

J.M.G. Leune

Het leraarschap: knelpunten en perspectieven

(bijdrage aan de bundel "Leraarsberoep tussen kentering en continuïteit" onder redactie van H. Kleijer en G. Vrieze)

Rotterdam, oktober 1998

1. Inleiding; leraarschap onder druk

Beroepsbeoefenaren ondergaan de invloed van de context waarbinnen zij hun werkzaamheden verrichten¹. Veranderingen in hun werkomgeving brengen veranderingen met zich in hun takenpakket en taakbelasting, soms ook in hun beroepsstatus. Wie het wel en wee van beroepsbeoefenaren wil begrijpen dient zich dus te verdiepen in de omstandigheden waaronder zij functioneren.

Dit elementair sociologisch inzicht is wel heel in het bijzonder van toepassing op het leraarschap. Door de aard van zijn professie is de leraar buitengewoon gevoelig voor omgevingsdynamiek; het leraarsberoep kan niet in stilte, met oogkleppen op worden beoefend. De leraar wordt geconfronteerd met externe veranderingen en is daardoor kwetsbaar. In essentie voert dit gegeven terug naar de vatbaarheid van het schoolwezen voor maatschappelijke veranderingen. Hoewel het schoolwezen door zijn omvang en complexiteit en ook door zijn relatieve professionele autonomie zelden direct reageert op externe dynamiek is het toch niet zo dat het op den duur sociale veranderingen kan negeren. Maatschappelijke veranderingen weerspiegelen zich vroeg of laat in de opzet en inrichting van het onderwijsbestel². Leraren ondervinden daarvan de gevolgen, al dan niet met tegenzin³.

Een van de door veel leraren zelf als hinderlijk ervaren karakteristiek van het leraarsberoep is dat het bloot staat aan uiteenlopende verwachtingen. Daardoor staat het leraarschap onder druk. Verwachtingen ten aanzien van door de leraar te leveren prestaties komen zowel van binnen als van buiten het schoolwezen. Anders gezegd: de leraar heeft te maken met interne en externe referentiegroepen, d.w.z. groepen die mede bepalend zijn voor opvattingen over hoe men zich dient te gedragen.

Tot de belangrijkste interne referentie-groepen behoren: het bevoegd gezag van een school, de schoolleiding, de collega's en ook de leerlingen. Invloedrijke externe referentie-groepen zijn: de ouders, de publieke opinie (zoals deze vooral door de pers wordt gekanaliseerd), de overheid (plaatselijk en landelijk), andere scholen in de omgeving, onderwijsdeskundigen (bijvoorbeeld werkzaam bij schoolbegeleidingsdiensten), beroepsverenigingen en levensbeschouwelijk georiënteerde instituties⁴.

Dat van leraren veel tegelijk wordt verwacht is begrijpelijk. De overheid tracht zoveel mogelijk uiteenlopende maatschappelijke verlangens tot gelding te brengen. Zo kan

het maatschappelijk draagvlak voor het te voeren onderwijsbeleid breed zijn. Op het niveau van de school zijn de marges voor een scherpe profilering van het leraarschap smal; scholen dienen rekening te houden met uiteenlopende preferenties van ouders, willen zij zich op de leerlingenmarkt handhaven in een tijdperk van toeneemende competitie tussen scholen. Over de aard en reikwijdte van de leraarsrol leven er onder ouders divergerende opvattingen.

Zo bleken ouders in 1991 sterk verdeeld te antwoorden op de vraag of er aan leerlingen op school te veel of te weinig eisen worden gesteld⁵. De stelling 'het belangrijkste dat men kinderen kan leren is algehele gehoorzaamheid' werd toen door 26% van de ondervraagde ouders onderschreven, doch door 54% van hen afgewezen (de rest was indifferent of had geen mening)⁶. In de Nederlandse bevolking bleken de opvattingen over de hoofdtaak van de basisschool uiteen te lopen. Het Sociaal en Cultureel Planbureau confronteerde de ondervraagden met twee stellingen:⁷

- A. Op de basisschool gaat het er in de eerste plaats om dat kinderen zoveel mogelijk kennis opdoen.
- B. Op de basisschool gaat het er in de eerste plaats om dat kinderen graag naar school gaan.

De ondervraagden reageerden (in procenten) als volgt:

- veel meer eens met A	17
- meer eens met A	36
- met beide evenveel (on)eens	19
- meer eens met B	23
- veel meer eens met B	5

Leraren die op het kompas van ouders willen varen bij het bepalen van hun kerntaken krijgen dus tegenstrijdige aanwijzingen.

In 't Veld, De Bruijn en Lips signaleren rondom het leraarschap vier, wat zij noemen spanningsbogen die voorvloeien uit uiteenlopende verwachtingen van derden over door leraren te leveren prestaties. Deze 'spanningsbogen' zijn:⁸

- a. de leraar als monopolist versus de leraar als regisseur. In geval van de eerste rol ligt het primaat van het lesgeven bij de leraar. Bij de tweede rol treedt de leraar vooral op als regisseur van leerprocessen.

-
- b. de leraar als pedagoog versus de leraar als vakdocent (geleerde); deze rollen-dichotomie is in de sociologische literatuur over het leraarschap al vroeg onderkend.⁹ Wordt de rol als pedagoog benadrukt dan wordt van de leraar vooral een bijdrage verwacht aan de persoonlijkheidsvorming. Wanneer de leraar wordt gezien en beoordeeld als een geleerde, dan worden van hem vooral prestaties op het cognitieve vlak verwacht.
 - c. de leraar als professional versus de leraar als leermeester. In geval van de leraar als professional is er sprake van eigen professionele standaarden. Deze worden bewaakt door krachtige beroepsverenigingen met eigen gedragscodes. In geval van de leraar als leermeester zijn de voor de beroepsgroep geldende kwalificatie-eisen niet beslissend. De 'leermeester' is een wijze man of vrouw met een brede algemene ontwikkeling, met een gave voor de overdracht van kennis en met persoonlijkheid.
 - d. de leraar als contribuant aan een product versus de leraar als begeleider van een proces. Bij de product-benadering staan eindtermen centraal. Het curriculum is als het ware leraar-neutraal. Domineert de proces-benadering dan is de vormgeving van het onderwijsleerproces sterk afhankelijk van preferenties van leraren; het curriculum is dan leraar-gebonden.

Er wordt thans in ons land geprobeerd om het 'profiel' van het leraarsberoep operationeel te omschrijven, met name met het oog op de vaststelling van startbekwaamheidseisen, d.w.z. eisen waaraan een beginnend leraar moet voldoen. Uit tot dusver gepubliceerde documenten hierover kan worden opgemaakt dat de door In 't Veld c.s. geconstrueerde 'spanningsbogen' in het beleidsmatig denken over het leraarschap herkenbaar zijn. Van leraren wordt op velerlei terreinen veel verwacht. Illustratief zijn de startbekwaamheidseisen die ontwikkeld zijn voor leraren in het primair onderwijs. Afgezien van tal van vakspecifieke bekwaamheden (betreffende de onderscheiden schoolvakken) worden van deze leraren de volgende meer algemene startbekwaamheden verlangd:¹⁰

'Van een leraar mag verwacht worden dat hij de grondslagen van de Nederlandse samenleving kent, actief participeert in die samenleving met haar toenemende internationalisering, en dat hij op betrokken wijze zijn beroep uitoefent.

Dit houdt o.a. het volgende in voor:

A. Participatie

De leraar:

- ❖ denkt en handelt mede vanuit grondwettelijke rechten en plichten;
- ❖ beheerst op een vrijwel onberispelijk niveau elementaire cultuurvaardigheden als lezen, schrijven en rekenen;
- ❖ is ingevoerd in de belangrijkste culturele verworvenheden en stromingen van ons land;
- ❖ is globaal op de hoogte van Europese en mondiale culturele tradities.

B. Betrokkenheid

De leraar:

- ❖ is betrokken op zichzelf als zich ontwikkelende beroepsbeoefenaar;
- ❖ is betrokken op de multiculturele, pluriforme samenleving en op de daaruit voortkomende opdracht cultuur over te dragen en tot ontwikkeling te brengen (effectief onderwijs);
- ❖ is betrokken op anderen:
 - leerlingen in hun brede ontwikkeling (ontwikkelingsgericht onderwijs) en met hun onderlinge verschillen (adaptief onderwijs);
 - collega's en leiding in de school in hun verantwoordelijkheid voor de gezamenlijk gedragen grondslag en onderwijsvisie;
 - overige belanghebbenden bij het onderwijswerk, waaronder ouders en bevoegd gezag.

C. Vernieuwingsgezindheid

De leraar:

- ❖ beseft dat onderwijs zich regelmatig moet vernieuwen omdat het nieuwe generaties voor een toekomstige samenleving opleidt;
- ❖ houdt zich op de hoogte van vernieuwingen in theorie en praktijk die relevant zijn voor zijn werk;
- ❖ spant zich in om het eigen werk in collegiale samenwerking stelselmatig te vernieuwen.' (einde citaat).

Deze startbekwaamheidseisen zijn begrijpelijk gelet op de uiteenlopende verwachtingen ten aanzien van de taak van de leraar in het primair onderwijs. Tegelijk brengen ze vanwege hun reikwijdte en ambitieniveau ook een risico met zich: ze introdu-

ceren een beoordelingskader met normen die voor veel leraren over de volle breedte moeilijk haalbaar zullen blijken. Daardoor kunnen zij (uiteraard geheel onbedoeld) bijdragen aan frustraties bij leraren én bij derden over de effectiviteit van hun beroepsuitoefening.

In de afgelopen dertig jaar manifesteerden zich tal van veranderingen in de taak en positie van leraren in Nederland. Naar mijn mening zijn de volgende het meest invloedrijk geweest:¹¹

- leerlingen zijn onmiskenbaar lastiger geworden. Zij zijn thans minder vatbaar voor autoriteit en gezag, en zijn individueler en mondiger dan in de jaren zestig. Zij vertonen meer gedragsproblemen, onder meer als gevolg van instabiele affectieve relaties in het gezin. Zij zijn hierdoor minder gemakkelijk te motiveren om te leren en veroorzaken meer ordeproblemen op school. Taakbelasting van leraren wordt vooral bepaald door de werkbelasting in de klas, en dus door het gedrag van leerlingen.¹²
- scholen zijn geconfronteerd met uitdijende taken als gevolg van verbreding van onderwijs- en vormingsaanbod. Zij zijn vanuit de samenleving meer en meer onder druk gezet om te evolueren in de richting van een 'total institution', d.w.z. een instelling die zich in totale zin over de mens ontfermt¹³. Dat bracht méér aandacht met zich mee voor de niet-cognitieve ontwikkeling van leerlingen, méér psychosociale begeleiding en méér buitenschoolse activiteiten. Voor leraren betekent doelverbreding meer en veelal ook intensiever werk.
- in de genoemde periode zijn scholen meer en meer geconfronteerd met tegenstrijdige maatschappelijke verwachtingen. Zij zijn ontdekt als belangrijke instrumenten van sociale verandering. Van uiteenlopende kanten worden zij bestookt met wensen en verlangens.
- de taak van leraren is verzwaard als gevolg van velerlei veranderingen die zich hebben voltrokken op vakinhoudelijk, vakdidactisch en schoolorganisatorisch terrein. Er is sprake van 'rolling reform'.
- het overheidsbeleid op onderwijsterrein is de afgelopen dertig jaar buitengewoon onrustig geweest, niet alleen als gevolg van vele en ingrijpende bezuinigingen, maar ook als gevolg van frequent wisselende denkbeelden over de structuur en inhoud van het onderwijs. De meeste leraren hebben het overheidsbeleid in de genoemde periode ervaren als inconsistent, onderwijskundig onjuist en bedreigend voor de eigen arbeidsomstandigheden.

- ouders zijn onder invloed van het gestegen onderwijspeil van de bevolking mondiger geworden en daardoor voor de school en voor leraren lastiger. Zij verlangen meer en meer dat de school hun kind voorbereidt op een zo hoog mogelijk diploma. Zij grijpen steeds vaker bij de schoolkeuze eerder te hoog dan te laag. Veel kinderen lopen daardoor op hun tenen. De werkbelasting van docenten is toegenomen door het gestegen prestatie-ambitieniveau van ouders.
- de professionele autonomie van docenten is gereduceerd¹⁴. Minder dan vroeger is de leraar baas in eigen huis. De medezeggenschap van ouders en van oudere leerlingen is toegenomen. Collega's op school zijn zich meer met het werk gaan bemoeien, met name binnen het kader van vakgroepen. De landelijke overheid bemoeit zich steeds meer met de 'output' van scholen. De komst van door de overheid voorgeschreven zogenaamde eindtermen betekent een verkleining van de beleidsruimte waarover docenten beschikken. Ook schaalvergroting en de daarmee gepaard gaande bureaucrativering van de schoolorganisatie draagt daaraan bij.
- de arbeidsvoorwaarden van docenten zijn vooral sinds de jaren tachtig fors verslechterd, zowel in de primaire als in de secundaire sfeer. Objectief gezien kwam er daardoor meer aanleiding voor gevoelens van relatieve deprivatie.

2. Knelpunten en oplossingsrichtingen

Op weg naar het jaar 2000 manifesteren zich op het terrein van het leraarschap tal van problemen. De Onderwijsraad signaleerde in 1998 drie hoofdknelpunten. In deze paragraaf worden deze kort toegelicht. Vervolgens wordt globaal aangegeven hoe de gesignaleerde problemen opgelost zouden kunnen worden¹⁵.

Knelpunten

De Onderwijsraad constateert op hoofdlijnen dat er drie problemen zijn met betrekking tot het leraarschap, die overigens onderling nauw samenhangen: toenemende werkdruk, tanend prestige en een noodzaak van professionalisering.

Leraren gaan gebukt onder een toenemende werkdruk. Veel leraren bezwijken daaronder: zij worden langdurig ziek of verlaten het onderwijs vroegtijdig of lopen op

hun tandvlees en zijn daardoor niet of moeilijk in staat de prestatie te leveren die kwalitatief van hen wordt verwacht. En dat is uiteraard voor de kwaliteit van het onderwijs bedreigend.

Er is in de tweede plaats een imagoprobleem. Het lerarenberoep wordt door veel middelbare scholieren niet als een aantrekkelijke optie gezien in de beroepskeuze. De instroom in de lerarenopleidingen is de laatste jaren fors gedaald, vooral in de opleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs. Daar voltrekt zich momenteel bovendien een sluipend proces van ont-academisering en dat komt de status van het beroep niet ten goede. Het imagoprobleem manifesteert zich in de gedaante van groeiende tekorten aan bevoegde leraren¹⁶.

In de derde plaats zijn er goede redenen voor wat ik zou willen noemen het revitaliseren van de leraarsprofessie, inhoudelijk gezien. De kwaliteit van het leraarschap dient verbeterd te worden. Er is in het onderwijs veel in beweging. Denk aan de toepassingsmogelijkheden van ICT, aan de herinrichting van de bovenbouw van het Havo en het VWO of aan de komst van nieuwe leerwegen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs. Er zijn goede onderwijskundige redenen om het leraarschap met andere woorden inhoudelijk te herijken.

De Onderwijsraad volstond niet met een globale analyse van de problemen die zich op het terrein van het leraarschap voordoen, maar formuleerde ook oplossingsrichtingen.

VERMINDERING VAN WERKDruk

Welke zijn de manieren om de werkdruk van leraren te verminderen? Een zestal suggesties dringt zich dan op, te weten:

- minder lessen;
- verlaging van de groepsgrootte;
- betere faciliteiten;
- oppassen voor roldiffusie;
- een stabiel beleidsklimaat;
- vergroting van de weerbaarheid.

Vermindering van het aantal te geven lessen is een suggestie die met name van belang is voor het voortgezet onderwijs; voor een leraar die voltijds werkt, is al in bescheiden mate onlangs het aantal te geven lessen iets gereduceerd, te weten van

29 naar 26 uur in de week. Volgende stappen in de richting van 20 tot 22 wekelijkse lessen zijn noodzakelijk. Wat het primair onderwijs betreft kan een verlaging van de groepsgrootte bijdragen aan een vermindering van werkdruk.

Betere faciliteiten, in de derde plaats, om het werk te doen. Daarbij kan onder meer gedacht worden aan een eigen werkkamer. Voor een leraar is het nog steeds zo dat hij binnen de eigen school geen plek heeft om zich terug te trekken.

Een vierde oplossingsrichting waarin gedacht kan worden is het niet bombarderen van de leraar met niet waar te maken verwachtingen. Er is onvoldoende oog voor de gevaren van roldiffusie, van rolambigüiteit.

Een vijfde bijdrage aan vermindering van werkdruk is een meer stabiel beleidsklimaat. Niet een voortdurende wisseling van beleidsvisies; leraren worden daar dol van en krijgen ook iets laconieks over zich van: 'wat willen ze nu weer van ons?'. Een zekere rust op het beleidsfront is dringend geboden na alle innovaties van de laatste jaren. Ook als de tot dusver genoemde suggesties gevolgd zouden worden, blijft het leraarschap onmiskenbaar spanningsvol. Dat is de aard van het métier. Daarom is een zesde suggestie ook van belang, namelijk ervoor zorgen dat leraren tegen werkdruk bestand zijn. Leraren kunnen tot op zekere hoogte weerbaar gemaakt worden voor de spanningen die inherent aan dat beroep zijn. Dat is primair de taak van lerarenopleidingen, maar hierbij kan ook gedacht worden aan een goede arbo-zorg op schoolniveau.

Er zijn ook oneigenlijke manieren om de werkdruk te verminderen. Daartoe behoren lesuitval en verlaging van kwaliteitsstandaarden. Hoe oneigenlijk ook, zij worden in de praktijk meer dan incidenteel toegepast.

STATUSVERHOGING

Dan kom ik bij het imagoprobleem: hoe zou dat opgelost kunnen worden? Op zeker vijf manieren:

- betere arbeidsvoorwaarden;
- vermindering van werkdruk;
- verhoging van de kwaliteit van lerarenopleidingen;
- herwaardering van het maatschappelijk belang van de onderwijssector;
- een positiever zelfbeeld.

In de eerste plaats kan de status van het leraarschap worden verbeterd via verbetering van de arbeidsvoorwaarden. De arbeidsvoorwaarden van leraren zijn in Nederland de afgelopen jaren, in vergelijking met andere segmenten van de publieke sector, maar zeker in vergelijking met de marktsector, in een negatieve spiraal beland. Er is dringend behoefte aan reparatie. In ieder geval dienen leraren - maar dat is wel het minste wat er zou moeten gebeuren - marktconform gehonoreerd te worden, maar mooier zou natuurlijk zijn als de honorering daar nog iets boven zou kunnen uitstijgen. Daarbij moet gewaakt worden - want het gaat direct om grote bedragen - voor al te generiek beleid. Er moet oog zijn voor verschillen tussen schooltypen en voor verschillen tussen scholen. Er is op arbeidsvoorwaardelijk terrein meer maatwerk nodig. De arbeidsmarktpositie van niet alle leraren is een probleem en bijvoorbeeld niet alle oudere leraren zijn per definitie zielig.

Een tweede manier om de status van het leraarschap te verhogen is een vermindering van de werkdruk, want een te hoge werkdruk werkt negatief uit op het beroepsprestige.

Een derde instrument is een verhoging van de kwaliteit van de lerarenopleiding. Daar kom ik in het onderstaande op terug. Nu reeds wijs ik erop dat status (imago), als het goed is, gebaseerd is op erkend prestige. Status of prestige kan niet kunstmatig geschapen worden. Als het beroep qua niveau wordt 'opgekrikt', wordt automatisch ook een bijdrage geleverd aan statusverhoging.

Ik kom bij een vierde oplossingsrichting voor het imagoprobleem. Er is meer publieke waardering voor het onderwijs nodig en die zal ongetwijfeld gunstig uitstralen naar de publieke status van het leraarschap. De leraar van nu heeft, zoals al is opgemerkt, soms terecht het gevoel niet voor belangrijk te worden aangezien, niet serieus te worden genomen door de samenleving. Wie de publieke waardering voor onderwijs afmeet aan de relatieve hoogte van de middelen die uit de publieke kas naar de onderwijssector toevloeien, - mij komt dat voor als een valide maatstaf - signaleert de afgelopen bijna twintig jaar een evident neerwaartse spiraal. Hoe wij ook de onderwijsuitgaven bezien, in de afgelopen zeker twintig jaar daalden de uitgaven voor onderwijs als percentage van de Rijksbegroting van 24,5% naar 15%, als percentage van het netto nationaal inkomen van 8,5% naar 6,1% en als percentage van het bruto binnenlands product van 8,0% naar 4,5%¹⁷. Er is geen welvarend land in de wereld waarmee wij ons mogen vergelijken, waar deze neerwaartse ontwikkeling zich in zo pregnante mate heeft gemanifesteerd. Het behoeft nauwelijks

betoog dat deze neerwaartse spiraal zich in het bijzonder heeft afgewenteld op het leraarschap.

In het rijtje van middelen die statusverhogend kunnen werken zit ook nog een vijfde instrument: een positiever zelfbeeld. Leraren kunnen in veel gevallen trots zijn op hetgeen zij presteren. Indien zij daar vaker en openlijker mee naar buiten zouden treden dan zou dit stellig bijdragen aan verbetering van hun imago.

VERBETERING VAN PROFESSIONALITEIT

Ik kom bij het laatste probleem: de verbetering van de professionaliteit. De Onderwijsraad suggereert drie oplossingsrichtingen:

- verbetering van de kwaliteit van de lerarenopleidingen;
- beëindiging van de vrijblijvendheid van nascholing en verhoging van de kwaliteit van nascholing;
- meer arbeidsvoorwaardelijke prikkels om professioneel te handelen.

Allereerst is een verbetering van de kwaliteit van de initiële lerarenopleidingen geboden. En dan zijn in het bijzonder drie zaken van belang. In de eerste plaats de komst van wettelijk verankerde startbekwaamheidseisen; zij zijn inmiddels ontwikkeld voor het primair onderwijs, zij zijn in de maak voor het voortgezet onderwijs. Wettelijk verankerd, zodanig dat het voor iedere instelling in Nederland die een lerarenopleiding verzorgt klip en klaar is aan welke minimum-vereisten op het vlak van kennis, inzicht en vaardigheden aankomende leraren moeten voldoen. Die minimum-eisen bestaan nu niet en dat is niet goed voor de kwaliteit van het leraarschap. Er moet een bodem worden gelegd in de kwaliteit van de professie op deze manier. In de tweede plaats is van belang de komst van een, eveneens wettelijk verankerd, richtinggevend kern-curriculum voor elk van de opleidingen. De bestaande beleidsruimte van instellingen die lerarenopleidingen verzorgen, is te groot en genereert onaanvaardbare kwaliteitsverschillen tussen opleidingen en tussen startende leraren. Dergelijke kwaliteitsverschillen zijn voor de kwaliteit van ons onderwijssysteem niet goed. In de derde plaats kan het geen kwaad de reeds bestaande instrumenten op het gebied van de kwaliteitszorg wat te verstevigen. Het is bij uitstek de taak van de Onderwijsinspectie goed toe te zien op de kwaliteit die lerarenopleidingen genereren. Dat is één oplossingsrichting die denk ik de kwaliteit van de professie kan verhogen, zeker op termijn.

Een tweede suggestie die de Onderwijsraad doet is het beëindigen van de nog steeds bestaande vrijblijvendheid van de nascholing. Geen leraar is in Nederland verplicht aan nascholingscursussen deel te nemen. Dat is langzamerhand een onhoudbare situatie, die niet goed meer te rechtvaardigen valt. Er is zoveel in beweging op het onderwijskundige vlak dat iedere leraar met enige regelmaat zou moeten 'bijtanken'. De Onderwijsraad acht dit voor de professionaliteit van het leraarschap van eminent belang. De Raad tekent daarbij wel aan dat leraren uiteraard in de gelegenheid moeten worden gesteld aan nascholingscursussen deel te nemen. Daar moeten dus faciliteiten voor komen. En natuurlijk valt een verplichting ter zake alleen maar te rechtvaardigen als het nascholingsaanbod ook een hoogwaardig karakter heeft. De Raad heeft eerder zijn zorgen geuit over de wijze waarop dat nascholingsaanbod thans wordt aangestuurd¹⁸. Een herbezinning op de bestaande vraagstelling van het nascholingsaanbod komt de Raad als gewenst voor.

Een derde suggestie om de professionaliteit te verbeteren, - en dan kom ik bij mijn laatste punt - is het inbouwen van prikkels op arbeidsvoorwaardelijk terrein om de professionaliteit te dienen. De Raad bepleit een duidelijker koppeling tussen het functioneren van leraren in professioneel opzicht aan de ene kant en hun beloning aan de andere kant (zie hiervoor verder paragraaf 3).

ZELFREGULERING VAN KWALITEIT?

In het beleidsmatig denken over het revitaliseren van het leraarschap tekent zich een tendens af om de beroepsgroep van leraren als collectief mede verantwoordelijk te maken voor de kwaliteit van de beroepsuitoefening, bijvoorbeeld via een door henzelf bijgehouden register van leraren, naar analogie van bijvoorbeeld het register voor psychologen, beheerd door het Nederlands Instituut van Psychologen, de beroepsvereniging van psychologen in ons land¹⁹.

In de nota 'Verder met Vitaal Leraarschap' (die op 12 maart 1998 verscheen) merkt de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen op: "Het is van groot belang dat de beroepsgroep zelf een kwaliteitsnorm voor het leraarsberoep ontwikkelt". Het is, zo merkt hij voorts op, "goed als de leraar – als groep van beroepsbeoefenaren – een eigen stem laten horen in het publiek debat over de kwaliteit van het beroep. Dat rechtvaardigt een stelsel van kwaliteitsbewaking waarin de beroepsgroep zelf een cruciale rol speelt"²⁰. De gedachte aan zelfregulering van kwaliteit is begrijpelijk en

aantrekkelijk. Begrijpelijk, omdat de kwaliteit van het leraarschap nu eenmaal niet volledig buiten de beroepsgroep om kan worden gestuurd en ook aantrekkelijk, omdat op deze wijze de beroepsgroep zelf bij het revitaliseren actief kan worden betrokken, waardoor het streven naar kwaliteitsverbetering ook van onderop kan worden gedragen. Er rijzen echter ook vragen die nog onvoldoende voorwerp zijn geweest van publiek debat en van wetenschappelijke reflectie en die dan ook nog geenszins afdoende zijn beantwoord. De eerste vraag die moet rijzen hoe een eventuele medeverantwoordelijkheid van de beroepsgroep voor haar eigen kwaliteit zich verhoudt tot de verantwoordelijkheid van de regering voor deugdelijk onderwijs. Laatstgenoemde verantwoordelijkheid is in de Nederlandse grondwet eerst in algemene zin omschreven (artikel 23, lid 1): 'het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering'. Dan draagt de grondwetgever de wetgever op om het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven bij wet te regelen (art. 23, lid 2). Tenslotte is vastgelegd dat de eisen van deugdelijkheid die gelden voor het geheel of ten dele uit de openbare kas bekostigd onderwijs bij wet dienen te worden geregeld (art. 23, lid 5). Op deze drie manieren is uiting gegeven aan de publiekrechtelijke verantwoordelijkheid voor de onderwijskwaliteit in ons land. Het behoeft geen betoog dat deze kwaliteit primair wordt bepaald door de kwaliteit van hen die het onderwijs verzorgen²¹. De marges van het afschuiven van verantwoordelijkheden voor hun kwaliteit naar een of meer private instituties (zoals beroepsgroepen van leraren) zijn staatsrechtelijk gezien smal. Daarover is opmerkelijk genoeg nog weinig discussie geweest.

De tweede vraag die onder ogen dient te worden gezien is of de beroepsgroep van leraren sociologisch gezien in voldoende mate als een collectiviteit kan worden beschouwd. Kan zij wel op een collectieve verantwoordelijkheid worden aangesproken? Er zijn diverse beroepsgroepen van leraren. Organisatie-grondslagen lopen uiteen. Er zijn lerarenverenigingen voor leraren met eenzelfde beroep, eenzelfde (soort) functie binnen de school en een overeenkomstige denominatieve oriëntatie. Voorts bestaan er verenigingen van leraren die bij eenzelfde schoolsoort werkzaam zijn. Van een eenduidige beroepsgroep in de institutionele zin is geen sprake.

Dan kan er nog een derde vraag worden opgeworpen. Is de beroepsgroep (aannemend dat deze institutioneel kan worden geïdentificeerd) in voldoende mate in staat om hoogstaande kwalitatieve standaarden aan zichzelf op te leggen? Uiteraard kan dit pas blijken indien hiertoe de gelegenheid is geboden. Maar, er rijzen op voorhand wel enige twijfels. Er bestaat op dit terrein geen traditie. Anders gezegd: het ver-

mogen tot zelfregulering kan niet op een reeds aanwezig fundament worden gebouwd. Dan is het stellig zo dat in het verleden opvattingen van leraren over onderwijskwaliteit mede zijn gedetermineerd door rechtspositionele belangen. Uit onderzoek naar de geschiedenis van de lerarenverenigingen op het terrein van het middelbaar onderwijs in Nederland trok ik de conclusie dat hun vakbondsoriëntatie menigmaal hun professionele oriëntatie had gedomineerd.²²

De vraag is of zich in deze waardenhiërarchie een betekenisvolle verandering heeft voorgedaan of, dat te verwachten valt dat deze zich zal manifesteren. Vooralsnog is er ruimte voor scepsis. Waargenomen kan ook anno 1998 worden dat lerarenverenigingen soms ijveren voor arbeidsvoorwaardelijke voorzieningen en faciliteiten die op gespannen voet verkeren met het (ook hun) streven naar kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Een voorbeeld is de wijze waarop de arbeidsduurverkortingen voor leraren in het primair en voortgezet onderwijs thans vorm krijgt²³. Uitbreiding van rechten van leraren op adv-dagen gaat in de praktijk ten koste van leerlingen omdat zij ofwel op bepaalde dagdelen in het geheel geen les meer kunnen krijgen, dan wel 'geholpen' worden door invalleerkrachten die in onvoldoende mate gekwalificeerd zijn voor hun taak als vervanger. Uitbreiding van het aantal docenten dat op een school in deeltijd werkt is theoretisch voor dit probleem een oplossing. Dan dienen er uiteraard deeltijders beschikbaar te zijn en dat is in vele gevallen thans niet zo²⁴. Zijn ze er wel dan zijn de consequenties van een dergelijke formatie-uitbreiding voor de onderwijskwaliteit nogal eens ongunstig. Claessen stipuleerde dit reeds in 1987 en noemde de toen al in gang zijnde 'formatieverbrokkeling' een bedreiging voor de doelstellingen van het basisonderwijs (waaronder het streven naar een ononderbroken ontwikkelingsproces bij kinderen) en het streven naar effectiever onderwijs²⁵.

Het risico dat rechtspositionele belangen ten koste gaan van professionele standaarden wordt ook in het buitenland onderkend. In Engeland is, evenals in Nederland, een publiek debat gaande over het revitaliseren van het leraarsambt. Ook daar komt de gedachte op aan 'a self-regulating profession'. Andy Hargreaves merkt hierover op:²⁶:

'The teaching profession must become, and be allowed to be, self-regulating. This self-regulating must not be symbolic or tediously bureaucratic. It must be rigorous and robust – getting to the heart of what good quality teaching and learning is all about'. Hargreaves bepleit de oprichting van een 'General Teaching Council' (GTC)

waarvan alle docenten die werkzaam zijn op door de staat gefinancierde scholen verplicht lid zouden moeten zijn.

Deze GTC zou de volgende taken moeten vervullen²⁷:

- establish and apply standards of professional practice;
- create a national framework of criteria, expectations and requirements for professional learning;
- work collaboratively with Government to create educational policies that support and do not interfere with successful professional learning;
- work collaboratively with Government to create a national framework of certification and ongoing professional learning for headteachers;
- work collaboratively with universities and other higher education institutions to accredit programmes of initial teacher education;
- accredit providers of in-service teacher education.

Hargreaves onderkent het risico van 'unionism'. Vandaar: 'The Council must be, and be seen to be, absolutely independent of unions and employers and not be caught up in conflicts of interest'. Het is de vraag of zo'n onafhankelijkheid verwezenlijkbaar is. Het is veel gevraagd van vertegenwoordigers van leraren om zo nodig standpunten te betrekken over professionele standaarden (en die vervolgens tot gelding te brengen) die indruisen tegen rechtspositionele belangen van hun achterban.

3. De toekomst van het leraarschap

Voor de toekomst van het leraarschap is met name van belang hoe de maatschappelijke waardering voor het onderwijs (en daarmee voor de onderwijsgevendenden) zich zal ontwikkelen, welke prestaties door de samenleving van het onderwijs verwacht zullen worden, op welke wijze beleidsverantwoordelijke personen en instanties (zoals schoolbesturen, gemeente-besturen, colleges van bestuur e.d.) vorm en inhoud geven aan hun beleidsruimte, de mate waarin de ontwikkeling van de informatie- en communicatie-technologie de alledaagse werkelijkheid in de school zal beïnvloeden en de wijze waarop de beroepsgroep van leraren zelf zal bijdragen aan het revitaliseren van het leraarsberoep. In deze opzichten is nog veel onzeker. Dat geldt bijvoorbeeld voor de verwachtingen die in de samenleving leven over de taken en prestaties van scholen. Die zullen hoogstwaarschijnlijk ook in de komende jaren niet eenduidig zijn. Toegespitst op het funderend onderwijs signaleren In 't Veld, De Bruijn en Lips zes verschillende beelden van scholen, die zij ideaaltypisch als volgt benoemen:²⁸

- de gedifferentieerde school, waarin onderwijs op maat wordt aangeboden;
- de prestatieschool, die sterk cognitief gericht is;
- de praktijkschool, vooral gericht op vaardigheden en op sociale vorming;
- de school als leerhuis, waarin zingevings- en nuttigheidsvakken in ruime mate aanwezig zijn;
- de school als thuis, waarbij de school als verlengstuk van het gezin wordt gezien;
- de pluriforme school, waar de nadruk wordt gelegd op de culturele pluriformiteit.

Vooraf voor de aard van de leraarsprofessie (wat moet hij kennen en kunnen?) is het van wezenlijk belang welk type school moet worden gediend. Dissensus daarover knaagt aan de identiteit van het beroep. De samenleving heeft moeite om de kerntaken van het onderwijs helder te benoemen. Sociologisch gezien is dit niet verwonderlijk, gelet op de uiteenlopende functies die het onderwijs in de samenleving vervult en de divergerende belangen die daarmee samenhangen²⁹.

Verloop voorziet dat vooral de volgende vijf ontwikkelingen voor de toekomstige taak en positie van leraren van ingrijpende betekenis zullen zijn³⁰:

- a. “De voortgaande versterking van de school als arbeidsorganisatie zal waarschijnlijk ingrijpende gevolgen hebben voor de positie van individuele docenten. Wanneer toenemende bevoegdheden van de schoolleiding hand in hand zullen gaan met toenemende deskundigheid in het voeren van beleid,

-
- zullen zaken als functiedifferentiatie, voortgezette scholing en dergelijke ingezet kunnen worden om op meer gerichte wijze de doelstellingen van de school als geheel te realiseren.
- b. Kwaliteitsbewaking zal steeds belangrijker worden, niet alleen vanwege de algemene maatschappelijke tendens in deze richting, maar ook omdat het streven naar professionele erkenning onvermijdelijk gepaard gaat met de zorg voor het handhaven van bepaalde standaarden, evenals dat bij andere beroepsgroepen het geval is geweest.
 - c. Doordat de docent in toenemende mate gezien zal worden als begeleider van leerprocessen in plaats van als overdrager van informatie en er nog relatief weinig ervaring is met het opleiden of nascholen van docenten voor een dergelijke rol, zal waarschijnlijk een dringende behoefte ontstaan aan opleidingsdidactisch verantwoorde materialen en procedures hiervoor.
 - d. De overgang van de lerarenopleiding naar de beroepspraktijk zal in de toekomst vrijwel zeker meer geleidelijk verlopen: enerzijds door de opleiding meer in de praktijk te laten plaatsvinden, anderzijds door de begeleiding van beginnende leraren te intensiveren.
 - e. Mede als gevolg van wat onder 'd' is aangeduid, zal er behalve aandacht voor de traditionele onderwijskundige en vakdidactische theorieën een toenemende belangstelling ontstaan voor kennis en vaardigheden die in praktijksituaties worden verworven, evenals voor het ontwerpen van procedures om dergelijke 'praktijkkennis' in kaart te brengen, zowel in het kader van onderzoek als in het kader van de opleiding van leraren." (einde citaat)

Aan deze vijf trends zou ik een zesde willen toevoegen te weten de introductie van beloningsdifferentiatie. Ongeacht hun inzet voor de school worden leraren met een overeenkomstige formele weektaakomvang thans op identieke wijze beloond. Het inzicht groeit dat dit niet billijk is en ook niet goed voor het functioneren van een school als een doelgerichte professionele organisatie. Gepleit wordt voor een koppeling tussen functie-beloning en functie-beoordeling. Het bureau Berenschot presenteerde er in 1998 concrete voorstellen voor³¹.

De Onderwijsraad bepleitte om bij het honoreren van leraren rekening te houden met 'moeilijke omstandigheden' en met 'bijzondere prestaties'³².

Het ziet ernaar uit dat deze gedachten in de praktijk gebracht gaan worden, zij het nog slechts in bescheiden mate. In het regeerakkoord van het tweede Paarse Kabi-

net is een bedrag van 215 miljoen gulden opgenomen voor 'functiedifferentiatie en prestatieloon leraren'³³. De grootste bond van leraren in Nederland, de Algemene Onderwijsbond, heeft zich overigens tegen de invoering van 'prestatieloon' gekeerd³⁴.

De door Verloop als derde genoemde ontwikkeling (de docent als begeleider van leerprocessen) wordt vooral gevoed door een toenemende benutting van informatie- en communicatie-technologie op school. In het onderwijs voltrekt zich daardoor een ontwikkeling die door De Klerk is getypeerd als 'learning by doing'. De Klerk merkt hierover op³⁵:

"Indien in het onderwijs de nadruk niet alleen ligt op het opdoen van kennis maar ook op de intellectuele vaardigheden om met kennis en informatie om te gaan, dan verdient het aanbeveling de leersituatie in te richten volgens het principe van *learning by doing*. Het uitgangspunt hierbij is een taak of vraagstelling die het karakter heeft van een probleem dat moet worden opgelost. Hierdoor start als het ware een speurtocht door het wetenschapsgebied, die begint met een plan van aanpak. Hierbij kunnen tal van bronnen worden geraadpleegd, variërend van boek tot internet. Al doende zal een web van kennis worden gesponnen. De aldus verkregen kennis is als het ware een bijproduct van de verkenningsstocht en zal deels in het expliciete en deels in het impliciete geheugen worden opgeslagen.

Een nadeel van deze methode is dat de kennis 'vervuild' kan raken door de bron die is geraadpleegd of door de wijze waarop het netwerk is gevormd in het brein van de student. Maar doordat het accent op het doen ligt, op het bedenken en uitproberen van een oplossing, zal hij het merken indien hij op een verkeerd spoor zit of vastloopt. Hij ontvangt feedback in de vorm van kennis van resultaten. Dat is van belang om bij te sturen, om weer op het goede spoor te komen. Mocht dit niet op eigen kracht gebeuren, dan kan hij een docent (of andere hulpbronnen) raadplegen. Doordat het leerproces als het ware transparanter is, kan de docent gerichte hulp bieden." (einde citaat).

De Onderwijsraad merkt over de ontwikkeling van 'knowledge' naar 'know how' het volgende op:³⁶ "Dit betekent dat het in het onderwijs behalve om informatie-overdracht ook steeds meer zal gaan om het kunnen omgaan met nieuwe informatie: verzamelen, selecteren, verwerken, opslaan, communiceren en hergebruiken. Met andere woorden, het onderwijs dient ook zelfsturingsprocessen van leerlingen te bevorderen; leren leren wordt belangrijker ten opzichte van leren. Overigens wil de

Raad er hier uitdrukkelijk op wijzen dat het hebben van kennis onverminderd belangrijk blijft.

De bovengenoemde verschuiving vereist een andere rol van de docent. De docent is niet langer de overdrager van kennis maar veeleer een begeleider van leerprocessen. Deze veranderende rol van de docent wordt aangeduid als de ontwikkeling van *'teaching'* naar *'learning'*. Leerprocessen zullen minder banderd worden vanuit het perspectief van de docent en meer vanuit het perspectief van de individuele leerling. Anders gezegd, er vindt een overgang plaats van een docent- of leerstofgerichte benadering naar een leerling-gerichte benadering. Voor de leerling zal dit neerkomen op een overgang van reactief leren naar actief leren." (einde citaat)

Plausibel is te verwachten dat de school meer en meer zal evolueren in de richting van een educatief systeem met de volgende door Free geschetste kenmerken.³⁷

- het leerproces van de zelfsturende leerling staat centraal;
- leerlingen leren stelselmatig en doelgericht kennis, vaardigheden en attitudes verwerven;
- het onderwijs is vraaggestuurd, met maatwerk indien gewenst;
- er is ruimte voor differentiatie en variatie in leertrajecten;
- het leren wordt meer docentonafhankelijk;
- de frontale, klassikale instructie wordt gevolgd door zelfstudie en groepsopdrachten, al dan niet klassikaal;
- er is veel aandacht voor rekenvaardigheid en communicatie in diverse talen;
- informatietechnologie vervult een belangrijke rol;

In zo'n onderwijssysteem kan een leraar slechts op een effectieve wijze functioneren indien hij over vier basiskwaliteiten beschikt: vakbekwaamheid (inhoudelijk én pedagogisch-didactisch), stress-bestendigheid, innovatie-bereidheid (inclusief het openstaan voor externe ontwikkelingen) en een vermogen om samen te werken³⁸. Het is de taak van de lerarenopleidingen om leraren in deze vier opzichten startbekwaam te maken. Het is vervolgens de verantwoordelijkheid van beleidsvoerende instanties (het bevoegd gezag van een school voorop), daarbij geholpen door de beroepsgroep van leraren zelf, om ervoor te zorgen dat startbekwaamheden worden uitgebouwd op een zodanige wijze dat leraren functioneren in overeenstemming met hoge professionele standaarden. En het is de verantwoordelijkheid van beleidsvoerende instanties (de rijksoverheid voorop) om zodanige werkcondities te scheppen dat leraren de aan hen toevertrouwde taken ook kunnen waarmaken.

Noten

- 1 A.L. Mok, In het zweet uws aanschijns; inleiding in de arbeidssociologie, Stenfort Kroese Leiden/Antwerpen 1990, o.m. p. 194; Mok definieert een beroep 'als een geïnstitutionaliseerd en gelegitimeerd kader rond een bepaald deel van de maatschappelijke arbeidsverdeling, dat een aantal mensen tegenover anderen beschouwt als het domein dat hun toebehoort.'
- 2 Ph.J. Idenburg, Theorie van het onderwijsbeleid, Wolters-Noordhoff, Groningen 1971, p. 13-17; ook: J.H.G. I. Giesbers, Het nieuwe profiel van de leraar, in: Tijdschrift voor Opvoedkunde, jrg. 19, 1973-1974, nr. 3, p. 161-174.
- 3 E.J. King (ed.), The teacher and the needs of society in evolution, Pergamon Press, Oxford, 1970.
- 4 J.M.G. Leune, Leraarschap in de jaren '90, in: J.M.G. Leune e.a., Leraarschap in de jaren '90, Zutphen, Stedelijk Lyceum 1989, p. 10.
- 5 H.M. Bronneman-Helmers, Opinions over onderwijs; opvattingen van de bevolking en van opinieleiders over onderwijs(beleid), Sociaal en Cultureel Planbureau, Rijswijk 1993, p. 129.
- 6 idem, p. 145.
- 7 idem, p. 147.
- 8 R. in 't Veld, H. de Bruijn en M. Lips, Toekomst voor het funderend onderwijs; een studie, Den Haag, SDU december 1996, p. 110-112.
- 9 zie bijvoorbeeld Janpeter Kob, Das soziale Berufsbewusstsein des Lehrers der Höheren Schule, Würzburg, Im Werkbund-Verlag 1958, o.m. p. 24.
- 10 Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) en Vereniging Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC), Startbekwaamheden leraar primair onderwijs; deel 1: startbekwaamheden en situaties, Utrecht, Algemeen Pedagogisch Studiecencentrum (APS) december 1997, p. 23 en 24.
- 11 J.M.G. Leune, op.cit.(1989), p. 11-14.
- 12 G.J. Muskens e.a., Leraar tot (w)elke prijs; voorlopig eindverslag van het onderzoek Taak en Organisatie OTO, Tilburg, IVA 1987, p. 30.
- 13 J.M.G. Leune, De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs, in: B. Creemers e.a. (red.), De kwaliteit van het onderwijs, Wolters-Noordhoff, Groningen 1983, p. 16-47.
- 14 Knoers heeft er terecht op gewezen dat leraren, vanwege hun taak en positie binnen het schoolwezen, nimmer volledig autonoom kunnen zijn; zij zijn gebonden aan eisen die het schoolbestuur en de schoolleiding stellen en onderworpen aan tal van overheidsvoorschriften; A.M.P. Knoers, Leraarschap: Amb(acht) of professie, Van Gorcum, Assen/Maastricht 1987, p. 7.
- 15 de tekst van deze paragraaf is gebaseerd op het advies van de Onderwijsraad 'Toekomst leraren', uitgebracht op 15 juni 1998 (OR 980364/309) en merendeels ontleend aan J.M.G. Leune, De toekomst van het leraarschap, Den Haag, Onderwijsraad 1998 (OR 980476/359, 2-7-1998).
- 16 schattingen over de te verwachten tekorten aan leraren lopen uiteen; in september 1998 voorzag de Algemene Onderwijsbond in 2002 een tekort van 27.500 leraren in het primair onderwijs en van 17.100 leraren in het voortgezet onderwijs; deze schattingen zijn gebaseerd op een extrapolatie van verspreide empirische gegevens en op een analyse van enkele plausibele tendenzen in de komende jaren, zoals het streven naar klassen-verkleining; zie: Het Onderwijsblad, jrg. 1998, nr. 16, 19-9-1998, p. 18-21; deze prognose is omstreden (brief Minister OC en W over lerarentekort eind okt./begin nov. '98; later te verwerken).
- 17 J.M.G. Leune, Onderwijs in de 21ste eeuw; een reactie op het rapport van de UNESCO-Commissie Delors c.s. 'Learning: the treasure within', in: Nationale UNESCO-commissie, De Verborgene Schat: het rapport-Delors en Nederland, Den Haag, UNESCO juli 1996, p. 14.
- 18 Onderwijsraad, Advies over de concept-beleidsnotitie Nascholing in het primair en het voortgezet onderwijs, Den Haag, 18 juli 1998 (OR 5/493T).
- 19 Stuurgroep Beroepskwaliteit Leraarschap, Tekenen voor kwaliteit; advies inzake een beroepsstandaard, register en beroepsgroep van leraren, Utrecht, APS, september 1997.
- 20 Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, Nota Verder met Vitaal Leraarschap, Zoetermeer, maart 1998, p. 25.
- 21 H. Oosterbeek, De kwaliteit van het onderwijs, in: Economisch Statistische Berichten, jrg. 83, nr. 4167, 18-9-1998, p. 696-697; ook E.A. Hanushek, J.F. Kain en S.G. Rivkin, Teachers, schools and academic achievement, National Bureau of Economic Research, Cambridge, 1998 (NBER-Working Paper 6691)..
- 22 J.M.G. Leune, Onderwijsbeleid onder druk; een historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel, H.D. Tjeenk-Willink, Groningen 1976, hoofdstukken 10 en 11.

-
- 23 in het schooljaar 1998-1999 hebben leraren in het primair en voortgezet onderwijs recht op 131
24 uren adv; in het schooljaar 1997-1998 bedroeg dit recht 80 uur.
- 24 de beschikbare deeltijders zijn niet gelijkmatig over het land verspreid; daardoor bestaan er in
25 sommige regio's en in sommige plaatsen nijpende tekorten.
- 25 J.F.M. Claessen, Verstandig verdeeld? deeltijdarbeid in het basisonderwijs, Open Universiteit,
Heerlen, 1987, p. 25.
- 26 A. Hargreaves, From reform to renewal: a New Deal for a new age, in: A. Hargreaves en R. Ev-
ans (eds.), Beyond Educational Reform; bringing teachers back in, Open University Press, Buck-
ingham en Philadelphia, 1997, p. 115.
- 27 idem, p. 115.
- 28 R. in 't Veld, H. de Bruijn en M. Lips, Toekomst voor het funderend onderwijsbeleid; een stud-
ie, op.cit., p. 12.
- 29 J.M.G. Leune, Onderwijs op weg naar de 21e eeuw; trends en contradicties, in: Comenius, jrg.
17, 1997, p. 13-26.
- 30 N. Verloop, De leraar, in: J. Lowijck en N. Verloop (red.), Onderwijskunde; een kennisbasis voor
professionals, Wolters-Noordhoff, Groningen 1995, p. 142 en 143.
- 31 J.F. Bolweg, J.J.M.C. Daniëls en Th. F. Twisk, Ideaaltypisch beloningsmodel voor het beroep van
leraar, Berenschot, Utrecht, 2 juni 1998.
- 32 Onderwijsraad, Advies Toekomst Leraren, Den Haag, juni 1998 (OR 980364/309), p. 5.
- 33 Regeerakkoord 1998-2002, Tweede Kamer, vergaderjaar 1997-1998, 26.024, nr. 9, p. 62.
- 34 Commentaar van de Algemene Onderwijsbond op het Regeerakkoord 1998-2002 in: Het Onder-
wijsblad, 5-9-1998.
- 35 L.F.W. de Klerk, JongLeren met Kennis, Tilburg University Press, Tilburg 1997, p. 19 en 20.
- 36 Onderwijsraad, Advies Informatie- en Communicatie-Technologie en Onderwijs, Den Haag,
maart 1998 (OR 980198/219), p. 6.
- 37 C. Free, Onderwijs wordt weer mensenwerk; het leren in de kennis-economie van de 21e eeuw,
Den Bosch, School voor de Toekomst, 1998, p. 40.
- 38 tot de pedagogisch-didactische bekwaamheidseisen behoort het vermogen om op basis van
wetenschappelijk onderzoek verkregen onderwijskundige inzichten toe te passen bij het inrichten
van onderwijsleerprocessen; zie hiervoor: W.J. van der Linden e.a. (red.), Onderwijskunde in de
klas, Swets en Zeitlinger, Amsterdam/Lisse 1993; ook: B.P.M. Creemers, Effectieve instructie;
een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas, Instituut voor
Onderzoek van het Onderwijs (SVO), Den Haag, 1991.