

Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs

MARIANNE BOOGAARD

MARJAN GLAUDÉ

WOUTER SCHENKE

DESIRÉE WEIJERS

MARCO SNOEK

Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs

Hoe rollen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van leraren

MARIANNE BOOGAARD

MARJAN GLAUDÉ

WOUTER SCHENKE

DESIRÉE WEIJERS

MARCO SNOEK

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D., Snoek, M.

Loopbaanpaden van leraren in het voortgezet onderwijs.

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 996, projectnummer 40753)

ISBN 978-94-6321-059-1

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Dit onderzoek is gefinancierd door VOION in opdracht van de sectortafel vo

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Gijsbert van Tienhovengebouw

Roetersstraat 31, 1018 WB Amsterdam

Tel.: 020-525 1226

www.kohnstamminstituut.uva.nl

Dataverwerking: Elion.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2018



Het onderzoek is uitgevoerd in nauwe samenwerking met het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam?

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Samenvatting, conclusies en discussie	3
Theoretisch kader	3
Onderzoeksmethoden	5
Resultaten	7
Discussie	25
1. Inleiding en achtergrond	35
1.1 Context en aanleiding	36
1.2 Theoretisch kader	37
2 Onderzoeksopzet	47
2.1 Deelstudie 1: Inventarisatie van rollen van leraren in Nederland	47
2.2 Deelstudie 2: Loopbaanpaden in andere sectoren en landen	50
3 Rollen en loopbaanpaden van leraren: resultaten lerarenvragenlijst	55
3.1 Resultaten uit de vragenlijst voor leraren	55
4 Tien schoolportretten	65
4.1 Martinuscollege: kaderdocument leraarrollen als leidraad	66
4.2 Lumion: leraren samen verantwoordelijk voor verdelen van taken	73
4.2 Mundus College: loopbaanperspectieven omhoog, opzij en diagonaal	79
4.3 Kaj Munk College: ontdekken wie je bent en wat je kunt	86
4.5 Goois Lyceum: leraren werken in onderwijswerkgroepen	92
4.6 Noordik: leraren in de rol van expert	98
4.7 Regius: vele mogelijkheden binnen de school	103
4.8 Felisenum: rollen en aandacht voor externe mobiliteit	109
4.9 Kamerlingh Onnes: omhoog via rollen binnen de functieprofielen	116
4.10 CSG Jan Arentsz: overgang naar nieuw taakbeleid	124
4.11 Overall-beeld uit de schoolportretten	131

5	Loopbanen 'bij de burens'	143
5.1	Loopbaanpaden in twee andere sectoren in Nederland	143
5.2	Loopbaanpaden in twee andere landen	153
5.3	Relevantie	163
	Literatuur	165
	Bijlagen	169
	Bijlage 1 Overzicht rollen van leraren in het vo	170
	Bijlage 2 Tabellen bij vragenlijst voor leraren	171
	Bijlage 3 Questions about career paths for teachers	190
	Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut	193

Voorwoord

We schrijven dit rapport in een periode waarin er veel te doen is rond leraren: werkdruk, lerarentekort, salarissen, het imago en de aantrekkelijkheid van het beroep, de kwaliteit van het onderwijs. We hopen met deze praktijkverkenning over de vraag ‘welke rollen vervullen leraren eigenlijk allemaal naast hun primaire taak, het lesgeven?’ bij te dragen aan een beter inzicht in wat het beroep van leraar eigenlijk inhoudt. We hopen ook dat de beschrijving van de huidige praktijk en de meer-dimensionaliteit van ‘de leraar’ goede ingangen biedt voor vernieuwingen in beleid en praktijk op die punten die kunnen zorgen dat het beroep ook in de toekomst interessant en gewaardeerd blijft.

Maar eerst vooral een woord van dank aan alle leraren, schoolleiders en experts die we hebben mogen bevragen, via een vragenlijst of interview. Zonder hun bereidwillige medewerking had het onderzoek niet uitgevoerd kunnen worden. Veel dank dus: leraren van schoolleiders van het Martinuscollege, Lumion, Mundus College, Kaj Munk College, het Goois Lyceum, Noordik, Regius, Felisenum, Kamerlingh Onnes en CSG Jan Arentsz. Ook de onderwijsexperts uit Polen en Slowakije hebben ons een grote dienst bewezen met hun antwoorden op een uitvoerige Engelstalige vragenlijst. Ook hen willen we hartelijk danken voor hun inspanningen om zo helder mogelijk op papier te zetten hoe lerarenloopbanen zijn georganiseerd. Voor Polen was dat Elszbieta Leszczynska (hoofd regionale onderwijsinspectie en lerarenopleiding universiteit van Poznan), voor Slowakije was dat: Mária Hlavatá, medewerker Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Onderzoek en Sport van de Republiek Slowakije.

Ook de deelnemers van de expertmeeting van de Leerstoel Onderwijsarbeidsmarkt vanuit het CAOP willen we graag laten weten dat we hun inbreng zeer hebben gewaardeerd.

En tot slot zijn we de leden van onze klankbordgroep erkentelijk voor hun prettig-constructieve commentaren en de inspirerende besprekingen op het kantoor van de VO-Raad in Utrecht. Wellicht komen er nog eens nieuwe mogelijkheden om samen te werken, dank: Eva van Cooten (VO-Raad), Ruud van der Aa (CAOP), Kyra Keybets, Sandra Roelofsen (KVLO), Marion Hoerberichts en Suzanne Bierkens (OCW).

Samenvatting, conclusies en discussie

Een gezonde onderwijsarbeidsmarkt vraagt om een aantrekkelijk(er) carrièreperspectief voor leraren, en dus om een visie én om concrete ideeën die bruikbaar zijn in de context van het Nederlandse (voortgezet) onderwijs. In dit rapport doen we verslag van twee deelstudies naar loopbaanmogelijkheden voor leraren in het voortgezet onderwijs. In de eerste deelstudie is een inventarisatie uitgevoerd van de verschillende rollen die leraren vervullen in het voortgezet onderwijs in combinatie met hun kerntaak, het lesgeven. De tweede deelstudie bevat een inventarisatie van loopbaanopbouw en beleid in enkele andere sectoren (verpleging en politie) en landen (Polen, Slowakije en Europa in het algemeen). In beide deelstudies gaan we in op zowel de verticale als de horizontale groeimogelijkheden in de lerarenloopbaan. In dit hoofdstuk vindt u de samenvatting van het uitgevoerde onderzoek en de conclusies en discussie. In de hoofdstukken hierna volgt de verantwoording van de achtergrond, de onderzoeksopzet, en de resultaten van de verschillende deelstudies: een enquête onder leraren, tien schoolportretten, en de bevindingen op basis van de deelstudie ‘gluren bij de burens.’

Theoretisch kader

Het aantrekken van nieuwe leraren en het ‘boeien en binden’ van degenen die al werkzaam zijn in het onderwijs vraagt om beleid. Het ministerie van OCW werkt daarin vanuit drie kernpunten:

- *Werving*: een bredere doelgroep interesseren voor het leraarschap
- *Professionalisering*: aanbieden van ontwikkelmogelijkheden in de vorm van scholing en professionaliseringstrajecten binnen de huidige functie, of met het oog op doorgroei naar een volgende,

- *Beloning*: betere beloning is een middel om status en imago van het lerarenberoep te verhogen, en om kwaliteit ook financieel te waarderen.

Een aanvullende mogelijkheid is het ontwerpen van aantrekkelijke loopbaanpaden gebaseerd op de rollen die leraren in het voortgezet onderwijs vervullen in combinatie met hun lesgevende taken.

Wat is een rol?

Onder een rol verstaan we in deze studie 'een afgebakend maar samenhangend stuk werk, waarvoor verwachtingen gelden over wat iemand mag en moet doen, en waarbij taken, bevoegdheden, verantwoordelijkheden en benodigde competenties zijn vastgelegd.'

De primaire rol van de leraar wordt gevormd door de lesgevende taken. In die rol is de leraar in interactie met leerlingen, individueel of groepsgewijs, houdt hij/zij zich bezig met het voorbereiden en uitvoeren van onderwijs en met het evalueren van de opbrengsten daarvan, bijvoorbeeld via toetsen. De meeste leraren voeren echter ook nog andere werkzaamheden uit. Zij vervullen rollen die zijn gekoppeld aan verschillende typen werkprocessen, zoals (a) onderwijsontwikkeling (zoals curriculumontwikkelaars of docentonderzoekers), (b) beleid en organisatie (zoals sectie- of teamleiders en roostermakers) of (c) ondersteuning van collega's (zoals schoolopleiders of werkplekbegeleiders). Anderen vervullen ook rollen in (d) werkprocessen buiten de school (bijvoorbeeld als toets-expert bij Cito, of als (mede)auteur van onderwijsmaterialen). Dit type rollen is niet per definitie gekoppeld aan het functieniveau van de leraar. Sommige rollen zijn vast, andere tijdelijk, sommige zijn formeel, andere informeel.

Naast de ontwikkeling die leraren doormaken via de uitvoering van hun kernwerkzaamheden, bieden ook deze andere rollen kansen voor persoonlijke en professionele groei. In aanvulling op de verticale loopbaanpaden - van LB naar LD - vormen rollen die aansluiten bij interesses en talenten van leraren, een interessant perspectief op horizontale groei, langs die route kunnen zij 'opzij klimmen' binnen de schoolorganisatie. Een horizontaal loopbaanpad kan leiden tot betere en bredere inzetbaarheid, zowel binnen als buiten de eigen schoolorganisatie. Bovendien draagt de ruimte voor persoonlijke, professionele ontwikkeling bij aan het aantrekkelijk houden van het lerarenberoep in verschillende levensfasen.

Opdrachtgever voor het onderzoek is de sectortafel voortgezet onderwijs. De sectortafel wilde graag weten welke rollen leraren momenteel vervullen en welke bijdrage die rollen leveren aan hun loopbaanperspectieven. Daarnaast was de sectortafel benieuwd naar de loopbaanpaden van leraren in andere landen en van medewerkers in andere arbeidsmarktsectoren in Nederland, en naar welke ideeën dat zou kunnen opleveren voor het aantrekkelijker inrichten van lerarenloopbanen in Nederland.

Onderzoeksmethoden

In *deelstudie 1* is een inventarisatie uitgevoerd van de rollen die leraren in het voortgezet onderwijs in Nederland vervullen en de functie die deze rollen vervullen in hun loopbaanontwikkeling.

De onderzoeksvragen waarop de deelstudie antwoord geeft, zijn:

1. Welke rollen vervult de leraar in het voortgezet onderwijs?
2. Welke combinaties van rollen komen voor?
3. Op welke wijze vervullen deze rollen een functie in de loopbaanontwikkeling van de leraar?
4. En dragen ze bij aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief?
5. Welk beeld hebben leraren-in-opleiding en starters van hun loopbaanperspectief, in het licht van rollen die je als leraar kunt vervullen?
6. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren in de schoolorganisatie voor het loopbaanperspectief van de leraar?
7. Wat zijn de implicaties voor lerarenopleidingen en schoolorganisaties van de relatie tussen rollen van leraren en hun loopbaanperspectief?

Via literatuurstudie is een overzicht samengesteld van de rollen die leraren in het voortgezet onderwijs vervullen naast hun kernwerkzaamheden. Daarvoor is gebruik gemaakt van recente onderzoeksliteratuur en beleidsdocumenten over loopbaanontwikkeling, loopbaanpaden en rollen in het onderwijs. Op basis daarvan is een typering gemaakt dat terug te vinden is in het overzicht van rollen van leraren in bijlage 1.

Vervolgens zijn casestudies uitgevoerd op tien scholen, verspreid over het land en gevarieerd in schoolgrootte, leerlingenpopulatie en onderwijsniveaus. Per school zijn de volgende methoden van dataverzameling ingezet:

- *Een digitale vragenlijst voor alle leraren over hun loopbaan.*
- *Een semigestructureerd interview met de schoolleider en een*

beleidsmedewerker die beiden ‘personeelsbeleid’ in hun portefeuille hebben.

- *Twee focusgroepgesprekken* met steeds vier leraren, onder wie zowel eerste- als tweedegraders, en zowel leraren-in-opleiding als starters, medior en senior leraren.

De belangrijkste resultaten vanuit dit eerste deelonderzoek zijn bediscussieerd in een expertmeeting in het kader van de Leerstoel Onderwijsarbeidsmarkt vanuit CAOP. De inbreng uit deze discussie is verwerkt in de conclusies op basis van het onderzoek.

In *deelstudie 2* is nagegaan in hoeverre loopbaanpaden in andere landen of andere sectoren ideeën kunnen opleveren voor het onderwijsloopbaanbeleid in het Nederlandse voortgezet onderwijs. De onderzoeksvraag voor deze deelstudie was: ‘Wat kunnen we leren van ‘de burens’ (andere landen, andere arbeidsmarktsectoren) over loopbaanbeleid voor leraren: welke voorbeelden van beleidsmaatregelen vinden we die tot doel hebben taken, rollen en verantwoordelijkheden van leraren zo te organiseren dat een aantrekkelijk(er) carrièreperspectief ontstaat?’

Via deskresearch en netwerkcontacten is gezocht naar relevante cases.

Voor de *arbeidsmarktsectoren* vond selectie plaats op basis van vergelijkbaarheid naar startniveau (hbo), en arbeidsmarktcontext (semi-publieke beroepen, dreigend tekort). Op grond daarvan is gekozen voor de sectoren ‘verpleegkunde’ en ‘politie’. Voor beide sectoren is een portret geschetst van het loopbaanpadenbeleid.

Voor de informatie over loopbaanpaden voor leraren in *andere landen* is gekozen voor het portretten van de loopbaanpaden voor leraren in Polen en Slowakije. Experts uit beide landen hebben, via een reeks verdiepende vragen uitgebreide achtergrondinformatie aangeleverd. Daarnaast zijn de bevindingen uit het recent verschenen Europese overzicht: *‘Teachers Careers in Europe: Access, Progression and Support.’* (Eurydice, 2018), betrokken in de deelstudie. Ook in de Europese studie stonden loopbaanpaden in het onderwijs en de rollen die leraren vervullen centraal.

Resultaten

We bespreken achtereenvolgens de resultaten op basis van de vragenlijst en de interviews en focusgroepen uit deelstudie 1, en de opbrengsten van de casestudies naar andere arbeidsmarktsectoren en lerarenloopbanen in andere Europese landen uit deelstudie 2.

Vragenlijst voor leraren

De digitale vragenlijst is ingevuld door 208 leraren van acht scholen. De belangrijkste bevindingen noemen we hieronder puntsgewijs. Een compleet overzicht is te lezen in hoofdstuk 3.

Frequentie

- 75% van de respondenten geeft aan dat zij in het afgelopen schooljaar naast hun kernwerkzaamheden een of meer andere rollen hebben uitgevoerd *binnen de school*. Bij de helft van deze leraren gaat het om twee, drie of vier rollen.
- Leraren die langer werkzaam zijn op een school, hebben meer rollen. Bijna de helft van de startende leraren vervult (nog) geen rol naast hun lesgevende taken.

Typering

- De meest voorkomende rol die leraren vervullen binnen de school is die van mentor/studiebegeleider. Zo'n 80% van de leraren vervult in elk geval die rol, bij de medior leraren is dat zelfs 95%. In de rol van mentor waarderen leraren vooral het meer persoonlijke contact met de leerlingen.
- Veelvoorkomende rollen, naast die van mentor, zijn: sectieleider, buitenland-/excursiecoördinator, werkplekbegeleider of coach voor collega-leraren (startend en zittend), vakspecialist.
- De meeste rollen vallen ofwel in de categorie 'beleid en organisatie' ofwel in de categorie 'ondersteuning van collega's'.
- Rollen zijn meestal permanent en formeel.
- Voor het uitvoeren van de meeste rollen is bepaalde expertise nodig.

Tevredenheid en motivatie

- Leraren zijn over het algemeen tevreden over de rol(len) die zij vervullen. Enkelen zijn ontevreden, vooral omdat zij ervaren dat hun

- rol teveel werk met zich meebrengt of teveel tijd vraagt.
- Belangrijke motivaties voor het uitvoeren van rollen zijn: loopbaanontwikkeling, behoefte om het leren van leerlingen te verbeteren, uitdaging en variatie, verantwoordelijkheid en betrokkenheid bij de schoolorganisatie.
- Van de respondenten geeft 70% aan dat zij waardering ervaren voor de rol die zij uitoefenen. Het missen van waardering heeft vooral betrekking op gebrek aan tijd en gebrek aan financiële groei.
- Zo'n 80% van de leraren beschikt over faciliteiten die van belang zijn voor hun rol, zoals tijd en scholing, of - in mindere mate - begeleiding en een eigen werkplek. Vooral tijd en een werkplek vinden leraren belangrijke faciliteiten.

Rollen buiten de school

- Ruim 30% van de respondenten vervult ook een of meer *rollen buiten de school*.
- Rollen buiten de school komen ongeveer evenveel voor in alle loopbaanfasen: 26% van de startende, 37% van de medior en 31% van senior leraren hebben naast hun werkzaamheden op school, ook rollen daarbuiten.
- De meest voorkomende rollen buiten de school zijn die van zelfstandig ondernemer (zzp'er), vrijwilliger, lid van een regionale of landelijke werkgroep, onderzoeker, vakdidacticus of opleider, onderwijs- of toetsontwikkelaar.
- De meeste van deze rollen zijn permanent (70%).
- Vrijwel altijd (95%) is specifieke deskundigheid vereist.
- De respondenten zijn ook over deze rollen tevreden.
- Belangrijke motivaties zijn: meer uitdaging en meer variatie, persoonlijke ontwikkeling, contact met anderen.
- Zo'n 65% voelt zich gewaardeerd.
- Voor ongeveer 20% van de respondenten heeft de school tijd en scholing beschikbaar gesteld.

Loopbaan- en ontwikkelingsperspectieven

- Iets meer dan 60% van de leraren is tevreden of zeer tevreden over hun loopbaanmogelijkheden, ongeveer 11% is (zeer) ontevreden, en 27% antwoordt 'neutraal', met als toelichting bijvoorbeeld: "Ik zou graag

willen doorgroeien, maar daarvoor is vooralsnog geen ruimte.” Of: “Ik ben niet op de hoogte van de mogelijkheden van mijn school.”

- Ongeveer de helft van de leraren heeft de wens zich verder te ontwikkelen. Die wens leeft sterker bij de startende leraren dan bij de medioren, en sterker bij de medioren dan bij de senior leraren.
- Leraren die zich verder willen ontwikkelen, doen dat via een opleiding of cursus, door te solliciteren naar een hogere functieschaal, via een gesprek met hun teamleider, en/of door het up to date blijven en het zich verder bekwamen in coaching van leerlingen.
- Vooral de leidinggevende vervult een belangrijke rol als het gaat om ontwikkelingsmogelijkheden, maar daarnaast ook de collega's uit sectie of team.

Casestudies op tien scholen

Tijdens de uitvoering van de casestudies is op tien scholen gesproken met in totaal ruim 80 leraren en schoolleiders. Er is een grote diversiteit in de wijze waarop scholen omgaan met de verschillende rollen van leraren. Hieronder een overzicht van het beeld op basis van de tien scholen samen. In hoofdstuk 4 zijn de afzonderlijke schoolportretten te vinden.

1. Welke rollen vervult de leraar in het voortgezet onderwijs?

Leraren vervullen naast hun lesgevende taak veelal één of meer rollen. Het palet aan mogelijke rollen is breed: naast hun rol in het primaire proces voeren de meeste leraren ook rollen uit die betrekking hebben op onderwijsontwikkeling, beleid en organisatie en/of het ondersteunen van collega's. Het mentoraat is een rol die bijna niet meer los is te zien van de kernwerkzaamheden van een leraar.

Rollen worden niet alleen vervuld binnen de school maar betrekkelijk vaak ook buiten de school, het bestuur of de sector onderwijs. Zo zijn er bijvoorbeeld leraren die meewerken aan het ontwikkelen van toetsen en examens, of die werkzaam zijn in dienst van een uitgever als (mede)auteur van een onderwijsmethode. Ook zijn er leraren met een eigen bedrijf, zoals de leraar met een eigen vormgevingsbureau. Die leraar speelt op school vervolgens een belangrijke rol in het binnenhalen van kunst in de school en in het verzorgen van een kunstcollectie.

Rollen binnen de school kunnen al dan niet gekoppeld zijn aan de normjaartaak. Op scholen die werken met een taakbeleid bepaalt de aanstellingsomvang van een leraar het maximum aantal lesgevende taken en die worden aangevuld met rollen, waaraan uren worden toegemeten. Op scholen waar het taakbeleid is losgelaten, werkt men met sets van rollen die tot de kerntaak van iedere leraar behoren.

Er is een grote variëteit in verschijningsvormen van rollen: waar op de ene school een specifieke rol als functie wordt bestempeld, is dat op de andere school niet het geval. Rollen die op de ene school worden uitgevoerd door een leraar, worden op een andere school vervuld door een onderwijsondersteuner. Rollen zijn vaak formeel en stabiel, maar ook regelmatig informeel en/of tijdelijk. Rollen kunnen spontaan ontstaan. Er zijn grote en kleine rollen waarvoor meer dan wel minder tijd wordt toegemeten. Er zijn uitgewerkte rollen, waarvoor precies is omschreven welke verantwoordelijkheden en bevoegdheden erbij horen, maar dat hoeft niet altijd zo te zijn.

2 Hoe komen leraren aan hun rollen?

Leraren komen op verschillende manieren aan hun rollen: ze worden opgelegd, zijn vanzelfsprekend, worden vrijwillig opgepakt, etc. Rollen die tot de onderscheiden functieniveaus behoren, zijn bijvoorbeeld verplicht. Toedeling van rollen gebeurt dan via de verticale ladder van de functiemix. Maar leraren krijgen ook rollen op basis van hun interesse en wensen, en bepalen binnen het team in onderling overleg wie welke rol oppakt. Toedeling kan op informele wijze gebeuren, bijvoorbeeld in een kleine school, maar het kan ook heel formeel gaan, in dat geval moeten leraren ernaar solliciteren.

3 Ondersteuning, facilitering, waardering

Scholing (opleiding, training, coaching; collectief en individueel) en *ondersteuning door de teamleider i.c. het management* zijn vormen van ondersteuning die leraren voor de roluitvoering van groot belang vinden. Voldoende *tijd* (!) vinden schoolleiders en leraren de belangrijkste vorm van facilitering voor de uitvoering van een rol. En daar zit een ook meteen een belangrijk knelpunt: leraren vinden de tijd die beschikbaar is te weinig; maar toekenning van meer tijd is met de beschikbare middelen niet haalbaar. *Tijd* is niet alleen een belangrijke vorm van facilitering maar *tijd* die leraren krijgen voor het uitvoeren van rollen ervaren zij óók als een van de belangrijkste vormen van waardering. Daarnaast ervaren zij waardering van

leerlingen, ouders, collega's en leiding, doordat zij *zich gezien en gehoord* voelen, door het *vertrouwen* dat zij krijgen om een bepaalde rol uit te voeren, en de mogelijkheden om *scholing* te volgen. *Financiële waardering* vinden leraren zeker niet onbelangrijk, maar het is niet de vorm van waardering die zij als eerste noemen.

4 *Bijdrage van rollen aan aantrekkelijke loopbanen*

Of rollen bijdragen aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief, daarover verschillen de meningen.

Als ze er niet aan bijdragen dan komt dat, in de ervaring van de respondenten, door belemmeringen die voortkomen uit de functiemix, of ze noemen de doorwerking van het entreerecht en bepaalde cao-regelingen als oorzaak. Wat betreft de *functiemix*: rollen kunnen gekoppeld zijn aan de onderscheiden functieniveaus, maar ze kunnen daar ook los van staan. De ontwikkelmogelijkheden van leraren langs de verticale paden van de functiemix ervaren sommigen als beperkt. Er zijn relatief veel scholen met veel leraren die een lange aanstellingstijd hebben. Gevolg is dat de beschikbare LD-functies vergeven zijn, waardoor er weinig ruimte is voor andere leraren om naar dit niveau toe door te groeien. Dat beperkt het loopbaanperspectief. Een ander knelpunt is het - inmiddels opgeheven - *entreerecht*: de gevolgen zijn nu nog merkbaar. Sommige scholen koppelen rollen aan de onderscheiden functieniveaus (schalen). Een leraar kon door het entreerecht automatisch het recht hebben op een LD-schaal maar (nog) niet voldoende bekwaam zijn in de rollen die tot dat LD-niveau behoren, terugplaatsing naar een lagere schaal (demotie), is vaak demotiverend.

Er zijn leraren die bij voorkeur zoveel mogelijk willen lesgeven, er zijn ook leraren die juist graag wat minder lesgeven en meer andere taken verrichten. *Cao-afspraken* over minimumpercentages in de functiemix of het maximaal aangestelde lesgevende uren/taken (750 uur per jaar) beperken, volgens de respondenten, de mogelijkheden om hierin te variëren.

De leraren die het werken met rollen juist wél zien als aantrekkelijke loopbaanmogelijkheid vinden dat omdat zij door het opdoen van kennis en ervaring in die verschillende rollen hun eigen interne en vooral ook hun externe mobiliteit en inzetbaarheid kunnen vergroten: rollen dragen naar hun mening bij aan doorstroommogelijkheden. Verder zorgt de diversiteit aan

rollen voor velen voor afwisseling en plezier in het werk en voor een kruisbestuiving die ook positief uitwerkt in de lesgevende taken.

5 *Welk beeld hebben leraren-in-opleiding en starters van hun loopbaanperspectief en van de rollen die je als leraar kunt vervullen?*

De meeste leraren in opleiding (lio's) zijn nog niet expliciet bezig met hun loopbaanontwikkeling. De opleiding en de dagelijkse gang van zaken vragen al hun aandacht. Wel vinden zij het prettig om een overzicht te hebben van wat mogelijk is aan rollen. Daarmee wordt duidelijk waar je naartoe kunt werken. Startende leraren hebben al wat meer zicht op loopbaanontwikkeling en rollen, maar hun focus ligt vooral bij het goed onder de knie krijgen van de lesgevende taken. Zowel starters als lio's zijn overigens erg gemotiveerd voor die rollen waarin sprake is van direct contact met leerlingen, zoals het mentoraat.

6 *Wat zijn bevorderende factoren in de schoolorganisatie voor het loopbaanperspectief van de leraar?*

De rol en houding van de teamleider, voldoende tijd, een op ontwikkeling gerichte cultuur en de zorg voor startende leraren zijn factoren die men van cruciaal belang vindt om de loopbanen van leraren te bevorderen. In deze situatie is met name de (team/school)leiding aan zet.

Teams kunnen een belangrijke sparringpartner vormen ter bevordering van loopbaanperspectieven van leraren. Ook *leraren zelf* hebben een belangrijke rol in het bevorderen van hun loopbaan, door zelf de regie in hun eigen loopbaan te nemen (nadenken over wat je wilt, actief naar mogelijkheden zoeken voor professionele ontwikkeling in rollen e.d.), door samen te werken met anderen en door de blik te verruimen (buiten de deur kijken, stagelopen, detachering).

Sectorportretten

In de *verpleegkunde* is de afgelopen jaren beleid ontwikkeld gericht op het bieden van ruimere mogelijkheden voor zowel horizontale als verticale groei. Belangrijke aandachtspunten daarin waren verbetering van de beroepsprofilering (intern en extern), het scherper differentiëren van bevoegdheden en bekwaamheden, en de introductie van een masteropleiding voor verpleegkundig specialisten. Bovendien zijn instrumenten ontworpen die leidinggevenden en loopbaanbegeleiders ondersteunen bij het begeleiden van verpleegkundigen in hun loopbaankeuzes.

Bij de *politie* bestaat eveneens de wens om aantrekkelijk te blijven als werkgever door het aanbieden van goede loopbaanperspectieven en opleidingsmogelijkheden en een concurrerende financiële beloning. Bij de cao-onderhandelingen voor de periode 2015-2017 zijn in dat kader afspraken gemaakt over drie onderwerpen: loopbaanpaden, horizontale en verticale ontwikkeling en mobiliteit en de wijze van functievervulling.

Voor de nieuwe onderhandelingsfase (2018-2019) heeft de VMHP (Vereniging van Middelbare en Hogere Politieambtenaren) nog enkele aanvullende voorstellen geformuleerd. Een daarvan is dat (beter) maatwerk mogelijk zou moeten zijn. Instrumenten daarvoor zijn: het schetsen van duidelijke loopbaanperspectieven (horizontaal, verticaal en extern) en het organiseren van opleidings- en scholingsmogelijkheden die zowel aansluiten op de belangen van de organisatie als op de behoeften van medewerkers. Ook het beter opleiden van leidinggevenden op het vlak van HRM en het leidinggeven aan professionals maakt deel uit van de inzet van de nieuwe onderhandelingen.

Implicaties

Scholen zijn vanzelfsprekend kleinere organisaties dan de landelijke politie of ziekenhuizen, toch biedt de verkenning van de afspraken rond loopbaanpaden in beide sectoren, enkele interessante perspectieven, met als belangrijkste:

- De beschikbaarheid van overzichtelijke beschrijvingen van rollen die kunnen worden vervuld naast de kerntaak, en van loopbanentools als onderdeel van de functioneringscyclus.
- Bewuste aandacht voor loopbaanontwikkeling door de leidinggevende, en de medewerker zelf: mobiliteit als onderwerp van gesprek.
- Een systeem van functieroulatie gericht op horizontale loopbaanontwikkeling.
- Maatwerk voor zittend personeel via een intern EVC-systeem, stagemogelijkheden, geografische mobiliteit en specialisaties.
- Aandacht voor HRM-vaardigheden van leidinggevenden.

Landenstudies

In Polen doorlopen leraren een formeel professionaliseringstraject dat in totaal 10 tot 15 jaar duurt. Er zijn vier loopbaanfasen. Het bereiken van een volgende fase is gebonden aan een aantal formele eisen (aantal uren praktijk, een goedgekeurd persoonlijke (loopbaan)ontwikkelingsplan, een praktijkverslag en een examen). In de eerste fasen gaat het om interne beoordelingen, door een

commissie onder leiding van de schoolleider, in de latere fasen is er een externe commissie op gemeentelijk of regionaal niveau die bepaalt of de leraar voldoet aan de gestelde kwaliteitseisen. Bij een hoger niveau horen ook een hoger salaris en grotere verantwoordelijkheden.

De meeste leraren hebben 18 contacturen per week, en werken daarnaast aan hun professionalisering. Zij kunnen een beroep doen op fondsen voor bijvoorbeeld deelname aan een cursus of conferentie, en hebben – in de beginfasen – recht op een praktijkcoach (een gediplomeerd collega-docent). De invulling van hun scholing kunnen leraren zelf bepalen. Ook deelname aan scholennetwerken vanuit universiteiten, de inspectie of het ministerie, of door leraren zelf, is daarbij mogelijk.

De ervaring van de geraadpleegde expert is dat de loopbaanstappen weliswaar goed zijn voor de leraren, maar dat het systeem in Polen inmiddels wel sterk bureaucratisch is geworden. Zij pleit bovendien voor goede salarissen en selectieprocedures, voor een coherent ondersteuningsaanbod met een duidelijke rol voor lerarenopleidingen en universiteiten, en voor doorgaande ontwikkeling, ook nadat het hoogste niveau is bereikt.

In Slowakije kent het loopbaanpad van leraren eveneens vier stadia. Het gehele traject neemt ongeveer zes jaar in beslag. Het eerste stadium als beginnend leraar is tevens een inwerkperiode, onder supervisie van een mentor en een beoordeling van de docentcompetenties naar professionele maatstaven. Voor het bereiken van de volgende stadia bouwt de leraar aan het uitbreiden van de praktijkervaring en aan professionalisering via activiteiten zoals scholing, een Masterstudie, onderwijs in het buitenland, materiaalontwikkeling of een bijdrage aan studieboeken, en schrijft hij of zij een thesis. Net als in Polen is er steeds een formele commissie die de beoordeling uitvoert. Bij een hoger niveau hoort een hogere salarisschaal. Ook is er sprake van een formele relatie met de rollen die een leraar in de school kan uitoefenen.

Leraren krijgen facilitering in de vorm van tijd voor deelname aan professionaliseringsprogramma's en scholing en om zich op het examen voor te bereiden, in totaal gaat het om maximaal 15 dagen op jaarbasis.

De loopbaanopbouw is sterk gesystematiseerd, er ligt veel nadruk op professionalisering, maar tegelijk kunnen leraren zelf bepalen op welke wijze zij hun professionele kennis uitbreiden en verdiepen. Daarnaast is er een sterk centrale sturing vanuit het Ministerie van Onderwijs via de formele beroepscompetenties en examinering.

Een recente Eurydice-overzichtsstudie over alle *Europese landen* laat zien dat Nederland niet het enige land is waar vergrijzing en lerarentekorten zich aankondigen. Ongeveer de helft van de landen in Europa staat voor 'een uitdaging' als het gaat om het verhogen van de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar.

Enkele andere opvallende vergelijkingen en conclusies:

- In ongeveer de helft van de Europese landen gelden na het afronden van de opleiding aanvullende kwalificatie-eisen voor leraren.
- In ongeveer tweederde van de landen is sprake van een mentorprogramma voor startende leraren.
- In de meerderheid van de landen is permanente professionalisering verplicht.
- Deelname aan professionele ontwikkeling is in de helft van de landen bepalend bij beslissingen over promotie en salarisverhoging, en meestal ook aan verantwoordelijkheden die horen bij het vervullen van rollen zoals die van mentor of manager.
- Er zijn vrijwel overal uitgebreide competentieraamwerken vastgesteld van de kwalificatie-eisen voor startende leraren.
- De raamwerken worden weinig gebruikt in relatie tot loopbaanontwikkeling.
- Er zijn slechts enkele landen die loopbaanbegeleiding wettelijk hebben geregeld voor leraren.
- Schoolleiders zijn meestal degenen die competenties van leraren beoordelen, maar opleiding daarvoor is meestal niet verplicht en/of voor handen.

Implicaties

Onderwijssystemen verschillen behoorlijk per land. Toch zijn er ook enkele interessante implicaties van de blik over de grens:

- Een systematiek waarin succesvolle professionalisering, hoger competentieniveau ook bijdraagt aan het bereiken van een volgende stap in de loopbaan (losgekoppeld van het functieniveau van collega's).
- Inzicht van leraren in loopbaantrajecten en de rol van 'rollen' naast de primaire taak daarin.
- (Meer) aandacht voor en begeleiding van de loopbaanontwikkeling
- Coachingsvaardigheden van leidinggevendenden op het gebied van loopbaanontwikkeling.

- Een mentorprogramma voor startende leraren, met coaching en een formele afsluiting.
- Aandacht voor het imago van het beroep en voor kennis – ook buiten het onderwijs – over de breedte van het beroep van leraar.

Conclusies

Primair doel van het onderzoek was zicht te krijgen op loopbaanperspectieven voor leraren. Daarvoor is gekeken naar de diversiteit aan rollen die leraren in het voortgezet onderwijs (kunnen) vervullen, en naar de vraag in hoeverre (combinaties van) rollen een bijdrage leveren aan horizontale loopbaanpaden voor leraren doordat zij bijdragen aan persoonlijke ontwikkeling. We komen daarmee tot de volgende conclusies.

Rollen: een rijk palet aan mogelijkheden in het beroep van leraar

Het overgrote deel van de leraren vervult naast hun kernwerkzaamheden – lesgeven – één of meer andere rollen. Naast een rol als mentor, gaat het dan om rollen als sectieleider, organisator van excursies in het buitenland, werkplekbegeleider of inhoudelijk vakspecialist. We zien dat die rollen betrekking kunnen hebben op vier, of eigenlijk vijf, terreinen:

- (1) het primaire proces, waarin het gaat om het leren van leerlingen en de vakdidactische en pedagogische aspecten daarbij, en om de begeleiding daarbij, inclusief meer specialistische zorg)
- (2) het ontwikkelen van onderwijs via curriculumontwerp en onderzoek
- (3) beleid en organisatie van het onderwijs
- (4) ondersteuning van collega's
- (5) en allerlei werkactiviteiten buiten de school.

Bijlage 1 geeft een overzicht van de rollen binnen en buiten de school die leraren (zouden kunnen) vervullen, en maakt daarmee de volle breedte zichtbaar van het beroep van leraar.

Wat is een rol?

Een heldere definiëring van het begrip 'rol' is niet eenvoudig, omdat die samenhangt met de context of discipline van waaruit je een rol beschouwt (zie hoofdstuk 1). In dit onderzoek waren we nieuwsgierig naar de werkzaamheden die leraren naast hun lesgevendende taken uitvoeren en naar de vraag in hoeverre die werkzaamheden perspectief bieden voor loopbaanontwikkeling als

onderdeel van een aantrekkelijk beroep. Daarom hebben we onderscheid gemaakt tussen kernwerkzaamheden en rollen. Kernwerkzaamheden hebben betrekking op wat we in dit onderzoek beschouwden als de *kern* van de functie van leraar en die ligt bij de meeste scholen in het primaire proces dat vorm krijgt in interactie met leerlingen (individueel en groep). Alle andere werkzaamheden noemden we rollen, waarbij een rol staat voor een afgebakend maar samenhangend stuk werk of een set van taken waar de leraar voor verantwoordelijk is (gesteld) of waarvoor hij of zij zich verantwoordelijk voelt.

Naast bekende, formele rollen, zoals die van mentor, zijn er ook rollen die spontaan in de praktijk ontstaan, zoals die van de leraar die gaandeweg als vertrouwenspersoon is gaan fungeren. Zulke informele rollen kunnen op een bepaald moment geformaliseerd worden, maar dat hoeft niet per definitie. Verder kunnen rollen zowel vast zijn als tijdelijk, en opgelegd, toebedeeld dan wel zelf bedacht en uit eigen initiatief opgenomen. Voor bepaalde rollen geldt dat leraren zich ermee identificeren en dat zij bijdragen aan hun persoonlijke en professionele ontwikkeling, of voortbouwen op wat iemand al kan. Vaak is specifieke kennis en scholing nodig. Belangrijk is echter ook dat een rol voortkomt uit wat de school nodig heeft. Rollen kunnen impliciet of expliciet gekoppeld zijn aan de niveaus uit de functiemix, maar zijn dat niet altijd. Tot slot bieden rollen ruimte voor flexibele beloning, zowel materieel als immaterieel.

De tweedeling kernwerkzaamheden versus (andere) rollen is in dit onderzoek werkbaar gebleken. Toch zijn enkele opmerkingen op z'n plaats. Allereerst hanteert niet elke school het begrip rol, vaak gaat het over 'taken'. Ten tweede blijkt het mentoraat in de praktijk tot de kernwerkzaamheden van vrijwel elke leraar te behoren - met uitzondering van starters in hun eerste jaar, soms senior-leraren of leraren bij wie deze vorm van begeleiden van leerlingen echt niet past. Mentorschap is derhalve eigenlijk niet als rol te beschouwen. Ten derde troffen wij een school met een veel bredere visie op de kern van het beroep van leraar. Deze school werkt met vijf docentrollen waaronder 'de docent als leider', 'de docent als coach', 'de docent als onderzoeker', etc. Deze rollen horen bij de opdracht van *iedere* leraar, waarmee rollen en kernwerkzaamheden samenvallen.

Leveren rollen een bijdrage aan loopbanen van leraren? Ja en nee

De hamvraag in ons onderzoek was of het werken met rollen bijdraagt aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief voor leraren in het vo. De meningen blijken verdeeld.

Voor sommige leraren draagt het werken met rollen niet bij aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief. Zij willen liefst alleen lesgeven of zij ervaren belemmeringen in de randvoorwaarden voor het opnemen van een rol binnen de context van de school: soms is het aantal beschikbare rollen beperkt, soms juist te groot, soms zijn (interessante) rollen voor langere tijd al 'vergeven', of is er weinig ruimte voor het adequaat uitvoeren ervan in combinatie met een volledige onderwijstaak.

In het Nederlandse onderwijsbestel zijn enkele beleidsmatige keuzes gemaakt gericht op loopbaanperspectieven van leraren. Voorbeelden daarvan zijn het taakbeleid/de normjaartaak en de functiemix. Tot voor kort waren daarnaast het entreerecht en bepaalde cao-regelingen van kracht die resp. het automatische recht op een bepaald functieniveau (schalen LB t/m LD) en het maximaal aantal te geven uren vaststelden. Uit ons onderzoek blijkt dat dit soort structuuroplossingen voor sommige scholen goede handvatten bieden en duidelijkheid scheppen, maar ze leveren ook op dat leraren en schoolleiders zich belemmerd voelen. Zo wordt de functiemix als beperkend ervaren doordat andere rollen dan de primaire taak ondergesneeuwd dreigen te raken, onder meer omdat die geen hogere schaal met zich meebrengen. De samenstelling van het huidige personeelsbestand op veel scholen - veel senior-leraren en eerstegraders - blijkt een belemmering voor de doorstroom, met name voor jonge leraren.

Kortom: de wet- en regelgeving op macroniveau schept via de functiewaardering, een kader voor verticale loopbaanontwikkeling.

Tegelijkertijd zijn er effecten die beperkend werken op de loopbaanperspectieven van leraren. Het is dan ook niet verrassend dat sommige scholen - al dan niet stilzwijgend - het taakbeleid en de functiemix hebben losgelaten.

Anderen vinden dat het werken met rollen juist wél bijdraagt aan aantrekkelijke loopbanen; zowel starters als ervaren leraren geven aan dat je door het opdoen van kennis en ervaring met verschillende rollen je inzetbaarheid kunt vergroten. En ze bieden doorstroommogelijkheden binnen de school (interne arbeidsmarkt) maar ook daar buiten (de externe

arbeidsmarkt). Voor deze groep leraren gaat er bovendien een motiverende werking vanuit; de rollen zorgen voor afwisseling en plezier in het werk, en er vindt een kruisbestuiving plaats tussen de rol en het lesgeven. Het vervullen van verschillende rollen motiveert hen: zij ervaren dat ze meer zijn dan alleen een leraar met lesgevendende taken. Met een rol kun je je identificeren; een leraar kan zich een rol eigen maken en vanuit intrinsieke motivatie een bijdrage leveren aan bijvoorbeeld ontwikkelingen in school. Ook voor leraren die het uitsluitend lesgeven als te zwaar ervaren, hebben andere rollen in de school een positieve invloed op hun motivatie en welbevinden, al hebben zij minder intrinsieke redenen voor het aannemen van een specifieke rol.

Niet alleen aanbodgerichte maar ook vraaggerichte loopbaanontwikkeling

Een vast en aanbodgericht loopbaanstramien alleen (bijvoorbeeld via de functiemix) lijkt voor lang niet alle scholen meer goed te werken. We zien dat leraren (ook) zelf op zoek gaan naar rollen die hen stimuleren en motiveren. Een mooi voorbeeld is de jonge leraar die op eigen initiatief onderzoekt of het werken met Virtual Reality-brillen haar biologielessen kan verrijken. Het management ondersteunt en faciliteert haar initiatief.

Uit ons onderzoek blijkt dat een aantal scholen rekening houdt met specifieke *talenten en interesses* van leraren of dat meer zouden willen doen. Loopbaanontwikkeling richt zich dan niet alleen op wat de school maar ook wat de individuele leraar nodig heeft en boeit. In een van de cases heeft een leraar op basis van interesse en ervaring de rol van leraar-coach gekregen; invulling daarvan is in de loop van de tijd uitgekristalliseerd. Deze leraar heeft sterke affiniteit met coaching, wordt met een intensieve opleiding gefaciliteerd door het management en is op zeker moment gevraagd mediationgesprekken te voeren met een leraar en klas en tussen leraren onderling.

Maatwerk is in deze van belang omdat de omstandigheden of levensfase waarin leraren zitten variëren en daarmee hun behoeften. Er zijn cases waarin de schoolleider afspraken met de leraar maakt over ontwikkelpunten, evalueert en de toekomst op lange en korte termijn bespreekt.

We zien hier een situatie ontstaan waarin loopbaanontwikkeling niet alleen aanbodgericht, maar ook vraaggericht is. Met zo'n benadering kan tegemoet worden gekomen aan de wens van leraren die zich veelal *gezien en gehoord* willen voelen, zoals blijkt uit ons onderzoek. Bovendien kan zo'n benadering de kwaliteit van het onderwijs naar een hoger niveau brengen; in dialoog

tussen medewerker en leidinggevende (en team) wordt bekeken wat iemands bijdrage (rol) aan het werk zou kunnen zijn; gesprekken moeten niet (alleen) gaan over rechten in het licht van de functiemix maar over persoonlijke groei in rollen. Leraren krijgen zo (professionele) ruimte om de regie te nemen over de vormgeving van hun werk. Uit ons onderzoek wordt duidelijk dat ook leraren *zelf* hierin een belangrijke rol hebben. Zij zijn ook verantwoordelijk voor hun eigen loopbaan, bijvoorbeeld door initiatief te nemen, aan te geven welke rol voor hen aantrekkelijk is en door zich daarin te professionaliseren.

Framework voor aantrekkelijke loopbaanpaden; diverse loopbaanbewegingen zijn mogelijk

Een andere belangrijke vraag is of het overzicht van rollen dat nu uit ons onderzoek naar voren komt een basis kan vormen voor het ontwerpen van een 'framework' voor aantrekkelijke loopbaanpaden waarlangs leraren kunnen groeien. Het zojuist verschenen Eurydice rapport *Teaching Careers in Europe, Access, Progression and Support* laat zien dat voor ontwikkel- en loopbaanmogelijkheden verschillende mechanismen gehanteerd kunnen worden:

1. Loopbaanstappen op basis van *anciënniteit*: carrièrestappen en salarisgroei vindt plaats op basis van het aantal jaren ervaring
2. Loopbaanstappen op basis van *kwalificaties*: carrièrestappen in termen van lead teacher of senior teacher op basis van behaalde kwalificaties (bijv. een master).
3. Loopbaanstappen op basis van beoordeling van getoonde *competenties*, op basis van observatie en assessment door de schoolleider of een onafhankelijke commissie van peers.
4. Loopbaanstappen op basis van *taken, rollen en verantwoordelijkheden* die leraren uitvoeren.

De casestudies in dit onderzoek laten zien dat in Nederland loopbaanpaden van leraren een mix vormen van deze vier modellen:

- Het eerste model van loopbaanontwikkeling is nog herkenbaar in de tredes in de loonschalen in het onderwijs, al wordt er langzamerhand afscheid genomen van automatische jaarlijkse doorgroei op basis van ervaringsjaren en speelt positieve beoordeling (het derde model) langzamerhand een steeds grotere rol.

- Het tweede model lag aan de basis van het voorstel van de Commissie Rinnooy Kan rond de functiemix in het onderwijs, ook omdat dit een prikkel kan geven ten aanzien van verdere scholing door leerkrachten. Dit model is bij de uitwerking van de functiemix niet volledig overgenomen, maar bepaalde kwalificaties kunnen wel een voorwaardelijke rol spelen bij het toekennen van hogere functieschalen.
- Het derde model is ook bij de functiemix terug te vinden. Dit is zichtbaar bij scholen die inhoudelijke kwaliteitscriteria hanteren bij het toekennen van hogere functieschalen.
- Veel scholen hanteren bij de functiemix echter ook elementen uit het vierde model door zelf taken en verantwoordelijkheden op een schooleigen manier te clusteren in rollen en functie en door specifieke eisen te stellen aan leraren die een bepaalde rol oppakken (bijv. ten aanzien van het ondersteunen van collega's of het ontwikkelen van curricula en onderwijs).

We kunnen daarmee concluderen dat loopbaanontwikkeling niet (alleen) verloopt via rechtlijnige, verticale groei langs de ladder van de functiemix, maar ook een grilliger route kan volgen. Leraren kunnen zich tijdens hun loopbaan alle kanten op bewegen: omhoog, opzij, schuin en zelfs naar beneden (demotie). De traditionele opvatting van loopbaanontwikkeling als uitsluitend opwaartse progressie heeft plaatsgemaakt voor ook andere loopbaanbewegingen en persoonlijke groei in de huidige functie van leraar.

Rollen buiten de school, bestuur, sector onderwijs; op weg naar de 'boundaryless career'?

Een niet onbelangrijke constatering is dat loopbaanbewegingen ook naar buiten de school meer gemeengoed lijken te worden. Een beweging die ook zichtbaar is in andere sectoren overigens. Onze bevinding is dat relatief veel leraren naast hun kernwerkzaamheden ook een rol uitvoeren buiten de school, met werkzaamheden die wel direct of indirect zijn verbonden met hun rol als leraar. Het gaat dan om zzp-ers of leraren met een eigen bedrijf ('hybride leraren', bijvoorbeeld een leraar beeldende vakken die een eigen vormgevingsbureau heeft), leraren die lid zijn van een regionale of landelijke werkgroep, (bijvoorbeeld leraren bèta-onderwijs die actief zijn in vakgroepen), of tevens werken als ontwikkelaar van leermiddelen of toetsen en examens, als

beleidsmedewerker bij OCW (leraar-ambtenaren), dan wel als onderzoeker, vakdidacticus en/of docentenopleider.

De rollen buiten de school vormen een welkome aanvulling op de loopbaanmogelijkheden van leraren. Aan de keuze om rollen buiten de school uit te voeren ligt onder meer ook de wens tot meer uitdaging ten grondslag. Dat geldt overigens ook als een van de motieven voor het bekleden van een rol binnen de school. In het licht van de vraag hoe houden we het beroep van leraar aantrekkelijk is dat een interessante constatering.

Er zijn scholen waar het al jaren gemeengoed is dat leraren naast hun kernwerkzaamheden actief zijn in rollen buiten de school. Er zijn ook scholen die een tendens signaleren van een groeiende groep leraren die rollen (willen) uitvoeren buiten de school en eventueel buiten de sector onderwijs, nu of op termijn. Ter bevordering van de motivatie wordt dat vanuit de schoolleiding relatief vaak ook aangemoedigd. Hoewel startende leraren zich bijna altijd eerst willen bekwamen in hun lesgevende taak (loopbaanontwikkeling door persoonlijke groei in de kernwerkzaamheden) is dit voor sommigen een interessant perspectief op termijn; zij zien zichzelf best 'iets' doen op beleidsniveau bij het Ministerie van OCW of naast het lesgeven een eigen bedrijfje runnen.

In de expertmeeting kwam de vraag naar voren of vrijwilligerswerk of mantelzorger ook beschouwd kunnen worden als 'buitenschoolse' rollen van leraren. Als deze leraren dergelijke rollen op zich nemen omdat zij in het kader van hun loopbaanontwikkeling kennis en kunde willen opdoen of er - naast het werken in het onderwijs - afwisseling en uitdaging in vinden, vormen deze rollen naar ons idee ook interessante opties voor groei in de loopbaan.

We hebben relatief veel leraren gesproken die in eerste instantie geen onderwijs-voorgeschiedenis of opleiding hebben; deze zij-instromers waren bijvoorbeeld eerst werkzaam in de scheepvaart, in de kunst (beeldend kunstenaar), in het bedrijfsleven (secretaresse), of in de journalistiek (Russisch taalkundige, journalist). Zij geven het advies aan andere leraren eens buiten de deur te kijken om zo verschillende werelden te leren kennen, bijvoorbeeld via een *docentstage* op een andere school, binnen een ander type onderwijs of sector als het bedrijfsleven. Over de grenzen van je eigen wereld heen kijken kan een verrijking zijn voor je loopbaan. *Detaching* is in hun ogen ook een optie. En zelfs *omscholing* vanuit het onderwijs naar een andere rol/functie

buiten het onderwijs kwam ter sprake als interessante optie als loopbaanmogelijkheid. Zo zou een leraar wiskunde (ook) iets met het vak rekenen in een andere werkkring willen doen.

Uit deze voorbeelden wordt duidelijk dat leraren hun blik verruimen of dat advies krijgen. Dat doet ons concluderen dat de loopbaan van een leraar 'grenzelozer' wordt of kan zijn ('boundaryless career'). Dat is interessant omdat deze ontwikkeling een antwoord kan zijn op de beperkte mogelijkheden van interne, verticale mobiliteit. Er is meer mogelijk dan het volgen van de logische loopbaanpaden binnen de school. Loopbanen kunnen zich ook afspelen buiten de grenzen van de school. Daarmee verdwijnt de logica in loopbaanplanning op de lange termijn.

Wil het onderwijs een aantrekkelijke werkgever blijven dan lijkt het ons verstandig om verder te kijken dan de eigen school en het perspectief op de onderwijsloopbaan te kantelen. Of om in de woorden van Melker (2015), een expert op het gebied van organisatie en management, te spreken: *'De tijd van 'navelstaren' is definitief voorbij. De vraag is niet langer: 'hoe zou je je willen ontwikkelen binnen onze organisatie?' maar: 'Welke bijdrage kan onze organisatie leveren aan jouw verdere loopbaan en wat heeft de organisatie hieraan?'*

Dat vraagt ook om bezinning op alternatieve vormen van ondersteuning van de loopbanen van leraren; hoe ondersteun je bijvoorbeeld detachering en jobrotation en (hoe) wil je leraren coachen die zich bewegen tussen scholen of van binnen naar buiten de school?

Dit zijn lonkende perspectieven, maar alleen voor wie daar gebruik van wil maken. Immers: er zijn leraren voor wie het lesgeven an sich voldoende uitdagend is en voldoening geeft.

Ondersteuning

Uit ons onderzoek blijkt dat er behoefte is aan ondersteuning bij de loopbaan van leraren. Met name *scholing en ondersteuning van de teamleider i.c. het management* vinden leraren van groot belang.

Scholing is van belang omdat op die manier loopbanen zich ontwikkelen door een afwisseling van werken en leren. Belangrijke voorwaarde is dat er een sfeer of cultuur bestaat die op ontwikkeling is gericht; een school als professionele leergemeenschap. Uit het onderzoek komen veel voorbeelden naar voren van hoe dat is of zou kunnen, zoals elkaars lessen bezoeken, een coach die jonge

leraren begeleidt, faciliteren van intervisie, naar elkaars wensen luisteren, elkaar directe feedback geven, deelname aan professionele leergemeenschap, stimuleren van schoolbrede of schooloverstijgende bijeenkomsten, actief zoeken naar subsidies die ingezet kunnen worden voor (promotie) van leraren (prestatiebox-gelden, lerarenbeurs, LOF (Leraren-Ontwikkel-Fonds)), etc.

Ondersteuning door de teamleider/het management vindt men een cruciale factor als het gaat om bevordering van de loopbanen van leraren. De teamleider stimuleert, waardeert, motiveert en staat dicht bij het team. De teamleider moet de leraar 'zien' en goed observeren waar hij energie van krijgt, waar interesses en talenten liggen en gaat na welke rol bij de leraar past. De teamleider is beschikbaar als vraagbaak, spart met leraren, bijvoorbeeld tijdens functioneringsgesprekken of in andere persoonlijke gesprekken. De teamleider creëert randvoorwaarden.

Dat vraagt niet alleen een visie op loopbaanontwikkeling maar ook om specifieke competenties (inclusief persoonskenmerken) van team- en schoolleiders.

Facilitering en waardering

Van startende leraar tot directie is men het er over eens, voldoende *tijd* (!) is een van de belangrijkste faciliteiten die nodig is voor de uitvoering van een rol; voor zowel de uitvoering als het bemeesteren ervan. En daar zit een belangrijk knelpunt: leraren en sommige leidinggevendenden vinden de tijd die beschikbaar is te weinig; maar toekenning van meer tijd is met de beschikbare middelen, naar de mening van velen die wij spraken, niet haalbaar.

Tijd blijkt niet alleen een belangrijke vorm van facilitering, maar *tijd* die leraren wordt toegemeten voor het uitvoeren van rollen blijkt ook nog eens te worden ervaren als een van de belangrijkste vormen van waardering. De uitdaging voor de sector en scholen is dan naar ons idee een antwoord te vinden op vragen als: Is het mogelijk om de tijdsbeleving te objectiveren? Hoe realistisch zijn de urennormen (ratio beschikbare - benodigde tijd) en hoe was dat een aantal jaren geleden (bijvoorbeeld is er nog evenveel tijd beschikbaar voor het mentoraat als een aantal jaren geleden)? Zijn urennormen ingegeven door een reële analyse? En zijn er binnen rollen activiteiten die niet benoemd zijn maar er feitelijk wel zijn en dus tijd vragen?

Vaak wordt gedacht vanuit geld en wat je voor dat geld kunt doen. Als geld een vaste variabele is dan is de vraag wat zijn de ambities van de school en past die ambitie bij het geld of moeten de ambities bijgesteld worden? Maar ook:

wanneer is het werk van een leraar af, dat wil zeggen: wanneer is goed goed genoeg en wanneer kan het ietsje minder zijn?

Tot slot

Op basis van het onderzoek concluderen we dat door uitdagende rollen aan te bieden en te faciliteren loopbaanmogelijkheden kunnen worden gecreëerd en loopbaanperspectieven worden vergroot. Op die manier blijft het leraarsberoep aantrekkelijk en kan worden voorkomen dat leraren voortijdig vertrekken. In een al maar aantrekkende arbeidsmarkt moet voorkomen worden dat leraren afbranden of gedemotiveerd raken, en moeten de perspectieven voor toekomstige leraren breed en aantrekkelijk zijn.

Discussie

In deze paragraaf beschouwen we de uitkomsten van het onderzoek in een wat breder perspectief. Het uitgevoerde onderzoek, moet gezien worden in het licht van bredere discussies over het beroep van leraar. Op veel plekken in het onderwijs wordt op dit moment gesproken en nagedacht over loopbaanpaden voor leraren. Deze discussies refereren aan internationale ontwikkelingen (bijvoorbeeld in Singapore: Elffers, 2015; zie ook Europese Commissie, 2015) en sluiten aan bij reeds in gang gezette ontwikkelingen als versterking van de begeleiding van startende leraren (door inductietrajecten), de aandacht voor bekwaamheidsonderhoud (middels het Lerarenregister) en verdere bekwaamheidsontwikkeling (middels de Lerarenbeurs en de promotiebeurs) (zie bijvoorbeeld Ministerie van OCW, 2013). Deze ontwikkelingen benadrukken en stimuleren de voortgezette professionele ontwikkeling, maar maken nog niet duidelijk hoe die zich vertaalt naar loopbaanpaden voor leraren. De aandacht voor loopbaanpaden van leraren kan dan ook verklaard worden vanuit een behoefte om een structuur te creëren waarmee het beroep van leraar gevarieerder en daarmee aantrekkelijker wordt (zie bijvoorbeeld VO-raad, 2016).

Het Eurydice rapport *Teaching Careers in Europe, Access, Progression and Support* laat zien dat deze discussie niet alleen in Nederland speelt, maar ook in andere landen en het maakt duidelijk dat op terreinen verschillende keuzes gemaakt kunnen worden:

- De koppeling tussen loopbaanstappen en salaris. In verschillende landen (bijv. Estland en Servië) zijn carrièrestappen niet gekoppeld aan

hoger salaris, maar aan meer variatie in taken. Dit sluit aan bij de uitkomsten van ons onderzoek, waar leraren aangeven dat variatie in taken en rollen zorgt voor afwisseling en plezier in het werk. Leraren zien het bovendien als mogelijkheid om zich te ontwikkelen, ook al leiden veel taken niet direct tot een ander salaris.

- De mate van explicitering van formele stappen in de loopbaan. Eurydice maakt een onderscheid tussen multilevel career structures en flat career structures. In het eerste geval worden expliciet verschillende functies onderscheiden, vaak gekoppeld aan salarisschalen, in het tweede geval is er sprake van een algemene functie als leraar, maar kunnen er binnen die functie wel verschillende rollen verdeeld worden. Tevens kan er sprake zijn van salarisontwikkeling, gekoppeld aan aantal jaren ervaring of aan kwaliteit van handelen. Doordat er in Nederland geen centrale afspraken zijn over de betekenis van de verschillende schalen uit de functiemix is Nederland niet goed in te delen in het onderscheid tussen multilevel career structures en flat career structures. Dat heeft immers te maken met hoe scholen de functiemix hebben ingevoerd.
- De actor die bepalend is voor beslissingen ten aanzien van loopbaanniveau. In veel Europese landen zijn centrale afspraken gemaakt over functieniveaus en salarisniveaus. In dergelijke gevallen kunnen besluiten over doorgroei in niveau op landelijk niveau genomen worden (door de landelijke of lokale overheid of door landelijke beoordelingscommissies zoals een general teaching council). Die beslissing kan echter ook neergelegd worden bij de schoolleiding.
- Naast de actor die een centrale rol heeft ten aanzien van besluiten over loopbaanniveau, kan het initiatief ten aanzien van loopbaanontwikkeling verschillen. In Letland kunnen leraren zelf het initiatief nemen om zich op één van de vijf quality levels te laten beoordelen. Daarbij kan een leraar er ook voor kiezen om stappen over te slaan. In Slovenië nomineert de schoolleider kandidaten voor promotie en draagt deze voor richting het ministerie.
- Type taken die bepalend zijn voor indeling in de loopbaanladder. In verschillende landen zijn stappen in de loopbaan gekoppeld aan specifieke activiteiten, zoals leiding geven (teamleider, deputy head teacher, assistant principal teacher, ...), begeleiden van collega's

(mentor, teacher advisor, teacher councillor, ...), of betrokkenheid bij het doen van onderzoek (teacher researcher).

- Mate van gerichte ondersteuning bij loopbaanontwikkeling. In enkele landen waar sprake is van duidelijke loopbaanpaden en een sterke rol voor de centrale overheid is op centraal niveau voorzien in de mogelijkheid voor loopbaanondersteuning en -advies voor leraren tijdens hun loopbaan, bijv. door het beschikbaar stellen van loopbaancoaches die leraren ondersteunen bij het invullen van portfolio's die een rol spelen bij beoordeling voor hogere functies of door websites rond loopbaanpaden voor leraren.

Wanneer het bovenstaande beeld gelegd wordt naast de Nederlandse situatie, valt op dat in Nederland de verantwoordelijkheid voor de genoemde thema's steeds bij de schoolbesturen ligt. Dat heeft grote consequenties: schoolbesturen zijn verantwoordelijk voor het definiëren van taken en rollen binnen de school, voor de koppeling van deze taken en rollen aan salaris, voor de voordracht, beoordeling en selectie van leraren voor die taken en rollen, voor het zorgdragen voor aantrekkelijke loopbaanpaden, voor het ondersteunen van leraren bij hun loopbaanontwikkeling, etc. Alle keuzes en beslissingen die daaruit voortkomen moeten dus decentraal op veel plekken in Nederland gemaakt worden. Dat vraagt veel van het beleid, organisatievermogen en competenties van scholen en van de sleutelactoren binnen de scholen (zoals besturen, schoolleiders, HRM-ers, etc.). In die context is het niet verwonderlijk dat de eerste stappen ten aanzien van taak- en functiedifferentiatie binnen veel scholen betrekking hebben op duidelijk herkenbare rollen die te onderscheiden of af te bakenen zijn binnen de school, zoals lesgeven in de bovenbouw, het ondersteunen van collega's, of het op zich nemen van leidinggevende taken. Lastige thema's, zoals de vraag hoe de ontwikkeling en groei van de competentie en het handelen van leraren binnen het primaire proces zodanig zichtbaar gemaakt kan worden dat dit erkend kan worden binnen de school, zijn binnen de meeste scholen nog niet opgelost. Bovendien ligt de nadruk veelal op rollen binnen de school die een directe bijdrage leveren aan de kwaliteit en de ontwikkeling binnen de school. Rollen buiten de school, waarbij minder direct is vast te stellen wat de meerwaarde voor de school is (zoals hybride rollen, ondernemerschap naast het leraarschap, participatie in bestuursoverstijgende netwerken, bijdrage aan

landelijke beleidsdiscussies, etc.), worden dan minder snel gewaardeerd en erkend.

Gerichte ondersteuning van loopbanen van leraren

De tien portretten in dit onderzoeksrapport laten zien hoe scholen binnen hun eigen context vormgeven aan (horizontale en verticale) loopbaanpaden door het inzetten van zowel de functiemix als de mogelijkheid om verschillende rollen op te pakken. Daarbij kiezen scholen niet voor één standaardset van gedefinieerde loopbaanpaden, maar bieden ze mogelijkheden die bij hun eigen school passen. Daarmee past een loopbanenstelsel zoals Singapore dat heeft niet goed bij de Nederlandse situatie.

Toch zijn er lessen te leren van oplossingen en aanpakken in andere beroepen en andere landen. Hoofdstuk 5 laat zien dat in die andere contexten niet alleen aandacht is voor loopbaanpaden, maar ook voor loopbaaninstrumenten. Juist in een context waar geen duidelijke, vooraf gedefinieerde, loopbaanpaden aanwezig zijn, is ondersteuning van leraren en schoolleiders in het gesprek over loopbanen belangrijk. Daarbij kan gedacht worden aan verschillende instrumenten:

1. Een heldere uitwerking van beroepscompetenties op verschillende niveaus (verpleegkunde, Polen, Slowakije). Een dergelijke uitwerking kan fungeren als referentiekader bij (verticale) promoties en biedt bovendien een waarderingskader dat de lokale schoolcontext overstijgt.
2. Dit zou vertaald moeten kunnen naar transparante beoordelingssystematieken die binnen de sector erkend worden.
3. Een consequentie van zo'n referentiekader en beoordelingssystematiek zou zijn dat (salaris)promotie niet langer afhankelijk is van de op de school beschikbare formatieruimte, maar directer gekoppeld wordt aan aangetoonde kwaliteit en competentie. Dat is een uitdaging in de Nederlandse context, waar de scholen/besturen hun eigen onderwijsbudget beheren.
4. Daarnaast kan een systematiek voor het beschrijven van verschillende typen rollen helpen bij het identificeren van horizontale loopbaanmogelijkheden binnen de school.
5. Actieve ondersteuning van loopbaanontwikkeling zou onderdeel moeten worden van de HR-voorzieningen binnen de school of binnen de sector. Die ondersteuning kan bestaan uit verschillende elementen:

- de beschikbaarheid van loopbaantools (zoals EVC-instrumenten), Zie bijvoorbeeld www.lont.org.
- ondersteuning van leraren in de vorm van een loopbaanadviseur, mentor of coach bij de voorbereiding voor een assessment (Polen, Slowakije, politie; vergelijkbaar met de rol die een coach speelt in inductietrajecten bij de overgang van startende leraar naar ervaren leraar),
- ondersteuning van leidinggevendenden ten aanzien van het ontwikkelen van HRM/loopbaanvaardigheden.

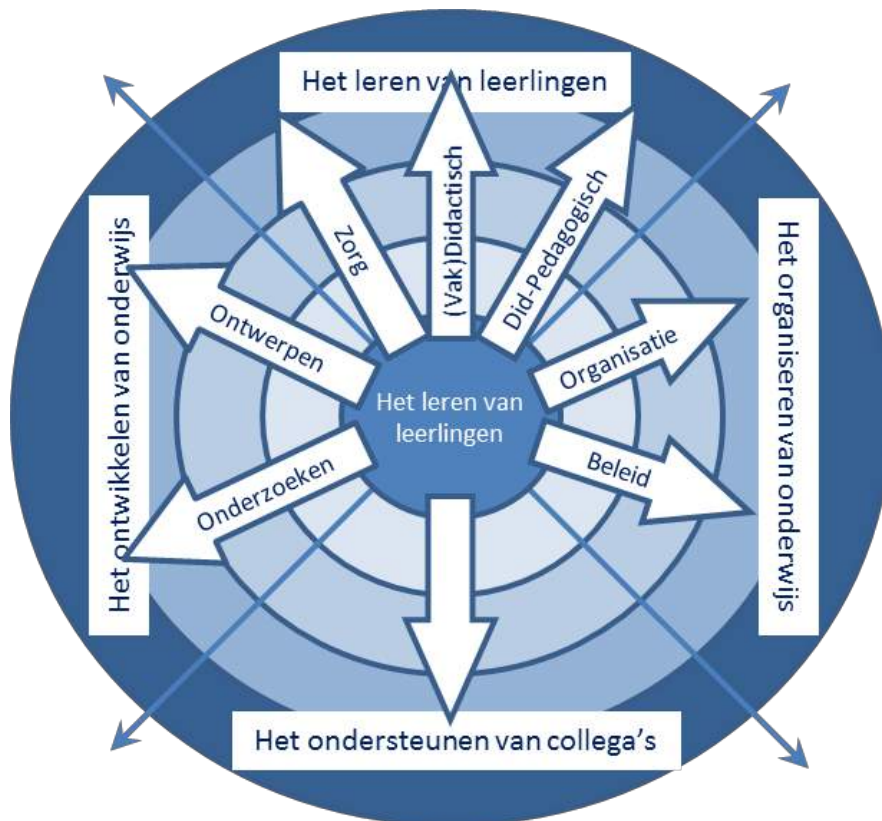
Een breder beroepsbeeld

Naast andere visies, zou ook aandacht voor het beroepsbeeld van de leraar mogelijkheden kunnen bieden om breder na te denken over loopbaanontwikkeling in het onderwijs.

De verkenning van 'Een beroepsbeeld voor de leraar' (Snoek e.a., 2017) biedt daarvoor aanknopingspunten. Er worden in de publicatie geen kant en klare loopbaanpaden geschetst, maar een landschap van het beroep van leraar dat scholen kunnen gebruiken om na te gaan en te definiëren welke rollen er binnen en buiten de school allemaal beschikbaar zijn. Bovendien kan zo'n landschap leraren - in samenspraak met hun leidinggevende - kunnen helpen om te navigeren binnen dat landschap en te bepalen welke ontwikkelambities een leraar heeft en welk pad daarin kan faciliteren.

Schoolleiders die een aantrekkelijke werkomgeving willen bieden staan voor de uitdaging om enerzijds een transparante organisatie te realiseren en anderzijds leraren ruimte te bieden voor variatie, erkenning en ontwikkeling. Dat vraagt een nauw samenspel tussen leraren en de schoolleiding c.q. het schoolbestuur. Dat vraagt - zoals in de vorige paragraaf is aangegeven - bovendien het vermogen van scholen om taken en rollen binnen de school te definiëren, deze taken en rollen te koppelen aan salaris, leraren voor die taken en rollen voor te dragen, te beoordelen en te selecteren, om zorg te dragen voor aantrekkelijke loopbaanpaden, en leraren te ondersteunen bij hun loopbaanontwikkeling. Dat vraagt enerzijds een grote mate van expertise binnen scholen en anderzijds om instrumenten die scholen daarbij kunnen helpen.

Figuur 0.1 Een beroepsbeeld voor de leraar



Dit beroepsbeeld laat, in lijn met de uitgevoerde verkenning naar de rollen van leraren, zien dat een loopbaanpad niet per definitie een lineaire stijgende is, maar ook een kronkelig pad kan zijn waarin het accent in verschillende fasen van de loopbaan op verschillende (combinaties van) domeinen kan liggen. Het kan ook helpen om weg te komen van het dominante beeld dat loopbanen van leraren vooral betrekking hebben op activiteiten die zich buiten de klas afspelen. Leraren kunnen zich ook binnen het domein van het primaire proces - de directe ondersteuning van het leren van leerlingen - eveneens ontwikkelen van beginner naar meester.

Sleutelvragen die bij het vormgeven van loopbaanpaden binnen de school beantwoord moeten worden zijn:

- Hoe kom je in een rol? Wie heeft daar welk initiatief en welke selectie of toelatingscriteria worden daarbij gebruikt?
- Hoe worden leraren daarbij ondersteund? Nieuwe rollen vragen immers veelal nieuwe competenties die niet vanzelfsprekend aanwezig zijn.

- Hoe worden leraren daarin gefaciliteerd? Dit kan betrekking hebben op tijd, maar ook op zeggenschap, toegang, etc.
- Hoe worden leraren in die rol erkend? Daarbij kan het gaan om verschillende mogelijke vormen van waardering: salaris, positie, waardering, mogelijkheden voor deelname aan conferenties of andere activiteiten, etc.

Dit type sleutelvragen kan beantwoord worden door continue dialoog tussen teamleider en leraar over de activiteiten uit de HR-cyclus (zie hoofdstuk 1), waarbij sprake is van een geïntegreerde samenhang tussen werving en selectie, beoordeling, beloning en professionele en loopbaanontwikkeling.

Implicaties voor de lerarenopleidingen

Een duidelijker beroepsbeeld kan ook van waarde zijn voor de lerarenopleidingen. In de gesprekken die tijdens de verkennende studie zijn gevoerd met leraren-in-opleiding en startende leraren wordt duidelijk dat leraren in de aanloop- en beginfase van het beroep nog weinig bezig zijn met het nadenken over hun loopbaan. Hun focus ligt, logischerwijs, bij het in de vingers krijgen van hun rol bij het ondersteunen van het leren van leerlingen. Daarbij passen rollen waarin de directe interactie met leerlingen centraal staat (zoals het lesgeven en het mentorschap). Het verwerven van zelfvertrouwen als leraar, de basisvaardigheden van het lesgeven en het opbouwen van routines vragen in de startfase van het beroep nog veel aandacht. Dat betekent dat er ook vanuit de schoolorganisatie enige terughoudendheid moet zijn in de toekenning van rollen in die fase van het leraarschap. Starters moeten soms beschermd worden tegen teveel enthousiasme en de daaruit voortvloeiende werkdruk.

Daarnaast echter kan een variatie in rollen extra energie geven, volgens de starters die zij interviewden. Bij een keuze tussen verschillende rollen ontstaat voor hen het gevoel dat zij zelf regie voeren over de inrichting van hun werk. Juist dat gevoel draagt bij aan hun gevoel van eigenaarschap, betekenis, voldoening en gevoelde waardering.

Tegelijk blijkt uit de gesprekken dat studenten wel degelijk ook vooruitkijken en zich afvragen in hoeverre het leraarschap een beroep is ‘waarin je 40 jaar lang hetzelfde doet’. Hun loopbaanmogelijkheden zijn daarmee niet direct iets waarover zij zich zorgen maken, maar het is wel een aandachtspunt voor de toekomst dat invloed kan hebben op hun keuze voor het beroep, en hun voornemen om daarbinnen werkzaam te blijven of om juist verder te kijken. In

het onderzoek valt op dat starters meestal wel een beeld hebben van de veel voorkomende rollen binnen de school zoals die van teamleider of zorgcoördinator, maar niet van allerlei andere rollen binnen (of buiten) de school. Bij hen ontbreekt bovendien inzicht in de vraag hoe zij hun onderwijsloopbaan vorm kunnen geven en hoe zij ook in rollen naast het primaire proces terecht zou kunnen komen.

In dat licht is het belangrijk dat zowel lerarenopleidingen als inductieprogramma's aandacht besteden aan rollen die kunnen bijdragen aan een gevarieerd en aantrekkelijk beroep. Binnen de hbo-lerarenopleiding kan dat door in het eerste jaar (en mogelijk ook al tijdens de werving) in sterkere mate dan nu gebeurt, de volle breedte van het beroep te presenteren, ook al is dat met de kanttekening dat de nadruk in de opleiding zal liggen op het ontwikkelen van de rol ten aanzien van het ondersteunen van het leren van leerlingen. In het derde of vierde jaar kan dan teruggegrepen worden op het bredere beroepsbeeld, en vooruitgekeken worden naar het daadwerkelijk functioneren als leraar in de verschillende rollen. Dat bredere beeld van het beroep kan bovendien meegenomen worden in de ondersteuning van studenten bij hun keuze voor bepaalde minoren, Via zo'n minor kunnen zij zich immers al enigszins profileren. Binnen de één- of tweejarige universitaire lerarenopleiding kunnen de verschillende rollen, en de horizontale en verticale loopbaanmogelijkheden gebruikt worden bij de oriëntatie op het beroep. Rolmodellen van leraren die over hun loopbaan vertellen kunnen een en ander concreter maken. Dat geldt zeker wanneer deze rolmodellen ook ingaan op de keuzes die ze daarbij gemaakt hebben, het initiatief dat ze daarbij genomen hebben en de regie die ze daarbij zelf voerden. Op die manier bieden lerarenopleidingen hun studenten de kans om al vanaf de start beter inzicht te krijgen in de wijze waarop ze zelf vorm kunnen geven aan het interessant(er) maken van hun beroep.

De opleiding zou daarnaast aandacht kunnen besteden aan het ontwikkelen van netwerken. Veelal is er in het curriculum weliswaar aandacht voor het ontwikkelen van vakdidactische netwerken, maar blijft de aandacht voor andere typen vak- of schooloverstijgende netwerken erg beperkt.

In inductieprogramma's kan binnen scholen een start gemaakt worden met loopbaanondersteuning, bijvoorbeeld door startende leraren de gelegenheid te geven om kennis te maken met diverse rollen binnen de school, bijvoorbeeld door mee te lopen met mensen die reeds zo'n rol (binnen of buiten de school) hebben. De inductiefase kan afgesloten worden met het formuleren van een

ambitie ten aanzien van de beoogde rollen c.q. het loopbaanpad voor de komende vijf jaar en het bespreken van wat daar aan competenties voor nodig is en wat daarvoor nog voorontwikkeld moet worden.

Dit alles vraagt van lerarenopleiders en coaches binnen de school dat zij een helder beeld hebben van mogelijke rollen binnen het beroep van leraar, van de competenties die daarvoor nodig zijn en van de wijze waarop deze ontwikkeld kunnen worden. Lerarenopleiders en coaches krijgen daarmee meer de rol van loopbaanadviseurs.

1 Inleiding en achtergrond

De gedachte dat betere loopbaanperspectieven voor leraren nodig zijn, krijgt al geruime tijd belangstelling: in 1993 was er de Commissie Toekomst Leraarschap, in 2007 de Commissie Leraren en in 2013 verscheen De Lerarenagenda. Het lerarentekort vormt een extra stimulans om carrièremogelijkheden en loopbaanbeleid binnen het onderwijs kritisch onder de loep te nemen. Om in de toekomst genoeg mensen te blijven interesseren voor het vak van leraar én om de huidige leraren te behouden, is het belangrijk dat het leraarschap een interessant beroep is en blijft. Behalve om financiële groeimogelijkheden in de carrièreopbouw gaat het dan ook om mogelijkheden voor persoonlijke ontwikkeling en ruimte om de loopbaan zo vorm te geven dat die in verschillende fases van het leven boeiend blijft.

In dit rapport doen we verslag van twee deelstudies waarin de loopbaanmogelijkheden voor leraren in het voortgezet onderwijs centraal staan. In de eerste deelstudie is een inventarisatie uitgevoerd van de verschillende rollen en vormen van docentschap voor leraren in het voortgezet onderwijs zoals die nu bestaan. In de tweede deelstudie gaat het om een inventarisatie van loopbaanopbouw en beleid in enkele andere sectoren en in andere landen. Beide studies hebben als achtergrond dat een gezonde onderwijsarbeidsmarkt vraagt om een aantrekkelijk(er) carrièreperspectief voor leraren, en dus om een visie én om concrete ideeën die bruikbaar zijn in de context van het Nederlandse (voortgezet) onderwijs. De deelstudies zijn in samenhang uitgevoerd.

Doel van de opdrachtgever voor het onderzoek, de sectortafel voortgezet onderwijs van VOION, is om via het onderzoek een bijdrage te leveren aan het denken over loopbaanbeleid voor leraren.

1.1 Context en aanleiding

De door praktijk en beleid gedeelde wens om in Nederland onderwijs te bieden van hoge kwaliteit betekent dat goedopgeleide leraren nodig zijn, en dat diezelfde leraren zich ook tijdens hun loopbaan moeten kunnen blijven ontwikkelen. Waar de maatschappij en arbeidsmarkt snel veranderen, is het van belang dat leraren een actieve rol vervullen in onderwijsvernieuwingen die de leerlingen van nu de kennis en vaardigheden meegeven die passen bij leven en werken in de 21-ste eeuw. De mogelijkheden voor professionalisering zijn voor leraren inmiddels behoorlijk uitgebreid dankzij beleidsmaatregelen zoals de lerarenbeurs en de promotiebeurs. Het leren van leraren en hun deelname in allerlei typen kennisnetwerken wordt vanzelfsprekender. Bovendien worden scholen steeds meer moderne arbeidsorganisaties waarin sprake is van vormen van gespreid leiderschap en samenwerking in teams met mensen met verschillende expertise en/of in verschillende rollen. Ook die organisatieontwikkeling doorbreekt de uniformiteit van het beroep, tegelijk vraagt het wellicht om een ander perspectief op de loopbaanmogelijkheden van de leraar in zo'n organisatie.

Die vraag is des te relevanter omdat relatief veel leraren ontevreden zijn over hun carrièreperspectieven (Aa, van der, R. et al/ROA & CAOP, 2016) en omdat het doorgroeiperspectief en de inschaling van leraren tot nu toe niet gekoppeld zijn aan professionaliseringstrajecten zoals masteropleidingen of promotieonderzoek (Elffers, 2015: 4). Veel leraren die professionaliseringstrajecten doorlopen, lopen aan tegen het feit dat hun schoolorganisatie er niet op ingericht is om optimaal gebruik te maken van hun nieuw ontwikkelde kwaliteiten. Dit leidt dan tot frustratie zowel bij de leraar als bij de school (Snoek, 2014). Daarnaast is de status van het beroep, vergeleken met die van andere beroepen op hbo-niveau afgenomen, terwijl het imago van de leraar sowieso al niet erg hoog was (Cörvers, Mommers, Van der Ploeg en Salupete, 2017). Kortom: het loopbaanbeleid voor leraren is in ontwikkeling, maar nog niet 'af'.

1.2 Theoretisch kader

“Mobiliteit is binnen moderne arbeidsrelaties niet meer weg te denken. Voorzieningen voor loopbaanontwikkeling zijn een visitekaartje waarmee je als organisatie talent aantrekt (...). Een organisatie zonder loopbaanbeleid staat buiten spel”, aldus Lankhuijzen & Stavenga de Jong (2011, p.9) in hun artikelenreeks over loopbanen. Ook in de startnotitie voor het uitgevoerde onderzoek, ‘Loopbaanperspectieven van leraren in het vo’ staat dit thema centraal. De achterliggende wens is om via een aantrekkelijk carrièreperspectief zittende leraren ‘te binden en te boeien’ en om nieuwe leraren aan te trekken ten gunste van een goed werkende (interne en externe) arbeidsmarkt. Kernpunten in het beleid van het ministerie van OCW voor dit doel zijn de volgende:

- a. Werving: een bredere doelgroep voor het leraarschap interesseren door aantrekkelijker carrièrepaden te ontwerpen (Lerarenagenda, OCW, 2016).
- b. Professionalisering: de mogelijkheid van leraren om zich te ontwikkelen door middel van scholings- en professionaliseringstrajecten, ofwel binnen hun huidige functie, ofwel met het oog op doorgroei naar andere functies of rollen in de school.
- c. Beloning: betere beloning kan een gunstig effect hebben op de status en het imago van het lerarenberoep (Voortgangsrapportage Plan van Aanpak Lerarentekort, 2017), en daarnaast is er de wens om kwaliteit van leraren te belonen (Lerarenagenda, OCW, 2016).

1.2.1 Horizontale en verticale loopbaanperspectieven

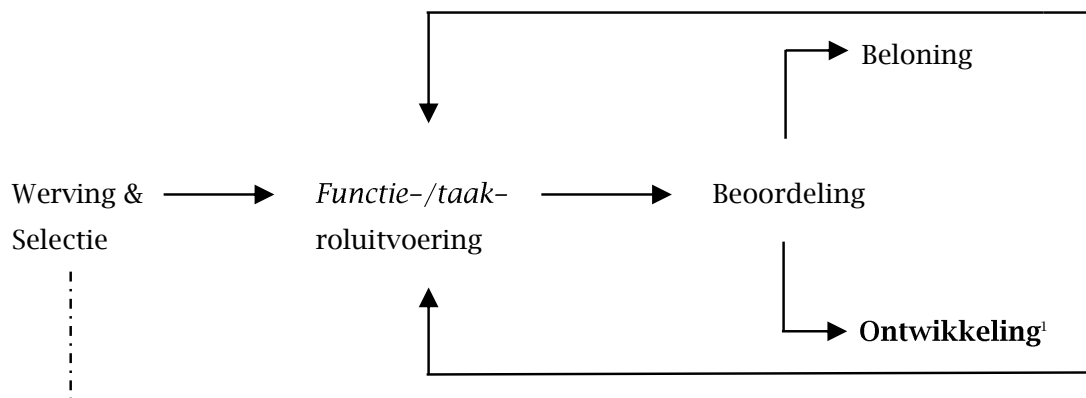
Met de invoering van de functiemix is in het onderwijs het fundament gelegd voor een *verticaal loopbaanpad* via drie salarisschalen. De functiemix stelt scholen in staat om leraren die vakinhoudelijk en/of pedagogisch meer in hun mars hebben, beter te belonen. Zij krijgen loon naar prestatie binnen het primaire proces, het onderwijzen van leerlingen (Mooij & Fettelaar, 2010, p. 49). Overigens kan het verticale loopbaanpad ook méér omvatten dan groei via de functiemix; een leraar kan ook verticaal doorgroeien naar een andere functie zoals adjunct of schoolleider.

Lang stond loopbaanontwikkeling gelijk aan zulke verticale groei; een medewerker steeg in functieniveau en kreeg dan meer verantwoordelijkheid en méér geld. Maar de traditionele opvatting van loopbaanontwikkeling als opwaartse progressie heeft de afgelopen jaren plaatsgemaakt voor meer

nadruk op ‘laterale’ loopbaanwegingen en persoonlijke groei in de huidige functie, aldus Lankhuijzen (2002, p. 309). Naast het *verticale loopbaanpad* bieden ook *horizontale loopbaanpaden* interessante carrièreperspectieven. Het kan de aantrekkelijkheid van het leraarschap bevorderen als leraren naast hun kernwerkzaamheden ook andere rollen in of buiten de school kunnen uitvoeren.

De Human Resource (HR)-cyclus bestaat uit een reeks van samenhangende activiteiten gericht op professionalisering en loopbaanontwikkeling. Het gaat dan om: werving & selectie, beoordeling, beloning en ontwikkeling (zie figuur 1.1). Werken met rollen legt het accent op één van de personele activiteiten uit deze cyclus (Bergenhengouwen, e.a., 2002), namelijk ontwikkeling in de loopbaan (zie figuur 1.1).

Figuur 1.1 HR-cyclus



Het werken met *rollen* kan bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling, zeker als een rol aansluit op de talenten en interesses van leraren. Er zijn allerlei rollen die in verschillende werkprocessen vervuld kunnen worden (vergelijk het rollenportfolio van Schuiling en Mol, 2011). Via het vervullen van rollen ontstaan mogelijkheden om ‘opzij’ te klimmen, in plaats van alleen omhoog via de ‘ladder’ van LB naar LD. Benko en Weisberg (2007) beschouwen dit soort loopbaanmogelijkheden binnen een organisatie als een raster (‘lattice’) waarlangs horizontaal geklommen kan worden. Een horizontaal pad kan leiden tot een betere en bredere inzetbaarheid van de leraar op zowel de interne als

¹ Ontwikkeling betreft: zowel professionalisering en loopbaanontwikkeling.

de externe arbeidsmarkt. En horizontale groei kan evengoed leiden tot verticale groei. Onderzoek laat overigens zien dat het werken met rollen ook de nodige positieve gevolgen heeft voor de ervaren werkdruk (Glaudé & Van Eck, 2015).

1.2.2 Een rol, wat is dat?

Hoe een rol gedefinieerd moet worden, is nog niet zo eenvoudig. Zo hangt de omschrijving af van de wetenschappelijke bril die je op hebt; een rol gedefinieerd vanuit de sociologie is een andere dan een rol vanuit de organisatiekunde (zie Schuiling, red., 2011). Binnen de managementliteratuur wordt het begrip niet eenduidig gehanteerd; soms gebruikt men een rol als synoniem voor een functie, soms wordt juist onderscheid gemaakt tussen een functie, taak en rol. En het is lang niet altijd duidelijk welke rollen leraren in het voortgezet onderwijs vervullen. Zo worden uit de wet BIO zeven ‘rollen’ afgeleid, te weten: opvoeder, pedagoog, vakman of vakvrouw, organisator, teamspeler, kennismakelaar, lerende professional. Die zijn weer verweven in de onderscheiden werkzaamheden in de ‘functiefamilie docenten’ (Broos & Korte, 2007). Andere indelingen gaan uit van vijf rollen (zie Slooter, 2009) en zes rollen (zie Van der Valk, 2006)²

Hoe dan ook, als de term ‘rol’ ter sprake komt, dan zien we verwijzingen naar een aantal kenmerken zoals: ‘een afgebakend stuk werk’, ‘koppeling aan een werkproces’, ‘er zijn verantwoordelijkheden’ (zie bijvoorbeeld Kars & Evers, 2006; Schuiling, red., 2011; www.lont.org).

In voorliggend onderzoek naar loopbaanperspectieven voor leraren gebruiken we de term rol om te verwijzen naar: ‘een afgebakend, maar samenhangend, stuk werk in een werkproces in het onderwijs waarvoor een iemand verantwoordelijk is. Er zijn verwachtingen over wat iemand in die rol mag en moet doen, en dat is vastgelegd in taken, bevoegdheden, verantwoordelijkheden en benodigde competenties’.

Een tweede belangrijk kenmerk is dat rollen niet in een hiërarchische verhouding tot elkaar staan. Er is niet zoiets als een volgorde of opbouw in rollen naar bijvoorbeeld de mate van belangrijkheid of zwaarte. Bij een functie

² Een andere veel gebruikte indeling voor leraren bestaat uit vijf rollen: rol van gastheer, presentator, didacticus, pedagoog en afsluiter. Elke rol hoort bij een bepaalde fase van een les en kent specifiek gedrag (Slooter, 2009). De zes rollen van IVLOS zijn vakdidactisch deskundige, begeleider van leerprocessen, opvoeder, manager van de werksfeer, docent buiten de klas, eindverantwoordelijke voor eigen groei (Van der Valk, 2006).

is dit wel het geval; er zijn functieniveaus te onderscheiden waarbij werkzaamheden oplopend zwaarder gewaardeerd worden. Zo is enige tijd geleden de *'functiefamilie docenten'* ontwikkeld als voorbeeld voor de sector voortgezet onderwijs voor de indeling van de docentfunctie in het kader van het Convenant Leerkracht. De functiefamilie heeft betrekking op werkzaamheden i.c. resultaatgebieden die worden uitgevoerd in het primaire proces van het onderwijs, te weten: onderwijs, begeleiding, onderwijs- en toetsontwikkeling, beoordeling, begeleiding studieloopbaan, professionalisering en interne en externe afstemming van het onderwijs (organisatie van het onderwijs). De verschillende werkzaamheden zijn geordend naar functieniveau: LB, LC, LD³, met daaraan gekoppeld drie verschillende loonschalen, oplopend van LB, LC naar LD (de functiemix). We hanteren in deze studie 'de functiefamilie docenten' als kader voor bestudering van de verschillende rollen die de leraar voortgezet onderwijs kan uitvoeren en maken daarbij een onderscheid tussen *kernwerkzaamheden* en *rollen*.

1.2.3 Kernwerkzaamheden

De kern van het beroep van een leraar ligt in het primaire proces dat vorm krijgt in interactie met leerlingen, zowel individueel, als in een groep. Kernwerkzaamheden daarbinnen zijn: het voorbereiden van onderwijs, de begeleiding en het uitvoeren van onderwijs en begeleiding, en het evalueren en toetsen van de opbrengsten daarvan bij leerlingen (Snoek, de Wit, Dengerink, van der Wolk, van Eldik, Wirtz, 2017). Deze werkzaamheden vormen volgens Snoek et al. 'de kern van het beroep' en 'er wordt van iedere leraar verwacht dat deze de basisbekwaamheden met betrekking tot dit primaire proces in de vingers heeft.'

Onder de kernwerkzaamheden van leraren verstaan we in ons onderzoek daarom: 'afgebakende maar samenhangende stukken werk in het primaire proces die iedere leraar vervult of kan vervullen, waar de leraar verantwoordelijk voor is en waarvoor per onderscheiden functieniveau (LB, LC, LD) de basisbekwaamheden gelden'.

Naast de kernwerkzaamheden vervult elke leraar taken die voor uitvoering van de kernwerkzaamheden nodig zijn, zoals contacten met ouders, samenwerking met collega's, etc.

³ LA is het basisniveau (basisonderwijs).

Kernwerkzaamheden staan in hiërarchische verhouding tot elkaar, dat wil zeggen: er is een volgorde of opbouw van werkzaamheden in bijvoorbeeld de mate van belangrijkheid en zwaarte, of in de vereiste opleidingseisen dan wel de competenties die nodig zijn voor het uitvoeren van die werkzaamheden. Welke kernwerkzaamheden de docent precies vervult, dat wil zeggen: hoe er invulling aan wordt gegeven of wat men belangrijk vindt, zal per school verschillen. Scholen hebben, tot op zekere hoogte, de vrijheid om daar hun eigen invulling aan te geven. Dat verklaart wellicht meteen waarom er diverse indelingen van kernwerkzaamheden bestaan.

1.2.4 Kenmerken en typen rollen

Om goed grip te krijgen op wat een rol is, staan we stil bij de kenmerken van een rol. Daarmee wordt ook duidelijk wat we nu precies in het onderzoek gaan bestuderen.

- Een rol staat los van de kernwerkzaamheden op het eigen functieniveau. Naast de kernwerkzaamheden op het eigen functieniveau kunnen leraren *andere* werkzaamheden op zich nemen of toebedeeld krijgen. In ons onderzoek zijn we in de eerste plaats geïnteresseerd in juist die *andere* werkzaamheden. We noemen deze andere werkzaamheden *rollen*, omdat dergelijke werkzaamheden wellicht een basis kunnen vormen voor het ontwerpen van een ‘framework’ voor aantrekkelijke loopbaanpaden waarlangs leraren horizontaal kunnen groeien. We vatten een rol op als *een afgebakend en samenhangend stuk werk dat niet per se tot het functieniveau behoort waarop de leraar formeel is aangesteld*.

Een LB-leraar bijvoorbeeld voert – al dan niet tijdelijk – bepaalde werkzaamheden uit waarvan de school heeft vastgesteld dat die tot het werk van een LC-leraar behoren; denk bijvoorbeeld aan een rol als het begeleiden van minder ervaren leraren. Of een LC-leraar voert een afgebakend stuk werk uit (rol) dat helemaal niet tot een van de functieniveaus behoort.

- Eén functie met één of meer rollen

Een leraar heeft binnen een school in principe maar één functie, namelijk de functie van leraar (LB, LC, LD), maar hij of zij kan daarbij wel meerdere rollen vervullen.

- Rollen hebben geen hiërarchie

Rollen kennen geen hiërarchische opbouw; er is daardoor geen, of liever gezegd niet per se een, koppeling met het loongebouw LB, LC, LD. Scholen kunnen er natuurlijk wel voor kiezen om leraren te bevorderen naar een hogere schaal als zij zich in een aantal rollen succesvol ontwikkelen. Dat zou bijvoorbeeld kunnen blijken uit de portfolio van werkrollen in het bekwaamheidsdossier van de leraar.

- Vaste en tijdelijke rollen

Een leraar kan een rol permanent uitvoeren, maar een rol kan ook van tijdelijke aard zijn.

- Formele en informele rollen

We maken een onderscheid tussen formele rollen en informele rollen.

Formele rollen zijn de officiële, geformaliseerde rollen die onderdeel vormen van de taakstructuur; de taken, verantwoordelijkheden, bevoegdheden en de ervoor benodigde competenties zijn omschreven.

Informele rollen zijn (nog) niet geformaliseerd, maar ontstaan spontaan, in dialoog. Het zijn rollen in ontwikkeling. Informele rollen kunnen op zeker moment natuurlijk geformaliseerd worden, maar dat hoeft niet per se te gebeuren (vergelijk dynamische teamafspraken).

- Rollen zijn gekoppeld aan werkprocessen

Een rol kan gekoppeld zijn aan het primaire proces, aan ondersteunende en bestuurs- en beleidsprocessen (beleid en organisatie) (zie hiervoor: Schuiling red., 2011). Snoek et al. (2017) voegen hier nog rollen in onderwijsontwikkeling en het ondersteunen van collega's aan toe. We staan hieronder wat uitgebreider stil bij deze werkprocessen. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen van de rollen die we in de literatuur zoal zijn tegengekomen.

Rollen binnen het primaire proces hebben betrekking op het onderwijsleerproces in de school. Maar het gaat dan wel om werkzaamheden anders dan de kernwerkzaamheden op de onderscheiden functieniveaus zoals vastgelegd door de school. Denk aan rollen die voortvloeien uit vakspecialisme (bijvoorbeeld in taalontwikkeling, rekendidactiek, ict-didactiek) of specialismen in doorlopende leerlijnen, zorg op het gebied van bijvoorbeeld gedrags- en leerstoornissen, hoogbegaafdheid, sociaal-emotionele ontwikkeling van

leerlingen, mentor, studieloopbaanbegeleider, expertise in assessment en beoordeling, etc.

Rollen binnen de ondersteunende processen omvatten werkzaamheden die te maken hebben met middelen, faciliteiten, medewerkers, gebouwen, financiën, relaties. Een leraar kan bijvoorbeeld een rol vervullen als examencoördinator, roostermaker, zorgcoördinator⁴ of ict-beheerder.

Rollen binnen bestuurs- en beleidsprocessen bestaan uit werkzaamheden die te maken hebben met beleidsontwikkeling en -uitvoering, die richting geven aan de school als geheel en aan het 'bewaken' van de visie. Te denken valt aan rollen gericht op verbetering of vernieuwing van de schoolorganisatie, of rollen in het kader van bovenschoolse beleidsontwikkeling.

Rollen binnen onderwijsontwikkeling hebben betrekking op ontwerpen van het onderwijs en onderzoeken. Te denken valt aan rollen die gericht zijn op curriculumontwikkeling, of aan rollen als leraar-onderzoeker.

Rollen gericht op het ondersteunen van collega's zijn bijvoorbeeld: schoolopleider voor aankomende leraren, werkplekbegeleider, coach voor startende leraren of leerteam-coördinator.

Binnen welk van deze processen een rol wordt vervuld, hangt uiteraard samen met hoe die rol wordt ingevuld. Een voorbeeld ter verduidelijking: Een leraar heeft zich ontwikkeld tot vakspecialist taal en geeft taallessen aan zijn groepen. In dat geval heeft de leraar een rol in het primaire proces. De leraar kan ook zijn collega's ondersteunen of hen begeleiden in taalonderwijs. In dat geval heeft de leraar een rol in het ondersteunend proces. Ontwikkelt de leraar taalbeleid voor de school dan heeft hij een rol in het beleidsproces.

- Rollen buiten de school

Een rol kan binnen, maar ook buiten de eigen school en zelfs buiten de sector onderwijs worden uitgevoerd. Dat is bijvoorbeeld het geval bij een hybride leraar die een onderwijsbaan combineert met het werken buiten de sector onderwijs. Deze leraren werken in verschillende professionele werelden (een vorm van 'boundary crossing'). Die hybride rol vervullen bijvoorbeeld de leraren die tevens werken als leraar-ambtenaar bij het ministerie van OCW of als toetsontwikkelaar bij het CITO, als zelfstandige met een eigen bedrijf of als medewerker van de Onderwijscoöperatie.

⁴ Een zorgcoördinator wordt op sommige scholen als een aparte functie beschouwd. Daar richten we ons in het onderzoek niet op.

Leraren kunnen bewust een rol buiten de school of zelfs buiten de sector onderwijs kiezen met als doel werkervaring op te doen om het professioneel handelen als leraar te vergroten en zich in hun onderwijsloopbaan (verder) te kunnen ontwikkelen, maar ook om gemotiveerd te blijven voor het werk als leraar. Zij vervullen dan bijvoorbeeld rollen zoals die van voorzitter van een vakvereniging, sportvereniging of milieuorganisatie. Het combineren van het werk als leraar met een andere rol, kan echter ook veel minder planmatig verlopen; soms komt er 'iets' op het pad van de leraar dat achteraf gezien effect heeft op de ontwikkeling of motivatie van de leraar. In het onderzoek hebben we oog voor beide perspectieven.

De rollen van leraren buiten de school of sector waar voor de leraar geen loopbaanplan achter zit, zoals die van mantelzorger of ouder, of die geen effect hebben op loopbaanontwikkeling en motivatie, hebben niet zozeer onze aandacht in dit onderzoek.

1.2.5 Focus van het onderzoek

Een belangrijke overweging om in deze studie aandacht te besteden aan horizontale loopbaanmogelijkheden is dat door het formatiebeginsel niet elke leraar op elk gewenst moment verticaal zal kunnen klimmen, of dat de mogelijkheden daartoe beperkt zijn. Horizontale mobiliteit biedt dan goede, aanvullende groeimogelijkheden vanuit een andere oriëntatie dan bevordering naar de salaristop (van LB naar LD). Het kan dan gaan om ontwikkeling in kennis en kunde en dat appelleert aan intrinsiek belonende werkervaringen (Bergenhengouwen, e.a., 2011). En het kan ook inhouden dat voor bepaalde werkzaamheden erkenning wordt geboden in de vorm van tijd in 'het takenplaatje' en/of een groeiende status en waardering in de school. Kortom: het werken met rollen kan bijdragen aan interessante horizontale loopbaanperspectieven.

In ons onderzoek willen we beter zicht krijgen op de horizontale loopbaanmogelijkheden voor leraren. Dat betekent dat we voor de opgave staan de verhouding tussen de volgende aspecten te ontrafelen.

- Helderheid over *rollen* die leraren vervullen en waarin zij zich kunnen ontwikkelen en specialiseren (hierbij gaat het o.a. om erkenning en inhoudelijke verantwoordelijkheid);

- Helderheid over de *kwaliteiten* die dat vraagt van leraren en daaraan gekoppeld de eventuele *kwalificaties* die voor bepaalde rollen nodig zijn, en de scholingstrajecten die daarin voorzien;
- Helderheid over de *beloning* die bij een bepaalde rol hoort (al dan niet gekoppeld aan de functiemix);
- Helderheid over de *facilitering* (o.a. in tijd) die voor een rol beschikbaar is.

We focussen daarom *niet* op de kernwerkzaamheden binnen het traditionele verticale loopbaanpad, maar juist op de werkzaamheden – en dus op de rollen – die een leraar verricht naast de werkzaamheden op zijn of haar formele functieniveau (LB, LC, LD).

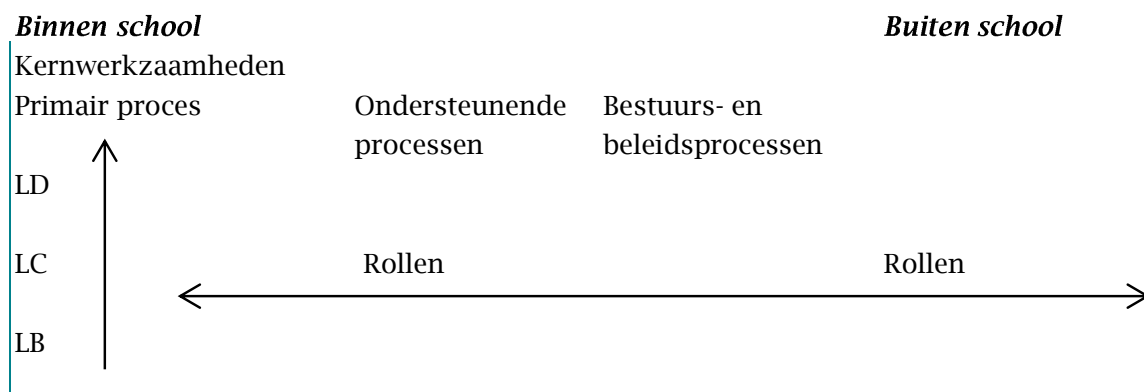
We hebben daarbij niet alleen oog voor factoren die het werken met rollen kunnen bevorderen, maar ook voor factoren die horizontale loopbaanmogelijkheden kunnen beperken. Een beperking kan bijvoorbeeld zijn dat leraren veel (verschillende) rollen moeten uitvoeren en opgelegd krijgen, eenvoudigweg omdat het (vele) werk gedaan moet worden. Leraren hebben dan niet veel te kiezen, en in die situatie kunnen de horizontale loopbaanperspectieven onder druk komen te staan.

1.2.6 Resumé

- We focussen in dit onderzoek op de horizontale loopbaanmogelijkheden van leraren. Daarbij kijken we naar de rollen die zij uitvoeren naast hun kernwerkzaamheden op het formele functieniveau.
- Een rol kan betrekking hebben op verschillende werkprocessen (primair, ondersteunend, besturend).
- Rollen hebben geen hiërarchie.
- Een rol kan voor de leraar tijdelijk of vast zijn.
- Een rol kan formeel (geformaliseerd) of informeel ((nog) niet geformaliseerd) zijn.
- Een rol kan binnen of buiten de eigen school, of buiten de sector onderwijs worden uitgevoerd.

In onderstaand overzicht staan de verticale en horizontale loopbaanperspectieven leraren voortgezet onderwijs schematisch weergegeven.

Figuur 1.2 Verticale en horizontale loopbaanperspectieven leraren voortgezet onderwijs



↑ = verticale loopbaanontwikkeling: groei door ontwikkeling in kernwerkzaamheden binnen functiefamilie docent.

↔ = horizontale loopbaanontwikkeling: groei door uitvoering rollen binnen of buiten het eigen functieniveau, binnen of buiten de eigen school of buiten sector onderwijs.

2 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk beschrijven we de opzet en instrumenten die gebruikt zijn in het onderzoek. Het onderzoek is opgedeeld in twee deelstudies. In de eerste deelstudie is een inventarisatie gemaakt van de rollen die leraren vervullen in de school. Daarvoor is een vragenlijst voor leraren ontwikkeld en uitgezet, en er zijn tien schoolportretten gemaakt op basis van focusgroepgesprekken. In de tweede deelstudie zijn, op basis van deskresearch en een uitgebreide vragenlijst voor experts, portretten geschetst van loopbaanpaden bij de verpleging en politie, en loopbaanpaden voor leraren in Polen, Slowakije en in 'Europa' in het algemeen.

2.1 Deelstudie 1: Inventarisatie van rollen van leraren in Nederland

Doel en onderzoeksvragen

Doel van het eerste deelonderzoek is inzicht te krijgen in de diversiteit aan rollen die leraren in het voortgezet onderwijs vervullen, en in de vraag hoe (combinaties van) rollen zouden kunnen bijdragen aan aantrekkelijke loopbaanpaden van leraren.

Het onderzoek is uitgevoerd in drie fasen: (1) deskresearch, (2) casestudies, (3) expertmeeting om de volgende zeven onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Welke rollen vervult de leraar in het voortgezet onderwijs?
2. Welke combinaties van rollen komen voor?
3. Op welke wijze vervullen deze rollen een functie in de loopbaanontwikkeling van de leraar?
4. En dragen ze bij aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief?

5. Welk beeld hebben leraren-in-opleiding en starters van hun loopbaanperspectief, in het licht van rollen die je als leraar kunt vervullen?
6. Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren in de schoolorganisatie voor het loopbaanperspectief van de leraar?
7. Wat zijn de implicaties voor lerarenopleidingen en schoolorganisaties van de relatie tussen rollen van leraren en hun loopbaanperspectief?

Fase 1: Deskresearch

In fase 1 is zowel een literatuurstudie uitgevoerd, als een lijst samengesteld met scholen die mogelijk centraal konden staan in de casestudies.

Doel van de *literatuurstudie* was te komen tot een overzicht van de rollen die leraren vervullen in het voortgezet onderwijs, naast hun kernwerkzaamheden. We hebben daarvoor (met name) gebruik gemaakt van Nederlandstalige literatuur en beleidsdocumenten over loopbaanontwikkeling, loopbaanpaden en rollen in het onderwijs, met een nadruk op de laatste vijf jaar. Het overzicht op basis van de literatuur is tevens ingezet in de casestudies bij het samenstellen van de interviewleidraden en de vragenlijst voor leraren. (Zie bijlage 1).

In de search naar scholen ten behoeve van de casestudies is gebruik gemaakt van eigen netwerkcontacten uit eerdere onderzoeken en van websites zoals die van de VO-raad en Leraar24. De focus lag op scholen met een uitgewerkt personeelsbeleid voor aantrekkelijke loopbaanpaden, scholen waar leraren werken die een aansprekend rollenportfolio hebben, en scholen waar leraren dankzij scholing meer zicht gekregen hebben op ontwikkeling en loopbaanperspectief. Op basis van een long list zijn vervolgens scholen benaderd. Voor de selectie is gestreefd naar landelijke spreiding (zowel grote steden, als kleinere), en spreiding naar schoolgrootte, onderwijsniveaus en typen leerlingenpopulatie. De focus lag op het zo concreet mogelijk in beeld brengen van de belangrijkste aspecten van verschillende good practices. Uiteindelijk hebben tien scholen deelgenomen aan het casestudieonderzoek.

Fase 2: Casestudieonderzoek

In fase 2 zijn de casestudies uitgevoerd. Daarvoor zijn op elke school drie onderzoeksinstrumenten ingezet:

- *Semigestructureerde interviews met een schoolleider* die personeelsbeleid in de portefeuille heeft, samen met een verantwoordelijke beleidsmedewerker voor personeelsbeleid, over: de rollen en combinaties van rollen die leraren vervullen in deze school, het personeelsbeleid en veranderingen hierin, de functiemix en de invloed daarvan, werkmotivatie, employability, werkdruk, mogelijkheden tot jobcraften en loopbaanperspectieven voor leraren.
- Twee *focusgroepgesprekken* met vier leraren (mix van eerste- en tweedegraders, starters, leraren in opleiding, medior en senior leraren), over: de rollen die de leraren vervullen (formeel en informeel, binnen en buiten school), het beroepsbeeld, rollen die leraren in het verleden hebben vervuld en veranderingen in functie, en vormen van waardering, werkmotivatie, employability, werkdruk, mogelijkheden tot jobcraften, de invloed van het lerarenteam, de schoolleiding en het personeelsbeleid, loopbaanperspectieven voor leraren.
- Een *digitale vragenlijst* voor alle leraren over hun loopbaan. In de vragenlijst zijn achtergrondvragen opgenomen, bijvoorbeeld om onderscheid te kunnen maken tussen startende en ervaren leraren. Verder zijn leraren bevraagd op de rollen die zij vervullen of hebben vervuld (formeel of informeel, binnen of buiten de school), veranderingen in hun functie en rollen, en vormen van waardering, werkmotivatie, employability, werkdruk, mogelijkheden tot jobcraften, de invloed van het lerarenteam, de schoolleiding en het personeelsbeleid, en het loopbaanperspectief voor leraren. (Bijlage 2 geeft inzicht in de items die in de vragenlijst waren opgenomen).

Fase 3: Expertmeeting

De uitkomsten uit deelonderzoek 1 zijn voorgelegd in een expertmeeting, georganiseerd in het kader van de Leerstoel Onderwijsarbeidsmarkt, vanuit het CAOP. Deelnemers waren met name leraren, collega-onderzoekers, onderwijsbestuurders, beleidsmedewerkers van OCW, de vakbonden en vertegenwoordigers van NRO en de Onderwijscoöperatie. Tijdens de expertmeeting is gediscussieerd aan de hand van drie stellingen. De inbreng van de deelnemers is benut voor het formuleren van de belangrijkste resultaten, discussiepunten en aanbevelingen.

2.2 Deelstudie 2: Loopbaanpaden in andere sectoren en landen

De behoefte aan carrièreperspectief is niet uniek voor leraren en de sector onderwijs, en het is niet alleen een Nederlands probleem. Het denken over (horizontale) loopbaanmogelijkheden voor leraren kan daarom geïnspireerd worden door good practices uit andere sectoren of andere landen.

Doel, theoretische achtergrond en onderzoeksvraag

Doel van deelstudie 2 was om via vergelijkingen met ‘de burens’ inzicht te krijgen in eventuele aanvullende inzichten of beleidsmogelijkheden, en om enkele ‘good practices’ in beeld te brengen.

Voor dit deelonderzoek is voortgebouwd op het theoretisch kader zoals dat geschetst is in hoofdstuk 1. Dat betekent dat we het loopbaanbeleid in andere landen, en in andere sectoren in Nederland hebben bekeken ‘met dezelfde theoretische bril’. We zoomen in de tweede deelstudie dan ook opnieuw in op *de opbouw* van de loopbaan (instroomniveaus en professionaliseringstrajecten gericht op blijvende bekwaamheid, horizontale en verticale ontwikkeling), *de rollen*, taken en verantwoordelijkheden (en de formele en informele aspecten daarvan) en de verschillende *vormen van waardering*: financiële beloning, tijd, status, erkenning (mentale waardering) in het loopbaanbeleid.

De onderzoeksvraag voor dit deelonderzoek luidt:

Wat kunnen we leren van ‘de burens’ (andere landen, andere arbeidsmarktsectoren) over loopbaanbeleid voor leraren: welke voorbeelden van beleidsmaatregelen vinden we die tot doel hebben taken, rollen en verantwoordelijkheden van leraren of andere professionals zo te organiseren dat een aantrekkelijk(er) carrièreperspectief ontstaat?

Opzet van de deelstudie ‘gluren bij de burens’

De deelstudie is uitgevoerd in twee fasen. In de eerste plaats is een korte inventarisatie uitgevoerd in de breedte, via deskresearch. In de tweede plaats is een selectie gemaakt van enkele landen en twee sectoren in Nederland die uit de inventarisatie naar voren kwamen als mogelijk interessante casussen voor loopbaanperspectieven.

- Sectoren

Voor de inventarisatie van de meest interessante ‘andere sectoren’ in Nederland is gestart met deskresearch. We hebben gezocht naar sectoren die

qua startniveau (hbo) en arbeidsmarktcontext (semi-publieke beroepen, dreigend tekort) kunnen worden vergeleken met de onderwijssector. Aanknopingspunten waren onder andere het SER-advies over Leren en ontwikkelen tijdens de loopbaan (SER, 2017), en de Sectorplannen die zijn voortgekomen uit de afspraken in het Sociaal Akkoord van 11 april 2013 dat als focus heeft 'een goede voorbereiding van de Nederlandse arbeidsmarkt op de uitdagingen van de toekomst' (www.sectorplannen.nl). Uiteindelijk leverde dat als best vergelijkbare sectoren op: de verpleging en de politie.

- Landen

Voor de inventarisatie van loopbaanpaden voor leraren in andere landen is via email contact gezocht met leden van de Working Group on Schools Policy en van het Eurydice-netwerk. Beide netwerken functioneren onder verantwoordelijkheid van de Europese Commissie.

Daarnaast is via deskresearch gezocht naar beleidspublicaties, onder andere van de Europese Commissie en de OECD (Europese Commissie, 2015, OECD, 2012 en 2015). En is een literatuursearch uitgevoerd. Geraadpleegde databases zijn: ERIC en Google (Scholar) en TALIS. Daarbij hebben we gezocht naar teksten die via de UvA-bibliotheek beschikbaar waren, vanaf 2008. Zoektermen waren:

- Teachers
- Career development
- Career pathways
- Secondary Education
- Educational policy

De ERIC-database leverde vooral op publicaties op over leraren in de VS. Via TALIS zijn per land, rapportages te vinden over achtergrondkenmerken van leraren, zoals de verdeling mannen/vrouwen, leeftijdsopbouw, opleiding, deelname aan diverse soorten professionaliseringstrajecten, tevredenheid over het beroep en erkenning. Het gaat echter in die rapporten weinig over carrièreperspectieven of loopbaanpaden. Relevanter bleek de in februari 2018 verschenen publicatie van de Europese Commissie '*Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support.*' (Eurydice Report, Brussel: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency, 2018)

Op basis van de informatie uit de eerste ronde persoonlijke contacten en literatuur is een overzicht samengesteld met per land de belangrijkste bevindingen. In dat overzicht is alvast een indeling gemaakt in twee categorieën:

(a) Landen die zijn afgevallen voor de casestudies

In deze groep hebben we landen ingedeeld waar het loopbaanbeleid voor leraren niet in beeld is (zoals: Luxemburg, Italië), waar het loopbaanbeleid van heel recente datum/nog net in ontwikkeling is (zoals Macedonië en Ierland), of waar de beleidsaccenten elders liggen, zoals op de onderwijskwaliteit in het algemeen (zoals Ierland), professionaliseringstrajecten en assessments voor leraren (Duitsland, Hongarije, Zwitserland), betrokkenheid van leraren bij besluitvorming over arbeidsvoorwaarden (zoals Zweden). Voor deze landen was het perspectief 'loopbaanpaden voor leraren' niet goed terug te vinden in de beschikbare bronnen.

(b) Landen met interessante onderwijsloopbaanpaden

We hebben daarbij met name gekeken naar landen met beleid dat gericht is op ondersteuning van de persoonlijke en professionele ontwikkeling van leraren, in combinatie met uitbreiding van hun verantwoordelijkheden en rollen. Ook is gelet op verschillende vormen van erkenning (waaronder salarisgroei).

Uit de tweede categorie zijn vervolgens drie landen geselecteerd. Bij die selectie is rekening gehouden met de landen die via een parallel lopend onderzoek in het primair onderwijs, uitgevoerd door Bureau Berenschot/NUFFIC, al in beeld gebracht zouden worden, namelijk: Canada, de Verenigde Staten, Nieuw-Zeeland, het Verenigd Koninkrijk, Noorwegen en Japan.

Vervolgens is voor de geselecteerde landen per email contact gezocht met experts uit het eigen netwerk. Aan deze experts is een lijst met verdiepende vragen voorgelegd (zie bijlage 3). Eén van de benaderde experts vond de situatie in het eigen land, Wales, ongeschikt om als voorbeeld te kunnen dienen. In plaats daarvan is vervolgens een expert benaderd in Australië. Van deze expert is echter geen verdere informatie ontvangen. De rapportage bevat daarom twee landenportretten: Polen en Slowakije, en een overzicht van de belangrijkste bevindingen uit het Eurydice Report over loopbaanpaden van leraren in Europa.

Portretten

Van de loopbanen voor leraren in de verpleegkunde en bij de politie in Nederland, en van de loopbanen van leraren in Polen en Slowakije, zijn vervolgens portretten gemaakt, met als belangrijke thema's:

- a. De standaardopbouw van de loopbaan
- b. De manier waarop carrièrestappen kunnen worden gemaakt
- c. De taken of rollen die eventueel worden vervuld in combinatie met de kerntaak, en de wijze waarop die taken of rollen worden 'toegewezen'
- d. Eventuele selectieprocedures bij bepaalde taken of rollen
- e. Professionaliseringstrajecten of andere vormen van ondersteuning
- f. Wijze van facilitering
- g. Vormen van erkenning
- h. Beleidsmaatregelen om loopbaanperspectieven te bevorderen
- i. Tevredenheid over loopbaanperspectieven, salaris, persoonlijke groei en maatschappelijke waardering
- j. Belangrijke tips of adviezen voor het aantrekkelijker maken van het beroep.

3 Rollen en loopbaanpaden van leraren: resultaten lerarenvragenlijst

Op de tien scholen die centraal stonden in de schoolportretten is tevens een vragenlijst 'Loopbaanpaden' voorgelegd aan alle leraren. Acht van de tien scholen hebben deelgenomen aan dit deel van het onderzoek. In dit hoofdstuk rapporteren we de resultaten, die inzicht geven in de ervaringen van leraren met het vervullen van verschillende rollen in en buiten de school. De uitkomsten geven een beeld 'over de scholen heen.'

3.1 Resultaten uit de vragenlijst voor leraren

De vragenlijst loopbaanpaden is ingevuld door 208 leraren, werkzaam op acht verschillende vo-scholen. Het gaat om dezelfde scholen waarvan, op basis van focusgroepgesprekken, ook portretten zijn geschetst. (Zie bijlage 2 voor de tabellen per item) Hieronder bespreken we de belangrijkste resultaten.

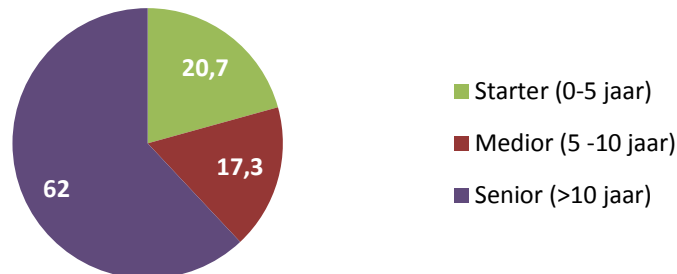
3.1.1 Achtergrondkenmerken van de leraren

De tabellen 1-9 in bijlage 2 bevatten informatie over de achtergrondkenmerken van de leraren die de vragenlijst hebben ingevuld, zoals hun vakgebied, onderwijservaring, inschalingsniveau en aanstellingsomvang, en het niveau waarop zij lesgeven. Daaruit komt naar voren dat 6 op de 10 respondenten meer dan 10 jaar lesgeeft (zie figuur 3.1).

De helft van de respondenten heeft een volledige, of vrijwel volledige aanstelling (0,81 tot 1,0 fte), vier op de 10 leraren hebben een aanstellingsomvang van 0,51 tot 0,80 fte. De overige leraren (1 op de 10) hebben een

kleinere aanstellingsomvang. Een derde van de leraren geeft les in de talen, een derde in de bètavakken en een derde geeft les in de overige vakken.

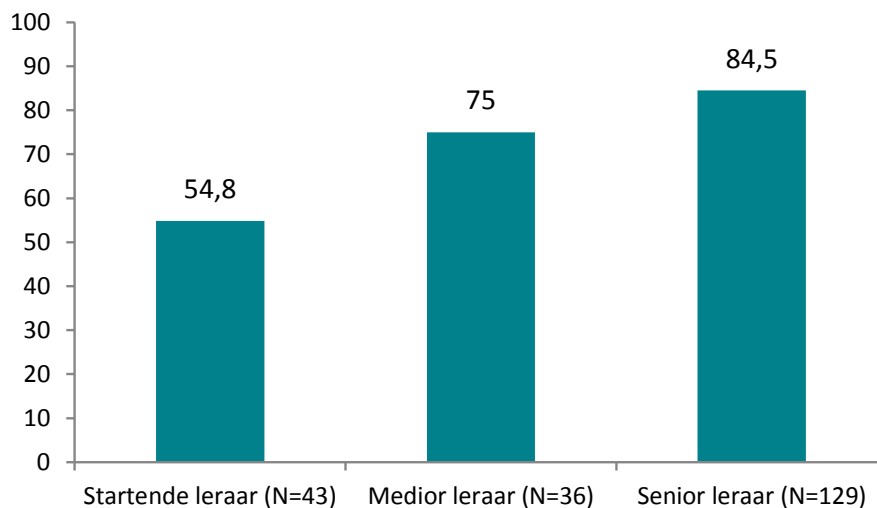
Figuur 3.1 Verdeling naar loopbaanfase: aantal jaren leservaring. N=208



3.1.2 Rollen als leraar

Driekwart van de leraren heeft het afgelopen schooljaar een of meerdere rollen binnen de school uitgevoerd. In figuur 3.2 is terug te zien dat het aandeel leraren met een rol naast de kernwerkzaamheden, toeneemt naarmate zij langer lesgeven. Iets minder dan de helft van de startende leraren oefent naast hun kerntaak als leraar (nog) geen andere rol uit in de school.

Figuur 3.2 Loopbaanfase en het aandeel leraren dat een of meerdere rollen binnen school uitvoert (in procenten)



Top 5 van rollen binnen de school

We vroegen de leraren ook welke rollen zij vervullen binnen hun school. In tabel 11 in bijlage 2 is de lijst opgenomen van alle rollen die leraren benoemen. Hieronder staat de top 5 van meest voorkomende rollen:

1. Mentor/studiebegeleider
2. Sectieleider
3. Buitenland-/excursie-organisator
4. Werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren
5. Vakspecialist op inhoud

Veruit het meest ingevuld is de rol van mentor/studiebegeleider: 8 op de 10 leraren (N=159) geeft aan de rol van mentor/studiebegeleider uit te voeren. Van de medior leraren is zelfs 95% mentor.

Sectieleiders zijn over het algemeen de meer ervaren leraren.

Niveaus in de organisatie waarbinnen de rollen worden vervuld

De meest voorkomende rollen die leraren vervullen vallen binnen de categorie van het primaire proces; daarna volgen rollen in de categorie beleids- en organisatieprocessen en in de categorie ondersteunen van collega's.

De helft van de leraren voert hun rol uit *binnen hun team of sectie*. Het gaat dan om rollen zoals die van mentor, om de coördinerende rol van een sectievoorzitter, en de rol van een vakspecialist die een vernieuwend vakwerkplan schrijft.

Bijna 4 op de 10 leraren geeft aan een rol uit te voeren op *schoolniveau*.

Sommigen noemen juist in dit kader hun rol als mentor. Daarnaast komen in de resultaten voorbeelden voor als: de rol van technator die het technasium opzet, of de rol van een decaan die ondersteuning biedt bij vakkenpakketten en studiekeuze.

Slechts 0,5% van de respondenten heeft een rol op *bestuursniveau*, bijvoorbeeld als lid van de MR.

Formele en informele, permanente en tijdelijke rollen

De meerderheid van de rollen is permanent en formeel opgezet (zie tabellen 16 en 18 in bijlage 2). Bijna driekwart van de respondenten zegt dat bepaalde deskundigheid nodig is voor de uitvoering van de rol, en een kwart geeft aan dat dit niet nodig is voor hun rol.

Combinaties van rollen

De helft van de leraren combineert twee, drie of vier rollen (zie tabel 14 in bijlage 2). Het komt bij senior leraren vaker voor dat zij meerdere rollen naast elkaar uitvoeren. Vaak combineren leraren een rol van mentor met een van de andere rollen uit de top 5. Andere combinaties van rollen die na statistische analyse naar voren komen als veel voorkomend, zijn: vakspecialist op inhoud én curriculumontwikkelaar; buitenland-/excursie-organisator én werkplekbegeleider, coach voor startende én zittende leraren.

Aansprekende rollen

Leraren voeren een rol vooral uit om drie redenen. Ten eerste geven zij aan dat zij de rol belangrijk vinden voor de verdere ontwikkeling van hun loopbaan in het onderwijs, ten tweede vervullen zij rollen vanuit de behoefte om het leren van leerlingen te verbeteren, en ten derde om meer uitdaging te krijgen. De helft van de antwoorden op de open vraag naar wat hen in het bijzonder aanspreekt in de rollen die ze uitvoeren, heeft betrekking op de rol van mentor. Leraren waarderen in deze rol met name het persoonlijke contact met leerlingen. Daarnaast geven veel leraren aan dat zij het aansprekend vinden om: collega's te kunnen ondersteunen in hun groei, meer gevarieerd werk te doen, meer verantwoordelijkheid te hebben en meer betrokken te zijn bij de schoolorganisatie.

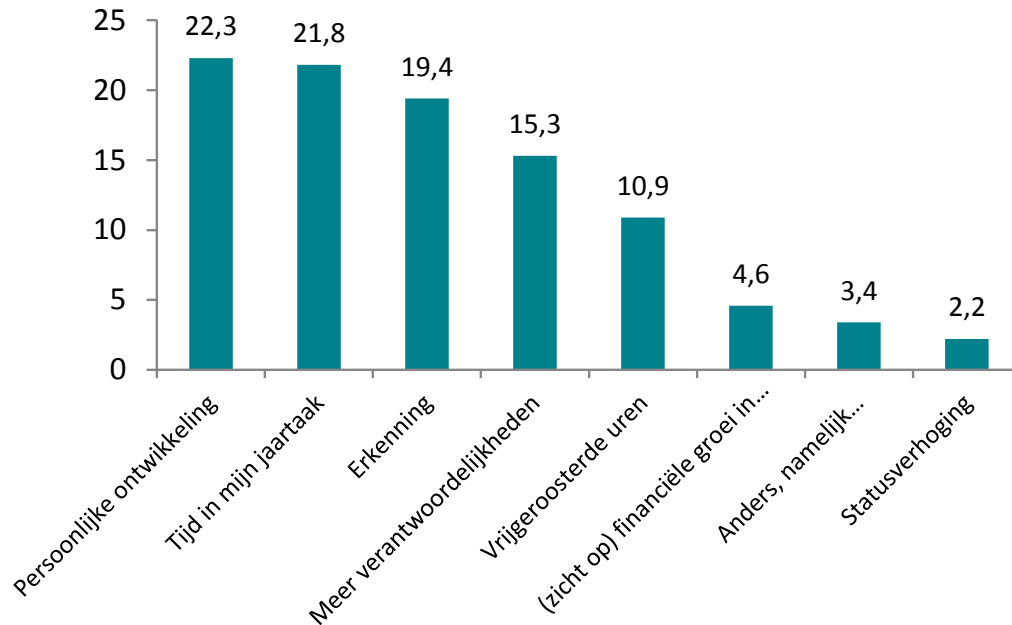
Tevredenheid

Leraren zijn over het algemeen tevreden met de rol die zij uitoefenen binnen de school. Zij vinden vaak hun rol 'mooi, maar soms ook intensief', en vinden het leuk om afwisseling te hebben. De enkele leraren die (zeer) ontevreden zijn vinden dat de rol die zij vervullen te veel werk oplevert en te veel tijd kost.

Waardering

Op de vraag in hoeverre zij waardering krijgen of ervaren bij het uitoefenen van hun rol, geeft 70% van de respondenten aan dat dit het geval is. In figuur 3.3 is te zien om welke vormen van waardering het daarbij gaat. De 30% van de leraren die waardering missen of wenselijk hadden gevonden, betrekken dit vooral op een gebrek aan tijd en aan financiële groei.

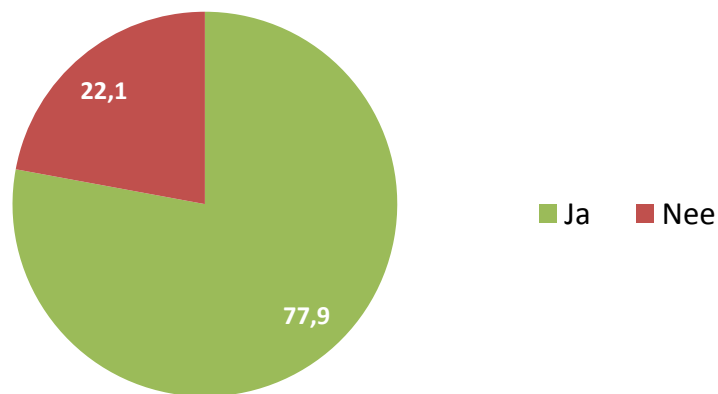
Figuur 3.3 Vormen van waardering; N=115, totaal 412 antwoorden (in procenten)



Faciliteiten

Voor de meerderheid van de leraren zijn er faciliteiten beschikbaar voor de uitvoering van hun rol (zie figuur 3.4). Het gaat dan vooral om tijd en scholing, en in mindere mate ook om begeleiding of ondersteuning, en/of een eigen kamer of werkplek. Van de leraren die geen faciliteiten tot hun beschikking hebben, vindt 80% het wel belangrijk om deze te krijgen. Het meest wenselijk vinden zij: tijd en een eigen kamer of werkplek.

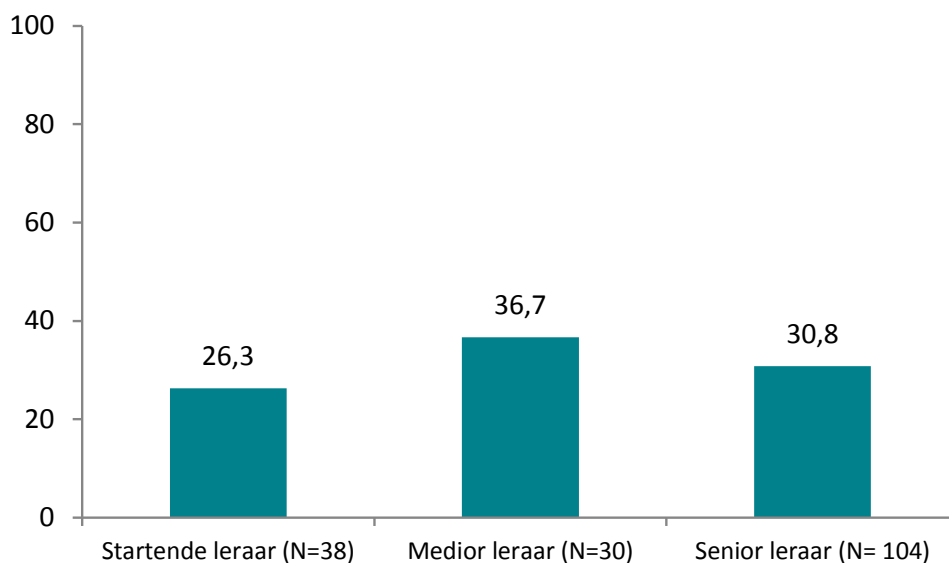
Figuur 3.4 Beschikbaarheid van faciliteiten bij uitvoering van de rol. N=125



3.1.3 Rollen buiten de school

Meer dan 30% van de leraren heeft een of meer rollen *buiten* de school. Gelet op de loopbaanfasen is te zien dat er een redelijk gelijke verdeling is van de mate waarin startende, medior en senior leraren zulke buitenschoolse rollen vervullen (zie figuur 3.5).

Figuur 3.5 Een rol buiten de school, verdeling naar loopbaanfasen (in procenten)



Bijna een kwart van de leraren heeft één of meerdere rollen binnen én buiten de school. Slechts 3% van de leraren vervult naast de kernwerkzaamheden *alleen* een rol buiten de school

Top 5 van rollen buiten de school

De volgende vijf rollen buiten school worden door leraren het meest uitgevoerd:

1. Zelfstandig ondernemer (zzp-er, eigen bedrijf)
2. Vrijwilligerswerk (kerk, sport, cultuur)
3. Lid van een regionale of landelijke werkgroep
4. Onderzoeker/ vakdidacticus/ docentopleider
5. Lessen ontwikkelaar/ toetsmedewerker

Uit de toelichting die zelfstandig ondernemers geven op hun werkzaamheden, blijkt een waaier aan beroepen. Hierbij enkele voorbeelden van werkzaamheden: eigen tekstbureau; productie van educatief houten speelgoed; geven van zanglessen; geven van yogalessen; bijles geven aan studenten in hbo/wo.

Vrijwilligerswerk was vooraf niet als antwoordoptie gegeven als een van de mogelijke rollen buiten school. Doordat leraren relatief vaak bij de open antwoorden vrijwilligerswerk hebben genoemd, is deze zelfs op plaats twee beland. Vrijwilligerswerk kan een afwisseling zijn met de functie van leraar of het kan een versterking betekenen van de functie van leraar (zoals wanneer iemand als vrijwilliger sporttrainingen geeft).

Tevredenheid over rollen buiten de school

De leraren zijn over het algemeen tevreden met de rol(len) die zij uitvoeren buiten de school ($M = 4,1$ op schaal 1-5; $SD = 1,24$). Belangrijke redenen voor de keuze voor een rol buiten school zijn: meer uitdaging en meer variatie in de dagelijkse werkzaamheden, persoonlijke ontwikkeling en contact met andere mensen. Het gaat in bijna 70% van de gevallen om een permanente rol en in vrijwel alle gevallen (95%) is voor het uitvoeren van de rol bepaalde deskundigheid nodig.

Waardering voor rollen buiten de school

Van de leraren met een rol buiten de school, ervaart of ontvangt 65% (dat zijn 16 leraren) waardering van anderen. Dat betreft dan vooral: ruimte voor persoonlijke ontwikkeling en erkenning. In mindere mate gaat het ook om: vrijgeroosterde uren en meer verantwoordelijkheden. Bij een vijfde van de leraren die een rol heeft buiten school, heeft de school tijd en scholing

hiervoor beschikbaar gesteld. De andere leraren geven over het algemeen niet aan dat ze hiervoor faciliteiten beschikbaar hadden willen hebben.

3.1.4 Loopbaanmogelijkheden in school

Leraren zijn over het algemeen tevreden met hun loopbaanmogelijkheden in school (zie figuur 3.6). Er is op deze vraag geen duidelijk verschil tussen startende leraren, medior leraren en senior leraren.

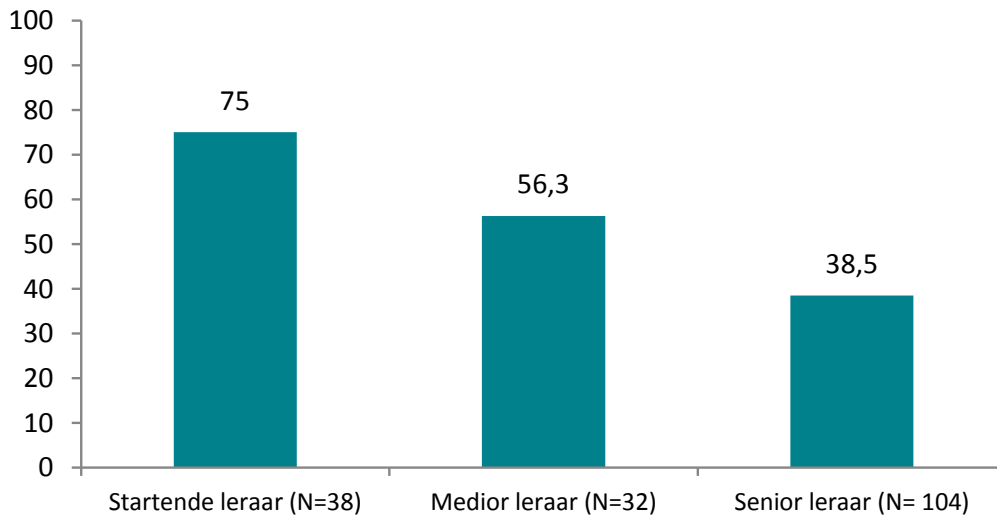
Figuur 3.6 Tevredenheid met loopbaanmogelijkheden in school; N=170

Antwoord	%	Voorbeelden van toelichting door respondenten
Zeer ontevreden	5.9	
Ontevreden	5.3	
Neutraal	27.1	'Ik zou nu graag willen doorgroeien, maar daarvoor is vooralsnog geen ruimte.' 'Ik ben niet op de hoogte van de mogelijkheden van mijn school.'
Tevreden	34.1	'Er worden genoeg mogelijkheden aangeboden maar die ambitie heb ik niet om daar meer tijd aan te steken' 'Ontwikkelingsdagen op school zijn voldoende. Verder volg ik een opleiding tot eerstegraads docent.'
Zeer tevreden	26.5	'Veel ruimte voor scholing' 'Op onze school krijg je alle mogelijkheden om je verder te ontwikkelen.'
Niet van toepassing	1.2	
Totaal	100	

Ontwikkelwensen en ondersteuning daarvoor

De helft van de leraren heeft de wens zich verder te ontwikkelen in school. Met name starters geven op deze vraag eerder een positief antwoord, zie figuur 3.7.

Figuur 3.7 Wens om zich verder te ontwikkelen in school (in procenten)



Leraren die aangeven zich te willen ontwikkelen, zijn van plan dat te doen door het volgen van een opleiding of cursus, door te solliciteren als LC-leraar, door in gesprek te gaan met hun teamleider over hun kwaliteiten en mogelijkheden, en daarnaast door het up-to-date blijven van, en zich (verder) te bekwamen in coaching van leerlingen.

Ondersteuning bij de ontwikkeling van hun loopbaan als leraar geeft, volgens de leraren, met name de leidinggevende. Daarnaast zijn ook de collega's in de sectie en het team belangrijk voor ondersteuning in loopbaanontwikkeling. Tot slot bieden het bestuur en de leerlingen en ouders op indirecte wijze ondersteuning bij de loopbaanontwikkeling van leraren.

4 Tien schoolportretten

Om inspiratie te bieden voor vo-scholen, hun leraren en schoolleiders zijn tien casestudies uitgevoerd. In dit hoofdstuk presenteren we de opbrengst daarvan in tien portretten van scholen. Via deze portretten verdiepen we en concretiseren we de aspecten die ook het vragenlijstonderzoek aan de orde zijn gekomen. Ze bieden een inkijkje in de mogelijke variatie aan rollen binnen en buiten de school. In bijlage 1 is een overzicht opgenomen met allerlei voorbeelden van alle mogelijke rollen binnen de verschillende werkprocessen. Verder bieden de portretten inzicht in vormen van leraarschap, de wijze waarop rollen tot stand komen, hoe ze ontstaan of worden toebedeeld, wat nodig is aan ondersteuning, facilitering, waardering, de bijdrage aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief en wat daarin bevorderend en belemmerend werkt.

De portretten zijn gebaseerd op drie groepsgesprekken met :

- de schoolleider en een personeelsverantwoordelijke;
- vier startende leraren (twee starters met minder dan twee jaar leservaring en twee lio's);
- vier ervaren leraren (twee medior leraren en twee senior leraren).

Steeds ging het om een mix van eerste- en tweedegraads leraren. Alle portretten zijn teruggekoppeld aan de scholen en zij hebben toestemming gegeven voor publicatie ervan in deze rapportage.

We sluiten dit hoofdstuk af met een overall-analyse van de casestudies.

4.1 Martinuscollege: kaderdocument leraarrollen als leidraad

Het Martinuscollege in Grootebroek is een grote school met ongeveer 2000 leerlingen, waar ca 170 leraren werken. In 2011 is een kaderdocument leraarrollen opgesteld, waarin uitvoerig staat beschreven welke gedragsindicatoren van leraren horen bij welke functieschalen. Het geeft leraren een beeld waarop zij zich kunnen ontwikkelen als ze door willen groeien naar een hogere schaal.

1. Rollen in de school

Het rollenoverzicht, zoals opgenomen in bijlage 1, is herkenbaar voor de bestuurder/algemeen directeur van het Martinuscollege in Grootebroek. De meeste loopbaanontwikkelingen zullen volgens de bestuurder te maken hebben met het primaire proces, en gericht zijn op het uitvoeren, aanpassen en ontwerpen van het leren en begeleiden van leerlingen. Ook wordt van leraren verwacht dat ze kennis van buiten naar binnen halen en van binnen naar buiten brengen, bijvoorbeeld door lid te worden van een netwerk, of auteur te worden. Beide ervaren leraren die we spreken hebben meerdere rollen, waaronder mentor en lid van het datateam in school. Ze zijn ook allebei assistent-teamleider, in een ander team. De rol assistent-teamleider is ontstaan toen teamleiders parttime gingen werken. Er is geen taakomschrijving voor deze rol en leraren krijgen geen training als ze assistent-teamleider worden. Dit heeft ermee te maken dat het per teamleider verschillend is wat ze van de assistent-teamleider verwachten. Een van de assistent-teamleiders bijvoorbeeld pakt dagelijkse problemen op, die kunnen ontstaan na lesuitval of als leerlingen uit de klas worden gestuurd. Wanneer de teamleider bezet is, heeft de assistent-teamleider de bevoegdheid om te schorsen. Beide leraren die we hierover spreken, vinden de rol en de verantwoordelijkheid die erbij komt kijken, leuk om te hebben: *'Je krijgt de ins-en-outs te horen, je bent een tussenschakel.'* Een van de ervaren leraren is tevens ondersteuningsbegeleider in zijn team. Dit gaat voornamelijk om het begeleiden van leerlingen, maar ook om het ondersteunen van collega's. Hij is naar eigen zeggen de spin in het web binnen het team. Elk team heeft een ondersteuningsbegeleider. Samen voeren ze ondersteuningsoverleg.

De drie startende leraren die we interviewen zijn alle drie mentor of duo-mentor (samen met een andere, ervaren mentor). Verder begeleiden twee van hen profielwerkstukken en zitten ze in diverse werkgroepen, zoals voor de invoering van positive behavior support (pbs). Een van de starters is daarnaast

betrokken bij onderzoek van de Universiteit van Amsterdam en bij programma-ontwikkeling bij de Vrije Universiteit Amsterdam.

Kaderdocument leraarrollen

De school heeft in samenwerking met twee andere scholen een kaderdocument samengesteld, waarin indicatoren beschreven zijn passend bij de leraarfuncties LB, LC en LD. De bestuurder heeft de lijn en de ontwikkelingsdimensies hiervoor in 2008 bedacht; in 2011 zijn de indicatoren uitgewerkt door meerdere leraren. Het kaderdocument is bekend onder de leraren. Als een nieuwe leraar op de school komt werken krijgt deze aan het begin van het schooljaar een presentatie van de bestuurder.

De school heeft reeds in 2011 personeelsbeleid opgesteld waarin leraarrollen zijn opgenomen en tot in detail uitgewerkt: het zogeheten kaderdocument leraarrollen. Het kaderdocument is inhoudelijk gekoppeld aan het taakbeleid en de professionalisering van leraren. Leraren kunnen zich inhoudelijk specialiseren in: 1) de zorg, 2) opleiding & onderzoek, 3) vak en onderwijsontwikkeling. Daarnaast is er de mogelijkheid om je te specialiseren in 4) management, maar dit is breder dan alleen voor leraren. De teamleider heeft officieel de functie van leraar en geeft een klein aantal lessen, maar is echt als teamleider in school neergezet.

Transitie in school

De school heeft een transitie doorgemaakt waarbij het onderwijskundig leiderschap meer bij de leraar is komen te liggen. De visie van de bestuurder hierop is: leraren moeten het voortouw nemen in ontwikkeling van de school en de leiding heeft een faciliterende rol. Het duurde enkele jaren voordat dit bezonken was in de school, volgens de bestuurder. De interim P&O adviseur vermoedt dat dit komt omdat leraren moesten wennen en misschien bang waren om afgerekend te worden als taken en activiteiten niet goed uitpakken. Ze zijn er echter nog niet. Wel zien beide geïnterviewden dat leraren steeds meer initiatief nemen, bijvoorbeeld op het vlak van taalbeleid. De ervaren leraren die we spreken, beamen dat de leraren in school meer ruimte en vrijheid hebben gekregen en dat het wennen was voor sommige leraren om initiatief te nemen. Ook zijn er mensen die het goed vinden zoals het is en geen behoefte hebben veel naast het lesgeven te willen oppakken. Leraren moeten echter doorontwikkelen, bijvoorbeeld vanwege de landelijke ontwikkeling om het vmbo anders vorm te geven. Volgens de ervaren leraren

doet over het algemeen iedereen wel mee, maar er zijn altijd trekkers en volgers.

2. Toedeling van rollen

Leraren kiezen zelf voor een rol. De teamleider heeft hierin een stimulerende taak, door leraren te wijzen op rollen waar ze volgens hen voor zouden moeten gaan. Naast de rollen, zijn er ook teamtaken en taken binnen de sectie die uitgevoerd moeten worden. Het beleid op de school is dat een team onderling regelt wie welke taken uitvoert. Hierbij wordt gekeken naar waar iemands interesses en kwaliteiten liggen, maar ook dat taken verdeeld zijn over meerdere mensen. Het pakt verschillend uit per team hoe de taken verdeeld zijn, zo blijkt uit de interviews met de leraren. Een van de leraren zit dit jaar in een klein team, waardoor de druk groot is omdat de taken onder minder mensen verdeeld zijn. In een ander team is bij de start van het jaar een lijst met taken op de vergadering besproken evenals of leraren hun taak nog een jaar willen uitvoeren. In een derde team is niet gedocumenteerd hoeveel tijd iets kost waardoor in de praktijk een aantal leraren meer doet dan anderen. Naast rollen in het team, zijn er ook taken te verdelen in de vaksectie. Dan gaat het onder andere om het ontwikkelen van materialen, begeleiden van projecten en contacten binnenhalen. Wie de rol van sectievoorzitter op zich neemt, wordt per sectie op verschillende manieren bepaald. Bij de LO-sectie rouleert de rol van sectievoorzitter om de twee jaar. Bij de sectie zorg & welzijn wordt elk jaar de rol ter discussie gesteld om te beslissen wie het sectievoorzitterschap op zich neemt.

3. Ondersteuning, facilitering, waardering van de rollen

Ondersteuning

Ondersteuning moet worden gegeven door teamleider en alle collega's in het team, zo geeft de bestuurder aan. Collega's kunnen ondersteuning bieden door met een leraar een gesprek te hebben, bijvoorbeeld als een leraar ergens tegenaan loopt. Samenwerking tussen leraren is belangrijk om gezamenlijk eventuele problemen in de praktijk te bespreken.

Facilitering

Leraren worden gefaciliteerd om een rol uit te voeren. Leraren krijgen niet standaard lesvrije uren om een rol uit te voeren, omdat er hierdoor versnippering komt volgens de bestuurder. Het werkt volgens hem beter om

leraren op maat de mogelijkheid te geven om zijn/haar leerlingen een dag vrij te geven om zelf aan bepaald werk behorend bij een rol toe te komen, bijvoorbeeld om een dag op de hei te zitten.

Werkdruk en motivatie

De werkdruk is hoog, maar uit de tevredenheidsenquêtes maakt de bestuurder op dat leraren het niet heel belangrijk vinden. Belangrijker is dat leraren autonomie en competentie ervaren en dat het werk betekenisvol is, aldus de bestuurder. Gevraagd naar werkdruk bij de leraren, is hun reactie dat ze een niet te hoge werkdruk ervaren. Een startende leraar zegt: *'Er wordt niet veel opgelegd, maar je agenda zit altijd vol. Als er iets extra's gedaan moet worden, is dat meteen een last.'* Een ervaren leraar merkt op over de rollen die zij uitvoert: *'Soms is het werken met verschillende rollen belemmerend, bijvoorbeeld wanneer er piekbelasting is, of te weinig facilitering, maar het houdt ook mijn werk fris. Alleen lesgeven zou ik te beperkt vinden. De rollen doen beroep op andere capaciteiten die ik heb.'* Ze vindt het belangrijk om in de klas te blijven staan: *'Veel taken die je hebt, doe je goed omdat je voor een groot deel in de praktijk staat, dat is belangrijk.'*

Startende leraren krijgen een dag in de week vrij in hun eerste jaar. De starters gebruiken die geregeld als een uitlooptag om taken af te krijgen; daardoor valt hun werkdruk mee. De starters geven net als de ervaren leraren aan dat het werken met rollen zorgt voor meer werkdruk, maar dat dat niet opweegt tegen het plezier dat ze eruit halen. Zo zegt een starter: *'Het is mijn eigen keuze dat ik nog iets extra's wil doen. Dat werkt goed voor mijn motivatie.'*

Waardering en scholing

Leraren krijgen mondeling waardering, met name vanuit de teamleiders, aldus de bestuurder. Daarnaast wordt er soms een kleine beloning gegeven, zoals een cadeaubon. De ervaren leraren en de starters ervaren dat waardering komt vanuit collega's, teamleiders en leerlingen. Zo noemt een van de leraren: *'Het is een compliment dat mensen capaciteiten in je zien. Ik word daar heel blij van.'* Ook leerlingen geven complimentjes. De starters geven aan motivatie te krijgen voor hun werk wanneer ze zien dat leerlingen het beter gaan doen als gevolg van de extra's die zij als leraar in hun werk stoppen.

De bestuurder geeft aan dat de school jaarlijks veel geld aan nascholing en opleidingen uitgeeft. Daarbij maakt de school waar mogelijk gebruik van subsidies om leraren te scholen, waaronder de lerarenbeurs. De P&O adviseur

beaamt dat leraren scholing en coaching kunnen krijgen. Veel leraren hebben bijvoorbeeld de gelegenheid gekregen om gecoacht te worden in het kader van het sectorplan vo onder meer op het thema differentiatie. Alle teamleiders zijn geschoold in 'deep democracy', een scholing in dialoog voeren waarbij draagvlak gecreëerd wordt en weerstanden weggehaald worden. Nu en in de komende jaren vindt er vooral scholing plaats op de drie speerpunten van de school: goede resultaten, maatwerk en het stimuleren van positief gedrag via positive behavior support. Zo zijn er leraren die zich ontwikkeld hebben in het geven van feedback.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Horizontale en verticale groei

Zowel de ervaren als startende leraren geven aan dat er veel mogelijkheden zijn om je te ontwikkelen, bijvoorbeeld door het volgen van een cursus buiten de school of het aannemen van een rol binnen het team. Horizontale groei en verticale groei zijn verweven met elkaar, aldus de leraren. Een rol is niet per se gekoppeld aan een schaal. Leraren kunnen groeien door bijvoorbeeld assistent-teamleider of zorgcoördinator te worden. Dergelijke functies komen echter maar incidenteel vrij, ze worden vaak voor veel jaren door dezelfde personen ingevuld.

De bestuurder en P&O adviseur benoemen dat het belangrijk is dat (benoemings)procedures helder zijn, dat leraren de ruimte krijgen om zich te ontwikkelen, en dat er een cultuur heerst waarin fouten gemaakt mogen worden. Het kaderdocument leraarrollen wordt als een helder stuk ervaren door de leraren die we spreken. De functieschalen zijn gekoppeld aan competenties. LB-leraren functioneren met name op het niveau van de klas, LC-leraren daarnaast meer teambreed, en LD-leraren schoolbreed. Als de leraren een bepaalde rol uitvoeren, en kunnen aantonen dat zij aan bepaalde indicatoren voldoen, dan kunnen zij doorgroeien naar een volgende schaal. Wanneer leraren naar een andere schaal willen doorgroeien, worden er reflectiegesprekken gehouden waarbij ook het portfolio van een leraar wordt besproken.

Het werken met het kaderdocument werkt goed uit voor de motivatie van leraren om zich te ontwikkelen. Zo gaf het voldoening aan een van de ervaren leraren die we spreken, omdat het hem de mogelijkheid bood te reflecteren op zijn persoonlijke ontwikkeling. De meeste leraren die we spreken geven aan dat ze erkenning en waardering voelen op moment dat ze in een hogere schaal

(kunnen) komen. Het kaderdocument geeft daarbij richting en sturing. Ook speelt salaris een rol, want een hoger salaris bij een hogere schaal maakt het beroep aantrekkelijker, zo geven de leraren aan.

De functiemix kan daarentegen ook sommige leraren ontmoedigen. Dit geldt bijvoorbeeld voor leraren die het veel werk vinden om toe te werken naar de competenties die nodig zijn voor een hogere schaal. Ook kan het lastig zijn voor sommige leraren om hun eigen ontwikkeling op te schrijven in hun portfolio. In dat geval is er een collega die hen kan ondersteunen, maar leraren melden dat er best meer over gesproken mag worden hoe je zo'n portfolio opstelt en hoe je feedback aan elkaar vraagt. Een laatste punt hierbij is dat er ook leraren zijn die teruggeplaatst worden in een lagere schaal. Deze leraren ontvingen op 1 augustus 2014 vanwege het entreerecht de toezegging voor schaal LD. Ze kregen twee jaar de tijd om te laten zien dat zij voldeden aan de competenties behorende bij de schaal, anders zouden ze worden teruggezet. Zij hebben aan het begin een ontwikkelassessment gekregen om hen te helpen bij het maken van hun portfolio. De terugplaatsing heeft bij enkele collega's geleid tot demotivatie om zich in te zetten, zo merken de starters op.

5. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Bevorderende factoren voor loopbaanontwikkeling volgens de geïnterviewden:

- De bestuurder is er trots op hoe er in de teams met elkaar gecommuniceerd wordt. Binnen de teams is het mogelijk om goede dialogen met elkaar te voeren. Bevorderend voor de cultuurverandering naar een meer open dialoog is ook dat er collega's met pensioen zijn gegaan en er nieuwe mensen bij zijn gekomen.
- Het kaderdocument wordt door de ervaren leraren als een positieve stimulans gezien. Zo zijn er leraren die zich zijn gaan profileren. Teamleiders spelen een belangrijke rol in de ontwikkeling van leraren; door bevestiging te geven dat het goed gaat, gaan leraren groeien.
- De school biedt volgens de starters de ruimte aan leraren om zich te ontwikkelen. Er is een klimaat in de school waarbij alle leraren, jong en oud, hun ideeën kwijt kunnen: *“De directie en teamleiders staan open voor nieuwe ideeën dat maakt het aantrekkelijk om hier te werken.”*

Belemmerende factoren voor loopbaanontwikkeling volgens de geïnterviewden:

- Het is belangrijk dat leraren oude kaders loslaten en durven te veranderen, aldus de bestuurder. De transitie naar meer autonomie bij de leraar is een

cultuurverandering die jaren duurt. Belemmerende factoren zitten in de mindset, zoals dat je denkt dat iets niet kan, dat er geen tijd voor is. De bestuurder zegt dat er veel meer ruimte is dan je denkt.

- De ervaren leraren merken om zich heen dat de werkbelasting voor mensen belemmerend werkt: wanneer onduidelijk is hoeveel tijd iets precies gaat kosten beginnen sommige leraren ergens niet aan. Om ook die mensen meer te bereiken adviseren de leraren dat er breder wordt uitgedragen dat falen mag als je iets nieuws probeert. Tegenover sommige taken zou ook wel meer tijd mogen staan, zoals voor het doorvoeren van de veranderingen in het vmbo.
- Tot slot wordt door de starters genoemd dat leraren weinig tijd hebben om zich te blijven ontwikkelen naast het lesgeven, op het moment dat een leraar fulltime lesgeeft. Hun advies is dat een lestaak daarom maximaal 20 uren per week zou moeten behelzen.

4.2 Lumion: leraren samen verantwoordelijk voor verdelen van taken

Het Lumion (voorheen Caland 2) is in 2012 opgericht. In het zesde jaar van zijn bestaan is de school gegroeid naar ruim 800 leerlingen. Er werken nu 70 leraren, waarvan 20 er dit schooljaar bij zijn gekomen. De school in Amsterdam legt nadruk op gepersonaliseerd leren. Een lesdag is opgedeeld in twee delen van vier uur, waarin leerlingen diverse onderwijs sessies aangeboden krijgen (waaronder workshops en labsessies). De school wil eraan toe dat ieder kind zijn/haar eigen rooster heeft en daarmee zelf kan bepalen naar welke sessie hij/zij gaat.

Bijzonder is dat vorig jaar in een gezamenlijk besluit het taakbeleid is afgeschaft. De school werkt niet meer met taakuren voor leraren; onderling worden taken verdeeld. Een leidraad voor het functioneren van leraren op Lumion zijn vijf zogenoemde docentrollen, die horen bij de kerntaak van iedere leraar. Daarnaast heeft de school sinds dit schooljaar expertrollen ingevoerd, waarmee leraren expert kunnen worden op een onderwerp zoals toetsing.

1. Rollen in de school

De leraren bij Lumion die we spraken, herkennen het rollenoverzicht met de vijf boxen niet in hun eigen school: *‘De rollen in box 1 tot en met 4 lopen bij ons door elkaar heen. Iedereen is van alles wel een beetje.’* De leraren benoemen dat de genoemde rollen, zoals cultuurcoördinator en curriculumontwikkelaar, onderdeel zijn van wat iedere leraar moet doen in school. Een leraar licht toe: *‘Onze filosofie is: je bent met de leerlingen bezig. Daar hoort niet alleen bij dat je je lessen geeft. Zo ben je bijvoorbeeld ook een beetje zorgcoördinator. Je bent namelijk betrokken bij je leerlingen.’*

Ook de directeur van Lumion beschouwt het rollenschema als klassiek denken over wat een leraar is of doet: iemand met enkele taken en verantwoordelijkheden naast zijn/haar lesgevende taken. De directeur heeft als visie dat de meeste rollen horen bij de opdracht van *iedere* leraar. De school werkt met vijf ‘docentrollen’, waaronder ‘de docent als leider’ (zie hieronder). Daarnaast zijn sinds dit jaar ‘expertrollen’ geïntroduceerd, waarmee rollen bedoeld worden waarin een leraar zich kan specialiseren. Leraren kunnen bijvoorbeeld expert coaching, toetsing of taalbeleid worden. Experts coachen hun collega’s en/of maken op een bepaald onderwerp beleid met de schoolleiding.

Docentrollen als basismodel voor iedere docent

De school hanteert vijf docentrollen als onderlegger van de kerntaak van iedere docent:

1. *De docent als leider* – Leiderschap is roulerend, zo zitten leraren om de beurt vergaderingen voor en kunnen zij naar eigen initiatief een project aansturen.
2. *De docent als coach* – De coach begeleidt de leerlingen in het proces van verantwoordelijkheid nemen over het eigen leerproces. Elke week wordt er naar doelen gekeken. De leerlingen leren plannen, keuzes maken, ambities verwoorden en consequenties daarvan te onderkennen. Zo wordt er gebouwd aan de *mindset* van de leerling.
3. *De docent als onderzoeker* – Elke docent is een onderzoeker in brede zin, bijvoorbeeld het in kaart brengen en analyseren van de cijfers van leerlingen, het ontwerpen van jaarplannen, maar ook het doen van onderzoek op de school als docentonderzoeker.
4. *Reflectie door de docent* - Leerlingen leren reflecteren over hun leerproces, en ook leraren moeten zelfreflectie tonen. ‘Je mag fouten maken, het enige waar je op aangesproken wordt, is of je wel of niet wil leren. De regel is: Je mag niet klagen. Je bent medeverantwoordelijk. Als je vindt dat iets een probleem is, kom je met een plan in de teamvergadering’, aldus de directeur.
5. *Meesterschap van de docent* – Meesterschap staat voor lesgeven: klassenmanagement, pedagogische en didactische vaardigheden.

Leraar als eigenaar

Een geïnterviewde leraar geeft aan dat er een ander type leraren op deze school werkt, omdat iedereen er eigenaar van de school is. Samen zijn ze verantwoordelijk voor de school en investeren ze in elkaar. Nieuwe leraren moeten wennen aan de manier van werken van de school, zo geeft een leraar aan: *‘Ik kwam hier vorig jaar op school. Op andere scholen is een hiërarchische verdeling. Hier had ik wat te zeggen. Iedereen luisterde, ook al werkte ik er nog maar net. Daar schrok ik van. Daardoor krijg je zin om hier op dinsdagmiddag een half uur langer te zitten. Je wilt bijdragen aan de school en teruggeven wat je krijgt.’* De leraren die hiervoor op een andere school lesgeven, benoemen in het interview dat ze het niet lastig vonden om in dit vernieuwende onderwijsconcept les te geven. Wel merkten ze bij zichzelf dat ze anders waren

dan andere leraren op hun vorige school; ze hadden een meer innovatieve *mindset*.

2. Hoe komen rollen tot stand?

De school zit in een fase waarin meer borging plaatsvindt. Er zijn steeds meer nieuwe mensen op de school komen werken, waardoor er behoefte aan houvast is. De vijf docentrollen zijn recent vastgelegd in rubrics ter ondersteuning van de ontwikkeling van de leraren. De rubrics zijn ontworpen in samenspraak met een onderwijskundige die werkzaam is op school. De rubrics worden beschouwd als een groeidocument. *'Ontwikkeling is de maat, alleen de kaders zijn vastgelegd.'*, aldus de directeur. De teamleiders hebben dit uitgezet in hun team. De rubrics zijn positief ontvangen onder de leraren: *'Ik heb houvast hoe ik stappen kan gaan maken.'*

De expertrollen die net zijn geïntroduceerd, zijn voortgekomen uit de visie van de school op gedeeld leiderschap (zie ook een van de vijf docentrollen hierboven).

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering Taakuren onderling verdelen

Op de school wordt sinds vorig jaar niet meer gewerkt met taakuren. Het taakbeleid is afgeschaft in een gezamenlijk besluit met de leraren. Taken worden onderling verdeeld in het team. Dit hangt samen met de filosofie dat de leraren samen verantwoordelijk zijn voor de leerlingen. Samen en met elkaar leren wordt benadrukt in school. Leraren krijgen veel vrijheden en mogelijkheden. Taken en verantwoordelijkheden worden niet vastgelegd, maar zijn gebaseerd op vertrouwen volgens een van de leraren: *'Als je hier werkt ben je verantwoordelijk voor de hele school, daar horen veel taken bij. Naar draagkracht doe je dat samen. Mensen nemen soms het voortouw; dat kan elke keer iemand anders zijn.'*

Expertrollen

Leraren melden zichzelf aan voor een beschikbare expertrol of worden gevraagd om een expert te worden. Wanneer er te veel aanmeldingen voor een expertrol zijn, wordt er gekeken of er een andere expertrol beschikbaar is die aansluit bij de interesses van de leraar. Wanneer dit niet zo is, wordt de rol door alle opgegeven leraren aangenomen en verdeeld.

Een leraar met een expertrol weet meer dan de andere leraren over een bepaald onderwerp en draagt zijn/haar kennis hierover over aan de collega's. De reden om een expertrol op zich te nemen is vooral intrinsieke motivatie. De leraren vinden het onderwerp interessant of zijn er goed in. Zo geeft één leraar aan: *'Ik pakte het onderwerp snel op, mensen kwamen al naar mij toe met vragen erover. Dit heb ik doorgepakt.'* Een andere leraar die onlangs expert 'sessies' is geworden, geeft aan: *'Ik geef veel labsessies, omdat ik dat leuk vind om te doen. Ik vind het heel interessant om er op door te gaan en anderen te inspireren. Ik heb er ideeën over hoe je een goede invulling geeft aan de labsessies bij andere vakken.'*

Ontwikkeling van leraren

Elke dinsdagmiddag vindt de Lumion Academie plaats, waarbij enkele keren per jaar leraren een workshop of cursus geven over schoolbrede onderwerpen of onderwerpen die aansluiten bij de behoeften van leraren. De directeur geeft aan dat het belangrijk is om leraren de ruimte te geven om hun kennis te delen. Hij merkt namelijk dat leraren ervan opbloeien als zij datgene kunnen tonen waar zij goed in zijn.

Daarnaast hebben alle leraren een coach. Zo worden ze vanuit dezelfde filosofie als de leerlingen benaderd. Ook voeren leraren een paar keer per jaar ontwikkelgesprekken met hun leidinggevende.

Waardering

De leraren krijgen geen extra financiële beloning voor een expertrol. Volgens de leraren zou het en fijne bijkomstigheid zijn, maar hun werkmotivatie komt daar niet vandaan: *'Het is meer dan dat, het is het gevoel van 'ik heb hieraan meegeholpen'.* Voor bepaalde, specialistische rollen, zoals schoolopleider en examencoördinator heeft de school wel uren beschikbaar. De waardering zit dus voor een deel in financiën en voor een deel gaat het volgens de directeur om *"gezien worden, serieus genomen worden, nodig gevonden worden en je talenten laten zien."* Een van de leraren vindt dat een expertrol niet inhoudt dat je veel extra moet doen, maar dat het een beroep doet op je denkkraft.

Als we vragen naar de functiemix, geeft de directeur aan: 'Het uitgangspunt is dat een leraar zelf aan kan geven: 'ik ben klaar voor schaal LC'. Maar in de praktijk is dit ingewikkeld door regelgeving en financiën, bijvoorbeeld als veel leraren tegelijk willen doorstromen naar LC.'

Werkdruk

De leraren geven aan het - met piekmomenten - druk te hebben, maar dit niet als werkdruk te voelen: *'Omdat je meer vrijheid krijgt, is het fijner om te doen. Je doet wat je leuk vindt, je krijgt de keus.'* Een leraar geeft aan het samen doen als prettig te ervaren. Een andere leraar geeft aan dat hij de afwisseling in hun werkzaamheden leuk vindt (het lesgeven, andere leraren coachen, aan je eigen ontwikkeling werken, samenwerken met collega's). Ook geeft een leraar aan dat hij het prettig vindt dat er een cultuur heerst waarin falen normaal is: *'Het maakt niet uit als iets niet lukt. Er is geen angstcultuur om dingen te proberen.'* Je mag fouten maken en hulp aan elkaar vragen. Zo geeft een leraar aan dat leraren bij elkaar naar binnen lopen in de les als ze een vraag hebben.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

De directeur benoemt dat het werken met experts bijdraagt aan de loopbaan van leraren. Het maakt hen betere leraren, zo geeft hij aan. Het positieve effect komt volgens de directeur voort uit de zelfverantwoordelijkheid die de leraren erbij hebben. Dit staat en valt bij hoe er leiding aan gegeven wordt. Zo verwacht de directeur dat er leiding wordt gegeven op teambuilding, de ontwikkeling van leraren, maar ook de eigen ontwikkeling. *'De juiste teams moeten gecombineerd worden, je moet mensen laten schitteren. Ook moet je mensen stimuleren of afremmen'*, benoemt de directeur. *'Op alle niveaus wordt er ontwikkeld, leerlingen, leraren, en leidinggevend. Het is nooit af. Continue ontwikkeling is de norm bij Lumion.'*

5. Jonge leraren en hun perspectief op loopbanen en rollen

De school hanteert een streng aannamebeleid volgens de directeur. Er worden alleen leraren aangenomen bij wie het klassenmanagement zeker op orde is. Daarnaast wordt er gekeken of de leraren de visie van de school dragen. Bij starters wordt er een inschatting van het leervermogen gemaakt. De starters geven zelf aan: *'Het samen aspect vind ik heel fijn.'* en *'De vrijheid en openheid. Je kan jezelf zijn.'* De leraren die bij de oprichting van de school betrokken waren, geven aan dat ze trots zijn op hoe de starters tegen de school aankijken. Ze zijn er trots op dat de cultuur en de *mindset* na vijf jaar nog steeds hetzelfde is en dat ze nog steeds, inmiddels met 70 mensen, samen aan de school aan het bouwen zijn.

6. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Bevorderende elementen voor loopbaanontwikkeling zijn volgens de directeur het ontwikkelde schoolmodel (o.a. gepersonaliseerd leren; sessies voor leerlingen; de digitale middelen die beschikbaar zijn) en het praten erover vanuit teamleiderschap. Een andere voorwaarde is het hebben van hoogwaardige leiding, die leraren de ruimte geeft om zich te ontwikkelen. Belemmerende elementen voor loopbaanontwikkeling zijn volgens de directeur dat het moeilijk is om goede leraren te vinden die passen bij de schoolvisie en cultuur van samen werken (*'leraren zijn klassiek opgeleid als leraar voor de klas; de lerarenopleidingen lopen achter'*). Ook de snelle groei van de school is in dat opzicht een belemmering, want er moeten telkens veel nieuwe mensen aangenomen worden. De leraren zien het feit dat de school snel groeit en er veel nieuwe leraren op de school komen werken niet als een belemmering; ze zien het als een kans om deze mensen mee te nemen en te coachen. Een leraar licht dit toe: *'We denken niet in belemmeringen, maar oplossingsgericht. Als er iets is pakken we het op.'* Een knelpunt voor de verdere ontwikkeling van een leraar kan ontstaan wanneer iemand een bepaalde rol wil vervullen, bijvoorbeeld als schoolleider, maar er geen ruimte voor is omdat de positie van schoolleider al vergeben is.

4.2 Mundus College: loopbaanperspectieven omhoog, opzij en diagonaal

Het Mundus College is een brede school met een multicultureel karakter. De school kent de richtingen vmbo en praktijkonderwijs. Het Mundus College maakt deel uit van de Esprit-scholengroep, en is gevestigd in Amsterdam Nieuw-West. Mundus is een opleidingsschool. De school kent een lange historie en er is weinig verloop onder de leraren, een groot deel werkt er al langer dan 25 jaar.

Loopbanen van leraren kunnen vorm krijgen door een combinatie van verticale loopbaanmogelijkheden via de ladder van de functiemix en via horizontale of diagonale groei door rollen uit te voeren naast de vereiste rollen uit de functiemix.

1. De onderscheiden rollen

Rollen binnen nagenoeg alle processen

Binnen Mundus verrichten leraren rollen die gericht zijn op nagenoeg alle processen: het primaire proces, onderwijsontwikkeling, beleid en organisatie en het ondersteunen van collega's.

Startende leraren zijn bijvoorbeeld mentor, curriculumontwikkelaar, ontwikkelaar van rekenplan, examencoördinator of auteur van een boek voor keuzevakken. Oudere leraren zijn bijvoorbeeld lid van de MR, vakgroepcoördinator of hebben een rol in de ondersteuning van collega's, zoals een leraar economie die daarnaast een rol als schoolopleider heeft. Hij begeleidt stagiaires, maar coacht sinds een paar jaar ook nieuwe, startende collega's met als doel hen zich thuis te laten voelen, bekend en gewend te maken met allerlei procedures, apparaten en programma's. Startende leraren worden een aantal jaar gecoacht om hen *'te helpen groeien.'* Daarmee wordt voorkomen dat zij kort na hun start het onderwijs verlaten.

Rollen en de normjaartaak

Mundus maakt een onderscheid tussen rollen die de lessen niet verdringen en rollen die dat wel doen. Het voorbereiden van een werkweek is bijvoorbeeld een rol die lessen niet verdringt; een deel van de normjaartaak bestaat uit niet-lesverdringende taken. Het uitvoeren van bijvoorbeeld een decanaat, zorgcoördinatie, en een rol als schoolleider kunnen naast het docentschap worden uitgevoerd maar dat zijn aparte functies, ze worden aangeduid als 'lesverdringende taken'.

Er zijn geen specifieke combinaties van rollen die leraren uitvoeren die vaker voorkomen.

Rollen buiten de school?

In het algemeen zijn er geen leraren die rollen buiten de school uitvoeren, alhoewel er in het verleden een leraar was die tevens citotoets-expert was. Ook is in het recente verleden een aantal collega's gedetacheerd geweest bij gemeentelijke scholingsprojecten van DWI.

Momenteel zijn er wel concrete acties om mensen bij Mundus te betrekken die niet uit het onderwijs komen, en om hen een stukje onderwijs te laten verzorgen (keuzedeel). Dit sluit in de ogen van de directie aan bij de ontwikkeling dat *'mensen niet alleen docent willen zijn, maar ook andere dingen willen doen.'* Zo heeft een jonge docent bijvoorbeeld de ambitie om op termijn ook buiten de school te gaan werken, bijvoorbeeld als beleidsmedewerker bij het Ministerie, vanuit het idee dat je daar als leraar beter van wordt.

Vaste rollen

In de regel komen er niet vaak nieuwe rollen bij, tenzij er rondom een bepaald thema iets georganiseerd moet worden. Mochten er op termijn bepaalde thema's belangrijk worden als rekenen, schoolcultuur en veiligheid, dan sluit men niet uit dat er nieuwe rollen of functies kunnen ontstaan als een coördinator voor schoolcultuur. Voor de nabije toekomst verwacht men geen nieuwe rollen.

2. Hoe komen rollen tot stand?

Rollen die tot het taakbeleid behoren (de 'niet-lesverdringende taken') zijn gekoppeld aan het niveau van het docentschap (functieschalen LB, LC, LD). Zo hebben LD-docenten rollen op bovenschools niveau, zijn LC-docenten vaker vakgroep-voorzitter of coördinator en LB-docenten richten zich vooral op het goed geven van de eigen lessen.

Bij de diverse rollen horen taakomschrijvingen en verantwoordelijkheden en deze staan vermeld in het ondersteuningsprofiel van de school.

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering

Toedeling van rollen aan leraren

Leraren voeren ten eerste de rollen uit die tot de onderscheiden functieniveaus behoren. Toedeling en groei in rollen gebeurt dan via de verticale ladder van de functiemix. Dat vraagt om een evenwichtig samengesteld pakket van rollen per functieniveau, ook in relatie tot de kerntaak, het lesgeven.

Daarnaast pakken veel leraren rollen op, op basis van hun interesses of behoefte tot verdieping. In die zin is er naast verticale loopbaanontwikkeling ruimte voor *horizontale* en *diagonale* ontwikkeling. Dat geldt niet alleen voor oudere maar ook voor jonge leraren. Zo komen er steeds meer wo-afgestudeerde leraren die als beginnend docent al aangeven vanuit hun expertise en/of interesse andere rollen op zich te willen nemen naast hun lesgevende taak, anders dan de rollen die tot hun functieniveau behoren.

Rollen worden niet aan leraren opgelegd, maar soms is het wel vanzelfsprekend dat zij bepaalde rollen op zich nemen of zijn er in meer of mindere mate impliciete verwachtingen. Van belang is dat met name jonge leraren zelf inschatten of een rol bij hen past. En als ze eenmaal een rol gaan uitvoeren is het wenselijk dat er voldoende voorbereidingstijd is. Bovendien moet het niet vanzelfsprekend zijn dat ideeën over mogelijke rollen ook per definitie worden uitgevoerd door de leraar die het idee levert.

Leraren moeten solliciteren op de rollen die vorm krijgen in aparte functies (de les-verdringende taken). Transparantie van de sollicitatieprocedures is daarbij een belangrijke voorwaarde.

Benodigde ondersteuning

In het ondersteuningsprofiel is vastgelegd welke kwalificaties of competenties nodig zijn voor een goede roluitvoering. Voor sommige rollen, bijvoorbeeld als decaan, gelden specifieke opleidingseisen.

Professionalisering door opleiding, training en coaching, e.d. zijn belangrijk voor de roluitvoering, maar ook *steun*. Zo vinden jonge leraren het belangrijk dat zij vragen kunnen stellen aan een teamleider bij de (start van) uitvoering van een rol. En geregeld stellen zij vragen aan de schoolopleiders.

Binnen Mundus is er ruimte voor scholing, individueel en collectief; scholing vindt plaats op verzoek van de leraren of wordt aangeboden daar waar nodig.

Een voorbeeld: *'Binnen Mundus zijn kernteamvoorzitters benoemd. Dit zijn leraren die het beleid samen vormgeven met de teamleiders. Deze leraren worden nu in deze rol geprofessionaliseerd.'*

Benodigde facilitering

Van startende leraren tot directie is men het er over eens, voldoende *tijd* is een van de belangrijkste faciliteiten die nodig is voor de uitvoering van een rol; en met name voor leraren die veel rollen op zich nemen. Belangrijk daarbij is dat de leiding maar ook de leraar zelf goed oplet dat het aantal rollen dat hij of zij op zich neemt niet te groot is of dat die rollen in de loop der tijd teveel uitdijen. Te veel rollen of uitbreiding ervan kunnen gevolgen hebben voor de motivatie voor de uitvoering van de rol.

Benodigde waardering

Financiële waardering voor de uitvoering van rollen die gekoppeld is aan de functieschalen LB, LC, LD, is zeker niet de belangrijkste vorm van waardering. Dat geldt voor zowel jonge als oudere leraren (*'ik doe het puur voor de leerlingen'*, *'waardering zit in een goede beoordeling door studenten'*). Alle leraren vinden vooral ook andere vormen van waardering nodig zoals *tijd* en het *vertrouwen* dat aan hen wordt geschonken om rollen uit te voeren, *waardering van collega's en leiding* in de vorm van een glimlach, een compliment, een bos bloemen of erkenning (*'onlangs was er een meeting over onze organisatie, waar de opleidingsschool weer, in positieve zin, werd genoemd; deze waardering is voldoende'*).

Een enkeling geeft aan dat financiële waardering best fijn is als er rollen worden uitgevoerd die niet tot het eigen functieniveau behoren (*'Ik zou het logisch vinden dat je ook in geld waardering krijgt als je als LB- of LC-docent een rol op het niveau van een LC-schaal uitvoert'*).

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Werken met rollen heeft effect op motivatie en inzetbaarheid

Rollen kunnen bijdragen aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief; het werken met rollen heeft een positief effect op de *motivatie* van leraren, aldus alle geïnterviewden. Leraren vinden het prettig om bepaalde rollen op zich te nemen omdat het een positieve invloed heeft op hun lesgevende taken en andersom. Je bent meer in de organisatie dan alleen leraar. Zo vindt een van de startende leraren het mentorschap een hele leuke rol; *'het motiveert en geeft positieve energie om dingen voor de leerlingen te kunnen doen.'*

Het werken met rollen heeft ook positief effect op de *inzetbaarheid*, met name van jonge leraren. Hun inzetbaarheid wordt vergroot omdat ze veel kennis en ervaring opdoen. Maar het maakt ook het vak aantrekkelijker omdat je *'meer*

kunt doen dan alleen voor de klas staan; je kunt op een andere manier bezig zijn met leerlingen en dat motiveert. Ik zie het resultaat ervan, waardoor ik me er extra voor inzet.'

Cao als beperkende factor

De stringente cao-regelingen als het maximaal aantal lesgevende uren/taken (750 uur per jaar) worden door leidinggevenden als beperkende factor ervaren bij de vormgeving van lonkende loopbaanperspectieven. Binnen Mundus zijn er leraren die bij voorkeur zoveel mogelijk lesgeven en leraren die graag meer andere taken willen verrichten en minder uren lesgeven. Idealiter wil Mundus daar optimaal gebruik van kunnen maken, maar dat zou betekenen dat sommige leraren het maximaal aantal lesgevende uren overschrijden. Er zijn weliswaar mogelijkheden om van dergelijke regelingen af te wijken, maar dat kan alleen als tweederde van het personeel instemt. Dat maakt het lastig om als school hierop beleid te voeren.

Open taakbeleid ter vermindering van de ervaren werkdruk

Het werken met rollen kan zowel positieve als negatieve gevolgen hebben voor de ervaren werkdruk; negatief als bijvoorbeeld de verhouding tussen het aantal projecten (rollen) en beschikbare menskracht scheef is. Dat kan dan ook ten koste gaan van de tijd die leraren kunnen steken in de kerntaak: het geven van goede lessen.

Open taakbeleid, dat wil zeggen: meer vrijheid in het verdelen van het werk, zou het mogelijk kunnen maken meer in te spelen op behoeften en talenten van leraren en het kan in positieve bijdrage aan het verminderen van de ervaren werkdruk.

Een meer open taakbeleid is een wens van Mundus.

5. Jonge leraren en hun perspectief op loopbanen en rollen

Lio's zijn vooralsnog niet expliciet bezig met hun loopbaanontwikkeling omdat de opleiding en de dagelijkse zaken alle aandacht vergen. De omschrijving van de functiemix in de cao biedt hen geen inzicht in wat die indeling inhoudelijk voor de taken van een docent betekent. Ze weten wel dat het beroep heel veelzijdig kan zijn (*'Je kunt bijvoorbeeld naast het lesgeven vakgroepvoorzitter zijn'*).

Ze vinden het wel prettig om een overzicht te hebben van wat mogelijk is aan rollen (binnen Mundus) zodat duidelijk is welke er zijn en waar je naar toe kunt werken.

Er zou meer aandacht voor kunnen komen tijdens de lerarenopleiding, bijvoorbeeld een gastdocent die over zijn loopbaan vertelt. Aan studenten die een andersoortige studie volgen kan kenbaar worden gemaakt dat een 1-jarige opleiding tot docent gevolgd kan worden.

Startende leraren hebben wel meer zicht op de rollen die mogelijk zijn en op de taken die bij de functieniveaus horen. Ze vinden dat interessant om te weten.

Lio's en startende leraren vinden de contacten met leerlingen en hen helpen het aantrekkelijkste van het beroep. Starters hebben bijvoorbeeld plezier in het opzetten van een leerlingenraad of een jonge leraar geeft aan altijd mentor te willen blijven omdat het een toegevoegde waarde heeft: *'je kan echt een band opbouwen met leerlingen wanneer je ze 1-op-1 begeleidt.'*

Starters kijken een beetje vooruit; de een ziet bijvoorbeeld op termijn een combinatie van docentschap met een baan buiten het onderwijs, 'iets op beleidsniveau' of 'iets met onderwijsontwikkeling'. Binnen de school willen jonge leraren vooral lesgeven.

6. Bevordering van loopbaanontwikkeling

- Wat kan de (team)leiding doen?
 - Stimuleren van horizontale groei; ontwikkeling van talenten, kennis en kunde e.d.
 - Verduidelijken en bespreken van de mogelijkheden op korte en langere termijn tijdens functioneringsgesprekken of in andere persoonlijke gesprekken; inspelen op interesse
 - Lio's en starters zicht bieden op de mogelijkheden, rollen en specialisaties
 - Lio's en starters niet te veel met lesgevende taken én rollen belasten of hen tegen zichzelf in beschermen nemen
 - Leraren (met name starters) met elkaar in contact brengen, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt tijdens Mundus-brede bijeenkomsten, ongeveer één keer per drie weken; biedt zicht op mogelijkheden;
 - Meer tijd beschikbaar stellen voor uitvoeren van rollen.

- Wat kan het team doen?
 - Fungeren als sparringpartner/brainstormen over mogelijkheden.
 - Wat kan de leraar zelf doen?
 - Zelf nadenken over wat je wil, initiatief nemen, jezelf profileren, ambities kenbaar maken
 - Gebruik maken van mogelijkheden tot professionaliseren en daar tijd voor nemen.
7. Belemmering voor loopbaanontwikkeling
- De formatie, de samenstelling van het (oudere) personeelsbestand, financiële middelen, met als gevolg minder verticale doorgroeimogelijkheden, met name voor jonge leraren
 - Het aantal beschikbare rollen ('de snoeptrommel' is op een gegeven moment op')
 - De hoeveelheid rollen (te veel rollen door veelheid aan projecten)
 - Te weinig tijd voor uitvoering van een rol
 - De vastgestelde cao: ('de onderwijstijd veel efficiënter inzetten, door talenten van mensen als uitgangspunt te nemen en in te zetten. Niet iedereen moet hetzelfde kunnen en kennen, daar moeten we naartoe').

4.3 Kaj Munk College: ontdekken wie je bent en wat je kunt

Het Kaj Munk College in Hoofddorp heeft drie dependances: een voor de onderbouw, een voor de bovenbouw en een voor de mavo-examenklas. De school is de afgelopen jaren enorm gegroeid, in zes jaar tijd van 1000 naar zo'n 2000 leerlingen; er zijn dit schooljaar 13 brugklassen. Er wordt nu gestreefd naar een stabiel leerlingaantal. De rector noemt Kaj Munk een platte organisatie; er zijn weinig managementlagen tussen de medewerkers en de rector. Er zijn acht teamleiders en een hoofd bedrijfsvoering die samen met de rector de schoolleiding vormen. Sommige teamleiders geven ook nog lessen. De schoolleiding wordt ondersteund door een HR-adviseur. Leraren kunnen zich onder meer scholen via de Kweekvijver, een samenwerking met stichting IRIS.

1. Rollen in de school

De meeste nadruk binnen het Kaj Munk College ligt op rollen behorend bij het primaire proces, naast de kernwerkzaamheden van het lesgeven, namelijk het mentoraat en de aandacht voor de zorgleerlingen. De laatste twee rollen worden binnen de schoolorganisatie omschreven als taken met bijbehorende taakuren. De leraren die we spreken zien het primaire proces als het hart van de werkzaamheden van de leraar. Gezien het grote aantal leerlingen in school dat er de laatste jaren bij is gekomen, zijn veel leraren gevraagd om mentor te worden. De school kent naast de rol van mentor sinds kort de rol van coach van leerlingen. Dit laatste geldt specifiek voor de mavo eindexamenleerlingen. In mavo 4 zijn er maatwerkuren ingesteld voor leerlingen waardoor leerlingen minder reguliere lessen krijgen en de coaching wordt gebruikt om de leerling zo goed mogelijk te begeleiden in het volgen van de best passende maatwerkuren. Sinds enkele jaren kent de school ook het duo-mentoraat: een ervaren mentor wordt waar mogelijk gekoppeld aan een nieuwe mentor. Een van de starters noemt dit erg leerzaam, vooral omdat ze op die manier gesprekstechnieken kan leren van haar ervaren collega. Twee andere starters voeren het mentoraat dit jaar noodzakelijkerwijs alleen uit en ze ervaren hoe zwaar het is om dit direct alleen op te pakken.

Binnen het Kaj Munk wordt er veel aan onderwijsontwikkeling gedaan, een speerpunt voor alle scholen, die bij de Stichting IRIS zijn aangesloten. Zo zijn er veel projectgroepen binnen school en zijn leraren betrokken bij activiteiten op bovenschools niveau. Leraren gaan naar bijeenkomsten over ontwikkelingen in het onderwijsveld, onder andere op het gebied van ict-onderwijs en

bewegingsonderwijs. Op dit moment zijn er twee docentonderzoekers in de school. Daarnaast zijn leraren naast hun leraarschap bijvoorbeeld decaan, roostermaker, examensecretaris, ICT-coördinator etc. Sinds zes jaar kent het Kaj Munk een hoofd bedrijfsvoering, die onder meer leiding geeft aan onderwijs ondersteunende personeel (OOP) zoals de roostermakers, de conciërges, de receptie en de administratie. Per 1 december heeft een leraar lichamelijk opvoeding deze positie, een passend voorbeeld van doorgroeimogelijkheden binnen school. Deze leraar heeft o.a. deelgenomen aan de Kweekvijver (zie verderop). Het Kaj Munk is een opleidingsschool, waardoor de school schoolopleiders en werkplekbegeleiders heeft. Tot slot zijn er ook leraren die buiten de school bepaalde rollen hebben, zoals een leraar die bij het Cito werkt en leraren die meeschrijven aan boeken.

2. Omschreven rollen

De rollen in de school zijn omschreven: er zijn taakomschrijvingen, waarin de functie-eisen en bekwaamheden staan. Wat betreft de rol van mentor is een aantal activiteiten en onderwerpen vastgelegd (zoals bijvoorbeeld het onderwerp pesten), maar de leraar is zelf verantwoordelijk voor de invulling van het mentoraat. Volgens de rector hoeft een leraar niet alle taken te beheersen. Niet iedere leraar is geschikt als mentor of als begeleider van een zorgleerling. Er zijn ook leraren die het gelukkigst zijn en het best tot hun recht komen als ze zich puur mogen focussen op hun lesgevende taak.

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering Toedelen van rollen

Vrijgekomen of nieuwe rollen worden bij leraren bekend gemaakt door deze te publiceren in de interne nieuwsbrief. Zo krijgt iedereen de kans zijn interesse te tonen en worden er sollicitatiegesprekken gevoerd om de meest geschikte kandidaat voor de taak te benoemen. Een voorwaarde kan zijn dat leraren ruimte in hun jaartaak moeten hebben. De startende leraren merken dat wanneer er rollen vrijkomen, dit vooral eerst bekend wordt in de wandelgangen.

Er zijn verschillen in hoe rollen tussen leraren in teams worden verdeeld, zoals tussen de drie mavoteams en het havoteam. Bij de mavoteams is binnen de teams gevraagd aan leraren of ze iets willen betekenen in de nieuwe ontwikkeling naar maatwerkuren; een initiatief van de leraren zelf. De

openstaande rollen en taken, zoals maatwerkcoördinator, zijn gepubliceerd in de interne nieuwsbrief.

Ondersteuning, facilitering en waardering

De leraren die we spreken, geven aan dat er altijd meer tijd in de rol als mentor of coach gaat zitten dan ervoor staat. Een van de ervaren leraren heeft het gevoel dat hij tekort schiet in het mentoraat, doordat hij moet kiezen wat hij wel en niet doet binnen de beschikbare tijd. Een starter heeft vorig jaar een pittige mentorklas gehad. Als we vragen naar waardering vanuit haar schoolleiding, antwoordt ze dat er aan het einde van het jaar vanuit de schoolleiding een positief signaal uitging: *'petje af dat je dit hebt gedaan.'* De leraren die we spreken, ervaren de meeste waardering van leerlingen en ouders en daarna van de teamleider en collega's.

Volgens de rector is de leraar in eerste instantie zelf verantwoordelijk voor zijn/haar eigen ontwikkeling. De teamleider kan daarbij een rol spelen in het stimuleren van leraren om zich te ontwikkelen en eventueel een rol naast het lesgeven op te pakken. De teamleider gaat met leraren in ontwikkelgesprek over de sterke kwaliteiten en wat ze nodig hebben om door te groeien. De ervaren leraren beamen dat de teamleider een rol heeft in de ondersteuning van het loopbaanpad van leraren. Waar nodig heeft de hr-adviseur een faciliterende rol in deze ontwikkelgesprekken en loopbaanontwikkeling.

De leraren geven aan dat het per teamleider verschilt, hoe deze omgaat met de leraren. Een van de leraren is vorig jaar van team gewijcht en ervaaarde dat teamleiders een verschillende houding hebben als het gaat om problemen waar leraren tegenaan lopen. Een andere leraar ervaaart dat de teamleider bereikbaar is om feedback te geven (*'de deur staat altijd open'*) en een derde leraar merkt op dat haar teamleider niet zomaar naar haar toe zal komen om een compliment te geven of om te kijken hoe het gaat. Ze heeft op het punt van belangstelling van de teamleider eerder nog niet uitgebreid stilgestaan, maar geeft aan dit ook niet gemist te hebben.

4. Kweekvijver en ontwikkeling leraren

De school faciliteert geïnteresseerde leraren om mee te doen aan de Kweekvijver: een samenwerking met stichting IRIS waar leraren zich kunnen ontwikkelen en zich kunnen oriënteren op leiderschap. Zo is een aantal van de huidige teamleiders na deelname aan de Kweekvijver doorgegroei. Dit is een zogenaamde verticale groei. Ook is er een Kweekvijver voor coaching en

worden er via de stichting IRIS opleidingstrajecten aangeboden voor bijvoorbeeld het organiseren van intervisie, dus ook kansen voor leraren om horizontaal te groeien.

De rector geeft aan dat er veel LC- en LD-leraren in de school werkzaam zijn. Indien een leraar excelleert, zijn/haar kennis en expertise schoolbreed inzet en/of een voorbeeldrol heeft, zijn er mogelijkheden om door te groeien. Als een leraar wil doorgroeien wordt uitgelegd wat er dan van hem/haar verwacht wordt en worden de verschillende functiebeschrijvingen en -eisen door de teamleider met hem besproken. Zo heeft een LD-leraar een voorbeeldrol en moet deze leraar senior zijn in zijn/haar leraarschap, wil een leraar hier aanspraak op kunnen maken. Een eerstegraadsopleiding geeft dus niet automatisch recht op een LD schaal, het gaat erom hoe iemand zich ontwikkelt. Zo is er binnen de school een aantal tweedegraders die zich ontwikkeld hebben tot teamleider en derhalve in de LD-schaal is geplaatst.

De schoolleiding vindt het belangrijk dat leraren zichzelf ontwikkelen, omdat in het belang van de leerling is en leidt tot hoger leer-en werkplezier. Het initiatief om te ontwikkelen komt in eerste instantie uit de mensen zelf en wordt zoveel mogelijk aangemoedigd. De gewenste ontwikkeling komt dus ter sprake in het ontwikkelgesprek met de teamleider.

De hr-adviseur bereidt de vlootshow voor: drie keer per jaar wordt gekeken waar de leraren binnen de organisatie staan, in hoeverre zij zich ontwikkelen en welke ambities zij hebben. De school moedigt leraren aan naast de lesgevende taak andere werkzaamheden uit te voeren, maar laat leraren ook de ruimte om dit zelf op te pakken en zelfsturend daarin te zijn. Zo heeft een leraar op eigen initiatief de rol van schoolopleider op zich genomen. Hij heeft cursussen gevolgd en onderlinge intervisies met schoolopleiders. Daarnaast heeft hij kennis vergaard door ervaring op te doen als schoolopleider.

De bevroegde startende leraren hebben allemaal een doel voor ogen, wat betreft het doorgroeien naar andere rollen. Een van de leraren zou door willen groeien tot schoolopleider of sectievoorzitter. Ze voorziet dat dit niet in de nabije toekomst zal gebeuren, omdat degene die deze rol uitvoert naar waarschijnlijkheid voorlopig nog niet weggaat. De andere startende leraren zouden iets in de zorg in school willen betekenen, zoals vertrouwenspersoon of leerlingen extra ondersteuning en aandacht bieden.

5. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Het werken met rollen en taken verhoogt de werkdruk volgens de leraren; het kost meer tijd dan ervoor staat en het kost energie. Tegelijkertijd wordt het als positief ervaren: *'Je bent meer betrokken bij de school en leerlingen.'* Ook noemt een leraar het mentoraat als verdiepend voor haar eigen ontwikkeling als leraar. Voor loopbaanontwikkeling van startende leraren is het belangrijk dat rollen beschikbaar zijn. De startende leraren geven aan dat het vrijkomen van (nieuwe) rollen niet goed zichtbaar is voor hen. Via de interne nieuwsbrief kunnen leraren te weten komen welke openstaande rollen en taken er zijn.

6. Advies aan jonge leraren

De ervaren leraren geven met name adviezen aan starters die te maken hebben met het leren kennen van de schoolorganisatie: *'Kijk goed rond wat er allemaal is.'* en *'Stap de school in: draai bijvoorbeeld mee bij de mediatheek of loop mee met de conciërge.'* Een van de leraren legt meer nadruk op het creëren van een sociaal netwerk in school: *'Zoek naar mensen met wie je ervaringen kunt delen over het lesgeven; mensen aan wie je vragen kan stellen.'*

7. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Bevorderend voor loopbaanontwikkeling

Kaj Munk is een grote school, waardoor er veel ontwikkel- en doorgroeimogelijkheden zijn, zowel verticaal als horizontaal. Daarnaast zijn er volgens de rector en leraren voldoende middelen om de professionele ontwikkeling te financieren en faciliteren en zijn er een hr-adviseur en hr-assistent die hierin ondersteunen.

Het Kaj Munk kent volgens de leraren die we spreken een cultuur waarin er veel ruimte is voor leraren om iets te initiëren. Dit wordt gewaardeerd door de leraren: *'Als je een goed idee hebt in verbinding met anderen, dan ervaar ik behoorlijke medewerking om dingen te doen. Je hoeft het niet grondig te verantwoorden, er moet alleen een goed en onderbouwd idee achter zitten.'* Wel is de behoefte gegroeid bij de leraren aan meer sturing en focus vanuit de schoolleiding. De rector, die gestart is in dit schooljaar, is zich hiervan bewust. Volgens de rector is er een lerende cultuur, die ook nieuwe leraren aantrekt: *'Een groot deel van onze lio-stagiaires willen en komen hier werken, dat zegt wel wat.'* De starters en lio's geven in het interview aan dat ze vinden dat het goed geregeld is in school: ze worden door collega's gesteund en er is veel aandacht voor startende leraren en lio's door de organisatie van

intervisiebijeenkomsten. Een starter zegt erover: *'Ik heb het gevoel dat ik in een warm bad stap. De deuren staan open. zo kan ik bij collega's een les bezoeken'*. Startende leraren krijgen daarnaast een vertrouwensdocent, een coach, toegewezen en lio's spreken om de week met een schoolopleider. Starters krijgen in hun eerste jaar twintig procent lestijdreductie, in het tweede jaar is dit tien procent conform CAO VO. Die tijd die niet besteed hoeft te worden aan lessen, gaat volgens de starters geregeld in taakuren zitten alhoewel ze relatief weinig taken hebben. Ze hoeven bijvoorbeeld geen invaluren te doen. Leraren die in opleiding zijn en nog geen onderwijsbevoegdheid hebben worden in bescherming genomen door hen voor maximaal 0,6 fte aan te stellen; zo stimuleert de school hen om hun studie af te ronden.

Belemmerend voor loopbaanontwikkeling

Rollen zorgen ervoor dat leraren het druk hebben naast hun kerntaak, maar aan de andere kant is de ervaring dat een leraar minder negatieve werkdruk ervaart, als hij bezig is met activiteiten die hij/zij leuk vindt. Binnen de school worden er veel initiatieven genomen, maar deze worden niet altijd geborgd. Het delen en de gezamenlijke focus verdienen meer aandacht volgens de rector en leraren.

De starters merken op dat het een fijne school is, waar leraren blijven hangen, ook in bepaalde rollen. Dat laatste is minder prettig voor de starters, omdat dit de kansen voor doorgroeien kleiner maakt.

4.5 Goois Lyceum: leraren werken in onderwijswerkgroepen

Het Goois Lyceum in Bussum biedt aan 1260 leerlingen havo, atheneum en gymnasium aan. De school heeft het predicaat excellente school voor havo en vwo ontvangen in 2015. Het Goois Lyceum is een van de scholen die aan Experiment Regelluwe Scholen deelneemt en in dat kader van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap toestemming heeft om af te wijken van bepaalde wet- en regelgeving. De rector is initiator van een plan waarbij onderwijstijd wordt ingeruild voor een aantal werkdagen per jaar. Tijdens deze speciale werkdagen gaan leraren onder meer in onderwijswerkgroepen (OWG) aan de slag.

1. Rollen in de school

De rector van het Goois Lyceum herkent de rollen uit het overzichtsschema (zie bijlage): *'We hebben alle rollen aanwezig in de school. Deze rollen zijn nodig om kwalitatief goed onderwijs te kunnen geven.'* Enkele voorbeelden van veel voorkomende rollen in de school zijn: mentor, lid van een onderwijswerkgroep, zorgcoördinator, schoolopleider. In het schoolplan staat dat iedere leraar mentor moet kunnen zijn; dit is een pedagogische eis ('de basis van een leraar'), maar dit betekent niet dat iedereen in de praktijk mentor is. De schoolleiding staat verder niet terughoudend tegenover leraren die ook een functie buiten de school willen hebben. Negen leraren van de ongeveer 100 hebben een rol buiten de school, bijvoorbeeld door het uitvoeren van promotieonderzoek of postdoc onderzoek of door te werken voor curriculum.nu.

De ervaren leraren die we spreken hebben een diversiteit aan rollen. Zo is een leraar projectleider geworden van een nieuw vak 'big business' waarin aardrijkskunde, geschiedenis en omgeving worden gecombineerd. Daarnaast is hij mentor en deelnemer aan de onderwijswerkgroep Toetsing. Een andere leraar is gepromoveerd en heeft gewerkt als postdoc-onderzoeker. Daarna heeft ze gekozen voor het onderwijs. Ze is U-Talent coördinator waarbij ze modules geeft in het programma dat hoort bij U-Talent. Ook is ze onder meer mentor, deelnemer OWG Toetsing, profielwerkstukbegeleider en sectievoorzitter. Bij elkaar veel rollen. De derde ervaren leraar die we spreken voert naar eigen zeggen voornamelijk de kerntaak lesgeven uit en heeft minder rollen vergeleken met vroeger. Wel is ze ook deelnemer aan de OWG Bildung, ze is sectievoorzitter en begeleidt profielwerkstukken.

Onderwijswerkgroepen

Onderwijsontwikkeling krijgt veel aandacht in school, zeker sinds de komst van de nieuwe rector twee jaar geleden. De rector heeft leraren meer eigenaarschap gegeven in het vormgeven van het schoolplan. Hij heeft het idee gelanceerd voor onderwijswerkgroepen (OWG's). In het kader van Experiment Regelluwe Scholen zijn er in schooljaar 2016-2017 tien lesvrije dagen ingericht en dit schooljaar vijf dagen. Tijdens deze speciale werkdagen gaan leraren in de OWG's aan de slag, maar worden er ook teamvergaderingen gehouden. Thema's waarmee leraren in de OWG's bezig zijn, zijn o.a.: dagindeling, Bildung, toetsing, bijzondere programma's voor leerlingen, mediawijsheid van leerlingen. In het eerste jaar werd de tijd vooral gebruikt door de OWG's om aan het schoolplan te schrijven. Dit jaar zijn er op de vijf dagen vooral sectiewerkdagen gepland om de plannen verder uit te werken per sectie. De leraren zijn dan de hele dag met elkaar in bespreking en ze gaan in groepen uiteen om materiaal te maken, lessen te ontwerpen of projecten te ontwikkelen.

2. Hoe komen rollen tot stand?

Leraren kunnen bij veel rollen solliciteren op het moment dat die vrijkomen. Wat betreft OWG's konden leraren zelf aangeven via een sollicitatie of ze daarin wilden plaatsnemen. Er zijn enthousiaste leraren die veel op zich nemen. De rector noemt dit wel een risico voor deze leraren vanwege de grotere kans op werkdruk. Volgens de rector hoeft niet elke leraar alle rollen in zich te hebben: *'Dan heb je geen expert in de school. Je hebt experts nodig.'* De schoolleiding probeert leraren te stimuleren om zich te focussen. Startende leraren hebben het eerste jaar weinig taken, in hun tweede jaar worden ze voor taken gevraagd als mentor of deelname aan een werkgroep. De startende leraren merken tijdens het interview op dat ze tijdens de opleiding weinig meekregen van de rollen die je als leraar kunt uitvoeren. De nadruk lag op het geven van het vak zelf. De starters kenden wel veel voorkomende rollen zoals teamleider of decaan. Twee van de starters raakten bekend met andere rollen in school toen ze stage gingen lopen. Beide starters voeren geen andere rollen uit naast hun kerntaak als leraar. Hier willen ze pas mee beginnen als zij hun opleiding hebben afgerond. Een derde starter wist overigens wel meer van het bestaan van verschillende rollen in het algemeen af, omdat zij hiervoor de pabo heeft gedaan. Ze is nu mentor en begeleidt Syrische leerlingen in 4 havo en zit in de OWG Toetsing. Het eerste jaar dat ze op de school werkte, wilde ze

nog geen mentor zijn, want op dat moment startte ze ook met de eerstegraadsopleiding. Mentoren krijgen geen coach toegewezen die hen in deze rol begeleiden, wel is er mentoren-overleg in het team.

3. Ondersteuning, facilitering, waardering van de rollen

Werkdruk en motivatie

Zowel de ervaren leraren als de rector geven aan dat er sprake is van hoge werkdruk, maar dat men ook tevreden is met de rollen en taken die men heeft. Volgens een van de ervaren leraren is de werkdruk toegenomen de laatste jaren en kost het meer inspanning dan voorheen om je als leraar te blijven ontwikkelen en dingen uit te proberen. Dit gedeelte van het werk vindt ze leuk, maar de toegenomen administratie (feedback, enquêtes) vindt ze een minder prettig gedeelte. Een andere leraar reageert dat hij geen verschil merkt met voorheen, maar wel dat hij hoge werkdruk ervaart. Hij wijt dit deels aan zichzelf, omdat hij dingen naar zich toe trekt. Een andere leraar ervaart ook dat ze het steeds drukker heeft gekregen: *'hoe beter je het doet, hoe meer je op je bordje krijgt.'* Het voorbereiden van lessen kost haar minder tijd doordat ze een meer ervaren leraar is, maar door de ervaring heeft ze de kinderen eerder en beter in beeld, waar ze vervolgens iets mee wil doen. Door extra taken erbij te nemen raakt haar werk versnipperd en stress-verhogend. De starters ervaren werkdruk door de combinatie van werk en studie. Als het te druk wordt, kunnen ze dit aangeven bij hun teamleider. Het taakuren-overzicht zorgt ervoor dat de starters niet te veel uren op zich nemen: *'het is een houvast dat je niet te veel gaat willen.'*

Taakuren en facilitering

Elke leraar heeft een percentage van hun werktijd aan taakuren. Er is per leraar een overzicht van de taakuren op de formatiekaart gemaakt. Dit is altijd inzichtelijk via het roostersysteem. De ene leraar heeft meer taakuren dan de andere leraar. Sommige leraren trekken meer naar zich toe, en anderen houden het af, aldus de ervaren leraren die we spreken. Een van deze leraren heeft in overleg met de schoolleiding besloten dit jaar te kiezen voor baanuitbreiding met meer fte, omdat ze naast haar lessen veel taken erbij doet. De schoolleiding houdt volgens de starters in de gaten of er een redelijke taakverdeling is en of er geen leraren zijn bij wie dit uit balans is, die te veel taken hebben.

Waardering

De leraren vinden waardering van de schoolleiding belangrijk, maar waardering van de leerlingen vinden ze belangrijker. Leerlingen laten waardering merken door bijvoorbeeld een kaartje aan de leraar te schrijven, en de teamleider laat dit doorschemeren tijdens een koffiepauze. De leraren merken dat ze gezien worden door hun teamleider en rector.

De schoolleiding heeft een strategisch beleidsplan geschreven met als visie dat personeel zich gezien voelt en kwaliteit levert, en daarnaast zorgdraagt voor betekenisvol onderwijs voor leerlingen. Er zijn drie pijlers in het beleidsplan opgenomen: vertrouwen op vakmanschap, ontwikkelingsgerichtheid en transparantie. Alles is inhoudelijk afgestemd op deze pijlers. Zo is bijvoorbeeld het beoordelingsgesprek afgeschaft. De rector licht toe: *'Je wilt iemand waarderen. Dat moet niet eindigen in een cijfer, want je verwacht dat iedereen zich ontwikkelt.'* Daarvoor in de plaats zijn waarderingsgesprekken gekomen: *'Iemand die zich gestimuleerd voelt in zijn ontwikkeling zal een goede collega zijn.'*

Daarnaast is er een hoofdstuk 'mobiliteit' in het beleidsplan opgenomen. Uit principe vindt de school dat er ook geïnvesteerd moet worden in collega's waarbij het waarschijnlijk is dat zij door te groeien, uit de organisatie gaan. Dit kan bijvoorbeeld via de academie van de Gooise Scholen Federatie. Dit is een eigen opleidingsinstituut. Hieraan deelnemen heeft schaalvoordelen en inhoudelijke voordelen: leraren kunnen daarbij ook doorgroeien naar het middenmanagement. Leraren hebben tevens de mogelijkheid te solliciteren op een andere school binnen GSF, wanneer een gewenste rol op de huidige school niet mogelijk is.

De rector geeft aan dat de school meer geld uitgeeft aan scholing ten opzichte van de Rijksbijdrage hiervoor. Een deel van de scholing wordt uit de algemene middelen betaald en wanneer een leraar boven zijn/haar scholingsbudget zit, is nu besloten dat deze leraar dat zelf bij moet betalen.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Ontwikkeling

De rector is sterk voorstander van horizontale ontwikkeling; hij gaat van het standpunt uit dat iedere leraar wil ontwikkelen. De waarderingsgesprekken zijn voor iedere leraar hetzelfde. De vraag die voor iedereen centraal staat is: *'hoe gaat het met je in brede zin?'*. Hij merkt dat bepaalde rollen passen bij de leeftijdsfase van leraren. Er wordt bij de eerstejaars leraren bijvoorbeeld een

onderscheid gemaakt; omdat zij eerst de basis onder de knie moeten krijgen, hoeven zij niet altijd mentor te zijn. Horizontale ontwikkeling blijft ook aan het eind van de loopbaan mogelijk. Zo noemt de rector het voorbeeld van een leraar die volgend jaar met pensioen gaat, maar dit jaar er nog een nieuwe taak bij heeft gekregen.

De leraren geven aan zelf hun loopbaanontwikkeling te kunnen sturen en dat taken niet opgelegd worden. De leraren benoemen zelf in gesprek met de teamleider aan te geven wat ze willen, en de teamleiders doen hier iets mee, door mee te zoeken naar iets passends. De leraren zelf kennen geen collega's die ontevreden zijn als het hierom gaat.

Rollen en de functiemix

De ontwikkeling van een leraar hoeft volgens de rector niet per se aan een hogere salarisschaal te hangen, maar hij is wel gebonden aan cao-afspraken. De schoolleiding heeft een sollicitatietabel gemaakt waarin transparant de voorwaarden staan vermeld waar een leraar aan moet voldoen in welke schaal. De leraren geven aan dat taken niet aan de functiemix gekoppeld zijn. De enige rol waarbij een schaal volgens de leraren is vastgelegd, is die van teamleider. De sollicitatietabel maakt het volgens de leraren overzichtelijk wat nodig is om door te kunnen groeien. Bij hogere schalen horen bijvoorbeeld: senioriteit en aan examenklassen lesgeven hebben.

5. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Bevorderende factoren voor loopbaanontwikkeling volgens de rector en leraren:

- De ontwikkelingsgerichte houding bij zowel leraren als schoolleiding. De schoolleiders stimuleren leraren om zich te ontwikkelen, zoals tijdens het jaarlijkse waarderingsgesprek. Leraren zeggen hierover: *De schoolleiding luistert naar de wensen van leraren en kijkt wat er mogelijk is.* Er is veel mogelijk, leraren kunnen veel doen omdat er veel taken gecreëerd zijn naast de kerntaak lesgeven. De ontwikkeling van leraren hangt volgens de rector samen met mobiliteit onder leraren: *Als iemand een jaar of acht goede leraar is, wat is je ambitie, waar zie je je over vijf jaar, is dit het voor jou?*
- Een cultuur van directe feedback. Die cultuur groeit op de school volgens de rector. Dit is in het onderwijs niet vanzelf op orde: je moet toewerken naar leraren die werken in een professionele

leergemeenschap. De leraren beamen dat de sfeer goed/open op de school is: *'Je kunt dingen bespreken en uitspreken met elkaar.'*

Belemmerende factoren voor loopbaanontwikkeling volgens de rector en leraren:

- De rector ervaart belemmeringen door de cao-afspraken, die volgens hem hinderend werken bij de ontwikkeling van leraren en de schoolorganisatie. Hij geeft hierbij de vastgestelde percentages in de functiemix als voorbeeld. Ook zijn er leraren binnen de school die van schaal LC naar LD willen doorgroeien, maar dit kan niet vanwege de formatie.
- De rector vindt dat leraren meer gefaciliteerd moeten worden voor professionalisering, dan er nu in de cao voor is opgenomen. Hij heeft de lesvrije dagen kunnen inrichten in het kader van Experiment Regelluwe Scholen, maar hij vindt eigenlijk dat leraren beschikbare tijd moeten krijgen op jaarbasis om zich te ontwikkelen als leraar.
- De rector wil graag dat de rol van teamleider een officiële functie wordt; nu zijn teamleiders als onderdeel van de bestuursafpraak ook nog leraar. Hij vindt echter dat het twee totaal verschillende functies zijn: leiding geven en lesgeven.
- Een van de leraren noemt de beschikbare financiële middelen voor scholing. Hij geeft aan dat het niet mogelijk is om als gehele sectie naar een cursus te gaan. Een collega van hem geeft echter aan zelf alle cursussen gedaan te hebben die ze wilde doen.
- Een senior leraar ervaart dat er te weinig beleid gericht op senior leraren is gemaakt, zoals de erkenning dat oudere leraren het soms lastiger vinden om te leren werken met computers. Er is wel een senioren overleg ingevoerd, maar daar kan ze zelf niet bij aanwezig zijn omdat zij op dat moment les moet geven.
- Een andere leraar vindt het lastig om collega's te vinden die ruimte hebben voor een extra taak. De leraren die ze bijvoorbeeld geschikt vindt om een module te geven, zitten vaak vol qua takenpakket. Een andere leraar heeft ervaren dat wanneer iemand een rol goed uitvoert, deze rol soms moet aanhouden, omdat er niet iemand is die het over kan nemen.

4.6 Noordik: leraren in de rol van expert

CSG Het Noordik bestaat uit vier vestigingen en is gelegen in Almelo, Vroomshoop en Vriezenveen. De vestiging Noordikslaan in Almelo is bezocht in het kader van dit onderzoek.

Het Noordik kent sinds een aantal jaren expertrollen: leraren die expert zijn op een bepaald terrein. De zes terreinen zijn speerpunten van het Noordik-beleid: zingeving, ict-rijk onderwijs, zorg en passend onderwijs, rekenen, taal, en kwaliteitszorg. In elk team op school zijn op elk van deze terreinen experts; daarnaast zijn er vestigingsexperts en Noordik-brede experts.

1. Rollen in de school

Om de baan voor leraren interessant te houden en verder te ontwikkelen, heeft het Noordik enkele jaren geleden gekozen voor een expertstructuur, waarbij verantwoordelijkheden lager in de organisatie werden gelegd. De invoering van de expertstructuur liep parallel aan de afschaffing van afdelingsleiders in de organisatie. Door deze afschaffing kregen de teamleiders meer taken toegewezen die eerder bij de afdelingsleiders lagen. De teamleider werd nu beschouwd als een taak van een leraar. De gedachte was dat iedereen leraar is met een taak, om verantwoordelijkheden dieper in de organisatie te leggen. Taken en verantwoordelijkheden, zoals op het terrein van kwaliteitszorg, kwamen bij leraren te liggen. Inmiddels is het denken hierover wat gekanteld ten opzichte van teamleiders, omdat de school heeft ervaren dat de taak van teamleider een belangrijke positie is waar ook formele kanten aan zitten. Men wil nu van deze taak een functie maken.

Expertstructuur

De expertstructuur bestaat uit expertrollen die leraren op zich nemen. De expertrollen zijn gekoppeld aan de zes speerpunten die centraal staan in het Noordik-beleid: zingeving, ict-rijk onderwijs, zorg en passend onderwijs, rekenen, taal, en kwaliteitszorg. De vestiging Noordikslaan kent vijf teams. Ieder team heeft voor elk van deze speerpunten een teamexpert. Dit is een leraar met een bijzondere taak. De teamexperts werken in expertgroepen samen aan verbetering van hun speerpunt. De expertgroepen worden weer aangestuurd door een vestigingsexpert. Een vestigingsexpert is soms ook op teamniveau expert, maar dat hoeft niet per se. Daarnaast is er één Noordikbrede-expert voor elk speerpunt (het Noordik kent vier scholen).

De directeur vertelt over de invoering van de expertstructuur: 'De expertrollen zijn goed ontvangen op de school. Het past bij de visie op het sturen van een organisatie die leidt tot breed gedragen verantwoordelijkheid. Het werkt ook wel als olievlekwerking: als sommige leraren gemotiveerd zijn, steekt het anderen aan.' De directeur merkt terugblikkend op dat sommige terreinen zoals rekenen en taal ingeburgerd zijn in school, waardoor ze minder impuls krijgen. Ook kwaliteitszorg staat inmiddels goed op de kaart, dit blijft wel een terugkerend thema op de agenda en essentieel voor de kwaliteit van de school. De expertstructuur heeft er toe geleid dat de ontwikkelingsmogelijkheden voor collega's zijn versterkt. Dit is ook uit tevredenheidsonderzoeken naar voren gekomen. De directeur merkt op dat een grote groep leraren zich actief is gaan professionaliseren en meer eigenaarschap en betrokkenheid vertoont.

2. Hoe komen rollen tot stand

Taakomschrijving ontstaan door leraren zelf

Er werd veel ruimte gegeven; de experts konden zelf invulling aan de rol geven. Gaandeweg zijn er taakomschrijvingen gekomen. De directeur licht toe: *'De leraren werd gevraagd na te denken over waar ze goed in zijn, daarover zijn gesprekken gevoerd. Vervolgens is er een natuurlijke verdeling over de speerpunten gekomen. Het gaat om experts die zichzelf doelen stellen.'* De directeur merkte dat meerdere leraren leerarrangementen voor hun vakken zijn gaan ontwerpen, dankzij de invoering van de expertstructuur. Zo hebben de experts van ict-rijk onderwijs een programma gemaakt voor het arrangeren van materiaal. Vervolgens kwamen deze experts tot de beschrijving van ict-competenties voor leraren. De directeur is hier tevreden over: *'Je geeft leraren een expertrol, ze gaan er mee aan de haal en geven uiteindelijk de schoolleiding advies over ict-competenties.'*

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering

Toedelen van rollen

Veel leraren in school hebben een expertrol. Sommige mensen zijn bewust gevraagd voor bepaalde expertrollen. Dit geldt in ieder geval voor de vestigingsexperts; dit zijn leraren die benaderd zijn door de schoolleiding. Zo werd de voormalig zorgcoördinator gevraagd om vestigingsexpert zorg te worden. Ze kreeg naar eigen zeggen dankzij deze expertrol meer grip op de zorgthematiek en de begeleiding die zorgleerlingen nodig hebben. Twee van de andere vestigingsexperts hebben deze rol tijdelijk overgenomen als vervanging

van een collega. Ze ambieerden de rol niet, maar het bevalt hen allebei goed. De vestigingsexpert kwaliteitszorg ziet de expertrol als uitdagend werk, dat ze nodig had na een aantal jaar lesgeven.

Voor een nieuwe leraar die wij spraken bleek dat de plekken voor experts in zijn team vergeven waren. Hij vond dit in zijn eerste jaar niet erg, omdat hij niet meteen het streven had expert te worden maar zich eerst wilde inwerken. In zijn tweede jaar vroeg de teamleider of hij wensen had. De leraar gaf aan zich te willen inzetten voor buitenschoolse activiteiten. Hier heeft hij een rol in gekregen, namelijk bij het opzetten en begeleiden van expeditieteams van leerlingen.

Ontwikkeling van leraren

De leraren geven aan dat er altijd ruimte voor scholing is. Zo kunnen leraren – niet alleen vanwege hun expertrol – aan een opleiding beginnen. Afgelopen jaren is er heel veel geprofessionaliseerd, volgens de directeur en leraren. Meerdere leraren hebben een masteropleiding gevolgd en ook is de lerarenbeurs veel aangevraagd. De school heeft dit bij sommige leraren aangevuld met een Noordikbeurs, zodat deze leraren één dag in de week konden studeren.

Teamexperts houden tijdens teamvergaderingen hun collega's op de hoogte over ontwikkelingen op hun thema. Ze delen bijvoorbeeld informatie uit een training die ze gehad hebben. Leraren beamen dat dit door de collega's wordt geaccepteerd; ze beschouwen hen als de ervaringsdeskundige op dat gebied. De vestigingsexperts ontwikkelen zich vooral door informeel te leren – door de rol uit te voeren. Ook gaan ze naar studiedagen die gericht zijn op hun thema. De leraar die tevens vestigingsexpert is, geeft aan dat de vestigingsexperts kwaliteitszorg een interne scholing hebben gekregen van een stafmedewerker. De stafmedewerker heeft haar tevens geïntroduceerd in verschillende kwaliteitsnetwerken in het land, waar de vestigingsexpert nu ook onderdeel van is. De informatie die ze daar opdoet deelt ze met de andere Noordik-vestigingsexperts. Daarnaast noemt ze dat de experts veel van elkaar leren op school. Zo hebben de vestigingsexperts kwaliteitszorg elke maand overleg. Tijdens deze overleggen wisselen ze ervaringen en good practices uit en spreken met elkaar over de onderwerpen die spelen. Ze vindt veel uitdaging in haar rol als vestigingsexpert.

De vestigingsexperts merken verder op dat hun rol anders is dan die van leraar: 'Je moet aansturen, je bent verantwoordelijk, en moet dingen

organiseren.' Twee van de vestigingsexperts die we spreken, geven aan dat zij het lastigste van de rol vinden om informeel leiding te geven. Het is een leerpunt voor hen, zoals de leraren meekrijgen en hen aan te spreken wanneer dat nodig is.

Waardering

De expertrollen zijn gekoppeld aan het functiemixbeleid. Vestigingsexperts zijn benoemd tot LC-leraren en schoolbrede experts zijn LD-leraren. Binnen het team kan de rol van een expert ook ingenomen worden door een LB-leraar. De vestigingsexperts krijgen twee uur lesvermindering voor hun rol als vestigingsexpert per week, dat is 100 uur per schooljaar. De teamexperts voelen waardering van hun teamleider. Wel merken de teamexperts minder waardering in uren; voor hen is dat 50 uur die ze besteden binnen hun teamtijd.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

De teamexperts geven aan dat er binnen school veel mogelijk is qua tijd en geld, maar dat de leraren wel zelf de kansen moeten pakken. 'Als je dingen wil ontwikkelen krijg je alle ruimte. Je wordt niet afgeremd en er worden altijd wel oplossingen geboden door de teamleider.' Een van de leraren merkt ook een nadeel hiervan: *'Een collega die minder wil, wordt daar ook gelaten. Daardoor krijg je verschil in wie doet wat.'* Van hem zou het daarom professioneler mogen: *'Leraren zouden meer bevraagd mogen worden wat ze willen en wat ze verder gaan doen. Zeker als de resultaten achterblijven. Er zou wat meer in de spiegel gekeken mogen worden.'* Het is de taak van de teamleider om deze spiegel voor te houden, om deze vragen te stellen, vindt een collega-leraar. Er is weinig verloop van rollen. Collega's die goed op hun plek zitten, geven dat niet gauw af. Een van de leraren vindt het ook geen reden om mensen van de plek te halen waar ze goed in zijn. Daar moet een echte aanleiding voor zijn.

5. Advies aan jonge leraren

De ervaren leraren geven aan jonge collega's adviezen, die passen bij de cultuur in school (*'Pak je kansen'; 'Eigen initiatief wordt gewaardeerd'; 'Kies iets wat bij je past.'*).

6. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Bevorderend voor de loopbaanontwikkeling van leraren zijn volgens de

directeur de loopbaangesprekken die met de leraren worden gehouden. Hij merkte dat leraren eerst afwachtend waren, maar meer initiatief tonen over waar de gesprekken over moeten gaan. De personeelsverantwoordelijke die we spraken meldt erbij dat leraren wel zelf initiatief moeten nemen: '*Zij moeten de regie in hun eigen loopbaan nemen*'. De school biedt volgens de leraren en de directeur veel mogelijkheden. De schoolleiding zegt niet snel nee bij aanvragen voor professionalisering en helpt mee bij het zoeken naar mogelijkheden, zoals het inzetten van prestatiebox-gelden of de lerarenbeurs.

Belemmerend voor de loopbaanontwikkeling is volgens de directeur dat er veel gevraagd wordt van leraren. Dit geldt voor de ontwikkelingen die op alle thema's gaande zijn en die door de experts worden gedeeld met de collega's. Al die ontwikkelingen komen bij elkaar bij het ontwerpen van de les; dat kan veel zijn voor leraren. Volgens de leraren zouden de collega's elkaar meer kunnen aanspreken, elkaar vragen stellen en coachen bij lastige situaties. Ook benoemen ze dat ze als collega's wat meer trots mogen zijn op wat ze doen en kunnen in school. De teamexperts benoemen als knelpunt voor de uitvoering van hun rol de ervaren drukte. Deze drukte komt onder andere doordat elk schooljaar meerdere piekmomenten kent. Maar ook doordat je naast het lesgeven voor het betreffende thema op meerdere niveaus (op team- en op vestigingsniveau

4.7 Regius: vele mogelijkheden binnen de school

Het Regius College Schagen is een brede scholengemeenschap met ruim 3200 leerlingen voor praktijkonderwijs, vmbo, havo en vwo.

Het is een school waar voor leraren veel mogelijkheden zijn om rollen op zich te nemen. Op verschillende manieren probeert de school het leraarschap aantrekkelijk te houden/maken: door de opleidingsschool, het stimuleren en faciliteren van leraren om scholing te volgen, gebruik te maken van de Lerarenbeurs en door deelname aan regionale en landelijke projecten

1. De onderscheiden rollen

Rollen in en buiten de school

De rollen⁵ uit het overzicht met de vijf boxen (zie Bijlage XX) komen voor in de school. Er zijn op de school verschillende soorten werkzaamheden die leraren naast hun kerntaak lesgeven kunnen uitvoeren. Een veelvoorkomende rol is mentor. Andere rollen die leraren in de school kunnen hebben, zijn onder andere: lid van een curriculumgroep in de school, teamleider, cultuurcoördinator, zorgcoördinator, ict-beheerder, roostermaker, schoolopleider, werkplekopleider en docentbegeleider. Naast formele rollen in de school zoals decaan of schoolopleider, kunnen leraren ook informele rollen aannemen, zoals de rol van vertrouwenspersoon die in de praktijk spontaan is ontstaan. Ook startende leraren kunnen rollen op zich nemen, maar zij willen zichzelf in hun eerste jaren als leraar vooral ontwikkelen in hun kerntaak, het lesgeven.

Ook zijn er leraren die naast hun lesgevende taak een rol *buiten* de school hebben. Zo zijn er leraren die auteur zijn en leraren die deelnemen aan landelijke platforms of lid zijn van een professionele leergemeenschap (PLG). Daarnaast is er op de school een promovendus, een voorzitter van de decanenkring Noord Holland en een voorzitter van de landelijke vakgroep Scheikunde. Naast deze aan het onderwijs gerelateerde rollen buiten de school, is er ook een aantal leraren dat een niet-onderwijs gerelateerde rol heeft buiten de school, zoals leraar van de beeldende vakken met een eigen bedrijf in vormgeving. De school kent een lange traditie van leraren die een rol hebben buiten de school. De schoolleiding probeert leraren hiervoor te enthousiasmeren, omdat ze het belangrijk vindt dat er verder gekeken wordt dan de grenzen van de eigen school. Ook de schoolleiding zelf kijkt over de

⁵ De school gebruikt de term 'rol' niet, zij spreken over 'taken'.

grenzen van de eigen school door te participeren in regionale en landelijke netwerken, zoals het programma Stap 2 en het Platform Bèta Techniek.

2. Hoe komen rollen tot stand

Veel rollen komen op de volgende twee manieren tot stand. Er zijn rollen omdat er bepaalde taken zijn in de school die nu eenmaal vervuld moeten worden, en daarnaast kunnen rollen ontstaan vanuit de persoonlijke belangstelling van leraren.

Er zijn vaste en tijdelijke rollen in de school. Het decanaat is een voorbeeld van een vaste rol waarvoor gesolliciteerd moet worden. Het is een vaste rol omdat een decaan vaardigheden, kennis en een netwerk moet opbouwen over de jaren heen. Tijdelijke rollen ontstaan vaak vanuit onderwijsontwikkelingen. Zo was er bijvoorbeeld met de komst van chromebooks behoefte aan een persoon die het gebruik van chroombooks in de school kon invoeren. Afhankelijk van hoe groot een tijdelijke rol is, gaat het toewijzen ervan al dan niet via een sollicitatieprocedure. Elk jaar wordt er geëvalueerd of de tijdelijke rollen nog nodig zijn.

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering

Het verkrijgen van rollen

Rollen kunnen op verschillende manieren worden verkregen. Een leraar kan een rol krijgen door zijn of haar *interesses aan te geven en zelf het initiatief te nemen*. Teamleiders spelen hierin een belangrijke rol. Leraren kunnen bij de teamleider hun persoonlijke belangstelling naar voren brengen en teamleiders kunnen leraren vragen naar hun ideeën. Op deze manier is een leraar bijvoorbeeld een pilot leesbevordering gestart. Sommige rollen zijn min of meer *verplicht*. De rol van mentor krijgt bijna iedere leraar. Er is echter beleid dat sommige groepen niet per definitie de mentorrol krijgen, dit geldt voor startende leraren in hun eerste jaar als leraar, voor seniorleraren en op het moment dat de rol mentor niet goed past. Verder kan een leraar een rol krijgen door in te gaan op *mogelijkheden die de school aanbiedt*, zoals een interne opleiding als docentbegeleider. Andere manieren om rollen te verkrijgen verlopen *via de sectie of andere collega's*, zoals een leraar aan wie gevraagd wordt of hij het decanaat over wil nemen.

De meeste rollen zijn formeel niet aan functieschalen gekoppeld, maar van leraren met functieniveau LC en LD verwacht de schoolleiding wel dat zij bepaalde rollen uitvoeren en over bepaalde expertise beschikken. Aan sommige

rollen zijn kwalificatie-eisen verbonden, zoals voor de rollen schoolopleider, docentbegeleider en dyslexie-specialist. Voor de dyslexiespecialist geldt bijvoorbeeld dat een leraar een scholing binnen de Regius Academie volgt. Het toedelen van rollen kan op een formele manier gaan door te solliciteren, maar het gebeurt veelal ook op een informele manier (*'het is een dynamisch geheel is: er ontstaan veel dingen vanuit ideeën die geopperd worden'*). Een cultuur van samenwerking en overeenstemming binnen de sectie werkt hierbij bevorderend (*'In een actieve sectie waar alle neuzen dezelfde kant op staan kan je veel doen en bereiken met elkaar'*), bijvoorbeeld door gebruik te maken van elkaars expertise en netwerk buiten de school. Zo maakte de school gebruik van het netwerk van een docent die voorzitter is van een kunstcommissie, toen de sectie kunst in de school zelf wilde hebben.

Ondersteuning

Leraren spelen zelf een belangrijke rol in de ontwikkeling van hun loopbaan: *'Als je iets wil veranderen, moet je zelf actie ondernemen'*. De schoolleiding stimuleert leraren om elk jaar, los van hun oude normjaartaakoverzicht, weer met een onbevangen blik naar de invulling van de normjaartaak van het nieuwe jaar te kijken. Van belang voor leraren bij de ontwikkeling van hun loopbaanzijn verder: nee durven zeggen tegen dingen die je niet leuk vindt. Ook de teamleider als ondersteuner bij vragen van leraren rondom loopbaanpaden is van belang. Het team zou een ondersteunende rol kunnen spelen. Voorwaarde is wel dat leraren in staat zijn tot reflectie en het geven en ontvangen van feedback.

Facilitering en waardering

In het taakbeleid van de school staan alle rollen beschreven inclusief de bijbehorende facilitering en waardering. Rollen worden veelal gefaciliteerd in de vorm van tijd, reiskostenvergoeding, roosterwensen (bijvoorbeeld uitroostering op een bepaalde dag) en scholing. Voor sommige rollen zijn andere vormen van facilitering mogelijk, zoals een eigen spreekkamer voor decanen en een jaarlijks te besteden budget in het geval van schoolopleiders. Leraren vinden complimenten (van de schoolleiding, collega's en leerlingen) en het gevraagd worden voor advies belangrijke vormen van waardering. Aan enkele rollen is financiële waardering gekoppeld, zoals de rol van teamleider. Hoewel financiële waardering niet als belangrijkste vorm van waardering wordt gezien, kan een grote discrepantie tussen (mondelijke

waardering van) excellent leraarschap en financiële waardering daarvan voor teleurstelling zorgen.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Volgens de schoolleiding en de geïnterviewde leraren draagt het werken met rollen bij aan aantrekkelijke loopbanen voor de groep leraren die naast het lesgeven graag andere taken op zich neemt. Voor hen is het werken met rollen van belang om met plezier les te kunnen blijven geven. Dat kan gaan om leraren die een rol inhoudelijk interessant vinden. Deze leraren vinden het leuk om te verbreden en om andere taken uit te voeren naast het lesgeven. Het kan voor sommige leraren zelfs een voorwaarde zijn om als leraar te kunnen blijven werken, zo gaf een leraar aan: *'Ik had niet verder gekund als ik de rol niet had kunnen uitvoeren. Ik had behoefte aan andere dingen'*. De aantrekkelijkheid van het werken met rollen zit hierbij niet per se in de groei in hiërarchische positie. Het gaat om het doen van datgene wat je leuk vindt of waar je energie van krijgt, of zoals een leraar verwoordde: *'Ik kon door het onderwijs ontdekken dat ik goed ben in het neerzetten van iets nieuws, maar niet in de organisatie daarna. Dus ik start iets op en ga dan weer weg'*. Er zijn daarnaast leraren voor wie het werken met rollen positief uitpakt voor hun motivatie, omdat zij hierdoor een betere balans kunnen creëren tussen lesgevende taken en roluitvoering (minder lesgeven en meer rollen). Hoewel rollen kunnen bijdragen aan hun motivatie, staat lesgeven op nummer één bij leraren. Zij zouden het lesgeven nooit willen opgeven, ook al zou dat betekenen dat ze overuren moeten maken. Er is een, kleinere, groep leraren die voornamelijk les wil geven en voor wie het werken met rollen niet bijdraagt aan aantrekkelijke loopbanen.

Werkdruk

Of het werken met rollen de ervaren werkdruk verhoogt, is persoonsgebonden, maar hangt ook af van het type rol. Bepaalde rollen zoals die met betrekking tot ontwikkelen en onderzoeken, kunnen de ervaren werkdruk doen toenemen, aldus de schoolleiding. Dat geldt ook voor leraren die veel verschillende taken hebben waardoor fragmentatie optreedt, bij piekmomenten of als er geschakeld moet worden tussen werkzaamheden.

Hoe leraren omgaan met werkdruk verschilt van persoon tot persoon. De een kan goed inspelen op de werkdruk wanneer deze goed zicht heeft op de piekmomenten, de ander heeft baat bij een coach (bijvoorbeeld ten behoeve

van betere agendabeheersing). Een factor die de werkdruk kan verlagen, is het hebben van een eigen lokaal. Een systeem vergelijkbaar met Finland, waarbij er 15 minuten tussen elke les zit, lijkt een geïnterviewde leraar ook bevorderend voor een lagere werkdruk.

5. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Een bevorderende factor voor de ontwikkeling van aantrekkelijke loopbaanpaden in de school is de schoolleiding die het uitvoeren van verschillende rollen stimuleert en faciliteert, bijvoorbeeld in de vorm van scholing. De school biedt daartoe veel mogelijkheden. Zo is er een kweekvijvertraject, de Regius Academie, kunnen leraren een Master volgen, en promoot de schoolleiding de lerarenbeurs en zijn er interne stage mogelijkheden. Leraren kunnen extra tijd voor scholing krijgen. Een andere bevorderende factor is een schoolcultuur waarbij 'van elkaar leren' en 'gebruik maken van elkaars expertise' centraal staan. De schoolleiding promoot dat leraren elkaars talent gebruiken, zowel van leraren binnen als buiten de school (bijvoorbeeld in netwerken, zoals in het werkverband praktijkscholen). Intervisiegroepen of leraren die bij elkaar in de les kijken kunnen inspirerend zijn voor de loopbaanontwikkeling van leraren. Een goedwerkend team waarin samengewerkt wordt en gebruik wordt gemaakt van elkaars talent, biedt leraren de ruimte om rollen op te pakken. Om de expertise die in huis is, zichtbaar te maken, kunnen er naast ontwikkelgesprekken bijvoorbeeld ook pitches georganiseerd worden over *'wie wil waar wat gaan doen'*.

Het hybride docentschap en het detacheren van leraren kan de aantrekkelijkheid van de loopbanen van leraren bevorderen. Het detacheren van leraren zou veel gewoner moeten worden volgens sommige geïnterviewde leraren. Het voordeel van detacheren boven het hybride docentschap is dat detacheren 'minder spannend' is; een leraar behoudt zijn baan maar het biedt wel de mogelijkheid om een tijdje buiten de eigen school te kijken. Door bijvoorbeeld tijdelijk te gaan werken op een ROC, kunnen leraren meer te weten komen over wat er op het MBO gebeurt. Of zoals een leraar aangeeft, is het interessant voor leraren een kijkje in de buurt te nemen in 'Seed Valley'; te meer om dat daar ook *'mogelijkheden voor onze leerlingen liggen om aan de slag te gaan.'* De schoolleiding promoot detachering van leraren. Maar dan moeten praktische bezwaren zoals een grotere reisafstand en het opnieuw moeten beginnen op een nieuwe plek overwonnen worden. Wat bevorderend

kan werken voor leraren om meer contacten buiten de school op te doen, is het organiseren van loopbaanoriëntatiebegeleiding van leerlingen binnen de vakken. De school is hiermee bezig. Door leraren loopbaanbegeleiding als onderdeel van hun vak uit te laten voeren, zou hen kunnen stimuleren om meer contacten met de buitenwereld op te gaan doen.

Op bestuursniveau wordt de ontwikkeling van aantrekkelijke loopbaanpaden bevorderd door als bestuurslid te laten zien actief te zijn in netwerken buiten de school, op landelijk niveau. Zo is men actief in een project als Eerst De Klas, een traineeprogramma voor jonge academici die zich oriënteren werken in het onderwijs en het bedrijfsleven.

De ontwikkeling van aantrekkelijke loopbaanpaden kan belemmerd worden door een beperkt aanbod van rollen. Sommige rollen zijn namelijk vergeven of worden door externen uitgevoerd, bijvoorbeeld door specialisten vanuit het samenwerkingsverband.

Fulltime lesgeven wordt door sommige leraren gezien als belemmerende factor; er blijft volgens hen te weinig tijd over om nieuwe ideeën uit te werken of rollen uit te voeren.

Een andere belemmerende factor is de vastgestelde cao. Om naar een hogere schaal te kunnen promoveren, moeten leraren een minimaal aantal uur lesgeven. Daarnaast ondersteunt de normjaartaak de loopbaanontwikkeling niet volgens sommige leraren. De normjaartaak wordt ervaren als 'iets formeels' en heeft 'iets beperkends'; zo komt het aantal uren dat is toegekend aan taken in de praktijk niet overeen met de tijd die voor een taak nodig is. En als de normjaartaak (meer) wordt losgelaten, zouden talenten en interesses van leraren meer benut kunnen worden.

4.8 Felisenum: rollen en aandacht voor externe mobiliteit

Het gymnasium Felisenum is een openbaar categoriaal gymnasium en heeft een sterke regionale functie (leerlingen komen uit de gemeente Velsen, Beverwijk en Heemskerk, Spaarndam, Haarlem-Noord en Bloemendaal). Het is een van zes zelfstandige gymnasia die onder een bestuur ressorteren.

Felisenum is een Unesco-school en leidt haar leerlingen op in het licht van de doelstellingen van Unesco: internationale verbondenheid, verdraagzaamheid en solidariteit.

Loopbanen van leraren kunnen vorm krijgen door het uitvoeren van rollen naast hun kernwerkzaamheden, en er is een tendens dat leraren rollen uitvoeren buiten het onderwijs naast hun lesgevende taken bij Felisenum.

1. De onderscheiden rollen

Rollen binnen alle processen

Binnen Felisenum verrichten leraren rollen die gericht zijn op alle processen: beleid en organisatie (bijvoorbeeld leerjaarcoördinatoren en zorgcoördinator), het ondersteunen van collega's (er zijn twee leraarcoaches), rollen buiten de school, rollen binnen het primaire proces en onderwijsontwikkeling. Deze twee laatst genoemde processen onderscheidt men wel van elkaar maar alle leraren spelen een rol in beide processen. Er wordt in dat opzicht geen onderscheid gemaakt. Rollen die gericht zijn op het leren en begeleiden van leerlingen en rollen die in het teken staan van het verbeteren of vernieuwen van het onderwijs zijn op deze school met elkaar verbonden.

Rollen die ervaren leraren uitvoeren zijn bijvoorbeeld sectieleider, lerarencoach, decaan, rekencoördinator. Veel leraren (zowel starters als ervaren leraren) worden geacht mentor te zijn maar het is niet verplicht. Niet iedere leraar is mentor, omdat leraren soms andere rollen vervullen dan het mentoraat of er daarvoor onvoldoende klassen zijn. De taken van een mentor zijn o.a. het coachen van leerlingen, begeleiding van groepsprocessen en bij problemen, monitoren van resultaten en de mentor is intermediair tussen ouders, school, klas en leraren. De ervaring leert dat het mentoraat in de onderbouw intensiever is en meer tijd kost dan in de bovenbouw.

De rol van leraarcoach is in de loop van de tijd uitgekristalliseerd. Alle nieuwe en startende leraren krijgen een coach. De coach legt lesbezoeken af, voert daar gesprekken over, maakt leraren wegwijs in de school, begeleidt zittende

leraren bij problemen bijvoorbeeld door mediation-gesprekken te voeren met een leraar en klas en tussen leraren onderling.

Rollen die startende leraren hebben zijn bijvoorbeeld sectievoorzitter (coördineert bijvoorbeeld de toetsen en studieplanning), profielwerkstukbegeleider, coördinator dyslexie of planningscoördinator (begeleidt leerlingen met planningsproblemen); deze laatste rol staat in de kinderschoenen zal zich de komende tijd uitkristalliseren.

Sommige rollen worden door het onderwijsondersteunend personeel uitgevoerd zoals ict-beheerder en roostermaker.

Rollen buiten de school

Relatief veel leraren voeren rollen uit buiten de school, zoals leraren beta-onderwijs die actief zijn in vakgroepen, of een leraar die meewerkt aan het schrijven van eindexamens.

Vaste en stabiele, grote en kleine rollen en combinaties

Rollen zijn over het algemeen vast zoals de rol van leraarcoach. Er komen weinig nieuwe rollen bij; het arsenaal is redelijk stabiel.

Er is wel een klein aantal tijdelijke rollen; vaak gaat het om ontwikkelwerk waarvoor externe subsidies beschikbaar zijn gesteld, zoals een project van het samenwerkingsverband voor professionalisering in het ondersteunen van leerlingen met moeilijkheden.

Dit soort rollen komen als het ware op 'natuurlijk wijze' bij leraren terecht. Een enkele rol is toegenomen in zwaarte, zoals die van zorgcoördinator. Dat komt door de invoering van passend onderwijs.

De verschillen in omvang van rollen zijn groot. Voor een rol van sectieleider staat bijvoorbeeld tien uur per jaar, de rol van decaan omvat 150 uur, en vermindering van drie lessen in de week.

Er zijn geen specifieke combinaties van rollen die vaak voorkomen, behalve dat de rollen met betrekking tot het primaire proces en onderwijsontwikkeling meestal door dezelfde personen worden vervuld.

Levensfase en rollen

Ervaren i.c. oudere leraren voeren in het algemeen minder rollen uit; zij houden zich meer met het lesgevend taken bezig. Leraren halverwege hun loopbaan

(30 tot 50 jaar) verrichten meer of specifieke rollen zoals leerjaar- en zorgcoördinator. Startende leraren geven relatief meer les om zo ervaring op te doen; daarnaast hebben ze vaker een rol als mentor.

2. Hoe komen rollen tot stand?

De school hanteert de functiemix, maar alleen als criterium voor de verhouding LB-, LC- en LD-leraren. Rollen zijn niet aan de functiemix gekoppeld. Er zijn wel rollen die bij een bepaald niveau van leraarschap behoren: *'Als je LD-leraar wilt zijn, kun je niet alleen maar lesgeven'*. Bij de benoeming van een leraar in LD is dit wel geformaliseerd. Het maakt onderdeel uit van de beoordelingsprocedure.

De school onderscheidt drie soorten taken:

- A-taken: de lesgevende taken.
- B-taken: de algemene schooltaken (bijwonen vergaderingen, ouderspreekuur, sectieoverleg, studiedagen, etc.). De B-taken zijn naast het lesgeven verplicht.
- C-taken, dat zijn in feite de rollen die leraren naast de A- en B-taken kunnen kiezen en/of die zij krijgen toebedeeld. Er zijn uren voor beschikbaar gestelde rollen zijn in overleg met de MR samengesteld en in een overzichtslijst weergegeven. De wens van de leiding is een meer precieze omschrijving van deze rollen.

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering

Toedeling van rollen aan leraren

Zowel de startende als ervaren leraren zijn bekend met lijst met rollen (C-taken); zij krijgen aan het begin van het schooljaar hun takenoverzicht; wensen en mogelijkheden worden besproken. Dat gebeurt op een informele manier. Dit komt omdat de school klein is. Er wordt bijvoorbeeld gekeken wie in aanmerking komt voor een bepaalde rol, bijvoorbeeld op basis van het aantal jaren dat iemand in dienst is. Leraren zelf kunnen bij de leiding verzoeken om een rol. Maar zij kunnen ook worden gevraagd voor een rol, bijvoorbeeld op basis van expertise, interesse of affiniteit met bepaalde thema's. Zo volgde een starter een cursus in het begeleiden van hoogbegaafde leerlingen waarin ook studievaardigheden en gesprekstechnieken aan bod kwamen. Als gevolg is hij gevraagd voor de rol van planningscoördinator.

De sectie draagt een sectievoorzitter voor maar de schoolleiding stelt uiteindelijk vast wie dat wordt. In de praktijk gebeurt het zelden dat een

sectievoorzitter die door de sectie wordt voorgedragen niet door de schoolleiding wordt benoemd. Het kan echter wel!

Een leraar wordt profielwerkstukbegeleider als leerlingen de leraar er voor vragen.

Als er meer belangstelling voor een bepaalde rol is dan stelt men een sollicitatieprocedure in, zoals dat is gebeurd bij de rol als leerjaarcoördinator.

Benodigde ondersteuning

Er is vooralsnog niet vastgelegd welke competenties nodig zijn voor het goed uitvoeren van rollen, maar de leiding heeft wel de wens daartoe. Wat aan competenties nodig is, zit wel *'in het hoofd'* van de directie. Zo moet een leerjaarcoördinator beschikken over communicatieve vaardigheden, flexibel zijn en open staan voor ideeën. Er is wel een taakomschrijving voorhanden voor de leerjaarcoördinator omdat dit een omvangrijke rol is. Voor examencoördinator is er een draaiboek beschikbaar.

Scholen bekibbelen vaak op scholingstijd, maar dat vinden leraren geen oplossing (*'ik kan dit niet missen, ik heb het nodig en het is stimulerend om cursussen te volgen.'*). Heil zien zij in het verkennen van oplossingen als: nagaan waarop bezuinigd kan worden, bijvoorbeeld op aantal excursies en vakken (*'We geven veel vakken voor een kleine school'*); of exploreren of een vak samen met een andere school gegeven kan worden.

Starters zien qua ondersteuning een rol voor de leiding weggelegd die bijvoorbeeld de toegevoegde waarde van een leraar kent om vervolgens passende rollen te kunnen toekennen. Ook vinden zij het van belang dat de leiding leraren stimuleert die minder assertief zijn. Overigens zien zij voor zichzelf ook een belangrijk rol weggelegd: *'neem verantwoordelijkheid voor je eigen verbreding en geef eens les in een ander vak. Zo creëer je meer kansen.'*

Benodigde facilitering

Rollen worden gefaciliteerd in tijd (*'Tijd staat ver boven aan; geld ver onderaan de lijst'*). Voor sommige rollen krijgen leraren een eigen werkplek op school, zoals de zorgcoördinator, de leerjaarcoördinator en de faalangstreductie trainers.

Benodigde waardering

Die tijd die beschikbaar wordt gesteld, wordt door allen gezien als vorm van

waardering. Van belang is dat er voldoende uren beschikbaar zijn voor de C-taken.

Voor sommige rollen, zoals de leerjaarcoördinatoren die integraal deel uitmaken van de schoolleiding, ligt de waardering in de nauwe betrokkenheid bij het beleid van de school (*'een taak betekent inspraak'*) en in de status die deze rol geeft. Waardering zit ook in het aanbod scholing te mogen volgen. Schouderklopjes en complimenten van leidinggevendenden vinden leraren ook belangrijk. De intrinsieke motivatie van met name starters wordt gestimuleerd door waardering van collega's voor verrichte arbeid.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Bijdrage van rollen aan aantrekkelijkere loopbanen?

Of rollen bijdragen aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief, daarover verschillen de meningen. Volgens de leiding is dat voor veel leraren heel beperkt. Redenen:

- er moet *'behoorlijke productie'* gedraaid worden;
- het aantal te verdelen taken is gering; in vergelijking met het hoger onderwijs bijvoorbeeld zijn er meer mogelijkheden om andere werkzaamheden uit te voeren, bijvoorbeeld als manager, projectleider, beleidsadviseur, leraar, enz.;
- ontwikkelmogelijkheden van leraren langs de verticale lader zijn beperkt, zeker op gymnasia. Het personeelsbestand van Felisenum kent veel leraren met een lange aanstellingstijd. Dit heeft als gevolg dat de LD-functies zijn vergeven en er weinig ruimte is voor andere leraren om naar dit niveau toe door te stromen.

De leiding ziet - mogelijk als gevolg van beperkte loopbaanmogelijkheden binnen de school - een tendens naar leraren die rollen uitvoeren buiten het onderwijs, bijvoorbeeld medeauteur bij een uitgever. De leiding moedigt dat ook aan; voor leraren werkt dit motiverend, zo leert de ervaring. Ook de leraren (starters en ervaren) zijn die mening toegedaan; het werken met rollen draagt bij aan een interessant loopbaanperspectief en concrete loopbaanontwikkeling omdat het met name de externe mobiliteit en inzetbaarheid vergroot (*'het vergroot de kansen om aangenomen te worden op andere scholen waar je je vervolgens weer verder kan ontwikkelen'*). Ervaring die zij opdoen met roluitvoering kunnen zij desgewenst later gebruiken als zzp'er met een eigen praktijk, als een eigen coachbureau.

Motivatie

Over het algemeen gaat een motiverende werking uit van het werken met rollen (de C-taken) aldus de leiding en leraren, bijvoorbeeld voor leraren die willen doorstromen naar coördinator of conrector. Afwisseling in het werk kan aantrekkelijk zijn. Leraren kunnen kiezen of en welke rol ze op zich willen nemen. De uitdaging voor de leiding is er voor te zorgen dat leraren rollen krijgen die hen energie geven.

Ervaren werkdruk

Of het werken met rollen de ervaren werkdruk verhoogt of juist verlaagt, daarover wordt verschillend gedacht. Duidelijk is wel dat het per leraar kan verschillen; voor de ene leraar is het geen probleem, voor de ander wel. Zo geven ervaren leraren aan dat het werken met rollen de ervaren werkdruk kan verlagen; rollen bieden de mogelijkheid de beschikbare tijd zelf in te delen. Daarentegen kunnen rollen de ervaren werkdruk op bepaalde momenten verhogen, coaching bijvoorbeeld vraagt in het begin van het jaar meer tijd; soms sneuvelen pauzes, bijvoorbeeld als een leraar een groepje leerlingen begeleidt dat aan een opdracht werkt. Er zijn leraren die meer tijd in een rol steken dan er formeel voor staat; dat verhoogt de ervaren werkdruk.

5. Jonge leraren en hun perspectief op loopbanen en rollen

Zicht op de rollen

Het accent bij de starters die nog maar kort in dienst zijn ligt bij het bemeesteren van de kerntaak.

De meeste starters die al wat langer in dienst zijn, hebben zicht op de rollen die er in de school uit te voeren zijn. Dat komt omdat de school klein is en de lijnen kort.

Er zijn starters die nadenken over een rol buiten de school die ze in te toekomst zouden willen uitvoeren, bijvoorbeeld als boekhouder bij een notariskantoor.

6. Bevordering van loopbaanontwikkeling

Wat kan de (team)leiding doen?

- Oriëntatie van bestuur op loopbaanbeleid niet zozeer richten op de wijze van uitvoering van de functiemix maar meer accent op taakdifferentiatie

- Leraren stimuleren buiten de deur te kijken (andere school of type onderwijs)
- Goed observeren waar leraren energie van krijgen en hen de mogelijkheid bieden zich daarin te ontwikkelen door middel van bijvoorbeeld opleiding/training
- Teams samenstellen die samen werken aan schoolontwikkeling als kapstok voor de individuele loopbaanontwikkeling
- Aansluiten bij de kwaliteiten van leraren; leraren vragen voor een rol
- Meer tijd aan rollen toekennen (vermindert ervaren werkdruk, verhoogt energie voor rollen)
- Waardering bieden.

Wat kan de leraar zelf doen?

- Als leraar samenwerken met andere scholen, bijvoorbeeld door participatie in vakgroepen/ netwerken ter bevordering van loopbaanontwikkeling en professionaliteit
- Voorafgaand aan het leraarschap heel ander werk buiten de school uitvoeren
- Subsidies zoeken om bijvoorbeeld te promoveren.

Overig

De leiding ervaart geen beperkingen in de cao of andere overheidsregelingen. Men voelt zich vrij in invulling van het functiehuis.

7. Belemmering voor loopbaanontwikkeling

Belemmerend

- Veel rollen (C-taken) zijn 'vergeven' en worden meestal door dezelfde mensen uitgevoerd. Doorstroom is gering. Voert een leraar een C-taak goed uit, dan behoudt hij deze rol voor langere tijd. Voor sommige rollen is dat overigens wel zinvol omdat leraren zo ervaring kunnen opbouwen en bovendien wordt geïnvesteerd d.m.v. (vaak kostbare) cursussen.
- 'Palet aan rollen' is relatief beperkt
- Weinig ruimte voor rollen voor leraren met een volledige onderwijsbaan (geven 25 uur per week les)
- Beschikbare tijd voor uitvoering van rollen is soms te weinig.

4.9 Kamerlingh Onnes: omhoog via rollen binnen de functieprofielen

Het Kamerlingh Onnes is een school voor openbaar voortgezet onderwijs. De school maakt deel uit van de onderwijskoepel Openbaar Onderwijs Groningen. Leerlingen met een basisschooladvies voor vmbo-tl tot en met vwo kunnen terecht op deze school.

Loopbanen van leraren kunnen vorm krijgen door naast hun lesgevende taken ook rollen uit te voeren zoals vermeld in ontwikkelde profielbeschrijvingen gemaakt voor LB-, LC-, LD-leraren in het vo.

1. De onderscheiden rollen

Rollen binnen nagenoeg alle processen

Binnen Kamerlingh Onnes verrichten leraren rollen die gericht zijn op nagenoeg alle processen: het primaire proces, onderwijsontwikkeling, beleid en organisatie en het ondersteunen van collega's.

Ervaren leraren (medioren en senioren) zijn bijvoorbeeld specialist in dyslexie, sectieleider, lid van MR, ontwikkelaar van digitale leerlijnen of hebben bijvoorbeeld binnen het bestuur een rol als schoolopleider of bij de bovenschoolse organisatie 'Groninger opleidingsschool'. In dat geval ondersteunen zij collega's, stemmen beleid af, overleggen met de universiteit en de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden, etc.

Startende leraren zijn bijvoorbeeld ontwikkelaar van rekenbeleid, (co)mentor, hebben een rol in een werkgroep 'positive behavior support' of richten zich op onderwijsvernieuwing. Zo is er een startende leraar die zich bezighoudt met vernieuwing van het vmbo en die verkent of met Virtual Reality-brillen het onderwijs valt te vernieuwen of te verbeteren.

Mentor en docentbegeleider als meest voorkomende rollen

De meest voorkomende rollen op deze school zijn die van mentor en docentbegeleider.

Startende leraren hebben in hun eerste jaar (formeel) geen rol als mentor. Ze kunnen wel meekijken, met een ervaren mentor. Na dat eerste jaar leraarschap heeft in principe elke leraar een rol als mentor; dat is van belang voor het waarborgen van de pedagogische kwaliteit van de school. Alleen als een leraar '*er niets mee heeft*' of omdat er geen klas beschikbaar is, wordt hij vrijgesteld.

Voor de bovenbouw kent deze school een 'dubbel-mentoraat'; er zijn dan per klas twee mentoren. Een 'dubbel-mentoraat' krijgt ook de nieuwe opleiding vmbo-t die in het schooljaar 2018 - 2019 start, omdat een nieuwe doelgroep de school betreedt met naar verwachting een toenemende pedagogische vraag. Mentoraat houdt onder meer in dat gespreken met de leerlingen worden gevoerd, met ouders en leerlingen over de voortgang, het begeleiden van leerlingen die vastlopen, etc.

De meeste leraren vinden de rol van mentor een plezierige aanvulling op het lesgeven. Leraren krijgen er drie uren in de week voor.

De teamleiders zorgen voor afstemming en onderlinge communicatie tussen mentoren.

De docentbegeleider is ook een belangrijke rol binnen de school; deze begeleidt startende en zittende leraren, maakt hen wegwijs in de school, wijdt hen in de materialen die de school gebruikt, etc. De opleider in de school (een rol van een van de leraren) heeft overleg met deze docentbegeleiders en met teamleiders; onderwerp van gesprek is bijvoorbeeld deskundigheidsbevordering van nieuwe en zittende leraren.

Andere noemenswaardige rollen

Enkele leraren zijn *docentonderzoeker*; dit zijn leraren of lio's die onderzoek doen in het kader van hun (master)opleiding. De leiding vindt het belangrijk dat dergelijk onderzoek een functionele plek heeft in de school.

Twee leraren zijn *lid van een professionele leergemeenschap*, deelname is niet verplicht maar wordt door de leiding gestimuleerd als inhoudelijke impuls voor leraren.

Combinaties?

Wiskundeleraar én roostermaker maar ook gymnastiekleraar én decaan zijn combinaties die vaker voorkomen. Gymnastiekleraren hebben goede organisatorische capaciteiten en hebben de ambitie meer te willen doen dan alleen gymles geven. Op deze school is een decaan een rol waar uren voor staan. Op twee andere scholen binnen het bestuur is het decanaat overigens een functie.

Rollen buiten de school of bestuur?

Er zijn nauwelijks leraren binnen deze school die een rol buiten de school of bestuur vervullen. Ondervraagden kennen wel voorbeelden van andere scholen

binnen andere besturen waar leraren voor bijvoorbeeld 0.2 ft gedetacheerd zijn bij het Cito en een rol hebben bij het maken van eindexamens of methoden.

2. Hoe komen rollen tot stand?

Profielbeschrijvingen

Er zijn op bestuursniveau profielbeschrijvingen gemaakt voor LB-, LC-, LD-leraren in het vo. Rollen zijn daarmee gekoppeld aan het niveau van het leraarschap (functieschalen). Idealiter wil de school de kwaliteiten van leraren belonen en het soort taken of rollen die zij verrichten. Maar het entreerecht vormde een belemmering. Het entreerecht betekende dat tot augustus 2016 leraren recht hadden op een bepaalde loonschaal, bijvoorbeeld als een leraar een bepaald percentage lesgeeft in het eerste graadsgebied had hij recht op een LD-schaal. Het entreerecht werd dan ook door de leiding als *'frustrerend'* ervaren, *'(...) gesprekken gaan bijvoorbeeld over iemands rechten in plaats van over iemands loopbaanontwikkeling waar we het eigenlijk over willen hebben'*. Kortom in de ogen van deze school strookt de functiemix niet met hun ideale uitgangspunt en men heeft de functiemix dan ook 'stilzwijgend' losgelaten.

Formele en informele rollen; vaste en tijdelijke rollen

Rollen zijn veelal formeel, een rol als mentor, curriculumontwikkelaar, het organiseren van excursies en werkweken zijn erkende en bestaande rollen die in de jaartaak van een leraar opgenomen kunnen worden en waarvan duidelijk is wat de rol behelst. Het zijn rollen waarvan men vindt dat ze gedaan moet worden. Dergelijke rollen zijn ook permanent, zoals de rol van rekencoördinator, omdat *'het monitoren van het rekenbeleid blijft doorgaan'*. Rollen kunnen ook informeel zijn; ze ontstaan in meer of mindere mate spontaan en kunnen meer vorm krijgen als men ziet dat *'jij er mee bezig bent en je je allerlei vragen krijgt op een gebied'*. De omvang van een rol kan fluctueren, zoals voor de specialist in dyslexie: naarmate er meer kinderen met dyslexie zijn, worden meer uren toebedeeld en vice versa.

Explicitering van rollen?

Het verschilt per rol in welke mate deze is uitgewerkt en vastgelegd. Uitgebreid beschreven zijn bijvoorbeeld de rollen vakgroepvoorzitter, zorgcoördinator en teamleider; maar dat geldt niet voor rollen als die van examencoördinator of MR-lid. Voor sommige rollen (de taal- en rekencoördinator en ict-begeleider) zijn wel verwachtingen uitgeschreven.

Het aantal uren dat voor de uitvoering van rollen staat, is geëxpliciteerd.

3. Toedeling van rollen, ondersteuning, facilitering, waardering

Toedeling van rollen aan leraren

Leraren geven – evenredig naar onderwijsaanstelling – een aantal uren les; daarnaast voeren zij aanvullend binnen hun aanstellingstijd rollen uit. Zo'n verdeling van lesgeeftaken en rollen (taaktijd) is beschreven.

Zowel startende als ervaren leraren komen op verschillende manieren aan hun rollen.

- zij geven hun interesse en wensen voor het schooljaar in een zogenoemde 'januaribrief' /-overleg aan (*'wat kun je betekenen voor de formatie en wat wil je doen met je baan komend jaar?'*). Van belang daarbij is dat leraren zicht hebben op wat zij kunnen gaan doen.
- hen wordt een rol toebedeeld
- zij nemen zelf het initiatief tot een rol
- zij creëren zelf een rol, zoals onderzoek naar Virtual Reality-brillen
- zij worden gevraagd door directie of collega's. Startende leraren moet dan wel hun grenzen goed bewaken en nee zeggen als een rol te zwaar lijkt. Van belang is dat de teamleider een starter beschermt (*'niet te veel hooi op de vork nemen'*).

Soms wordt een rol uit nood toebedeeld omdat een leraar de enige is die deze rol kan uitvoeren, zoals een leraar die een *'beetje ict-beheer'* verricht. Op sommige rollen moet men solliciteren, zoals op de rol van schoolopleider, roostermaker, examencoördinator, ict-beheer, en MR-lid.

Benodigde ondersteuning

Overzichten van kwaliteitseisen die aan rollen zijn verbonden is, moet volgende de leiding nog verder ontwikkeld worden. Voor een aantal zijn er wel beschrijvingen, zoals voor de docentbegeleider.

Benodigde facilitering

Voor het uitvoeren van rollen is tijd nodig en beschikbaar; de leiding zou best meer willen faciliteren in tijd, maar realiseert zich dat dit vanuit financieel oogpunt niet haalbaar is.

Benodigde waardering

Verschillende vormen van waardering voor het uitvoeren van rollen die van belang zijn, komen in de gesprekken met zowel de leraren als de leiding naar voren, te weten:

- tijd/uren
- schouderklopjes/ waardering in woorden, zeker als starters zware rollen uitvoeren
- erkenning; zich (het hele jaar door) gehoord en gezien voelen door teamleiders vinden leraren van cruciaal belang (!)
- interesse in (het werk van) de leraar
- financiële waardering is voor ervaren leraren belangrijker dan voor de starters, zeker voor eerstegraders.

Starters vinden ook waardering in het werk zelf en zeggen: 'het is gewoon leuk om te doen'; 'Je kunt echt wat betekenen voor kinderen. Je kan bijdragen aan een volgende generatie'.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Rollen en loopbaanontwikkeling, motivatie, inzetbaarheid en werkdruk

Duidelijk wordt dat het werken met rollen twee kanten kent. Enerzijds wordt het als belastend en werkdrukverhogend ervaren, maar anderzijds als leuk, als een bijdrage aan de ontwikkeling van loopbanen van leraren en als versterkend voor de motivatie en inzetbaarheid van leraren.

Het werken met rollen raakt in positieve zin de motivatie van zowel starters als ervaren leraren; zo geeft een ervaren leraar aan dat hij niet meer in het onderwijs zou werken als hij nu nog steeds alleen zijn vak had gegeven en zegt: *'Op den duur heb ik dat wel gezien; rollen zorgen ervoor dat je plezier in je baan blijft houden.'* Een ander blijft uitdaging vinden in het lesgeven, eerst aan het vmbo, later aan de havo en nu aan het vwo met een eindexamenklas; *'Dat brengt nieuwe uitdagingen met zich mee.'*

Ook de startende leraren vinden het over het algemeen leuk om te wisselen tussen het uitvoeren van rollen en het lesgeven, alhoewel het goed (leren) lesgeven hun prioriteit heeft.

Wat de ontwikkeling van loopbanen van leraren betreft, ziet de leiding verschillende typen leraren ontstaan; leraren die zich voornamelijk vakinhoudelijk ontwikkelen, leraren die naast lesgeven iets anders willen doen

zoals met ict, coördinatie van rekenen of denken over taalbeleid en er zijn leraren die teamleider willen worden.

Werken met rollen zorgt in negatieve zin voor versnippering en met voor sommige leraren toenemende belasting tot gevolg. Rollen worden uitgevoerd naast een toch al onrustige lesgevende taak; elk uur lesgeven aan een andere klas. Werkdruk ontstaat ook omdat er volgens sommigen te weinig uren zijn voor roluitvoering, rollen kosten in het algemeen meer tijd dan er formeel voor staat. De combinatie lesgeven en uitvoeren van rollen komt onder druk te staan.

Overigens zijn er ook leraren die de versnippering juist leuk vinden, rollen appelleren aan verschillende vermogens en interesses.

De school houdt zich momenteel bezig met de vraag hoe de interne mobiliteit van leraren vergroot kan worden, samenwerking met andere scholen zou bijvoorbeeld een optie zijn voor leraren daar een volgende loopbaanstap te maken.

5. Jonge leraren en hun perspectief op loopbanen en rollen

Starters hebben in meer of mindere mate zicht op rollen die een leraar kan vervullen, maar ze hebben nadrukkelijk geen behoefte om er op dit moment een heel nauwkeurig beeld van te verkrijgen. Hun prioriteit ligt bij het bemeesteren van de kerntaak of het afronden van een opleiding.

Waar de ene starter nog geen idee heeft van wat hij daarnaast en op termijn binnen de school wil gaan doen, heeft de andere starter dat wel; zorgcoördinator is een lonkend perspectief.

Starters merken op dat omscholing naar een baan in het onderwijs relatief vaak voorkomt, maar andersom niet. Dit vinden zij jammer. Zo zou een van de starters meer met zijn vak willen doen buiten de school, of zou de ander de lesgevende taken willen combineren met iets '*van buiten af*', zoals werken bij SLO. Aansluiting of afstemming op wat daarvoor nodig is, bijvoorbeeld aan opleiding of ervaring, is dan van belang.

6. Bevordering van loopbaanontwikkeling

Wat kan de (team)leiding doen?

- Toekennen van tijd
- Allen onderkennen het belang van tijd. Tijd betreft zowel de uitvoering van een rol als professionalisering er in. Starters zien heil in

ontwikkeluren of vrije uren binnen de taakuren (vergl. Finland) *‘want dan creëer je ruimte voor creativiteit’* en *‘kun je je ontwikkelen als expert’*.

- Stimuleren en faciliteren van lidmaatschap van leraren van een professionele leergemeenschap.
- Teamleiders die motiveren en stimuleren
- Met name de ervaren leraren vinden het bevorderend voor de loopbaanontwikkeling van leraren als de teamleider randvoorwaarden creëert, met hen spart, motiveert en stimuleert. *‘Het zou bevorderend zijn als teamleiders naar leraren toekomen wanneer ze een geschikte rol voor een leraar zien’*.
- Doorstroom creëren in de rol van teamleider
- Teamleiders voeren een bepaalde periode deze rol uit en maken plaats voor anderen zodat zij ook ervaring met deze rol kunnen opdoen.
- Ontwikkeling van een lange termijn visie
- Niet te veel ad hoc beslissingen maar langetermijnvisie ontwikkelen op loopbaanpaden van leraren.
- (financiële) mogelijkheden en ruimte voor professionele ontwikkeling
- Als school mogelijkheden en ruimte bieden aan leraren om zich verder te ontwikkelen. Financiële ruimte is ook van belang (10% van het budget van de school aan scholing besteden).
- Belast starters niet al te veel met rollen om te voorkomen dat ze uitvallen; voer daar beleid op.

Wat kan het team doen?

- Teams samenstellen die nadenken over vernieuwing
- Richt op zo’n manier teams in dat samen nagedacht kan worden over onderwijsvernieuwing.
- Teams en teamleiders die over de grenzen heen kijken van hun eigen team zodat teams van elkaar leren.

Wat kan de leraar zelf doen?

- Initiatief nemen
- Met name starters vinden het belangrijk dat leraren zelf op zoek gaan naar mogelijkheden voor professionele ontwikkeling, dat ze initiatief nemen en hun eigen ideeën presenteren (*‘geef aan wat je hierbij nodig hebt’*).

7. Belemmering voor loopbaanontwikkeling

- Het onderwijs is een platte organisatie en dat belemmert de doorstroom van leraren? De groei van leraren naar schaal 12 stagneert als er al relatief veel hoog beloond personeel in dienst is. De financiële armslag is beperkt.
- Cao-afspraken over functiemix en entreerecht sluiten niet aan bij de praktijk van de school
- De ervaren werkdruk van leraren kan belemmerend zijn voor de loopbaanontwikkeling; het aantal lessen zou volgens de leiding idealiter naar beneden moeten waardoor er meer ontwikkeltijd gecreëerd kan worden voor bijvoorbeeld onderwijs-, vak-, mentoraatontwikkeling.

4.10 CSG Jan Arentsz: overgang naar nieuw taakbeleid

CSG Jan Arentsz heeft vestigingen voor vmbo, havo en vwo in Alkmaar en Langedijk en is een school waar 220 leraren werken. Enkele jaren geleden werden veel rollen vastgelegd en lag er veel nadruk op de functiemix. Inmiddels is er meer losgelaten en worden veel van de rollen en taken verdeeld binnen de teams.

1. Rollen in de school en context

De rollen in het overzicht (zoals opgenomen in de bijlage) zijn aanwezig op de school. De voorzitter van het College van Bestuur vindt het overzicht van rollen vergelijkbaar met het kaderdocument leraarrollen waar het Jan Arentsz aan heeft meegewerkt enkele jaren geleden (lees meer over dit kaderdocument in het portret van het Martinus College). Binnen het vmbo ligt in ieder geval de nadruk op het primaire proces, volgens de leraren die we spreken. De leerling staat centraal, met daaraan gekoppeld het mentoraat en vakontwikkeling. Leraren krijgen automatisch de rol van mentor. Het is volgens de leraren niet iets waar ze voor kunnen kiezen, alleen kunnen sommige leraren wel ontzien worden. Het mentoraat ligt vrijwel vast, maar er is een bepaalde vrijheid voor de invulling van de rol. Mentoren zitten samen in een team: ze vergaderen vaak over hoe ze het gaan doen, en hebben bijvoorbeeld externe begeleiding gehad over positieve groepsvorming.

Invoering teams

Sinds 2012 zijn er teams gevormd rondom vakken op de vestiging Langedijk en rondom leerlingbegeleiding op de vestiging Alkmaar. De teams vormen volgens de leraren die we spreken een thuisbasis; een kleinschaligheid binnen de grote organisatie waarbinnen je de ruimte hebt om het onderwijs vorm te geven. Binnen de teams zijn er taken te verdelen. Het verschilt hoe dit binnen de teams wordt verdeeld. Een van de ervaren leraren zegt dat er in zijn team gerekend wordt hoeveel uur mensen nog over hebben. Twee andere leraren melden over hun team dat er rekening gehouden wordt met onder andere de capaciteiten, veerkracht en leeftijd van leraren. De bestuurder beaamt dat er verschillen zijn tussen teams, ook op het vlak van aanspreken van collega's. De directie en teamleiders sturen erop aan dat de verschillen kleiner worden, zodat in elk team dingen bespreekbaar gemaakt kunnen worden.

De vorming van teams heeft impact op welke rollen er zijn binnen school, omdat de schoolleiding graag ziet dat taken en verantwoordelijkheden meer integraal binnen de teams worden opgepakt. Stel dat er rollen voor onderwijsontwikkeling worden uitgevoerd, dan kan dit betekenen dat leraren afwachten wat er uit een dergelijke ontwikkelgroep komt. De bestuurder zet daarom alleen in op tijdelijke ontwikkelgroepen. Verder is er een uitzondering voor een aantal LD-functionarissen die aan onderwijsontwikkeling doen. De directie vraagt van hen dat zij dit schoolbreed of vestigingsbreed doen, bijvoorbeeld bepaald onderzoek of onderwijsontwikkeling die voor de hele havo-afdeling interessant is.

Met de nieuwe teams kwamen er ook nieuwe teamleiders. Teamleider is meer een functie dan een rol van een leraar op het Jan Arentsz. Teamleiders geven wel nog een aantal lessen. Functioneringsgesprekken zijn een taak van de teamleider. Om de rol van teamleider te verkrijgen moet een docent solliciteren. Dit geldt niet voor de rol als sectievoorzitter. Aan de rol als teamleider zit een bepaald salaris vast, dit geldt niet voor de rol als sectievoorzitter. Momenteel bekijkt de directie wat de opdracht van de secties is in relatie tot wat er in de teams wordt afgesproken. Een keerzijde van de vorming van teams was namelijk dat leraren in de secties elkaar minder spreken.

Overige rollen

Jan Arentsz is een opleidingsschool. Op iedere vestiging is een schoolopleider en er is een coördinerend schoolopleider voor de hele school. Er is nadrukkelijk aandacht voor startende en nieuwe leraren binnen de school, voornamelijk in hun eerste jaar maar ook in het tweede en derde jaar. Verder zijn er vrij veel leraren die buiten de school een rol hebben. Een aantal leraren is vakdidacticus in het hoger onderwijs. Daarnaast werkt een aantal mensen bij CITO en is er een aantal auteur. Eén docent is voorzitter van de WON Academie. Een rol buiten de school vertaalt zich niet in een andere functie in de school. Wel geeft de school roosterfaciliteiten, bijvoorbeeld een dag minder werken.

Tot slot zijn er ook leraren zijn die zich willen richten op lesgeven, onder meer te zien in de sectie LO, en die geen andere rollen op zich nemen.

2. Vastleggen van rollen

Er was enkele jaren geleden veel vastgelegd in school, onder meer in het kaderdocument leraarrollen. Maar hier wilde de school vanaf, omdat dit voelde als een keurslijf: *'De discussie dat het niet in de taakomschrijving staat, is geen fijne discussie.'*, aldus het hoofd P&O. Op grond van interviews met personeelsleden heeft een werkgroep zich gebogen over het taakbeleid en is het taakbeleid aangepast.

Verder is de school afgestapt van de gesprekcyclus met functioneringsgesprekken, bestaande uit meerdere gesprekken. Nu wordt er per persoon gekeken wat er nodig is: *'Het gaat om het gesprek waarbij de ontwikkelafspraken en kernvragen centraal staan. Daarbij kunnen hulpmiddelen gebruikt worden.'*

De overgang naar nieuw taakbeleid betekent ook dat leraren dingen los moesten laten. Zo werden de uren niet meer allemaal vastgelegd in het jaartaakformulier. Uit enquêtes blijkt dat leraren redelijk positief zijn. De bestuurder merkt dat de uren of taken niet ter discussie gesteld worden, maar dat als iemand het zwaar heeft, dat nu binnen het team besproken wordt. Intussen zijn er nog steeds rollen waar omschrijvingen van taken voor zijn vastgelegd. Zo is het rekencoördinatorschap een vaststaande taak, waarbij omschreven is wat de bedoeling is. Dit hebben de leraren zelf ontwikkeld, omdat er tot enkele jaren geleden nog geen rekenonderwijs was.

3. Ondersteuning, facilitering, professionalisering, waardering van de rollen

Werken met rollen en motivatie

De ervaren leraren die we spreken hebben diverse rollen, naast hun mentorschap. Vaak combineren ze twee of drie rollen. Een van deze leraren is onderzoeksdocent geworden toen hij solliciteerde op een LC-functie. Om deze functie te krijgen was hij verplicht om een onderzoek te gaan doen en hij vond dit een interessante taak. Twee senior leraren melden dat ze een periode hadden waarin ze nieuwe uitdagingen zochten. De ene heeft dit gevonden in een nieuwe rol, namelijk het decanaat, en de ander in het volgen van een opleiding tot eerstegraads docent.

De startende leraren merken op in het interview dat er verschillen zijn in hoeveel rollen en verantwoordelijkheden ze hebben. Een van de starters heeft geen rol, terwijl hij mentor had willen worden. De rol als mentor was al vergeven. Een andere starter is hulpmentor: een rol die sinds dit jaar in het leven geroepen is, omdat de school vond dat nieuwe leraren het eerste jaar

beter niet meteen mentor konden zijn vanwege de vrij omvangrijke en zware taak. Als hulpmentor heeft een docent geen taken, maar kijkt deze met de mentor mee. Ze vindt het werken met rollen prettig: *'Je leert de school beter kennen, en het zorgt ervoor dat je niet verzandt in je eigen vakgebied.'* Een derde starter heeft samen met een andere docent het mentoraat voor een 5 havo klas opgepakt. Daarnaast is hij onder meer rekencoördinator, omdat hij er een taak bij moest doen om schaal LD te kunnen krijgen.

Facilitering

Leraren merken dat het voor collega's niet altijd mogelijk is de dingen op te pakken die je zou willen doen, omdat de week snel vol zit, mede door de 25 lessen per week die je geeft. Voorheen ontvingen leraren extra uren voor bepaalde taken, maar dat is teruggedraaid omdat dat te duur werd. Voor het mentoraat verschilt het nu per team en bouw of een docent er uren voor krijgt.

Professionalisering

Er zijn volgens de leraren vaak geen kwalificaties nodig voor de uitvoering van rollen in school. De docent die rekencoördinator is geeft aan dat hij geen cursus hoeft te volgen om deze rol op te nemen. Hij is wel naar netwerkbijeenkomsten geweest om te kijken hoe het op andere scholen gaat, dat ging bijvoorbeeld over de rekentoets. Binnen school is er een rekengroep op school, die verantwoording aflegt richting directie.

De schoolleiding stimuleert en stuurt aan op ontwikkeling van leraren, in groepsverband en op individueel niveau. Er zijn talloze mogelijkheden: volgen van masteropleiding, rtti-scholing, training voor ICALT-observatie-instrument, faalangsttraining, leraren die onderzoek doen. Via de lerarenbeurs kunnen leraren subsidie krijgen voor urenvermindering. Hiervoor krijgen leraren medewerking vanuit de school. Een andere manier die bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van leraren is deelname aan loopbaanscans. Afgelopen jaar zijn deze afgenomen vanuit een subsidietraject van VOION. De leraren konden zelf aangeven of ze daaraan wilden deelnemen en ze moesten zelf in gesprek met hun teamleider over de uitkomsten.

De bestuurder ziet het als een uitdaging om de leerlijn startbekwaam-ervaren-senior docent meer te integreren in het eigen proces van professionalisering van leraren binnen de school. Maar dit kost tijd. Het is volgens de adjunct-directeur van het vmbo daarbij belangrijk dat leraren kunnen overzien wat alle professionaliseringsmogelijkheden zijn.

Waardering

De ervaren leraren en starters melden waardering te krijgen van leerlingen (bijvoorbeeld individuele bedankjes van leerlingen na hun diploma-uitreiking) en van collega's, bij de uitvoering van rollen in school. Het individuele contact met leerlingen geeft hen energie en ook wanneer ze zien dat leerlingen groeien in hun resultaten. De leraren melden dat ze waardering van teamleiders verwachten, maar niet altijd krijgen. Ook vinden ze het opmerkelijk dat de meesten van hen al lange tijd geen functioneringsgesprek hebben gevoerd met hun teamleider; dit laatste verschilt per team en daarmee per docent. In het gesprek met de bestuurder geeft hij aan dat de teamleider de rol zou moeten hebben om aan te geven wanneer het voor een docent tijd is om een volgende stap te zetten. Assessments en portfolio's kunnen helpen, maar een teamleider heeft hierin een stimulerende rol.

4. Rollen en aantrekkelijke loopbaanperspectieven

Starters en loopbaanontwikkeling

Het advies van de ervaren leraren naar nieuwe collega's in hun loopbaanontwikkeling is om kansen te benutten, waar die zich voordoen. Een van de starters is niet tevreden met de loopbaanmogelijkheden en de cultuur die er heerst in zijn team. Een andere starter voelt zich juist goed in haar team passen en denkt dat dat komt omdat ze zich uitspreekt en dingen op zich neemt. Door zich op informele momenten uit te spreken krijgt ze te horen te krijgen waar er ruimte is voor ontwikkeling. Welke rollen er zijn in school is niet altijd direct zichtbaar voor starters. De ene starter merkt dat hij dit meekreeg door uitleg in zijn team, de ander door in de wandelgangen er met collega's over te praten. Ze zouden het prettig vinden als er een overzicht van uitgeschreven rollen is, *'omdat je dan weet wat je kunt doen en weet wie je moet benaderen als je iets wilt.'*

Moeilijkheden rond de functiemix

Wat betreft verticale groei gaat het vooral over de moeilijkheden rondom de functiemix. *'Het legde een paar jaar geleden wel een druk op het hele gebeuren'*, aldus het hoofd P&O. De school moest toentertijd de functies uitgeven en er lag nadruk op het bereiken van de goede verdeling in percentages. Dit leidde ertoe dat de collectieve ambitie en visie van de schoolorganisatie naar de achtergrond verdwenen, volgens de bestuurder. Hij erkent dat er verschillende typen leraren nodig in een school: LC-leraren die

kunnen uitdelen en LD-leraren met voldoende gezag die anderen mee kunnen nemen.

De leraren spreken vrij negatief over de functiemix, om diverse redenen. Ten eerste doordat leraren op allerlei onderdelen veel moeten aantonen en in een portfolio vastleggen, terwijl ze dat niet altijd zo uitvoerig nodig vinden. Ten tweede doordat het entreerecht ervoor zorgde dat sommige leraren automatisch in schaal LD terecht kwamen. Overigens konden leraren die niet aan hun taak voldeden in functie teruggezet worden. Ten derde omdat bij sommige leraren het gevoel heerst dat alleen teamleiders in de LD-schaal komen. Ten vierde omdat het wringt dat er geen LD-leraren in de vmbo-afdeling zijn aangewezen. Tot slot speelt mee dat naast uitdaging in het werk, ook een hoger salaris fijn is. Zo zegt een van de leraren: *'Voor ons is er geen carrièreperspectief als het gaat om salaris. Ik ben 36 jaar, zit al aan de eind van mijn schaal.'*

In het huidige schooljaar speelt de functiemix een kleinere rol, omdat het financieel niet haalbaar is om meer mensen in hogere schalen te plaatsen. De bestuurder zou daarnaast willen dat leraren dwars door de verticale lijn (schaal LB, LC, LD) heen kunnen, dus dat er ook horizontale groei mogelijk is. Het is volgens het hoofd P&O belangrijk om in gesprek te blijven met leraren over hoe ze hun functie vormgeven. Daarbij is het belangrijk dat de ontwikkelbehoefte van de organisatie en het personeelslid waar mogelijk met elkaar matchen.

5. Bevordering en belemmering van loopbaanontwikkeling

Bevorderende factoren voor loopbaanontwikkeling volgens de geïnterviewden:

- Het hoofd P&O geeft aan dat zal bijdragen aan de ontwikkeling van de docent dat er een warm en duidelijk klimaat heerst. Met duidelijkheid bedoelt ze het stimuleren van de aanspreekcultuur, waarbij leraren niet meer makkelijk ermee weggomen als ze niet goed functioneren en waarbij de verwachting naar elkaar uitgesproken wordt. De bestuurder vult aan dat teams die goed functioneren het met elkaar in de diepte hebben over wat zij vinden goed onderwijs vinden. In teams die minder goed functioneren blijven ze meer aan de oppervlakte in de gesprekken, en bespreken ze vooral regelzaken.
- De adjunct-directeur vmbo ziet het als bevorderend dat teamleiders dichtbij de teamleden staan: 'Hierdoor hoeft het managementteam alleen nog maar een zetje te geven als er mogelijkheden voor scholing

voor een persoon zijn; nog voordat de persoon zelf bewust van de vraag is.'

- De ervaren leraren benoemen de ruimte binnen de teams: 'Als je dingen aan wilt pakken, dan is daar de ruimte voor. Wanneer je een bepaalde taak leuk vindt, kan je dat op je nemen.'
- De startende leraren noemen ook hun team als bevorderende factor. In de meeste teams is een open cultuur waarbij gevraagd wordt wat iemand met zijn/haar taakuren wil doen. Het ligt open hoe de taakuren ingevuld worden, met het team wordt dit in samenspraak opgenomen.

Belemmerende factoren voor loopbaanontwikkeling volgens de geïnterviewden:

- Het teamconcept is nog niet in elk team volledig geland, zo zegt de bestuurder. Het gevaar in een paar teams is dat het blijft bij een informatiekanaal, terwijl het de bedoeling is dat leraren samen routines gaan verbeteren, en dat het werken rond leerlingen en ouders centraal staat.
- Het nadeel van werken met de teams is dat er minder ruimte is voor de secties, zo geven de startende en ervaren leraren aan. Zo zou een van de leraren meer overleg met collega's uit de sectie willen, maar daar is weinig ruimte voor in de jaarplanning.
- Een van de ervaren leraren meldt dat er weinig schoolbrede taken zijn. Een van de weinige voorbeelden is de werkweek die voor de hele school gecoördineerd wordt door een docent. Schoolbrede ontwikkelingen liggen verder bij de teams.
- Een van de startende leraren vindt het jammer dat alle rollen al verdeeld waren, waardoor hij niet de rol op zich kon nemen als mentor, die hij wilde hebben.

4.11 Overall-beeld uit de schoolportretten

1. Welke rollen vervult de leraar in het voortgezet onderwijs?

Een grote variatie aan rollen

Leraren vervullen naast hun lesgevende taak veelal één of meer rollen. Rollen kunnen betrekking hebben op alle processen: het primaire proces, onderwijsontwikkeling, beleid en organisatie en het ondersteunen van collega's en rollen buiten de school. Maar accent ligt over het algemeen op rollen die gericht zijn op het primaire proces, zoals die van *mentor*, die zowel startende als ervaren leraren uitvoeren. Bij duo-, dubbel- of co-mentoraat zijn er twee mentoren per klas, bijvoorbeeld bij een toenemende pedagogische vraag. Op sommige scholen behoort de rol van mentor tot het standaardtakenpakket van leraren om zo de pedagogische kwaliteit van de school te bewaken. Soms is de beleidsregel dat bepaalde groepen van het mentorschap worden gevrijwaard, zoals starters in hun eerste aanstellingsjaar, oudere leraren of leraren bij wie deze rol niet past.

Op een van de scholen onderscheidt men rollen die zijn gericht op het primaire proces en op onderwijsontwikkeling wel van elkaar, maar alle leraren spelen een rol in beide processen. Er wordt in dat opzicht geen onderscheid gemaakt. Er is een school die afwijkt van alle andere scholen; het taakbeleid is afgeschaft en de rollen binnen met name de eerste vier processen horen in hun visie bij de opdracht van elke leraar. Men werkt met vijf rollen die bij de kerntaak van iedere leraar horen, te weten: de leraar als leider, als coach, als onderzoeker, de leraar die reflecteert en de leraar die meesterschap toont. Elke leraar is bijvoorbeeld coach. Binnen deze school werkt men sinds kort ook met expertrollen, dit zijn rollen waarin leraren zich kunnen specialiseren, zoals expert in coaching, toetsing of taalbeleid. En er zijn meer scholen die werken met expertrollen als team- en vestigingsexperts en bovenschools experts; deze zijn gekoppeld aan de onderscheiden functieniveaus uit de functiemix. In bijlage 1 staat een overzicht met voorbeelden van het arsenaal aan mogelijke rollen die leraren kunnen uitvoeren binnen de onderscheiden processen.

Rollen binnen maar ook buiten de school, bestuur, sector onderwijs
Veel rollen worden binnen de school uitgevoerd. Er zijn scholen waar relatief veel leraren een rol uitvoeren buiten de school, zoals leraren beta-onderwijs die actief zijn in vakgroepen, leraren die meewerken aan het schrijven van eindexamens, medeauteur zijn bij een uitgever of leraren met een eigen bedrijf,

zoals een leraar met een eigen vormgevingsbureau die onder meer kunst de school binnen haalt en de kunstcollectie voor de school verzorgt. Maar er zijn ook scholen waar leraren niet of nauwelijks rollen uitvoeren buiten de school, bestuur of onderwijssector.

Er zijn scholen waar het al jaren gemeengoed is dat leraren naast hun kernwerkzaamheden actief zijn in rollen buiten de school. Er zijn ook scholen die een tendens signaleren van een groeiende groep leraren die rollen (willen) uitvoeren buiten de school en sector onderwijs. Ter bevordering van de motivatie wordt dat ook aangemoedigd. Voor sommige, met name startende, leraren kan dit op termijn perspectief bieden; ervaring die zij opdoen met roluitvoering binnen de school kunnen zij desgewenst later gebruiken als zzp'er met een eigen praktijk (bijvoorbeeld een eigen coachbureau), of om 'iets' te gaan doen op beleidsniveau, bijvoorbeeld bij het Ministerie van OCW. Omgekeerd zorgen de ervaringen van buiten voor verrijking van het onderwijs of de schoolorganisatie.

Levensfase en rollen

Een deel van de ervaren i.c. oudere leraren voeren in het algemeen minder rollen uit; zij houden zich meer met het lesgeven bezig, en zijn daarnaast leraarcoach. Leraren halverwege hun loopbaan verrichten over het algemeen meer of specifieke rollen zoals leerjaar- en zorgcoördinator. Startende leraren geven relatief meer les om zo ervaring op te doen; daarnaast hebben ze vaker een rol als mentor. Bij starters valt op dat zij of (nog) geen rollen hebben, of juist heel veel rollen op zich nemen.

Met name startende leraren moeten hun grenzen zelf goed bewaken als zij voor een rol worden gevraagd en nee durven zeggen als een rol te zwaar lijkt. Van belang is dat de teamleider een starter beschermt.

Rollen wel en niet gekoppeld aan de normjaartaak

De meeste scholen gaan uit van de normjaartaak (taakbeleid/het takenplaatje); de aanstellingsomvang bepaalt het maximum aantal lesgevende taken en die wordt aangevuld met rollen, waaraan uren worden toegemeten. Zo onderscheidt een school: A-taken: de lesgevende taken, B-taken: de algemene schooltaken (bijwonen vergaderingen, ouderspreekuur, sectieoverleg, studiedagen, etc.). De B-taken zijn naast het lesgeven verplicht. C-taken zijn rollen die leraren naast de A- en B-taken kunnen kiezen.

Op de school waar in een gezamenlijk besluit het taakbeleid is afgeschaft, werkt men niet meer met taakuren voor leraren maar met vijf leraarrollen die tot de kerntaak van iedere leraar behoren en expertrollen (zie hiervoor). Taken worden in onderling overleg en op basis van vertrouwen binnen een team verdeeld. Hieraan ligt een visie op gedeeld leiderschap en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor leerling en school ten grondslag. Er zijn scholen die het taakbeleid zouden willen afschaffen en meer willen uitgaan van de talenten en interesse van leraren; voor anderen geeft het taakbeleid juist houvast en transparantie.

Rollen wel en niet als functie

Waar op de ene school bepaalde rollen aparte functies zijn, zoals het decanaat, zorgcoördinator of teamleider is dat op de andere school weer niet. Leraren kunnen dus meer dan één functie hebben.

Een rol kan op de ene school door leraren worden uitgevoerd, terwijl deze op een andere school door onderwijsondersteunend personeel wordt uitgevoerd, zoals ict-beheer of roostermaker.

Formele en informele rollen

Rollen zijn veelal formeel; een rol zoals mentor, curriculumontwikkelaar, leraarcoach, het organiseren van excursies en werkweken. Dit zijn erkende en bestaande rollen. Maar rollen kunnen ook informeel zijn; ze ontstaan in meer of mindere mate spontaan, bijvoorbeeld als een leraar met een bepaald thema bezig is of expertise ontwikkelt, zoals een leraar die gevraagd wordt als mediator in een conflict, of vertrouwenspersoon wordt.

Grote en kleine rollen

Aan rollen worden uren toegemeten; maar naar de mening van velen is dat vaak te weinig.

Rollen verschillen in omvang; aan de rol van mentor bijvoorbeeld kent men op verschillende scholen 1 uur per week toe, voor een rol van decaan is dat 4 uur per week. Sommige rollen 'verdringen' de lestaak; men stelt dan niet alleen uren voor de uitvoering beschikbaar, maar men vermindert ook het aantal lessen per week.

De omvang van een rol kan fluctueren, zoals die van dyslexie-expert; naar mate er meer kinderen met dyslexie in een klas zitten, worden meer uren toebedeeld en vice versa; minder kinderen met dyslexie betekent dat er minder uren

beschikbaar zijn voor deze rol. En mentor van een examenklas kan weer anders in uren worden gewaardeerd dan een mentor van eerstejaars leerlingen.

Stabiele en tijdelijke rollen

Rollen zijn over het algemeen stabiel zoals de rol van leraarcoach; ze liggen voor meer jaren vast. Als er al tijdelijke rollen zijn dan gaat het bijvoorbeeld om ontwikkelwerk waarvoor externe subsidies beschikbaar zijn gesteld, zoals een project van het samenwerkingsverband voor professionalisering in het ondersteunen van leerlingen met moeilijkheden. Soms neemt een rol toe in zwaarte, zoals die van zorgcoördinator na de invoering van passend onderwijs.

Uitgewerkte rollen en niet-uitgewerkte rollen

De mate waarin rollen zijn uitgewerkt in meer precieze omschrijvingen, verantwoordelijkheden en bevoegdheden varieert per rol en per school. Soms staan rollen uitgebreid beschreven zoals de rol van leerjaarcoördinator, teamleider en werkplekbegeleider. Voor weer andere rollen staan alleen verwachtingen op schrift (ict-begeleider) of is er een draaiboek voorhanden, zoals voor de examencoördinator. Scholen waar bepaalde rollen niet in omschrijvingen zijn uitgewerkt, leeft veelal wel de wens tot meer schriftelijke uitwerking. Daarentegen bestaat op sommige scholen ook de wens om minder op papier vast te leggen. Dit komt ook voort uit de wens om het invullen van rollen meer los te laten.

2 Hoe komen leraren aan hun rollen?

Leraren komen op verschillende manieren aan hun rollen; ze worden opgelegd, zijn vanzelfsprekend, worden vrijwillig opgepakt, etc.

Verplicht zijn bijvoorbeeld de rollen die tot de onderscheiden functieniveaus behoren, zoals een bestuur die daarvoor profielen heeft opgesteld. Toedeling van rollen gebeurt dan via de verticale ladder van de functiemix. Dat vraagt om een evenwichtig samengesteld pakket van rollen per functieniveau, ook in relatie tot de kerntaak, het lesgeven. Een ander voorbeeld van een rol die in meer of mindere mate verplicht is, is die van ict-beheerder op een school waar er maar één leraar is die de expertise heeft om deze rol te kunnen uitvoeren. Andere manieren waarop leraren aan hun rollen komen is door hun interesse en wensen aan te geven bij de teamleider of er in 'de wandelgangen' ruchtbaarheid aan te geven. Leraren kunnen ook zelf het initiatief tot een rol nemen. Van belang daarbij is dat leraren zicht hebben op welke rollen er zoal

zijn. Verder kunnen zij zelf een rol creëren, zoals een leraar die onderzoekt of het werken met Virtual Reality-brillen een goede bijdrage kan leveren aan vernieuwing van de biologielessen. Leraren kunnen worden gevraagd door directie, collega's of teamleider op basis van kwaliteiten of affiniteit. Het komt ook voor dat leerlingen een leraar voor een rol vragen, zoals die van profielwerkstukbegeleider.

En ten slotte kunnen rollen ook in onderling overleg met het team worden toebedeeld.

Toedeling van rollen kan op heel informele wijze gebeuren, bijvoorbeeld in een kleine school waar iemand op basis van aanstellings-/ ervaringsjaren aan de beurt is om een bepaalde rol uit te voeren. Voor sommige rollen vinden formele toekenningsprocedures plaats; leraren moeten naar een rol solliciteren, bijvoorbeeld op de rol van schoolopleider, examencoördinator of MR-lid. Dit is nodig als een rol wat zwaarder is of omdat er meer gegadigden zijn.

3 Ondersteuning, facilitering, waardering

Wat is nodig aan ondersteuning?

Voor sommige rollen is ondersteuning beschikbaar, vaak in de vorm van *scholing* (opleiding, training, coaching; collectief en individueel); zoals professionaliseringsmogelijkheden voor kernteamvoorzitters. Voor sommige rollen is scholing zelfs een voorwaarde; voor de rol van decaan bijvoorbeeld gelden specifieke competenties en opleidingseisen.

Naast scholing vinden veel startende en ervaren leraren *ondersteuning van de teamleider i.c. het management* van groot belang. Leidinggevend stimuleren leraren, zij gaan op basis van kwaliteiten van leraren na welke rol bij hen past en zij fungeren als vraagbaak.

Wat is nodig aan facilitering?

Van startende leraar tot directie is men het er over eens, voldoende *tijd* (!) is een van de belangrijkste faciliteiten die nodig is voor de uitvoering van een rol; en met name voor leraren die veel rollen op zich nemen. En daar zit een belangrijk knelpunt: leraren vinden de tijd die beschikbaar is te weinig; maar toekenning van meer tijd is met de beschikbare middelen niet haalbaar. Een andere vorm is *facilitering in het rooster*, dat wil zeggen er wordt ruimte gemaakt door op bepaalde, vaste momenten geen lessen in te roosteren.

Voor sommige rollen krijgen leraren een *eigen werkplek*, bijvoorbeeld de zorgcoördinator of trainers faalangtsreductie.

Wat is nodig aan waardering?

Er zijn verschillende vormen van waardering die voorkomen of die men van belang vindt. *Tijd* is niet alleen een belangrijke vorm van facilitering maar *tijd* die leraren wordt 'geschonken' voor het uitvoeren van rollen ervaart men als een van de belangrijkste vormen van waardering.

Daarnaast is waardering van *leerlingen en ouders* voor leraren van grote betekenis; leerlingen zien groeien, een bedankje, etc. werkt motiverend. Verder vindt men waardering *door collega's en leiding* in bijvoorbeeld de vorm van schouderklopjes, complimenten, een bosje bloemen van belang. Ook willen leraren zich *gezien en gehoord* voelen (!). Waardering zit 'm voorts ook in het *vertrouwen* dat aan leraren wordt geschonken om rollen uit te voeren. Voor sommige rollen als leerjaarcoördinatoren ligt de waardering in de nauwe *betrokkenheid bij het beleid* van de school (= inspraak) en in de *status* die deze rol geeft. Waardering zit ook in het *aanbod scholing* te mogen volgen.

Financiële waardering is zeker niet de belangrijkste vorm; maar het is niet onbelangrijk.

4 Bijdrage van rollen aan aantrekkelijke loopbanen

Of rollen bijdragen aan een aantrekkelijk loopbaanperspectief, daarover verschillen de meningen. Volgens sommigen is er binnen een school relatief weinig mogelijk, anderen zijn meer optimistisch. We staan stil bij beide perspectieven.

Geringe bijdrage aan loopbanen

Er zijn verschillende factoren die de loopbaanontwikkeling van leraren beperken.

a. Functiemix (verticale perspectieven)

Rollen kunnen al dan niet gekoppeld zijn aan de onderscheiden functieniveaus uit de functiemix, maar kunnen daar ook los van staan. De ontwikkelmogelijkheden van leraren langs de verticale paden van de functiemix ervaren sommigen als beperkt. Er zijn relatief veel scholen met leraren die een lange aanstellingstijd hebben. Gevolg is dat bijvoorbeeld de LD-functies zijn vergeven en er weinig ruimte is voor andere leraren om naar dit niveau toe door te groeien.

b. Entree-recht

De gevolgen van de invoering van het entreerecht en het opheffen ervan in 2015 is nu nog merkbaar. Het entreerecht bepaalde dat leraren met een eerstegraads bevoegdheid die structureel lesgeven in de bovenbouw recht hadden op een LD-functie. Leraren die destijds gestart zijn met een opleiding die leidt tot een eerstegraads bevoegdheid en meer dan 50% lesgeven in de bovenbouw, konden tot en met 31 juli 2017 aanspraak maken op het entreerecht.

Sommige scholen ervaren het entree-recht als belemmerend voor de loopbaanontwikkeling van leraren, bijvoorbeeld als zij rollen koppelen aan onderscheiden functieniveaus (schalen), zoals een school die op bestuursniveau profielbeschrijvingen heeft gemaakt voor LB-, LC-, LD-leraren. Rollen zijn daarmee gekoppeld aan het niveau van het leraarschap.

Een leraar kan door het entreerecht automatisch het recht hebben op een LD-schaal maar (nog) niet voldoende bekwaam zijn in de rollen die tot dat LD-niveau behoren. De wens om te belonen op basis van kwaliteiten komt hiermee in het gedrang.

Entreerecht kan ook demotiverend werken. Het komt voor dat leraren teruggeplaatst zijn naar een lagere schaal. Deze leraren ontvingen enkele jaren geleden vanwege het entree-recht de toezegging voor schaal LD. Ze kregen twee jaar de tijd om te laten zien dat zij voldeden aan de vereisten die bij de schaal behoren. Op grond van ontwikkelassessment zijn sommige leraren teruggeplaatst. Demotivatie was het gevolg.

c. Cao-regelingen

De stringente cao-regelingen als het vastgestelde minimumpercentage in de functiemix of het maximaal aangestelde lesgevende uren/taken (750 uur per jaar) worden door sommigen ervaren als beperkende factor in de vormgeving van lonkende loopbaanperspectieven. Er zijn leraren die bij voorkeur zoveel mogelijk willen lesgeven of juist minder lessen willen geven en daarnaast meer andere taken willen verrichten. Idealiter zou daar optimaal gebruik van gemaakt kunnen worden, maar dat zou betekenen dat sommige leraren het maximaal aantal lesgevende uren overschrijden. Er zijn weliswaar mogelijkheden om van dergelijke regelingen af te wijken, maar dat kan alleen als tweederde van het personeel instemt. Dat maakt het lastig om als school hierop beleid te voeren.

Volgens sommigen zou er meer gefaciliteerd moeten worden voor professionalisering dan er nu als minimum in de cao voor is opgenomen.

d. Het aantal te verdelen rollen is gering (horizontale perspectieven). Het 'pallet' van rollen kan beperkt zijn, als rollen voor langere tijd al 'vergeven' zijn.

e. Hoge 'productiedruk'; ervaren werkdruk
Het werken met rollen kan zowel positief als negatief uitpakken voor de ervaren werkdruk. Verhoging van de ervaren werkdruk ontstaat bijvoorbeeld als er te weinig uren voor roluitvoering beschikbaar is gesteld. Gevolg is dat de combinatie lesgeven en uitvoeren van rollen onder druk komt te staan. En als een school te veel rollen heeft te vervullen, dan kan dat een te grote (piek)belasting voor leraren tot gevolg hebben.
Verder werken rollen niet voor iedereen motiverend, bijvoorbeeld als ze zorgen voor te veel versnippering in de werkzaamheden of als een rol onverwachts wordt toebedeeld.

Sommigen vinden dat het werken met rollen juist wel bijdraagt aan aantrekkelijke loopbanen. Zowel starters en ervaren leraren geven aan dat je door het opdoen van kennis en ervaring met verschillende rollen de eigen interne en vooral ook de externe mobiliteit en inzetbaarheid kunt vergroten; ze bieden doorstroommogelijkheden. Verder zorgen ze voor afwisseling en plezier in het werk en ze hebben een positieve kruisbestuiving tussen de rol en lesgevende taken. En ze motiveren omdat er iets te kiezen valt; en leraren ervaren dat ze meer zijn dan alleen een persoon met lesgevende taken. Degenen die vinden dat het werken met rollen de ervaren werkdruk verlaagt, vinden het prettig omdat een rol meer autonomie, meer ruimte geeft om de tijd zelf in te delen.

5 Welk beeld hebben leraren-in-opleiding en starters van rollen en loopbaanperspectieven?

Leraren in opleiding

Leraren in opleiding (lio's) zijn in het algemeen en vooralsnog niet expliciet bezig met hun loopbaanontwikkeling omdat de opleiding en de dagelijkse gang van zaken alle aandacht vragen. Sommigen hebben al wel een indruk van hoe veelzijdig het beroep kan zijn, anderen hebben dat weer minder. Lio's vinden

het veelal wel prettig om een overzicht te hebben van wat mogelijk is aan rollen zodat duidelijk is welke er zijn en waar je naar toe kunt werken.

Starters

Startende leraren hebben in meer of minder mate wel zicht op de rollen die mogelijk zijn. Sommigen vinden het ook interessant om te weten, maar anderen hebben daar nadrukkelijke geen behoefte aan. Startende leraren vinden het vooral belangrijk dat zij de kerntaak, de lesgevende taken, goed onder de knie krijgen. Daar ligt hun focus.

Starters en lio's zijn overigens ook erg gemotiveerd voor rollen waar direct contact is met leerlingen, bijvoorbeeld in het mentoraat of in het opzetten van een leerlingraad. Die directe contacten vinden ze het meest aantrekkelijke van het beroep van leraar. Aspecten als samenwerking (bijvoorbeeld aan schoolontwikkeling), vrijheid, jezelf kunnen zijn, zijn de lonkende perspectieven van jonge leraren daar waar het taakbeleid is losgelaten.

Het beeld dat starters hebben van loopbaanmogelijkheden in het licht van rollen die zij kunnen uitvoeren, verschilt per leraar. Waar de ene starter nog geen idee heeft van wat hij daarnaast en op termijn binnen of buiten de school zou willen gaan doen, heeft de andere starter daar wel ideeën over, zoals een rol in de zorgcoördinatie, of een rol als boekhouder bij een notariskantoor.

6 Wat zijn bevorderende en belemmerende factoren in de schoolorganisatie voor het loopbaanperspectief van de leraar?

(a) Bevorderende factoren

Wat kan de (team)leiding doen?

De rol en houding van de teamleider, tijd, een op ontwikkeling gerichte cultuur en de zorg voor startende leraren zijn factoren die men van cruciaal belang vindt ter bevordering van het loopbaanperspectief van leraren. We staan er bij stil.

- Teamleiders die motiveren, stimuleren en dicht bij hun team staan Een teamleider creëert idealiter randvoorwaarden, spart met leraren, motiveert en stimuleert. De teamleider moet de leraar 'zien' en goed observeren waar zij energie van krijgen, waar interesses en talenten liggen. Teamleiders bieden

leraren de mogelijkheid zich daarin (verder) te ontwikkelen, ter bevordering van horizontale groei. Tijdens functioneringsgesprekken of in andere persoonlijke gesprekken worden mogelijkheden op korte en langere termijn besproken.

- Tijd

Velen onderkennen het belang van meer tijd, voor zowel de uitvoering van rollen, als het bemeesteren ervan. Meer beschikbare tijd kan ook creativiteit aanwakkeren, de ervaren werkdruk verminderen en meer energie vrijmaken voor roluitvoering.

- Een op ontwikkeling gerichte cultuur

Bevorderend is ook een sfeer of cultuur die op ontwikkeling is gericht. Die kan ontstaan als leraren bijvoorbeeld elkaars lessen bezoeken, jonge leraren worden begeleid door een coach, intervisie wordt gefaciliteerd, men luistert naar elkaars wensen, er een cultuur is van elkaar directe feedback geven, deelname aan professionele leergemeenschap, schoolbrede of schooloverstijgende bijeenkomsten worden gestimuleerd, actief gezocht wordt naar subsidies (prestatiebox-gelden, lerarenbeurs, LOF (Leraren-Ontwikkelings-Fonds) die ingezet kunnen worden voor innovatie- en ontwikkelruimte van leraren, etc.

- Zorg voor starters

Er moet voor gewaakt worden dat starters niet al te veel worden belast met (te veel) rollen in combinatie met hun lesgevende taken. Sommigen zijn overenthousiast en nemen te veel hooi op hun vork; anderen durven niet goed nee te zeggen. Neem ze tegen zichzelf in bescherming, zodat wordt voorkomen dat ze voortijdig vertrekken, is het devies.

Wat kan het team doen?

- Teams kunnen een belangrijke sparringpartner vormen ter bevordering van loopbaanperspectieven van leraren. Idealiter wordt – al dan niet vanuit ‘teamleiderschap’ – met elkaar gebrainstormd over mogelijkheden voor het invullen van rollen, in een open dialoog wordt aan elkaar ruimte gegeven om rollen op te pakken.

Wat kan de leraar zelf doen?

- Zelf de regie en initiatief nemen

Duidelijk is dat leraren zelf een belangrijke rol hebben in het bevorderen van hun loopbaan. Het werkt bevorderend als zij zelf de regie in hun eigen loopbaan nemen door na te denken over wat ze willen, actief op zoek te gaan naar mogelijkheden voor professionele ontwikkeling in rollen, en ook door gebruik te maken van scholingsmogelijkheden en daar de tijd voor te nemen. Ook is het van belang dat zij hun ambities en behoefte kenbaar maken en zichzelf profileren.

- Samenwerking met anderen

Zoek als leraar samenwerken met andere scholen, bijvoorbeeld door participatie in vakgroepen/ netwerken ter bevordering van loopbaanperspectieven en professionaliteit.

- Verruim je blik

In voorliggend onderzoek is gesproken met opvallend veel leraren die in eerste instantie geen onderwijs-voorgeschiedenis of opleiding hebben (werkzaam in de binnenvaart, kunstenaar, secretaresse, een studie Russisch, journalistiek). Het advies dat vooral zij geven is om buiten de deur te kijken om zo verschillende werelden te leren kennen; loop bijvoorbeeld een *leraarstage* op een andere school, bij ander type onderwijs of andere sector zoals het bedrijfsleven. *Detaching* is ook een optie.

Op een van de scholen wordt opgemerkt dat omscholing naar een baan in het onderwijs relatief vaak voorkomt, maar andersom niet. Zo zijn er starters die op termijn meer met hun vak (bijvoorbeeld rekenen) willen doen buiten de school. Aansluiting of afstemming op wat daarvoor nodig is, bijvoorbeeld aan opleiding of ervaring is dan van belang.

(b) Belemmerende factoren

- Functiemix, entreerecht en cao-regelingen, en het te strikt interpreteren daarvan belemmeren loopbaanperspectieven; ze sluiten niet (soepel) aan bij de praktijk of wensen van scholen. De formatie/de samenstelling van personeelsbestand (ouder/hoog opgeleid) kan de verticale doorstroom in de weg zitten voor met name jonge leraren;
- Het aantal beschikbare rollen is beperkt; rollen zijn soms voor langere tijd al 'vergeven';

- De hoeveelheid rollen; te veel rollen door veelheid aan projecten binnen de school;
- Weinig ruimte voor uitvoeren van rollen voor leraren met een volledige lesgeefstaak van 25 uur per week;
- Toegemeten tijd voor uitvoering van rollen is te weinig;
- Er wordt veel gevraagd van leraren (veel lessen)

5 Loopbanen ‘bij de burens’

In dit hoofdstuk rapporteren we de resultaten van vier korte casestudies, twee daarvan gaan over loopbaanbeleid voor leraren in andere landen, twee over loopbaanbeleid in andere sectoren dan het onderwijs in Nederland. We doen dat vanuit de gedachte dat ‘gluren bij de burens’ wellicht inspiratie biedt of praktische ideeën voor toekomstbestendige loopbaanperspectieven voor leraren in het voortgezet onderwijs.

5.1 Loopbaanpaden in twee andere sectoren in Nederland

Er zijn uit een eerste, brede inventarisatie (zie hoofdstuk 2) twee sectoren op de Nederlandse arbeidsmarkt naar voren gekomen die te maken hebben met (deels) vergelijkbare vraagstukken als die voor leraren: krapte en daardoor de behoefte om te werken aan de aantrekkelijkheid van het beroep, een lage status en weinig mogelijkheden voor ‘carrièrestappen.’ In de verpleegkunde is inmiddels nieuw beleid ontwikkeld, bij de politie zijn er de afgelopen jaren CAO-afspraken tot stand gekomen, die wel nog wachten op concretisering.

5.1.1 Loopbaanpaden in de verpleegkunde

Niet alleen in het onderwijs, maar ook in de verpleegkunde is sprake van een (dreigend) tekort aan arbeidskrachten. De afgelopen jaren is in de verpleegkunde bewust beleid tot stand gekomen waarin de loopbaanpaden in de verpleging en verzorging meer ruimte bieden voor zowel horizontale als verticale groei. In ziekenhuizen, verpleeghuizen en thuiszorg zijn inmiddels instrumenten ontwikkeld die zowel verpleegkundigen en verzorgenden, als loopbaanbegeleiders ondersteunen om de loopbanen in de zorg interessant,

toekomstgericht en duurzaam te houden. Een korte impressie van het loopbaanbeleid in een andere sector.

Achtergrond

In 2005 is een panelonderzoek gedaan onder verpleegkundigen en verzorgenden in Nederland (de Veer e.a., 2008). Zo'n driekwart van de hbo-opgeleiden gaf daarin aan goede loopbaanmogelijkheden van groot belang te vinden. Voor ruim een derde van de (650) respondenten bleek het gebrek daaraan zelfs een doorslaggevende reden te kunnen zijn om ontslag te nemen. Terwijl tegelijk één op de vijf verpleegkundigen en verzorgenden ronduit ontevreden was over hun loopbaanmogelijkheden. De onderzoekers concludeerden dan ook dat er meer aandacht zou moeten komen voor de loopbaanmogelijkheden en loopbaanbegeleiding van alle verpleegkundigen en verzorgenden.

Ook verzorgenden op niveau 3 namen deel aan het panelonderzoek en gaven aan belang te hechten aan mogelijkheden om loopbaanstappen te zetten. Dat hoeft voor hen niet per definitie doorstromen naar hogere functies te betekenen. Zij geven aan dat ook het werken met aandachtsgebieden of specialisaties (zoals psychogeriatricie of chronisch zieken) voor hen interessante perspectieven biedt, evenals een rol als 'eerstverantwoordelijk verzorgende.'

Beleidsvoorbereiding

De signalen van onvrede waren er kennelijk ook al eerder dan het panelonderzoek, want in dezelfde tijd waren er bij het ministerie van VWS al een aantal beleidsvoornemens in beeld, gericht op het verbeteren van de loopbaanmogelijkheden van verpleegkundigen. Met name ging dat om het scherper differentiëren van bevoegdheden en bekwaamheden, en om de introductie van verpleegkundig specialisten met een Masteropleiding.

In 2011 werd een internationale literatuurstudie uitgevoerd door het NIVEL. Doel was interessante, toepasbare ideeën en oplossingen te vinden voor een betere organisatie van het verpleegkundig werkveld (Mistiaen et al, 2011). Die studie leverde enkele heldere aanbevelingen op. De eerste daarvan was dat verbetering van de beroepsprofilering noodzakelijk was, zowel ten opzichte van andere beroepsgroepen als voor patiënten: duidelijkheid over opleidingsniveau, specialismen en onderscheid tussen beroep en functies.

Als handvat voor zo'n beroepsprofilering wijzen de onderzoekers op (a) het Bologna-akkoord met daarin de Europese bachelor-masterstructuur, (b) de Europese richtlijn aangaande beroepskwalificaties, en (c) de richtlijnen van het Europees parlement over een kwalificatiestructuur in competentieniveaus met daarin voor elk niveau een beschrijving van de benodigde competenties (kennis, vaardigheden, attitude).

Duidelijkheid over beroepsprofiel en functieopbouw zou bovendien kunnen helpen om het beroep aantrekkelijk(er) te maken, schrijven de onderzoekers: *“Ook carrièremogelijkheden scheppen in een systeem met functies die verdieping en specifieke competenties vereisen, is van belang.”* (Mistiaen et al, 2011, p113). Interessant is bovendien dat zij een verbinding leggen naar de veranderingen die zich aankondigen in het werkveld in de vorm van een grotere vraag naar zorg én een andere aard van die zorg, zoals meer zorg aan huis, meer zelfmanagement van patiënten, meer e-health en meer preventie, *“waardoor verpleegkundigen in de toekomst wellicht over andere en aanvullende competenties zullen moeten beschikken.”* (ibid.).

Beroepsprofiel Verpleegkundige (Stuurgroep V&V 2020)

De resultaten van de internationale vergelijkingsstudie, gecombineerd met de uitkomsten van een prognose over de behoefte en het aanbod aan verpleegkundige zorg in 2020 (Van der Velden e.a. 2011), vormden de input voor het opstellen van nieuwe beroepsprofielen voor verpleegkundigen, verpleegkundig specialisten en zorgkundigen, die passen bij de gezondheidszorg in de 21^e eeuw.

Voor de beschrijving van de 'Verpleegkundige 2020' (zie figuur 5.1 hieronder) is gebruik gemaakt van de ordening in zeven competentiegebieden volgens de systematiek van de CanMEDS (Canadian Medical Education Directions for Specialists). *“Kern van de beroepsuitoefening is de verpleegkundige als zorgverlener (in het schema afgebeeld in het midden van de 'bloem'). Alle andere bekwaamheden raken aan die centrale rol en krijgen er richting door.”* (V&V 2020, p19)

Vervolgens is het EQF (European Qualifications Framework for Life Long Learning) gekozen als referentiepunt voor de beschrijvingen van de bijbehorende bekwaamheden. En er is een specifiek voor de Nederlandse context afgestemd Nederlands kwalificatiekader (NLQF) geformuleerd, dat aansluit op de kwalificatiestructuur zoals die in Nederland bestaat, van

baseducatie niveau 1 tot en met het doctoraal. Daarmee krijgen de kwalificaties ook een niveau-aanduiding passend binnen het Nederlandse onderwijsstelsel. Het benodigde kwalificatieniveau voor een verpleegkundige (artikel 3 Wet BIG) is in 2020 een hbo-bachelor (NLQF niveau 6), voor een verpleegkundig specialist (artikel 14 wet BIG) geldt als kwalificatieniveau een hbo-(professionele) master (NLQF niveau 6, op termijn mogelijk 7). Daarmee zijn er twee niveaus voor de beroepsuitoefening op het gebied van de verpleegkunde gekomen: de verpleegkundige en de verpleegkundig specialist. Voor deze niveaus gelden verschillende verantwoordelijkheden, bekwaamheden en bevoegdheden. (V&V 2020, 2012, p35-36). Inmiddels wordt een aanpassing van de Wet BIG voorbereid (Stuurgroep, 2015).

Figuur 5.1 Competentiegebieden Verpleegkundige in CANMEDS (uit V&V 2020, p19)



De competentiegebieden zijn in dit beroepsprofiel als volgt uitgewerkt:

- 1) Vakinhoudelijk handelen: *de verpleegkundige als zorgverlener.*
- 2) Communicatie: *de verpleegkundige als communicator.*
- 3) Samenwerking: *de verpleegkundige als samenwerkingspartner.*
- 4) Kennis en wetenschap: *de verpleegkundige als reflectieve professional die handelt naar de laatste stand van de wetenschap.*
- 5) Maatschappelijk handelen: *de verpleegkundige als gezondheidsbevorderaar.*
- 6) Organisatie: *de verpleegkundige als organisator.*
- 7) Professionaliteit en kwaliteit: *de verpleegkundige als professional en kwaliteitsbevorderaar.*

² 'Competentie' is een synoniem van 'bekwaamheid'. In de CanMEDS hanteert men het begrip 'competentie'. De wet BIG spreekt consequent van 'bekwaamheid'. In dit profiel gaat de voorkeur uit naar het begrip bekwaamheid, zoals gedefinieerd in paragraaf 3.1.

Een concreet voorbeeld

Ideeën en beleid krijgen momenteel concrete uitvoering in de vorm van een duidelijke loopbaanpadenstructuur voor personeel in zorginstellingen en ziekenhuizen. De brancheorganisatie de A+O VVT (Verpleeg- en Verzorgingshuizen en Thuiszorg, biedt bijvoorbeeld een loopbaanscan en bijbehorende tools, zie daarvoor:

<https://www.duurzaamzetbaarindevvt.nl/oplossingen/11-opleiding-ontwikkeling/4-loopbaanpaden-en-loopbaanscan>

In het Tijdschrift voor Verpleegkundigen beschrijft loopbaanadviseur Antje Stapert op een toegankelijke manier de loopbaanmogelijkheden voor verpleegkundigen en verpleegkundig specialisten bij het VUmc (Stapert, 2013). Zij definieert een loopbaanpad als: *“een ontwikkeling binnen de werksituatie die een verpleegkundige afsprekt met haar leidinggevende, eventueel bijgestaan door een loopbaanadviseur. Het pad wordt zo ontworpen dat dit voldoet aan de wenselijke uitdaging van de verpleegkundige en past in de verschillende mogelijkheden binnen de organisatie. Het doel voor de organisatie is om daarmee verpleegkundigen te binden en te boeien en zo vermijdbaar verloop tegen te gaan.”*

In dit traject is het belangrijk dat de medewerker zelf goed voor ogen heeft wat de inhoud is van de werkzaamheden en waar de eigen sterktes en behoeftes liggen. Een goed overzicht over de loopbaanmogelijkheden en benodigde vervolgstappen biedt daarbij handvatten voor het nemen van initiatieven. Voor de organisatie is het van belang dat de talenten van medewerkers in de eigen afdeling goed worden benut en kunnen worden ontwikkeld, en dat er dialoog is over de wensen en behoeften van beide kanten.

Het VUmc heeft daarom een digitale tool ontwikkeld waarin de loopbaanmogelijkheden zijn beschreven: er is een overzicht van de functies binnen de organisatie, en een overzicht van de opleidings- en doorgroeimogelijkheden binnen de organisatie.

Er worden in het model drie ‘niveaus’ onderscheiden: algemeen verpleegkundige, gespecialiseerd verpleegkundige en verpleegkundig specialist. Naast de kerntaak in de patiëntenzorg zijn er ook ontwikkelgebieden waar de gespecialiseerd verpleegkundige een rol kan spelen: (a) binnen onderzoek en opleiden, (b) binnen beleid en management, en (c) binnen aan de verpleegkunde gerelateerde functies.

De medewerker en de leidinggevende kunnen op basis van het loopbaanpaden-overzicht bijvoorbeeld in een jaargesprek de wensen en randvoorwaarden bespreken. Hoewel het initiatief ligt bij de medewerker zelf, stimuleert de leidinggevende dat medewerkers invulling geven aan hun loopbaanplanning. Dat vraagt ook van de leidinggevende coachende vaardigheden.

Relevantie

Er is vanzelfsprekend een belangrijk verschil tussen de organisatorische en hiërarchische structuur in enerzijds het onderwijs en anderzijds de zorg, en in de positie van respectievelijk leraren en verpleegkundigen. Ziekenhuizen zijn doorgaans veel grotere werkgevers dan scholen voor voortgezet onderwijs. En er is een trend in de verpleging dat verpleegkundigen steeds meer gespecialiseerde taken gaan vervullen, en zelfs taken gaan overnemen van de artsen. Dat type specialisatie is voor leraren in het voortgezet onderwijs niet aan de orde. Zij zijn in de school zelf al de specialisten op hun vakgebied.

Toch biedt de casus een aantal interessante aanknopingspunten voor het ontwikkelen van loopbaanpaden voor leraren.

1. De duidelijk gemarkeerde loopbaanstappen: van 'algemeen' naar 'gespecialiseerd' en 'specialist', die verbonden zijn met een bachelor resp. masterkwalificatie
2. De uitwerking van de beroepscompetenties (BIG voor de verpleegkundig, BIO voor leraren) naar verschillende niveaus
3. Overzichtelijke beschrijvingen van rollen die kunnen worden vervuld naast de kerntaak, zoals onderzoek en opleiden, beleid en management, verpleegkunde gerelateerde functies
4. De beschikbaarheid van loopbaanpadentools als onderdeel van de functioneringscyclus
5. Bewust beleid in de vorm van ondersteuning van de professionele en loopbaanontwikkeling, waarbij er zowel initiatief van de verpleegkundige zelf, als van de leidinggevende wordt verwacht en wensen en behoeften van beide onderdeel vormen van de dialoog.

5.1.2 Loopbaanpaden bij de politie

Een tweede sector met aanknopingspunten voor vergelijking met de loopbaanpaden in het onderwijs is de politie. Gelet op de huidige leeftijdsopbouw en de te verwachten toename van de krapte op de

arbeidsmarkt, zal het de komende jaren essentieel zijn dat de politie een aantrekkelijke werkgever blijft. Daarbij gaat het *“niet alleen om concurrerende financiële beloning, maar ook om goede loopbaanperspectieven en opleidingsmogelijkheden,”* stelt de Vereniging van Middelbare en Hogere Politieambtenaren (VMHP ‘Het professionele politieplatform’), in haar Inzetbrief cao 2018-2019.

Achtergrond

In het ‘Onderhandelingsresultaat Arbeidsvoorwaarden sector Politie 2015-2017’ zijn concrete afspraken vastgelegd over een breed palet aan onderwerpen. De onderhandelingspartners – de werkgever in de sector politie en de vakorganisaties NPB, ACP, VMHP en ANPV – hebben overeenstemming bereikt over: loon en toeslagen, kwaliteit van arbeid, loopbaanbeleid en duurzame inzetbaarheid en reorganisatie en organisatieontwikkeling. De afspraken over een nieuwe vormgeving van het loopbaanbeleid zouden in de loop van 2016 verder worden geconcretiseerd. Ook zou een verkenning worden uitgevoerd naar mobiliteitsbeleid en mobiliteitssystemen in verschillende andere domeinen. Zover is het echter nog niet gekomen. In september 2017 riep de ACP (politievakbond) op tot het nakomen van de gemaakte afspraken over loopbaanbeleid. (www.acp.nl ‘Werkgever moet afspraken loopbaanbeleid nakomen’, 26 september 2017). De uitvoering van de onderhandelingsafspraken is tot nu toe niet gelukt vanwege een andere beleidsmaatregel: ter verhoging van het gemiddelde opleidingsniveau is ervoor gekozen alleen nog instromers toe te laten op niveau-4. Het gevolg daarvan is dat er op dit moment geen doorstroommogelijkheden overblijven voor zittend personeel naar functies – zoals die van brigadier – op datzelfde niveau-4. Hoewel er dus nog geen feitelijke uitvoering is gegeven aan de beleidsafspraken, bieden deze wel enkele gedachten en aanknopingspunten die meegenomen kunnen worden in het loopbaanbeleid voor leraren. Vandaar dat we hierna toch ingaan op de voornemens in de politiesector.

Beleidsafspraken

In het hoofdstuk over ‘Loopbaanbeleid en duurzame inzetbaarheid’ uit het Onderhandelingsresultaat (p14-20) gaat het om beleid dat als doel heeft: het vergroten van de duurzame inzetbaarheid en het zorgdragen voor ontwikkeling en goede prestaties van de organisatie. Mobiliteit, het vervullen van vacatures en een moderne systematiek voor loopbaanontwikkeling beschouwt men als

noodzakelijke voorwaarden daarvoor. Belangrijke beleidsafspraken hebben betrekking op drie onderwerpen:

- Loopbaanpaden
- Horizontale en verticale ontwikkeling en mobiliteit
- Wijze van functievervulling

Loopbaanpaden

Uitgangspunt voor het 'eerste loopbaanpad' is dat kandidaten worden geworven op het opleidingsniveau dat noodzakelijk is voor de functie, en dat het niet wenselijk is overgekwalificeerde medewerkers aan te stellen. Wanneer medewerkers instromen van buiten de organisatie moeten zij binnen redelijke termijn kunnen worden geplaatst op de functie waarvoor zij geselecteerd zijn via een combinatie van opleiding, leren in de praktijk en het opdoen van werkervaring in verschillende functies. Het aantrekken van medewerkers met recente kennis en ervaring van buiten de politieorganisatie op alle niveaus acht men ook op alle niveaus wenselijk en nodig.

Horizontale en verticale ontwikkeling en mobiliteit

Mobiliteit en ontwikkeling beschouwen de onderhandelingspartners als belangrijke voorwaarden voor medewerkers *"om vitaal in hun functie werkzaam te zijn en te blijven."* Om die mobiliteit te stimuleren wordt voor elke functie een minimale en maximale verblijfsduur vastgesteld. Bovendien worden, eveneens per functie, de horizontale en verticale doorgroeimogelijkheden in kaart gebracht. Daarbij tekent men aan dat mobiliteit *"zowel via geografische verandering kan worden gerealiseerd als via verandering van vakgebied of werkterrein."* (p15)

Een belangrijke kanttekening is dat doorstroom naar een hoger werk- en denkniveau weliswaar zoveel mogelijk zullen worden gestimuleerd en gefaciliteerd, maar dat doorstroom naar een hogere functie niet kan worden gegarandeerd, aangezien die doorstroom in ieder geval afhankelijk is van de formatieruimte.

Ter ondersteuning van het leren in de praktijk als belangrijke vorm van professionalisering wordt een 'eenvoudig en werkbaar' intern systeem opgezet voor het toekennen van interne ervaringscertificaten (EVC's), plus een mogelijkheid voor in- en externe stages die praktijkleren en inzicht in andere

functies stimuleren. Daarnaast komt er een nieuwe studiefinancieringsregeling die het gewenste loopbaanbeleid faciliteert (p16).

Wijze van functievervulling

Tot slot zijn er afspraken gemaakt over een systeem voor mobiliteitsontwikkeling, met vier componenten. Twee daarvan zijn mogelijk ook interessant voor het loopbaanbeleid voor leraren. Voorwaarden voor beide componenten zijn: (a) een strategische personeelsprognose, en (b) een duidelijke plek voor loopbaanwensen, ontwikkelingsperspectieven en mobiliteit, in het gesprek tussen leidinggevende en medewerker.

In de eerste plaats denkt men daarbij aan *'gestructureerde functieroulatie'*: waarbij de loopbaanwensen of noodzakelijke loopbaanstappen van medewerkers de input vormen voor een 'personeelsschouw' en voor het identificeren van kandidaten voor andere functies binnen de organisatie, buiten de functiegroep waarin zij zijn aangesteld. In de tweede plaats wordt *een systeem van matching van vraag en aanbod* ingericht ter stimulering van de horizontale mobiliteit binnen de eigen functiegroep van de medewerkers, en in overeenstemming met de vragen die er liggen vanuit de organisatie en/of andere medewerkers.

Aanvullende voorstellen (VMHP)

De VMHP formuleert in haar Inzetbrief voor de nieuwe cao-onderhandelingen in 2018-2019, enkele aanvullende voorstellen op het onderhandelingsakkoord uit 2015-2017. Interessant is daarin de gedachte om 'aspiranten' maximaal voor 0,4 FTE te laten meetellen in de sterkte van de benodigde capaciteit, en om zij-instromers die elders meer dan twee jaar betaalde werkervaring hebben opgedaan - onder bepaalde voorwaarden - in aanmerking te laten komen voor een salaris, in plaats van voor de maand-/zakgeldregeling.

Een tweede aandachtspunt dat de VMHP (opnieuw) naar voren brengt is dat het bij een gespannen arbeidsmarkt van belang is medewerkers 'te binden en boeien', met name ook door duidelijke loopbaanperspectieven (horizontaal, verticaal of extern) in kaart te brengen, en door belemmeringen weg te nemen via het organiseren van opleidings- en omscholingsmogelijkheden die aansluiten bij de organisatie en de persoonlijke behoefte van medewerkers, ongeacht hun leeftijd. *"Het vaststellen van méér dan globale loopbaanpaden, waarbij per (beroeps)groep of individu maatwerk mogelijk moet zijn, is een wens van de VMHP."* (p3)

Een derde interessante gedachte is het inrichten van de mogelijkheid voor oudere collega's om hun kennis en vaardigheden over te dragen aan jongeren in de organisatie.

Tot slot noemen we nog de wens van de VMHP om meer inzicht te krijgen in de 'span of control' van leidinggevendenden. "Op sommige plaatsen leidt dit tot een ongewenste verschuiving van leidinggevende taken naar derden, en zeggen medewerkers en hun leidinggevende elkaar niet of nauwelijks te spreken." De VMHP pleit voor onderzoek, maar ook voor een aanvullende opleiding van leidinggevendenden op het vlak van HRM en leidinggeven aan professionals. (p4)

Relevantie

Net als bij de verpleegkunde geldt ook voor de politiesector dat de context voor loopbaanpaden een andere is dan die in het onderwijs. De politie is een landelijk-aangestuurde werkgever, scholen en schoolbesturen zijn veel kleinere organisaties. Toch bieden ook de cao-onderhandelingen over loopbaanbeleid bij de politie aanknopingspunten voor het verbeteren van de loopbaanperspectieven voor leraren in het voortgezet onderwijs. Het gaat dan met name om:

1. Het voornemen om ontwikkelingsperspectieven en mobiliteit als consequent onderwerp van gesprek tussen leidinggevende en medewerker te benoemen, waarbij enerzijds medewerkers hun wensen en behoeften kenbaar (kunnen) maken, en anderzijds, op basis van een strategische personeelsprognose, de mogelijkheden en behoeften van de organisatie goed in beeld zijn.
2. Een systeem waarin loopbaanperspectieven, per functie, helder in kaart gebracht zijn, met aandacht voor zowel horizontale als verticale als externe doorgroeimogelijkheden, en de daarbij behorende ontwikkelingsstappen.
3. Een systeem van gestuurde functieroulatie voor horizontale loopbaanontwikkeling, op basis van wensen van medewerkers en via matching van vraag en aanbod in de organisatie
4. Maatwerktrajecten voor 'zij-instromers'
5. Maatwerk voor zittend personeel via een intern EVC-systeem, stagemogelijkheden, geografische mobiliteit en specialisaties
6. Een studiefinancieringsregeling (wellicht vergelijkbaar met de lerarenbeurs?)
7. Aandacht voor de HRM-vaardigheden van leidinggevendenden.

5.2 Loopbaanpaden in twee andere landen

Ook het bestuderen van loopbaanpaden voor leraren in andere landen kan wellicht ideeën geven voor wat in de Nederlandse context mogelijk of wenselijk is, en wat juist niet. In de portretten gaan we met name in op vier aspecten: welke groeimogelijkheden zijn er, welke ondersteuning wordt er geboden voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van leraren, in hoeverre draagt verdere professionalisering bij aan uitbreiding van verantwoordelijkheden en rollen, en welke vormen van erkenning, facilitering en waardering worden er in andere landen geboden wanneer leraren rollen vervullen gecombineerd met de uitvoering van hun kernwerkzaamheden?

5.2.1 Polen⁶

Sinds 2000 is de loopbaanopbouw van leraren in Polen vastgelegd in de wet. Het voornaamste doel van die nieuwe wetgeving is: bevordering van de professionele en persoonlijke ontwikkeling van leraren en het mogelijk maken van salariscroei, beide in het belang van verbetering van de onderwijskwaliteit. De wet- en regelgeving zijn opgenomen in het ‘Teachers Charter’ (Lerarenhandvest) en de daarbij behorende uitvoeringsbepalingen vanuit het Ministerie van Onderwijs.

Vooropleiding

“Een onderwijsbevoegdheid voor het voortgezet onderwijs kan worden behaald aan een *teacher training college* en via een universitaire opleiding die is afgesloten met een Magister-grad en een pedagogische training. Deze pedagogische training moet een duur hebben van ten minste 270 lesuren en minimaal 150 uur praktijkstage bevatten.” (*Onderwijssysteem Polen|EP-Nuffic| 2e editie, februari 2011|versie 3, september 2015, p18*)

Stadia in de loopbaan

Voor Poolse leraren zijn er vier loopbaanstadia:

- Stagiair (trainee)
- Leraar met een contract (contracted)
- Leraar met een benoeming (appointed)
- Handvest-gediplomeerd leraar (chartered/diploma teacher)

⁶ Geraadpleegde expert voor Polen is ‘Elzbieta Leszczyńska, hoofd (regionale) Onderwijsinspectie en 32 jaar lerarenopleider aan de Universiteit van Poznan.

Het is bovendien mogelijk om de eretitel 'Professor of Education' te verdienen.

Voor mensen die op andere posities in het onderwijs werken, is er de mogelijkheid om in te stromen in deze loopbaanstappen, daarvoor gelden wettelijke richtlijnen.

Kwalificatie-eisen: praktijkervaring en beoordeling

In totaal is de looptijd voor dit professionele ontwikkelingspad ongeveer 10 tot 15 jaar, maar bij goede beoordelingen kan het ook sneller gaan. Het is wel nodig om alle stadia één voor één te doorlopen, en er zijn strikte procedures voor het bereiken van een volgend niveau. Zo is het in elke fase verplicht om praktijkervaring op te doen, ofwel via een stage, ofwel door als leraar te werken op een school. Voor de eerste carrièrestap (van stagiair naar contractleraar) gaat het om een praktijkperiode van een jaar en negen maanden, voor de volgende stap (van contractleraar naar benoemd leraar) geldt een stageperiode van drie jaar, en voor de laatste stap (die naar gediplomeerd leraar) moet iemand minimaal vier jaar praktijkervaring hebben na het bereiken van het niveau van benoemd leraar.⁷ Voor elk stadium is wettelijk bepaald aan welke kwalificatie-eisen de leraar moet voldoen. Wanneer een leraar al eerder aan de kwalificatie-eisen voldoet, kan de praktijkperiode ingekort worden, wanneer een leraar, bijvoorbeeld door ziekte tijdelijk afwezig is, wordt de periode verlengd.

Naast de vereiste periode waarin praktijkervaring wordt opgedaan, is het nodig dat de leraar die periode afsluit met een positieve beoordeling. Wanneer het gaat om de stap van stagiair naar contractleraar of van contractleraar naar benoemd leraar, is het de schoolleider die de beoordeling uitvoert, in overleg met de ouderraad. Wanneer het gaat om de stap naar gediplomeerd leraar wordt de kandidaat beoordeeld door een formele commissie. Die beoordeling vindt plaats op basis van een examen, een gesprek of een analyse van de professionele prestaties. De leraar ontvangt een officiële verklaring van het bereikte niveau van professionele ontwikkeling.

Ondersteuning van professionele ontwikkeling

Leraren hebben wettelijk recht op persoonlijke en professionele ontwikkeling in het kader van hun loopbaan. Voor elke praktijkperiode stelt de leraar een

⁷ De praktijkperiodes zijn onlangs (vanaf 1 september 2017) wettelijk verlengd. Eerder ging het om respectievelijk: 9 maanden, 2 jaar en 1 jaar als minimale duur van de praktijkperiode.

persoonlijk (loopbaan)ontwikkelingsplan op. Dat plan moet worden goedgekeurd door de schoolleider. De periode wordt afgesloten met een praktijkverslag door de leraar.

Ter ondersteuning van de stagiair en de contractleraar benoemt de schoolleider een mentor (praktijkcoach of supervisor), die de opdracht heeft om:

- de leraar in te wijden in alle aspecten van het pedagogisch werk
- de leraar te ondersteunen in het voorbereiden van het persoonlijk (loopbaan-)ontwikkelingsplan
- de uitvoering van de praktijkbeoordeling door de schoolleider voor te bereiden.

Om de overstap te maken naar een volgend loopbaanstadium dient de leraar een aanvraag in bij een bevoegde instantie die daarvoor een kwalificatie- of examencommissie vaststelt. De samenstelling van die commissies is wettelijk geregeld. Leden zijn bijvoorbeeld experts op het gebied van loopbaanontwikkeling van leraren, die voorkomen op een officiële lijst, opgesteld door de minister van Onderwijs. De autoriteiten die gerechtigd zijn tot het beslissen over de verschillende loopbaanstappen zijn:

- voor de stap van stagiair naar contractleraar: de schoolleider
- voor de stap van contractleraar naar benoemd leraar: het lokaal bestuur (gemeente of provincie)
- voor de stap van benoemd leraar naar gediplomeerd leraar: de regionale inspectie

Het is bovendien mogelijk om in beroep te gaan tegen beslissingen van de bevoegde autoriteiten.

Rollen en verantwoordelijkheden

De kerntaak van leraar is om ervoor te zorgen dat kinderen zich intellectueel, sociaal, emotioneel en gezond kunnen ontwikkelen. Leraren kunnen daarbij eigen keuzes maken voor didactiek en onderwijsmethodes. Rollen die leraren vervullen bestrijken vrijwel het hele palet dat ook bekend is in het Nederlandse onderwijs:

- Onderwijzen van leerlingen
- Onderwijs- en toetsontwikkeling
- Betrokkenheid bij beleid en organisatie
- Ondersteuning van collega's en leraren in opleiding
- Buitenschoolse rollen.

Management en leidinggeven zijn hoofdzakelijk rollen die worden uitgevoerd door de schoolleiders. Een rol die in het Poolse onderwijssysteem sterker wordt benoemd dan in het Nederlandse is het bieden van pedagogische en psychologische ondersteuning aan leerlingen. De reden daarvan is dat in Polen de eerste verantwoordelijkheid voor het stellen van adequate diagnoses wanneer kinderen problemen hebben op deze gebieden, ligt bij de school.

Facilitering

De meeste leraren hebben 18 contacturen per week, daarna blijven zij meestal niet op school. Er is dus voldoende tijd om – thuis – te werken aan taken die nodig zijn om te voldoen aan de kwalificatie-eisen voor een volgende loopbaanstap. Leraren kunnen daarnaast een beroep doen op openbare fondsen voor professionele ontwikkeling, voor bijvoorbeeld deelname aan een cursus in een lerarenopleiding, of aan conferenties of projecten, scholennetwerken die georganiseerd worden vanuit de universiteiten, inspectie, gemeente of het ministerie, of door henzelf.

Vormen van erkenning en waardering

Aan het bereiken van elk volgend stadium in de loopbaan, is een (verplicht) hoger salaris verbonden. Bovendien groeit de status mee met het bereikte stadium. Gediplomeerd leraren krijgen extra verantwoordelijkheden jegens jongere leraren. Top-leraren (leading teachers) kunnen een prijs krijgen van ofwel de schoolleider, het hoofd van de onderwijsinspectie of de minister van onderwijs.

Adviezen van de Poolse expert

Op persoonlijke titel formuleert de Poolse expert de volgende adviezen voor loopbaanpaden voor leraren:

- Zorg voor goede selectieprocedures voor het beroep van leraar. Het gaat dan vooral om intellectuele en sociale vaardigheden en om de motivatie voor het werken met kinderen in een snel veranderende context.
- Biedt goede lerarenopleidingen
- En zorg voor goede salarissen
- Loopbaanstappen zijn goed voor leraren, maar moeten niet verworden tot een bureaucratisch systeem, zoals dat wel is gebeurd in Polen.

- Voor het werken met loopbaanstappen zou je met een groter aantal fases moeten werken, bijvoorbeeld 10, verspreid over het hele professionele leven van een leraar. Het feit dat meer dan 52% van de leraren de status van gediplomeerd leraar heeft bereikt, betekent namelijk nog niet dat het onderwijsniveau in Polen ook echt is verbeterd.
- De beoordelingscommissies die beslissen over de loopbaanstappen, zouden moeten bestaan uit representatieve experts van buiten het schoolsysteem zelf (experts kunnen bijvoorbeeld geworven worden bij universiteiten).
- Er moet aandacht zijn voor creativiteit en innovatie. Kwaliteitseisen voor leraren moeten daarom helder, maar ook flexibel zijn, zodat er voldoende ruimte is voor onderwijsvernieuwing. In Polen zijn weliswaar creativiteit en innovatie opgenomen als criteria waaraan een leraar moet voldoen, maar er wordt van alles onder verstaan, terwijl de focus van de leraren meer ligt op het zorgen dat hun activiteiten bij het criterium passen, dan op het ontwikkelen van werkelijk innovatieve activiteiten.
- Als je werkt met loopbaanstappen, dan hoort daar ook een coherent en op elkaar afgestemd systeem bij voor de ondersteuning van leraren, dat wil zeggen: een aanbod aan coaching, training en andere professionele ontwikkelingsmogelijkheden, fondsen en adviestrajecten, en een duidelijke rol voor trainingscentra en universiteiten.
- Aandacht voor reflectie en voor de verbinding tussen theorie en praktijk zijn belangrijke aspecten in de opleiding van leraren.
- Ook lerarenopleiders moeten goed worden geselecteerd en opgeleid als lerarenopleider.

5.2.2 Slowakije⁸

Ook in Slowakije is sprake van een loopbaanpad van leraren in vier stadia.

⁸ Geraadpleegde expert is Mária Hlavatá, medewerker van het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Onderzoek en Sport van de Republiek Slowakije, werkzaam bij het Department of Teaching and Professional Staff, en betrokken bij: “conceptual, normative and methodical activities focused on the status, professional development, career growth, credit system, continuing education of pedagogical and professional staff.”

Stadia in de loopbaan

De loopbaanopbouw voor leraren in Slowakije heeft een duidelijke structuur, met op elk niveau formele beoordelingsmomenten. Er zijn vier carrièrestappen. Elke stap staat voor een hoger competentieniveau en een hogere moeilijkheidsgraad van de onderwijsactiviteiten die een leraar uitvoert.

1 = beginnend leraar (novice)

2 = onafhankelijk leraar

3 = leraar op het eerste certificaatsniveau

4 = leraar op het tweede certificaatsniveau

Van beginnend naar onafhankelijk leraar

De eerste baan als leraar na het afstuderen geldt in Slowakije als inwerkperiode (adaptation period). De leraar volgt een inwerkprogramma (adaptation education) en werkt onder supervisie van een mentor. Dat programma wordt georganiseerd door de werkgever op basis van een raamwerk opgesteld door het Ministerie van Onderwijs, Wetenschap, Onderzoek en Sport. De periode als beginnend leraar duurt meestal een jaar, maximaal twee jaar, maar kan ook sneller verlopen (met een minimum van drie maanden). Aan het eind van de inwerkperiode is er een verplichte beoordeling door een examencommissie van de school waarin wordt gekeken of de leraar beschikt over de competenties die in het programma aan de orde zijn gekomen, en of hij of zij voldoet aan de professionele maatstaven. De examencommissie bestaat uit drie leden: de schoolleider, de mentor en een teamlid, aangewezen door de schoolleider. Als de beginnend leraar het programma niet afrondt binnen de maximale twee jaar, volgt ontslag. (Het is overigens wel mogelijk opnieuw te starten met het inwerkprogramma bij een andere werkgever.) De beginnend leraar die het programma succesvol afsluit, ontvangt daarvan een officiële verklaring en is vanaf dat moment 'onafhankelijk leraar' (independent teacher).

Van onafhankelijk leraar naar leraar op het eerste certificaatsniveau

Wie het niveau van onafhankelijk leraar heeft bereikt, kan toewerken naar een volgende carrièrestap. Het initiatief ligt in principe bij de leraar zelf met als motivatie: een hogere salarisschaal en professionele ontwikkeling. Voor zover het gaat om uitbreiding van de onderwijskundige competenties van de leraar kan het initiatief voor verdere professionalisering ook van de schoolleider komen.

Om het volgende niveau te bereiken moet de leraar voldoende credits verzamelen. Dat kan via deelname aan allerlei soorten professionaliseringsactiviteiten, zoals: doorlopende scholingsprogramma's, studie op het niveau van het eerste 'getuigschrift'/certificaat of op Masterniveau, onderwijs in het buitenland, of andere activiteiten die aantoonbaar iets toevoegen voor de onderwijspraktijk, zoals bijvoorbeeld (mede-)auteurschap van studieboeken/-materialen. Bovendien is altijd drie jaar onderwijservaring nodig. Er is een formele procedure in de vorm van een certificaatexamen, afgenomen door een commissie bestaande uit vijf personen. De voorzitter van die commissie wordt aangewezen door het ministerie van Onderwijs, de overige leden door de organisatie voor '*teacher education*' die het diploma verstrekt. Onderdeel van de beoordeling is de verdediging van een thesis.

Van het eerste naar het tweede certificaatsniveau

Om vervolgens toe te werken naar het leraarschap op het tweede certificaatsniveau is minimaal zes jaar onderwijservaring nodig, plus een examen op het tweede certificaatsniveau of Masterniveau. Ook in deze fase moet de leraar voldoende credits opbouwen in de vorm van onderwijservaring, een formeel examen afleggen en een thesis verdedigen. Wie daarvoor slaagt is 'leraar op het tweede certificaatsniveau'.

Salarisschalen

Er zijn salarisschalen voor leraren die corresponderen met de carrièrestappen: bij een hoger niveau hoort ook een hoger salaris.

Facilitering en ondersteuning

Leraren kunnen vijf dagen per jaar betaald verlof krijgen om deel te nemen aan professionaliseringsprogramma's (continuous education), nog eens vijf dagen om zich voor te bereiden op het eerste of tweede certificaatsexamen, en vijf dagen om deel te nemen aan een scholing of innovatietraining voor het uitvoeren van schoolmanagements-activiteiten.

Rollen

Het vervullen van bepaalde rollen binnen of buiten de school is gebonden aan de carrièreniveaus:

- Curriculumontwikkeling en examinering vereist minimaal het niveau van onafhankelijk leraar.
- Schoolleiderschap vereist minimaal het eerste certificaatsniveau, plus vijf jaar onderwijservaring en een schoolleidersopleiding.
- Mentorschap voor leraren-in-opleiding vereist minimaal het niveau van onafhankelijk leraar, mentorschap voor beginnend leraren vereist minimaal het eerste certificaatsniveau.
- Lerarenopleiders aan de lerarenopleiding of in vervolgopleidingen voor leraren hebben minimaal het eerste certificaatsniveau.
- Leden van de examencommissie voor beginnende leraren of het eerste certificaatsniveau, hebben minimaal het eerste certificaatsniveau.
- Leraren op het tweede certificaatsniveau kunnen ook een rol vervullen als 'toezichthouder' op het doorlopende educatieprogramma, als lid van de examencommissie voor het tweede certificaatsniveau, of als gedelegeerd lid van een nationale of internationale expertgroep, kunnen onderzoek of analyses uitvoeren die bijdragen aan onderwijsverbetering.

Wat opvalt in deze casus, is:

- Er is in Slowakije sprake van een zeer systematische loopbaanopbouw.
- In die loopbaanopbouw ligt een sterke nadruk op professionele ontwikkeling.
- Leraren hebben de mogelijkheid om een eigen route te kiezen in hun loopbaanontwikkeling, dat kan zowel via het volgen van formele scholing, als via het zelf organiseren van kennisverbreding en verdieping.
- Bij elk niveau is sprake van groei van zowel het salaris als de verantwoordelijkheden van de leraar, c.q. de rollen die hij of zij kan vervullen in de school.
- De beoordelingssystematiek is erg formeel en er is een bijzonder sterke centrale sturing vanuit het Ministerie van Onderwijs, zowel in het bepalen van de beroepscompetenties, als in het afnemen van de examens.
- Na zes jaar kan het hoogste docentniveau (en dus ook het hoogste salarisniveau) al bereikt zijn.

5.2.3 Lerarenloopbanen in Europa vergeleken (Eurydice-studie)

Onlangs verscheen het Eurydice rapport *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and Support* (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2018). Het rapport vergelijkt de professionele loopbanen van leraren in 43 Europese landen (waaronder alle 28 EU-landen), in het primair en secundair onderwijs. Doel daarvan is aanknopingspunten voor beleid en verandering aan te geven op het gebied van de opleiding en professionalisering van leraren gedurende hun carrière. Er worden vijf hoofdthema's besproken: planning en prognoses, de entree in het beroep en de mobiliteit van leraren, ondersteuning in de eerste fase van het beroep via met name mentorprogramma's, examens en maatregelen ter stimulering van deelname aan professionaliseringstrajecten, de ontwikkeling van de loopbaan van leraren in de verschillende landen, en beoordelingssystematieken voor beginnende en ervaren leraren. De informatie is gebaseerd op vragenlijsten die zijn beantwoord door nationale experts en/of de nationale vertegenwoordigers in het Eurydice Netwerk.

We geven hieronder een korte samenvatting van de hoofdlijnen uit dit rapport, en zoomen daarbij met name in op de thema's die ook in onze studie centraal stonden: de loopbaanmogelijkheden en wijze van professionalisering van leraren, de ondersteuning die zij daarbij ontvangen, waardering, facilitering en salarisontwikkeling, en de verschillende rollen en verantwoordelijkheden.

De meeste landen maken prognoses voor het aantal leraren dat nodig is, in de meeste gevallen gaat dat om een korte-termijnplanning. Nederland hoort bij de zeven landen die juist alleen een langetermijnplanning maken, evenals bijvoorbeeld Denemarken, Duitsland, Finland en Noorwegen. Ook geldt voor de meeste landen dat zij voor een aantal uitdagingen staan als het gaat om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep: meer dan de helft van de Europese landen noemt als belangrijkste uitdaging het lerarentekort, soms algemeen, soms voor bepaalde delen van het land of bepaalde vakken. Eveneens bijna de helft van de landen geeft aan dat ook de ouder wordende lerarenpopulatie hen voor een uitdaging stelt, en enkele landen maken zich bovendien zorgen over de hoge uitvalpercentages in de lerarenopleidingen (Nederland, Denemarken, Zweden en Noorwegen).

Kwalificatie, introductie- en mentorprogramma's

Opvallend is de tweedeling als het gaat om kwalificatie na de afronding van de initiële lerarenopleiding. Er zijn 20 landen, waaronder Nederland, waar geldt

dat leraren volledig bevoegd zijn als zij zijn afgestudeerd. Maar in de andere 23 landen gelden aanvullende kwalificatie-eisen. Meestal is in die gevallen sprake van een (vergelijkend) examen of van beoordeling van de professionele competenties aan het eind van een inductieprogramma, dan wel van een proces van accreditatie, registratie of certificering.

In 29 landen zijn mentorprogramma's voor beginnende leraren verplicht, in vijf andere worden ze aanbevolen. In Nederland ligt de verantwoordelijkheid voor het aanbieden daarvan bij de school zelf. Er zijn maar enkele landen waar ook mentoring beschikbaar is voor alle leraren die ondersteuning nodig hebben.

Permanente professionele ontwikkeling

Nederland is een van de weinige landen – samen met Noorwegen, Zweden, Denemarken, Ierland, Griekenland en Turkije, waar leraren niet wettelijk verplicht zijn om deel te nemen aan professionaliseringsactiviteiten. In het merendeel van de landen in de Eurydice-studie is permanente professionele ontwikkeling wettelijk verplicht voor leraren. In ongeveer 20 landen is daarbij bovendien een minimum aantal uren, dagen of studiepunten vastgesteld dat besteed moet worden aan professionalisering.

Deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten wordt in meer dan de helft van de onderwijssystemen meegenomen in beslissingen over promotie of salarisverhoging en in 17 landen zijn professionaliseringseisen verbonden aan bepaalde verantwoordelijkheden, zoals een rol als mentor of manager.

Alle landen hebben maatregelen om belemmeringen daarbij weg te nemen, zoals door het betalen van de kosten voor professionaliseringsactiviteiten, of door het oplossen van roosterproblemen of in de balans werk-privéleven.

Professionaliseringsactiviteiten vinden voor de meeste leraren, waar mogelijk, plaats in werktijd, reiskosten worden vergoed en in sommige landen is er sprake van studiebeurzen, of betaald studieverlof.

Loopbaanstappen

In de helft van de landen is sprake van een platte loopbaanstructuur, in de andere helft zijn er meerdere niveaus in de opbouw van de loopbaan waarin bij elk niveau ook sprake is van complexere taken en grotere verantwoordelijkheid. In die landen zijn loopbaanstappen bovendien verbonden met promotie, salarisgroei of extra vergoedingen, of – in Estland en Servië – tot meer gevarieerde taken. Overigens hebben leraren in vrijwel alle landen mogelijkheden voor afwisseling in hun werkzaamheden. Zij kunnen

bijvoorbeeld in driekwart van de onderwijssystemen mentor worden binnen een inductieprogramma, of rol spelen in pedagogische of didactische ondersteuning buiten de klas. De rollen die leraren uitvoeren naast hun kernwerkzaamheden kunnen betrekking hebben op hun vak of het curriculum, op ondersteuning van leerlingen of activiteiten op schoolniveau, op het opleiden van (aankomende) leraren of op evaluatie. In meer dan de helft van de landen kunnen leraren bovendien een managementrol vervullen.

Ondersteuning bij loopbaanplanning en competentie-overzichten

Het komt zelden voor dat leraren begeleiding krijgen bij het plannen van hun loopbaanstappen, ondanks het bestaan van vele rollen voor leraren en van een gelaagde carrièrestructuur in een flink aantal landen. Alleen in Frankrijk, Hongarije en Oostenrijk is loopbaanbegeleiding wettelijk geregeld, bijvoorbeeld in de vorm van online informatie, de mogelijkheid om sollicitatiegesprekken te oefenen met getrainde adviseurs.

Er zijn in de overgrote meerderheid van de landen competentie-raamwerken uitgewerkt, in meer of minder gedetailleerde vorm, maar er zijn maar enkele landen waar dat raamwerk ook ingaat op de competenties op verschillende stadia in de loopbaan van een leraar, meestal gaat het om competenties voor startbekwame leraren, aan het eind van hun lerarenopleiding. De raamwerken worden weinig gebruikt in relatie tot permanente professionalisering, of gedurende de verschillende stadia in de loopbaan.

Schoolleiderscompetenties op het gebied van loopbaanbegeleiding

Tot slot hebben in de meeste landen de schoolleiders de verantwoordelijkheid voor het beoordelen van leraren, maar in bijna de helft daarvan wordt daarvoor geen training of opleiding aangeboden. In de overige 22 landen waar zo'n opleiding wel beschikbaar is - als losse cursus, of als deel van de schoolleidersopleiding - is het slechts in de helft daarvan ook verplicht om zo'n opleiding te volgen.

5.3 Relevantie

De vergelijking met enkele 'buurlanden en -sectoren' levert enkele gedachten op die wellicht kunnen bijdragen aan het ontwerpen van aantrekkelijker loopbaanpaden voor leraren:

- Het Nederlandse lerarenregister beoogt het stimuleren van permanente professionalisering. Door een grote groep leraren wordt het register

echter vooral ervaren als een bureaucratisch oefening. Er zijn geen formele consequenties aan verbonden. Dat is anders dan in enkele andere Europese landen waar het opbouwen van credits via deelname aan professionaliseringsactiviteiten bijdraagt aan het bereiken van een volgende loopbaanstap, en een hogere salarisschaal.

- Een mentorprogramma voor beginnende leraren, inclusief een formele(re) vorm van afsluiting daarvan, is een gedachte die zou kunnen worden meegenomen in het ontwikkelen van loopbaanpaden voor leraren.
- In andere landen is ontwikkeling van een leraar naar een hoger functioneringsniveau niet gebonden aan de op een school beschikbare formatieruimte, maar alleen afhankelijk van het bereikte competentieniveau.
- Begeleiding bij de loopbaanontwikkeling is zowel in de twee andere sectoren, als in het onderwijssysteem in andere Europese landen een aandachtspunt: het blijkt relevant voor zowel de medewerker als de organisatie om trajecten voor loopbaanontwikkeling overzichtelijk in beeld te brengen, en om in te zetten op coachingsvaardigheden op dat gebied bij leidinggevenden.

Literatuur

- Aa, R. van der, Scheeren, J., Mommers, A., Sijbers, E. Cörvers, F. (2016). *Carrièreperspectieven van leraren in het kader van de functiemix primair en voortgezet onderwijs*. Den Haag: CAOP
- Benko, C., & Weisberg, A (2007). Implementing a corporate career lattice: the Mass Career Customization model. *Strategy & Leadership*, 35 (5), 1-13.
- Bergenhengouwen, G., Mooijman, E.A.M., & Tillema, H.H. (2002). *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen/Houten: Wolters Noordhoff.
- Broos, F., & Korte, E. (2007). *Ruimte voor de leraar*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief: de toekomst van het leraarschap*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Cörvers, F. & Mommers, A., Ploeg, S. van der, Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt | ROA
- Dashboard Lerarenagenda: Bijlage bij de voortgangsrapportage Lerarenagenda 2016*. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2016/11/29/kamerbrief-aanbieding-derde-voortgangsrapportages-lerarenagenda-tweede-voortgangsrapportage-sectorakkoorden-po-en-vo-en-arbeidsmarktbrief> (geraadpleegd 26 april 2018).
- Definitief akkoord Convenant Leerkracht van Nederland, sectoren Primair en Voortgezet onderwijs (2008):
- *Brochure Convenant Leerkracht, Invulling docentfuncties VO* als gezamenlijke publicatie van de VO-raad en de werknemersorganisaties AOb, CNV Onderwijs en CMHF.
 - *Functiefamilie leraren: voorbeeld voor de indeling docentfuncties in het kader van Convenant Leerkracht*.
- Elffers, L. (2015). *Versterking van de loopbaanladder van leraren: wat kunnen we leren van Singapore?* Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt | ROA

- Europese Commissie (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching A guide on policies to improve Initial Teacher Education*. Brussel: Europese Commissie.
- Europese Commissie/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Glaudé, M., & Eck, E. van (2016). *Ervaren werkdruk bij de Academie voor Veiligheid en Bestuur, Avans Hogeschool. Oorzaken en oplossingsrichtingen: een verkenning*. Interne rapportage. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Kars, C., & Evers, H. (2006). *Praktijkboek Procesmanagement*. Delft: Eburon.
- Lankhuijzen, E., (2002). *Learning in a self-managed career: The relation between managers' HRD-patterns, psychological career contracts and mobility perspectives* (dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Lankhuijzen, E., & Stavenga de Jong, J. (2011). Thema Loopbaanontwikkeling (11): Epiloog. *Opleiding & Ontwikkeling* 24(2), 9 -14.
- Lerarenagenda (2013). *Lerarenagenda 2013-2020. De leraar maakt het verschil*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Melker, G., (2015). *10 trends in 'Management Development'*. Samenvatting van een artikel uit G. Hiltermann & J. van Eijk (red.), *Bedrijfskunde door de jaren heen*. Leusden: IBO Business School.
- Mistiaen, P., Kroezen, M., Tiemstra, M., Francke, A.L. (2011) *Verpleegkundigen en verzorgenden in internationaal perspectief. Een literatuurstudie naar rollen en posities van beroepsbeoefenaren in de verpleging en verzorging*. Utrecht: NIVEL.
- Mooij, T., & Fettelaar, D.(2010). *Naar excellente scholen, leraren, leerlingen en studenten*. Nijmegen: ITS, Radboud Universiteit Nijmegen.
- NUFFIC (2015). Het Poolse onderwijssysteem beschreven en vergeleken met het Nederlandse. Versie 3, sept. 2015. Den Haag: NUFFIC.
<https://www.nuffic.nl/publicaties/vind-een-publicatie/onderwijssysteem-polen.pdf>. Geraadpleegd 26 april 2018.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century. Lessons from around the world*. Parijs: OECD.
- OECD (2015). *Schools for 21st-century learners. Strong leaders, confident teachers, innovative approaches*. Parijs: OECD.
- Onderhandelingsresultaat Arbeidsvoorwaarden Sector Politie 2015-2017 (2015)
<https://loonwijzer.nl/home/arbeidsvoorwaarden/caowijzer/nieuws/2766/onderhandelingsresultaat-cao-politie-2015-2017>. Geraadpleegd 26 april 2018.
- Schuiling, G. (red., 2011). *Rolgerichte competentieontwikkeling. Rollenportfolio's in beroepsonderwijs, industrie en dienstverlening*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Faculteit Educatie, Lectoraat Leren in veranderende organisaties. Arnhem/Nijmegen: HAN Press.
- Schuiling, G., & Mol, I., (2011). De loopbaan in de baan, rollenportfolio's bieden meer ontwikkelingsmogelijkheden, *Opleiding & Ontwikkeling*, 24(1), 16-20.

- SER (2017). *Leren en ontwikkelen tijdens de loopbaan. Een richtinggevend advies*. Den Haag: SER.
- Slooter, M. (2009). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.
- Snoek, M. de Wit, B. Dengerink, I. van der Wolk, W., van Eldik, S. & Wirtz, N. (2017). *Een beroepsbeeld voor de leraar; over ontwikkelrichtingen en groei van leraren in het onderwijs*. Utrecht: Steunpunt Opleidingsscholen.
- Stapert, A. (2013). Loopbaanpaden van verpleegkundigen. *Tijdschrift voor Verpleegkundigen*, 3, 34-38.
- Stuurgroep beroepsprofielen en overgangsregeling (2015). *Toekomstbestendige beroepen in de verpleging en verzorging*. BOZ, NU '91, LOOV, MBO-Raad, V&VN.
- Valk, T., van der (2006). Lesbezoek en de ontwikkeling van een docent-in-opleiding. Zelfstudie naar opleiden tot leerlinggericht lesgeven. *Velon tijdschrift voor Lerarenopleiding*, 27 (1), 30-38.
- Veer, A. de, Francke, A., Plas, M. & Vogel, B. (2008). *Goede loopbaanmogelijkheden belangrijk voor verpleegkundigen en verzorgenden*. Factsheet Panel Verpleegkundigen en Verzorgenden, februari 2008. NIVEL, V&VN (Beroepsvereniging van zorgprofessionals), LEVV (Landelijk Expertisecentrum Verpleging en Verzorging).
- Velden, L., van der, Francke, A., Batenburg, R. (2011). Vraag- en aanbodontwikkelingen in de verpleging en verzorging in Nederland. Een kennissynthese van bestaande literatuur en gegevensbronnen. Utrecht: NIVEL.
- VMHP (2018). Duurzaam perspectief voor de professional. COA Inzet VMHP 2018-2019. https://www.vmhp.nl/fileadmin/user_upload/documents/Definitieve_inzetbrief_VMHP_2018-2019.pdf. Geraadpleegd 26 april 2018.
- V&V 2020 (2012). *Beroepsprofiel verpleegkundige. Verpleegkundigen en Verzorgenden 2020, Deel 3*. Utrecht: V&V 2020.
- Voortgangsrapportage Plan van Aanpak Lerarentekort (2017). <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2017/11/28/voortgangsrapportage-plan-van-aanpak-lerarentekort>. (geraadpleegd 26 april 2018).

Bijlagen

Bijlage 1 Overzicht rollen van leraren in het vo

De *kernwerkzaamheden* van vrijwel iedere docent betreffen het voorbereiden en uitvoeren van onderwijs en begeleiding, en het evalueren en toetsen. Veel leraren verrichten diverse *rollen* in combinatie met die kernwerkzaamheden. Een rol bestaat uit een aantal taken en verantwoordelijkheden waarvoor bepaalde competenties nodig zijn.

Een rol kan gekoppeld zijn aan (1) het primaire proces, (2) onderwijsontwikkeling, (3) beleid en organisatie en (4) ondersteunen van collega's. In sommige gevallen zal een rol binnen al deze processen vallen; dit hangt er vanaf hoe de rol wordt ingevuld. Een voorbeeld: Een leraar heeft zich ontwikkeld tot vakspecialist taal en geeft taalles aan zijn groepen (=1). Deze leraar kan ook zijn collega's ondersteunen of hen begeleiden in taalonderwijs (=4). Ook kan dezelfde leraar taalbeleid ontwikkelen voor de school (=3). Daarnaast kan een leraar een rol - in de vorm van een baan - vervullen buiten de school (5).

Het gaat hier om rollen waarbij leraren ook in functie leraar blijven. In sommige gevallen zullen dat ook rollen zijn die als een aparte functie kunnen worden beschouwd, zoals zorgcoördinator, teamleider of beleidsmedewerker.

1. Het primaire proces

Rollen gericht op het leren en begeleiden van leerlingen.

Voorbeelden van rollen:

- Mentor, decaan, studeloopbaan-begeleider
- Zorgspecialist, o.a. gedrags- en leerstoornissen, hoogbegaafdheid, dyslexie
- Vakspecialist
- Expert doorlopende leerlijnen, ICT-didactiek, toetsing

2. Onderwijsontwikkeling

Rollen die in het teken staan van het *verbeteren of vernieuwen* van het onderwijs.

Voorbeelden van rollen:

- Curriculum-ontwikkelaar
- Docentonderzoeker
- Lid van PLG, onderwijs-ontwikkelgroep

3. Beleid en organisatie

Rollen ten behoeve van *organiseren* van onderwijs en creëren van goede conditie hiervoor.

Voorbeelden van rollen:

- Sectieleider
- Teamleider, leerteam-coördinator
- Cultuurcoördinator
- Zorgcoördinator
- Taal- of rekencoördinator
- ICT-beheerder
- Bovenschools beleidsontwikkelaar
- Examencoördinator
- Roostermaker
- Lid van MR

4. Ondersteunen van collega's

Rollen die in het teken staan van *ondersteuning bieden* aan collega's.

Voorbeelden van rollen:

- Schoolopleider
- Werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren

5. Buiten de school

Rollen *buiten* de school, in de vorm van een baan, in het onderwijsveld (evt. buiten de onderwijssector).

Voorbeelden van rollen:

- Auteur van (vakmethode) boeken bij een uitgever
- Promovendus
- CITO-toetsexpert
- Beleidsmedewerker OCW
- Vakexpert/medewerker bij nationale vakgroep
- Curriculumontwikkelaar SLO
- Ambassadeur bij de Onderwijscoöperatie
- Overig (buiten onderwijssector)

Bijlage 2 Tabellen bij vragenlijst voor leraren

1. In welk vakgebied gaf u in de afgelopen anderhalf jaar de meeste lessen?

	%
Wisk/rek/bio/nat/schei/science	27.7
Talen	29.6
Ak/gs/maatsch/eco	11.7
Lich opv/gym	10.7
Kunst/tekenen/handv/drama/muziek	5.8
Overig, namelijk:...	14.6
Totaal (N = 206)	100

2. Op welk niveau gaf u de afgelopen anderhalf jaar de meeste lessen? (meer antwoorden mogelijk)

	%
Praktijkonderwijs	6.8
Vmbo-basis/kader	23.8
Vmbo-tl/mavo	24.3
Havo	52.4
Atheneum	44.7
Gymnasium	26.7

3. Op welk niveau gaf u de afgelopen anderhalf jaar de meeste lessen? (meer antwoorden mogelijk)

	%
Onderbouw	59.6
Bovenbouw	44.9
Ongeveer evenveel onder- als bovenbouw	15.5
Totaal (N = 207)	100

4. Hoeveel jaren ervaring heeft u als leraar in het voortgezet onderwijs?

	%
0 tot 5 jaar	20.7
5 tot 10 jaar	17.3
10 tot 15 jaar	18.3
15 tot 20 jaar	12.5
20 tot 25 jaar	5.8
25 jaar of meer	25.5
Totaal (N=208)	100

5. Verdeling startende leraren, medior leraren en senior leraren

	%
Starter (0-5 jaar)	20.7
Medior (5 -10 jaar)	17.3
Senior (> 10 jaar)	62
Totaal (N=208)	100

6. Wat is uw lesbevoegdheid? (meer antwoorden mogelijk) N= 167

	% van de respondenten dat 'ja' heeft geantwoord*
Eerstegraads	51.5
Tweedegraads	44.9
Master na behalen bevoegdheid	4.2
In opleiding	7.8
Anders...	3

* telt niet op tot 100% omdat de respondenten meerdere antwoorden konden geven op de vraag.

7. In welke functie bent u ingeschaald?

	%
Leraar LB	42
Leraar LC	29.6
Leraar LD	28.4
Anders...	0
Totaal (N = 169)	100

8. Wat is uw aanstellingsomvang bij deze school?

	%
0.0 - 0.2	0.6
0.21 - 0.5	4.7
0.51 - 0.8	42.9
0.81 - 1.0	51.8
Totaal (N = 170)	100

9. Hoe groot is uw school?

	%
t/m 250 leerlingen	0
251-500 leerlingen	4.1
501-1000 leerlingen	25.9
1001-1500 leerlingen	15.3
Meer dan 1500 leerlingen	54.7
Totaal (N = 170)	100

10. Heeft u het afgelopen schooljaar tot op heden één of meer rollen uitgevoerd binnen uw team/sectie, school of bestuur? Inclusief verdeling startende leraren, medior leraren en senior leraren

	Totaal %	Startende leraar %	Medior leraar %	Senior leraar %
Ja	76.8	54.8	75	84.5
Nee, naast mijn rol als leraar had ik geen andere rol binnen mijn team/sectie, school of bestuur	23.2	45.2	25	15.5
Totaal	100	100	100	100
N	207	42	36	129

11. Heeft u het afgelopen schooljaar tot op heden één of meer rollen uitgevoerd binnen uw team/sectie, school of bestuur? Zo ja, welke? Inclusief verdeling startende leraren, medior leraren en senior leraren

	Totaal %*	Startende leraar %*	Medior leraar %*	Senior leraar %*
Het primaire proces				
Mentor/studiebegeleider	81.1	87	96.3	76.1
Decaan/slb-er	7.5	0	11.1	8.3
Zorgspecialist (gedrags- en leerstoornissen, dyslexie, hoogbegaafdheid)	11.9	8.7	7.4	13.8
Vertrouwenspersoon	3.1	0	0	4.6
Vakspecialist op inhoud	17.6	21.7	11.1	18.3
Vakdidactisch specialist	4.4	4.3	0	5.5
Expert ICT-didactiek	3.8	4.3	3.7	3.7
Pedagogisch expert	3.1	0	0	4.6
Expert doorlopende leerlijnen	3.1	0	0	4.6
Expert toetsing	5	4.3	3.7	5.5
Anders, namelijk...	14.5	13	25.9	11.9
Onderwijsontwikkeling				
Curriculumontwikkelaar	14.5	21.7	3.7	15.6
Docentonderzoeker	5	4.3	7.4	4.6
Lid PLG/ontwikkelgroep	13.8	8.7	14.8	14.7
Anders, namelijk...	1.3	4.3	0	0.9
Beleid en organisatie				
Sectieleider	30.8	4.3	22.2	38.5
Teamleider/leerjaarcoördinator/leerteam-coördinator	6.9	4.3	7.4	7.3
ICT-beheerder	0	0	0	0
Bovenschools	1.9	0	0	2.8

beleidsontwikkelaar				
Zorgcoördinator	1.9	0	0	2.8
Cultuurcoördinator	1.3	0	0	1.8
Taalcoördinator	1.3	0	0	1.8
Rekencoördinator	3.1	0	3.7	3.7
Examencoördinator	3.8	4.3	3.7	3.7
Roostermaker/jaarplanning/toets roostering	3.8	0	11.1	2.8
Lid van MR	6.3	0	3.7	8.3
BHV/EHBO-er	11.9	8.7	14.8	11.9
Buitenland/excursie-organisator	20.8	13	29.6	20.2
Anders, namelijk...	3.8	8.7	3.7	2.8
Ondersteunen van collega's				
Schoolopleider	6.9	0	0	10.1
Werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren	18.9	13	11.1	22
Anders, namelijk...	7.5	4.3	3.7	9.2
Anders				
Anders, namelijk...	6.9	4.3	3.7	8.3
N	159	23	27	109

* het percentage telt niet op tot 100% omdat de respondenten meerdere antwoorden konden geven op de vraag.

De volgende rollen zijn bij de *open antwoorden* relatief vaak genoemd:

- Coördinator of organisator van bijvoorbeeld profielwerkstuk/
eindexamengala/ vieringen/ examentraining/ extracurriculaire activiteiten/
schoolstage (19x)
- Stagebegeleider van startende leraren (8x)
- Remedial teacher/ begeleider zorgleerlingen (8x)
- Coach voor leerlingen (5x)
- Assistent teamleider (3x)
- Kernteamvoorzitter (2x)
- Overig, o.a. lid werkgroep taakbeleid; expert kwaliteitszorg; technator.

12. Hoeveel rollen hebben leraren? (Inclusief verdeling startende leraren, medior leraren en senior leraren)

	Totaal %	Startende leraar %	Medior leraar %	Senior leraar %
0	23.2	45.2	25	15.5
1	12.1	16.7	13.9	10.1
2	17.9	16.7	16.7	18.6
3	16.4	9.5	16.7	18.6
4	13.5	7.1	13.9	15.5
5	9.2	2.4	11.1	10.9
6	3.4	0	0	5.4
7	1.9	2.4	2.8	1.6
8	1.4	0	0	2.3
9	0.5	0	0	0.8
10	0.5	0	0	0.8
Totaal	100	100	100	100
N	207	42	36	129

13. Welke rollen zijn voor u de meest belangrijke? Maximaal twee rollen konden worden aangekruist. De volgende vragen gaan over deze rollen.

	% van de respondenten dat de betreffende rol heeft aangekruist
Primaire proces	
1	Mentor/studiebegeleider 67.1
2	Decaan/studieloopbaanbegeleider 5.9
3	Zorgspecialist, o.a. gedrags- en leerstoornissen, hoogbegaafdheid, dyslexie 5.9
4	Vertrouwenspersoon 0.7
5	Vakspecialist op inhoud 6.6
6	Vakdidactisch specialist 3.3
7	Expert ICT-didactiek 1.3
8	Pedagogisch expert 0
9	Expert doorlopende leerlijnen 0
10	Expert toetsing 0.7
11	Anders, namelijk... 9.9
Onderwijsontwikkeling	
12	Curriculumontwikkelaar 3.9
13	Docentonderzoeker 1.3
14	Lid van PLG/onderwijsontwikkelgroep 4.6
15	Anders, namelijk... 1.3
Beleid en organisatie	
16	Sectieleider 12.5
17	Teamleider/leerjaarcoördinator/leerteam-coördinator 5.3

18	ICT-beheerder	0
19	Bovenschoolse beleidsontwikkelaar	1.3
20	Zorgcoördinator	0.7
21	Cultuurcoördinator	1.3
22	Taalcoördinator	1.3
23	Rekencoördinator	0.7
24	Examencoördinator	2
25	Roostermaker/jaarplanning/toetsroostering	1.3
26	Lid van MR	2.6
27	BHV/EHBO-er	0.7
28	Buitenland/excursie-organisator	5.9
29	Anders, namelijk... Ondersteunen van collega's	1.3
30	Schoolopleider	3.3
31	Werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren	6.6
32	Anders, namelijk...	0.7
Anders		
33	Anders, namelijk...	3.3

14. Combinaties van rollen

Werkwijze: Tussen de meest voorkomende rollen (1, 5, 11, 12, 14, 16, 28 en 31) zijn er spearman correlaties uitgevoerd. Vervolgens zijn er kruistabellen gemaakt voor de rollen waartussen significante correlaties gevonden zijn.

		Correlatie
1 en 5	Mentor/studiebegeleider en vakspecialist op inhoud	.251
1 en 12	Mentor/studiebegeleider en curriculumontwikkelaar	.190
1 en 16	Mentor/studiebegeleider en sectieleider	.318
1 en 28	Mentor/studiebegeleider en buitenland/excursie-organisator	.204
1 en 31	Mentor/studiebegeleider en Werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren	.152
5 en 12	Vakspecialist op inhoud en Curriculumontwikkelaar	.298
5 en 28	Vakspecialist op inhoud en buitenland/excursie-organisator	.137
12 en 16	Curriculumontwikkelaar en sectieleider	.190
28 en 31	Buitenland/excursie-organisator en werkplekbegeleider, coach voor startende en zittende leraren	.159

Opmerking bij de rollen in combinatie met rol 1: ca. 80% van de leraren die aangeeft een rol te hebben, is mentor. Dus als iemand een andere rol dan mentor heeft, is dit vaak in combinatie met mentor. Hieronder volgen aantallen, geen procenten. De rolnummers zijn terug te vinden in de tabel hierboven.

Leraren die rol 5 hebben, vervullen bijna allemaal ook rol 1 (op 2 na)

	niet rol 5	wel rol 5
niet rol 1	77	2
wel rol 1	103	26
Totaal (N= 208)	180	28

Leraren die rol 12 hebben, vervullen bijna allemaal rol 1 (op 3 na)

	niet rol 12	wel rol 12
niet rol 1	76	3
wel rol 1	108	21
Totaal (N= 208)	184	24

Leraren die rol 16 hebben, hebben bijna allemaal rol 1 (op 5 na)

	niet rol 16	wel rol 16
niet rol 1	74	5
wel rol 1	85	44
Totaal (N= 208)	159	49

Leraren die rol 28 hebben, hebben bijna allemaal rol 1 (op 5 na)

	niet rol 28	wel rol 28
niet rol 1	74	5
wel rol 1	101	28
Totaal (N= 208)	175	33

Leraren die rol 31 hebben, hebben bijna allemaal rol 1 (op 6 na)

	niet rol 31	wel rol 31
niet rol 1	73	6
wel rol 1	105	24
Totaal (N= 208)	100	100

Van de 24 mensen die rol 12 hebben, hebben 10 mensen ook rol 5.

Van de 28 mensen die rol 5 hebben, hebben 10 mensen ook rol 12.

	niet rol 12	wel rol 12
niet rol 5	166	14
wel rol 5	18	10
Totaal (N= 208)	184	24

Van de 33 mensen die rol 28 hebben, hebben 8 mensen ook rol 5.

Van de 28 mensen die rol 5 hebben, hebben 8 mensen ook rol 28.

	niet rol 28	wel rol 28
niet rol 5	155	25
wel rol 5	20	8
Totaal (N= 208)	175	33

Van de 49 mensen die rol 16 hebben, hebben 11 mensen ook rol 12.

Van de 24 mensen die rol 12 hebben, hebben 11 mensen ook rol 16.

	niet rol 16	wel rol 16
niet rol 12	146	38
wel rol 12	13	11
Totaal (N= 208)	159	49

Van de 30 mensen die rol 31 hebben, hebben 9 mensen ook rol 28.

Van de 33 mensen die rol 28 hebben, hebben 9 mensen ook rol 31.

	niet rol 31	wel rol 31
niet rol 28	154	21
wel rol 28	24	9
Totaal (N= 208)	178	30

15. Waar heeft u deze rol uitgevoerd? Kunt u in enkele steekwoorden aangeven uit welke *taken of verantwoordelijkheden* die rol bestaat?

	% van de antwoorden
Binnen mijn team/sectie, en mijn taken/verantwoordelijkheden zijn: Als mentor: begeleiden leerlingen. Overig: antwoorden passend bij rollen, zoals sectievoorzitter die coördinerende taak heeft; een vakspecialist die aan een vernieuwend vakwerkplan schrijft.	56.1
Op schoolniveau, en mijn taken/verantwoordelijkheden zijn: Als mentor: begeleiden leerlingen. Overig: antwoorden passend bij rollen, zoals technator die technasium opzet; decaan die ondersteuning biedt bij vakkenpakketten en studiekeuze.	38.5
Binnen mijn bestuur, en mijn taken/verantwoordelijkheden zijn: Voorbeelden zijn: lid MR en procesbegeleider van interviews met starters met behulp van reflectie-instrument.	0.5
Anders	4.8
Totaal 187 antwoorden (N =124)	100

16. Kunt u aangeven of dit een tijdelijke of permanente rol is/was?

	% van de antwoorden
Tijdelijk (voor een beperkte periode)	16.2
Permanente	77.9
Anders, namelijk...	5.9
Totaal 204 antwoorden (N =129)	100

17. Kunt u aangeven hoe u deze rol heeft gekregen? (1 antwoord kiezen)

	% van de antwoorden
Mijn persoonlijke keuze	25.5
Keuze in overleg	20.1
Ik ben er voor gevraagd door mijn leidinggevende/team/sectie.	32.8
Ik had geen keuze; ik kreeg deze rol door leidinggevende, team/sectie toebedeeld.	16.2
Anders, namelijk...	5.4
Antwoorden die het meest genoemd worden, zijn: 'ik heb hierop gesolliciteerd' 'gevraagd vanuit netwerk/platform', en 'iedereen heeft deze rol'.	
Totaal 204 antwoorden (N =130)	100

18. Op welke manier is deze rol tot stand gekomen?

	% van de antwoorden
Formeel ingevuld: deze rol was een bestaande rol; er is mij vooraf verteld wat die rol inhield.	62.7
Informeel ontstaan: deze rol is spontaan ontstaan; ik heb er al doende samen met mijn collega's inhoudelijk invulling aan gegeven.	28.4
Anders, namelijk...	9.0
Antwoorden betreffen het meest: 'dit is gegroeid/bijgesteld/ organisch ontstaan' en 'een combinatie van formeel en informeel'	
Totaal 201 antwoorden (N =130)	100

19. Was deze rol nieuw voor uw team/de sectie of school of bestuur?

	% van de antwoorden
Ja, want:	24.2
Antwoorden betreffen het meest:	
- Nieuwe rol in de school, ontstaan doordat de school een verandering heeft doorgevoerd, zoals een technasium of coaching als speerpunt.	
- Nieuwe rol doordat er een nieuw vak op school kwam of doordat er nieuwe eindtermen kwamen, waardoor er nieuw materiaal moest worden ontwikkeld.	
Nee	75.8
Totaal 198 antwoorden (N =126)	100

20. Waarom bent u deze rol gaan uitvoeren? (meer antwoorden mogelijk)

	% van de antwoorden
Beter worden in mijn vakgebied of leraarsfunctie (verbreden, verdiepen).	11.3
Verdere ontwikkeling van mijn loopbaan in het onderwijs.	17.5
Meer motivatie voor het leraarschap of werken in het onderwijs.	12.9
Voorkomen dat ik het onderwijs verlaat.	1
Meer uitdaging krijgen.	15.9
Meer variatie in mijn dagelijkse werkzaamheden	20
Vanuit behoefte om het leren van leerlingen te verbeteren.	16.3
Anders, namelijk...	5.2
Meeste genoemde antwoorden: 'het is een verplichting/geen eigen keus/het is opgelegd/iedereen krijgt deze taak' en 'er was een gebrek aan/het was noodzakelijk'	
Totaal 201 antwoorden (N = 130)	100

21. Wat spreekt u in het bijzonder aan in deze rol?

Open antwoorden: het persoonlijker contact met leerlingen (67x), het ondersteunen (van de groei) van collega's (12x), meer gevarieerd werk (7x), verantwoordelijkheid hebben (6x), betrokkenheid bij de schoolorganisatie (5x), vrijheid om nieuwe dingen te ontdekken (4x), uitdaging (4x), overige redenen die samenhangen met een specifieke situatie (34x), zoals: 'in kader van vernieuwing binnen vmbo de gelegenheid gekregen op de voorgrond te treden'.

22. In hoeverre bent u tevreden met het feit dat u deze rol uitoefent en waarom?

	% van de antwoorden
1 – zeer ontevreden	2
2 – ontevreden	1.5
3 – neutraal	13.2
4 – tevreden	48.8
5 – zeer tevreden	34.6
Totaal 205 antwoorden (N = 128)	100

De gegeven toelichtingen komen neer op:

1: [Geen toelichting bij gegeven], 2-3: Het is te veel werk en kost te veel tijd, 4: Mooie rol, maar wel intensief, 5: Leuk om afwisseling te hebben.

Gemiddelde op deze vraag (N=128)

	M	SD
In hoeverre bent u tevreden met het feit dat u deze rol uitoefent	4.12	0.77

23. Zijn er bepaalde deskundigseisen voor het uitvoeren van deze rol? Denk aan bepaalde kennis en kunde, of een specifiek certificaat of opleiding.

	% van de antwoorden
Ja	70.8
Nee	25.2
Weet niet	4
Totaal 202 antwoorden (N = 126)	100

24. Had u voor deze rol nieuwe kwaliteiten/ deskundigheid nodig? En zo ja, hoe heeft u die ontwikkeld? *(meer antwoorden mogelijk)*

	% van de antwoorden
Ja, via formele training of opleiding.	25.9
Ja, leren door de rol uit te voeren.	34.6
Ja, leren door de rol uit te voeren, <i>met</i> begeleiding van een ervaren collega of via intervisie.	19
Ja, maar die bezat ik al.	13.7
Nee, niet nodig.	4.7
Anders, namelijk...	2.1
Totaal 321 antwoorden (N = 126)	100

25. Heeft u waardering van anderen voor de uitvoering van deze rol gekregen of ervaren? *(meer antwoorden mogelijk)*

	% van de antwoorden
Ja, namelijk tijd en financiële groei	69.2
Ja, maar ik mis nog waardering in de vorm van tijd en financiële groei	12.6
Nee, maar ik had dat wel wenselijk gevonden in de vorm van tijd en financiële groei	15.7
Anders, namelijk...	2.5
Totaal 159 antwoorden (N = 111)	100

26. Heeft u waardering van anderen voor de uitvoering van deze rol gekregen of ervaren? Ja, namelijk: *(meer antwoorden mogelijk)*

	% van de antwoorden
(zicht op) financiële groei in salaris of toelage	4.6
Tijd in mijn jaartaak	21.8
Vrijgeroosterde uren	10.9
Statusverhoging	2.2
Erkenning	19.4
Meer verantwoordelijkheden	15.3
Persoonlijke ontwikkeling	22.3
Anders, namelijk...	3.4
Totaal 412 antwoorden (N = 115)	100

27. Zijn er faciliteiten beschikbaar gesteld om de uitvoering van deze rol makkelijker te maken?

	% van de antwoorden
Ja, namelijk:	77.9
Nee	22.1
Totaal 199 antwoorden (N = 125)	100

28. Zijn er faciliteiten beschikbaar gesteld om de uitvoering van deze rol makkelijker te maken? Ja, namelijk:

	% van de antwoorden
Tijd	45.6
Scholing	23.5
Een eigen kamer/werkplek	12.2
Begeleiding/ steun	15.4
Anders, namelijk...	3.2
Totaal 272 antwoorden (N = 108)	100

29. Had u wel faciliteiten willen hebben voor de uitvoering van deze rol?

	% van de antwoorden
Ja, namelijk:	78
Nee	22
Totaal 41 antwoorden (N = 34)	100

30. Had u wel faciliteiten willen hebben voor de uitvoering van deze rol?

Ja, namelijk:

	% van de antwoorden
Tijd	63
Scholing	10.9
Een eigen kamer/werkplek	19.5
Begeleiding/ steun	4.3
Anders, namelijk...	2.2
Totaal 46 antwoorden (N = 30)	100

31. Heeft u het afgelopen schooljaar tot op heden één of meer rollen uitgevoerd *buiten uw school/bestuur of eventueel buiten de sector onderwijs*? Heeft u meer rollen vervuld, dan kunt u volstaan met het aangeven van maximaal twee rollen die voor u het meest belangrijk waren. Inclusief verdeling over startende leraren, medior leraren en senior leraren.

	Totaal %	Startende leraar %	Medior leraar %	Senior leraar %
Ja, namelijk (max. 2 aankruisen)	30.8	26.3	36.7	30.8
Nee	69.2	73.7	63.3	69.2
Totaal	100	100	100	100
N	172	38	30	104

32. Hoeveel rollen hebben leraren buiten de school?

	Totaal %	Startende leraar %	Medior leraar %	Senior leraar %
0	69.2	73.7	63.3	69.2
1	24.4	15.8	33.3	25
2	6.4	10.5	3.3	5.8
Totaal	100	100	100	100
N	172	38	30	104

33. Rol binnen en rol buiten de school?

	Ja, rol binnen de school %	Nee, geen rol binnen de school %	Totaal
Ja, rol buiten de school	24.0	7.0	31.0
Nee, geen rol buiten de school	48.0	21.1	69.0
Totaal (N= 175)	71.9	28.1	100

34. Heeft u het afgelopen schooljaar tot op heden één of meer rollen uitgevoerd *buiten uw school/bestuur of eventueel buiten de sector onderwijs*? Heeft u meer rollen vervuld, dan kunt u volstaan met het aangeven van maximaal twee rollen die voor u het meest belangrijk waren. Ja, namelijk (maximaal twee aankruisen):

	Totaal %*	Startende leraar %*	Medior leraar %*	Senior leraar %*
Auteur van (vakmethode)boeken bij een uitgever	0	0	0	
Promovendus	0	0	0	
CITO-toetsexpert	1.9	0	0	3.1
Beleidsmedewerker bij ministerie van OCW	0	0	0	

Beleidsmedewerker bij lokale overheid	0	0	0	
Vakexpert/medewerker/bestuurslid /werkgroeplid bij nationale vakvereniging of beroepsvereniging	1.9	0	0	3.1
Curriculumontwikkelaar bij SLO	1.9	0	0	3.1
Ambassadeur bij de Onderwijscoöperatie	0	0	0	
Zelfstandig ondernemer (zzp-er, eigen bedrijf)	24.5	50	25	15.6
Lid van een regionale of landelijke werkgroep	15.1	30	0	15.6
Anders, eventueel ook buiten de sector onderwijs:...	75.5	60	75	78.1
N	53	10	11	32

** het percentage telt niet op tot 100% omdat de respondenten meerdere antwoorden konden geven op de vraag.*

De volgende rollen zijn bij de *open antwoorden* relatief vaak genoemd:

- Vrijwilligerswerk (kerk, sport, cultuur) (13x)
- Onderzoeker/vakdidacticus/docentopleider (5x)
- Lessen ontwikkelaar/toetsmedewerker (4x)
- Politieke functie/gemeenteraadslid (2x)
- Overig, o.a.: bedrijfsleider sportschool; MR basisschool; supervisor en coach op andere school.

35. Waarom bent u deze rol gaan uitvoeren? (meer antwoorden mogelijk)

	% van de antwoorden
Beter worden in mijn vakgebied of leraarsfunctie (verbreden, verdiepen).	8.1
Verdere ontwikkeling van mijn loopbaan in het onderwijs.	5.4
Meer motivatie voor het leraarschap of werken in het onderwijs.	2.7
Voorkomen dat ik het onderwijs verlaat.	8.1
Meer uitdaging krijgen.	24.3
Meer variatie in mijn dagelijkse werkzaamheden.	37.8
Vanuit behoefte om het leren van leerlingen te verbeteren.	0
Anders, namelijk...	13.5
Totaal 37 antwoorden (N = 19)	100

36. Kunt u in enkele steekwoorden aangeven uit welke taken of verantwoordelijkheden die rol bestaat?

Open antwoorden passend bij de rollen die mensen hebben, zoals: voorzitter van sportvereniging die eindverantwoordelijke is en aanspreekpunt voor ouders.

37. Kunt u per rol aangeven of dit een tijdelijke rol was of een permanente rol is?

	%
Tijdelijk (voor een beperkte periode)	23.6
Permanent	68.4
Anders, namelijk...	5.3
Totaal (N = 19)	100

38. Wat spreekt u in het bijzonder aan in deze rol?

Open antwoorden hebben vooral betrekking op: afwisseling, uitdaging, persoonlijke ontwikkeling en contact met mensen.

39. In hoeverre bent u tevreden met het feit dat u deze rol uitoefent en waarom?

Schaal 1-5: zeer ontevreden - zeer tevreden. Korte toelichting:...

	%
1 - zeer ontevreden	10.5
2 - ontevreden	0
3 - neutraal	5.3
4 - tevreden	36.8
5 - zeer tevreden	47.4
Totaal (N = 19)	100

De gegeven toelichtingen komen neer op:

1: Bijdrage leveren aan verbeteringen in maatschappij, 2-3-4: [Geen toelichting bij gegeven], 5: Mooie afwisseling.

Gemiddelde op deze vraag (N=19)

	M	SD
In hoeverre bent u tevreden met het feit dat u deze rol uitoefent	4.11	1.24

40. Zijn er bepaalde deskundigheidseisen nodig voor het uitvoeren van deze rol?

Denk aan bepaalde kennis en kunde, of een specifiek certificaat of opleiding.

	%
Ja	94.7
Nee	5.3
Weet niet	0
Totaal (N = 19)	100

41. Had u voor deze rol nieuwe kwaliteiten/deskundigheid nodig? En zo ja, hoe heeft u die ontwikkeld? (meer antwoorden mogelijk)

	% van de antwoorden
Ja, via formele training of opleiding.	40.6
Ja, leren door de rol uit te voeren.	25
Ja, leren door de rol uit te voeren, <i>met</i> begeleiding van een ervaren collega of via intervisie.	3.1
Ja, maar die bezat ik al.	21.9
Nee, niet nodig.	3.1
Anders, namelijk...	6.3
Totaal 32 antwoorden (N = 19)	100

42. Heeft u waardering van anderen voor de uitvoering van deze rol gekregen of ervaren?

	%
Ja, namelijk:	64.3
Ja, maar ik mis nog waardering in de vorm van ...	7.1
Nee, maar ik had dat wel wenselijk gevonden in de vorm van ...	28.6
Anders, namelijk...	0
Totaal (N = 14)	100

43. Heeft u waardering van anderen voor de uitvoering van deze rol gekregen of ervaren? Ja, namelijk:

	% van de antwoorden
(zicht op) financiële groei in salaris of toelage	9.4
Tijd in mijn jaartaak	0
Vrijgeroosterde uren	12.5
Statusverhoging	3.1
Erkenning	28.1
Meer verantwoordelijkheden	12.5
Persoonlijke ontwikkeling	31.3
Anders, namelijk...	3.1
Totaal 32 antwoorden (N = 16)	100

44. Zijn er *vanuit uw school* faciliteiten beschikbaar gesteld om de uitvoering van deze rol makkelijker te maken?

	%
Ja, namelijk:	22.2
Nee	77.8
Totaal (N = 18)	100

45. Zijn er faciliteiten beschikbaar gesteld om de uitvoering van deze rol makkelijker te maken? Ja, namelijk:

	% van de antwoorden/respondenten
Tijd	50
Scholing	25
Een eigen kamer/werkplek	0
Begeleiding/ steun	0
Anders, namelijk...	25
Totaal 4 antwoorden (N = 4)	100

Had u wel faciliteiten willen hebben voor de uitvoering van deze rol?

	%
Ja, namelijk:	25
Nee	75
Totaal (N = 12)	100

46. Had u wel faciliteiten willen hebben voor de uitvoering van deze rol?

Ja, namelijk:

	% van de antwoorden
Tijd	50
Scholing	16.7
Een eigen kamer/werkplek	0
Begeleiding/ steun	16.7
Anders, namelijk...	16.7
Totaal 6 antwoorden (N = 5)	100

47. In hoeverre bent u tevreden met de mogelijkheden van uw school om u als leraar verder te ontwikkelen in uw functie of rollen binnen of buiten uw school?

	Totaal (N=170)	Starters(N= 35)	Medioren (N=31)	Senioren(N=104)
	%	%	%	%
Zeer ontevreden	5.9	5.7	6.5	5.8
Ontevreden	5.3	2.9	0	7.7
Neutraal	27.1	28.6	35.5	24
Tevreden	34.1	31.4	29	36.5
Zeer tevreden	26.5	28.6	29	25
Niet van toepassing	1.2	2.9	0	1
Totaal	100	100	100	100

Toelichtingen gegeven door leraren; exemplarisch voor het ingevulde antwoord (1-5):

1: 'Ik ben momenteel nog onbevoegd docent. Dat is dan ook de reden dat ik tot noch toe weinig tot geen andere taken heb binnen mijn team.'

2: 'De dagelijkse lespraktijk houdt me al genoeg bezig. Een rol daarbovenop betekent meer werk / drukte / etc.'

3: 'Ik zou nu graag willen doorgroeien, maar daarvoor is vooralsnog geen ruimte.' 'Ik

ben niet op de hoogte van de mogelijkheden van mijn school.'

4: 'Er wordt genoeg mogelijkheden aangeboden maar die ambitie heb ik niet om daar meer tijd aan te steken'; 'Ontwikkelingsdagen op school zijn voldoende. Verder volg ik een opleiding 1e graad.'

5: 'Veel ruimte voor scholing'; 'Op onze school krijg je alle mogelijkheden om je verder te ontwikkelen.'

Gemiddelden voor deze vraag:

	Totaal (N=170) M (SD)	Starters (N=35) M (SD)	Medioren (N=31) M (SD)	Senioren (N=104) M (SD)
In hoeverre bent u tevreden met de mogelijkheden van uw school om u als leraar verder te ontwikkelen in uw functie of rollen binnen of buiten uw school?	3.74 (1,12)	3.83 (1.15)	3.74 (1.09)	5.70 1.13)

49. In hoeverre bent u tevreden met de mogelijkheden van uw school om u als leraar verder te ontwikkelen in uw functie of rollen binnen of buiten uw school?
Verdeling over leraren die wel of geen rol binnen de school hebben.

	Totaal (N=170) %	Wel een rol binnen de school (N=122) %	Geen rol binnen de school (N=47) %
Zeer ontevreden	5.9	4.9	8.5
Ontevreden	5.3	5.7	4.3
Neutraal	27.1	23.8	34
Tevreden	34.1	36.1	29.8
Zeer tevreden	26.5	28.7	21.3
Niet van toepassing	1.2	0.8	2.1
Totaal	100	100	100

Gemiddelden voor deze vraag:

	Totaal (N=170) M (SD)	Wel een rol in de school (N=122) M (SD)	Geen rol in de school (N=47) M (SD)
In hoeverre bent u tevreden met de mogelijkheden van uw school om u als leraar verder te ontwikkelen in uw functie of rollen binnen of buiten uw school?	3.74 (1.12)	3.80 (1.10)	3.57 (1.19)

50. Heeft u op dit moment wensen om u *verder* te ontwikkelen in uw loopbaan als leraar?

	Totaal (N=172) %	Starters (N=38)%	Medioren (N=32)%	Senioren (N=104)%
Ja, open antwoorden: Opleiding volgen (14x), cursus (11x), solliciteren voor LC-docent (5x), in gesprek met teamleider over kwaliteiten en mogelijkheden (4x), overig, waaronder 'up-to-date blijven' en 'bekwamen in coaching van leerlingen'.	49.4	75	56.3	38.5
Nee	50.6	25	43.8	61.5
Totaal	100	100	100	100

51. In hoeverre geven de volgende personen u ondersteuning bij de ontwikkeling in uw loopbaan als leraar?

Schaal 1-5: geheel niet van toepassing- geheel wel van toepassing

	Totaal (N=172) M(SD)	Starters (N=38) M(SD)	Medioren (N=32) M(SD)	Senioren (N=104) M(SD)
Mijn leidinggevende	3.74 (1.06)	3.89 (1.21)	3.94 (0.81)	3.64 (1.07)
Mijn bestuur	2.78 (1.10)	2.91 (1.06)	3.03 (0.93)	2.65 (1.16)
Mijn collega's (sectie)	3.54 (1.02)	3.59 (1.10)	3.70 (0.99)	3.48 (1.01)
Mijn collega's (team)	3.48 (1.04)	3.68 (1.07)	3.52 (0.91)	3.40 (1.07)
Anderen, namelijk...	2.60 (1.31)	2.94 (1.24)	2.10 (0.88)	2.58 (1.42)

Bijlage 3 Questions about career paths for teachers

Country:

Name of respondent:

Organisational affiliation:

Position/task of the respondent:

1. In which way(s) is it possible for a teacher in your country to make career steps?
2. Are there certain fixed career paths? If so, which career paths and which steps within these paths exist and to what extent are these career paths connected to the following areas
 - Teaching and learning of pupils
 - Curriculum development and inquiry
 - Policy and organization
 - Management and school leadership
 - Support of colleagues or student teachers
 - Roles outside schools
3. What are the underlying policy aims and ambitions of these (policies on) career paths?
4. To what extent have there been recent changes with regard to (policies on) career paths? If so, what changes have been made/suggested? What were the underlying arguments for that change of policy.
5. To what extent are teachers satisfied with their career prospects and possibilities when it comes to personal growth, social appreciation and salary?
6. What is the usual procedure to make a next career step? (for example: own initiative by teachers, initiative of the school head, formal application, other, ...). To what extent are there a formal selection procedures? And what does this selection procedure look like? Who is responsible?
Is there a difference between different career paths?

7. Is there training or coaching available for teachers who want to make a next career step? Could you describe two examples in short? (For instance an example of a formal qualification programme that is needed, and an example of a more informal optional training course).
8. Is there a kind of acknowledgment for the teacher in specific career steps? (For example: a raise in salary, working space in school, status)?
9. Is a teacher usually facilitated to be able to fulfill additional tasks that are part of a certain career step? And if so, in which way(s)? (For example: time, room in the timetable, or extra opportunities for professionalization).
10. Based on your experience, what tips or advices would you give us when it comes to developing career perspectives for teachers in the Netherlands?

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 993 Volman, M. Raban, A, Heemskerk, I., Ledoux. G., Kuiper, E..
Toekomstgericht onderwijs.
- 992 Bierkens, I.C., & Zoontjens, P.J.J.
De zorgplicht en de juridische handhaving daarvan. (Alleen digitaal)
- 990 Boogaard, M., Buisman, M., Glaudé, M.
Docentstages in het mbo.
- 989 Schenke, W., Elshof, D., & Heemskerk, I.M.C.C.
Regionale samenwerking rondom opleidingsscholen.
- 988 Breetvelt, I.S., Meijer, J., Binsbergen, M.H. van
Short report literatuurverkenning Self-Efficacy & Resilience.
- 987 Sligte, H.W., Emmelot, Y.W., Schenke, W.
Tussentijdse Evaluatie Amsterdamse Scholen en Lerarenbeurzen 2016-2017.
- 986 Veen, A., Veen, I van der, Schaik, S. van, Leseman, P.
Kwaliteit in de kleutergroepen en de relatie met ontwikkeling van kinderen.
- 982 Weijers, D., Elshof, D., Heim, M.
De groei van sbo en cluster 4 in de Kop van Noord Holland.
(Alleen digitaal)
- 980 Jurgens, K., Buisman, M.
Zilveren taalcompetenties. (Alleen digitaal)
- 979 Buisman, M.
Negatieve leerervaringen van volwassenen met lage basisvaardigheden.
- 978 Boogaard, M., Schenke, W., Schaik, P. van, Felix. C.
Kennisbenutting in kennisnetwerken van docenten: Een verkenning.

Deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl

Voor meer informatie, zie: <http://www.kohnstammstituut.uva.nl>

Kohnstamm Instituut UVA bv
Postbus 94208
1090 GE Amsterdam
T 020 525 1226
www.kohnstammstituut.uva.nl