteitswaarborg van de toetsing van de school-examens en de geconstateerde discrepantie tussen het niveau van de schoolexamens en de centrale examens.

Het oordeel van het onderwijspersoneel over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in het algemeen blijkt mee te vallen. Wel is men iets negatiever over het onderwijs in Nederland als geheel dan over het onderwijs op de eigen school. De waardering voor de onderwijskwaliteit op de eigen school kwam, zoals we eerder zagen, op een 7,0 gemiddeld uit. Slechts 6% van de leraren vindt de kwaliteit onvoldoende. Leraren waarderen het voortgezet onderwijs in Nederland daarentegen met een 6,4 gemiddeld en 13% vindt de kwaliteit onder de maat.

Het macrobeeld dat leraren hebben van het Nederlandse onderwijs is dus iets anders dan het microbeeld van de eigen school. Het oordeel van leraren hangt gedeeltelijk samen met andere kenmerken en opvattingen dan het oordeel over de kwaliteit op de eigen school. Tabel 6.4 geeft een overzicht van de kenmerken die significante verschillen in oordelen opleveren.¹

Mannen en meer ervaren leraren zijn kritischer over het Nederlandse voortgezet onderwijs dan vrouwen en minder ervaren leraren. Leraren geschoold in nu niet meer bestaande opleidingen (mo A, mo B, universiteit met onderwijsaantekening) zijn minder positief dan leraren van de opleidingen nieuwe stijl. Er is echter een opmerkelijke uitzondering: leraren afkomstig van de ulo's. Deze academische opleiding nieuwe stijl is meer op verwerving van vak kennis gericht dan de hbo-opleidingen. Daarmee komen zij overeen met leraren van de opleidingen oude stijl, maar waarom ulo'ers nog kritischer zijn over de kwaliteit in het voortgezet onderwijs dan leraren opgeleid in die oude stijl, is onduidelijk. Misschien hangt dit samen met de onderwijssoorten waarin men lesgeeft. Afgestudeerden van de ulo geven immers

vaker les in lager gewaardeerde onderwijssoorten als vmbo, andere academici vaker in de hoger gewaardeerde havo/vwo. Een multivariate analyse moet dit uitwijzen.

Tabel 6.4

Leraren voortgezet onderwijs over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in Nederland, naar diverse kenmerken, 2007 (rapportcijfer in gemiddelde van 1 t/m 10 en procenten)

	gemiddelde	onvoldoende (1-5)	voldoende (6)	ruim voldoende (7)	goed (8-10)
man	6,2	18	40	39	3
vrouw	6,5	9	36	50	6
< 5 jaar ervaring	6,5	8	35	53	4
5-9 jaar	6,4	13	37	44	6
10-19 jaar	6,4	13	38	44	5
≥ 20 jaar	6,2	17	40	40	3
(nog) geen onderwijsdiploma	6,5	12	33	50	5
pabo e.a.	6,4	10	40	46	4
mo A	6,3	15	42	38	5
hbo-tweedegraads	6,4	13	38	45	4
mo B	6,2	17	45	34	4
hbo-eerstegraads	6,4	13	37	45	5
universiteit met aantekening	6,3	12	45	39	4
universitaire lerarenopleiding	6,2	21	30	43	6
lidmaatschap BON	5,8	31	47	20	2
geen lid van BON	6,4	13	38	44	5
totaal	6,4	13	38	44	5

Bron: SCP (BLV'07)

Leden van de vereniging BON zijn veel ontevredener over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs dan niet-leden, en nog ontevredener over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school. De BON-leden geven daarmee als enige groep leraren gemiddeld een onvoldoende voor de kwaliteit van het Nederlandse voortgezet onderwijs. De vereniging heeft, zoals al eerder in dit rapport is opgemerkt, een sterke aantrekkingskracht op oudere, ervaren, academisch gevormde leraren oude stijl.

Het oordeel over de kwaliteit van het Nederlandse voortgezet onderwijs blijkt samen te hangen met bovengenoemde kenmerken (mannen, ulo'ers en BON-leden zijn kritischer) en verder is men positiever over het voortgezet onderwijs als men ook positief is over de schoolleiding en tevreden is met het beroep. Samen verklaren deze kenmerken 13% van de verschillen in kwaliteitsoordelen van leraren. Ervaring en het oordeel over de directleidinggevenden zijn niet relevant. Toevoeging van schoolkenmerken levert geen verbetering van het model op, de verklaarde variantie blijft 13%. Dat is beduidend minder dan de 30% verklaarde variantie bij het oordeel over de onderwijskwaliteit op de eigen school. De mening van docenten over het voortgezet onderwijs hangt daarmee slechts in geringe mate samen met de eigen werk-omstandigheden.

6.4 Grote knelpunten in het onderwijs

Onlangs werden de voornaamste knelpunten in de arbeidsmarktsituatie van het voortgezet onderwijs in kaart gebracht (Van Dam et al. 2008). De (aankomende) tekorten aan personeel veroorzaken allereerst regionale tekorten en tekorten in specifieke vakken. Dit leidt tot het vaker inzetten van onbevoegd personeel. De impopulariteit van het leraarschap doet daar nog een schep bovenop. Deze impopulariteit wordt geweten aan het imago van een moeilijke, lastige leerlingenpopulatie (vooral in vmbo), een hoge ervaren werkdruk, een lage beloning (zeker in vergelijking met de marktsector), het ontbreken van voldoende autonomie voor docenten, beperkte loopbaanmogelijkheden en onvoldoende uitdagingen voor (eerstegraads)docenten. Er wordt geconstateerd dat het onderwijspersoneel onvoldoende is toegerust om de zeer diverse leerlingenpopulatie goed te bedienen en het ontbreken van moderne organisatievoering wordt als een belangrijk knelpunt genoemd. De schoolleiding is te weinig gericht op modern personeelsbeleid en het creëren van aantrekkelijke loopbaanpaden.

Wij hebben leraren gevraagd welke maatregelen zij zouden nemen om knelpunten in het onderwijs op hun school op te lossen, gesteld dat ze zelf schoolbestuurder of schoolleider zouden zijn (tabel 6.5).

Groeps grootte en werkdruk

Een grote meerderheid zou beginnen met het verkleinen van klassen (73%) en het verlagen van de werkdruk van leraren (66%). Klassenverkleining is een terugkerende wens van docenten. Niet alleen zijn kleine klassen prettiger voor leraren om mee te werken – het verlaagt de werkdruk –, maar zij verwachten er ook een kwaliteitsverhogend effect van omdat leerlingen dan meer individuele aandacht krijgen en beter maatwerk kan worden geleverd (AOb/ITS 2006). Zo vindt maar liefst 86% van de leraren dat enkele leerlingen minder in een klas uitmaakt voor de kwaliteit van het onderwijs (BLV'07). Slechts 6% is het niet met deze stelling eens.

Tabel 6.5

Maatregelen om knelpunten in het onderwijs op te lossen volgens leraren in het voortgezet onderwijs, 2007 (in procenten)^a

	%
kleinere klassen	73
verlaging werkdruk leraren	66
meer oor voor de stem van docenten (bottom-up)	46
verantwoordelijkheid voor opvoeding meer terug bij de ouders	41
betere begeleiding van zorgleerlingen en leerlingen met een beperking	29
meer visie en beleid van schoolleiding	27
betere samenwerking van docenten	23
betere samenwerking met instellingen en instanties buiten de school	14

a Er konden maximaal drie antwoorden worden gegeven.

Bron: SCP (BLV'07)

Omvang en structuur van de school zijn van invloed op deze opvattingen.² Hoe breder de school is samengesteld (van categoriaal tot alle schooltypen in zich verenigend) des te groter is de kans dat leraren pleiten voor kleinere klassen. Bovendien willen leraren die lesgeven op grote scholen dit vaker dan leraren op kleinere scholen.

Onderzoek in het basisonderwijs heeft echter niet onomstotelijk uitgewezen dat klassenverkleining effect heeft (Webbink en Hassink 2002; Inspectie van het Onderwijs 2003). Leerlingen in kleinere klassen presteren niet beter dan leerlingen in grotere klassen, tenzij de groeps grootte zeer sterk wordt teruggebracht. In experimenteel Amerikaans onderzoek is wel een dergelijk effect op de leerprestaties aangetoond, maar daar ging het om een vergelijking van klassen van 13-15 leerlingen versus 22-25 leerlingen. Een dergelijke reductie van de groeps grootte is in Nederland niet haalbaar en de veronderstelde positieve effecten op leerprestaties zullen bij een geringere klassenverkleining navenant gering of zelfs geheel afwezig zijn (Herweijer en Kuhry 2003). Dit neemt niet weg dat een relatief geringe klassenverkleining wel een positief effect kan hebben op de ervaren werkdruk van leraren en daarmee de aantrekkelijkheid van het beroep kan verbeteren.

Al jaren klagen leraren over de grote werkdruk. Het vormt in hun ogen een bedreiging voor hun functioneren en voor de kwaliteit van het onderwijs. Het aanstellen van onderwijsondersteunend personeel heeft dat blijkbaar onvoldoende kunnen bewerkstelligen. Nog steeds geldt de hoge werkdruk als een werkomstandigheid die werken in het onderwijs onaantrekkelijk maakt (De Jonge en De Muijnck 2002; SBL 2006). Dit valt ook op te maken uit de SCP-enquête. Van de leraren die een loopbaan buiten het onderwijs ambiëren noemt 74% verlaging van de werkdruk als een eerste

aan te pakken knelpunt; bij de leraren die in het onderwijs door willen gaan, ligt dit rond de 60%.

Docenten en schoolleiding

Ook meer oor voor de stem van docenten wordt vaak genoemd als aan te pakken knelpunt. Dit duidt erop dat veel leraren van mening zijn dat de schoolleiding onvoldoende naar hen luistert. Zou de leiding kiezen voor een bottom-up benadering, dan zou dat volgens bijna de helft van de leraren helpen bij het oplossen van de knelpunten in het onderwijs (tabel 6.6). De leraren zijn hier zeer eensgezind over; er zijn bijvoorbeeld geen verschillen naar opleiding of werkervaring.

Eerder kwam al naar voren dat leraren matig oordelen over de mate waarin er naar hen wordt geluisterd. Vooral de leraren die de schoolleiding onvoldoende vinden functioneren, zijn van mening dat er beter naar hen geluisterd moet worden (58% in vergelijking met 40% van degenen die vinden dat de schoolleiding voldoende tot goed functioneert).

Ongeveer een kwart van de leraren is van mening dat de knelpunten opgelost kunnen worden als de schoolleiding meer visie en beleid zou ontwikkelen, en eveneens ongeveer een kwart denkt dat het zou helpen als de docenten zelf beter zouden samenwerken. Leraren opgeleid in een opleiding oude stijl denken minder vaak dat meer visie en beleid van de schoolleiding de knelpunten zullen oplossen (18%-19%). Leraren nieuwe stijl, met de leraren in opleiding voorop (32%), verwachten dat vaker wel.

De meer pedagogisch-didactisch opgeleide leraren nieuwe stijl bleken eerder al meer dan de leraren oude stijl voorstander te zijn van collegiale samenwerking. Hier blijkt dat zij ook vaker samenwerking van belang vinden om knelpunten in het onderwijs op te lossen. Leraren oude stijl hebben autonomie nog steeds hoog in hun vaandel staan. Gesteld dat zij zelf schoolleider zouden zijn, vinden zij meer visie en beleid van de schoolleiding niet zo nodig, en meer samenwerking met collega's zou volgens hen evenmin helpen om knelpunten op te lossen.

Docenten en opvoedingstaken

Een veelgehoorde klacht van leraren is dat zij de afgelopen jaren steeds meer opvoedingstaken toebedeeld hebben gekregen. In het basisonderwijs was opvoeden altijd al een gedeelde verantwoordelijkheid van ouders en leerkrachten. In het voortgezet onderwijs ligt dat van oudsher anders, maar volgens de leraren nemen daar de opvoedingstaken toe, met name omdat ouders steken laten vallen (Stalpers en Visser 2003; Herweijer en Vogels 2004). 80% van de leraren vindt het echter niet goed dat leraren steeds meer opvoedingstaken op zich nemen en twee vijfde vindt het belangrijk dat de verantwoordelijkheid voor de opvoeding weer meer bij de ouders komt te liggen.

Docenten en zorgleerlingen

Vanaf 1998 is, tegelijk met de invoering van het vmbo, een integratieproces gestart waarbij meer zorgleerlingen deel zijn gaan uitmaken van het reguliere onderwijs.

Voor leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (svo-lom) en voor moeilijk lerende kinderen (svo-mlk) zijn in het vmbo speciale onderwijsvoorzieningen gecreëerd. Svo-lom is samen met het individueel beroepsonderwijs (ivbo) opgegaan in het leerwegondersteunend onderwijs (lwoo) en svo-mlk is omgezet in het praktijkonderwijs (Bronneman-Helmers et al. 2002). Met de invoering van het 'rugzakje' in het voortgezet onderwijs zijn er meer ambulante begeleide leerlingen met een beperking in de scholen gekomen. Vanaf 2002 werkt men in het voortgezet onderwijs volgens deze nieuwe opzet.

De omgang met zorgleerlingen en leerlingen met gedragsproblemen vraagt veel van leraren. Niet alleen hebben zij te maken gekregen met leerlingen met andere behoeften dan ze gewend waren, maar het aantal leerlingen met een specifieke zorgbehoefte neemt jaarlijks ook toe (zie hoofdstuk 2). De invoering van de nieuwe structuur (vmbo) gecombineerd met de verandering van de leerlingenpopulatie verliep niet zonder problemen. Een aanzienlijk deel van de leraren vindt dat het nog steeds niet goed loopt: 29% vindt dat er betere begeleiding nodig is van zorgleerlingen en leerlingen met een beperking en 40% vindt dat er voor leerlingen met een handicap onvoldoende ondersteuning is vanuit het speciaal onderwijs.³

Aangezien de meeste zorgleerlingen in praktijkonderwijs en vmbo zitten, ligt het voor de hand te veronderstellen dat leraren die lesgeven in die onderwijstypen anders over begeleiding en zorg denken. Dat is ook zo. Vooral deze leraren vinden dat er betere begeleiding nodig is voor zorgleerlingen en voor leerlingen met een beperking, al speelt dit voor leraren in praktijkonderwijs (55%) nog meer dan voor leraren in de beroepsgerichte leerwegen van vmbo (43%). Deze leraren verschillen overigens sterk in hun opvattingen over de benodigde ondersteuning. In tegenstelling tot leraren in praktijkonderwijs (39%), waar zorgleerlingen altijd al de leerlingenpopulatie uitmaakten, vinden leraren in de beroepsgerichte leerwegen van vmbo vaker dat er onvoldoende ondersteuning is vanuit het speciaal onderwijs (47%). Mogelijk speelt gebrek aan ervaring met deze groepen leerlingen hierbij een rol. In praktijkonderwijs is die ervaring wel aanwezig. Opvallend is verder dat leraren in praktijkonderwijs veel vaker dan andere leraren vinden dat er betere begeleiding moet komen voor zorgleerlingen en leerlingen met een beperking. De huidige voorzieningen zijn in hun ogen ontoereikend.

6.5 Gewenst personeelsbeleid voor goed en slecht functionerende leraren

Binnen elke school zijn leraren te vinden die uitblinken en leraren die niet goed functioneren. Een school zal goede leraren graag aan zich willen binden en hun kwaliteiten ten volle willen benutten. Docenten die slecht functioneren is men waarschijnlijk liever kwijt dan rijk, maar men zal er in de dagelijkse praktijk toch mee moeten omgaan en een oplossing voor zien te vinden. Wat vinden leraren zelf goed beleid voor onderwijspersoneel? Zijn zij voorstanders van belonen van excellentie en sanctioneren van disfunctioneren, of willen zij wellicht geen onderscheidende aanpak?

6.5.1 Omgaan met excellent functionerende leraren

In tabel 6.6 is weergegeven hoe leraren willen dat door de schoolleiding wordt omgegaan met goed functionerende leraren.

Tabel 6.6

Docenten voortgezet onderwijs over hoe scholen zouden moeten omgaan met excellente leraren, 2007 (in procenten)^a

	%
andere leraren laten begeleiden/coachen	71
meer inschakelen bij de verdere ontwikkeling van het onderwijs	48
extra salaris geven (structurele beloning)	32
een bonus geven (incidentele beloning)	26
gewoon behandelen als andere leraren	21
leidinggevende taken geven	9
extra onderwijstaken geven	9

a Er waren meerdere antwoorden mogelijk.

Bron: SCP (BLV'07)

Bijna driekwart van de leraren is van mening dat excellente leraren andere leraren zouden moeten begeleiden of coachen, en bijna de helft zou hen meer willen inschakelen bij de ontwikkeling van het onderwijs. Slechts weinig leraren vinden dat een goede leraar extra onderwijstaken zou moeten krijgen. Daarmee lijken leraren de voorkeur te geven aan een aanpak waarbij de andere docenten en leerlingen in het algemeen profijt kunnen hebben van de kwaliteiten van een goede docent, en niet alleen de leerlingen die hij of zij nu in de klas heeft. Een goede docent 'belonen' met meer leidinggevende taken is evenmin populair. Extra salaris, structureel of incidenteel, wordt iets vaker genoemd, maar haalt het niet bij het inhoudelijke beroep van begeleiding en ontwikkeling dat men op zo'n leraar zou willen doen.

Verschillen naar achtergrondkenmerken

Vrouwen vinden vaker dan mannen dat excellente leraren andere leraren zouden moeten begeleiden (vrouw 73%, man 67%) en dat ze meer ingeschakeld moeten worden bij de verdere ontwikkeling van het onderwijs (vrouw 53%, man 44%). Mannen vinden vaker dan vrouwen dat excellente leraren structureel beter beloond zouden moeten worden (man 37%, vrouw 27%). Deze meningen sluiten goed aan bij eerdere constatering dat vrouwen meer inhoudelijk en sociaal georiënteerd zijn en mannen meer materialistisch (Vogels en Bronneman-Helmerts 2006).

Afgestudeerden van universitaire lerarenopleidingen en leraren in opleiding zijn vaker dan anderen voorstander van een structureel hoger salaris als beloning voor excellentie (ulo 46%, lio 36%, tegenover 32% van alle leraren). Dat betreft in meer-

derheid de jongere generatie leraren. Hierbij sluit aan dat de meest ervaren groep leraren (20 jaar of meer ervaring, en dus vooral de oudere leraren) daar minder vaak voorstander van is (26% tegenover 32% in totaal) en dat zij vaker dan anderen willen dat uitblinkers gewoon gelijk worden behandeld: 'gelijke monniken, gelijke kappen' (26% tegenover 21% in totaal).

Ook leden van een vakbond hangen vaker dan niet-georganiseerde leraren het gelijkheidsdenken in het onderwijs aan. Zij zijn minder vaak voorstander van het geven van een structurele beloning aan uitblinkende leraren (28% in vergelijking met 32% in totaal). Leraren die lid zijn van de vereniging BON zijn overigens wel vaker voorstander hiervan (37%).

Verder constateren we dat hoe lager het onderwijsniveau is waarin men lesgeeft, des te vaker men van mening is dat excellente leraren andere leraren zouden moeten begeleiden. Leraren in praktijkonderwijs vinden dit voor 78%, en dit neemt af tot 60% bij de leraren die lesgeven in vwo/gymnasium. Dit verschil in opvatting is conform de eerder geconstateerde verschillen tussen leraren, namelijk tussen de meer op samenwerking gerichte leraren in praktijkonderwijs en vmbo, en de meer op autonomie gerichte leraren in havo/vwo.

6.5.2 Omgaan met slecht functionerende leraren

Slecht functionerende leraren zijn vanzelfsprekend niet goed voor de kwaliteit van het onderwijs. Voor een school is het van belang hun functioneren te verbeteren of als dat niet lukt uit de functie van leraar te halen. In tabel 6.7 is weergegeven hoe leraren vinden dat de schoolleiding zou moeten omgaan met slecht functionerende leraren.

Voor het aanpakken van slecht functionerende leraren richten leraren hun blik in de eerste plaats op leidinggevenden en (externe) coaches. Van hen wordt actie verlangd. Zelf collega's op hun disfunctioneren aanspreken, is bepaald geen populaire handelwijze, maar men vindt wel dat collega's ondersteuning en begeleiding moeten bieden. Niets doen, is geen optie in de ogen van de respondenten – gewoon behandelen als andere leraren wordt door slechts 4% onderschreven – al kan worden betwijfeld of de desbetreffende leraren in de praktijk op hun disfunctioneren worden aangesproken. Personeelsbeleid dat zich daarop richt, is op veel scholen nog in ontwikkeling (Inspectie van het Onderwijs 2007).

Tabel 6.7

Docenten voortgezet onderwijs over hoe scholen zouden moeten omgaan met slecht functionerende leraren, 2007 (in procenten)^a

	%
leidinggevend en moeten hen hierop aanspreken en zorgen voor verbetering	82
coaches moeten begeleiding en intervisie geven	65
collega's moeten ondersteuning/begeleiding bieden ter verbetering	45
hulp bieden bij overplaatsing, outplacement	37
ontslaan	25
collega's moeten hen hierop aanspreken	18
financiële sancties toepassen, bijvoorbeeld geen periodiek erbij	15
gewoon behandelen als andere leraren	4

a Er waren meerdere antwoorden mogelijk.

Bron: SCP (BLV'07)

Leraren zijn in grote meerderheid voorstander van het bieden van hulp en ondersteuning in de context van de school. Maatregelen als ontslaan of outplacement worden veel minder vaak genoemd. Slecht functionerende leraren zouden, daartoe aangespoord door hun leidinggevenden, verbetering moeten nastreven en in dat proces bij voorkeur begeleid moeten worden door hun goed functionerende collega's.

Verschillen naar achtergrondkenmerken

Leraren zijn vrij eensgezind van mening dat leidinggevenden de slecht functionerende leraren hierop moeten aanspreken en tevens moeten zorgen voor verbetering. Alleen leraren in opleiding zijn minder voorstander van deze aanpak, maar toch nog in grote meerderheid (72%, in vergelijking met 82% van alle leraren). Lio's geven er de voorkeur aan om slecht functionerende leraren door coaches te laten begeleiden: 72% in vergelijking met 65% van alle leraren. Eerstegraadsbevoegde leraren met een opleiding oude stijl en BON-leden zijn daar minder vaak voorstander van: mo B 56%, universiteit met onderwijsaantekening 57%, BON-leden 48%. Leraren geschoold in opleidingen oude stijl en BON-leden zijn gewend en gehecht aan veel autonomie in hun werk.

Leraren zijn het roerend met elkaar eens dat collega's ondersteuning en begeleiding zouden moeten bieden ter verbetering van het functioneren van een leraar. Over de opvatting dat collega's hen op hun disfunctioneren moeten aanspreken, verschillen zij echter van mening. Leraren met nog korte ervaring in het voortgezet onderwijs vinden dit niet zo'n aantrekkelijke maatregel (14%). Mogelijk verwachten onervaren leraren commentaar van collega's en zijn ze daar wat huiverig voor. Verder vinden docenten die in praktijkonderwijs werken dit veel vaker een goede manier van omgaan met disfunctionerende leraren dan andere leraren (32% tegenover 18% in

totaal). In het licht van de constatering dat er in het praktijkonderwijs veelal in teams wordt gewerkt, is dit verschil verklaarbaar.

Ten slotte zien we dat leraren met een lange werkervaring (20 jaar of meer) het minst van iedereen voorstander zijn van financiële sancties voor slecht functionerende leraren (11% tegenover 18% à 19% bij degenen met kortere werkervaring).

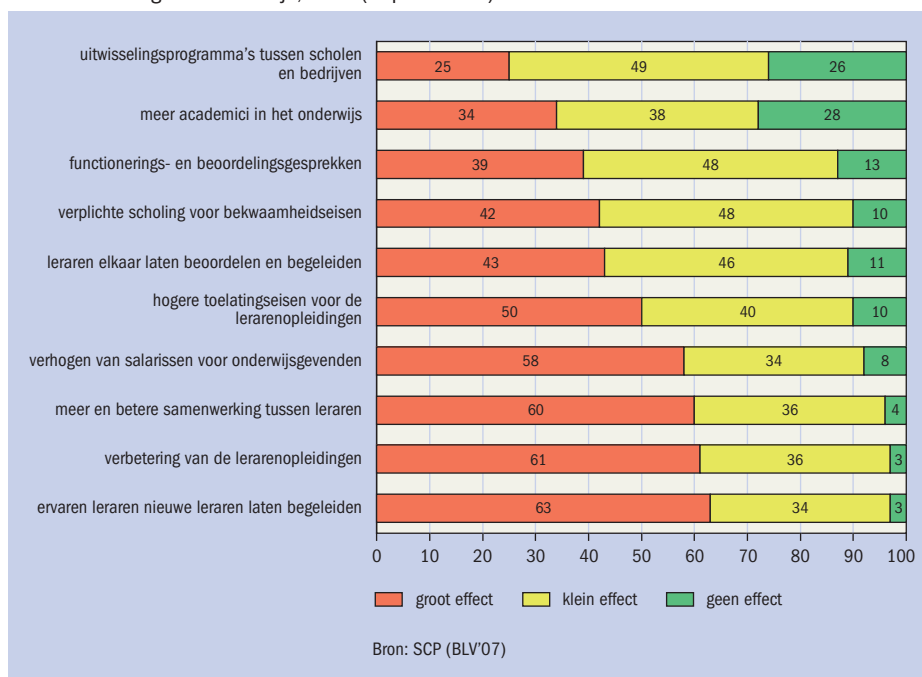
6.6 Effectieve maatregelen voor kwaliteitsverbetering van het onderwijspersoneel

6.6.1 De meest effectieve maatregelen volgens leraren

Leraren is een lijst met acties of maatregelen voorgelegd die zouden kunnen bijdragen aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijspersoneel. Hen is gevraagd aan te geven in welke mate zij verwachten dat die acties/maatregelen een effect daarop kunnen hebben: groot, klein of geen effect. In figuur 6.1 zijn hun opvattingen weergegeven.

Figuur 6.1

Verwachte effecten van acties/maatregelen voor verbetering van de kwaliteit van leraren, docenten voortgezet onderwijs, 2007 (in procenten)



Van vier maatregelen en acties verwachten leraren een bijzonder groot effect voor kwaliteitsverbetering van het lerarenkorps. Het belang dat zij aan deze maatregelen hechten verschilt niet of nauwelijks van elkaar, wat inhoudt dat zij het meeste verwachten van collegiale begeleiding en samenwerking. Dit sluit goed aan bij de

wens van de Inspectie van het Onderwijs dat in de praktijk de frequentie waarin begeleiding wordt geboden door ervaren leraren moet verbeteren (Inspectie 2007; zie ook Van Kessel et al. 2008). Het lerarenkorps maakt zich waarschijnlijk, net als de overheid (NVAO 2004b; Inspectie van het Onderwijs 2008; Onderwijsraad 2005a), zorgen over de kwaliteit van de eigen beroepsgroep aangezien verbetering van de lerarenopleidingen ook bijzonder vaak als effectieve maatregel voor kwaliteitsverbetering wordt genoemd (figuur 6.1).

Verhogen van salarissen voor onderwijsgevenden komt voor leraren op de vierde plaats van effectieve maatregelen, maar verschilt weinig van de eerste drie. Bijna drie vijfde (58%) van de leraren verwacht daarvan een groot effect, en nog eens een derde (34%) verwacht hiervan een klein effect voor kwaliteitsverbetering.

Er is al herhaaldelijk uit onderzoek gebleken dat het salaris van leraren in het voortgezet onderwijs achterloopt op de marktsector (Commissie van Rijn 2001a, 2001b; Heyma et al. 2004, 2006; Berkhout et al. 2006). Zo werd berekend dat het beloningsverschil met de markt 13% in het nadeel van het voortgezet onderwijs bedraagt (Heyma et al. 2006). Aan salarisverhoging wordt momenteel hard gewerkt. In het voorjaar van 2008 zijn de onderwijsvakbonden en werkgeversorganisaties akkoord gegaan met de salarisverhogende maatregelen die de minister hen heeft voorgesteld. Onder de leraren, die ruim voor dit onderhandelingsproces (voorjaar 2007) deze vraag in de enquête beantwoordden, is een groot draagvlak voor een verhoging van de salarissen. Zij zien het als een belangrijke maatregel om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren.

6.6.2 Verschillen tussen groepen leraren over effectieve kwaliteitsverbeterende maatregelen

In deze subparagraaf worden mogelijk effectieve maatregelen en acties besproken in het licht van verschillen naar achtergrondkenmerken van leraren. Vooral opleidingsachtergrond en onderwijssoort waarin men lesgeeft laten in multivariate analyses verschillen tussen leraren zien.

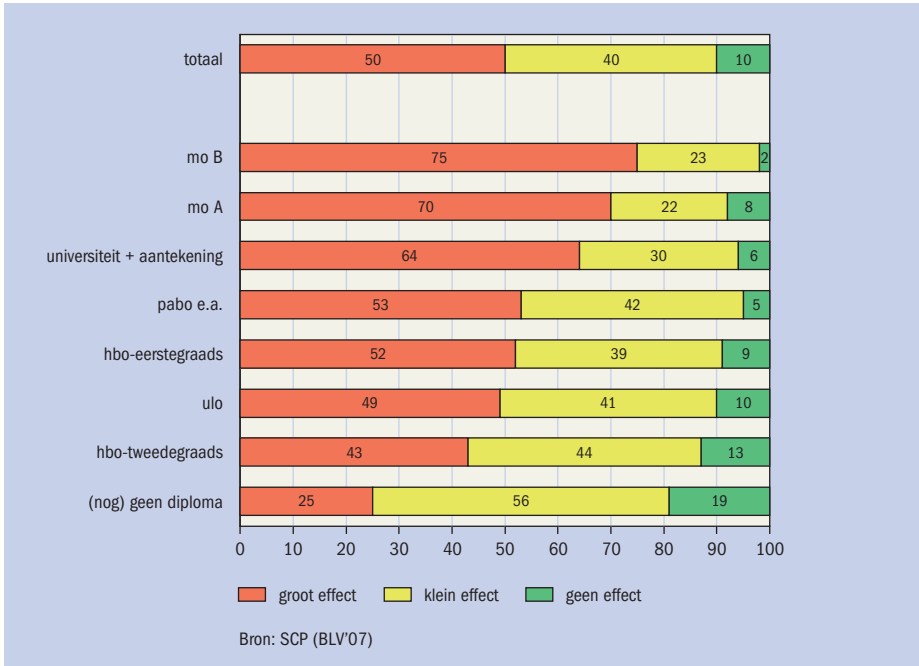
De volgorde waarin de maatregelen aan bod komen, zijn meer gebaseerd op een klustering van thema's dan op de preferentiehierarchie uit figuur 6.1.

Opleidingsmaatregelen: 'vroeger was het beter'

Hogere eisen stellen aan de vooropleiding van studenten aan lerarenopleidingen is een maatregel waar de helft van de docenten een groot effect en twee vijfde een klein effect van verwacht voor de verbetering van de kwaliteit van het lerarenkorps. Bij docenten afkomstig van een oude niet meer bestaande opleiding voor het onderwijs, ligt die verhouding beduidend anders; twee derde (universiteit met onderwijsaantekening) tot driekwart (mo A en mo B) verwacht een groot effect van het stellen van hogere opleidingseisen (figuur 6.2).

Figuur 6.2

Verwacht effect van de maatregel 'hogere toelatingseisen voor de lerarenopleidingen', leraren voortgezet onderwijs naar opleiding, 2007 (in procenten)



Van de docenten nieuwe stijl verwacht 'slechts' twee vijfde van de hbo-tweedegraads en de helft van de ulo en hbo-eerstegraadsbevoegde leraren een groot effect.⁴ De leraren in opleiding (lio's) en zij-instromers verwachten het minst van iedereen een groot effect van de maatregel (25%). Zij hebben geen ervaring met het niveau van de instroom van leerlingen op vroegere opleidingen en kunnen daardoor wellicht minder gemakkelijk een inschatting maken van eventuele kwaliteitsverschillen in generaties studenten van de lerarenopleidingen. Hogere toelatingseisen stellen aan studenten voor de lerarenopleidingen wordt dan ook in lijn hiermee juist vaker door meer ervaren leraren als een effectieve maatregel beschouwd dan door pas begonnen leraren. Van de leraren met twintig jaar of meer ervaring denkt 64% dat er een groot effect van uitgaat en dit percentage neemt af voor elke groep met minder werkervaring tot 36% van de leraren met minder dan vijf jaar ervaring. Vooral leraren die lesgeven in havo/vwo verwachten veel van hogere toelatingseisen voor de lerarenopleidingen (ongeveer 60% van hen verwacht een groot effect, bij de andere leraren is dit altijd minder dan 50%).

Een multivariate analyse waarin de verwachte effecten van maatregelen (geen en klein effect tegenover groot effect) zijn gecontroleerd voor opleidingsniveau, onderwijssoort, werkervaring in het voortgezet onderwijs en geslacht, bevestigt bovengenoemde samenhangen en uitkomsten (zie bijlage B6.1, te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport).

Ervaren leraren met een oude stijl opleidingsachtergrond hebben veel kritiek op de kwaliteit (van de studenten) van de nieuwe lerarenopleidingen en verwachten relatief vaak dat verbetering van de lerarenopleidingen de kwaliteit van leraren ten goede kan komen. Driekwart van de mo'ers verwacht daar een groot effect van. Het is aan-nemelijk dat zij hun eigen (zware) opleiding als referentiepunt hanteren en dat zij het niveau daarvan hoger inschatten dan dat van de huidige hbo-lerarenopleidingen. In totaal denkt slechts 3% van de leraren dat verbetering van de lerarenopleidingen geen enkel effect zal hebben. Er is dus brede consensus over de kwaliteitsimpuls die van een verbetering van de lerarenopleidingen kan uitgaan.

Leraren die nog in opleiding zijn, verwachten het minst van iedereen een effect, maar ook bij hen is het aandeel dat denkt dat de kwaliteit van het lerarenkorps erdoor zou verbeteren bijzonder groot (8% verwacht geen enkel effect, de overige 92% wel).

Ulo'ers vinden de kwaliteit van de universitaire lerarenopleidingen, waar zij recentelijk aan deelnamen of nu nog aan deelnemen, klaarblijkelijk wel redelijk; nog niet de helft (48%) verwacht een groot effect van verbetering van de lerarenopleidingen. Dat spoort ook met de opvattingen van de Inspectie van het Onderwijs (2004), die zich vooral zorgen maakt over de kwaliteit van de hbo-opleidingen en minder over de academische.

Hoe langer het geleden is dat een leraar zelf zijn of haar opleiding heeft afge-rond en hoe langer de ervaring in het voortgezet onderwijs, des te vaker is men van mening dat verbetering van de lerarenopleiding een groot effect zal hebben op de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Van de leraren die nog maar kort geleden de opleiding hebben afgemaakt en dus weinig ervaring hebben (vijf jaar of minder) is 55% deze mening toegedaan, van de leraren met twintig jaar of meer ervaring vindt 69% dit.

Meer academici in het onderwijs vinden de academici

Er wordt door leraren zeer verschillend gedacht over het effect van de maatregel om meer academici in het onderwijs aan te stellen (figuur 6.3). Van alle acties en maat-regelen is bij deze maatregel de groep leraren die er geen enkel effect van verwacht voor de kwaliteit van het lerarenkorps het grootst (28%).

Het zijn de academici (universiteit met aantekening en ulo) die het meest een kwa-liteitsimpuls verwachten van meer academici in het onderwijs. Eerder is beschreven dat mo B-opleidingen vaak werden gevolgd op universiteiten en dat, hoewel officieel niet academisch, docenten met dit diploma zichzelf vaak als van wetenschappelijk niveau beschouwen. Zij hebben verder met academici gemeen dat hun opleiding gericht was op het verwerven van vakkennis. Zij staan nu ook op één lijn met aca-demici als het gaat om de verwachte kwaliteitsimpuls van academisch geschoolde docenten in het voortgezet onderwijs.

Het aandeel leraren dat een groot effect van meer academici in het onderwijs ver-wacht, neemt af naar mate het opleidingsniveau van de docent lager wordt. Pabo'ers, een categorie waaronder ook beperkt tweedegraadsbevoegden en derdegraads-

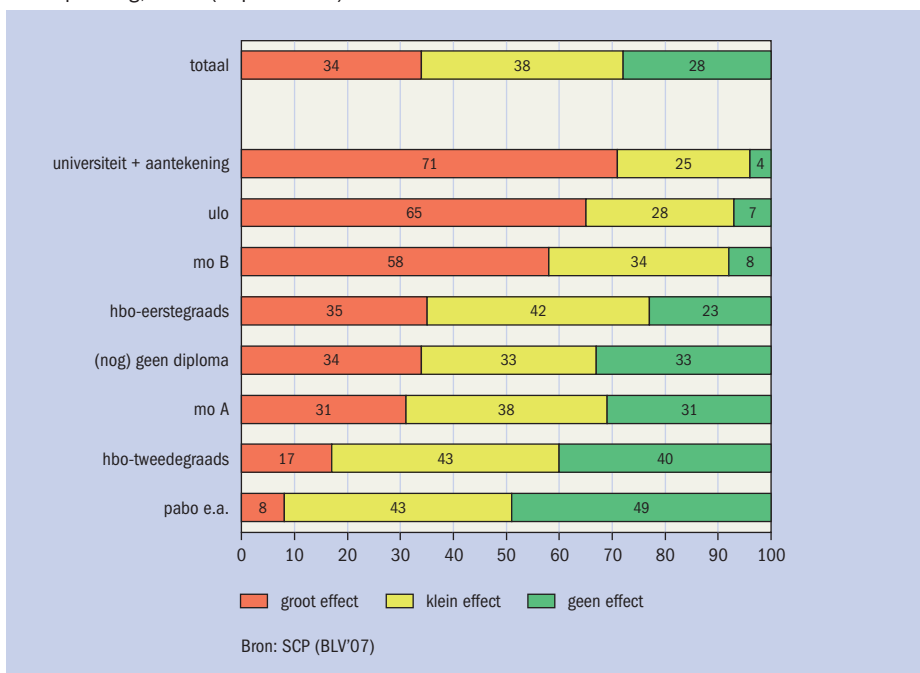
bevoegden zijn gerekend, verwachten er van alle leraren het minst een groot of klein effect van. De helft van deze groep ziet in het geheel niet wat meer academici in het onderwijs zou bijdragen aan verbetering van de kwaliteit van het onderwijs.

In lijn hiermee is het verschil naar onderwijssoort waarin men lesgeeft. Leraren die lesgeven in praktijkonderwijs (bijna nooit academici) verwachten voor 11% een groot effect. In vwo/gymnasium, waar juist de meeste academici lesgeven, denkt 66% dat.

BON-leden zijn eveneens grote voorstanders van meer academici in het onderwijs. Dat was te verwachten op grond van de grote vertegenwoordiging van academici in de vereniging en hun pleidooi voor het weer mogen doceren van hun vak in plaats van het begeleiden van leerlingen. 70% van de leden denkt dat deze maatregel een grote uitwerking zal hebben op de kwaliteit van de leraren; 28% verwacht een klein en 7% geen enkel effect. Hun opvattingen wijken sterk af van het gemiddelde.

Figuur 6.3

Verwacht effect van de maatregel 'meer academici in het onderwijs', leraren voortgezet onderwijs naar opleiding, 2007 (in procenten)



Als bovenstaande groepen (naar opleiding, onderwijssoort waarin men lesgeeft, lidmaatschap BON) samen met geslacht en ervaring in een multivariate analyse worden opgenomen, blijken vooral het hebben van een academische titel, lesgeven in de hoogste onderwijssoorten en lidmaatschap van BON onderscheidend. Deze leraren zijn veel vaker dan andere leraren overtuigd van de meeropbrengst van academici in

het onderwijs (zie bijlage B6.1, te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport)

Meer collegiale samenwerking en begeleiding is nodig, maar niet voor iedereen

Maatregelen die handelen over samenwerking tussen leraren leveren weliswaar significante verschillen op in opvattingen tussen groepen leraren op grond van hun ervaring en opleidingsachtergronden, maar de verschillen zijn minder groot dan bij de eerder gepresenteerde maatregelen. Multivariate analyses tonen dat mannen, meer ervaren leraren, en leraren met een opleiding oude stijl minder effect verwachten van de maatregel leraren elkaar laten beoordelen en begeleiden. Ervaren leraren, mannen ook, zijn er echter wel van overtuigd dat begeleiding van nieuwe leraren door ervaren leraren goed is voor de kwaliteitsverbetering. Academics oude stijl en de oudere, zeer ervaren groep docenten wil zich niet graag 'de les laten lezen' door jongere collega's, vindt meer en betere samenwerking minder effectief, maar acht steun en begeleiding wel van belang voor deze nog relatief onervaren groep. Jongere leraren (dat zijn vaker vrouwen), geschoold in samenwerken en reflecteren op het eigen functioneren, vinden beoordeling, begeleiding van en samenwerking met collega's meer vanzelfsprekend en relevant voor het werk.

Het heeft er alle schijn van dat leraren in het beantwoorden van de voorgelegde vragen niet altijd van het algemene, abstracte beeld uitgaan, maar meer zichzelf als norm nemen. De vraag welke maatregelen zouden bijdragen aan de verbetering van de kwaliteit van leraren is waarschijnlijk eerder gelezen als 'welke maatregelen zou ik prettig vinden'.

Het tijdelijk onder begeleiding les laten geven van nieuwe leraren is een maatregel die in multivariate analyses geen verschillen tussen groepen leraren oplevert. Iedereen is er in ongeveer gelijke mate van overtuigd dat dit een effectieve maatregel ter verbetering van de kwaliteit van leraren kan zijn.

Uit Rotterdams onderzoek blijkt dat tevredenheid over de begeleiding op de werkplek een grote rol speelt voor het behouden van beginnende leraren. Geen of als gebrekkig ervaren begeleiding verhoogt de kans dat zij ander werk buiten het onderwijs gaan zoeken (Vermeulen en Van der Aa 2008).

Collegiale samenwerking en begeleiding zijn dus maatregelen waar vooral de jongere generaties docenten veel van verwachten. Leraren met meer dan twintig jaar ervaring in het onderwijs zijn vaker van mening dat elkaar beoordelen en begeleiden, en meer en betere samenwerking tussen leraren in het geheel niet bijdragen aan kwaliteitsverbetering. Overigens verwachten ook zij in meerderheid een positief effect hiervan.

Dit verschil tussen generaties, hoe klein ook, en de verschillen in opleiding en onderwijssoorten waarin men lesgeeft, verwijzen naar het eerdergenoemde inhoudelijke verschil in de uitoefening van het beroep. De oudere generatie is opgeleid tot een zelfstandig functionerende vakdocent. Bij elkaar te rade gaan, hulp vragen of bieden, laat staan elkaars functioneren bespreken, was niet gebruikelijk. Dat is

tegenwoordig wel anders, ook voor de ervaren leraren, maar het is nog steeds zo dat vooral deze groep leraren minder heil verwacht van collegiale begeleiding en beoordeling voor de kwaliteitsverbetering van het lerarenkorps. Het sterkst geldt dit voor de hogere onderwijssoorten, in de lagere onderwijsniveaus werkt men juist veel meer samen.

De vooropleidingen van de jongere generaties leraren zijn, zeker als het gaat om de hbo-opleidingen, minder op het vak en meer op pedagogische en didactische vaardigheden gericht, waaronder een nadruk op het afstemmen met collega's en samenwerken in een team. Twee groepen leraren lijken hier tegenover elkaar te staan: de autonoom opererende vakdocent en de pedagogisch-didactisch onderlegde teamspeler.

Overige maatregelen

Van de structurele functionerings- en beoordelingsgesprekken verwachten de leraren in totaal vaker een klein dan een groot effect. Bij alle eerder besproken maatregelen is dat andersom (figuur 5.1). Multivariate analyses laten ook hier dezelfde verschillen zien tussen groepen leraren. De meer ervaren generatie, vaker man en academicus, vaker werkzaam in havo/vwo en gewend aan autonomie en zelfstandigheid, ziet van dergelijke gesprekken het nut niet zo in. De minder ervaren generatie, vaker vrouw en hbo'er, vaker werkzaam in praktijkonderwijs en vmbo, en geschoold in samenwerking en reflectie, ziet dat nut wel.

Verplichte scholing van leraren om te voldoen aan de eisen van bekwaamheid wordt door 90% van de docenten als een mogelijk effectieve maatregel beschouwd (figuur 5.1). Scholing wordt dus door leraren zelf onderschreven als belangrijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Toch verwachten meer leraren er een klein dan een groot effect van. Uit analyses komt weer hetzelfde patroon te voorschijn: ervaren leraren, mannen en oude stijl academici verwachten hier minder van dan andere leraren.

Ten slotte is leraren nog gevraagd naar de mogelijke effectiviteit van uitwisselingsprogramma's tussen scholen en bedrijven.⁵ Van alle mogelijke acties en maatregelen denken de leraren dat hier het minst vaak een groot effect van zal uitgaan (25%). De groep die er geen enkel effect van verwacht is ook relatief erg groot (26%). Resteert een groep van 49% die er een kleine uitwerking van verwacht.

Hier zijn andere kenmerken van invloed op verschillen in opvattingen tussen groepen leraren. Zo denken leraren die lesgeven in praktijkonderwijs en in vmbo veel vaker dan leraren in havo en vwo dat uitwisselingsprogramma's tussen scholen en bedrijven een groot effect kan hebben op de kwaliteit van leraren. Van de leraren in praktijkonderwijs denkt 50% dit, in het vmbo 29%, maar bij leraren die lesgeven in vwo/gymnasium geldt dat slechts voor 13%.

Voor het regelen en begeleiden van stages in bedrijven en het voorbereiden van leerlingen op deelname aan de arbeidsmarkt is het van belang dat leerkrachten goede contacten met het bedrijfsleven onderhouden. Ook voor de aansluiting tussen

het onderwijs en de arbeidsmarkt is het van belang dat zij weten wat er in de praktijk gebeurt en wat werkgevers van werknemers verlangen. Leerlingen in praktijkonderwijs en vmbo krijgen eerder te maken met het bedrijfsleven dan leerlingen in havo en vwo die immers in meerderheid doorstromen naar vervolgopleidingen. Het ligt daarom voor de hand dat leraren in praktijkonderwijs en vmbo meer voeling met het bedrijfsleven houden. Dat deze leraren vervolgens meer effect van uitwisselingsprogramma's op de kwaliteit van leraren van verwachten, is dan ook verklaarbaar.

6.7 Conclusies

Leraren in meerderheid positief over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs

Het oordeel van het onderwijspersoneel over de kwaliteit van het voortgezet onderwijs in Nederland is minder negatief dan verwacht. De waardering is een 6,4 gemiddeld; 13% van de leraren geeft een onvoldoende. Daarmee zijn de docenten wel iets negatiever over het Nederlandse onderwijs dan over de eigen school. De kwaliteit van het onderwijs op de school waar men lesgeeft, wordt door leraren met een 7,0 gewaardeerd. Slechts 6% geeft het onderwijs op school een onvoldoende.

Leraren met een op vakkennis gerichte opleiding (mo A en mo B, en oude en nieuwe stijl academici) hebben de meeste kritiek op de kwaliteit van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Leraren met een sterke pedagogisch-didactische basis sluiten daarentegen goed aan bij het huidige leersysteem waarin het opdoen van vaardigheden en competenties belangrijk is. Leraren met een pabo-achtergrond en leraren die lesgeven in praktijkonderwijs zijn dan ook het meest positief over de kwaliteit van het Nederlandse onderwijs.

Leraren oordelen negatiever over scholen in de vier grote steden en over 'zwarte' scholen. Dat betreft in meerderheid scholen voor vmbo en de kwaliteit van deze onderwijssoort wordt door leraren het laagst gewaardeerd. De Inspectie van het Onderwijs vindt de kwaliteit op scholen voor vmbo zelfs zorgwekkend.

Als leraren tevreden zijn met hun beroep en tevreden zijn over directleidinggeven en schoolleiding dan is de kans groot dat zij ook tevreden zijn over de kwaliteit van het onderwijs op de eigen school.

Groepsverkleining en verlaging van werkdruk hebben prioriteit bij leraren

De grootte van de groep en de hoge werkdruk zijn twee belangrijke knelpunten in het voortgezet onderwijs. Desgevraagd zouden leraren, als ze zelf schoolleider zouden zijn, deze kwesties als eerste aanpakken (resp. 73% en 66%). Klassenverkleining is in de huidige krappe arbeidsmarkt niet realistisch. Bovendien heeft een paar leerlingen minder geen effect, al zou het wel kunnen helpen de (ervaren) werkdruk van leraren te verminderen.

Leraren vinden dat er beter naar hen geluisterd zou moeten worden. Het tekortschieten van de schoolleiding hierop ervaart bijna de helft van de leraren als een groot knelpunt. Meer visie en beleid van de schoolleiding en betere samenwerking van leraren zijn gewenst. Leraren met een oude stijl opleidingsachtergrond, gewend

als zij zijn aan autonomie in hun werk, vinden deze twee punten echter minder urgent voor het oplossen van knelpunten in het onderwijs.

Samenwerken om kwaliteit van het onderwijspersoneel te verbeteren

Leraren vinden het niet zo belangrijk dat uitblinkende leraren worden beloond met een bonus of een extra salaris. Veel belangrijker is dat hun kwaliteiten worden ingezet voor het begeleiden van andere leraren en bij het ontwikkelen van het onderwijs. Excellentie bij leraren kan zo ten goede komen van andere leraren en alle leerlingen.

Een vijfde van de leraren vindt dat er geen speciale aanpak nodig is voor excellente leraren. Slecht functionerende leraren gewoon behandelen als andere leraren is voor hen echter geen optie. De voorkeur gaat uit naar acties van de schoolleiding. Die zou slecht functionerende leraren hierop moeten aanspreken en moeten zorgen voor verbetering. Vervolgens zouden collega's wel ondersteuning en begeleiding moeten bieden. Ontslaan of financiële sancties zijn geen populaire acties.

Meer samenwerking en betere lerarenopleidingen zouden kwaliteit van leraren verbeteren

In de voorgenomen maatregelen van de minister van Onderwijs om het lerarentekort tegen te gaan en de kwaliteit van het onderwijspersoneel te verbeteren, staat verhoging van de lerarensalarissen prominent op de voorgrond. Ook verbetering van de lerarenopleidingen geldt voor hem als een belangrijk aandachtspunt. Leraren zijn het daar roerend mee eens. De lerarenopleidingen moeten volgens hen beter. Uiteraard zijn zij ook voorstanders van salarisverhoging, maar in hun opinie zijn andere maatregelen net zo belangrijk voor kwaliteitsverbetering van het onderwijspersoneel.

Zij denken daarbij in de eerste plaats aan begeleiding van nieuwe leraren door ervaren leraren en intensivering van de samenwerking tussen leraren. Overigens tellen deze maatregelen meer voorstanders onder vrouwen, minder ervaren leraren en docenten die lesgeven aan praktijkonderwijs en vmbo, dan onder mannen, zeer ervaren leraren en docenten in havo/vwo.

In de tweede plaats verwachten docenten veel van opleidingsmaatregelen, zoals verbetering van de lerarenopleidingen en het stellen van hogere eisen aan de vooropleiding van studenten. Dit laatste geldt meer voor leraren opgeleid in de oude, niet meer bestaande, opleidingen.

Personeelsmaatregelen zoals verplichte scholing om aan bekwaamheidseisen te voldoen, worden als minder effectief aangemerkt. Meer academici in het onderwijs wordt vooral door de academici zelf en door leraren die in de hoogste onderwijssoorten lesgeven als een effectieve maatregel voor kwaliteitsverbetering beschouwd.

De autonome vakdocent tegenover de pedagogisch-didactisch onderlegde teamspeler

De maatregelen die de leraren voorstaan en de verschillen naar achtergrondkenmerken als opleiding, ervaring en onderwijssoorten waarin men lesgeeft, roepen een beeld op van twee groepen leraren die anders in het beroep staan. De ene groep spreekt zich uit voor loon naar prestatie, de andere voor gelijke beloning. De ene is

gericht op samenwerking, de andere is gehecht aan zijn autonomie. Enerzijds betreft het een relatief nieuwe lichter docenten. Dit zijn leraren die nog niet zo lang in het onderwijs werken, vaak vrouw zijn, vaak een pabo of hbo-opleiding nieuwe stijl hebben gevolgd en vaak lesgeven in praktijkonderwijs en vmbo. Het zijn tevens leraren die pedagogisch-didactische kwaliteiten en talentenontwikkeling bij leerlingen belangrijk vinden. Daar tegenover staat een groep oudere leraren met lange werkervaring in het onderwijs. Behalve dat, zijn zij ook vaak opgeleid in een op vakkennis gerichte opleiding en meestal eerstegraadsbevoegd. Het zijn leraren die overdracht van kennis en intellectuele prestaties van leerlingen belangrijk vinden en zij geven dan ook vaak les in havo/vwo waar dat meer aan de orde is dan in praktijkonderwijs en vmbo.

Noten

- 1 Kenmerken waarvan wel een samenhang met het kwaliteitsoordeel werd verwacht, maar die dat niet bleken te hebben, zijn niet in de tekst besproken. Het gaat om de politieke partij waarop men gestemd heeft, het lidmaatschap van een vakbond of een vakinhoudelijke beroepsvereniging, het vakgebied waarin men lesgeeft en de denominatieve richting van de school. Daarnaast bleken ook ervaring, het oordeel over het functioneren van directleidinggeevenden en diverse schoolkenmerken geen verschillen tussen groepen leraren op te leveren. Deze eerder relevant gebleken kenmerken zijn in een multivariate analyse meegenomen, maar lieten daar evenmin significante verschillen zien.
- 2 Dit is de uitkomst van een multivariate analyse waarin het willen hebben van kleinere klassen is gecontroleerd voor de omvang en de structuur van de school.
- 3 In de verdeling van antwoorden is de categorie geen mening meegeteld. Als dat eruit wordt gelaten dan verandert het aandeel leraren dat vindt dat er onvoldoende ondersteuning vanuit het speciaal onderwijs is voor leerlingen met een handicap (26% heeft geen mening), 40% wordt dan 54%.
- 4 De pabo'ers en anders opgeleiden, waarvan een deel (veel pabo'ers) als docenten nieuwe stijl kunnen worden beschouwd en de anders opgeleiden binnen deze categorie (beperkt tweedegraads, derdegraads, N-akten) als oude stijl, bevinden zich – waarschijnlijk juist omdat de categorie beide stijlen herbergt – tussen deze twee groepen in.
- 5 In de lijst van mogelijk effectieve acties of maatregelen was ook de optie opgenomen om leraren op te leiden tot schoolpracticumdocent. Een schoolpracticumdocent is een docent op een opleidingsschool die leraren in opleiding begeleidt bij de uitvoering van taken en opdrachten. Van de leraren denkt 19% dat hiervan een groot effect kan uitgaan, 55% verwacht een klein effect en 27% geen enkel effect. Het ligt niet zo voor de hand te verwachten dat leraren die lesgeven in praktijkonderwijs en vmbo daar meer heil van verwachten dan leraren die lesgeven in havo en vwo. Toch is dat de uitkomst (leraren in praktijkonderwijs 30% groot effect, leraren in vmbo 20% en in havo/vwo 11%). Misschien speelt een rol dat deze functie nog niet zo bekend is (38% van de leraren heeft op deze vraag geen antwoord gegeven). Mogelijk is de functie ten onrechte geassocieerd met het geven van praktisch onderwijs, als tegenstelling van theoretische lessen.

Happy tot be teaching? Secondary school teachers on their work

Summary

1 Conclusions

The newspapers have been full in recent years of alarming reports about teacher shortages, poor standards of teaching training programmes and declining quality of education. These reports also suggest that the teaching profession has lost a great deal of its status in recent decades and acquired a negative image in public opinion. Secondary school teachers, it is claimed, have become demotivated by a succession of educational innovations thought up by people outside the profession, poorly functioning school management, high pressure of work, low salaries and a lack of career prospects. But are all these perceptions about the teaching profession correct? How do secondary school teachers themselves see their profession? It proved difficult to answer these questions on the basis of the available data, and the Netherlands Institute for Social Research/SCP therefore carried out a survey in 2007 of a representative sample of 2,715 secondary school teachers. The survey also provided an insight into the wide diversity of training backgrounds and views (on their profession) of secondary school teachers. This diversity is perhaps to be expected given the strong differentiation in school types and the wide variety of student populations in the Netherlands, but it is something that to date has received little attention. The survey included questions about teachers' views on their profession, enjoyable and less appealing aspects of the teaching profession, job grading and pay, collaboration with colleagues, opinions on management and educational quality, and willingness to invest in the profession. The main findings are briefly summarised here.

Wide variety of training backgrounds

The SCP study reveals that the training backgrounds of today's secondary school teachers are highly diverse. Teachers differ not only in the level of their training (university or high professional education) or in the teaching qualification they obtained (grade one or grade two), but also in the nature of the (teacher) training programme followed. Older teachers who will be retiring in the next few years received their training in the 1960s and 70s, when teacher training differed from today's programmes in terms of both its organisation and content. The difference between 'old-style' and 'new-style' teacher training programmes can be briefly summarised as follows.

Teachers with an 'old-style' training were trained in a specific *subject*. They subsequently learned to teach through trial and error in practice. They followed

teacher training programmes either at the level of high professional education (HBO), obtaining either a grade-two teaching certificate ('MO-A') qualifying them to teach in the first stage of secondary education, or a grade-one teaching certificate ('MO-B') qualifying them to teach at all levels of secondary education; or else they followed a university degree programme with an added teaching or education component. In 2007, 21% of secondary school teachers had this kind of training background (table 1).

Teachers with a 'new-style' training background were trained as a *docent* ('lecturer'). This initially took place in what were called the New Teacher Training Programmes (NLO), and later in the grade-two teacher training programmes offered by schools for high professional education (HBO) (38% of teachers), in grade-one Advanced Programmes (also at HBO level), which a few years ago were accredited as Master's programmes (16% of teachers), and in university teacher training programmes (ULO) (8% of teachers). Just over half of teachers with a grade-two HBO teaching certificate are physical education teachers or teach arts subjects.

Table 1
Highest teacher training qualification obtained by secondary school teachers (in percentages)

old style	
MO A (grade-two certificate) (high professional education (HBO) level)	3
MO B (grade-one certificate) (high professional education (HBO) level)	5
university degree with teaching component	13
new style	
grade-two certificate (HBO, Bachelor's)	38
grade-one certificate (HBO advanced programme, Master's)	16
university teacher training programme (ULO, Master's+)	8
other ^a	17
total	100
<p>a The category 'other' refers to primary school teacher training college, college of education, teacher training college, no teaching diploma (yet), or other training (limited grade-two certificate, vocational teaching certificate)</p>	
Source: SCP (BLV'07)	

There are also teachers working in secondary schools who have followed a different high professional education (HBO) programme (a total of 17% of teachers), for example the former vocational teaching certificates (4%) or who hold primary school teaching qualifications (7%). In addition, a small percentage of secondary school teachers do not yet hold a teacher training certificate; these are teachers in training and people who have a university or high professional education qualification but who have not yet completed a teacher training programme (6%).

Shift from old to young accompanied by shift in content

The grade-two teacher training programmes provided by schools for high professional education (HBO) have devoted increasing attention in recent years to subject-specific knowledge in favour of the teaching of didactic skills and vocational competencies. The situation is different in university-based teacher training programmes (ULO); these programmes are followed only after completion of a full university Master's programme in a specific discipline, but here too more attention is devoted to practical teaching skills than in the old-style programmes.

40% of teachers aged over 55 have a (largely) subject-specific training background, 16% them at schools for high professional education (HBO) and 25% at university. This applies for 19% of teachers aged under 35. This means that older teachers with a predominantly subject-specific training background have been gradually replaced in recent years by younger teachers with more practical teaching skills and vocational skills but less subject knowledge (table 2).

Table 2

Training level of secondary school teachers by age, 2007 (in percentages)

	< 35 years	35-44 years	45-54 years	≥ 55 years	total
high professional education (HBO) (MO A, MO B)	0	2	11	16	8
high professional education (grade-one and grade-two)	64	62	51	41	54
university with teaching component	4	6	18	24	13
university teacher training programme (ULO)	15	16	2	1	8
other	16	15	18	18	17
total	100	100	100	100	100

Source: SCP (BLV'07)

Decline in proportion of teachers with grade-one teaching qualification

The proportion of teachers with grade-one qualifications (obtained both at schools for high professional education and universities) is unevenly distributed across the age categories; 49% of the over-55s have a grade-one teaching certificate, compared with 38% of those aged under 35. Since both age groups are virtually the same size, the absolute number of teachers with grade-one certificates is also unevenly distributed. This distribution could be related to changes in student numbers in the different school types, for example an increase in the number of pre-vocational secondary education (VMBO) students (needing grade-two teachers) or a decline in the number of students in the upper forms of senior general secondary/pre-university education (HAVO/VWO) (needing grade-one teachers). However, there is no evidence of the latter shift: in fact between 2002 and 2006 the number of students in the upper forms of HAVO/VWO schools increased by no less than 19% (17% in HAVO and 20% in VWO). This growth was not accompanied by a proportional increase in the number of teachers with a grade-one certificate. As the grade-one qualified teachers currently aged over 55 gradually retire over the next few years, this will not be offset by an influx of new grade-one qualified teachers.

Another difference compared with the past is that teachers' initial teaching qualification is often also their final qualification. It may be that incentive measures such as the teachers' grant scheme will encourage a proportion of the younger generation of teachers with grade-two teaching certificates generation to go on to obtain a grade-one certificate.

Un(der)qualified teachers regard themselves as sufficiently qualified to teach

According to our survey, one in five teachers (also) teach in a subject for which they report that they are unqualified or underqualified. This occurs most often in pre-vocational secondary education (VMBO) (33%) and least in pre-university education (VWO) and the *gymnasium* (a form of pre-university education which includes the study of Latin and/or Greek) (16% and 14%, respectively). Recent figures from the Dutch Ministry of Education, Culture and Science suggest that this now applies for around 30% of all teachers in secondary schools and 40% of VMBO teachers (Went 2009). The growth in the number of students in the upper forms of HAVO/VWO is increasingly leading to the deployment of underqualified grade-two teachers here, too (Inspectie van het Onderwijs 2008; OCW 2007a).

Unqualified and underqualified teachers are used mainly because the school demands it. Virtually all teachers who are unqualified or underqualified (95%) regard themselves as sufficiently qualified to meet this demand, either on the grounds of experience or because the subject they are asked to teach fits in readily with the subject in which they do have a qualification. It is at the very least striking that so many teachers have no difficulty with teaching in a subject other than their own specialist subject; this goes completely against the idea of the teacher as a professional, for whom qualification and competence standards weigh heavily.

Teachers with an old-style qualification who predominantly teach in HAVO/VWO

schools most often consider themselves underqualified to teach subjects in which they do not have a qualification. This is likely to be related to the fact that these school types place higher demands on the subject knowledge of teachers.

Views on the profession correlate mainly with training background and school type

Teachers were asked in the survey to state what they considered to be most applicable to their own way of working: a focus on the transfer of knowledge or on the improving skills and competencies of students. We also asked whether they considered the objective of developing the talents of students to the maximum to be important or whether they gave more weight to high intellectual achievement.

Roughly half the teachers consider both knowledge transfer and the intellectual achievement of students and the development of their skills, competences and talents to be important. Where differences occur in teachers' views of their profession these relate mainly to their training background and the school types where they teach; teachers with a predominantly subject-specific training background (mostly old style training programmes) more often place the emphasis on the transfer of knowledge. They also report that they are more focused on high student achievement. Teachers with a more didactically focused training background (primary school teacher training college and new style training programmes) more often emphasise the skills and competencies of the student and the development of their talents.

The school type in which people work also plays a role. Teachers working in HAVO, VWO or *gymnasium* schools attach considerably more importance to intellectual achievement than teachers in practical and vocational education (VMBO), who build their lessons much more around the development of skills and competencies. In the latter school types, practical teaching skills are sometimes considered more important than subject-specific knowledge or didactic skills. Not surprisingly, therefore, a relatively high proportion of teachers with a primary school teacher training background work on these school types.

Teachers' views on their profession also depend on their gender and experience (i.e. the number of years they have worked in secondary education). Male teachers attach more importance than female teachers to knowledge transfer and intellectual achievement; teachers with a lot of experience attach more importance to intellectual achievement than newly qualified teachers (after allowing for training background and school type).

Teachers are content with their profession and enjoy their work

Most teachers are reasonably contented with their profession; on a satisfaction scale from 1 to 5, they score an average of 3.6. Three out of four teachers are proud of their profession and feel that the advantages outweigh the disadvantages. Three out of five would become teachers again if they had their time over. Their satisfaction with the profession shows no correlation with gender, training background or school type, but does decline with the number of years' experience in education.

Students are the most important consideration for teachers. They chose to become teachers because they enjoy interacting with students and teaching their subject; it is from this that they derive the most enjoyment from their work, though the pleasure in the contact with students does decrease slightly as the time spent in education increases. The enjoyment teachers derive from teaching their own subject correlates with their training background and the school type in which they work. In particular, male teachers with a strongly subject-specific training and who teach in a HAVO, vwo or *gymnasium* settling find this the most enjoyable aspect of their work.

The image of a complaining, dissatisfied profession is not confirmed in this study. However, this does not alter the fact that there is a good deal of dissatisfaction about the conditions under which teachers have to work: high pressure of work, large classes and low job grading.

The job grading system is a major source of frustration

A new job grading system was introduced in Dutch secondary education in 2002. Under the new system, job grades are largely linked to the performance of coordination and management tasks, degree of responsibility and the carrying out of tasks in the area of educational development and innovation. Previous training and qualification levels are no longer used as criteria for assessing job grades. The core task of education, namely teaching students, is regarded as 'coalface work' in the new system, which is assessed at the lowest grade. Grade LB (grade 10 under the old system) is the lowest grade; grades LC (formerly grade 11) and LD (formerly grade 12) are the higher grades.

The introduction of the new job grading system meant that a quarter of teachers ended up on a lower job grade. This 'downgrading' did not have any impact on salary, but was still experienced by many teachers as degrading as well as downgrading. It led to frustrations particularly among older, experienced, grade-one teachers with a university or a mo B (old style grade one) training, who found themselves placed in the lower LB grade. Agreements have since been reached between education employers and employees aimed at improving this situation; we shall return to this in section 2.

Criticism of school management focuses mainly on lack of educational leadership

The management of (education) establishments is under fire. This is evident from the reactions of teachers to the general statement 'Education is hampered by too many managers'; no fewer than 68% endorsed this statement, with only 11% disagreeing with it.

Secondary school teachers score the functioning of the management at their own school as just adequate (a score of 6 out of 10). Almost one in three teachers describe their school management as inadequate. Teachers with more than ten years' experience are more negative in their opinions of the school management than teachers with a shorter working experience. This also applies for teachers in the lowest job grade (LB), who are less positive in their opinion of the school

management than teachers in the higher grades LC and LD. Frustration with the job grading system may play a role here. The degree of remoteness of the school management can also be a factor. Teachers at small schools (fewer than 400 students) are more positive in their view of the school management than teachers at larger schools, probably because they have more contact with their managers. Opinions on immediate line managers, who are closer to teachers than the school management, are also more positive than opinions about the school management. On average, these line managers achieve a score of 6.7 out of 10, with 18% of teachers scoring them as inadequate.

Teachers score the quality of the school management at their own school as just adequate, but when asked about the way in which the school management interacts with teachers in various specific domains, between two-fifths and a half rate the functioning of the school management as no more than moderate. In particular, the educational performance (giving inspiration and leadership) is scored as moderate (52%) or poor (28%). Another point of criticism relates to the lack of open discussion and the feeling that teachers' views are not taken seriously. Teachers' opinions are considerably more positive when it comes to the fairness of management attitudes towards staff and compliance with agreements.

Strong demand for further training and development

Continuous training and development is an important part of teaching. Three-quarters of teachers had taken part in some form of professional development in the year preceding the survey. Virtually all teachers report that they would like to undergo further training and development; only 5% did not wish to do this, and most of these were aged 55 or over. Teachers are particularly keen to develop further in their discipline (59%) and in terms of their teaching skills (41%). There is also a reasonably strong level of interest (around 30%) in training in the supervision of (difficult) students, ICT and student care and support.

Teachers' desire for training is largely built on their initial training: teachers with a predominantly subject-specific training background more often show a preference for training in their discipline, while teachers with a more teaching skills-based training background show a relatively high level of interest in training that builds on this. The school type in which teachers work also plays a role. Those teaching in HAVO/VWO schools more often express a preference for further development within their discipline, while among teachers in practical education and VMBO, student support and care score highly. Male teachers are more often interested in developing their ICT skills than women, and also in developing in the areas of school organisation and management; the latter fits in with their ambition of progressing to management positions. Women's ambitions lie more in the educational domain and in the area of student care and support.

Half of all teachers would like to join a professional association if one existed

Trade unions and professional organisations can contribute to promoting the

quality of the teaching profession and thus in principle increase the level of professionalism. To which kinds of organisations are teachers affiliated and for how many teachers does this apply?

According to our survey, almost 30% of teachers are members of an association in their own discipline and 4% are affiliated to the Dutch Association for Better Education (Beter Onderwijs Nederland - BON). Older, experienced teachers with an old-style training background are more often members of one of these organisations than younger teachers.

In addition, in 2007 almost 40% of secondary school teachers were members of a trade union; in the education sector as a whole, 33% were members of a trade union at that time. The unionisation of education is also high compared with other occupational groups, taking third place after the civil service and the construction industry (CBS 2008).

Just over half of teachers (52%) would like to join a professional association such as those which exist for lawyers and doctors. At present, however, such a professional organisation does not exist. It is mainly teachers who are already members of an organisation who would like to join such a professional association.

Teachers do collaborate, but do not call each other to account for their functioning

Teachers do collaborate, but that collaboration is generally fairly informal. Only 14% of teachers regularly ask each other for feedback and discuss each other's functioning. This type of collaboration is most common in practical education (25%) and VMBO (20%), where teamwork and subject integration have become more and more commonplace in recent years, and is least frequent in HAVO/VWO (8%), where teachers occupy a more autonomous position.

For most secondary school teachers, the collaboration with their colleagues involves exchanging ideas and methods (55%) and offering help when asked (26%). One in 20 teachers report that the situation in their own school is one of 'every man for themselves'.

The majority of teachers are happy with the way in which they collaborate with their colleagues; just under one in three are dissatisfied. Teachers who work together most intensively are also the most satisfied with that collaboration. Teachers who are dissatisfied about the collaboration would like to work together more with colleagues, as regards teaching skills and subject content as well as organisationally. Teachers would also like to see well-performing teachers being used more often to mentor other teachers. When it comes to dealing with colleagues who are functioning poorly, teachers mainly see this as a task for management, who they feel should tackle the teachers concerned and ensure that their performance improves.

Teachers are reasonably positive in their views about the quality of education at their own school

Teachers award an average score of 7.0 out of 10 for the quality of education at their own school; only 6% score this as inadequate. In contrast to the negative images

about school size that hold sway in public opinion ('big schools have lost their human scale'), school size is found to have no effect on teachers' opinions on educational quality. Teachers at specialist schools do however rate the quality of the education slightly higher than teachers at broad-based school communities.

Teachers are less positive about the quality of secondary education in general in the Netherlands than about the quality of education at their own school (an average score of 6.4 out of 10, with 13% rating the quality as inadequate). This is a usual phenomenon; familiarity with the school and own experience almost always lead to a better assessment, if only to avoid cognitive dissonance.

Working with disadvantaged and special needs students gives a good deal of satisfaction, but there is also criticism

In practical education and VMBO, where many students have learning and behavioural difficulties and there is a high proportion of students from lower social milieus (ethnic minority and indigenous disadvantaged students), teachers are generally expected to do more than just teach. The curriculum is less theoretical and more geared to imparting skills, and this is reinforced by the integration of subjects. The ability to transfer subject knowledge (didactics) is often considered less important than the ability to educate, motivate and support students (pedagogy). Teachers at these school types accordingly place great emphasis on the skills and competencies of the students and consider it important to develop the talents of their students as much as possible. Teachers appear to have chosen this school type deliberately. They derive a good deal of satisfaction from the contact with students and from working with colleagues and are the group who most often say that they would like to continue working in education. Teachers in practical education are very positive in their views about the quality of the education at their school. Teachers in practical education often have a primary school teacher training background, while those in VMBO tend to have grade-two qualifications.

But there is also criticism. Teachers in VMBO schools are less positive than other teachers about the quality of education in their school. Their criticism is aimed mainly at the predominantly 'ethnic' student population. They enjoy working there, but feel that the educational quality is not all it should be. As stated, teachers in practical education and VMBO regard collaboration with colleagues as important; if it is inadequate, they express their dissatisfaction about this more often than teachers in HAVO/VWO schools. They are also more critical about the actions of management and the functioning of their immediate line managers.

Lack of support and appreciation increases desire to leave the profession

Four out of five teachers plan to continue working in education. One in ten would like to leave now or at some point in the future, and one in ten have no future plans. This is no different from other areas of the public sector. Apart from the fact that younger teachers more often wish to leave education than their older colleagues, the desire to leave is related mainly to dissatisfaction with the job grading system

and high perceived pressure of work, as well as lack of support and appreciation from students, colleagues, immediate line managers and school management, all of which will increase the chance that teachers will wish to leave education.

Quality of teacher training programmes needs to be improved

There has been criticism in recent years of the quality of teacher training programmes at schools for high professional education (HBO). Concerns have also been expressed about the arithmetical and language skills of students at primary school teacher training colleges and about the commencing and final levels of the grade-two programmes at schools for high professional education (NVAO 2004a, 2004b; Inspectie van het Onderwijs 2007; OCW 2008a). Students who have graduated from these programmes line up with these criticisms, arguing that the programmes are too easy and too shallow (ROA 2008).

Teachers in the SCP survey reported that teacher training programmes have a crucial role to play in improving the quality of teaching staff. Alongside the mentoring of new teachers by experienced colleagues (63%), improving teacher training programmes (61%) achieved the highest score as a potentially effective measure for improving the quality of teachers. Half the teachers believe that raising the admission standards for teacher training programmes would have a major impact. This view is particularly widely held by teachers with a mo A, mo B or old-style university training background and teachers working in HAVO/VWO schools, in short the more subject-focused teachers.

In addition, teachers expect positive effects from more and better collaboration between teachers (60%) and higher salaries (58%). By contrast, only a third expect a major effect from the appointment of more academics in education. The main proponents of this measure are teachers working in HAVO/VWO schools and teachers who have themselves followed an (old or new-style) university teacher training programme.

2 *Significance of the findings in the light of recent policy*

2.1 *Wide support for new policy*

A great deal of new policy has been initiated in the recent period. The basis for this was laid by the Teachers' Committee (Commissie Leraren), chaired by Alexander Rinnooy Kan, which published its report (*LeerKracht!*) in September 2007. In its report the Committee observed 'that the Netherlands is on the verge of a dramatic shortage of good-quality teachers'.

Two months later came the government policy reaction to the report, in the form of an Action Plan (*Actieplan LeerKracht van Nederland*) setting out proposals for strengthening the profession, professionalising schools and improving pay (OCW 2007b). The suggestions for making teaching a more attractive profession (aimed at reducing the numerical shortage) were worked up into detailed proposals in a special covenant (*Convenant LeerKracht van Nederland*), which was signed by the responsible

ministers and employers' and employee representatives in July 2008. The agreements laid down in the covenant are aimed mainly at strengthening the position of teachers (more professional freedom and a greater say for teachers), improving pay (functional mixing and career opportunities) and optimum employability (senior staff policy). Policy proposals were announced in September 2007 aimed at raising the quality standards of the teaching profession. The 'quality agenda for teacher training in the period 2008-2011' (*Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*) includes a number of proposals for improving the quality of teacher training programmes, increasing the number of academics in the classroom and introducing more variety into teacher training programmes and the profession (OCW 2008a). This section looks at the question of whether the new policy meets the views and wishes of teachers.

The criteria for salary increases are in line with the wishes of teachers

The government Action Plan for the teaching profession that was published in November 2007 (*Actieplan LeerKracht van Nederland*) contained a number of proposals in response to the report from the Teachers' Committee designed to lead to an increase in salaries in secondary education. The proposals looked not only at the training level of teachers, but also at their performance (functioning). The combination of training level, qualification grade and performance which has now been laid down in policy measures is largely in line with the views held by the teachers interviewed in the SCP survey on job grading and salaries. Teachers believe that salary levels should depend primarily on performance, then on the qualification and training level of the teacher. There is however a divergence of views on the relative importance of these three criteria. Grade-one qualified teachers more often believe that qualification and training level should determine the job grade, while teachers with a grade-two qualification believe that performance should be the decisive factor.

The Action Plan makes no distinction between holders of Master's degrees obtained at schools for high professional education (HBO) and those obtained at university. In this sense it deviates from the recommendation of the Teachers' Committee, which argues that holders of university Master's degrees should ultimately earn a higher salary than those with a Master's degree obtained from a high professional education. Only the degree itself (Bachelor's or Master's) plays a role in the Action Plan, not the substantive level of the training programme (university or high professional education).

The 'downgrading' is being largely reversed

The job grading system that was introduced in 2002 prompted widespread discontent among teachers, as our study shows. The covenant signed in July 2008 (*Convenant Leerkracht van Nederland*) largely reversed the lowering of the job grades (downgrading). This improved the career prospects for a proportion of grade-one qualified teachers. It will result in more rapid salary growth and more teaching posts at higher

grades - not just coordinating and management posts, but also teaching posts. The 'job mixing' compels school managers to employ a minimum number of LC and LD posts. In 2014, 38% of teachers must be graded at LC and 29% at grade LD, 21 and 11 percentage points, respectively, higher than in 2007 (calculated in full-time equivalents). In HAVO/VWO schools, just under half the grade-one qualified teachers must be placed at job grade LD in 2014, compared with 38% now.

This overhaul of the job grading system not only removes an important cause of discontent among teachers, but the improvement in salary and career prospects may also improve the attraction of the teaching profession.

Professional association unlikely

The Action Plan endorses the recommendation of the Teachers' Committee for the creation of a professional association for and by teachers. Such an association would represent teachers at national level, especially as regards the quality standards to be applied to the teaching profession (competence standards, a teachers' register). Such a professional association could be important for the professionalisation and strengthening of the status of the profession. The professional associations that exist currently for doctors and lawyers could serve as an example. Just over half the teachers in our survey stated that they might be willing to join such a professional association if one were created.

According to the Teachers' Committee and the Minister of Education, the Foundation for the Professional Qualification of Teachers and other Educational Professions (SBL) could be transformed into a professional association, but employers' and employee representatives did not share this view; the feeling is that the initiative should come from teachers themselves. However, this study reveals that as well as consensus, there are also divisions between teachers. Teachers differ in their educational objectives and methods, and are organised by subject (own subject organisations) and in different trade unions. To date, these divisions appear to stand on the way of unanimity on the definition of quality in the teaching profession.

SBL currently coordinates the professionalisation process that has been started by the subject-specific organisations and on which the trade unions and the BON association are collaborating. This process is still in its infancy. Part of it is the proposed creation of a teachers' register, but it remains uncertain whether this will lead to the creation of a professional association which promotes and monitors quality via competence standards, additional training requirements and a disciplinary system.

Strong interest in training and the teachers' grant scheme

Teachers not only need to possess (basic) skills in order to be able to practise their profession, but are also required by law (the Competence in Education Act 2004) to maintain those skills on a permanent basis. According to our survey, almost all teachers are willing to undertake further development.

One recent policy measure is the introduction of a teachers' grant scheme; this is intended to provide an incentive for teachers to raise their level of training. The Teachers' Committee proposed the grant scheme in order to increase the number of teachers with grade-one qualifications. This was considered important because the proportion of these teachers had declined and students in the upper forms of HAVO and VWO schools were increasingly being taught by teachers with a grade-two qualification. Prior to this the Veldhuis Committee (2007) had pointed out the importance of having academics in HAVO/VWO classrooms, partly because it is felt to be undesirable that students should be prepared for a university career by teachers who themselves have no experience of this. The new job grading criteria offer an additional incentive to follow a training programme that leads to a higher qualification and thus in turn to a higher salary scale.

There is great interest among teachers in the grant scheme. The grant can be used for training to acquire additional skills or competences and for training programmes which enable teachers to raise the level of their formal qualification. In September 2008 around 2,100 secondary school teachers had embarked on a training programme funded from the teachers' grant scheme. More than half opted for a grade-two or grade-one training programme (with the associated qualification).

2.2 *The qualitative deficiency demands more attention*

Quantitative shortages ...

The ageing of the teaching profession and the ensuing expected shortage in teacher numbers was the immediate factor prompting the initiation of the new policy. A high proportion of teachers are aged over 50 and will be retiring in the near future. The number of young people entering the profession is not enough to compensate fully for this exodus (OCW 2007a). The older generation of teachers are largely men working full-time, whereas the younger generation is increasingly made up of women who prefer part-time working. The percentage of male teachers fell between 1997 and 2007 from 66% to 55%, while three-quarters of female teachers were working part-time compared with a third of their male counterparts. This means that for every full-time teacher who leaves the profession several new teachers must enter the profession in order to maintain staffing levels. The popularity of part-time working increases the numerical teacher shortage.

A number of recent improvements in fringe benefits have moreover reduced the employability of the incumbent teaching staff, which will exacerbate the need for new teachers. These include things such as reducing the pressure of work by cutting the number of teaching hours per teacher, extending the length of parental leave and the growing need for replacements for the increasing number of teachers participating in further training thanks to the recently introduced teachers' grant scheme.

On the other hand, the present economic recession could reduce the staffing problems in education. Based on experiences with earlier recessions, it is likely that

the tensions on the educational jobs market will ease somewhat. More teachers are also likely to become available as people move into teaching from other professions, older teachers remain at work for longer, part-timers begin working longer hours and incumbent teachers less readily look for work outside the education sector. The recession may also lead to increased participation in teacher training programmes and to an increase in the number of qualified teachers graduating a few years from now.

... and qualitative deficiencies

Past experience has shown that numerical shortages in practice often lead to concessions on quality (Bronneman-Helmers 2004). In the years around the turn of the century, when the teacher shortage increased, the educational labour market was for example opened up to people coming in from other professions with a high level of education but without a formal teaching qualification. Increasingly, schools are also being forced to call on other unqualified or underqualified teachers. Teachers still in training are already standing in the classroom, and teachers with a qualification in one subject are (temporarily) teaching in subjects for which they are not qualified. The Teachers' Committee defines the qualitative teacher shortage in terms of an increase in the number of unqualified and underqualified teachers in the classroom and of a decline in teachers with grade-one qualifications in the upper forms of HAVO/VWO schools. But there is more going on: the quality of teacher training programmes leaves something to be desired and the shift in emphasis away from knowledge to skills on the part of teachers is threatening to create new shortages. We shall look briefly at these points below.

More unqualified and underqualified teachers in the classroom

Good education depends on having good teachers; that is something that everyone is agreed on. But what makes someone a good teacher? That is a difficult question to answer, but a basic condition is holding a qualification that permits someone to teach in secondary education. That means obtaining a higher education certificate showing that the holder has met the appropriate competence requirements. Given the shortage of teachers, however, schools are deploying staff who do not meet this basic condition: an un(der)qualified teacher is better than no teacher at all. The expectation is that unqualified or underqualified staff will be appointed even more than at present going forward.

The Dutch Inspectorate of Education (2007) regards this as an undesirable development and is concerned about the quality of education. One of the points of concern is that using unqualified teachers places heavy demands on supervision in the workplace, especially where teachers are just beginning their careers. That supervision is often lacking and this situation will not improve with a growing teacher shortage. Another point for concern for the Inspectorate is that schools prefer to employ unqualified and underqualified teachers in VMBO schools so that the best qualified teachers are available to teach in (the upper forms of) HAVO/

vwo schools. However, students in vmbo schools require specific expertise from teachers and it is unclear whether un(der)qualified teachers possess that expertise to a sufficient degree. The Inspectorate moreover observes in this regard that problems sometimes occur with regard to subject knowledge.

In the view of teachers themselves, placing unqualified or underqualified teachers in the classroom need not lead to loss of quality. Leaving aside the question of whether teachers are correct in this view, in holding it they undermine the professional status of their profession, since it reinforces the idea that anyone who has followed a higher education course or gained enough experience in industry is qualified to teach.

Decline in grade-one qualified teachers in HAVO/VWO

The over-55s, the group who will shortly be retiring, include a relatively high proportion of teachers with a grade-one qualification (49%). This applies for only 38% of the youngest group (up to age 35). Grade-one teachers mainly teach in the upper forms of HAVO/VWO schools, where the number of students is increasing. To prevent lessons being cancelled or subjects having to be dropped, schools are increasingly allowing grade-two qualified teachers, or teachers with grade-one qualifications in other subjects, to teach in the upper forms of HAVO and VWO schools. These teachers previously taught in the lower forms of these school types, where as a result lessons and subjects are increasingly being dropped.

Problems with teacher training programmes at schools for high professional education

The quality of education stands or falls with the quality of teachers and the basis, the teacher training programme, must therefore be of adequate quality. The quality of that basis is however being called into question. In 2005 the Dutch Education Council (2005a) pointed to substantive deficiencies in the teacher training programmes at schools for high professional education (HBO). Earlier in this chapter we made reference to the criticisms by students graduating from these programmes (too easy and too shallow), the problems identified with the start and end level of the programmes and the importance that teachers in this survey attach to improving teacher training programmes in order to obtain good quality teachers. The State Secretary for Education is very well aware of these criticisms and recently, as part of her plans to strengthen the teaching profession, unveiled measures to improve the teacher training programmes (OCW 2008a).

Is less variety of teachers leading to a new problem?

The trends in the structure and content of teacher training programmes in recent decades have not only produced teachers with a wide variety of training backgrounds, but has also led to a shift to in what teachers take from those training programmes. Teachers who have gained a good deal of subject knowledge but less in the way of didactic skills from their training are gradually giving way to teachers with a more generalist training experience, with more didactic skills but less subject knowledge.

The fact that teachers are today equipped with greater educational/didactic skills works to the benefit of education. This study shows that the training background of teachers correlates with the way in which they practise their profession. However, we do wonder whether the balance has not shifted too far, so that one qualitative deficiency (teachers with few educational/didactic skills) is in danger of being replaced by another (teachers with weak subject-specific knowledge).

With some exaggeration, teachers with an old-style training background are regarded as functioning autonomously, not very willing to work as part of a team, strongly focused on subject knowledge and with little in the way of educational/didactic knowledge and skills. Their departure from the profession offers perspectives for educational renewal and more cooperation within the school.

Teachers who have been through a new-style training programme are more in tune with the needs of today's student populations and with new ideas on upbringing, support and education. These training programmes produce teachers with considerable educational/didactic skills and competencies, teachers who by working in teams can support different (groups of) students. On the other hand, they possess less subject knowledge than old-style teachers.

Both groups of teachers have their strengths and weaknesses, but both are needed in secondary education. In practical education and pre-vocational secondary education (VMBO) there are many more special needs students and students with more limited cognitive capacities than in senior general secondary (HAVO) and pre-university (VWO) schools. They are taught by teachers who are dedicated to supporting and teaching these groups from the basis of both personal interest (for example enjoying working with special needs or disadvantaged students) and an appropriate training background (primary school teacher training college and grade-two HBO) and view of the profession (regarding developing the skills, competencies and talents of students as the most important aspect). HAVO and VWO students can cope with greater intellectual challenges, and this demands teachers who possess a great deal of subject knowledge. VWO students are prepared for a career at university; this demands teachers who know what that entails.

The great variety that currently exists in the teaching profession accurately reflects the variety in the student population. The impending retirement wave threatens to disrupt this balance, however; it will lead to a shortage of teachers with grade-one qualifications, who are ideally suited to teaching students in the upper forms of HAVO and VWO schools. It is therefore important that more grade-one teachers are trained and that grade-one teacher training programmes at schools for high professional education continue to focus on imparting sufficient basic subject knowledge.

Bijlage A Onderzoeksverantwoording

In het voorjaar van 2007 is een enquête gehouden onder leraren in het voortgezet onderwijs. In totaal zijn 5110 schriftelijke enquêtes verzonden. Het veldwerk voor dit onderzoek is uitgevoerd door ResearchNed in Nijmegen.

Doelpopulatie en steekproefkader

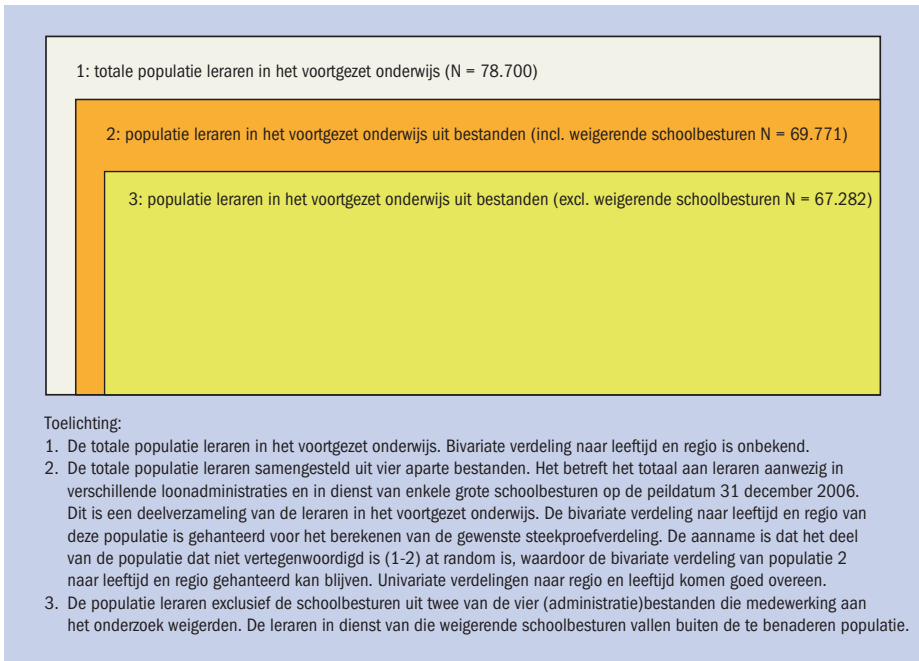
Volgens *Kerngegevens Overheidspersoneel 2006* (BZK 2007a) werkten er in totaal (op de peildatum 31 december 2006) ongeveer 78.700 docenten in het voortgezet onderwijs (populatie 1 uit figuur A.1).

Het ontbreken van een geschikt steekproefkader bemoeilijkte het opzetten van een steekproefontwerp en het trekken van de steekproef. In tegenstelling tot vroeger zijn scholen uit het voortgezet onderwijs niet langer verplicht om de loonadministratie van het personeel bij administratiekantoor CASO onder te brengen, maar wordt die ondergebracht bij verschillende kantoren. Voor dit onderzoek is een samengesteld lerarenbestand uit vier administraties gebruikt als steekproefkader met een dekkingsgraad van ongeveer 89% (populatie 2 uit figuur A.1).

Een extra complicatie was dat toestemming moest worden verkregen van de betrokken schoolbesturen, alvorens gebruik mocht worden gemaakt van de gegevens van de administratiekantoren. De instemming van de besturen was dus nodig om de leraren voor het onderzoek te kunnen benaderen. Een deel van de besturen werd toestemming gevraagd via de administratiekantoren waar de scholen hun loonadministratie hebben ondergebracht; een ander deel van de besturen is rechtstreeks door het SCP om medewerking verzocht. De overgrote meerderheid van de schoolbesturen wilde meewerken aan het onderzoek, waardoor uiteindelijk een steekproef kon worden getrokken op grond van een bestand waarin ongeveer 86% (67.282) van de leraren in het voortgezet onderwijs is vertegenwoordigd (zie figuur A.1). Een onderdekking van 14% op het moment van het onderzoek is gezien de enorme transitie in de gegevensadministratie zeer acceptabel. Bovendien is de verwachting dat de achtergrondvariabelen regio van de school en leeftijd een samenhang vertonen met de te onderzoeken opvattingen in het onderzoek. Door in het steekproefontwerp rekening te houden met die achtergrondvariabelen kan worden gecorrigeerd voor het ontbreken van bijvoorbeeld leraren in dienst van weigerende schoolbesturen.

Figuur A.1

overzicht van populaties en steekproefkader



Het steekproefontwerp

Het steekproefkader bestond uit vier wederzijds uitsluitende bestanden (peildatum 31 december 2006). Er is daarom gekozen voor een ontwerp waarbij uit ieder bestand afzonderlijk aselekt een steekproef werd getrokken. Die bestanden zijn proportioneel getrokken met de relatieve omvang van die bestanden ten opzichte van het totale samengestelde bestand (populatie 2 uit figuur A.1). Ten tweede zijn alle steekproeven gestratificeerd naar regio (3) en leeftijdscategorieën (4). De gehanteerde stratificatie naar regio was: de vier grote steden, overig Randstad en overig Nederland. De gehanteerde stratificatie binnen regio naar leeftijd bestond uit de volgende categorieën: jonger dan 35 jaar (1), 35-44 jaar (2), 45-54 jaar (3) en 55 jaar en ouder (4) (tabel A.1). Verwacht werd dat deze achtergrondvariabelen samenhang zouden vertonen met belangrijk onderzoeksvariabelen, waardoor het van belang was om voldoende waarnemingen per subgroep te hebben.

Tabel A.1

Strata gebruikt voor steekproeftrekking leraren voortgezet onderwijs

lerarenbestand	bestand A				bestand B				bestand C				bestand D											
Regio	G4				overig Randstad	overig Neder- land			overig Neder- land	overig Neder- land			overig Randstad	overig Neder- land										
leeftijdscategorie	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Bron: SCP

Het uiteindelijke ontwerp leverde 24 wederzijds uitsluitende strata op van de mogelijke 48 strata ($4 \times 3 \times 4$). Dit komt doordat drie lerarenbestanden niet in alle regio's zijn vertegenwoordigd (tabel A.1).

Er is binnen 18 strata proportioneel met de werkelijke populatieverdeling getrokken en bij 6 strata disproportioneel. De disproportionele trekking heeft plaatsgevonden binnen de regiostrata G4 voor alle leeftijdscategorieën (4) en bij regiostrata Overig Nederland voor de leeftijdscategorieën jonger dan 35 jaar en 35-44 jaar. Andere redenen voor stratificatie en disproportioneel trekken waren, behalve de samenhang met onderzoeksvariabelen, de verwachte lage respons, geringe omvang van sommige strata en de verwachte verschillen in stratumvariantie. Zo was de verwachting dat de responsgeneigdheid van de potentiële respondenten per stratum zou verschillen, maar ook dat de opvattingen binnen verschillende strata meer homogeen zouden zijn. Op deze wijze werd beoogd zo veel mogelijk recht te doen aan de populatie en voldoende waarnemingen te verkrijgen om uitsplitsingen naar interessante subgroepen te kunnen maken. Teneinde uitspraken te kunnen doen over de totale populatie leraren in het voortgezet onderwijs kregen de respondenten uit de ondertrokken groepen een hoger gewicht en de respondenten uit de overtrokken groepen een lager gewicht bij de weging (zie weging).

Het bepalen van de bruto steekproef

Voor de berekening van de gewenste steekproefverdeling zijn de totalen over alle vier de beschikbare lerarenbestanden gebruikt (populatie 2 uit figuur A.1). Van deze populatie is bekend hoe deze bivariaat naar regio en leeftijd verdeeld is (en ook tri-variaat met inachtneming van het lerarenbestand).

De jaarlijkse overzichten van BZK (populatie 1 uit figuur A.1) geven wel het meest complete beeld en zijn weliswaar uitgesplitst naar relevante achtergrondkenmerken, maar wij beschikten niet over de bivariate verdelingen naar leeftijd en regio. De univariate verdeling van leeftijd van populatie 2 komt goed overeen met de schattingen van populatie 1 (tabel A.2).

Tabel A.2

Leeftijdverdeling van leraren voortgezet onderwijs, in totaal ultimo 2006 en populatie 2 (in procenten)

	ultimo 2006 (=populatie 1)	populatie 2
< 35 jaar	23	24
35-44 jaar	20	20
45-54 jaar	34	33
≥ 55 jaar	23	22
totaal	100	100

Bron: BZK 2007 (Kerngegevens Overheidspersoneel 2006); SCP (BLV'07)

Aangezien alleen de univariate verdeling over provincies bekend was in populatie 1, is de vergelijking gemaakt door te sommeren over de provincies uit de Randstad (Noord-Holland, Zuid-Holland, Utrecht en Flevoland) en de overige Nederlandse provincies (tabel A.3). Ook voor de regio's geldt dat deze redelijk goed overeenkomen; in populatie 2 is er een kleine oververtegenwoordiging van de Randstad ten opzichte van de geschatte verdeling uit populatie 1. Er is geen reden om aan te nemen dat de bivariate verdeling die is aangetroffen in populatie 2 daarom zal afwijken van populatie 1.

Tabel A.3

Verdeling leraren voortgezet onderwijs naar regio voor populatie 2 en Kerngegevens Overheidspersoneel 2006 (populatie1)

	ultimo (populatie 1)	populatie 2
vier grote steden	46,2	12,5
overig Randstad		35,2
overig Nederland	53,8	52,3
totaal (n)	(78.700)	(69.771)

Bron: SCP (BLV'07), BZK 2007a (Kerngegevens Overheidspersoneel 2006)

Het heeft uiteindelijk geleid tot een brutosteekproef van 5110 respondenten. Hoe de brutosteekproef verdeeld was over regio en leeftijd is weergegeven in tabel A.4. De afwijkingen tussen de verdelingen van de brutosteekproef en populatie 2 hebben te maken met over- en ondertrekking van bepaalde strata (zie tabel A.4). Daarnaast staat de verdeling van de ongewogen nettosteekproef (n = 2.715) naar regio en leeftijd.

Tabel A.4

Over- en ondertrekking brutosteekproef en werkelijke verdeling populatie 2 en verdeling nettosteekproef.

regio	leeftijds- categorie	werkelijke populatieverdeling (populatie 2: N = 69.771) %	verdeling brutosteekproef (n = 5.110) %	nettosteekproef (n = 2.715) %
vier grote steden	> 35 jaar	3,22	2,49	2,07
	35-44 jaar	2,70	3,35	2,99
	45-54 jaar	3,86	2,43	2,47
	≥ 55 jaar	2,76	2,99	3,25
overig Randstad	> 35 jaar	8,71	6,85	5,98
	35-44 jaar	7,36	10,02	9,74
	45-54 jaar	11,61	7,89	8,59
	≥ 55 jaar	7,49	7,40	8,23
overig Nederland	> 35 jaar	12,04	11,82	10,11
	35-44 jaar	10,26	16,99	15,79
	45-54 jaar	17,78	14,62	15,90
	≥ 55 jaar	12,22	13,17	14,90
Nederland	totaal	100,00	100,00	100,00

Bron: SCP

De nettorespons

In totaal hebben 2715 respondenten de vragenlijst ingevuld; dat is een respons van 53%. Daarvan heeft 2158 (79%) dat schriftelijk gedaan en 571 (21%) via internet. Jongeren hebben vaker de internetvariant ingevuld dan oudere leraren. Een kwart van de respondenten tot 45 jaar (24,5%) vulde de internetvariant in, van de categorie 45 jaar en ouder deed 18% dat.

Er is een verschil in respons tussen leraren die de enquête thuisgestuurd hebben gekregen en leraren die via de school zijn benaderd. Bij deze tweede benaderingswijze ligt de respons beduidend lager: 41%.

De respons naar regio is redelijk verdeeld, wel is deze in de vier grote steden iets lager dan gemiddeld (tabel A.5).

Tabel A.5

Respons leraren in het voortgezet onderwijs, naar regio, 2007 (in procenten en totaalaantal)

	respons	totaal (n)
vier grote steden	50,8	575
overig Randstad	53,8	1.643
overig Nederland	53,2	2.892
Totaal	53,1	5.110

Bron: SCP (BLV'07)

De respons naar leeftijd is echter significant scheef (tabel A.6). Jongeren hebben veel minder vaak gereageerd dan ouderen. Hiervoor werd gecorrigeerd met behulp van weging.

Tabel A.6

Respons leraren in het voortgezet onderwijs, naar leeftijd, 2007 (in procenten en totaalaantal)

	respons	totaal (n)
< 35 jaar	45,6	1.081
35-44 jaar	49,9	1.551
45-54 jaar	57,5	1.274
≥ 55 jaar	59,5	1.204
totaal	53,1	5.110

Bron: SCP (BLV'07)

Weging

Voor de weging is gebruikgemaakt van poststratificatie naar leeftijd en regio. De referentiepopulatie was populatie 2 (zie figuur A.1) omdat, in tegenstelling tot ultimo 2006, de bivariate verdeling naar leeftijd binnen regio daar bekend was (zie tabellen A.7 en A.8).

Tabel A.7

Leeftijdverdeling van leraren voortgezet onderwijs, in totaal populatie 2 en in de enquête 2007 (in procenten)

	ultimo 2006	populatie 2	brutosteekproef	nettorespons	gewogen enquêtécijfers
< 35 jaar	23	24	21	17	24
35-44 jaar	20	20	30	27	20
45-54 jaar	34	33	25	28	33
≥ 55 jaar	23	22	24	29	22
totaal	100	100	100	100	100

Bron: BZK 2007 (Kerngegevens Overheidspersoneel 2006), SCP (BLV'07)

Tabel A.8

Leraren in het voortgezet onderwijs, naar regio, 2007 (in procenten en totaalaantal)

	ultimo 2006	populatie 2	bruto steekproef	netto respons	gewogen enquêtécijfers
vier grote steden	46,2	12,5	11	11	12
overig Randstad		35,2	32	32	35
overig Nederland	53,8	52,3	57	57	52
	100,0	100,0	100	100	100
totaal (n)	(78.700)	(69.771)	(5.110)	(2.715)	(2.715)

Bron: BZK 2007 (Kerngegevens Overheidspersoneel 2006), SCP (BLV'07)

Verschillen in benaderingswijze

De potentiële respondenten zijn op verschillende manieren benaderd. Dit was het gevolg van de condities waaronder sommige schoolbesturen hun medewerking wilden verlenen.

- 1 Een groep leraren kreeg de schriftelijke enquête met aankondigingbrief naar het huisadres gestuurd. Het gaat om 88% van de bruto steekproef.
- 2 Een tweede groep leraren heeft de enquête via de school toegestuurd gekregen (12%, zelfstuurscholen genoemd). Het betreft de leraren in dienst van de schoolbesturen die wel wilden meewerken aan het onderzoek, maar niet de naam- en adresgegevens van de in de steekproef getrokken leraren wilden verstrekken. De docenten zijn binnen de scholen geselecteerd op grond van het door ons aangegeven criterium leeftijd, maar we hadden geen controle op de uiteindelijke

toewijzing van enquêtes aan leraren. We zijn ons ervan bewust dat de antwoorden van de leraren van de zelfstuurscholen selectief kunnen zijn.

Responsverhogende maatregelen

Leraren krijgen jaarlijks veel enquêtes toegestuurd en deze vragenlijst was bovendien omvangrijk en vroeg een behoorlijke tijdsinvestering. Op voorhand werd verwacht dat dit de respons negatief zou beïnvloeden en om die reden zijn verschillende responsverhogende maatregelen genomen.

Ten eerste is leraren de mogelijkheid geboden de vragenlijst schriftelijk of via internet in te vullen. Ten tweede zijn herinneringen verstuurd. Twee weken na het verzenden van de enquête is een eerste herinneringsbrief verzonden en twee weken later een tweede. Bij de tweede herinnering is opnieuw een schriftelijke enquête meegestuurd. In beide herinneringsbrieven is bovendien gewezen op de internetoptie. Bij 12% van de respondenten is van deze reminderronde afgeweken. Zij hebben via de school één elektronische herinnering ontvangen of één schriftelijke herinnering samen met een enquête. Ten derde is een ‘beloning’ in het vooruitzicht gesteld: als leraren aan het onderzoek meewerkten, zou er geld overgemaakt worden naar een goed doel van hun keuze. De resultaten hiervan zijn weergegeven in tabel B1.1 (te vinden via www.scp.nl bij het desbetreffende rapport).

Literatuur

- Aa, R. van der, B. van Hulst, G. de Bruin en L. Vermeulen (2007). *Loopbaanmonitor 2007. Onderzoek naar de arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van de lerarenopleidingen in 2005 en 2006*. Rotterdam: ECORYS/RISBO.
- AOb (2008). *Urennorm dwarsboomt scholing leraren*. Persbericht 15 januari 2008. Geraadpleegd in februari 2008 via www.aob.nl.
- AOb/ITS (2006). *Prioriteiten onderwijspersoneel: salarisverhoging, klassenverkleining en minder managers*. Utrecht/Nijmegen: Algemene Onderwijsbond (AOb)/Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen (ITS).
- Bakker, B.F.M. en A. Blees-Booij (1995). Verklaren twee meer dan een? In: J. Dronkers en W.C. Ultee (red.). *Verschuivende ongelijkheid in Nederland* (p. 246-265). Assen: Van Gorcum.
- Berger, J.H.J. en M.E. Winnubst (2007). *Van afbouwen naar activeren. Levensfasegericht personeelsbeleid en de CAO's primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO).
- Berkhout, E., A. Heyma en W. Salverda (2006). *Beloningsverschillen tussen de marktsector en collectieve sector 2004*. Amsterdam: SEO Economisch onderzoek/ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Boezem, L. van de, en M. Peletier (2008). *Beloon leraren goed, maar niet naar prestatie*. In: NRC Handelsblad, 17 maart 2008.
- Bolt, L. van der, F. Studulski, A.L. van der Vegt en D. Bontje (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties. Een verkenning op basis van literatuur*. Utrecht: Sardes.
- Boom, E. van der, I. Vossen, C. Zoon en M. Pat (2006). *Themastudies Aandachtsgroepenmonitor 2005*. Groen en Grijs. *Werving en behoud in het vmbo, praktijkonderwijs en uso*. Rotterdam/Den Haag: ECORYS/ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Boschma, J. en I. Groen (2006). *Generatie Einstein, slimmer, sneller en socialer. Communiceren met jongeren in de 21^e eeuw*. Amsterdam: FT Prentice Hall.
- Brink, G. van den, Th. Jansen en D. Pessers (red.) (2005). *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Amsterdam: Boom/Christen Democratische Verkenningen.
- Bronneman-Helmers, H.M. (2008). *Tijd voor onderwijs (deel 2)*. Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. Den Haag: SdU. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007/2008, 31007, nr. 6.
- Bronneman-Helmers, H.M., m.m.v. C.G.J. Taes (1999). *Scholen onder druk. Op zoek naar de taak van de school in een veranderende samenleving*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (Sociaal Culturele Studies 28).
- Bronneman-Helmers, H.M., L.J. Herweijer en H.M.G. Vogels (2002). *Voortgezet onderwijs in de jaren negentig*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2002/3).
- Bronneman-Helmers, H.M., m.m.v. L. Herweijer (2004). *Onderwijs*. In: *In het zicht van de toekomst. Sociaal en Cultureel rapport 2004* (p. 361-412). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- BZK (1998). *Kerngegevens Overheidspersoneel 1997, stand ultimo 1997*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- BZK (2003). *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek. Overheidspersoneel 2002*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- BZK (2006). *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek. Overheidspersoneel 2005*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- BZK (2007a). *Kerngegevens overheidspersoneel 2006*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

- BZK (2007b). *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek. Overheidspersoneel 2006*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- BZK (2009). *Personeels- en Mobiliteitsonderzoek. Overheidspersoneel 2008*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (in voorbereiding).
- CBS (2008). *Organisatiegraad van werknemers 1995-2007*. In: *Maatwerk*, 21 april 2008, www.cbs.nl.
- Clement, M., K. Staessens en R. Vandenberghe (1993). De professionele ontwikkeling van leraren gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, nr. 18, p. 12-32.
- Commissie (Rinnooy Kan) Leraren (2007). *LeerKracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Commissie Leraren/ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Commissie (Dijsselbloem) Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs*. Den Haag: SdU. Tweede Kamer, vergaderjaar 2007/2008, 31007, nr. 6.
- Commissie Van Rijn (2001a). *De arbeidsmarkt in de collectieve sector. Investeren in mensen en kwaliteit (eindrapport)*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Commissie Van Rijn (2001b). *Sectorale loonverschillen. Een vergelijking van de lonen in de collectieve sector met lonen in de marktsector (eindrapport)*. Den Haag: ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.
- Commissie (van Es) Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap*. Culemborg: EPN.
- Commissie Veldhuis (2007). *Profielcommissies Natuur en Techniek/Natuur en Gezondheid; Economie en Maatschappij/Cultuur en Maatschappij. Kennis, Kwaliteit en Keuze in de tweede fase, Eindadvies*.
- Créton, H.A., J.J. Hermans en H.P. Hooymayers (1986). De ouderwordende leraar: enkele kenmerken van de leraar-leerlingrelatie. In: N.A.J. Lagerweij en Th. Wubbels (red.), *Onderwijsverbetering als opdracht. Bijdragen aan de onderwijsresearch* (p. 99-110). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cruchten, J. en R. Kuijpers (2007). Vakbeweging en organisatiegraad van werknemers. In: *Socialeconomische Trends*, 1e kwartaal 2007, p. 7-17.
- Daalen, M. van, G. Vrieze, S. Karsten en N. van Kessel (2008). *Onbevoegd lesgeven: een noodoplossing. Ervaringen van docenten en schoolleiders in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Nijmegen: SCO-Kohnstamm Instituut/Instituut voor Sociale en Toegepaste Wetenschappen.
- Dam, E. van, A. Jager en B. Hövels (2008). *De onderwijsarbeidsmarkt: analyseperspectieven voor het SBO*. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsonderwijs Arbeidsmarkt.
- Day, C., P. Sammons, G. Stobart, A. Kington en Q. Gu (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press/McGraw Hill.
- Denessen, E. (2000). *Opvattingen over onderwijs. Leerstof- en leerlinggerichtheid in Nederland (proefschrift)*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Diepeveen, M. en S.W. van der Ploeg (2005). *Onderwijspersoneel in het vmbo en praktijkonderwijs*. Den Haag: SBO Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt/Regioplan beleidsonderzoek.
- ECORYS-NEI (2004). *Loopbaanmonitor onderwijs. Onderzoek naar de loopbanen van afgestudeerden van de lerarenopleiding 1970-2003*. Rotterdam: ECORYS-NEI, Arbeid en Sociaal beleid.
- Evers, G.H.M. (2007). *Advies omtrent bevordering implementatie functie- en beloningsdifferentiatie in PO, VO en BVE*. Tilburg: Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.

- Fullan, M. (2001). *The New Meaning of Educational Change* (derde druk). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gennip, H. van en G. Vrieze (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkenis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS Radboud Universiteit Nijmegen.
- Gerrichhauzen, J. (2007). *De lerende en onderzoekende docent. Professionalisering versnellen met HRM-beleid, afstandsonderwijs en werkplekleren*. Heerlen: Open Universiteit Nederland/ Ruud de Moor Centrum.
- Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Amsterdam: Nieuw Amsterdam Uitgevers.
- Herweijer, L. (2006). Opleiding en onderwijs in de grote stad. In: N. van Nimwegen en I. Esveldt (red.), *Bevolkingsvraagstukken in Nederland anno 2006. Grote steden in demografisch perspectief* (p. 209-239). Den Haag: Nederlands Interdisciplinair demografisch instituut (NiDi- rapport 71).
- Herweijer, L. (2008). *Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2008/10).
- Herweijer, L. en B. Kuhry (2003). Onderwijs. In: C.A. de Kam en A.P. Ros (red.), *Jaarboek Overheidsfinanciën 2003* (p. 81-103). Den Haag: Sdu.
- Herweijer, L. en R. Vogels (2004). *Ouders over opvoeding en onderwijs*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2004/20).
- Heyma, A., E. Berkhout, W. Salverda en M. Biermans (2004). *Beloningsverschillen tussen de marktsector en collectieve sector in 2001*. Amsterdam/Den Haag: SEO Economisch onderzoek/ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijkrelaties.
- Heyma, A., D. de Graaf en C. van Klaveren (2006). *Exploratie van beloningsverschillen in het onderwijs 2001-2004*. Amsterdam: SEO Economisch onderzoek/ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijkrelaties.
- Hoyle, E. (1995). Teachers as professionals. In: L. Andersson (red.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (p. 11-15). Oxford: Pergamon.
- Ingersoll, Richard M. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. In: *American Educational Research Journal*, Fall 2001, vol. 38, no. 3, p. 499-534.
- Inspectie van het Onderwijs (2003). *Groepsgrootte, personele inzet en onderwijskwaliteit in de onderbouw van het basisonderwijs 2002*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jansen, E. en M. Bruinsma (2007). *Duale trajecten en zijinstroom. Studiemotieven en ervaringen van studenten van de lerarenopleiding in hun praktijkperiode*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen/Universitair Onderwijs Centrum Groningen.
- Jansen, T., G. Jong en A. Klink (2006). *De nieuwe schoolstrijd!* Amsterdam: Boom.
- Jonge, J.F.M. de, en J.A. de Muijnck (2002). *Waarom leraren de sector verlaten. Onderzoek naar de uitstroom uit het primair en voortgezet onderwijs*. Zoetermeer: EIM Onderzoek voor Bedrijf en Beleid.
- Kessel, N. van, en R. Sikkes (2005). *Enquête functiewaardering voortgezet onderwijs*. Nijmegen/Utrecht: Instituut voor Sociale en Toegepaste Wetenschappen/Algemene Onderwijsbond.
- Kessel, N. van, B. Kurver en F. Wartenbergh-Cras (2007a). *Aandachtsgroepenmonitor 2006. Resultaten van een onderzoek naar de inzet van personeel in het onderwijs, arbeidsduurverdeling en scholing*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

- Kessel, N. van, B. Kurver en D. Uerz (2007b). *Doorstroom leraren primair onderwijs naar voortgezet onderwijs. Behoeftonderzoek onder scholen, schoolbesturen en leraren primair onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/Radboud Universiteit Nijmegen.
- Kessel, N. van, C. van Rens, S. Elfering en R. Vermulst (2008). *Aandachtsgroepenmonitor 2007. Resultaten van een onderzoek naar de inzet van personeel in het onderwijs, het gebruik van functionerings- en beoordelingsgesprekken en leeftijdsbewust personeelsbeleid*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Knoers, A.M.P. (1986). De onderwijsgeveden. In: J. van Kemenade, N. Lagerweij, J. Leune en J. Ritzen (red.), *Onderwijs in hoofdlijnen. Onderwijs bestel en beleid* (deel 1; p. 165-239). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Leenheer, P. (2008). Hoop, scepsis en gepolder. Op weg naar een beroepsvereniging voor alle leraren. In: *Meso Magazine*, jg. 28, nr. 158, p. 4-9.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher; a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- LPBO (2006). *Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte*. Utrecht: Landelijk Platform beroepen in het Onderwijs
- Lubberman, J. en T. Moerkamp (2005). *Je bent een team. Werken met onderwijsassistenten in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Sector Bestuur Onderwijsarbeidsmarkt.
- Neut, I. van der, B. van Wolput, Q. Kools, m.m.v. R. van der Linden, D.-J. Nijman en M. Berkvens (2007). *Positionering van docenten. Een onderzoek naar de inspraak- en kennisuitwisselingsmogelijkheden van docenten po, vo en bve*. Tilburg: Instituut voor Beleidsonderzoek en Advies.
- NVAO (2004a). *Notitie: meta-evaluatie pabo's*. Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 3 maart 2004.
- NVAO (2004b). *Notitie: metarapportage visitatie HBO Tweedegraads lerarenopleidingen*. Den Haag: Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 11 oktober 2004.
- OcenW (1993). *Vitaal leraarschap. Beleidsreactie*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OcenW (1999). *Maatwerk voor morgen. Het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen/Sdu servicentrum.
- OcenW (2001). *Maatwerk 3. Nota*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- OCW (2005a). *Werken in het onderwijs. Nota*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2005b). *Beleidsnotitie governance: ruimte geven, verantwoording vragen en van elkaar leren*. ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2006a). *Werken in het onderwijs 2007. Nota*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2006b). *Voortgang good governance in het onderwijs*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (P&O 26686).
- OCW (2007a). *Werken in het onderwijs 2008. Nota*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2007b). *Actieplan LeerKracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2007c). *Kerncijfers 2002-2006*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2007d). *Onderwijsmeter*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap/Regioplan.

- OCW (2008a). *Krachtig meesterschap. Kwaliteitsagenda voor het opleiden van leraren 2008-2011*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008b). *Werken in het onderwijs 2009*. Nota. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008c). *Over aantallen leraren Lerarenbeurs*. Persbericht 25 augustus 2008. Geraadpleegd via www.minocw.nl.
- OCW (2008d). *Kwaliteitsagenda Voortgezet Onderwijs. Tekenen voor Kwaliteit. Afspraken voor een beter voortgezet onderwijs 2008-2011*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OCW (2008e). *Hoofdlijnenbrief 2009-2010*. Den Haag: ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Onderwijsraad (2002). *Vergrijsd maar niet verzilverd. Inzetbaarheid en behoud van vijftigplussers in het onderwijs*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005a). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen*. Briefadvies aan de Tweede Kamer. Den Haag: Onderwijsraad (nr. 20050394).
- Onderwijsraad (2005b). *Leraren opleiden in de school*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006a). *Waardering voor het leraarschap*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006b). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs*. Studie. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006c). *Versteviging van kennis in het onderwijs*. Verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap*. Advies. Den Haag: Onderwijsraad (nr. 20070211/891).
- Oostrom, F. van (2007). *Een zaak van alleman. Over de canon, schoolboek, docenten en algemene ontwikkeling*. Kohnstammlezing. Amsterdam: 23 maart 2007 (geraadpleegd in april 2007 via www.knaw.nl).
- Oudejans, A. en U. Meier (2002). *Het leraarschap als nieuwe kans. Een kwalitatief onderzoek naar het leraarsberoep onder herintreders, stille reserve en zij-instromers*. Haarlem/Arnhem: BMO/UMC.
- Prick, L. (2006). *Drammen dreigen draaien. Hoe het onderwijs twintig jaar lang vernieuwd werd*. Amsterdam: Mets en Schilt.
- ROA (2008). *De arbeidsmarktpositie van afgestudeerden van het hoger beroepsonderwijs. HBO-monitor 2007*. Maastricht/Den Haag: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt/Informatie en Communicatie HBO-raad
- ROP (2006). *Naar een krachtig publiek werkgeverschap*. Advies van de Raad voor het Overheidsbeleid. Arbeidsmarkt knelpunten Overheid en Onderwijs. Den Haag: Centrum arbeidsverhoudingen (nr. 28).
- SBL (2006). *Waar wij voor staan (onderzoeksrapport)*. Utrecht: Stichting Beroepskwaliteit van Leraren en ander onderwijspersoneel/IVA Beleidsonderzoek en Advies en Zest Marketing Consultancy.
- Sleegers, P. (2006). *Zonder goede bodem geen schoolontwikkeling*. In: Q Primair (red.), *Laat getallen spreken. Kengetallen over continuïteit, kwaliteit en schoolontwikkeling* (p. 7-17). Den Haag: Q*Primair en Lumpsum Primair Onderwijs.
- Sommer, M. (2006). *Onder onderwijzers en andere gemengde berichten*. Amsterdam: Meulenhoff/de Volkskrant.
- Stalpers, C. en J. Visser (2003). *Grootgebracht en wijsgemaakt. Opvattingen van de ouders en leraren over de opvoedkundige rol van de school*. 's-Hertogenbosch: KPC-groep.
- Turkenburg, M. (2008). *De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2008/15).

- TK (2008/2009). *Midterm Review: het beste onderwijs*. Brief aan de Tweede Kamer, minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (Kennis: 86038, 4 december 2008). Tweede Kamer, vergaderjaar 2008/2009, 31700 VIII, nr. 82.
- Veen, K. van (2003). *Teachers' Emotions in a Context of Reforms* (proefschrift). Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Veen, K. van (2005). Lesgeven, een vak apart. In: G. van den Brink, Th. Jansen en D. Pessers (red.), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt* (p. 196-205). Amsterdam: Boom/Christen Democratische Verkenningen.
- Veen, K. van (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In: J. Ax and P. Ponte (red.), *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (p. 91-112). Rotterdam: Sense publishers.
- Verbrugge, A. (2005). Geschonden beroepszeer. In: G. van den Brink, Th. Jansen en D. Pessers (red.), *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt* (p.108-123). Amsterdam: Boom/Christen Democratische Verkenningen.
- Vermeulen, M. (2003). *Een meer dan toevallige casus. De tekorten aan leraren gezien als aansluitingsvraagstuk tussen opleiding en arbeidsmarkt in het hoger onderwijs* (oratie). Heerlen: Ruud de Moor Centrum/Open Universiteit Nederland.
- Vermeulen, L. en R. van der Aa (2008). *Wat leraren bindt aan het onderwijs. Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs*. Rotterdam: Risbo/ECORYS.
- Visser, J. (2002). *Wat leraren en leerlingen van elkaar vinden* (onderzoeksrapport). Den Bosch: KPC Groep.
- Vogels, R. en R. Bronneman-Helmers (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het eigene van de onderwijsprofessional*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP-publicatie 2006/19).
- Vogels, R. en M. Turkenburg (2008). *De menselijke maat en de omvang van scholen en besturen in het voortgezet onderwijs*. Notitie voor ministerie van OCW.
- Vos, J.L.M. (2005). De opleiding voor de akte Middelbaar Onderwijs tot omstreeks 1980. In: *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, jg 26, nr. 4, p. 20-27.
- Vos, J.L.M. en A.A.M. van der Linden (2004). *Waarvan akte. Geschiedenis van de MO-opleidingen, 1912-1987*. Assen: Van Gorcum.
- Vrielink, S. (2007). *Aantrekkelijkheid van het leraarschap*. Nijmegen: ResearchNed.
- Vrielink, S., R. Kloosterman en N. van Kessel (2004). *Arbeidssatisfactie in de loopbaan. Een nadere analyse van gegevens uit het personeelsonderzoek 2003 en het mobiliteitsonderzoek 2002* (eindrapport). Nijmegen: Instituut voor Sociale en Toegepaste Wetenschappen.
- Vrieze, G., H. van Gennip, S. van Pruissen (1995). *De leraar als poortwachter. Leraren over hun invloed op het curriculum*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Vrieze, G., L. Houben en N. van Kessel (2003). *Functiedifferentiatie in het onderwijs. Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003*. Nijmegen: Instituut voor Sociale en Toegepaste Wetenschappen.
- Webbink, D. en W. Hassink (2002). *Preventie van onderwijsachterstanden*. Den Haag, Centraal Planbureau (Memorandum 30).
- Went, E. (2009). Een duivels dilemma: geen docent of een onbevoegde? In: *Het Onderwijsblad*, 2009, nr. 2, p. 34-35.
- Wessum, L. van (1997). *De sectie als eenheid. Samenwerking en professionaliteitsopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs* (dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- WRR (2004). *Bewijzen van goede dienstverlening*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- WRR (2009). *Vertrouwen in de school. Over de uitval van 'overbelaste' jongeren*. Den Haag/Amsterdam: Amsterdam University Press.

Zwart, B.C.H. en W.M. Heijdel (2006). *Vroegtijdig uittreden of door tot 65 in het onderwijs? Verdiepend onderzoek in het kader van de monitor Arbeid, Zorg en Levensloop in het onderwijs 2005*. Leiden: Astri.

Publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau

Werkprogramma

Het Sociaal en Cultureel Planbureau stelt twee keer per jaar zijn Werkprogramma vast. De tekst van het lopende programma is te vinden op de website van het SCP: www.scp.nl.

SCP-publicaties

Onderstaande lijst bevat een selectie van publicaties van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Deze publicaties zijn verkrijgbaar bij de boekhandel, of via de website van het SCP. Een complete lijst is te vinden op deze website: www.scp.nl.

Sociale en Culturele Rapporten

Investeren in vermogen. Sociaal en Cultureel Rapport 2006. ISBN 90-377-0285-6
Betrekkelijke betrokkenheid. Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008. ISBN 978-90-377-0368-9

SCP-publicaties 2008

- 2008/1 Vrijwillig verzorgd. Over vrijwilligerswerk voor zorgbehoevenden en mantelzorgers buiten de instellingen (2008). Jeroen Devilee. ISBN 978-90-377-0353-5
- 2008/2 Vroeger was het beter. Nieuwjaarsuitgave 2008 (2008). ISBN 978-90-377-0344-3
- 2008/3 Facts and Figures of the Netherlands. Social and Cultural Trends 1995-2006 (2008). Theo Roes (ed.). ISBN 90-377-0211-8
- 2008/4 Nederland deeltijdland. Vrouwen en deeltijdwerk (2008). Wil Portegijs en Saskia Keuzenkamp (red.). ISBN 978-90-377-0346-7
- 2008/5 Het dagelijks leven van allochtone stedelingen (2008). Andries van den Broek en Saskia Keuzenkamp (red.). ISBN 978-90-377-0336-8
- 2008/6 De openbare bibliotheek tien jaar van nu (2008). Frank Huysmans en Carlien Hillebrink. ISBN 978-90-377-0351-1
- 2008/7 De openbare bibliotheek tien jaar van nu. De hoofdlijnen (2008). Frank Huysmans en Carlien Hillebrink. ISBN 978-90-377-0373-3
- 2008/8 The future of the Dutch public library: ten years on (2008). Frank Huysmans en Carlien Hillebrink. ISBN 978-90-377-0380-1
- 2008/9 De virtuele cultuurbezoeker. Publieke belangstelling voor cultuurwebsites (2008). Jos de Haan en Anna Adolfsen. ISBN 978-90-377-0357-3
- 2008/10 Gestruikeld voor de start. De school verlaten zonder startkwalificatie (2008). Lex Herweijer. ISBN 978-90-377-0339-9
- 2008/11 Sociale veiligheid ontsleuteld. Veronderstelde en werkelijke effecten van veiligheidsbeleid (2008). Lonneke van Noije en Karin Wittebrood. ISBN 978-90-377-0349-8
- 2008/12 Grijswaard. Monitor ouderenbeleid 2008 (2008). Cretien van Campen (red.). ISBN 978-90-377-0376-4
- 2008/13 Overwegend onderweg. De leefsituatie en de mobiliteit van Nederlanders (2008). Lucas Harms. ISBN 978-90-377-0377-1
- 2008/14 De sociale pijler. Ambities en praktijken van het grotestedenbeleid (2008). Jeroen Hoenderkamp. ISBN 978-90-377-0378-8
- 2008/15 De school bestuurd. Schoolbesturen over goed bestuur en de maatschappelijke opdracht van de school (2008). Monique Turkenburg. ISBN 978-90-377-0338-2

- 2008/16 *Weinig over de schreef. Een onderzoek naar onwenselijk gedrag in de breedtesport* (2008). Annet Tiessen-Raaphorst, Jo Lucassen, Remko van den Dool, Janine van Kalmthout. ISBN 978-90-377-0360-3
- 2008/17 *Meedoen en gelukkig zijn. Een verkennend onderzoek naar de participatie van mensen met een verstandelijke beperking of chronisch psychiatrische problemen* (2008). M.H. Kwekkeboom en C.M.C. van Weert. ISBN 978-90-377-0369-6
- 2008/18 *Values on a grey scale. Elderly Policy Monitor 2008* (2008). Crétien van Campen (red.). ISBN 978-90-377-392-4
- 2008/19 *Overgebleven dorpsleven. Sociaal kapitaal op het hedendaagse platteland* (2008). Lotte Vermeij (SCP) en Gerald Mollenhorst (UU). ISBN 978-90-377-0367-2
- 2008/20 *Het platteland van alle Nederlanders. Hoe Nederlanders het platteland zien en gebruiken* (2008). Anja Steenbekkers, Carola Simon, Lotte Vermeij, Willem-Jan Spreeuwens. ISBN 978-90-377-0366-5
- 2008/21 *Portretten van Mantelzorgers* (2008). Sjoerd Kooiker en Alice de Boer. ISBN 978-90-377-0347-4
- 2008/22 *De staat van de publieke dienst. Het oordeel van de burger over de kwaliteit van overheidsdiensten* (2008). Evert Pommer, Hetty van Kempen en Evelien Eggink. ISBN 978-90-377-0370-2
- 2008/23 *Maten voor gemeenten 2008* (2008). Bob Kuhry, Jedid-Jah Jonker, Frans Knol, Ab van der Torre, m.m.v. Bureau Zenc. ISBN 978-90-377-0396-2
- 2008/24 *Verdeelde tijd. Waarom vrouwen in deeltijd werken* (2008). Wil Portegijs, Mariëlle Cloïn, Saskia Keuzenkamp, Ans Merens, Eefje Steenvoorden. ISBN 978-90-377-0397-9
- 2008/25 *Rapportage Sport 2008* (2008). Koen Breedveld, Carlijn Kamphuis, Annet Tiessen-Raaphorst. ISBN 978-90-377-0361-0
- 2008/26 *Betrekkelijke betrokkenheid; Studies in sociale cohesie. Sociaal en Cultureel Rapport 2008*. Paul Schnabel, Rob Bijl, Joep de Hart. ISBN 978-90-377-0368-9

SCP-publicaties 2009

- 2009/1 *Nooit meer dezelfde. Gevolgen van misdrijven voor slachtoffers* (2009). Willemijn Lamet en Karin Wittebrood. ISBN 978-90-377-0402-0
- 2009/2 *Emancipatiemonitor 2008* (2009). Ans Merens en Brigitte Hermans (red.). ISBN 978-90-377-0406-8
- 2009/3 *Goede burens kun je niet kopen. Over de woonconcentratie en woonpositie van niet-westerse allochtonen in Nederland* (2009). Jeanet Kullberg, Miranda Vervoort en Jaco Dagevos. ISBN 978-90-377-0401-3
- 2009/4 *De jeugd een zorg. Ramings- en verdeelmodel jeugdzorg 2009* (2009). John Stevens, Evert Pommer, Hetty van Kempen, Elke Zeijl, Isolde Woittiez, Klarita Sadiraj, Rob Gilsing, Saskia Keuzenkamp. ISBN 978-90-377-0355-9
- 2009/5 *Mantelzorg. Een overzicht van de steun van en aan mantelzorgers in 2007* (2009). Alice de Boer, Marjolein Broese van Groenou en Joost Timmermans (red.). ISBN 978-90-377-0408-2
- 2009/6 *At a glance. Summaries of 16 scp research projects in 2008*. ISBN 978-90-377-0413-6
- 2009/7 *Vrijwilligerswerk in meervoud. Civil society en vrijwilligerswerk 5* (2009). Paul Dekker en Joep de Hart. ISBN 978-90-377-0348-1
- 2009/8 *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars. Trends in cultuurparticipatie en media-gebruik* (2009). Andries van den Broek, Jos de Haan en Frank Huysmans. ISBN 978-90-377-0400-6
- 2009/9 *Migrant Education in the Netherlands* (2009). Lex Herweijer. ISBN 978-90-377-0433-4
- 2009/10 *Gelukkig voor de klas?. Leraren voortgezet onderwijs over hun werk* (2009). Ria Vogels. ISBN 978-90-377-0340-5

SCP-essays

- 1 Voorbeelden en nabebelden (2005). Joep de Hart. ISBN 90-377-0248-1
- 2 De stem des volks (2006). Arjan van Dixhoorn. ISBN 90-377-0265-1
- 3 De tekentafel neemt de wijk (2006). Jeanet Kullberg. ISBN 90-377-0261-9
- 4 Leven zonder drukte (2006). Tjirk van der Ziel met een naschrift van Anja Steenbekkers en Carola Simon. ISBN 90-377-0262-7
- 5 Otto Neurath en de maakbaarheid van de betere samenleving (2007). Ferdinand Mertens. ISBN 978-90-5260-260-8

Overige publicaties

Ondersteunende voorzieningen (2008). Roelof Schellinghouth. ISBN 978-90-3770354-2

Wel of niet aan het werk (2008). Patricia van Echtelt en Stella Hoff. ISBN 90-377-0364-1

Ontwikkeling van AWBZ-uitgaven 1985-2030 (2008). Evelien Eggink, Evert Pommer en Isolde Woittiez. ISBN 90-377-0365-8

Veranderlijkheid van opvattingen over de EU (2008). Charlotte Wennekers. ISBN 978-90-377-0382-5

Advies over het macrobudget huishoudelijke WMO-hulp voor 2009 (2008). Evert Pommer, Ab van der Torre. ISBN 90-377-0383-2

Informatievoorziening integratie niet-westerse allochtonen. Inventarisatie van de beschikbare bronnen en voorstellen voor verbetering (2008). Jaco Dagevos en Mérove Gijsberts. ISBN 978-90-377-0388-7

De ongreijpbare nonrespondent (2008). Josine Verhagen. ISBN 978-90-377-0359 7.

Europa's bureu. Europees nabuurschapsbeleid en de publieke opinie over de Europese Unie (2008). Paul Dekker, Albert van der Horst, Suzanne Kok, Lonneke van Noije en Charlotte Wennekers. ISBN 978-90-377-0381-8

Minderheden meer gewicht. Over overgewicht bij Turken, Marokkanen, Surinamers en Antillianen en het belang van integratiefactoren (2008). Jaco Dagevos en Hans Dagevos. ISBN 978-90-377-0394-8

Maatschappelijke organisaties in beeld. Grote ledenorganisaties over actuele ontwikkelingen op het maatschappelijk middenveld (2008). Esther van den Berg en Joep de Hart. ISBN 978-90-377-0391-7

Dubbele nationaliteit en integratie (2008). Jaco Dagevos. ISBN 978-90-377-0398-6

Werk en tevredenheid onder chronisch zieken met een langdurig lichamelijke beperking (2008). Mieke Cardol, Mieke Emmen en Mieke Rijken (Nivel), met medewerking van Cretien van Campen (SCP). ISBN 978-90-377-0409-9

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2008. Deel 1 (2008). Paul Dekker en Eefje Steenvoorden. ISBN 978-90-377-0384-9

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2008. Deel 2 (2008). Paul Dekker en Eefje Steenvoorden. ISBN 978-90-377-0393-1

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2008. Deel 3 (2008). Paul Dekker, Tom van der Meer en Eefje Steenvoorden. ISBN 978-90-377-0410-5

Wmo Evaluatie. Eerste tussenrapportage. De invoering van de Wmo: gemeentelijk beleid in 2007 (2008). Gijs van Houten, Mathijs Tuynman en Rob Gilsing. ISBN 978-90-377-0390-0

Wmo Evaluatie. Tweede tussenrapportage. Ondersteuning en participatie van mensen met een lichamelijke beperking (2009). Anna Maria Marangos, Mieke Cardol en Mirjam de Klerk. ISBN 978-90-377-0399-3

M/v. SCP-nieuwjaarsuitgave 2009 (2009). ISBN 978-90-377-0411-2

Definitief advies over het Wmo-budget huishoudelijke hulp voor 2009 (2009). Evert Pommer, Ab van der Torre, Evelien Eggink. ISBN 978-90-377-0415-0

TBO/eu en TBO/nl. Een vergelijking van twee methoden van tijdbestedingsonderzoek (2009). Carlijn kamphuis, Remko van den Dool, Andries van den Broek, Ineke Stoop, Patty Adelaar, Jos de Haan. ISBN 978-90-377-0423-5

Kunnen alle kinderen meedoen? Onderzoek naar de maatschappelijke participatie van arme kinderen (2009). Gerda Jehoel-Gijsbers. ISBN 978-90-377-0416-7

Continu Onderzoek Burgerperspectieven. Kwartaalbericht 2009. Deel 1 (2009). Eefje Steenvoorden, Peggy Schijns en Tom van der Meer. ISBN 978-90-377-0417-4

Werken en weldoen. Kiezen voor betaalde en onbetaalde arbeid (2009). Ingrid Ooms, Jedid-Jah Jonker, Ab van der Torre. ISBN 978-90-377-0403-7