



KPC Groep

Datum

26 februari 2009

Loopbaanwensen en -mogelijkheden voor leraren

Is er een kloof tussen wens en werkelijkheid?

Door: Mariëlle Rutten en Astrid Wassink

Het groeiende lerarentekort leidt er toe dat vanuit veel perspectieven wordt gekeken naar mogelijkheden om het beroep van de leraar te versterken en aantrekkelijker te maken. Het creëren van meer loopbaanmogelijkheden voor de leraar wordt gezien als een belangrijke insteek hierbij. Maar hoe ziet een loopbaan van een leraar er eigenlijk uit? Welke loopbaanmogelijkheden zijn wenselijk om het beroep aantrekkelijker te maken voor een leraar? En wat vraagt dit van de school en wat vraagt het van de leraar?

Begrip loopbaan

Het begrip loopbaan wordt veelal gehanteerd om een veelheid aan aspecten te omschrijven die te maken hebben met de stappen die iemand in zijn werk zet. Het kan dan gaan om een overstap naar een andere werkgever, een verandering in functie al dan niet bij dezelfde werkgever, een groei in salaris, een verandering in de aanstelling door bijvoorbeeld een switch van parttime naar fulltime, het simpelweg groeien in een functie, enzovoort. Duidelijke criteria over wat wel of niet bij een loopbaan hoort, ontbreken veelal. Wat een individu als zijn loopbaan omschrijft, is dan ook voor een belangrijk deel aan eigen interpretatie onderhevig. De hieronder weergegeven casussen laten zien dat loopbanen afhankelijk zijn van een veelheid aan factoren en perspectieven. Wat de één als een stap in een loopbaan ervaart, zal de ander niet eens benoemen.

De loopbaan van Paul

Paul is bijna veertig jaar werkzaam in het onderwijs. In de tijd dat hij startte in het onderwijs was een baan als leraar een interessante optie vanwege de associatie met een vaste baan en lange vakanties. Iets wat in die tijd niet van alle beroepen gezegd kon worden. Paul begon als leraar in het primair onderwijs, maar maakte al snel de overstap naar het voortgezet onderwijs. Hij studeerde aardrijkskunde en haalde zijn eerstegraads bevoegdheid voor het geven van dit vak. Sinds 1975 is hij werkzaam bij een school voor voortgezet onderwijs in het midden van het land. Hij geeft het vak Aardrijkskunde nog steeds met veel plezier. In het begin vond hij het lesgeven een pittig vak. Toch merkte hij ook dat het vak hem wel lag en na een aantal jaren ging het hem goed af en had hij tijd over.

Toen is hij op eigen initiatief gestart met het schrijven van een nieuwe methode voor het vak Aardrijkskunde. In eerste instantie met name voor zijn eigen lessen, maar naarmate de methode meer vorm kreeg, heeft hij contact gezocht met een

uitgever. Naast zijn fulltime baan in het onderwijs heeft hij vanaf toen ruim vijfentwintig jaar ook voor uitgeverij gewerkt aan het verder ontwikkelen en aanpassen aan de actualiteit van een methode Aardrijkskunde. Dit was voor hem een mooie manier om met de inhoudelijke verdieping van zijn vak bezig te zijn. En het bood hem de mogelijkheid om regelmatig in een andere context dan de schoolse context te werken en mensen te ontmoeten.

In de loop van de jaren heeft hij wel een keer een directiefunctie overwogen. Uiteindelijk heeft hij er toch voor gekozen docent te blijven en daarnaast te werken voor een uitgeverij. Enerzijds omdat zijn hart wel lag bij het vak van docent en anderzijds omdat deze baan beter aansloot bij privé omstandigheden. Sinds enkele jaren actief is hij ook actief in de MR van de school. Dit spreekt hem aan omdat het voor hem een manier is om naast zijn werk als docent ook betrokken te zijn bij de beleidsmatige ontwikkeling in de school.

Over enkele jaren gaat Paul met pensioen. Hij zou het mooi vinden als hij iets van zijn kennis en ervaring nog zou kunnen overdragen aan jongere docenten die net in het onderwijs beginnen. Tot op heden is hiermee weinig gedaan in de school. Paul overweegt na zijn pensioen een tweede carrière te starten. Wat precies weet hij nog niet; gewoon eens iets totaal anders doen dan het onderwijs!

De loopbaan van Marianne

Marianne heeft Nederlands gestudeerd. Na het afronden van de op haar studie volgende verkorte lerarenopleiding, is ze meteen fulltime gaan werken op een school voor voortgezet onderwijs. De eerste jaren waren pittig. Ze moest haar draai nog vinden in het werk als docent en tegelijkertijd maakte ze onderdeel uit van een ambitieuze sectie Nederlands. In eerste instantie was dan ook vooral het vinden van een goede balans tussen privé en werk een belangrijk thema. Na haar eerste jaar is ze vier dagen per week gaan werken; dat gaf haar meer rust en maakte het werk behapbaar. Ze merkte geleidelijk aan steeds duidelijker dat het werk haar wel lag en dat ze het met name leuk vond om op havo/vwo les te geven. In de loop van het vierde jaar dat ze op deze school werkte, ontstond wel wat onvrede over groeimogelijkheden die er in de school waren gekoppeld aan salarismogelijkheden.

Vanwege privé omstandigheden is ze na die vier jaar verhuisd en heeft ze een baan gevonden op een andere school voor voortgezet onderwijs. De school waar ze nu werkt sprak haar in eerste instantie onder meer aan, omdat ze had gehoord dat er op deze school voor nieuwe docenten goede mogelijkheden waren om een LC-functie te krijgen. Er was bovendien een vacature voor het vak Nederlands. De perspectieven op een LC-functie bleken iets rooskleuriger geschetst te zijn dan in werkelijkheid mogelijk was. In de loop van haar eerste jaar op de school nam ze mede naar aanleiding hiervan het initiatief een gesprek hierover met haar afdelingsleider aan te gaan. Hierin kwamen haar ambities ter sprake.

Naar aanleiding daarvan heeft ze toen besloten Onderwijskunde te gaan studeren. Dit ging haar goed af en ze kwam er achter dat ze het ook interessant vond om meer op beleidsmatig en strategisch niveau bij de organisatie betrokken te zijn. De algemeen directeur herkende deze kwaliteiten in haar en geleidelijk aan kreeg ze steeds meer beleidsmatige taken toegewezen binnen de school. Nu geeft ze nog zes uur les en besteedt ze de overige tijd aan diverse beleidsmatige onderwerpen en projecten. Vorig jaar is ze gestart met een middenmanagement opleiding. Ondanks dat Marianne een aantal stappen heeft gezet in haar loopbaan, ervaart ze haar loopbaan zelf niet als bewust gepland. Veel dingen zijn gewoon op haar pad gekomen. Door de verschillende stappen die ze min of meer toevallig heeft

gezet, is voor haar wel steeds duidelijker geworden waar haar kwaliteiten liggen en welke beroepen bij haar zouden kunnen passen.

Een loopbaan is een diffuus begrip en er kan een veelheid aan ervaringen die werk gerelateerd zijn onder vallen, zoals uit bovenstaande voorbeelden blijkt. Om beter zicht te krijgen op de kenmerken van een loopbaan maken we hier gebruik van de volgende definitie.

Een loopbaan is een zich ontwikkelende opeenvolging van werkervaringen van een individu in de loop van de tijd (Arthur, Hall & Lawrence, 1989).

Hoewel deze definitie nog veel ruimte biedt voor verschillende invullingen, wordt een aantal centrale kenmerken van een loopbaan hierin wel al duidelijk.

- Elke persoon heeft slechts één loopbaan. Je kunt weliswaar werken in verschillende sectoren en daarin verschillende werkervaringen opdoen, maar op basis van de definitie beschouwen we deze verschillende ervaringen als onderdeel van één loopbaan. Kijken we naar de casus van Paul, dan betekent dat dus dat de ervaring die hij heeft opgedaan met het werken voor een uitgever geen tweede loopbaan is, maar simpelweg behoort tot zijn loopbaan als totaal. Hetzelfde geldt voor wat Paul omschrijft als een mogelijk tweede carrière na zijn pensioen, ook deze beschouwen we aan de hand van de hiervoor gegeven definitie als onderdeel van zijn loopbaan als totaal.
- Een loopbaan is een continu proces en is aan verandering onderhevig. Om een loopbaan te begrijpen, moeten we bij elke stap kijken wat er aan vooraf is gegaan en wat er op volgt. In de casusomschrijvingen zijn de stappen die gezet zijn in chronologische volgorde weergegeven. De benoemde stappen geven een verandering aan in werkomstandigheden. Hierbij kunnen verschillende factoren een rol spelen; een verhuizing vanwege privé-omstandigheden leidt bij Marianne bijvoorbeeld tot het zoeken van een nieuwe werkomgeving en het initiatief van Paul om zelf aan een nieuwe methode Aardrijkskunde te gaan werken of om onderdeel uit te gaan maken van de MR, kan gezien worden als een behoefte aan persoonlijke groei. Om deze loopbaanstappen te begrijpen, is het dus van belang om te weten wat er aan vooraf is gegaan en wat er op volgt, maar ook welke factoren op dat moment een rol spelen in iemands persoonlijke leven.
- Het gaat bij een loopbaan om werkervaring zonder dat daarbij per se sprake moet zijn van betaald werk of expliciet van een andere functie. Ook vrijwilligerswerk en ervaring die men opdoet in andere rollen kunnen relevant zijn als 'werkervaring'. Bij Paul zien we dit duidelijk terug in zijn rol van MR-lid, maar ook in wat hij zelf benoemt als zijn kennis en ervaring die hij als leraar in de loop van de jaren heeft opgedaan.
- Bij werkervaring gaat het zowel om de 'objectieve' werkervaring in termen van een specifieke baan of een specifieke rol als om de 'subjectieve' werkervaring. Met dit laatste doelen we op de meer sociaal-emotionele kanten van werk zoals werktevredenheid en betrokkenheid bij een baan of organisatie. In de casus van Marianne zien we de subjectieve kant bijvoorbeeld duidelijk terug in haar behoefte om functiegroei gekoppeld te zien aan groei in salaris en in de loop van de jaren ontstane ontevredenheid hierover bij haar eerste werkgever.
- Tot slot gaat het bij een loopbaan om een ontwikkeling in de loop van de tijd; een ontwikkeling op lange termijn die soms zelfs een heel leven doorloopt.

Loopbaanmogelijkheden

Als we uitgaan van de hiervoor geëxpliciteerde definitie van een loopbaan, wat zijn dan loopbaanmogelijkheden? Volgens de definitie kan hier een breed kader aan objectieve en subjectieve veranderingen in werkervaring onder vallen. Er hoeft niet per se sprake te zijn van een verandering in salaris of een overstap naar een andere functie.

Toch lijkt het in actuele publicaties, waarbij gesproken wordt over het beroep leraar en de behoefte van de leraar aan meer loopbaanmogelijkheden, niet te gaan om alle mogelijke objectieve en subjectieve veranderingen in werkervaring. Als voorbeeld nemen we het rapport *Leerkracht!* dat het advies verwoordt van de commissie Leraren (Rinnooy Kan) om het lerarentekort tegen te gaan. Het advies richt zich op een structurele verbetering van het leraarschap. In het rapport worden uitgangspunten voor een sterk leraarschap geformuleerd. Deze hebben betrekking op de beloning, op het functioneren als lid van de beroepsgroep en in relatie daarmee op de mogelijkheden tot verdere deskundigheidsontwikkeling, en op de positie binnen de professionele school. De schets van de huidige situatie die in het rapport wordt gegeven, maakt duidelijk dat er ten aanzien van loopbaanmogelijkheden een aantal knelpunten wordt ervaren.

- Beloning: te weinig differentiatie en perspectief
De leraar verdient nog altijd minder dan een werknemer met een vergelijkbaar opleidingsniveau in de marktsector. Het beloningsverschil wordt veelal verklaard door lange salarisschalen in het onderwijs en de korte tussenstapjes; de beloning loopt minder snel op en er ontstaat achterstand in vergelijking met de marktsector. Ook beloningsdifferentiatie wordt weinig gebruikt (Runhaar e.a., 2005; Evers, 2007). Daarnaast blijkt sprake te zijn van een trend van 'downgrading'; er worden steeds minder formatieplaatsen met een hogere schaal beschikbaar gesteld (Ministerie van OCW, 2007). Het kabinet heeft een beter passende salariëring ook benoemd als een van de belangrijke actiepunten in het *Actieplan Leerkracht van Nederland* (Ministerie van OCW, 2007), maar vooralsnog is relatief onduidelijk wat dit precies kan betekenen voor de loopbaanmogelijkheden van docenten in de school.
- Functiedifferentiatie nog weinig toegepast
De leraarsfunctie wordt niet versterkt op het terrein van onderwijsinhoudelijke ontwikkeling, instructie, diagnostiek of toetsing (Inspectie van het Onderwijs, 2007). Functiedifferentiatie vindt met name plaats als het gaat om coördinerende- en managementrollen buiten het klaslokaal.
- Er wordt niet structureel gewerkt aan loopbaanontwikkeling in de school
De ontwikkeling van het personeelsbeleid door de school blijft achter bij de verwachtingen. IPB-instrumenten worden slechts in beperkte mate ingezet en loopbaanplannen zijn in het onderwijs nog ongebruikelijk (Onderwijsraad, 2006).

Daar waar bij een loopbaan dus sprake kan zijn van een breed kader aan werkervaringen, lijkt er op het moment dat we spreken van loopbaanmogelijkheden wel degelijk sprake te zijn van specifieke kenmerken die een potentiële werkervaring maken tot een loopbaanmogelijkheid. De kenmerken die hierboven duidelijk benoemd worden, zijn ervaren beloningsdifferentiatie en functiedifferentiatie. Daarnaast lijkt de mate waarin hierin bewust en structureel aan gewerkt wordt, bijvoorbeeld door gebruik te maken van loopbaanplannen, ook bij te dragen aan de ervaren loopbaanmogelijkheden.

Invloedrijke factoren op waargenomen loopbaanwensen en -mogelijkheden

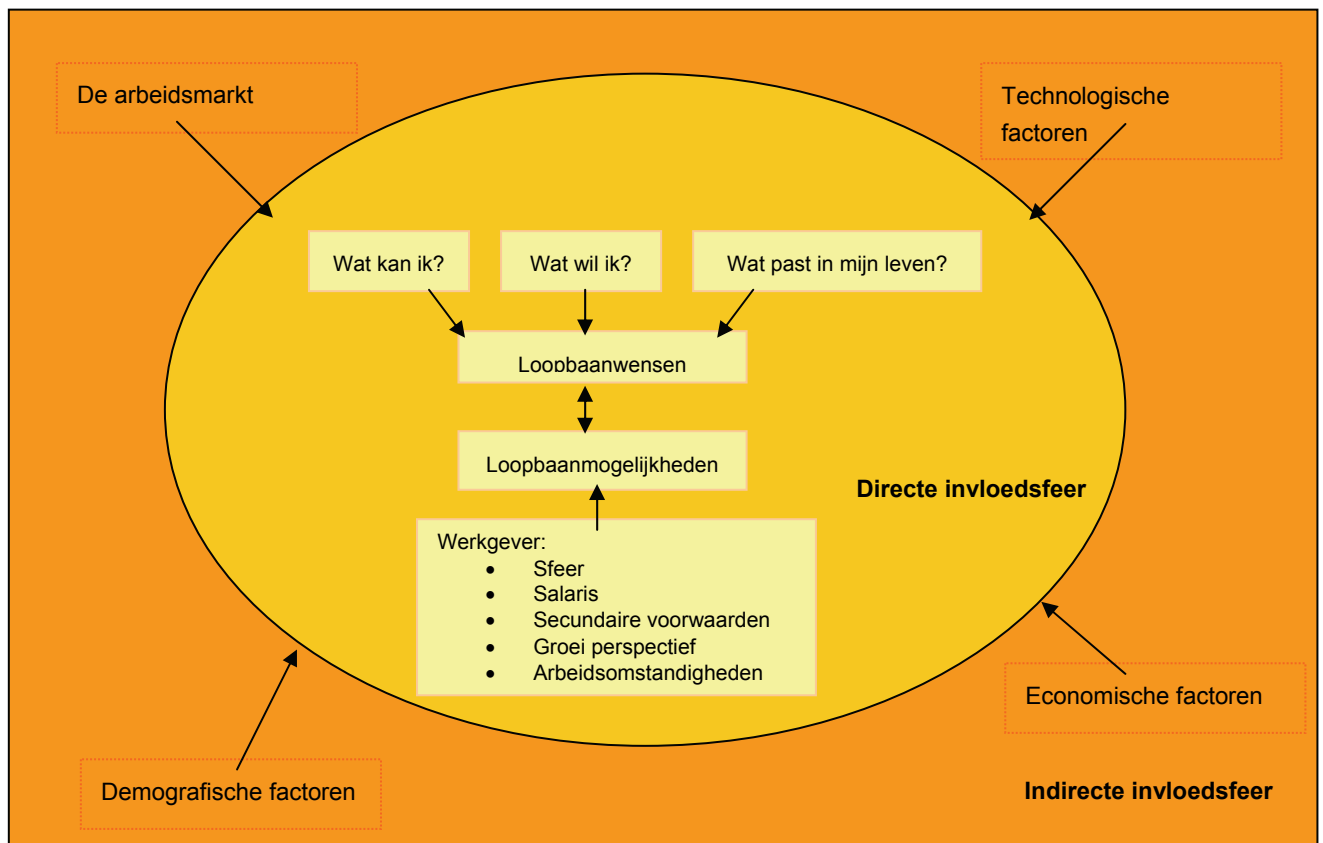
Hoe een loopbaan zich in de loop van de tijd ontwikkelt, is afhankelijk van de keuzes die een individu hierin maakt. Deze keuzes worden beïnvloed door een combinatie van de door het individu waargenomen loopbaanwensen en -mogelijkheden.

Qua loopbaanwensen denken we in eerste instantie aan wat iemand wil en kan. Met andere woorden: welk soort werk past bij een individu? Andere persoonlijke omstandigheden spelen echter ook vaak een rol bij loopbaanwensen. Denk bijvoorbeeld aan factoren als woonplaats, gezinsleven, vrijetijdsbesteding, enzovoort.

De loopbaanmogelijkheden die een individu waarneemt, worden beïnvloed door veel verschillende factoren. Inkson (2007) benoemt een aantal factoren dat hierop van invloed is. Er zijn factoren waar de werkgever direct invloed op heeft zoals de werksfeer,

arbeidsperspectieven, salarisniveau en ontwikkeling en arbeidsomstandigheden. Daarnaast geeft Inkson andere factoren aan die van invloed zijn op de keuzes die door individuele werknemers gemaakt worden zoals demografische factoren, economische ontwikkeling, arbeidsmarktontwikkelingen en technologische ontwikkelingen.

In onderstaand schema worden de factoren die een rol lijken te spelen bij waargenomen loopbaanwensen en -mogelijkheden geschetst. Hierbij onderscheiden we factoren die direct van invloed zijn op waargenomen loopbaanwensen en -mogelijkheden en factoren die indirect van invloed zijn.



Factoren als de economische ontwikkeling en veranderingen in de arbeidsmarkt zien we als indirect. Deze indirecte factoren zijn zowel van invloed op de ervaren loopbaanwensen als op de waargenomen loopbaanmogelijkheden. Het groeiende lerarentekort biedt de leraar op dit moment weliswaar de mogelijkheid om kritischer te zijn over zijn huidige werkgever, maar zal slechts leiden tot de keuze voor een andere werkomgeving als de loopbaanwensen van de leraar niet meer aansluiten op de mogelijkheden die bij de huidige werkgever geboden worden. Omgekeerd zullen de op dit moment onzekere economische ontwikkelingen en de daarmee gepaard gaande gevolgen voor de arbeidsmarkt in andere sectoren er juist voor zorgen dat het beroep van leraar aan aantrekkingskracht wint. Maar zal een overstap naar het beroep van leraar pas ontstaan op het moment dat deze aantrekkingskracht ook gepaard gaat met een discrepantie tussen loopbaanwensen en waargenomen loopbaanmogelijkheden bij de huidige werkgever.

Omdat de invloed die we hebben op demografische, economische, technologische en arbeidsmarktontwikkelingen vrij beperkt en indirect is, focussen we in dit artikel met name op de loopbaanwensen van de leraar en de loopbaanmogelijkheden die de school kan bieden.

De loopbaan van de leraar

Om in beeld te brengen hoe de loopbaan van leraren er op dit moment uit ziet hebben we acht leraren geïnterviewd van verschillende scholen en verschillende leeftijden. Hoewel de

loopbanen van de docenten duidelijke verschillen vertonen, is er een aantal overeenkomsten dat gedurende de interviews duidelijk naar voren komt.

- Alle docenten identificeren een aantal duidelijke stappen in hun loopbaan

“Terugkijkend op mijn loopbaan heb ik een aantal stappen gezet. Er zijn taken die ook echt andere dingen van me vragen in de rol van docent. Dit heb ik ervaren bij het mentorschap, het coördineren van de contacten met de basisschool en mijn rol als teamleider.”

Alle docenten omschrijven een groei in hun rol als docent en een loopbaanontwikkeling door andere rollen of taken in het onderwijs. Deze groei kan op verschillende manieren vorm krijgen, zoals de twee voorbeelden aan het begin van dit artikel illustreerden. Het gaat bijvoorbeeld om een groei in verantwoordelijkheden, een groei in deskundigheid, een toename van complexiteit van taken of een verschuiving van taken. Vermeulen en van der Aa (2007) hebben het in deze context ook over groeimogelijkheden en benoemen deze in termen van salaris, verantwoordelijkheden, mogelijkheden tot leidinggeven en verwezenlijken van ambities. Zij constateren dat het bij beelden over groeimogelijkheden vaak gaat om functiedifferentiatie en salarisverhoging. Als we loopbaanontwikkeling in dit perspectief bekijken, wordt vaak een indeling gehanteerd in horizontale en verticale loopbaanontwikkeling. Van verticale loopbaanontwikkeling is sprake bij een combinatie van groei in een andere functie en groei in salaris. In het onderwijs blijkt verticale loopbaanontwikkeling vaak alleen mogelijk te zijn door een traject in de managementlijn. Bij horizontale loopbaanontwikkeling worden veel meer voorbeelden genoemd. Hierbij kan gedacht worden aan decaan worden, naar een andere school gaan, coachen van nieuwe leerkrachten, specifieke taken in de leerlingenzorg, een projectleidersrol, enzovoort. De vraag is of al deze loopbaanontwikkelingen terecht als horizontale loopbaanontwikkeling worden gezien. Het lijkt eerder een gevolg van de beperkte mate waarin er in het onderwijs sprake is van functiedifferentiatie en beloningsdifferentiatie.

- Salaris is belangrijk maar an sich niet doorslaggevend
In de interviews met de docenten is het salaris en de groei in salaris in de loop van de jaren een aantal keren naar voren gekomen. De docenten geven aan dat ze het belangrijk vinden dat ze in hun werk voldoende uitdaging en afwisseling vinden en goed overweg kunnen met collega's en leerlingen. Salaris wordt van belang als docenten het gevoel hebben dat hun salarisniveau niet meer in overeenstemming is met het niveau waarop ze functioneren in de school. Dit komt overeen met de theorie van Herzberg (1959) waarin onderscheid wordt gemaakt tussen factoren die mensen motiveren en factoren die leiden tot ontevredenheid (hygiënefactoren). Beloning in de zin van salaris wordt hierbij niet gezien als een factor die motiverend kan werken, maar als een factor die kan demotiveren als de beloning niet in verhouding staat tot geleverde arbeid.
Zoals hiervoor omschreven zijn er in de school vele loopbaanmogelijkheden die gezien worden als horizontale loopbaanontwikkeling, dit wil zeggen loopbaanontwikkeling die niet duidelijk gekoppeld is aan salarisontwikkeling. Loopbaanontwikkeling lijkt alleen direct gekoppeld aan salarisgroei als sprake is van groei in de managementlijn. De toekenning van LC- en LD-functies biedt scholen meer mogelijkheden om ook andere loopbaanontwikkelingen te koppelen aan salarisgroei. Bij de scholen die we in het afgelopen jaar gevolgd hebben, blijkt hieraan op veel verschillende manieren vormgegeven te zijn. De criteria die gehanteerd zijn voor de toekenning van de LC- en LD-functies zijn niet altijd even eenduidig en goed onderbouwd.

“Om in aanmerking te komen voor de LC-functie was er een procedure die voor alle docenten gold. De eis die gesteld werd, was dat elke docent een portfolio inleverde op basis waarvan een commissie zou beoordelen wie wel en wie niet in aanmerking zou komen voor LC. De precieze criteria waarop het portfolio werd beoordeeld waren niet duidelijk. In de school heeft de procedure uiteindelijk tot veel onvrede geleid. Niet iedereen maakt even makkelijk een portfolio en onder de docenten leefde dan ook de vraag of deze werkwijze wel heeft geleid tot een terechte toekenning van de LC-schalen.”

In het bovenstaande voorbeeld is het voor de docenten vaak niet transparant welke vormen van loopbaanontwikkeling kunnen leiden tot een groei in salaris. Deze onduidelijkheid leidt bij de geïnterviewde docenten tot ontevredenheid.

Er zijn ook voorbeelden van een aanpak die docenten meer duidelijkheid geeft en ook het gevoel geeft invloed te hebben op het bereiken van een andere functie.

“Ik zit nu zelf in een LC-traject. Bij ons op school is het zo dat iedereen die een LC-functie ambieert een traject in gaat. Om dit traject in te gaan, word je eerst beoordeeld op je functioneren als LB-docent. Om het LC-traject in te kunnen, moet je eerst goed functioneren op LB-niveau. Hiervoor zijn een competentieprofiel en beoordelingscriteria beschikbaar. Als de beoordeling goed is, ga je een traject in waarin je een onderzoek opzet met betrekking tot verbetering of doorontwikkeling van het onderwijs in de school. Vervolgens ben je kartrekker voor het uitvoeren van de verbetering. Gedurende dit traject word je begeleid door een van de leidinggevenden in de school. Als je dit traject naar behoren verloopt, krijg je de LC-functie. Vanaf dat moment behoort het initiatief nemen en uitvoeren van dit soort onderzoek en het nemen van een rol in de uitvoering tot je takenpakket.”

In het bovenstaande voorbeeld is voor alle docenten duidelijk wat nodig is om een LC-functie te krijgen, een docent kan daar dus bewust aan werken.

- De eerste jaren als docent; een sprong in het diepe!
De eerste jaren in het onderwijs ervaren alle docenten als zwaar. Ze geven aan dat ze na het verlaten van de opleiding nog hun draai moeten vinden in het voor de klas staan. Daar komt bij dat ze nu ook echt onderdeel gaan uitmaken van een onderwijsinstelling, waardoor ook andere eisen gesteld worden dan bijvoorbeeld gedurende een stage. In de school maken ze bijvoorbeeld onderdeel uit van een vaksectie of van een team van waaruit allerlei eisen worden gesteld aan de lessen die ze geven of van waaruit ze extra taken krijgen naast hun lesgevendende taken. In de loop van de eerste jaren maken ze hierin een ontwikkeling door die vooral nog moeilijk in stappen te definiëren is.

“Ik ben gestart als docent bij een mavo in het westen van het land. Mijn eerste indruk was dat dit werk niets voor mij was; het was een harde leerschool. Met vallen en opstaan heb ik me het vak eigen gemaakt en ik merkte dat het steeds beter ging en ik meer grip begon te krijgen op het werk. Wat ik van het begin af aan gedaan heb en nu nog doe, is feedback vragen aan leerlingen. Al met al heeft het een behoorlijk aantal jaren geduurd voor ik het gevoel had een goede docent te worden.”

In dit verband is het door LPBO (2008) omschreven begrip 'senior docent' of 'excellente docent' interessant, dat twee verschillende niveaus binnen het lerarenberoep definieert. De gedachte daarbij is dat de functie van leraar op verschillende niveaus kan worden uitgeoefend; het niveau dat omschreven staat in de huidige bekwaamheidseisen en een hoger niveau van functioneren dat nog nader omschreven moet worden. Van belang is dat het hier gaat om een hogere functie binnen de kerntaak van de leraar: het functioneren in het primaire proces. De LPBO omschrijft dat als: het functioneren in direct contact met de lerende leerling. Het gaat bij niveaudifferentiatie dus niet om differentiatie op basis van taken, rollen of type activiteiten, maar om differentiatie naar de wijze van functioneren en de impact van dit functioneren op het leren van leerlingen. Het gaat om de verdere verfijning en ontwikkeling van kennis en vaardigheden binnen het vakgebied, uitmondend in een hoger kennis- en handelingsniveau binnen het primaire proces. De invulling van een dergelijke functie biedt verticale functiedifferentiatie binnen het beroep leraar en zijn kerntaak.

- Geen bewuste loopbaanontwikkeling

Docenten zoeken naar een uitdaging en groei in hun functie. Zo geven de docenten aan dat binnen de school altijd nieuwe ontwikkelingen gaande zijn of nieuwe projecten worden opgezet. Dit biedt voor de docent de mogelijkheid zich in een nieuw terrein te verdiepen of zich een andere rol binnen de school eigen te maken. De mate waarin een docent hierbij betrokken wordt, blijkt wel veel meer afhankelijk te zijn van eigen initiatief van de docent en/of toevallige omstandigheden, dan van beleid in de school of een bewuste keuze van de docent zelf in hoe hij zich wil ontwikkelen en waar hij goed in is.

“Gedurende mijn loopbaan heb ik me in mijn mogelijkheden nooit beperkt gevoeld door de schoolcontext. Ik ben nooit tegengewerkt en als ik met nieuwe ideeën kwam was er vaak ook ruimte om hiermee aan de slag te gaan. Het initiatief ligt hierin wel duidelijk bij de docent. Een loopbaangesprek of iets dergelijks heb ik nooit gehad.”

De manier waarop docenten naar hun loopbaan kijken, lijkt hierbij ook minder in lijn te zijn met de manier waarop werknemers in andere sectoren naar hun loopbaan kijken. Bewust nadenken over je loopbaan en je eigen kwaliteiten lijkt steeds meer van belang als het gaat om het zeker stellen van een perspectief op arbeid op de lange termijn. Een aantal decennia geleden keek niemand er van op als een werknemer zijn hele werkende leven bij een zelfde werkgever in dienst was. Door een verschuiving van de industriële- en productgerichte economie naar een kennisintensieve- en servicegerichte-economie zijn de aan werknemers gestelde eisen veranderlijker en zijn ook loopbanen minder stabiel en meer aan verandering onderhevig. Marinka Kuijpers (2003) omschrijft deze overgang in haar proefschrift als een overgang van de 'traditionele loopbaan' waarbij de werkgever een belangrijke verantwoordelijkheid draagt voor de loopbaanontwikkeling van de werknemer, naar een 'veranderlijke loopbaan' die vooral door de werknemer zelf wordt gestuurd. In het onderwijs lijkt nog veel meer sprake te zijn van 'traditionele loopbanen'. De geïnterviewde docenten geven ook aan veelal niet heel bewust gekozen te hebben voor bepaalde stappen in hun loopbaan.

“Er is niet een rol of functie waar ik in mijn werk heel bewust naar toewerk. Überhaupt ben ik niet zo planmatig te werk gegaan in mijn loopbaan. Veel dingen zijn gewoon op mijn pad gekomen.... Een baan buiten het scholenveld is niet uitgesloten maar concrete ideeën hierbij heb ik niet....Door de verschillende stappen die ik min of meer toevallig heb gezet, is me wel steeds duidelijker geworden waar mijn kwaliteiten liggen en welke beroepen mogelijk bij me zouden kunnen passen.”

Geleidelijk aan krijgen de docenten een beter beeld van hun eigen kwaliteiten en krijgen ze door de verschillende dingen die ze in de school hebben gedaan meer zicht op waar ze goed in zijn en wat hun minder goed ligt. Van bewuste keuze of sturing hierin voordat ze nieuwe stappen zetten, is echter geen sprake.

De loopbaan van de docent; een paar voorlopige conclusies

Het beroep docent is een veeleisend en complex vak. Toch wordt in de scholen geen onderscheid gemaakt tussen de functie van een beginnende docent en de functie van een ervaren docent. Er is maar in beperkte mate zicht op de ontwikkeling die startende docenten in de eerste jaren doormaken en deze ontwikkeling wordt ook niet omschreven in termen van loopbaanontwikkeling.

Duidelijk is wel dat er veel groeimogelijkheden zijn in het onderwijs. Onduidelijk is echter hoe deze groeimogelijkheden in samenhang kunnen leiden tot een loopbaanpad waarbij de groei in de functie uiteindelijk ook gekoppeld is aan salaris. Hierbij lijkt alleen een groei in de managementlijn een helder perspectief te bieden, terwijl de school meer groeimogelijkheden te bieden heeft.

Tot slot lijken ook de docenten zelf niet altijd zo bewust bezig te zijn met hun loopbaan en het ontwikkelen van hun kwaliteiten voor het vak van docent of voor een andere functie.

Loopbaanstappen worden min of meer toevallig gezet en van het bewust ontwikkelen van bepaalde competenties lijkt geen sprake te zijn.

Welke loopbaanmogelijkheden kan de school creëren?

Er zijn hierbij kaders die het speelveld bepalen. Kaders die voor alle scholen gelden en die door regelgeving zijn bepaald zoals de CAO, de wet BIO en financiële kaders. Verder wordt het speelveld beïnvloed door afspraken zoals in het kader van onder meer het al eerder genoemde *Actieplan LeerKracht van Nederland*. Door de keuzes die een school maakt ten aanzien van de kaders van de regelgeving worden er mogelijkheden of onmogelijkheden gecreëerd voor de praktijk. We gaan hierbij met name in op de mogelijkheden die gecreëerd kunnen worden door meer functie- en taakdifferentiatie en de beloning daarvan.

Functiebouwwerk.

Bij de ontwikkeling van een functiebouwwerk wordt vaak onderscheid gemaakt tussen functiedifferentiatie en taakdifferentiatie. In de publicatie met betrekking tot niveaudifferentiatie bij leraren van het LPBO (2008) worden deze begrippen als volgt omschreven:

Bij taakdifferentiatie gaat het om het creëren en verdelen van (nieuwe) taken binnen bestaande functies. Leraren met eenzelfde functie kunnen daardoor verschillende takenpakketten hebben en krijgen met taakdifferentiatie de mogelijkheid om, al dan niet tijdelijk, een aantal specifieke taken te vervullen. Functiedifferentiatie betreft het onderscheiden en benoemen van nieuwe functies binnen het formatieplan en het functiebouwwerk van de school. Bestaande en/of nieuwe taken worden samengebracht in een nieuwe functie met een eigen salarisschaal. Functiedifferentiatie geeft dus

mogelijkheden om - meer dan traditioneel het geval is - verschillende functies te onderscheiden en te benoemen.

En worden drie vormen van functiedifferentiatie onderscheiden:

- neerwaartse functiedifferentiatie: de meer eenvoudige taken behorend bij een bepaalde functie worden afgesplitst naar nieuwe functies met een lager opleidingsniveau;
- horizontale functiedifferentiatie: binnen de eigen functie worden specifiekere, veelal gespecialiseerde taken verricht;
- opwaartse functiedifferentiatie: de complexiteit van de functie neemt toe doordat taken uit hogere functies worden overgenomen.

De verwachting is dat taak- en functiedifferentiatie bijdragen aan het creëren van loopbaanmogelijkheden voor leraren, het goed benutten van verschillende kwaliteiten van leraren en het verhogen van de arbeidssatisfactie. Daarnaast leidt functiedifferentiatie tot structurele wijzigen in het functiebouwwerk. Een functiebouwwerk waarin differentiatie mogelijk is, biedt leraren doorgroei dat ook gekoppeld kan zijn aan een hoger salaris bij doorgroei naar een andere functie.

Er is in de afgelopen jaren meer ruimte ontstaan in het functiebouwwerk in het onderwijs. Het functiebouwwerk in de school wordt vastgesteld in overleg met de P(G)MR en is iets dat niet per definitie vastligt, maar waar bewust invulling aan kan worden gegeven. Vooralsnog kent de CAO VO vier functiecategorieën.

Funcie categorie	Funcieschalen
Directie	10 tot en met 17
Leraar	LB, LC, LD
OOP	1 tot en met 16
Leraar in opleiding	

Tabel 1: Funcie categorieën CAO VO

Voor functies binnen het onderwijs is een set voorbeeldfuncties met waardering beschreven (FUWA, 2002). De school kan nieuwe functies beschrijven en de voorbeeldfuncties toeschrijven naar de eigen school. Waardering van niet-voorbeeldfuncties moet plaatsvinden door gecertificeerde adviseurs en uiteraard moet worden voldaan aan wettelijke benoembaarheids-eisen (zie wet BIO).

Om meer loopbaanmogelijkheden te creëren, zijn in het convenant *LeerKracht voor Nederland* afspraken gemaakt over een functiemix die geregeld moet worden via de CAO VO (zie tabel 2).

	LA	LB	LC	LD	LE
2006	Nvt	65%	17%	18%	0
2014	Nvt	44%	27%	29%	0

Tabel 2: Afspraken t.a.v. functiemix in het convenant *Leerkracht*

Deze ontwikkelingen geven scholen de ruimte bewust te werken aan een functiebouwwerk en functies te beschrijven die invulling geven aan een andere taakin-vulling en verantwoordelijkheid al dan niet gekoppeld aan een ander schaal. In de praktijk gaan scholen verschillend om met het invullen van LC- en LD-functies. Er zijn scholen die een LC- of LD-functie toekennen aan docenten op basis van anciënniteit of als beloning voor inzet in de school in het verleden. De ontwikkelingsstap in de loopbaan betreft dan vooral het krijgen van een hoger salaris. Het risico hierbij is dat docenten die deze functie niet krijgen, zich minder gewaardeerd voelen. Vooral als de criteria voor toekenning niet transparant zijn. Ook blijkt uit onderzoek dat het positieve effect van alleen een hogere beloning vrij snel uitdooft. Het carrièreperspectief bevat volgens Coonen

(2005) twee componenten; een inhoudelijke oriëntatie en een materiële. Volgens hem zoeken talentvolle professionals kansen om de inhoudelijke aantrekkelijkheid van hun werk te vergroten met, als het even kan, een betere financiële tegemoetkoming.

Er zijn ook scholen die voor de invulling van de LC- en LD-functies, specifieke functies hebben ontwikkeld die passen binnen het schoolontwikkelingsbeleid en het bijbehorende personeelsbeleid. Voorbeelden van vaker voorkomende specialisaties zijn functies op het gebied van leermiddelenontwikkeling of coaching van collega's. Andere voorbeelden zijn een specialisatie op leerlingzorg en het creëren van een LD-functie voor de coördinatie van alle activiteiten die behoren tot het profileren van de school als β -profielschool. Kenmerkend is dat deze functies ook duidelijk aangeven welke extra competenties worden verwacht en welke taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden specifiek bij deze functie horen. Aan het vervullen van deze functies kan dan ook een gericht professionaliseringstraject gekoppeld worden. Of een medewerker kan op deze wijze de erkenning krijgen voor al eerder verworven competenties.

De ontwikkeling van functies is nog volop in beweging. Bij het schrijven van dit artikel zijn de afspraken ten aanzien van de nieuwe CAO-VO nog niet rond, maar de verwachting is dat het voorstel dat er nu ligt uiteindelijk wel goedgekeurd gaat worden. In het *Actieplan Leerkracht van Nederland* zijn zoals hiervoor al aangegeven ambities afgesproken met betrekking tot het aantal LC- en LD-functies. In de opzet voor de nieuwe CAO-VO is dit ook meegenomen. De manier waarop deze ambities in de nieuwe CAO-VO worden vertaald naar concrete afspraken, biedt scholen naar alle waarschijnlijkheid helaas minder ruimte om de deze functies flexibeler in te vullen.

De verplichting van de te realiseren aantallen LC- en LD-docenten is niet zozeer het probleem. Lastiger zijn de bepalingen met betrekking tot het toekennen van LC- en LD-functies op basis van een eerstegraads bevoegdheid. Deze gaan dwars in tegen de verandering die eerder is ingezet om los te komen van het toekennen van een functie op basis van vooropleiding en juist ruimte te geven voor het invullen van deze functies op basis van functioneren en competenties. Dit vraagt van scholen een bewustere inzet van hun eerstegraads docenten en een bewuste keuze in opleidingsbeleid voor docenten die de eerstegraads bevoegdheid willen halen.

Arbeidstijdenmodel en taakbeleid

Naast functiedifferentiatie kan binnen een functie ook gebruikgemaakt worden van taakdifferentiatie en een heroverweging van welke taken onderdeel zijn van de basistaak van de docent. Sommige scholen beschouwen de mentortaat bijvoorbeeld als basiselement van de docentfunctie, andere beschouwen het uitvoeren van mentortaken als een taakverzwaring of een taak die wel bij de basistaken van een ervaren docent behoort, maar niet tot de taken van een beginnend docent.

De CAO schrijft niet meer voor hoe het arbeidstijdenmodel en het taakbeleid er precies uit moeten zien. Ontwikkeling van carrièremogelijkheden, anders dan de managementlijn, vraagt om onder meer mogelijkheden van taak- en functiedifferentiatie binnen het beroep van leraar en veranderingen in de indeling van de werktijd. Het taakbeleid moet wel een aantal onderwerpen bevatten en arbeidstijdenmodel en taakbeleid moeten wel in overleg met de P(G)MR worden vastgesteld. Voor een verandering van het taakbeleid moet bovendien een meerderheid van het personeel instemming verlenen.

Het taakbeleid bestaat vaak al jaren in scholen en wordt gezien als een vast gegeven, wellicht ingegeven door de gedachte dat een meerderheid van de docenten niet zal instemmen met een wijziging van het taakbeleid. Het taakbeleid kan echter een behoorlijke invloed hebben op de

flexibiliteit in de werkzaamheden en tijdsbesteding van docenten en dus de mogelijkheden om invulling te geven aan functies en taken.

In onderstaande tabel worden enkele hoofdpunten van twee verschillende taakmodellen weergegeven.

Model A	Model B
- 1659 klokuren	- 1659 klokuren
- 40 werkweken/ min 36 schoolweken	- 40 weken werkuitvoering in 41 werkweken
- 750 klokuren les	- verdeling lessen/taken/scholing: teamvoorstel ter goedkeuring aan schoolleiding
- gemiddeld 25 lessen van 50 minuten per week	- evenredige belasting teamleden
- opslagfactor 0,9	- registratie werkzaamheden
- overige taken na overleg door leiding vastgesteld	- invoering via uitvoeringsregeling
- 40 klokuren vast voet	
- 40 klokuren persoonlijke ontwikkeling	
- registratie werkzaamheden	

Voor het loopbaanperspectief is het van belang dat niet elke docentfunctie exact dezelfde taken en verantwoordelijkheden omvat. De ruimte om dergelijke variatie in werkinvulling vorm te geven wordt beperkt op het moment dat elke docent evenveel uren moet geven met een vast opslagfactor, waardoor de arbeidstijd van een docent grotendeels is vastgelegd (model A).

Model B biedt de ruimte om af te stappen van de vaste urennorm en geeft in algemene zin ruimte om taakdifferentiatie toe te passen, ruimte voor het flexibel omgaan met tijd voor scholing en ook ruimte voor snipperdagen. Het begeleiden en coachen van studenten of jongere collega's kan bijvoorbeeld een ontwikkeling zijn binnen de loopbaan van de docent die zich in zijn werk wil ontwikkelen, maar niet de managementlijn in wil. Los van een eventueel daaraan gekoppelde functie of salarisschaal, zal de verantwoordelijkheid en het takenpakket van zo'n docent anders kunnen zijn dan die van een beginnende docent of een docent die drie tot vijf jaar binnen het onderwijs werkt. Onderdeel hiervan kan zijn dat zo'n docent minder uren heeft bij een volledige jaartaak. Er is een groot aantal deskundigheden te bedenken waarin een docent expert kan worden, daar in de werkverdeling op school ruimte en erkenning voor kan krijgen en het gevoel kan hebben te groeien in zijn werk. Bij de zoektocht naar het creëren van loopbaanmogelijkheden voor docenten is het aan te bevelen het taakbeleid eens goed onder de loep te nemen. En het taakbeleid zo aan te passen dat ruimte ontstaat voor differentiatie binnen het werk van docenten.

Loopbaanmogelijkheden in de school: een paar voorlopige conclusies

Er zijn voor scholen meerdere manieren waarop meer functie-, taak en beloningsdifferentiatie kan worden toegepast in de school. Hierbij is van belang dat de school bewuste keuzes maakt en invulling van taak- en functiebeleid koppelt aan de visie van de school en de ontwikkeling die de school wil doormaken. Er is hiervoor dus niet één perfect model te geven.

Conclusies: Hoe dichtten we de kloof tussen wens en werkelijkheid?

We zijn dit artikel gestart met de vraag: 'Hoe ziet de loopbaan van een leraar eruit?'. Hieruit bleek dat een loopbaan kan bestaan uit een divers kader aan werk gerelateerde ervaringen van een individu. Wat als een loopbaanmogelijkheid gezien wordt, is in die zin tot op zekere hoogte ook afhankelijk van het perspectief van het individu. Dat wil echter niet zeggen dat er geen hardere criteria zijn aan de hand waarvan loopbaanmogelijkheden duidelijker vorm kunnen krijgen, zodat meer eenduidigheid ontstaat over wat loopbaanmogelijkheden zijn en hoe men kan groeien als leraar.

Hieronder volgen aanbevelingen die hieraan kunnen bijdragen.

- Meer differentiatie binnen het beroep van de leerkracht is mogelijk en wenselijk
Leraren omschrijven verschillende gezette stappen in hun loopbaan als leraar, die tot op heden lang niet altijd in functies of salariëring vertaald worden. Er zijn allerlei mogelijkheden om tot functie- en taakdifferentiatie te komen binnen de kaders waaraan de schoolorganisatie zich moet houden. Deze mogelijkheden moeten wel worden benut. Een nadere invulling van bijvoorbeeld het begrip 'senior docent' of 'excellente docent' kan loopbaanmogelijkheden binnen het beroep van de leraar inzichtelijk maken.
- In de school moeten loopbaanpaden inzichtelijk gemaakt worden
Docenten ervaren wel mogelijkheden om te groeien in de school, maar onduidelijk is welke groei of ontwikkeling leidt tot een groei in functie en/of salaris. Het enige loopbaanpad dat relatief duidelijk is, is een traject in de management lijn. Inzichtelijk maken van andere loopbaanpaden maakt de loopbaanmogelijkheden voor leraren overzichtelijker.
Bijvoorbeeld op het gebied van leerlingenzorg, het coachen van nieuwe docenten en/of een nadere invulling van het begrip 'senior docent' of 'excellente docent' en duidelijk maken hoe deze paden gekoppeld zijn aan andere functies en salariëring.
- Een loopbaan kan niet alleen maar een willekeurige volgorde van werkervaringen zijn
Hoewel dit wel overeenkomt met een mogelijke definitie van het begrip loopbaan, is deze benadering niet effectief voor de behoefte aan loopbaanperspectief in het onderwijs. Het vraagt een benadering die uitgaat van het begrip loopbaan, waarin loopbaan wordt gezien als professionele ontwikkeling waarin iemand zijn competenties op een steeds hoger niveau inzet en daarvoor erkend wordt.
- De leraar mag zelf mondiger worden in zijn loopbaanwensen en bewuster nadenken over de inzetbaarheid van zijn kwaliteiten
De leraar plant zijn loopbaan niet bewust en is zich ook nog maar relatief weinig bewust van zijn eigen kwaliteiten en de mogelijkheden die dit biedt op de arbeidsmarkt. Enerzijds is dit wellicht te wijten aan het feit dat loopbaangesprekken in scholen nog geen dagelijkse praktijk zijn. Anderzijds mag de leraar zich bewuster worden van zijn eigen 'employability'. De leraar kan zelf ook meer sturing geven aan loopbaanmogelijkheden die er in de school mogelijk gecreëerd worden. Bovendien zorgt dit er voor dat de leraar minder afhankelijk wordt van de loopbaanmogelijkheden die zijn werkgever creëert.
- Loopbaanmogelijkheden ervaren vraagt om gedeelde beelden
In het rapport *Leerkracht!* wordt meer differentiatie in beloning en functies gezien als manier om meer loopbaanmogelijkheden voor de leraar te creëren. Zoals uit het voorgaande duidelijk is geworden, kunnen scholen meer loopbaanmogelijkheden creëren door gebruik te maken van de ruimte die ze feitelijk hebben met functie-, taak- en beloningsdifferentiatie. De school kan zelf kiezen hoe deze mogelijkheden meer tot uitdrukking komen. Het gesprek hierover is van belang. Enerzijds om voor de school inzichtelijk te maken wat door leraren als loopbaanmogelijkheid gezien wordt. Anderzijds om voor de leraar inzichtelijk te maken welke loopbaanmogelijkheden er binnen de eigen school zijn en hoe deze aansluiten op de schoolontwikkeling. Om loopbaanmogelijkheden in een school vorm te geven is het dus van belang dat schoolleiding en docenten hierover met elkaar in dialoog gaan en met elkaar verhelderen welke ontwikkelingen binnen de eigen school wenselijk zijn, welke functies hierbij horen en welke loopbaanmogelijkheden hieruit voor de docenten volgen.

Literatuur

- Arthur, A.B., Hall, D.T. & Lawrence, B.S. (1989). *Handbook of career theory*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coonen, H.W.A.M. (2005). *De leraar in de kennissamenleving Beschouwing over een nieuwe professionele identiteit van de leraar, de innovatie van de lerarenopleiding en het management van de onderwijsvernieuwing*. Enschede: Universiteit Twente
- Commissie Leraren (2007). *Leerkracht! Advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Deltahage
- Evers, G.H.M. (2007). *Advies omtrent bevordering implementatie functie- en beloningsdifferentiatie in PO, VO en BVE*. Tilburg: OSA
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley & Sons
- Inkson (2007). *Understanding Careers: The Metaphors of Working Lives*. New York: Sage
- Inspectie van het Onderwijs (2007). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs
- Kessel, N. van, Kurver, B. & Wartenbergh-Cras, F. (2007). *Aandachtsgroepmonitor 2006. Resultaten van een onderzoek naar de inzet van personeel in het onderwijs, arbeidsduurverlenging en scholing*. Nijmegen: ITS
- Kuijpers, M. (2003). *Loopbaanontwikkeling. Onderzoek naar 'Competenties'*. Enschede: Twente University Press
- LPBO (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*. Utrecht: Landelijke Platform Beroepen in het Onderwijs
- Ministerie van OCW (2007). *Actieplan LeerKracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren*. Den Haag: Koninklijk de Swart
- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad
- Runhaar, P., Visser, de R. & Koot, T. (2005). *Variabele beloning in ROC's. Wat levert dat op?* Den Bosch: KPC Groep
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren (2006). *Waar wij voor staan. Onderzoeksrapport*. Utrecht: SBL
- Vermeulen, L. van der & Aa, R. van der (2007). *Wat leraren bindt aan het onderwijs. Onderzoek naar de rol van begeleiding en professionele ontwikkeling bij het behoud van leraren in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van OCW