

Reflecties bij *Discussietekst loopbaanpact, versie juli 2012*

Geert Kelchtermans

Centrum voor Onderwijsbeleid, - vernieuwing en lerarenopleiding – KULeuven

Inleiding

Deze nota bevat commentaren die bedoeld zijn voor discussie. Het gaat niet om een systematisch uitgewerkte argumentatie, maar om reflecties naar aanleiding van de lectuur van de discussietekst. Daarenboven zijn de reflecties selectief en beperk ik me tot de thema's die binnen mijn expertiseveld liggen met verwijzingen naar eigen onderzoek waarin bepaalde punten verder onderbouwd of uitgewerkt worden (met excuses voor de herhaalde zelf-referentie in de literatuurverwijzing).

Ik merk vooraf op dat de discussie –ondanks de bredere aanhef vooral ingegeven lijkt als remedie voor een nakend lerarentekort en minder vanuit een positieve beleidsagenda voor de maatschappelijke valorisatie van het lerarenberoep. Toch is het zeker een goede zaak om over het lerarenberoep en de lerarenloopbaan –en uiteindelijk over de scholen en onderwijs in het algemeen- kritisch na te denken voor de toekomst.

1. De loopbaanladder is geen goed idee

De idee van de loopbaanladder, waarbij leraren tijdens hun loopbaan getrapt een “hogere” positie kunnen verwerven (die ook hoger verloond wordt), is in mijn ogen een zeer slechte piste. De kern van mijn kritiek is dubbel, nl. a) het lost de problemen niet op en b) het veroorzaakt daarenboven een reeks bijkomende moeilijkheden (waardoor de oplossing uiteindelijk wellicht erger is dan de kwaal). Mijn kritiek geldt in eerste instantie voor de idee van de “expert-leraar”.

Dat men voor beginnende leraren een adequate werkomgeving en ondersteuning wil uitbouwen valt zeker toe te juichen, al zou ik het niet doen in de vorm van een formele beroeps categorie (“beginner”). Het is m.i. onjuist om feitelijk beginnerschap in een bepaald beroep gelijk te stellen aan het nog niet beschikken over welbepaalde professionele kennis, vaardigheden en houdingen. Of anders gezegd: men zou minstens moeten toegeven dat ook beginnende leraren heel erg van elkaar verschillen in precies de kennis, vaardigheden en houdingen waarmee ze hun loopbaan starten. Net zoals ik zal bepleiten voor het geheel van de loopbaan, is het ook hier zaak om precies die variatie te zien en er adequaat en (op maat) op in te spelen. Dit vormt vooral een uitdaging voor een lokaal schoolbeleid

- 1.1. *We weten onvoldoende wat het probleem is.* Het feit dat een derde van de leerkrachten binnen de vijf jaar na afstuderen het onderwijs verlaat is de kern van het probleem in de nota. De redenering achter de loopbaanladder gaat uit van de veronderstelling dat we met voldoende zekerheid weten wat de oorzaken zijn voor deze uitstap. M.i. weten we dat echter onvoldoende. Over deze kwestie bestaat internationaal onderzoek, maar de overdraagbaarheid van de resultaten naar de Vlaamse context is zeker niet zonder meer mogelijk. In de discussietekst schuift men werkzekerheid en financiële zekerheid (en bij

uitbreiding: financiële beloning als belangrijkste motivatie voor professioneel engagement) als oplossingen naar voren. Men lijkt er dus van uit te gaan dat onvoldoende werkzekerheid en financiële zekerheid de belangrijkste motieven zijn om eventueel het onderwijs te verlaten. Opnieuw, die argumenten kunnen plausibel lijken, maar m.i. weten we over de motieven waarom leerkrachten het onderwijs verlaten – zeker in de specifieke Vlaamse context- uiteindelijk behoorlijk weinig. Meer en meer verfijnd inzicht in die motieven lijkt m.i. nodig vooraleer ingrijpende maatregelen te nemen. In een –intussen al oud- onderzoek bleek dat het ontbreken van mogelijkheden om inhoudelijk professioneel verder te ontwikkelen voor (vastbenoemde) leraren een reden was om het onderwijs te verlaten (zie Vandenberghe en Vanoost, 1994). Meer recent onderzoek van I. Rots toonde aan dat er ook tijdens de lerarenopleiding belangrijke verschuivingen in de motivatie van studenten plaatsvinden en dat de inhoud van die motieven erg uiteenlopend kan zijn (zie o.m. Rots et al., 2012).

- 1.2. *Loopbaanladder lost het probleem niet op.* De idee van een loopbaanladder gaat ervan uit dat de “vlakke” loopbaan best doorbroken wordt met vormen van verticale promotie, die zich vertaalt in geldelijke waardering. Men argumenteert dus parallel aan de HRM-filosofie in de profit-sector. Ofschoon allicht geen enkele leerkracht zal ontkennen dat een goed loon belangrijk is voor zijn/haar motivatie of tegen loonsverhoging zal zijn, toont onderzoek toch duidelijk aan dat financiële motieven zeker niet de belangrijkste zijn in de keuze voor het leraarschap. Interesse in een bepaald vakgebied of om te werken met jongeren zijn minstens even belangrijk, maar vaak belangrijker. Ook andere werkcondities (combineerbaarheid met gezin, bijv.) spelen een rol. De redenering dat leerkrachten in het onderwijs zullen blijven als ze ook in hun leraarschap “promotie” kunnen maken schiet m.i. zijn doel voorbij en is wellicht gewoon naast de kwestie. Op het einde van de jaren '80 toonde Nias (1989) bijv. al aan dat voor leraren vormen van “horizontale” promotie (= jobdifferentiatie) minstens even belangrijk zijn. (zie verder)
- 1.3. *De remedie is erger dan de kwaal.* Een systeem van ‘promotie’ installeren betekent dat de voorwaarden van de promotie goed vastgelegd moeten worden en dat er een beoordelende instantie nodig is. De voorwaarden voor promotie zullen allicht afhankelijk zijn van de lokale context van de school, de mate waarin een leerkracht voor die context over expert-competenties beschikt. Gestandaardiseerd vastleggen en ‘meten’ ervan is dus niet zomaar mogelijk. Daardoor wordt de belasting van de lokale beoordelaar (directie?) sterk vergroot. Die beoordelende instantie krijgt daardoor een belangrijke machtspositie, maar wordt tegelijkertijd ook het voorwerp van machtsprocessen van teamleden (leraren die vinden dat ze de bevordering moeten krijgen zullen daar actief op aansturen) (zie voor het onderzoek naar micropolitiek o.m. Kelchtermans, 2007; Kelchtermans & Ballet, 2002). Daarenboven –en dat is nog nefaster- installeert men structurele ongelijkheid tussen collega's die toch geacht worden ‘als team’, dus samen, verantwoordelijk te zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. Die structurele ongelijkheid is publiek: er is verschil in ‘titel’ én in verloning. Die structuur installeert daarenboven als culturele norm dat de financiële differentiatie tussen junior/leraar/expert het belangrijkste criterium wordt waaraan leraren hun professioneel zelfwaardegevoel, hun jobsatisfactie zullen/moeten ontleunen. Hoe denkt men de motivatie van leraren op peil te houden wanneer die –in hun ogen ten onrechte- hun promotie niet krijgen, of later krijgen dan een jongere collega (en dus als ‘gebuisd’ verder moet werken) of überhaupt later krijgen dan gebruikelijk? Men installeert binnen een team een bijkomende een wij/zij-tegenstelling (bijv. tussen degenen die op de trap staan waar ze ‘normaliter’

moeten staan en degenen die achterop lopen). Wat wanneer in de toekomst een bevordering tot expertleraar uitgesteld wordt om financiële redenen? Enz. enz. Zeker tegen de achtergrond van het alomtegenwoordige pleidooi voor collegialiteit en samenwerking (zie o.m. Kelchtermans, 2006), voor teamverantwoordelijkheid en betrokkenheid op de school als geheel is dat contraproductief. Men dreigt m.i. op die manier zelfs actief bij te dragen tot de demotivatatie van leraren in plaats van ze op te lossen.

Alternatief: in plaats van de vier lijnen over “jobdifferentiatie” p. 4 zou men beter radicaal vanuit die piste over de problematiek denken en naar oplossingen zoeken. Ik pleit ervoor om de school te benaderen als een plek waar niet alleen de leerlingen, maar ook de leraren kunnen leren en ontwikkelen (dat is niet helemaal hetzelfde als de keuze voor continue competentie-ontwikkeling – zie verder). Het komt er m.i. op aan om *tijdens de loopbaan voor leraren op een differentiële manier telkens weer de goede balans te vinden tussen ondersteuning/erkenning/bevestiging enerzijds en uitdaging/stimulans anderzijds*. Maar zowel ondersteuning als uitdaging dienen betrekking te hebben op de kern van de zaak: de professionele verantwoordelijkheid voor het leren en de ontwikkeling van leerlingen rond de leerinhoud. Drie elementen zijn van centraal belang: de leerling en zijn/haar vorming/ontwikkeling; de leerstof (inhoud, vaardigheden...) en de houding van zorg en verantwoordelijkheid bij de leerkracht. De relatie tussen die drie elementen vormt m.i. de kern van het leraarschap. Men kan daaraan werken op het niveau van de klas (de directe interactie leerkracht-leerlingen op micro-niveau), maar ook op het niveau van de school/scholengemeenschap. Met andere woorden, leraren die bijvoorbeeld in een later stadium van hun loopbaan verantwoordelijkheid zoeken op klasoverstijgend niveau, om zo nieuwe uitdaging te vinden of precies andere expertises te ontwikkelen en in te zetten, zouden dat moeten kunnen doen. Zo komen we bij de idee van jobdifferentiatie, maar dan niet gerelateerd aan een financiële promotie, maar wel aan de uiteindelijke kern van het lerarenberoep (voor kortere of langere termijn; als een inhoudelijke opdracht of leiderschapstaak als ‘teacher leader’). Daar ligt immers de bron die de betrokkenen uiteindelijk motiveerde om voor die job te kiezen. Dat laatste is duidelijk terug te vinden in onderzoek over beroepskeuze en vooral over jobsatisfactie bij leraren.

Inspiratie kan men ook vinden in de recente opvattingen over leiderschap in scholen, waarbij men niet alleen denkt in termen van de formele leider (en de man/vrouw die die positie bekleedt), maar leiderschap eerder ziet als een functie van de organisatie die gestalte krijgt in een veelheid van praktijken en waarbij verschillende personen betrokken zijn. Ik verwijs bijv. naar de literatuur over “distributed leadership” en “teacher leaders” (zie o.m. Kelchtermans & Piot, 2010).

Deze benadering van de lerarenloopbaan laat zich niet zomaar vertalen in een getrapt systeem van bevorderingen en evenmin in een eenduidig stappenplan. Uiteindelijk komt het erop aan om scholen vorm te geven als wat men in de onderwijskundige literatuur een *professionele leergemeenschap* noemt (?) (zie bijv. Stoll et al., 2007): een plek waar het hele schoolteam in functie van de gedeelde verantwoordelijkheid en zorg voor de leerlingen samenwerkt, ervaringen deelt en kritisch bevraagt en uiteindelijk zich professioneel verder ontwikkelt. De idee van de professionele leergemeenschap legt de klemtoon op een bepaald idee van professionaliteit, op de mogelijkheid om te variëren in de kerntaken van de leerkracht in plaats van op externe (financiële) motivatie.

Ofschoon het op het eerste gezicht gewoon een ander woord is voor hetzelfde, wil ik die professionele leergemeenschap en professionele ontwikkeling niet zonder meer zien als synoniem

voor “competentie-ontwikkeling”. De term “competentie” is de voorbije jaren bijzonder veel gebruikt geworden, maar tegelijkertijd conceptueel ook bijzonder meerduidelijk, onduidelijk en dubbelzinnig (net als de notie ‘talent’ trouwens). Daarenboven suggereert de term “competentie” dat het mogelijk is om alle competenties te identificeren en op te lijsten (en daarbinnen dan eventueel te differentiëren tussen nuttige/relevante/noodzakelijke/uitzonderlijk waardevolle/ etc. competenties). Competentielijsten en –matrixen worden contextonafhankelijk omschreven, terwijl de professionaliteit of expertise van leraren alleen maar adequaat en zinvol beoordeeld kan worden in de concrete context waarin ze zich situeert (er is immers een verschil in wat een competente leraar uitmaakt voor een school in bijvoorbeeld Brussel of Torhout of Hoegaarden). Tenslotte richt het competentiedenken zich altijd op het individu (iemand heeft bepaalde competenties), terwijl een realistischer, vruchtbaarder, maar –toegegeven- moeilijker manier van denken eerder vertrekt vanuit een team, met verschillende mensen, verschillende deskundigheden, motivaties, enz. die complementair, maar collectief verantwoordelijkheid dragen. Het is hier niet de plaats om een meer uitvoerige kritiek te maken van het competentie-denken (conceptueel onzuiver, statisch, niet-gecontextualiseerd en individualistisch), maar ik wil minstens een vraagteken plaatsen bij de evidentie van dit discours.

Ik wil wel terug aansluiten bij de idee van de school als professionele leergemeenschap. Succesvol lokaal schoolbeleid staat of valt met het vermogen om het samenspel van het geheel te zien in plaats van de som van de individuele ‘competenties’. De idee van “competentie-ontwikkeling” als recht én plicht, de noodzaak om een individueel portfolio bij te houden (om te ‘bewijzen’ dat men voldoende en voldoende nieuwe competenties ‘verworven’ heeft) plaatst de leerkracht niet in de rol van de professional die groeit in zijn/haar engagement (én handelingsbekwaamheid én kennis én houding...), maar eerst en vooral in de positie van degene die moet bewijzen/aantonen dat hij/zij de naam ‘professional’ waardig is. Dat is een contraproductieve paradox: om te bewijzen dat ik professioneel doelmatig ben, verantwoordelijk kan oordelen en handelen, moet ik me permanent onderwerpen aan een ‘tribunaal’ (zie bijv. Masschelein & Simons, 2006) dat zal oordelen of ik mezelf nog wel terecht als ‘goed’ leraar mag beschouwen. Op blz. 6 staat bijv. “We willen de kwaliteit van ons onderwijs nog verbeteren door de werkgever de mogelijkheid te geven de leraren te belasten met een opdracht waarvoor ze **de juiste competenties** bezitten”: wie zal bepalen wat de juiste competenties zijn?; wie zal beoordelen of en in welke mate leraren die bezitten?; is het überhaupt mogelijk/zinvol/wenselijk om voor elke opdracht een soort operationele omschrijving in termen van competenties voorop te stellen enz. De verwachting dat men dit zal kunnen bepalen aan de hand van “tests” lijkt me een schromelijke technocratische overschatting én onrealistische verwachting (p.6). Zoveel macht geven aan de “school of education” c.q. de VDAB vind ik een beangstigende gedachte, die uiteindelijk zelfs de idee van professionaliteit van het leraarschap fundamenteel ondergraaft.

2. Opleiding/vorming van leraren?

2.1. School of education: deus-ex-machina of panacee?

De idee om het prestige van de lerarenopleidingen op te krikken en ze meer aantrekkelijk te maken ook voor goede studenten is zeker positief te noemen. Maar dat “prestige” komt niet en zeker niet automatisch door een structurele hergroepering binnen één instantie, de ‘schools of education’, die

daarenboven (als kwaliteitstribunaal) ook nog eens erg veel macht krijgt. Daarenboven heeft de “school of education” in de tekst wel een erg groot “deus-ex-machina”- of panacee-gehalte. Er wordt heel veel van verwacht, maar het is bijzonder vaag, zeker in termen van financiering, samenstelling, bevoegdheden... Gezien het gewicht dat men aan deze structuur toekent is de onduidelijkheid erover in de tekst verbazend en weinig overtuigend.

Het is ook vreemd en erg onduidelijk hoe die schools of education zich zouden verhouden tot de huidige instituten voor lerarenopleiding (hogescholen, universiteiten, CVO's). Net als voor de diploma's (zie 2.2. hieronder) geloof ik niet dat een 'structuur buiten de structuur' in deze tot het verhoopte hogere prestige zal bijdragen.

2.2. Opleiding tot leraar integreren in de bachelor/master-structuur

M.i. is een eerste noodzakelijke voorwaarde voor het ernstig nemen van het leraarschap dat men de opleiding tot leraar consequent opneemt en situeert in de bachelor-master-structuur van het hoger onderwijs (i.p.v. er een apart soort diploma van te blijven maken).

Als men de idee van de leraar als innovator/onderzoeker ernstig wil nemen is het nodig dat leerkrachten ook theoretisch en methodologisch voldoende geschoold zijn. Inzicht verwerven in de complexiteit van onderwijsleerprocessen, van de school als organisatie (zie verder) en van het eigen functioneren daarin vereist dat men beschikt over adequate begrippenkaders, kritische zin en rigoreusiteit in denken en/of onderzoeken (Kelchtermans & Vanassche, 2010). Dat zijn uiteindelijk vormingsdoelen van een opleiding op masterniveau. Zonder meteen voor exclusiviteit te willen pleiten is het m.i. voor de kwaliteit van het onderwijs én voor de maatschappelijke erkenning/waardering van het lerarenberoep meer dan wenselijk dat er meer leraren (en vooral in het basisonderwijs) met een masteropleiding in scholen werken.

2.3. Vergeten? De opleiding van opleiders

Een bijzonder belangrijk thema dat m.i. ten onrechte niet aan bod komt in de discussietekst is de vraag naar de opleiding van de lerarenopleiders. Die is nu feitelijk onbestaande: men wordt/is lerarenopleider omdat men les geeft aan een lerarenopleiding. Op die manier gaat men echter voorbij aan de fundamentele dubbele gelaagdheid van het opleiden van opleiders (leraren). Als lerarenopleider moet men voortdurend op twee niveaus werken: op een adequate pedagogisch-didactische manier het leerproces van de studenten over de inhoud (bijv. didactiek, vakinhoud, vakdidactiek etc.) vorm geven, maar dit tegelijkertijd doen op een manier waarbij die student zichzelf ziet als degene die 'straks' het leerproces van leerlingen (rond die vakinhoud) moet vormgeven. Of nog: de kernopdracht van de lerarenopleider is het onderwijzen over de kwestie onderwijzen. De vakinhoud van de lerarenopleiding is dus steeds het “onderwijzen” (eventueel toegespitst op het onderwijzen van een bepaald schoolvak zoals Engels, aardrijkskunde, psychologie, enz.) maar dus nooit de vakinhoud op zich (zie o.m. Loughran, 2006). De didactiek van de lerarenopleiding én de opleiding van lerarenopleiders zijn domeinen die essentieel zijn als men het beroep van leraar (en dus ook de opleiding ertoe) het maatschappelijk prestige wil geven dat in de discussietekst wordt nagestreefd.

2.4. Leraren werken in scholen: een open deur, maar té weinig aanwezig in het opleidingscurriculum

In het curriculum van de lerarenopleiding ligt traditioneel de klemtoon op de vakinhoud en de (vak)didactiek. Studenten worden in eerste instantie voorbereid om te werken aan het ontwerpen en vormgeven van onderwijsleerprocessen met hun leerlingen. Daar is niets mis mee. Integendeel. Maar de klassen waar die onderwijsleerprocessen (moeten) plaatsvinden, situeren zich in scholen. Daarmee heb ik het niet alleen over het gebouw, maar ook over de organisatie. De school als organisatie is een erg complexe realiteit, van sociale relaties, structuren, impliciete en expliciete normen en regels, (in)formele bevoegdheden én ruimere institutionele factoren (regelgeving, schoolexterne functies). Die organisatorische realiteit is de werkelijkheid waarin de beginnende leraar (en eigenlijk ook al de student-stagiair) terecht komt en zijn/haar plaats moet vinden. Die organisatorische realiteit heeft een verregaande invloed op wat er denkbaar, doenbaar en mogelijk is binnen de realiteit van de klas. Ofschoon de decretale basiscompetenties duidelijk de ruimte scheppen voor een brede visie op leraarschap (dus ook als lid van de school als organisatie), zou deze realiteit explicieter aandacht kunnen/moeten krijgen in het opleidingscurriculum. Niet alleen in termen van concrete ervaringen of opdrachten tijdens de stage en evenmin alleen in de vorm van juridische of formeel-administratieve informatie over functies en bevoegdheden, maar ook in de vorm van een aantal begrippenkaders en inzichten uit het onderzoek over thema's als leiderschap en leiderschapspraktijk, over collegiale relaties, over structurele verhoudingen, over machtsprocessen (bijv. micropolitiek), enz. Alleen op die manier zijn beginnende leerkrachten gewapend om de organisatorische realiteit waarmee ze geconfronteerd worden te kunnen begrijpen, duiden én zich er tegenover te positioneren (bijv. in de vorm van micropolitieke geletterdheid – Kelchtermans & Ballet, 2002).

3. Kortere bedenkingen

- 3.1. (p.2): werkzekerheid en werkzekerheid op één plaats (of in één scholengemeenschap) is op zich een positief idee. Daar staat echter tegenover dat het opdoen van ervaringen in verschillende scholen, met verschillende populaties, verschillende lerarenteams etc. tijdens een eerste loopbaanfase niet per se negatief hoeft te zijn. In eigen onderzoek bleek dat precies een periode van verschillende korte interims in diverse contexten een heel krachtige professionaliserende ervaring kan zijn (Kelchtermans, 1994).
- 3.2. (p.9): Scholenassociaties: in de discussietekst gaat het om erg grote eenheden, die dan qua feitelijke fysieke inplanting geografisch erg ver uit elkaar liggen. M.i. is het zaak om die schaalgrootte enerzijds en de relatie tussen centraal/decentraal in het dagelijks bestuur van de scholenassociatie goed te overwegen. Schoolgrootte werkt m.i. contraproductief of is dysfunctioneel vanaf een bepaalde grootte. In die zin zou ik deze piste zeker in de vorm van pilootprojecten of een soort proeftuinen eerst laten uittesten om meer zicht te krijgen op de voor- en nadelen in de praktijk, en meer nog op de voorwaarden die vervuld moeten zijn om zo'n organisatie adequaat te laten functioneren.
- 3.3. De idee van formeel schoolleiderschap in de vorm van een mandaat van bepaalde duur (dat een bepaald aantal keren hernieuwd kan worden) lijkt me een goed idee. Op die manier betekent de keuze om "terug naar de klas" te gaan niet dat men impliciet degradeert, maar kan dat precies een bewuste en positieve keuze zijn. Daarenboven wordt het op die manier ook mogelijk dat directeurs na een aantal jaren dienst opnieuw kiezen om de kern van beroepsvoldoening te ervaren in hun job van klasleerkracht (nl. het plezier van het werken met leerlingen en rond het eigen 'vak'). De inpassing van dit mandaat in de filosofie van

jobdifferentiatie (p. 12) is terecht en zal m.i. ook een positief perspectief bieden voor een bepaalde groep van directieleden.

Literatuur

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Studia Paedagogica, nr. 17). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics. The case of the policy on quality control in Flanders. *Journal of Education Policy*, 22, 471-491.

Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Praktijkgerichte literatuurstudies onderwijsonderzoek. Leuven / Den Haag: Acco.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

Kelchtermans, G., & Vanassche, E. (2010). "Stel een andere vraag en je krijgt een ander antwoord." Reflecties over onderzoek door leraren. *Pedagogische Studiën*, 87, 296-305.

Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education. Understanding learning and teaching about teaching*. Abingdon (UK): Routledge.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work*. London: Routledge.

Rots, I., Kelchtermans, G., Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher. A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1-10.

Simons, M., & Masschelein, J. (2006). The permanent quality tribunal in education and the limits of education policy. *Policy Futures*, 4, 294-307.

Vandenberghe, R. & Vanoost, V., (1996). Waarom verlaten leerkrachten het Basisonderwijs? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12, 366-382.