

DE KWALITEIT VAN LERAREN: GEMIXT OF GESCHAALD?

Tijd en ruimte voor een diepere doordening van een alternatief.

Functiedifferentiatie, de functiemix en het entreerecht zijn bedoeld om een kwaliteitsimpuls in het onderwijs te geven door het verbeteren van de loopbaanmogelijkheden van leraren. In de praktijk van de uitvoering worden scholen geconfronteerd met (onbedoelde) belemmerende effecten. Scholen in Noord-Holland Noord pleiten vanuit een integrale visie op professionele ontwikkeling en kwaliteitsverbetering voor de mogelijkheid van een alternatieve mix.

INLEIDING

In Noord-Holland Noord werken scholen vanuit de Stichting Werkring, de TOP-groep en het Regionaal Platform Onderwijsarbeidsmarkt NHN nauw samen vanuit de overtuiging dat goed, aan een onderwijsvisie gerelateerd personeelsbeleid wezenlijk is voor het (voort)bestaan van goede scholen en dat naast de eigen inzet van de afzonderlijke scholen, samenwerking noodzakelijk is om een professioneel personeelsbeleid op te zetten. Binnen dit grotere verband werkt een groep van deze scholen aan het verder vormgeven van het kwaliteitsstreven zoals dat is gestart met hun (academische) opleidingsscholen, waarmee zij inmiddels tot de besten van Nederland zijn gaan behoren. De verworven inzichten op basis van uitkomsten van onderzoek naar oorzaken en aanpak van werkdruk en naar de meerwaarde van academici zijn hierbij van groot belang gebleken. Vergroten van professionele ruimte en eigenaarschap van leraren, versterken van teamontwikkeling en leiderschap, en het verbreding en vergroten van loopbaanperspectieven gekoppeld aan eigentijdse en adequate instrumenten zijn inmiddels al enkele jaren speerpunten van het personeelsbeleid.

Al jaren worstelt het (voortgezet) onderwijs en onze scholen dus ook met vragen omtrent de kwaliteit en het niveau van het lesgeven. Via de schalen 3a t/m 3f, 2a t/m 2c en 1a t/m 1c zijn we via S9 t/m S12 thans uitgekomen op LA t/m LE. Aanvankelijk gold het opleidingsniveau als enig onderscheidend criterium. Met de invoering van Fuwa-VO 'verwaterde' het opleidingscriterium tot slechts 1 van de 14 criteria. De andere criteria richtten zich op allerhande functie-elementen zonder bruikbaar te zijn om het lesgeven sec naar niveaus in te delen. Een geregisseerde poging om middels de van Rijn-gelden meer functiedifferentiatie in te voeren kostte dermate veel tijd, dat het langzaam optredend effect niet werd ervaren. Er werd onvoldoende gebruik gemaakt van het uitgeven van LC en vooral LD functies. De krappe bekostiging, de werkzaamheden, verantwoordelijkheden en bevoegdheden binnen de LD-functie speelden hierin ongetwijfeld een grote rol.

Het was duidelijk dat er behoefte bestond om de functie van leraar in een hedendaags daglicht te plaatsen. Nadat de voorstellen uit het Actieplan LeerKracht waren omgezet in concrete voorschriften en maatregelen, constateerden wij dat de uitwerking van de maatregelen mogelijk contraproductief zou gaan werken op hun streven naar kwaliteitsverbetering. Dit leidde al spoedig tot de vraag of en hoe de beoogde doelen voor een aantrekkelijk leraarsberoep ook ten dienste konden staan aan het versterken van de ingezette kwaliteitsverbetering. Vanaf het najaar van 2009 is middels mini-conferenties en studiebijeenkomsten een idee voor een variant op de functiemix aan een grote groep belangstellende bestuurders/directies voorgelegd en getoetst op meerwaarde en haalbaarheid.

DE PROBLEMATIEK

In de periode van planontwikkeling is door enkele betrokken scholen nagedacht over de consequenties die de invoering van de functiemix op het functiegebouw en de onderwijsorganisatie zou gaan hebben. Enkele vragen die hierbij aan de orde gesteld werden, waren:

- Hoe geef ik teams de onderwijsinhoudelijke leiding en kunnen teams kwaliteiten belonen?
- Hoe voorkom ik het gemor onder de 2^e graders? Worden zij uitgespeeld tegen de 1^e graders?
- Hoe leg ik uit dat er kwalitatief beter personeel nodig is in risicoregio's (meer LC-formatie)? Zou het onderscheid met de Randstad niet beter via een arbeidsmarkttoeslag geregeld kunnen worden?
- Gaat het wel om functies? Of gaat het om het niveau en de wijze van functie-uitvoering van de lesgevende leraar?

Maar de uiteindelijk belangrijkste vraag waar we een antwoord op moesten formuleren was:

Zijn het systeem van functiedifferentiatie, de functiemix en het entreerecht toereikend om permanente professionele groei van leraren te waarborgen of zal het systeem op termijn haar eigen doelstelling en beoogde kwaliteitsverbetering gaan tegenwerken?

Belangrijk in deze vraagstelling is het woordje 'toereikend'. Dit betekent dat scholen in Noord-Holland Noord niet per definitie tegen functiedifferentiatie zijn. Ook op onze scholen bestaan naast functies met sterk coördinerende taken (middenmanagement) enkele specialistische functies op bijvoorbeeld het gebied van leerlingenzorg en opleiden.

Maar naar onze stellige overtuiging zal het huidige systeem kwaliteitsverbetering gaan tegenwerken, omdat de kans op tweedeling tussen docenten in de schoolorganisatie groot is en de motivatie tot professionele groei in belangrijke mate bepaald zal worden door de vastliggende en op termijn beperkte functieperspectieven in de organisatie, en niet door beloning van verworven en aantoonbare, aan het onderwijs en de organisatie dienstbare kwaliteiten. Vanuit onze visie op integraal onderwijsbeleid, waarbij de onderwijsvisie en -ontwikkeling leidend is voor de personeels- en organisatieontwikkeling, levert dit laatste een betere bijdrage aan de arbeidssatisfactie, de prestaties en de kwaliteit van de leraren, omdat professionele groei op deze wijze direct beloond wordt. We zijn daarom alternatieve wegen gaan verkennen of binnen de (door de functiemix en CAO) gestelde randvoorwaarden een variant mogelijk zou zijn.

VISIE

Omgeving

De huidige, traditionele school kan als arbeidsorganisatie in sociologisch en organisatiekundig opzicht worden gekenmerkt als een 'professionele bureaucratie'¹. In een professionele bureaucratie hebben professionals (de leerkrachten) relatief veel autonomie en wordt coördinatie bereikt door standaardisering en formalisering (bijvoorbeeld in eindtermen). Professionele bureaucratieën functioneren goed in een stabiele omgeving, terwijl ze tegelijkertijd een hoge mate van complexiteit kunnen hanteren.

Veranderingen in de samenleving zorgen er echter voor dat de omgeving van scholen niet alleen steeds complexer wordt, maar ook nog eens steeds dynamischer. De veranderingen in de omgeving werken op drie manieren door op scholen:

- Leerlingen en ouders van leerlingen stellen nieuwe vragen en nieuwe eisen aan het onderwijs. Ze zijn beter geïnformeerd en zijn kritischer. Waar scholen veelal aanbodgericht werken, krijgen ze te maken met diverse, individuele vragen.
- Leerlingen moeten door scholen klaargestoomd worden om te kunnen functioneren in de veranderende samenleving. Een samenleving waarvan we nu nog niet weten hoe die er over vijftien jaar uit zal zien.
- De overheid stuurt steeds meer op resultaten en resultaatverantwoording.

Scholen die zijn vormgegeven als 'professionele bureaucratieën' slagen er in de dynamische, complexe omgeving steeds minder in om te voldoen aan de eisen die de samenleving hen oplegt. Deze nieuwe omgeving vraagt om een complexe en flexibele (netwerk-)organisatie, om moderne professionele leergemeenschappen. Hierbij zullen onderwijsteams die resultaatverantwoordelijk zijn voor een groep leerlingen, steeds belangrijker gaan worden en zal het eigenaarschap van leraren groot moeten zijn. Dit vraagt dus om een andere vorm van professionaliteit van leerkrachten.

Moderne professional

Wat is in een dergelijke moderne professionele leergemeenschap dan de betekenis van de leerkracht als autonome professional?

De aloude metafoor van de leraar als 'koning in zijn eigen klas' is door de ontwikkeling van de maatschappij tot kennissamenleving achterhaald. Autonomie is wel een basisvoorwaarde voor een professional, maar moet nu wel gelezen worden binnen de kaders van een moderne arbeidsorganisatie. De professional kan een beroep op zijn autonomie doen en moet in zijn autonomie gesteund worden, zolang er sprake is van:

- commitment aan de doelstellingen en werkwijze van de organisatie;
- voortdurende kennisontwikkeling in relatie tot
 - veranderende eisen van de maatschappij,
 - nieuwe inzichten over inhoud en vormgeving van het vakgebied of kennisgebied,

¹ De school als moderne arbeidsorganisatie, Dicks e.a., maart 2005

- de wensen en eisen van de 'klant';
- bereidheid tot teamwork en intercollegiaal overleg;
- verantwoording dragen en afleggen.

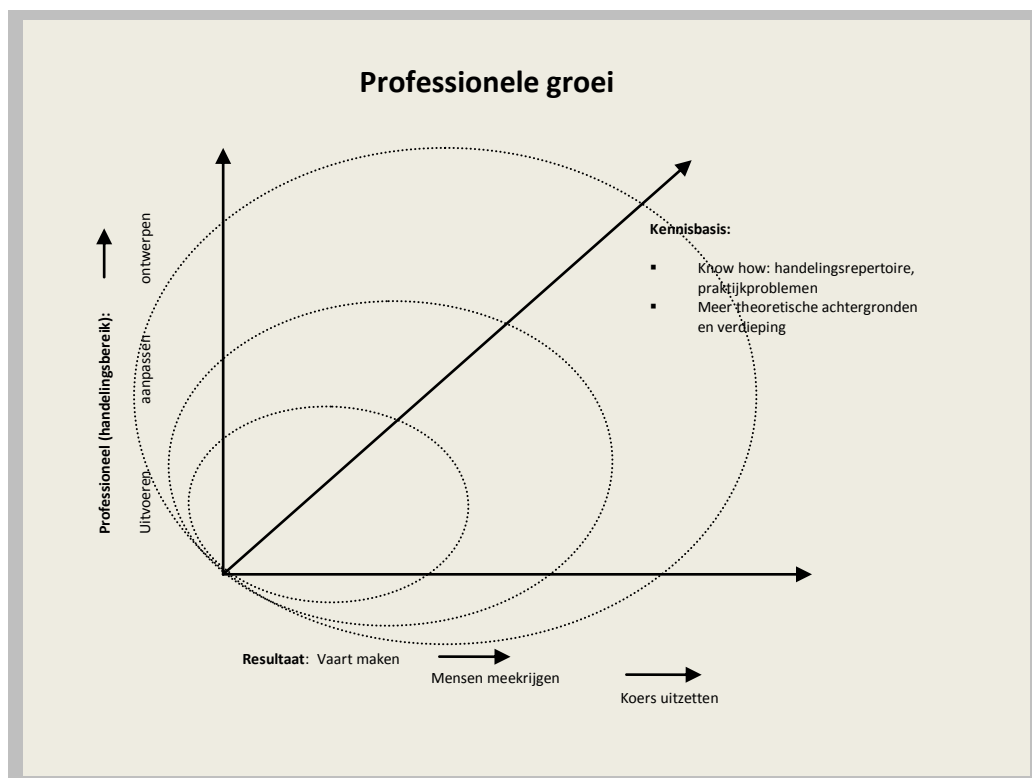
Professionele groei

Dit betekent dus dat de professionele leraar zich voortdurend moet blijven ontwikkelen op zijn arbeidsterrein. Op grond van ervaring, verdieping en verbreding zal er dan bij de leerkracht sprake zijn van een steeds verder ontwikkelende professionaliteit. De toenemende expertise ontstaat natuurlijk niet vanzelf in de loop van de jaren, maar is vooral het resultaat van keuzen binnen de beroepsuitoefening en van scholing.

Dit laat zich wellicht het beste verduidelijken aan de hand van het door het SBL² ontwikkelde model van 'dimensies van professioneel handlingsbereik'. Het model gaat ervan uit dat een leerkracht, na in de opleiding een set startbekwaamheden te hebben ontwikkeld, zich gedurende zijn loopbaan op drie dimensies verder kan ontwikkelen. Met nadruk wordt gesteld 'zich kan ontwikkelen', aangezien het in het algemeen eigen keuzen van een leraar zijn om zich verder te verdiepen in het vakgebied of zijn expertise te verbreden.

Eén van de dimensies van het SBL-model is de *situationele dimensie*: deze ervaringsdimensie heeft betrekking op kennis van en ervaring met de complexiteit en breedte van onderwijsleersituaties. Er is ervaring in het werken met leerlingen met meervoudige leerproblemen, met meerdere leeftijdsgroepen of ervaring in diverse onderwijstypen. Wij beschouwen dit echter als onderdelen van de professionele dimensie en de kennisdimensie en voegen daarvoor in de plaats in ons model van 'professionele groei' de resultaatdimensie toe.

In schema:



De drie dimensies:

- *de professionele dimensie*: deze handlingsdimensie heeft betrekking op met name de pedagogisch-didactische kwaliteiten. Het gaat hier om het ontwikkelen van de kwaliteit om, behalve op professionele wijze met behulp van de gangbare lesmethoden kwalitatief goed onderwijs te verzorgen, ook zelf curricula te kunnen aanpassen aan veranderde omstandigheden of eisen, of nog verdergaand deze curricula zelf te ontwerpen.

² Het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren is een initiatief van de vakorganisaties en de vakinhoudelijke verenigingen en houdt zich o.a. bezig met bekwaamheidsvraagstukken (bv. startbekwaamheden) en het opstellen van beroepsprofielen voor het onderwijs.

- *de kennisdimensie*: deze dimensie heeft betrekking op verrijking en verdieping van de kenniscomponent op de kennisgebieden: de leerling, het leren en het schoolvak en de wetenschappelijke component.
- *de resultaatdimensie*: dit heeft betrekking op zaken als het uitvoeringsresultaat van het door de leerkracht verzorgde onderwijs, het vermogen om zelf vaart te maken (resultaat boeken), om mensen mee te krijgen en anderen beter te maken, en het vermogen om koers uit te zetten.

Het SBL coördineert en ondersteunt momenteel de ontwikkeling van een lerarenregister met als doel dat leraren laten zien te voldoen aan de in de Wet BIO verankerde bekwaamheidsvereisten en aan de verplichting om deze te onderhouden. Maar als de professionele leraar zich voortdurend moet blijven ontwikkelen zou om blijvende kwaliteit te kunnen waarborgen een registratie en beoordeling door de beroepsgroep van leraren van het hoogste (ontwikkel-) niveau zeer gewenst zijn.

FUNCTIE- OF NIVEAUDIFFERENTIATIE

Dat de functiemix en enkele andere maatregelen in het kader van het Actieplan LeerKracht op dit moment een stimulans zijn voor verdere professionalisering valt niet te ontkennen en is alleen maar toe te juichen. En zoals eerder gesteld hebben de scholen in Noord-Holland Noord geen fundamenteel bezwaar tegen functiedifferentiatie. Het blijft echter de vraag of functiedifferentiatie in dit geval leidt tot de gestelde doelen. In ieder geval zijn de besturen tegen functiedifferentiatie in combinatie met de knellende elementen uit de functiemix en het entreerecht. Die dwingt scholen tot het uitgeven van functies zonder dat daar onderwijskundige en kwalitatieve keuzes aan ten grondslag liggen.

De keuze voor functiedifferentiatie is op o.a. arbeidsrechtelijke gronden wellicht te begrijpen, maar draagt wel het risico in zich dat, op het moment dat de externe prikkel voor reële perspectieven op een hogere functie op afzienbare termijn wegvalt (het functiegebouw heeft z'n definitieve vorm gekregen en alle LC- en LD-functies zijn voorlopig bezet) blijvende professionalisering gaat stagneren. Het argument dat voortdurende professionalisering door de gespreks- en beoordelingscyclus geborgd wordt, is in dit verband discutabel. Dit instrument is in eerste instantie er ook niet voor bedoeld om mensen in beweging te krijgen (dat laatste is hoogstens een plezierig neveneffect), maar om beweging bij leerkrachten te coachen en te sturen. Daarnaast wordt bij de invoering van de functiemix ook niet de directe inzet en kwaliteitstoename beloond, maar wordt deze beloond wanneer je in een functie aangesteld wordt, waarin die gecreëerde waarde is belegd. Terwijl onderzoek juist heeft uitgewezen dat directe beloning / waardering voor getoonde en zichtbare kwaliteiten professionele groei stimuleert. In het systeem zouden dan ook meer prikkels moeten komen die de intrinsieke motivatie van leerkrachten stimuleert.

In de zoektocht naar een gefundeerde koppeling van kwalitatieve en onderwijskundige elementen hebben onze scholen met toenemende belangstelling het in opdracht van OCW uitgevoerde onderzoek van het LPBO *'Erkenning van Excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren'*³ gelezen. In het LPBO rapport wordt nadrukkelijk onderscheid gemaakt tussen niveaudifferentiatie en functiedifferentiatie. Wij zien in het LPBO rapport voldoende aanknopingspunten om de doelen die ten grondslag lagen aan de invoering van de functiemix, te realiseren middels niveaudifferentiatie. Sterker, niveaudifferentiatie *binnen de leraarfunctie* biedt die ruimte die de onze scholen nodig hebben om hun proces van kwaliteitsverbetering te kunnen realiseren.

En als het om professionele ontwikkeling van leerkrachten gaat, gaat het vooral om het verhogen van het niveau (de kwaliteit) van de functie-uitvoering van de lesgevende leraar. Dit zou er in navolging van het LPBO-rapport voor pleiten om de mogelijkheden voor niveaudifferentiatie te onderzoeken. Maar het is zeer de vraag of de in dit verband vaak genoemde mogelijkheid van het toepassen van beloningsdifferentiatie, waarvoor inderdaad de CAO al jaren voldoende mogelijkheden biedt, binnen het onderwijs en in het kader van continue professionalisering van de onderwijsorganisatie een geëigend middel is. Uitkomsten van onderzoek hiernaar zijn in ieder geval verre van eenduidig. Aantoonbare hoge kwaliteit van uitvoering en resultaten zijn veelal het resultaat van professionele groei en blijvend, en vraagt om een andere soort beloning dan bijzondere taken of prestaties, extra inzet e.d., die in de vorm van bonussen, toelagen of extra periodieken kunnen worden

³ 'Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren', LPBO, Utrecht 2008.

beloond. Beloningsdifferentiatie, niveaudifferentiatie en functiedifferentiatie zijn complementair aan elkaar. Op de mogelijkheid van beloningsdifferentiatie komen we later nog terug.

Het doel op de langere termijn: niveaudifferentiatie

Hoewel er inmiddels dus door zowel het departement als de VO-raad en de vakcentrales is gekozen voor functiedifferentiatie, blijven wij streven naar niveaudifferentiatie. Niet als korte termijn doelstelling maar als doel voor de lange termijn. De huidige benadering van functiedifferentiatie wordt dan gebruikt om de overgang naar een uiteindelijke niveaudifferentiatie te kunnen realiseren. Deze keuze leidt ertoe dat de functiemix op een dusdanige wijze moet worden ingevoerd dat er ongewenste discussies gaan ontstaan met de partijen die hun handtekening gezet hebben onder het realiseren van de functiemix. En dat willen de scholen van Noord-Holland Noord voorkomen. Voor ons is dus een essentiële vraag: *“Hoe kan niveaudifferentiatie worden bereikt, zonder in conflict te komen met de functiemix?”*

Zowel het LPBO als de Onderwijsraad bepleiten de wenselijkheid van differentiatie binnen het competentieprofiel van de leraar. Het LPBO interpreteert deze differentiatie naar functies aan de bovenkant van het beroep van leraar als een vraag naar niveaudifferentiatie binnen dit beroep. Het LPBO sluit hiermee aan op de praktijk waarbij al jaren wordt getracht om binnen FUWA-VO onderscheid in de functie van leraar te realiseren. Helaas moet worden geconstateerd dat de differentiatie enkel is gevonden in het uitvoeren van aanvullende taken. Functieonderscheid binnen het lesgeven is na vele jaren nog steeds nergens gerealiseerd.....!

AFSLAG NOORD-HOLLAND NOORD

Een route naar niveaudifferentiatie

Differentiatie kan maar op één manier gelegitimeerd worden: de resultaten van de leerlingen moeten op het hogere niveau aantoonbaar beter zijn dan op het lagere niveau. Het gaat bij differentiatie dus niet alleen om differentiatie op basis van taken, rollen of type activiteiten, maar vooral om differentiatie naar de wijze waarop de functie wordt uitgeoefend en de impact van dit handelen op het leren en functioneren van leerlingen, de professionele ontwikkeling van collega's en de kwaliteitsverbetering van de school als geheel. Hier ligt ook de kern van de kwaliteitsimpuls die de onze scholen willen bereiken.

De scholen in Noord-Holland Noord hebben de voorkeur uitgesproken voor één docentfunctie. Eén docentfunctie met verschillende functionele richtingen. En met een onderscheid naar niveau. Het verschil met de huidige functiedifferentiatie ligt er in dat er onderscheid wordt gemaakt naar het niveau waarop gewerkt wordt. Niet de in FUWA-VO beschreven functie-elementen moeten bepalend zijn voor het onderscheid maar het niveau van resultaten, het handelingsbereik en de kennisbasis.

Hier wordt een spanning met FUWA-VO geconstateerd. Maar het is de vraag wat leidend moet zijn: niveaudifferentiatie gericht op een kwaliteitsverbetering van het onderwijs of een op de gehele overheidssector gericht systeem van functiedifferentiatie dat niet in staat blijkt om het lesgeven naar niveau in kaart te brengen en te waarderen.

Wij kunnen bij het niveauonderscheid met veel moeite aansluiten bij de drie gehanteerde functies in FUWA-VO. Maar dat is verstoppertje spelen met alle (rechtspositionele) ellende achter de voordeur en onduidelijkheid voor de docenten. Wel zien wij mogelijkheden in een tijdelijk gebruik van functiedifferentiatie op weg naar niveaudifferentiatie. Samen met CAO-partijen zou bijvoorbeeld in een pilot onderzocht moeten worden op welke wijze niveaudifferentiatie een bepalende rol kan spelen binnen FUWA-VO.

Kwaliteitsverbetering en loopbaanontwikkeling

Bij de vraag op welke wijze we vanuit de maatregelen van het Actieplan LeerKracht loopbaanontwikkeling en kwaliteitsverbetering in een goede balans kunnen brengen, zijn we oplossingen gaan zoeken langs de volgende lijnen:

Hoe geef ik een impuls aan mijn opleidingsniveau voor al het personeel?

Het is evident dat het VO aantrekkelijk zal moeten blijven voor academici. Maar niet alleen voor academici. Hier schiet een genomen maatregel (het entreerecht) het doel voorbij. 'Verzorg als eerstegraads docent één les in de bovenbouw en je LD functie is gegarandeerd'. De effecten van deze maatregel laten zich snel uit tekenen.

Een schisma tussen de onderbouw en de bovenbouw. Het downgraden van het VMBO, waar de ruimte voor LD-functies pas kan worden ingevuld als de eerstegraads docenten zijn bediend. En, het doorbreken van de doorlopende leerlijn zowel voor het HAVO als het VWO. Juist op een moment dat de doorlopende leerlijn op onderwijskundige gronden in het VMBO/MBO weer wordt hersteld. Er is gekozen voor een salarismaatregel, terwijl onderzoeken hebben uitgewezen dat het ontbreken van een werkelijke uitdaging in het beroep van leraar voor veel jonge academici reden is om niet voor het onderwijs te kiezen of dit al na enkele jaren te verlaten. Het door Werkring in samenwerking met de VO-raad uitgevoerde verkennende onderzoek heeft dit bevestigd.⁴

Zo zien wij meerdere mogelijkheden om de academische docent een aantrekkelijke werkomgeving te bieden. We hebben vier verschillende functionele gebieden (vakuitvoering en –ontwikkeling, leerlingenzorg, opleiden, en onderzoek, ontwikkeling en beleid) beschreven. En zoeken wij naar mogelijkheden voor het onderscheidenlijk belonen van de eerstegraads docent door hem in zijn loopbaan structureel extra periodieken toe te kennen.

Hoe leg je een relatie tussen kwaliteitsverbetering en loopbaanontwikkeling?

Het argument dat de functiedifferentiatie en de functiemix stimulerend werken op de loopbaanontwikkeling kan niet worden ontkend. Wij onderschrijven dit doel ook volledig. Maar wel met de restrictie dat niet de vestigingsplaats of enkel het bezitten van een master het leidend criterium moet zijn. De onderwijskundige visie bepaalt het aantal functies naar niveau, aard en omvang. De functie-inhoud en de wijze waarop de functie wordt uitgeoefend (de kwaliteit en daarmee ook het opleidingsniveau) bepalen het salarisoniveau.

Hier wreekt zich dat het toekennen van de daaropvolgende automatische salarisperiodiek zeker niet stimulerend werken op de loopbaanontwikkeling en het carrièreperspectief. Onze scholen zijn op zoek naar een systematiek die enerzijds een arbeidsvoorwaardelijke basis biedt en anderzijds een appél doet op de loopbaanontwikkeling. Niet door eenmalig een nieuwe functie uit te kunnen delen, maar door gedurende de hele loopbaan de kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Zo kan doorlopend een hoger kennis- en handelingsniveau worden gerealiseerd. Daarom hanteren wij de drie dimensies van professioneel handelen: het resultaat van het werk, het professionele (pedagogisch didactisch) handelingsbereik en het kennisniveau.

Kunnen we de het concept van niveaudifferentiatie toepassen binnen de functiemix?

Eerder hebben we al aangegeven dat binnen de functiemix niveaudifferentiatie waarschijnlijk alleen kan worden bereikt door gedurende een pilot gebruik te maken van functiedifferentiatie. En voorop staat dat de deelnemende scholen minimaal alle convenantmiddelen ook in gaan zetten waar ze voor bedoeld zijn:

- het verkorten van de salarislijnen;
- het bieden van een sterker carrièreperspectief;
- het aantrekkelijk maken van het beroep.

Daarbij blijft het uitgangspunt voor onze scholen dat de maatregelen ook moeten leiden tot de beoogde kwaliteitsverbetering.

De oplossing wordt gezocht in het concept van niveaudifferentiatie binnen één functie. Voor de overgang wordt aangesloten bij de huidige functiedifferentiatie, LB – LC - LD. Hiermee wordt voorkomen dat mocht een pilot onverhoopt niet slagen, de arbeidsrechtelijke positie van het personeel ter discussie staat.

Het concept kent de volgende uitgangspunten:

Onderwijsorganisatie:

- Leraren hebben de onderwijsinhoudelijke leiding.
- Docententeams hebben de experts in hun midden.
- Docententeams hebben de inhoudelijke leiding en zijn samen verantwoordelijk voor het resultaat.
- Er zijn loopbanen binnen het onderwijsgebied.

Systematiek:

- Er is één (kortere) salarisschaal.
- Er is sprake van niveaudifferentiatie binnen het beroep leraar.
- Er komt een registratie en beoordeling door de beroepsgroep van het hoogste (ontwikkel-) niveau.

⁴ 'De meerwaarde van academici in het voortgezet onderwijs – verslag van een verkennend onderzoek' – IVA Tilburg, mei 2008

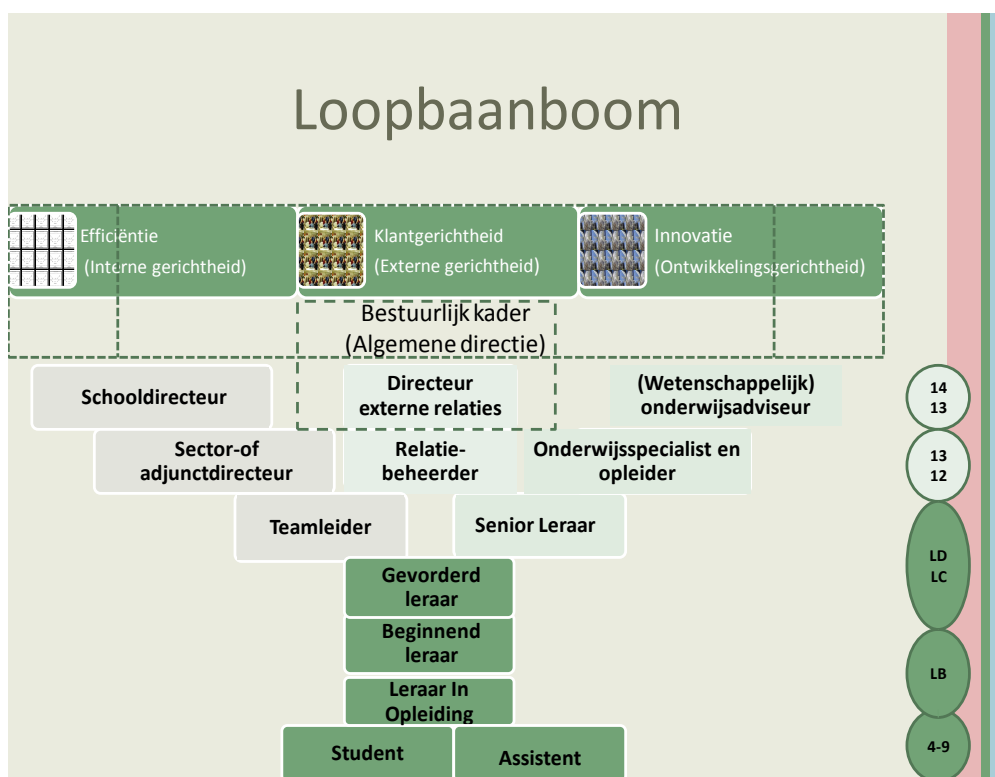
- De uitloop in de salarisschaal is afhankelijk van bijvoorbeeld een registratie en van een specifieke invulling van taken binnen de functie en kan daarmee van tijdelijke aard zijn.
- Geld ‘functiemix’ wordt volledig besteed aan docentsalarissen.
- Arbeidsmarktproblematiek wordt opgelost via een arbeidsmarkttoeslag.

Deze uitgangspunten hebben wij vervolgens systematisch uitgewerkt en in beeld gebracht.

LOOPBAANBOOM EN FUNCTIONELE GEBIEDEN

In het denken over de verruiming van loopbaanperspectieven wordt er op betrokken scholen gewerkt aan het ontwikkelen van een loopbaanboom, waarbij:

1. De focus van carrière mogelijkheden voor de leraar van management wordt verlegd naar onderwijs. Vanaf het niveau van gevorderd leraar zouden leraren ruimere mogelijkheden moeten krijgen en meer perspectieven geboden worden om zich op het onderwijsgebied tot expert te kunnen ontwikkelen.



2. Binnen het onderwijsgebied kennen wij enkele functionele gebieden waarop de leraar zich kan focussen en verder kan ontwikkelen (verticale mobiliteit). Deze functionele gebieden zijn wel te onderscheiden, maar niet te scheiden. We onderscheiden hier een viertal functionele gebieden: vakuitvoering en –ontwikkeling, leerlingenzorg (‘special educational needs’), opleiden, en onderzoek, ontwikkeling en beleid. Het is denkbaar dat bv. op grond van grootte van de school de leraar verschillende gebieden combineert, maar ook dat in de loop van de tijd de leerkracht de focus wil verleggen (horizontale mobiliteit). In onderstaand schema lopen de niveaus van professionaliteit (handelingsbereik) gelijk met de schalen LIO, LB, LC en LD (en wellicht LE), waarbij in de rechterkolom aangegeven staat waaraan voldaan zou moeten zijn/worden om het volgende hogere niveau inzetbaar te zijn.



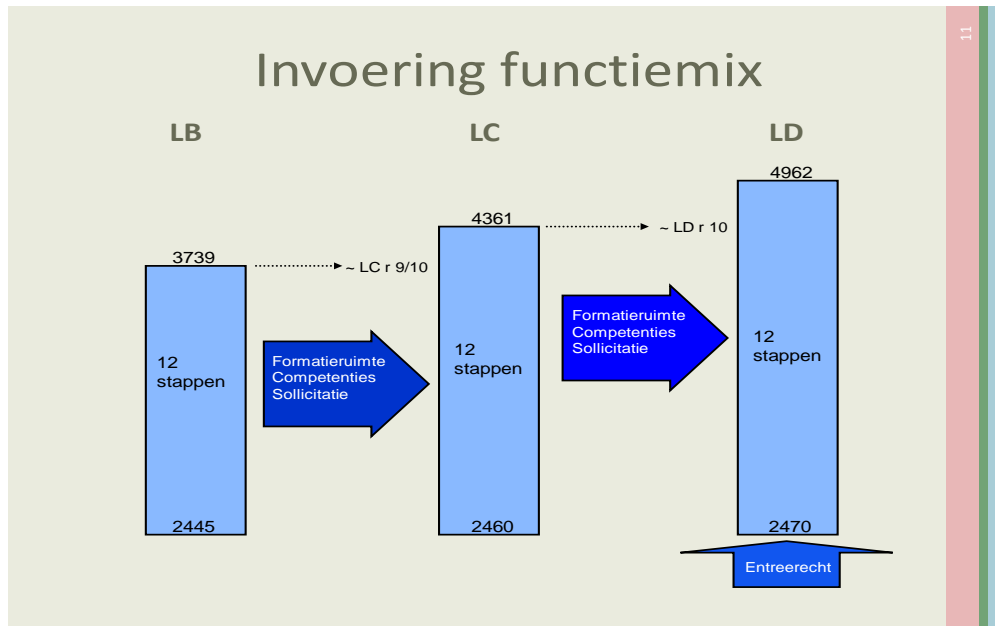
3. De professionele groei van leerkrachten wordt gestuurd op de drie dimensies van professioneel handelingsspectrum: resultaat (effect) van het werk, het professionele handelingsspectrum (verantwoordelijkheidsniveau) en de kennisbasis.



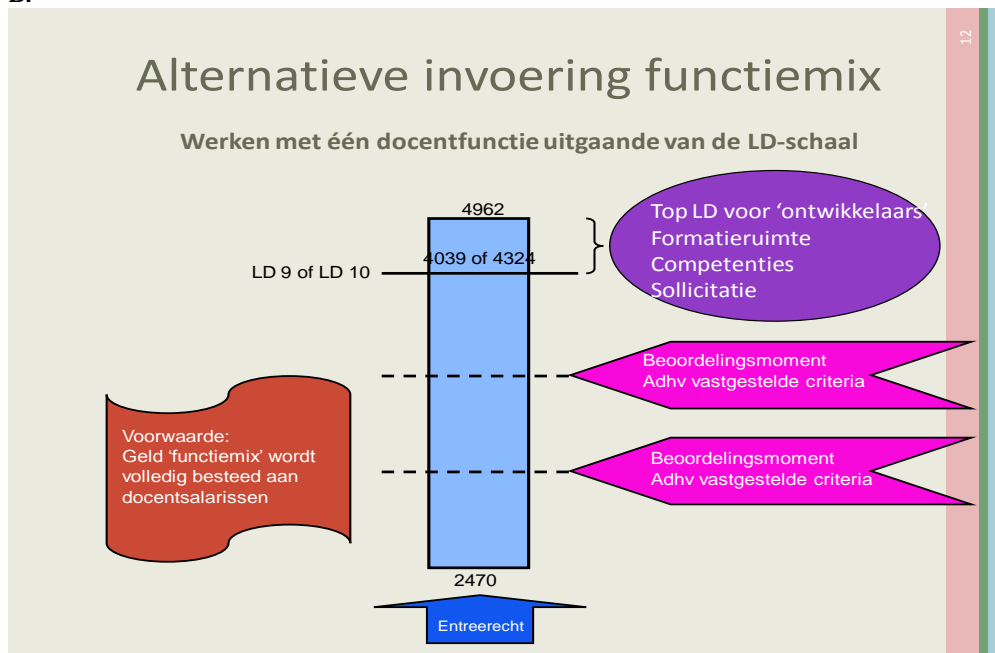
FUNCTIEDIFFERENTIATIE – DE DISCUSSIE

Zoals al eerder is beschreven is door de betrokken scholen lang en diepgaand nagedacht over de effecten en consequenties van functiedifferentiatie, de functiemix en het entreerecht. Allengs is duidelijk geworden dat, alhoewel er nadrukkelijk instemming wordt betuigd aan de doelstellingen van Actieplan LeerKracht om de functie van docent aantrekkelijker te maken, en de volledige bereidheid aanwezig is te voldoen aan de gestelde eisen en beschikbare gelden ook volledig voor dat doel in te zetten, de betrokkenen er toch ervan overtuigd zijn geraakt dat de te verwachten en inmiddels vastgestelde nadelige effecten van functiedifferentiatie en de functiemix vermeden moeten worden. Een goed en beter alternatief om van A naar B te komen moet haalbaar zijn, waarbij in onderstaande schema's A. de feitelijke functiedifferentiatie weergeeft en B. de richting duidt voor het alternatief.

A.



B.



De gevoerde discussie tijdens enkele bijeenkomsten laat zich (zeer beknopt) samenvatten rond een vijftal relevante vragen:

Wat zijn, volgens jou, veronderstelde en/of verifieerbare feiten en cijfers die te maken hebben met het idee?

- Begin LB en LD verschillen in 2014 €25 bruto
- Focus is nu op het eind: €3740 (LB) + €520 (LC) + € 600 (LD)
- LC wordt normfunctie

Welke emoties roept het idee bij je op? Waar komt dat door?

- Kans om kwaliteit en ontwikkeling te belonen (professionele groei)
- Nu of nooit!
- Kan het wel? Is het betaalbaar?

Wat vind jij positieve kanten, kansen en voordelen van het gepresenteerde idee?

- Sturen op professionele kwaliteit
- Meer kansen voor meer leraren
- Psychologisch effect: één benadering 2^e en 1^e graads gebied
- Helder en eenvoudig

Welke redenen zijn er aan te dragen om het idee niet uit te voeren?

- Beoordeling kwaliteit is lastiger (minder objectief?) dan beoordeling/ sollicitatie op functies
- Kwaliteit wordt afhankelijk van beschikbare middelen
- Kans op verhoging van salariskosten; geen harde 'stops'

Welke nieuwe inzichten en denkbelden krijg je naar aanleiding van het idee?

- Mogelijkheden voor loopbaanbeleid
- Ook toepasbaar in functiegebouw oop
- Koppeling beloning aan feitelijke resultaten van het werk
- Idee wellicht ook uitvoerbaar binnen LB-LC-LD

De idee van een alternatieve invoering van de functiemix is door een aantal betrokken schoolbestuurders/directies voorgelegd aan hun PMR. Hoewel er op de nodige scepsis gerekend werd, bleek tot onze verrassing dat de PMR-en overwegend positief reageerden en veel van de onderliggende argumenten onderschreven.

Dit heeft de betrokkenen in hun voornemen gesterkt om de idee voor te leggen aan de bonden, VO-raad en OC&W en na te gaan of een pilot voor een breed experiment met een alternatief mogelijk is.

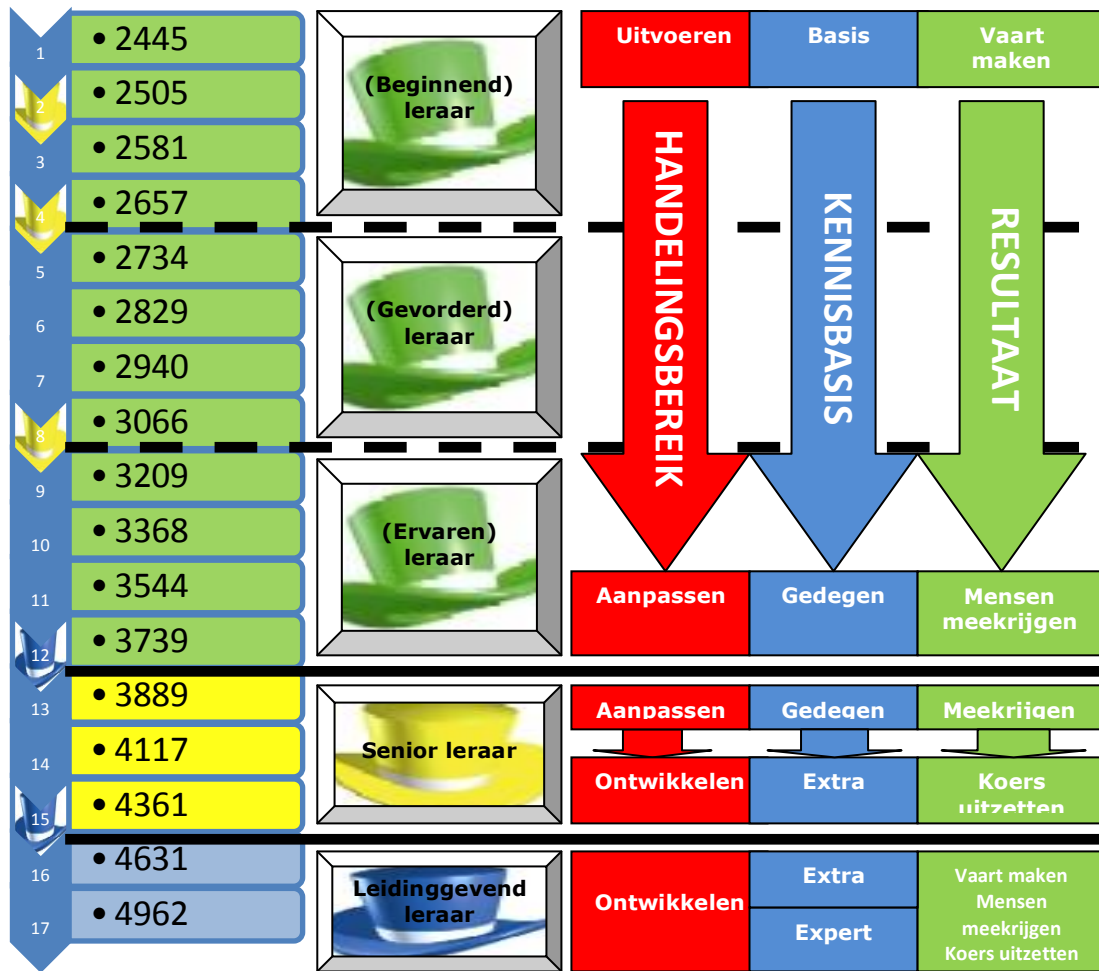
Inmiddels hebben de gesprekken met bonden en VO-raad plaats gevonden en werd de idee positief ontvangen. Deze gesprekken hebben ook bijgedragen aan verdere uitwerkingen van een eerste ontwerp van een alternatief, dat de realisatie van één L-schaal voor de docentfunctie mogelijk maakt.

EEN ALTERNATIEF: Functiemix = salarismix = loopbaanmix

De uitwerkingen die we op basis van onze gesprekken hebben gemaakt zijn meegenomen in onderstaand schematisch overzicht van het alternatief voor de functiemix, waarin alle inhoudelijke en technische uitgangspunten zijn verwerkt.

In deze opzet worden leraren gestimuleerd hun eigen professionele groei ter hand te nemen, waarbij ze zich in hun eigen tempo en tot hun eigen maximale mogelijkheden in minmaal 12 jaar tot een maximum salarisoniveau kunnen ontwikkelen, en kunnen we persoonlijke professionele groei die dienstbaar is aan instandhouding en verdere ontwikkeling van kwalitatief hoog onderwijs direct belonen. Academisch gevormde leraren kunnen op grond van hun grotere kennisbasis hoger instromen en sneller doorstromen.

Of in dit systeem volledige niveaudifferentiatie gewenst / haalbaar is, of om (vooral) arbeidsrechtelijke overwegingen toch ten dele in de hogere treden functiedifferentiatie gerealiseerd moet worden, is punt van nader onderzoek en discussie.



- = intern assessment
- = extern assessment
- = mogelijkheid om trede over te slaan

BELONINGSDIFFERENTIATIE

Naast de discussie over niveaudifferentiatie en functiedifferentiatie is er nog die andere vorm van arbeidsrechtelijke differentiatie: beloningsdifferentiatie. Bij functiedifferentiatie wordt een onderscheid gemaakt op functioneel inhoudelijke gronden. Bij niveaudifferentiatie is het het resultaatniveau en daarmee indirect het ontwikkelings- en opleidingsniveau dat wordt gewaardeerd.

Maar er zijn nog andere aspecten in het functioneren die kunnen leiden tot een onderscheid in financiële waardering. Deze aspecten zijn divers. Te denken valt aan arbeidsmarktknelpunten, een bijzondere rol die iemand vervult of het uitvoeren van tijdelijke werkzaamheden. Het zijn die aspecten die moeilijk in functionele gebieden zijn onder te brengen, of die moeilijk onder andere verantwoordelijkheden of in een professionele ontwikkeling zijn onder te brengen. Dergelijke werkzaamheden kunnen dan worden beloond door middel van beloningsdifferentiatie.

Kenmerk van beloningsdifferentiatie is dat het een tijdelijk karakter heeft. Beloningsdifferentiatie kan worden geëffectueerd in de vorm van een gratificatie, een toelage, een bonus maar ook in de vorm van één of twee extra periodieken. Functiedifferentiatie, niveaudifferentiatie en beloningsdifferentiatie zijn complementair; ze zijn alle drie nodig om een onderwijsorganisatie in te richten. Binnen het model van niveaudifferentiatie kan

een medewerker tijdelijk één of twee extra periodieken krijgen die los staan van zijn professionele ontwikkeling.

TIJD VOOR EEN ANDER CONCEPT

Conceptueel gezien is niveaudifferentiatie een ander concept dan functiedifferentiatie. Het idee over niveaudifferentiatie bevindt zich nog in een beginstadium en heeft tijd en ruimte nodig. Feitelijk is er sprake van een nieuw concept waarmee verschillende termen als doorgroei in het beroep, specialistische carrière of differentiatiemogelijkheden onder één noemer worden gebracht.

Maar zet je dit concept af tegen de breed ervaren effecten van functiedifferentiatie in combinatie met de functiemix en het entreerecht dan verdient het op zijn minst een kans. Niet omdat daarmee een doel op zich zou worden gediend maar omdat de kwaliteit van het onderwijs er waarschijnlijk een dienst wordt bewezen.

Het is duidelijk dat niveaudifferentiatie en functiedifferentiatie binnen de scholen van Noord-Holland Noord nog op elkaar afgestemd moeten worden. De basis voor niveaudifferentiatie gaat over de kwaliteit van het functioneren van een leraar, terwijl de grondslag voor functiedifferentiatie het takenpakket van de leraar is. Niveaudifferentiatie is een instrument dat wringt met het huidige systeem van functiedifferentiatie. Het zal tijd en energie vergen om een dergelijke aanpak te realiseren. Dat pleit ervoor om die aanpak binnen de huidige kaders uit te voeren.

Voor de introductie van niveaudifferentiatie is meer nodig is dan de ontwikkeling van het instrument zelf. Daarnaast moet ook aandacht zijn voor het creëren van de juiste invoeringscondities om dit nieuwe instrument daadwerkelijk toe te kunnen passen. Daarbij gaat het om condities op het vlak van cultuur, leiderschap, personeelsbeleid en financiën.

WAT VRAGEN WIJ ?

Wat we nodig hebben om dit idee, dat volgens ons meer recht doet aan leerkrachten, meer loopbaanperspectieven biedt, professionele groei stimuleert, blijvende professionalisering waarborgt en naar onze stellige overtuiging sterk zal bijdragen aan de verhoging van de kwaliteit van het onderwijs is **advies, tijd & ruimte voor een pilot.**

Alkmaar, 28 mei 2010.

Kees van Bergeijk, bestuurder/ algemeen directeur Martinuscollege te Grootebroek
Arjan Dijkstra, directeur Werkkring / Regievoerder Academische Opleidingsschool Noord-Holland West
Ton Heijnen, rector Jac.P. Thijssse College te Castricum
Harry Mes, adviseur Ixion Advies