

# Scholing als basis voor doorstroom

*Tilburg, juni 2009*

*Rob Vink*

*Thijs Winthagen*

*Ineke Aerts*

Uitgever: IVA  
Warandelaan 2  
Postbus 90153  
5000 LE Tilburg  
Telefoonnummer: 013-4668466  
Telefax: 013-4668477

IVA is gelieerd aan de UvT

© 2009 IVA

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of worden openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm, of op welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het IVA.

Het gebruik van cijfers en/of tekst als toelichting of ondersteuning bij artikelen, boeken en scripties is toegestaan, mits de bron duidelijk wordt vermeld.

# Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	1
1.1	Achtergrond.....	1
1.2	Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen .....	2
1.3	Opzet van het onderzoek .....	2
1.4	Rapportage .....	3
2	De Lerarenbeurs in de regio Rijnmond.....	5
2.1	Docenten en de Lerarenbeurs.....	5
2.2	Scholen en de Lerarenbeurs .....	5
3	De praktijk aan het woord.....	7
3.1	Op welke wijze geven scholen invulling aan het scholingsbeleid? .....	7
3.1.1	Het stimuleren van docenten om een eerstegraads bevoegdheid te behalen .....	7
3.1.2	De rol van de Lerarenbeurs en de inzet van additionele middelen .....	8
3.1.3	Het volgen van een opleiding: ondersteunende faciliteiten .....	9
3.1.4	Bevorderende en belemmerende factoren.....	10
3.2	Wat zijn de condities en randvoorwaarden waaronder docenten geïnteresseerd zijn om een eerstegraads lerarenopleiding te volgen? .....	12
3.2.1	Interesse voor een eerstegraads opleiding .....	12
3.2.2	Voorwaarden voor de eerstegraads opleiding.....	13
3.2.3	De rol van de Lerarenbeurs .....	14
3.2.4	Welke belemmerende en bevorderende factoren zien de leraren in het realiseren van hun scholingswens? .....	14
3.3	Wat kan er geleerd worden uit de ervaringen van de huidige eerstegraads docenten die in het verleden een eerstegraads opleiding hebben gevolgd? .	15
3.3.1	Kennis en vaardigheden van eerstegraads docenten .....	15
3.3.2	Ervaringen met eerstegraads opleidingen.....	16
3.3.3	De rol van eerstegraders bij het opleiden van tweedegraads docenten .....	16
4	Conclusie .....	19
4.1	Sturing op scholing van tweedegraads leraren .....	19
4.2	De rol van de Lerarenbeurs.....	20

4.3 Realisatie scholingswensen en scholingsbehoeften..... 21

# 1 Inleiding

In deze inleiding beschrijven we de achtergrond van het onderzoek. Deze achtergrond wordt onder meer gevormd door aanstaande tekorten aan eerstegraads docenten en de introductie van de Lerarenbeurs voor scholing in 2008. Vervolgens gaan we in op het doel van het onderzoek en de onderzoeksvragen die we in dit rapport beogen te beantwoorden. Tot slot schetsen we de opzet van het onderzoek en de rapportage.

## 1.1 Achtergrond

De risicoregio Rijnmond start een aantal projecten om het lerarentekort in de regio te lijf te gaan. In de regio worden met name tekorten verwacht in het eerstegraads gebied. Ook op dit moment gaat de vervulling van vacatures op dat niveau moeizamer dan voorheen en moeizamer dan de vervulling van vacatures in het tweedegraads gebied. Een van de manieren om dit tekort aan te pakken is tweedegraads docenten en onbevoegde academici te stimuleren een eerstegraads bevoegdheid te behalen. Een van de projecten in de regio is daar dan ook specifiek op gericht: 'Stap naar de bovenbouw'. Dit project beoogt tekorten in het eerstegraads gebied te verkleinen door leraren uit het tweedegraads gebied en onbevoegde academici te stimuleren een eerstegraads bevoegdheid te behalen. Daar waar knelpunten en belemmeringen gesignaleerd worden om deze doorstroom met behulp van scholing te realiseren kunnen deze mogelijk met aanvullende (scholings-)voorzieningen worden ondervangen.

Het initiatief van Rijnmond om de doorstroom van leraren naar het eerstegraads gebied te bevorderen staat niet op zichzelf. Ook landelijk streeft men ernaar kwalitatieve en kwantitatieve tekorten te voorkomen of de gevolgen daarvan te ondervangen. Zo is de Lerarenbeurs in 2008 in het leven geroepen om de professionaliteit van leraren verder te ontwikkelen en zodoende de kwaliteit van het onderwijs positief te beïnvloeden. Dit als aanvulling op de scholingsbudgetten die scholen reserveren voor na- en bijscholing in de lumpsum. Daarnaast wordt het gezien als een mogelijkheid om de inzetbaarheid van leraren te vergroten en een loopbaan in het onderwijs aantrekkelijker te maken.

De Lerarenbeurs is voor Rijnmond een interessant instrument om het kwalificatieniveau van leraren te verhogen: scholing van leraren in het tweedegraads gebied die in het eerstegraads gebied les willen geven. Hier is echter een aantal kanttekeningen bij te plaatsen. Ten eerste is het bereik van de Lerarenbeurs beperkt en waarschijnlijk niet afdoende om in de behoefte te voorzien. Ten tweede is de Lerarenbeurs specifiek voor leraren in het leven geroepen. Scholen hebben wel de mogelijkheid leraren te stimuleren een beurs in een specifiek vakgebied aan te vragen; echt zeggenschap over het benutten van de middelen hebben zij niet. Er is met de Lerarenbeurs een kans ontstaan om een impuls te geven aan de scholing van leraren. Zeker wan-

neer werkgevers en werknemers in dialoog over wensen en behoeften en een gesprek over kansen en mogelijkheden gebruik maken van de Lerarenbeurs biedt deze regeling een mooie kans voor gerichte professionalisering van docenten. Ten derde komt niet al het onderwijspersoneel voor de Lerarenbeurs in aanmerking. Voor dit onderzoek betreft dat de groep niet bevoegde academici. Binnen dit kader wil de risicoregio een project opzetten om de doorstroom naar een bevoegdheid in het eerstegraads gebied te bevorderen en bezien welke aanvullende (scholings-)faciliteiten daarbij nodig zijn.

## 1.2 Doel van het onderzoek en onderzoeksvragen

Het onderzoek dient primair ter ondersteuning van de planontwikkeling in de regio Rijnmond om de doorstroom van tweedegraads docenten en onbevoegde academici naar het eerstegraads gebied te bevorderen. Rijnmond wil vooral nagaan of een meer beleidsmatige benutting van de Lerarenbeurs en de inzet van andere scholingsmogelijkheden ingezet kunnen worden om meer docenten op te scholen en op welke manier dat in de praktijk vorm kan krijgen. Om dit in beeld te brengen, geeft deze rapportage antwoord op de volgende onderzoeksvragen:

1. Is gerichte sturing op het scholen van leraren (tweedegraads en onbevoegde academici) richting het eerstegraads gebied een wenselijke en effectieve manier om vacatures in tekortvakken te vervullen?
2. Welke rol kan de Lerarenbeurs daarin vervullen?
3. Is er een aanvullend aanbod te formuleren om dit op een goede manier te realiseren?

## 1.3 Opzet van het onderzoek

We benaderen deze onderzoeksvragen vanuit drie invalshoeken:

- vanuit het gebruik van de Lerarenbeurs door docenten die in de regio werkzaam zijn;
- vanuit de manier waarop scholen hun scholingsbeleid in het algemeen vormgeven en hoe zij de relatie met de Lerarenbeurs zien;
- en vanuit de wensen en behoeften van docenten en de mogelijkheden die zij zien om hun scholingswensen in de praktijk te realiseren.

Voor het onderzoek is ten eerste gebruik gemaakt van gegevens over de aanvragen van een Lerarenbeurs in 2008<sup>1</sup>. Dit betreft dus aanvragen in de eerste tranche van de Lerarenbeurs. Daarnaast is gebruik gemaakt van enquêtegegevens die het IVA verzamelt voor de evaluatie van de Lerarenbeurs (in opdracht van het Ministerie van OCW). Met deze gegevens brengen we op hoofdlijnen het scholingsbeleid van de scholen in de regio Rijnmond in beeld. Tot slot hebben we op vijf scholen gesprekken

---

1 Gegevens over 2009 zijn nog niet bekend.

gevoerd met directeuren, P&O'ers, tweedegraads docenten en eerstegraads docenten.

## 1.4 Rapportage

In hoofdstuk 2 van dit rapport geven we een beknopt overzicht van de gegevens uit de inschrijvingen van de Lerarenbeurs en de enquête onder directeuren. Dit geeft een beeld van het aantal aanvragen en toekenningen in de regio en van het type opleidingen dat is aangevraagd aan de ene kant en van het beleid van de scholen aan de andere kant.

Hoofdstuk 3 beschrijft de resultaten van de interviews met directies, P&O'ers en docenten. Dit hoofdstuk is sterk beschrijvend van aard: we blijven zo dicht mogelijk bij de uitspraken van de betrokkenen. In hoofdstuk 4 reflecteren we op de resultaten en geven we onze belangrijkste conclusies weer.

We merken op dat we in dit rapport geen aanbevelingen doen. We nemen hiermee de suggesties van twee van de directeuren die we hebben gesproken ter harte: *'reflecteer kritisch op hoe wij als scholen handelen, maar geef geen concrete oplossingen hoe we verder moeten. Dan nemen we die voetstoots over en gebeurt er nog te weinig in duurzaam beleid. Bovendien moeten oplossingsrichtingen in samenhang met elkaar gezien worden en door de scholen zelf vertaald worden naar de eigen praktijk. Veel moet dus vanuit de scholen zelf komen.'*



## 2 De Lerarenbeurs in de regio Rijnmond

Dit hoofdstuk beschrijft het gebruik van de Lerarenbeurs in de regio Rijnmond en de manier waarop scholen daarmee omgaan.

### 2.1 Docenten en de Lerarenbeurs

In de risicoregio Rijnmond hebben in 2008 133 docenten een Lerarenbeurs voor scholing aangevraagd. Van deze aanvragen zijn er 73 toegekend. Op een totaal van ruim 3.800 docenten<sup>2</sup>, die in de regio Rijnmond werkzaam zijn, heeft de regeling in Rijnmond een bereik van 1,9%. Dat maakt meteen duidelijk dat de mogelijkheden om via doorstroom van leraren naar het eerstegraads gebied met behulp van de beurs tot nu toe beperkt zijn. Op langere termijn komen echter meer leraren in aanmerking voor een beurs: het wordt immers een structurele regeling.

Het merendeel van de toegekende beurzen heeft betrekking op een eerstegraads lerarenopleiding (40%, n=29), tweedegraads lerarenopleiding (16%, n=12) of op een opleiding die gericht is op specialisatie zoals special educational needs of opleidingen gericht op gedrag van leerlingen (18%, n=13).

Wanneer we naar de, voor dit onderzoek relevante, eerstegraads lerarenopleidingen kijken, zien we dat bijna alle docenten een hbo-master volgen (27 van de 29). De meest voorkomende vakken zijn biologie, aardrijkskunde, economie en Engels<sup>3</sup>. Deze vakken behoren tot de zogenoemde tekortvakken: vakken waarin op dit moment al veel vacatures open staan of relatief veel on(der)bevoegde docenten werken.

### 2.2 Scholen en de Lerarenbeurs

Zoals in de inleiding vermeld voert het IVA, in opdracht van OCW, de evaluatie van de Lerarenbeurs uit. In een enquête onder directeuren<sup>4</sup> is onder meer gevraagd naar de wijze waarop zij met de Lerarenbeurs omgaan. Bijvoorbeeld of zij leraren hebben gestimuleerd om een beurs aan te vragen, of zij nadere afspraken maken over de werkzaamheden bij afronding van de beurs. Aangezien een zeer beperkt aantal scholen uit de regio de vragenlijst heeft ingevuld (n=7, 18% respons) presenteren we hier geen tabellen, maar een indruk die we uit deze gegevens krijgen. Deze indruk spiegelen we in de volgende hoofdstukken aan de resultaten van de interviews. Hierbij merken we daarnaast nog (nadrukkelijk) op dat deze informatie alleen gebruikt mag worden ter ondersteuning van de planvorming in de risicoregio Rijnmond.

---

2 In fte. Bron: [www.aandachtstgroepen.nl](http://www.aandachtstgroepen.nl)

3 Let wel: dit zijn zeer beperkte aantallen (3-4 docenten per vak).

4 Brin-niveau.

Bijna alle directeuren die de vragenlijst hebben ingevuld geven aan leraren te hebben gestimuleerd een beurs aan te vragen. Bovendien zeggen zij daar nadere afspraken over te hebben gemaakt. Vooral over de te volgen opleiding. Het komt in mindere mate voor dat zij afspraken hebben gemaakt met docenten over randvoorwaarden tijdens het volgen van de opleiding (beschikbaarheid van vervanging, aanpassing van het takenpakket of vermindering van het aantal lessen). Bovendien valt op dat er nauwelijks scholen zijn die afspraken maken over de inzet van de docenten na afronding van de opleiding. Dit kan natuurlijk komen doordat de opleidingen nog vrij lang duren en dat kwesties over inzetbaarheid nog niet spelen. Om de effectiviteit van de scholing optimaal te benutten en het behoud van docenten die de scholing volgen is het wel van belang daar afspraken over te maken. Het is geen goede zaak als het geleerde niet in de praktijk toegepast kan worden of docenten zich de school uit scholen.

Hoe de scholen feitelijk met de Lerarenbeurs omgaan en welke kansen en belemmeringen zij precies in de praktijk zien, is onderwerp van gesprek geweest met de directeuren, P&O'ers en docenten. Hierover doen we verslag in het volgende hoofdstuk.

### 3 De praktijk aan het woord

In dit hoofdstuk beschrijven we de resultaten van de (groeps-)interviews met directeuren, P&O'ers en docenten. Achtereenvolgens komt aan bod:

- De manier waarop scholen invulling geven aan hun scholingsbeleid;
- Conditie en randvoorwaarden voor tweedegraads docenten om een eerstegraads opleiding te volgen;
- Praktijkervaringen van eerstegraads docenten.

Tot slot van dit hoofdstuk gaan we in op bevorderende en belemmerende factoren in de ogen van directies en docenten.

#### 3.1 Op welke wijze geven scholen invulling aan het scholingsbeleid?

In de gesprekken op de vijf bezochte scholen is zowel aan directeuren, P&O'ers als docenten gevraagd op welke wijze de betreffende scholen invulling geven aan het scholingsbeleid, specifiek gericht op het terugdringen of voorkomen van eventuele tekorten bij eerstegraads docenten. We gaan in op de manier waarop scholen hun tweedegraads docenten en onbevoegde academici stimuleren om een eerstegraads bevoegdheid te behalen, de rol van de Lerarenbeurs en andere beschikbare budgetten en aanvullende faciliteiten. Daarnaast komen belemmerende en bevorderende factoren aan bod.

##### 3.1.1 *Het stimuleren van docenten om een eerstegraads bevoegdheid te behalen*

De noodzaak tot het stimuleren van docenten om een eerstegraads bevoegdheid te halen wordt grotendeels bepaald door de ervaren en verwachte omvang van de tekorten. Op dit moment hebben de vijf geïnterviewde scholen naar eigen zeggen geen acute tekorten aan eerstegraads docenten. Men ervaart momenteel nog voldoende kwantitatieve instroom. De directeuren signaleren wel dat de kwaliteit van het aanbod begint af te nemen.

Doordat de vergrijzing bij de eerstegraads docenten beduidend hoger is dan bij de tweedegraads en onderbevoegde docenten, zien de directies wel een tekort aan eerstegraads docenten aankomen. Dat is echter pas over enkele jaren het geval.

Doordat de scholen nog geen acute tekorten ervaren, zijn ze vooralsnog voorzichtig begonnen met het stimuleren van docenten om scholing te gaan volgen, gericht op het voorkomen van deze tekorten. Het stimuleren varieert van 'wie wil, die mag' tot 'actief beleid met tal van aanvullende faciliteiten'. Veel scholen laten daarbij veel afhangen van de intrinsieke motivatie en het eigen initiatief van docenten. Wanneer deze uit zichzelf gemotiveerde docenten hun wensen uiten zijn alle scholen bereid financieel te faciliteren.

*‘De interne drive om die (eerstegraads) opleiding te gaan volgen is wel of niet aanwezig. Dat verander je nauwelijks met prikkels. Het is meer sociaal personeelsbeleid dan het stimuleren van mensen. Financieel ondersteunen laat wel zien dat je het positief waardeert’.*

Er is, kortom, nog weinig proactief en strategisch opleidingsbeleid. Een van de directeuren merkt op dat ook zij tot nu toe te reactief zijn geweest. Scholen zijn -naar zijn zeggen- niet goed in staat prioriteiten te stellen en doelstellingen voor de langere termijn in de tijd uit te zetten en daar de middelen aan te koppelen.

Ten tweede leiden we uit de gesprekken af dat het vooral gericht is op individuele docenten. Ondersteunende interventies om leraren te stimuleren zijn daar vaak op gericht:

- Het beschikbaar stellen van extra uren voor vakken die veel correctietijd vergen. Dit verlaagt de werkdruk;
- De inzet van coaches voor het geven van feedback aan studerende docenten. Hiermee is intervisie onderdeel van beleid ter stimulering van de doorstroom;
- Nadrukkelijke dialoog over de combinatie werken-leren-privé. Dit is de verantwoordelijkheid van de teamleider;
- Extra aandacht voor ontwikkelingswensen tijdens officiële gesprekken;
- Met de medezeggenschapsraad duidelijke afspraken maken over de inzet van opleidingsgelden;
- Salaris;
- Juist ook oudere docenten aanspreken. Er gaat een stimulerende kracht van uit. Jonge docenten zien dan dat er perspectief is en mogelijkheden voor ontwikkeling zijn.

Als mogelijke interventies noemt men aanvullend:

- Een kweekvijver opzetten van talentvolle tweedegraders;
- Mensen laten solliciteren op een opleidingsplaats;
- Zekerheid bieden omtrent loopbaanmogelijkheden.

### *3.1.2 De rol van de Lerarenbeurs en de inzet van additionele middelen*

De wat afwachtende houding van directies/P&O om leraren te stimuleren een eerstegraads bevoegdheid te behalen zien we ook terug bij de manier waarop zij met de Lerarenbeurs omgaan. Het beeld uit de interviews komt overeen met de eerder geschetste resultaten uit het enquêteonderzoek.

De Lerarenbeurs wordt door de directies verschillend beoordeeld als middel tot stimulant. Er is slechts één school waarbij de directie docenten actief benadert om de Lerarenbeurs aan te vragen voor het opvullen van tekorten. Eén school laat alle initiatieven rondom de beurs over aan de docenten en een andere school maakt de beurs weliswaar bekend via mailings, maar gaat ook daarna niet actief ermee aan de slag. Twee scholen nemen bewust geen actie. De Lerarenbeurs vinden zij moeilijk te koppelen aan het eigen scholingsbeleid, vanwege het individuele karakter en vanwege de vervangingsvraag die gaat spelen bij toekenning van de beurs. *‘Het is jammer dat de werkgever geen rol heeft bij de aanvraag voor een Lerarenbeurs. Afstemming zou meer moeten.’*

Omdat de te verwachten tekorten voor de directies lastig in te schatten zijn, kan ook moeilijk bepaald worden of de bestaande middelen toereikend zullen zijn om eventuele tekorten tegen te gaan. De schooldirecties verwachten toch dat de huidige middelen niet toereikend zijn. Daar komt nog eens bij dat de keuze om eerstegraads te willen worden individueel bepaald is en de Lerarenbeurs een individuele regeling is. Dit geeft de directies het gevoel dat er maar weinig te sturen is in ontwikkelingsgedrag van docenten. Een deel van de beschikbare middelen wordt mogelijke aangewend voor opleidingen waar de school geen directe behoefte aan heeft. Dat gebeurt nu ook al in de praktijk.

Voor de komende jaren is het afwachten. De scholen die veel nut zien in de Lerarenbeurs verwachten dat de bekendheid ermee zal groeien en zal leiden tot een groter gebruik. Dit zal in hun ogen ook kunnen leiden tot meer eerstegraads docenten. Hier is echter meer dialoog tussen werkgever en docent voor nodig.

Voor de inzet van de in de lumpsum opgenomen middelen voor scholing geldt dat de scholen deze middelen vaak ontoereikend achten. Een scherpe visie op het opleidingsbeleid en een duidelijke prioriteitsstelling hierin ontbreekt echter vaak. Het strategische personeels- en opleidingsbeleid staat in de kinderschoenen. Bovendien zijn de beschikbare middelen vaak ontoereikend. Ook omdat het juist ontbreekt aan duidelijke doelen en prioriteiten daarin. Daarnaast gaat ook de beschikbare opleidings-tijd soms verloren: docenten benutten de 170 uur die in het taakbeleid is gereserveerd onvoldoende. Ook daarin is nog te weinig sturing volgens een aantal directeuren en P&O'ers. Met uitzondering van de aandacht die hiervoor is in POP- en functioneringsgesprekken. Ook hier wordt echter een groot verschil in het gebruik van de mogelijkheden gesignaleerd. Dat wijst eveneens op een meer individuele aanpak dan op strategisch opleidingsbeleid. Bovendien wordt de gesprekscyclus nog niet altijd even systematisch afgewerkt.

Men is het met elkaar eens dat er meer middelen gebruikt zouden moeten worden voor en door de groep die al wat langer geleden is afgestudeerd en niet actief meer aan de eigen ontwikkeling wenst te werken.

### *3.1.3 Het volgen van een opleiding: ondersteunende faciliteiten*

De scholen kiezen niet voor generieke, standaardoplossingen, maar zoveel mogelijk voor maatwerk. Het gaat dan bijvoorbeeld om de klassentoedeling en individuele roosterwensen. Zoals eerder al aangegeven slaagt een enkele school er in de werkdruk van studerende en werkende docenten iets te verlagen door meer tijd in te zetten voor vakken met extra nakijkwerk.

Ten tijde van de scholing en kort daarna wordt er echter nauwelijks gebruik gemaakt van intervisie. Enkele scholen bieden dit weliswaar actief aan, maar het gebruik valt tegen, is niet nuttig of men gaat het helemaal uit de weg. De directies geven aan dat dit te maken heeft met de angst om beoordeeld te worden door vakgenoten. Intervisie wordt overigens bij enkele scholen nuttiger ervaren als er gewerkt wordt met intervisiegroepen die hierin getraind worden.

Een interessant contrast doet zich voor in vergelijking tot starters in het onderwijs. Nieuwkomers worden vaak actief begeleid. Met name het eerste jaar, waarin de kans op uitval hoog is. Meestal door een coach, in sommige gevallen ook door sectiehoofden die inhoudelijk meecoachen, en een coach die meer op niet-inhoudelijk basis meedenkt. Een enkele school werkt al met het koppelen van een zeer ervaren

docent aan een of meerdere jongere docenten of docenten die een opleiding volgen. Bij starters is het dus blijkbaar wel gepast om aan begeleiding, supervisie en interventie te doen, terwijl het bij ervaren docenten soms onbespreekbaar is. De instrumenten en de kennis om deze toe te passen is er wel, maar kan breder worden toegepast.

De grootste wens van directies en leraren is echter facilitering in tijd. Er wordt voorzichtig gewerkt aan het stimuleren van tijdelijk deeltijdwerken, met name voor jongere docenten die aan scholing doen.

Over het algemeen vindt men het moeilijk om goed te faciliteren. Dit komt door de beperkende regelgeving, die als knellend wordt ervaren. Er is volgens de directies weinig creativiteit mogelijk in facilitering bij ontwikkeling vanwege strikte regels.

### 3.1.4 *Bevorderende en belemmerende factoren*

In het faciliteren van docenten ervaren scholen tal van bevorderende en belemmerende factoren. Wij hebben de directies en docenten gevraagd welke factoren dat zijn, uitgesplitst naar:

- Factoren in de interne organisatie (vervanging, middelen);
- Factoren in het opleidingsaanbod (bereikbaarheid, 'maatwerk', intensiteit);
- Factoren in de ervaren belemmeringen bij het personeel (motivatie, zelfbeeld).

#### *Factoren in de interne organisatie*

De factoren behorende bij de interne organisatie zijn deels al weergegeven in de voorgaande paragraaf. De belangrijkste belemmeringen in de interne organisatie zijn tijd, geld en vervanging. In het algemeen kan daaraan worden toegevoegd dat juist als tekorten gaan oplopen het lastiger wordt om tegelijkertijd docenten scholing te laten volgen, omdat dan de vervanging moeilijk te regelen is. De directies begrijpen deze lastige situatie goed, maar zijn ook huiverig om docenten actief te stimuleren wanneer er niet direct na afronding van een opleiding een passende baan binnen de school is. Men is daarnaast ook niet happig op het scholen van eigen medewerkers met het risico dat docenten, zodra er geen financiële consequenties meer aan vast zitten, verkassen naar een andere werkgever.

Een van de knelpunten in het stimuleren vormen de beperkte doorstroommogelijkheden in de bovenbouw. Scholen zijn huiverig een opleidingstraject aan te bieden dat vervolgens niet binnen korte termijn omgezet kan worden in een passende nieuwe functie.

Enkele directies zien wel wat in meer functionele flexibiliteit van alle medewerkers.

Onderbevoegde docenten, assistenten, activiteitenbegeleiders en dergelijke kunnen wellicht veel breder ingezet gaan worden, zodat de werkdruk beter verdeeld kan worden en er ruimte ontstaat voor docenten om een scholingstraject te volgen.

Tot slot is het eerder genoemde ontbreken van strategisch, lange termijn opleidingsbeleid een belemmering. Daar scharen we ook een aantal cultuuraspecten onder van de scholen die we hebben gesproken: er is een weinig ontwikkelingsgerichte cultuur. De context is niet altijd even sterk gericht op leren en ontwikkelen. Directeuren spreken soms van achterstallig onderhoud.

Heel voorzichtig is melding gemaakt van een pool van docenten over meerdere scholen (binnen een bestuur), waardoor meer flexibiliteit kan ontstaan. Hiervoor moeten echter wel vele belemmeringen worden weggenomen. Zoals de durf om eigen capaciteit vrij te geven, procedures rond beoordelingen en de rechtspositie van docenten.

*Factoren in het opleidingsaanbod (bereikbaarheid, 'maatwerk', intensiteit)*

De docenten en directeuren laten zich kritisch uit over het opleidingsaanbod. Zowel waar het gaat om de inhoud, als om de intensiteit.

Als eerste wijzen docenten echter ook op heel praktische bezwaren, zoals de reistijd en de momenten waarop opleidingen aangeboden worden en het tentamenritme. Zo worden veel contactmomenten juist op de woensdagmiddag georganiseerd, omdat opleidingen daarmee een grote groep bereiken. Spreiding in contactmomenten kan dat voorkomen.

Bij de inhoudelijke belemmeringen zien we dat het vooral de combinatie van inhoud, vorm en intensiteit is waar docenten en directeuren ontevreden over zijn. Er wordt te weinig rekening gehouden met de ervaring die met name de tweedegraads docenten al met zich mee brengen. Zo zien zij vooral de noodzaak op vakinhoud bijgeschoold te worden, pedagogisch-didactische vaardigheden hebben zij genoeg. Dat is niet alleen hun eigen mening. Ook directeuren en hun eerstegraads collega's geven dat aan. Een van de directeuren maakt in dat verband een onderscheid tussen 'beroepsbekwaamheid en vakbekwaamheid'. Het zou interessant zijn te bezien wat een eerstegraads docent op beide gebieden onderscheidt van een tweedegraads docent. Welke aanvullende competenties zijn nodig om eerstegraads te worden en op welke competenties is sterke inhoudelijke verdieping nodig? Door het verschil expliciet te maken, kunnen de lerarenopleidingen er op aangesproken worden daar een meer op tweedegraders gericht opleidingsprogramma voor te maken.

Zeker in relatie tot de Lerarenbeurs noemen docenten de intensiteit als belemmerende factor. Om in aanmerking te komen voor de beurs en ook aan alle verplichtingen te voldoen moeten docenten de helft van het aantal studiepunten halen. Ze zijn dus feitelijk halftime aan het studeren. Dat is een grote belasting. Meer spreiding in de tijd zou wenselijk zijn. Daar komt bij dat sommige werkvormen erg intensief zijn. Zo moeten docenten portfolio's opstellen en bijhouden. Dat vinden zij niet nuttig en gezien hun al opgedane expertise overbodig.

Over het algemeen verlangen directies en docenten op al deze aspecten veel meer maatwerk in het scholingsaanbod.

*Factoren in de ervaren belemmeringen bij het personeel (motivatie, zelfbeeld)*

Directies schetsen een beeld van de beroepshouding van het personeel dat erop neer komt dat de assertievelingen altijd wel toekomen aan hun eigen ontwikkeling, maar dat er tegelijkertijd een grote groep is die tal van belemmerende factoren ervaren waardoor zij zichzelf niet in aanmerking vinden komen voor scholing.

Een van de geïnterviewde directeuren legt zelfs de beschuldigende vinger op de huidige beroepshouding van docenten waar zij overigens zelf niet zoveel aan kunnen doen: *"de aanpak van lerarentekorten is er een van pleisters plakken. Het jaartakenbeleid bevordert het bekerend opereren van management en docenten. Onderwijzend Nederland organiseert haar eigen afrekencultuur in plaats van eigenaarschap*

*van het primaire proces.”*

Het willen werken aan de eigen ontwikkeling staat hier nog los van. Directies vinden dat een te grote groep alleen de lesuren afdraait en te weinig oog heeft voor de eigen ontwikkeling, dus ook los van de mogelijke belemmeringen. Dit kan eventueel ontstaan zijn door de ervaren werkdruk. Maar het onderwijs heeft tegelijkertijd zeer veel vrije dagen, die je ook kunt inzetten om jezelf te ontwikkelen in het vakgebied van lesgeven.

Daarnaast verwachten de meeste directeuren weinig van externe prikkels, waaronder dus het scholingsbeleid, en beschouwt men doorstroom als een louter individuele keuze. Ook verwachten directeuren dat de interne drive bij docenten afneemt wanneer men langer afgestudeerd is.

### **3.2 Wat zijn de condities en randvoorwaarden waaronder docenten geïnteresseerd zijn om een eerstegraads lerarenopleiding te volgen?**

Op ieder van de vijf bezochte scholen is een groep tweedegraads docenten bevraagd over de condities en randvoorwaarden waaronder zij geïnteresseerd zouden zijn om een eerstegraads opleiding te volgen. In deze paragraaf gaan we achtereenvolgens in op:

- De interesse van docenten in het volgen van een eerstegraads opleiding;
- Voorwaarden waar een opleiding aan moet voldoen;
- De Lerarenbeurs en aanvullende faciliteiten.

#### *3.2.1 Interesse voor een eerstegraads opleiding*

Een deel van de geïnterviewde docenten zijn geïnteresseerd in het volgen van een eerstegraads opleiding. Dit komt in de meeste gevallen voort uit een intrinsieke motivatie en interesse. Daarnaast stelt een aantal docenten dat ze liever zouden lesgeven in de bovenbouw, omdat het type leerlingen hen meer aanspreekt. Zo zouden er in de bovenbouw minder ordeproblemen zijn en stellen leerlingen kritische vragen, waardoor de docent wordt uitgedaagd. Een andere drijfveer die in mindere mate wordt genoemd, is dat de lesstof in de bovenbouw interessanter is, zoals het behandelen van literatuur bij de taalkundige vakken.

Er zijn echter een aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan, wil een tweedegraads docent daadwerkelijk een eerstegraads opleiding gaan volgen. Deze voorwaarden komen overeen met het beeld dat directeuren schetsen: docenten moeten uitzicht hebben op een eerstegraads aanstelling binnen de school, zodat er ook daadwerkelijk les kan worden gegeven in de bovenbouw. Een tweede voorwaarde, die door alle docenten expliciet wordt genoemd, is het ontvangen van een hoger salaris als eerstegraads docent. *“De studie eerstegraads docent is een zware belasting, daar mag financieel best wat tegenover staan”*, aldus een van gesproken tweedegraads docenten.

Daarentegen zijn er ook tweedegraads docenten die niet geïnteresseerd zijn in het volgen van een eerstegraads opleiding. De meest aangedragen reden is dat het een te zware belasting is naast een volledige baan en een gezin. Een ander veelgehoord argument is dat er geen motivatie is om weer te gaan studeren. Dit kan te maken

hebben met leeftijd; oudere docenten die al tegen hun pensioen aanlopen, zien er het nut niet meer van in om een opleiding te gaan volgen. Ook geven de docenten aan dat ze al lang geleden zijn afgestudeerd en niet meer in het studieritme zitten, waardoor het volgen van een opleiding lastiger wordt. De derde reden om niet aan een eerstegraads opleiding te beginnen is het type leerlingen in de bovenbouw. Sommige docenten werken nu eenmaal liever met leerlingen uit de onderbouw. De doelgroep is soms lastiger en er wordt een groter beroep gedaan op de pedagogisch-didactische kwaliteiten. Aan de andere kant is een veel gehoord motief om niet in het eerstegraads gebied te werken dat een docent bang is om in de bovenbouw geen antwoord te kunnen geven op de kritische vragen van de leerlingen, waardoor zijn positie als docent kan gaan wankelen. Daarnaast is er nog een aantal andere argumenten genoemd voor het niet volgen van een eerstegraads opleiding, zoals: geen tot weinig medewerking vanuit de school, bijvoorbeeld in het faciliteren in tijd. Het niet zien van de meerwaarde van de opleiding, aangezien de docent niet gelooft dat hij er anders les door zal gaan geven. En tenslotte willen sommige docenten hun collega's niet extra belasten omdat het overige werk op hun schouders zal neerkomen.

### *3.2.2 Voorwaarden voor de eerstegraads opleiding*

De voorwaarden, waaraan een eerstegraads opleiding moet voldoen, vloeien voort uit de eerder aangehaalde bevorderende en belemmerende factoren die de respondenten rond het opleidingsaanbod hebben genoemd.

De belangrijkste voorwaarde waaraan een eerstegraads opleiding moet voldoen, volgens de tweedegraads docenten, is dat het minder tijd in beslag zou moeten nemen. De opdrachten zouden niet tijdconsumerend en verrijkend moeten zijn. De docenten kunnen vanuit hun ervaring hoge eisen stellen aan de inhoud van de opleiding en willen vanuit hun expertise het gevoel hebben dat ze nuttig bezig te zijn. Dan kan er best tijd tegenover staan. De tweedegraads docenten zijn daarom van mening dat de studie beter zou moeten aansluiten op hun reeds verworven kennis, ervaring en vaardigheden en zou sterk op hun praktijk gericht moeten zijn. Ze willen geen herhaling, maar nieuwe dingen leren. De opleiding zou zich daarom sterker moeten focussen op vakinhoud dan op didactiek, omdat tweedegraads docenten over het algemeen al over voldoende onderwijservaring beschikken. Een klein deel van de gevraagde docenten vindt echter didactiek ook belangrijk, omdat het in de bovenbouw toch een ander type leerling betreft, die anders benaderd dient te worden.

Andere voorwaarden, die met tijd te maken hebben, zijn: kortere looptijd van de opleiding, eerstegraads opleiding in deeltijd aanbieden en de mogelijkheid bieden om zelf lessen en toetsen in te plannen. Een andere genoemde oplossing is het studeren in de schoolvakanties, aangezien de werkdruk dan niet hoog is.

Een veelgehoorde voorwaarde waaraan een opleiding moet voldoen die samenhangt met het gebrek aan tijd, is een korte reisafstand. Een mogelijke oplossing is om de opleiders naar Risicoregio Rijnmond te halen, zodat docenten minder tijd kwijt zijn met reizen. Een andere oplossing is de digischool, waarbij de studie digitaal kan worden gevolgd. De meningen bij de docenten zijn hier echter over verdeeld. Een deel vindt het een goed idee, een ander deel is tegen, aangezien de uitleg van de docent en de steun van studiegenoten lastiger te realiseren is via e-mail.

Een genoemde voorwaarde waaraan de opleiding zou moeten voldoen om het imago van docent te verbeteren, is het verhogen van de toetredingsnorm, bijvoorbeeld door het instellen van een numerus fixus. Hierdoor wordt namelijk het beeld geschept dat het niet mogelijk is om zomaar docent te worden, maar dat je over bepaalde kwaliteiten moet beschikken. Als het imago van docent wordt verbeterd, zou dit onbevoegde academici kunnen motiveren om het onderwijs in te gaan.

### 3.2.3 *De rol van de Lerarenbeurs*

De docenten zijn van mening dat de Lerarenbeurs het volgen van een eerstegraads opleiding gemakkelijker maakt. Het zou echter niet de grootste stimulans moeten zijn. De docent moet intrinsiek gemotiveerd zijn, anders zal hij de opleiding niet volhouden. Een deel van de docenten vindt dat de Lerarenbeurs ook voor onbevoegden beschikbaar zou moeten zijn. Zo vertelt een van de docenten: *“Ik ben nog bezig met mijn tweedegraads opleiding en wil volgend jaar meteen doorstuderen voor eerstegraads, omdat ik dan nog in het studieritme zit. Ik kan echter geen beroep doen op de Lerarenbeurs, omdat ik mijn onderwijsbevoegdheid nog niet heb gehaald. Dat vind ik een slechte zaak.”*

Een andere opmerking omtrent de Lerarenbeurs is dat docenten er maar één keer een beroep op mogen doen. Dit zou eens in de tien jaar moeten zijn, aldus een docent. Een andere docent is van mening dat je moet oppassen met een beroep te doen op de Lerarenbeurs, want als anders de school de studie had betaald, snijdt je jezelf in de vingers. De voorwaarden waar je als docent aan moet voldoen zijn immers pittig.

Een knelpunt dat de docenten zien betreffende de Lerarenbeurs is dat het lastig zal zijn om vervanging te regelen voor de docenten die een opleiding volgen, aangezien er een tekort aan vervangers is.

### 3.2.4 *Welke belemmerende en bevorderende factoren zien de leraren in het realiseren van hun scholingswens?*

Bij de bevorderende en belemmerende factoren noemen de docenten zowel factoren die te maken hebben met faciliteiten in hun werk als factoren die te maken hebben met ondersteuning vanuit collega's.

De belangrijkste belemmerende factor in het realiseren van hun scholingswens is volgens de docenten als de school de opleiding niet faciliteert met tijd en middelen, docenten niet motiveert om te gaan studeren en weinig aandacht heeft voor ontwikkeling. Het gebrek aan tijd is een grote demotivator om te gaan studeren. Als de school hierin tegemoet zou kunnen komen, is dat een grote stimulans om te gaan studeren. De school kan het faciliteren in tijd op verscheidene manieren doen. Allereerst zouden ze de docent die een opleiding volgt een dag(deel) vrij kunnen roosteren, het liefste met behoud van salaris, aldus de docenten. Daarnaast zouden ze kunnen zorgen voor een gunstig rooster. Ook taakverlichting zou ervoor kunnen zorgen dat de docent meer tijd overhoudt voor zijn studie. Nevenactiviteiten, zoals mentorschap, zouden dan niet meer tot het takenpakket van de studerende docent horen. Om te voorkomen dat dit allemaal op de schouders van collega-docenten neerkomt, zouden bepaalde activiteiten zoals bijvoorbeeld het surveilleren, overgenomen kunnen worden door mensen zonder onderwijsbevoegdheid. Andere manieren om de

studerende docent meer tijd te geven is hem minder lessen toebedelen en het docenten gemakkelijker te maken om vakantiedagen op te nemen in drukke periodes. Een bevorderende factor voor het realiseren van de scholingswens van docenten is het hebben van een coach of mentor. Zo iemand kan de eerstegraads docent in opleiding begeleiden en taken, zoals nakijkwerk, van hem overnemen. Eén van de docenten merkt op dat het overnemen van lessen niet efficiënt zou zijn, omdat het vooraf overdragen van de klas en achteraf reflecteren evenveel tijd kost dan dat de les door de docent zelf zou zijn gegeven. De eerstegrader in opleiding zou de klas-assistent kunnen worden van zijn coach. Op die manier houdt de coach meer tijd over om te coachen en kan de beginnende eerstegrader onder begeleiding wat ervaring opdoen. Voorwaarde is wel dat de coach daarin geschoold zou moeten worden en er ook voor betaald zou moeten worden.

Een ander idee dat hiermee samenhangt, is het hebben van een studiegenoot binnen de eigen sectie, school of regio. De twee studerende docenten zouden elkaar namelijk mentaal en inhoudelijk kunnen steunen.

### **3.3 Wat kan er geleerd worden uit de ervaringen van de huidige eerstegraads docenten die in het verleden een eerstegraads opleiding hebben gevolgd?**

Op ieder van de vijf bezochte scholen is een groep eerstegraads docenten geïnterviewd. Van de eerstegraads docenten wilden we met name weten wat in hun ogen essentiële aspecten van hun werk zijn waar tweedegraders op bijgeschoold zouden moeten worden en wat hun ervaringen zijn.

#### *3.3.1 Kennis en vaardigheden van eerstegraads docenten*

Allereerst zal de tweedegraads docent tijdens de eerstegraads opleiding geschoold moeten worden in vakkennis, aldus de eerstegraads docenten. In de bovenbouw ligt namelijk meer nadruk op de verdieping van de stof, wat betekent dat de docent boven de stof moet staan. Bovendien wisselen de accenten in het examenprogramma om de paar jaar en zijn de gebieden van het profielwerkstuk niet afgebakend, wat maakt dat de docent over brede kennis moet beschikken. Daarnaast moet de docent de leerlingen voorbereiden op het wetenschappelijk onderwijs, wat betekent dat leerlingen moeten leren om onderzoek te doen en zelfstandig te werken. Het werken in de bovenbouw van het havo/vwo is, kortom, in de ogen van eerstegraders op een aantal aspecten wezenlijk anders dan in het lesgeven in de onderbouw. Niet alleen vanwege de inhoud. Hoewel dat een vaak gehoord verschil is, stellen de eerstegraads docenten, maar ook de directies en tweedegraders, dat ook de didactische benadering anders is. Meer gericht op zelfsturing, op examinering en op voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs.

Eén van de docenten merkt op dat dit verschil niet alleen te wijten is aan het onderscheid tussen onderbouw en bovenbouw, maar dat dit ook verbonden is aan de leeftijd van de leerlingen. Een van de docenten merkt op: *“De onderbouw is zwaarder in de klas, de bovenbouw is zwaarder daarbuiten door bijvoorbeeld nakijkwerk, de begeleiding van examenkandidaten en het ontwikkelen van de lessen.”*

Een deel van de eerstegraads docenten vindt dat een eerstegraads docent ook zelf een vwo-diploma moet hebben behaald en een aantal van hen vinden dat een eer-

stegrader universitair geschoold moet zijn, omdat het anders niet mogelijk is om leerlingen op het wetenschappelijk onderwijs voor te bereiden. Niet alle docenten zijn het echter met deze stellingen eens.

### 3.3.2 *Ervaringen met eerstegraads opleidingen*

De factoren welke ertoe hebben bijgedragen dat de eerstegraads docenten hun opleiding succesvol hebben kunnen afronden zijn discipline en het beschikken over voldoende kennis.

De knelpunten die de huidige eerstegraads docenten destijds in hun eigen opleidingstraject hebben ervaren zijn talrijk. Een van de belangrijkste knelpunten is dat de opleiding veel tijd kostte. Opnieuw de vakstof induiken blijkt vrij pittig te zijn, evenals het opnieuw in het studieritme komen. Daarnaast werd men niet altijd voldoende gefaciliteerd in tijd en begeleid door de school.

Een ander knelpunt is dat de opleiding niet voldoende zou aansluiten bij de praktijk en de reeds verworven kennis en vaardigheden van de tweedegraads docenten. Een groot deel van de eerstegraads docenten vindt dat in de opleiding te veel nadruk ligt op didactiek, terwijl tweedegraads docenten al over de nodige onderwijservaring beschikken. Een kleiner deel van de eerstegraads docenten vindt het tegenovergestelde, namelijk dat er te weinig nadruk op didactiek zou liggen. Een zij-instromer vertelt uit eigen ervaring dat mensen zonder onderwijservaring didactisch te weinig wordt geleerd. *“Het echte lesgeven leer je pas voor de klas”*, aldus deze docent.

Een andere gebeurtenis die docenten tijdens hun eerstegraads opleiding als vervelend ervaren is het te kinderlijk aangesproken worden. De opleiding zou te schools zijn. Daarnaast zou er te weinig negatief studieadvies worden gegeven aan studenten die onder de maat presteren.

### 3.3.3 *De rol van eerstegraders bij het opleiden van tweedegraads docenten*

Een aantal eerstegraads docenten die we hebben gesproken zijn geïnteresseerd in het leveren van een bijdrage aan de opleiding van hun tweedegraads collega's. Ook als zij (binnenkort) met pensioen gaan. Deze bereidheid en interesse is echter erg persoonsafhankelijk. Sommige docenten willen gaan genieten van hun pensioen en hun werk achter hen laten.

Het grootste gedeelte van de eerstegraads docenten, tweedegraads docenten en directeuren vindt het, mits er aan een aantal voorwaarden is voldaan, een goed idee om gepensioneerd in te schakelen. Er zijn echter respondenten die er tegen zijn, omdat het volgens hen niet juist is om een appèl te doen op mensen die hun rust hebben verdiend. Bovendien moet onderkend worden dat niet elke eerstegrader de juiste attitude heeft om hun collega's te begeleiden. Het is zaak hier degenen die de laatste jaren echt iets van hun vak hebben gemaakt bij te betrekken. Daarom zijn er ook docenten die de voorkeur geven aan coaches die nog op school werken, aangezien zij vaak beter op de hoogte zijn van de huidige stand van zaken.

Zoals gezegd vinden de voorstanders van het inzetten van gepensioneerd dat er wel aan een aantal voorwaarden moet zijn voldaan. Zij moeten wel met hun tijd zijn meegegaan. Hun ideeën en aanpak moeten niet achterhaald zijn. Daarom dient men er niet te lang mee wachten nadat iemand met pensioen is gegaan. Andere voorwaarden zijn dat het iemand moet zijn die op dezelfde school heeft gewerkt en het is belangrijk dat het klikt tussen de coach en de eerstegrader in opleiding. Bovendien

zou het alleen zin hebben als de eerstegrader in opleiding daadwerkelijk in de bovenbouw les gaat geven. De ideale situatie zou zijn als de eerstegrader die weggaat de eerstegrader in opleiding die hem zal opvolgen, inwerkt. Mochten er echter te weinig coaches zijn, zou het bovenschools geregeld kunnen worden. Dan kan echter niet aan de voorwaarde worden voldaan dat een coach op dezelfde school als de docent in opleiding moet hebben gewerkt.



## 4 Conclusie

In dit onderzoek staat de vraag centraal of gerichte sturing op het scholen van tweedegraads docenten naar het eerstegraads gebied een wenselijke en effectieve manier is om vacatures in tekortvakken te vervullen. Daarbij komt aan de orde welke rol de Lerarenbeurs voor scholing hierin kan vervullen en welk aanvullend aanbod nodig is om deze scholingsbehoefte en -wensen op een goede manier te realiseren. Dit hoofdstuk presenteert onze voornaamste conclusies.

### 4.1 Sturing op scholing van tweedegraads leraren

De bevroegde scholen zien zeker mogelijkheden om via scholing van tweedegraads leraren voldoende, kwalitatief goede leraren in het eerstegraads gebied te werven. We signaleren op basis van de gesprekken die we hebben gevoerd een aantal beperkingen.

Ten eerste zien we dat de meeste gesprekspartners aangeven dat scholen in relatie tot de scholing van hun personeel naar het eerstegraads gebied nauwelijks planmatig en beleidsmatig opereren. Een beeld van de lange termijn (behoefte) is er niet en het ontbreekt eveneens goed zicht op de bereidheid en motivatie van tweedegraders (wens). De consequentie hiervan is, naar onze mening, dat beschikbare middelen te vaak ad hoc worden ingezet. Dat zien we terug in de (beperkte) gegevens die we uit de enquête van de Lerarenbeurs hebben gepresenteerd. De Lerarenbeurs wordt nog weinig beleidsmatig ingezet. Er worden wel afspraken gemaakt over de te volgen opleiding, gevolgen over het benutten van deze opleiding worden er echter niet aan verbonden.

Van belang is hierbij op te merken dat een gedeelte van de mogelijkheden onderbenut lijken te blijven vanuit onzekerheid over de mogelijkheden de opleidingsinspanning ook daadwerkelijk te gelde te maken. Zowel vanuit de docenten (kan ik uiteindelijk ook als eerstegraads docent aan de slag?) als vanuit de directies (kan ik een eventuele afspraak hierover wel waarmaken?) is dat soms het geval.

Ten tweede signaleren we dat directeuren niet of nauwelijks over de grenzen van hun eigen school (ook binnen hun eigen bestuur) kijken. Het gezamenlijk opsporen van 'tweedegraads talent' en dit potentiële aanbod eerstegraders op bestuursniveau (of zelfs in samenwerking met andere besturen) te matchen op de vraag is niet aan de orde. Terwijl er best mogelijkheden zijn om, door middel van de combinatie van mobiliteit en scholing, te voorzien in de toekomstige behoefte aan eerstegraders. Een verdere verkenning van de manier waarop directeuren en besturen dit issue in samenwerking met elkaar op kunnen pakken kan wenselijk zijn.

Ten derde is een belangrijke bevinding dat zowel directeuren en leraren er op wijzen dat de wens om scholing te volgen een zeer individuele aangelegenheid is. De moti-

vatie van leraren en de randvoorwaarden die nodig zijn om aan een eventuele scholingswens tegemoet te komen zijn, naar hun opvatting, zeer persoonlijk. Dat zou betekenen dat een generieke aanpak nauwelijks effect sorteert. Het is interessant in dit verband onderscheid te maken tussen manifeste en latente motivatie van docenten om scholing te volgen.

De indruk bestaat namelijk dat de scholen een vrij instrumenteel personeelsbeleid voeren: via formulieren, POP-gesprekken, functioneringsgesprekken en dat deze instrumenten niet systematisch worden ingezet. Dit type personeelsbeleid speelt vooral in op de al aanwezige, manifeste motivatie van docenten. En komt dus ten goede aan de meer assertieve en sterk op ontwikkeling gerichte docenten. Het maakt zichtbaar wat al bekend is. Mogelijk is er een aantal docenten waarvan de interesse zich nog niet duidelijk manifesteert, maar die mogelijk wel te interesseren zijn: degenen met een latente motivatie. Dat kunnen docenten zijn die al lange tijd niet zijn aangesproken op hun persoonlijke ontwikkeling. Wat ook niet ondenkbaar is, is dat er docenten zijn die onduidelijke beelden en verwachtingen hebben bij het werk in de bovenbouw. Tot deze gedachte komen we omdat we, ook vanuit gesprekken voor andere onderzoeksopdrachten, de indruk hebben dat de afstand tussen docenten die in het tweedegraads gebied werken en docenten die in de bovenbouw havo/vwo werken vrij groot is en dat er cultuurverschillen tussen beide gebieden zijn (ontstaan) die ervoor zorgen dat de eventuele motivatie onder de oppervlakte blijft. Dat uit zich nadrukkelijk in onzekerheid over het werken in de bovenbouw ('andere leerlingen', 'andere manier van werken'). Mogelijk kan met interne stages, tijdelijke opdrachten in de bovenbouw of intervisie het aantal geïnteresseerden in een functie als eerstegraads docent vergroot worden.

## 4.2 De rol van de Lerarenbeurs

De directeuren merken op dat de financiële kaders soms ontoereikend zijn om te voorzien in de directe (collegegeld) en indirecte kosten (vacatie, vervanging etc.) die gemoeid zijn met de scholing. Het is al met al een forse investering. De Lerarenbeurs alleen is hiervoor niet toereikend. Aanvullende middelen zijn nodig. Niet alleen vanwege de bekostiging van vervanging, ook vanwege de vrij zware eisen die de beurs met zich meebrengt (het zijn halftime opleidingen) en het feit dat onbevoegde academici niet voor een beurs in aanmerking komen.

We merken hierbij nogmaals op dat een deel van de beschikbare middelen (ook het eigen scholingsbudget) en de tijd die voor deskundigheidsbevordering beschikbaar is niet optimaal wordt benut. Met een effectievere en efficiëntere inzet van de Lerarenbeurs kan een groter bereik worden gegenereerd.

Bovendien neemt de investeringsdruk de komende jaren waarschijnlijk nog verder toe. Het aantal docenten dat uitstroomt, wordt almaar groter en de instroom blijft waarschijnlijk onder druk staan. Het beroep dat op de scholen gedaan wordt om via eigen scholingsbeleid te zorgen voor voldoende, kwalitatief goed onderwijspersoneel neemt daarmee ook toe.

### 4.3 Realisatie scholingswensen en scholingsbehoeften

Onze respondenten doen een aantal concrete suggesties voor scholing als effectieve manier om in de ( nabije) toekomst voldoende, kwalitatief goede eerstegraads docenten te hebben.

Een eerste cluster van knelpunten wordt sterk geformuleerd vanuit organisatorische overwegingen: werkdruk, vervanging, financiën. Daarnaast noemen docenten nadrukkelijk knelpunten die te maken hebben met de kwaliteit van en organisatie van het opleidingsaanbod. Als derde komen knelpunten in de persoonlijke omstandigheden naar voren.

Voor wat betreft de organisatorische knelpunten valt ons op dat er op de scholen die we hebben bezocht weinig tot geen oplossingen voor de problemen worden gevonden. Vaak neemt men de gesignaleerde knelpunten voor lief of vindt men ten dele 'conventionele' oplossingen in het rooster. Ook als besloten wordt toch een opleiding te gaan volgen. Zo zijn er wellicht mogelijkheden om de opleiding wat meer door de tijd te spreiden (middellange termijn planning voor nodig!) en op die manier de werkdruk zo beperkt mogelijk te houden. Dit wordt, desgevraagd, wel als interessante oplossing gezien.

Over het opleidingsaanbod zijn de docenten zeer kritisch. Het sluit niet goed aan bij hun ervaring als docent en bij de manier waarop zij willen studeren. De opleidingen zouden sterk in moeten zetten op vakinhoud. Ook de eerstegraads docenten geven aan dat daar het grootste belang aan gehecht moet worden. In veel mindere mate is aandacht nodig voor een andere manier van werken in het eerstegraads gebied. Dat is wel van belang, maar kan in de praktijk, onder begeleiding van de collega's, geleerd worden. Het zou goed zijn om met de lerarenopleidingen en docenten te bezien op welke aspecten van het vak verdere scholing nodig is om te voldoen aan de eisen die het docentschap in het eerstegraads gebied stelt. De opleidingen kunnen mogelijk flink geëxtensiverd worden. Vooral om recht te doen aan de competenties waarover de docenten al beschikken, maar ook om tegemoet te komen aan organisatorische en persoonlijke knelpunten die docenten (en scholen) tegenkomen bij het volgen van intensieve opleidingen. Aangezien de opleidingen wel aan alle formele eisen moeten voldoen en ook tegemoet moeten komen aan de praktijk van het werk in het eerstegraads gebied (voorkomen van downgrading van de eerstegrader) moet hier zorgvuldig in geopereerd worden.

Een andere manier van extensivering van de opleiding is meer gebruik maken van ICT (afstandsonderwijs). Zeker als het gaat om vakinhoud kunnen docenten dat zelf (indien nodig onder begeleiding van collega's) oppakken.

Het is voorstelbaar dat een competentiematrix wordt opgesteld. Een dergelijke matrix maakt duidelijk op welke aspecten verschil is tussen tweedegraads docenten en onbevoegde academici en eerstegraads docenten. Zowel qua inhoud van het werk als qua werkniveau. Deze matrix moet formeel getoetst worden aan de wettelijk geldende bekwaamheidseisen en naast opleidingseisen van eerstegraads lerarenopleidingen gelegd worden. Op die manier wordt in ieder geval inzichtelijk waar het scholingaanbod op gericht moet worden. Daarnaast kan een dergelijke matrix gebruikt worden als basis voor een assessment om nog meer scholing op maat te kunnen bieden. De betrokkenheid van de lerarenopleiding is hierbij natuurlijk van groot belang:

zij moeten in staat en bereid zijn om mogelijkheden voor maatwerk aanbod ook in de praktijk te brengen.