

FUNCTIE-, TAAK- EN BELONINGS- DIFFERENTIATIE



**Studie
huis**
reeks

onder redactie van
G.J. van Ingen
Drs. R. Schut
Prof. Dr. P.R.J. Simons
Prof. Dr. W.H.F.W. Wijnen
Dr. J.G.G. Zuylen

auteurs

Drs. H.A.A. van Hienen
Dr. L.G.M. Prick

kernredacteur van dit nummer
Prof. Dr. Wynand Wijnen

MesoConsult B.v.
Tilburg
april 2000

© 2000 **MesoConsult b.v.** Tilburg

Uit deze uitgave mag niets worden veeelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

ISSN-nummer 1384-2641

**Abonneren op de Studiehuisreeks
of bestellen van losse exemplaren:**

MesoConsult

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

Tel. 013 - 456 03 11

Fax 013 - 456 32 76

E-mail: mesoconsult@wxs.nl

WOORD VOORAF

Soms zijn er acute problemen nodig om na te denken over de vraag of traditionele oplossingen nog wel bestand zijn tegen de tand des tijds. Er wordt natuurlijk al heel lang gesproken en geschreven over differentiatie in docentrollen binnen het onderwijs. De vraag of iedere docent wel de gevraagde duizendpoot kan zijn werd al vele malen eerder gesteld. Tot concrete veranderingen heeft het stellen van deze vraag echter nauwelijks geleid. Het is nog overwegend zo dat docententaken als vergelijkbaar worden beschouwd en dat eventuele verschillen tussen docenten in hoofdzaak worden bepaald door ouder worden, lees: anciënniteitsoverwegingen.

Een dergelijk stelsel lijkt een relatieve rust te garanderen: het expliciet beoordelen van docenten is niet echt noodzakelijk, echte concurrentie tussen docenten kan niet zo gemakkelijk ontstaan, het carrièreperspectief voorzover het de salariëring betreft is vrij goed voorspelbaar, enzovoorts. Een schaduwzijde is echter dat opvallende prestaties niet zo gemakkelijk kunnen worden beloond, dat uniforme carrièrelijnen vertrekpunt zijn ondanks gebleken verschillen tussen docenten, dat er geen echte prikkels binnen het stelsel bestaan die uitnodigen tot zo hoog mogelijke prestaties, enzovoorts. Deze beschrijving van de werkelijkheid is niet altijd geruststellend omdat ook de ambities van docenten in belangrijke mate van elkaar kunnen verschillen. Waar de ene docent vrede heeft met een beloning die gebaseerd is op anciënniteitsoverwegingen wil een andere docent zich juist inspinnen om in de uitgestippelde carrièrelijn een versnelling in te bouwen of op zijn minst mogelijk te maken.

Belonen naar leeftijd en belonen naar prestatie zijn niet zo gemakkelijk in een en hetzelfde systeem te verenigen, zolang blijkt dat docenten in de praktijk op belangrijke punten van elkaar kunnen verschillen.

Het acute probleem van een tekort aan leraren heeft ook de beloningsstructuur en het geldende carrièrebeginsel nog weer eens opnieuw onder de aandacht gebracht en opnieuw blijkt dan dat er een variatie aan mogelijke oplossingen kan worden aangereikt.

De bijdrage van Van Hienen probeert de problematiek zo nauwgezet mogelijk te analyseren en die analyse is bijzonder overtuigend. Natuurlijk spelen in die analyse ook persoonlijke voorkeuren een rol maar die worden helder en duidelijk verwoord en de lezers kunnen betrekkelijk gemakkelijk vaststellen welke veranderingen noodzakelijk zouden zijn wanneer ze de persoonlijke voorkeuren van de auteur niet zouden delen. Uitgangspunt is het streven naar 'integraal verantwoordelijke onderwijsteams' en uitgaande van deze keuze zijn de redeneringen heel goed te volgen en veelal voldoende overtuigend. Probleem is echter dat het streven naar 'integraal verantwoordelijke onderwijsteams' niet door iedereen zal worden onderschreven als

een zinvol streven en ook dat heeft uiteraard gevolgen voor de opvattingen die men zou kunnen hebben over de uiteenzetting van Van Hienen.

Prick kiest in zijn bijdrage een andere invalshoek: het takenpakket van de leraar is in de loop van de tijd in allerlei richtingen gegroeid en er zijn goede redenen om het bestaande takenpakket nog weer eens kritisch te bekijken. Is de feitelijke deskundigheid van de docent voor alle deeltaken noodzakelijk of zijn er deeltaken die ook door anderen op een goede manier zouden kunnen worden uitgevoerd? Is het uitgaan van een integraal takenpakket voor docenten waarin rijp en groen zijn ondergebracht wel verantwoord in een situatie waarin het onderwijs te maken heeft met een nogal omvangrijk lerarentekort? Is het niet zinvol nog eens nauwkeurig te kijken naar hetgeen er binnen het onderwijs zoal door docenten moet worden gedaan en nog weer eens vast te stellen welke competenties vereist zijn om welke taken op een verantwoorde manier te kunnen vervullen? Het is denkbaar dat er mede hierdoor een ander zicht ontstaat op eigentijdse onderwijsinstellingen en dat het lerarentekort – voor een deel – ook zou kunnen worden bestreden door te vervullen taken en vereiste deskundigheden nog weer eens opnieuw te bezien en met elkaar in verband te brengen. Denkbaar is – zo is de stelling van Prick – dat de docententaak onwerkbaar is geworden door deeltaken die niet noodzakelijkerwijs het deskundigheidsniveau van de docent vereisen. Het inzetten van onderwijsassistenten zou in dat geval een heel goede bijdrage kunnen worden voor de oplossing van het lerarentekort.

Van Hienen probeert tussen alle mogelijke klippen door te zeilen. Dat gebeurt niet alleen heel behoedzaam, maar ook zeer zorgvuldig met veel aandacht voor de zich inspannende docent. Dat dwingt respect af. Tegelijkertijd worden gegroeide kaders over bestaande regelingen, over bestaande verhoudingen tussen werkgevers en werknemers, over bestaande opvattingen over arbeidsverhoudingen, over heersende opvattingen van de overheid misschien iets te gemakkelijk als een vast gegeven gezien. Hoewel de bestaande situatie respect verdient wil dat niet zeggen dat daarbij geen kritische kanttekeningen geplaatst zouden moeten worden, dat daarin geen blokkerende elementen voor goede onderwijsvernieuwingen aangewezen zouden kunnen worden, maar wel dat wezenlijk andere gezichtspunten op bestaande regelingen wellicht noodzakelijk zijn.

Van Hienen gaat uit van een integrale taak van docenten die op verschillende niveaus kan worden verricht en uitgevoerd. De vraag of de taak van docenten ook zou kunnen worden opgedeeld in een aantal deeltaken die afzonderlijk over verschillende werknemers zouden kunnen worden verdeeld komt eigenlijk niet aan de orde. Het takenpakket wordt min of meer als een gegeven beschouwd. Hierdoor

blijft Van Hienen natuurlijk dicht bij de bestaande situatie. Het werkelijkheidsgehalte wordt door deze aanpak overigens alleen maar gediend.

Prick zet duidelijk vraagtekens bij de bestaande situaties. De kernvraag van zijn betoog is: zit er niet erg veel in het takenpakket van docenten wat door anderen tegen lagere kosten op een betere manier zou kunnen worden gedaan? Deze benadering neemt iets meer afstand van bestaande tradities, gewoonten en conventies. Juist daarom is het extra verfrissend. Dit betekent overigens niet dat dat verfrissende karakter ook gevolgen zal hebben voor de feitelijke aanvaarding van de voorstellen. Iets teveel afstand nemen tot het gewone en gebruikelijke wil ook nog wel eens extra weerstanden mobiliseren. Dat zou overigens jammer zijn, want de ongebruikelijke stelling dat het onderwijs misschien ook bedrijfsmatig zou kunnen worden opgezet, biedt vele mogelijkheden die beter niet door onbestemde vooroordelen in een te vroeg stadium naar het rijk der fabelen verwezen zouden moeten worden.

Het differentiëren van taken, van functies, van het besteden van tijd, van werkplekken biedt zicht op mogelijkheden die binnen het éne takenpakket voor de éne docent met alle verantwoordelijkheden voor alle deeltaken in het geheel niet kon worden gerealiseerd. Deze differentiatie verdient erg veel aandacht al was het alleen maar omdat daarvan een hefboomwerking zou kunnen uitgaan met betrekking tot bestaande tradities.

De zorgvuldig uitgewerkte mogelijkheden en alternatieven zoals die door Van Hienen worden aangereikt en de hoofdlijnen uit het betoog van Prick zijn overigens allerminst strijdig. In beide gevallen gaat het immers om een gemeenschappelijk doel: hoe kunnen taak- en beloningsdifferentiatie een bijdrage leveren aan de verbetering van het onderwijs en wellicht aan een gedeeltelijke oplossing van het lerarentekort? Het is te hopen dat dit gemeenschappelijke doel ook in de discussie over de voorstellen overeind blijft. Taak- en beloningsdifferentiatie blijven immers middelen om de vormgeving van het onderwijs naar eigentijdse inzichten te optimaliseren. Het is wenselijk – zo niet noodzakelijk – ook bestaande opvattingen over het takenpakket van leraren kritisch te bezien ter wille van goed onderwijs. Het feitelijke lerarentekort van vandaag mag dan een extra stimulans zijn om weer opnieuw te zoeken naar minder conventionele, meer creatieve en dus bruikbare oplossingen.

Het gaat immers niet over niks.

Wynand Wijnen

INHOUD

Woord vooraf Wynand Wijnen	3
Hoe kunnen functiedifferentiatie en modern beloningsmanagement bijdragen aan onderwijsvernieuwing? Herman van Dienen	9
Meer handen in de school Leo Prick	37

HOE KUNNEN FUNCTIEDIFFERENTIATIE EN MODERN BELONINGSMANAGEMENT BIJDAGEN AAN ONDERWIJS-VERNIEUWING?

Herman A.A. van Hienen

CINOP

1 I HAVE A DREAM

Als u, zoals Martin Luther King, bezielde kunt zeggen: I have a dream, en daaraan wilt toevoegen: mijn school bestaat niet uit solisten, maar uit enthousiast samenwerkende teamleden, die - gedreven door een gemeenschappelijke onderwijskundige ambitie - elkaars kwaliteiten benutten in een open elkaar stimulerend leerklimaat en die samen de verantwoordelijkheid nemen voor de resultaten, als deze droom op uw netvlies staat, dan heeft het zin om door te lezen. Of deze droom ooit werkelijkheid wordt hangt samen met allereerst uw eigen bevlogenheid als het gaat om onderwijs en vervolgens met de vertaling daarvan in integraal personeelsbeleid, het matchen van individuele doelen met organisatiedoelen. In ambtelijke termen, conform de nota 'Maatwerk voor morgen OC en W 1999': integraal personeelsbeleid is de systematische afstemming van de kennis en bekwaamheden van het personeel, door het volledig en in onderlinge samenhang inzetten van de instrumenten van personeelsbeleid en -beheer, op geformuleerde inhoudelijke en organisatorische doelen van de onderwijsinstelling: de school als lerende organisatie.

Natuurlijk leiden meerdere wegen naar Rome, maar in dit betoog worden de contouren van één weg uitgewerkt, evenals (schetsmatig) een aantal alternatieve routes, bedoeld als bijdrage in het vinden van uw eigen weg, passend bij uw persoonlijke stijl en uw eigen situatie. Wat uw persoonlijke stijl betreft zijn naast bevlogenheid met de onderwijsopdracht aandacht voor en betrokkenheid bij uw medewerkers van cruciaal belang. U staat als smaakmaker van de schoolcultuur model voor de wijze van omgaan met elkaar. Veel langdurig ziekteverzuim bijvoorbeeld is werkgerelateerd verzuim en wordt veroorzaakt door gebrek aan waardering en persoonlijke aandacht. U hebt in dezen een voorbeeldfunctie.

In dit themanummer gaat het niet zozeer om de cultuur en het cultiveren van uw persoonlijke managementstijl, maar meer om de structuur en het structureren van HRM-processen (human resource management) in het kader van integraal personeelsbeleid. Er is natuurlijk een wisselwerking. De keuzes die bij het structureren worden gemaakt, weerspiegelen de heersende opvattingen over mens en arbeid.

Het zijn daarom geen wetenschappelijke, maar normatieve keuzes, bepaald door de tijdgeest. In elke HRM-aanpak schuilt een kernidee over hoe de samenleving en daarbinnen arbeidsorganisaties eruit behoren te zien. In dit betoog zullen twee belangrijke HRM-instrumenten worden uitgewerkt: functiedifferentiatie en beloningsdifferentiatie. In onderlinge samenhang zijn deze instrumenten van grote invloed op de schoolcultuur, op de wijze van omgaan met elkaar en op het enthousiasme voor onderwijsvernieuwing. Onder onderwijsvernieuwing wordt verstaan het verbeteren van de resultaten, zoals het verminderen van de uitval in het onderwijs, in het mbo momenteel 40%!

Succesvolle onderwijsvernieuwing is nooit het resultaat van solistische inspanningen. Alleen onderwijseenheden die zich daadwerkelijk als team 'resultaatverantwoordelijk' voelen voor de vernieuwing van het onderwijs kunnen succesvol zijn. Daarom zullen de twee HRM-instrumenten vanuit de invalshoek 'resultaatverantwoordelijke teams' worden uitgewerkt. Deze uitwerkingen zijn geënt op de ontwikkelingen in de regionale opleidingscentra in de bve-sector, maar zijn - gezien de overeenkomsten - volledig herkenbaar en toepasbaar in het voortgezet onderwijs en het hoger beroepsonderwijs. Alvorens op de instrumenten in te gaan, eerst een nadere concretisering van de droom.

2 VAN DROOM NAAR WERKELIJKHEID: RESULTAATVERANTWOORDELIJKE TEAMS

Een enthousiast samenwerkend team is zoals Kees de Both in het Hogeschoolblad 'Thema' treffend omschrijft: "Een semi-autonome resultaatverantwoordelijke eenheid." Semi wil zeggen: uitvoering binnen de instituutskaders, de instituutsmis­sie en het vigerende onderwijsconcept. Autonom wil zeggen: ruimte en regelmogelijkheden hebben om taken uit te voeren, afgestemd op individuele voorkeuren en kwaliteiten van mensen en in overeenstemming met professionele vereisten. Er worden afspraken gemaakt over resultaten en de condities waaronder deze moeten worden bereikt. Onder condities verstaan we menskracht, materiële middelen en bevoegdheden. Het vergroten van regelmogelijkheden wil zeggen het verruimen van de beslissingsbevoegdheid inzake het plannen en uitvoeren van taken. Zonder delegatie van beslissingsbevoegdheden kan zelfsturing niet bestaan en kunnen verantwoordelijkheden voor resultaten niet worden waargemaakt.

Zelfsturing en resultaatverantwoordelijkheid zijn twee kanten van dezelfde medaille. Het is afspraken maken over resultaten en de teams zodanig opzetten en leiden dat er in het team zelforganisatie ontstaat in plaats van handelen op basis van uitsluitend richtlijnen. Een team opereert dan als een jazzorkest: de hoofdlijnen worden afgesproken, maar goed op elkaar afgestemde improvisaties zijn medebepalend

voor het succes. Het begrip zelfsturing hoeft niet uitsluitend op het team betrekking te hebben. Het kan ook betekenen 'zichzelf sturende medewerkers', die op basis van een gezamenlijk uitgezette koers en heldere individueel gemaakte afspraken met de teamleider hun bijdrage leveren aan het teamresultaat. De teamleider heeft in dat geval een meer individugerichte coachingsverantwoordelijkheid en is daardoor tevens de centrale figuur die zorgt voor coördinatie en afstemming. Hij is dan meer de dirigent van een symphonieorkest.

Bij het opzetten van semi-autonome resultaatverantwoordelijke eenheden met zelfsturing op teamniveau gaan we met De Both uit van de volgende principes.

Gezamenlijke productverantwoordelijkheid

De onderwijsteams worden geformeerd rond opleidingen. De docenten zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor de kwaliteit van hun opleiding; individuele verantwoordelijkheden worden afgeleid van deze gezamenlijke verantwoordelijkheid.

Integrale procesvoering

Het team heeft de bevoegdheid en de mogelijkheid om alle processen die bepalend zijn voor de kwaliteit van de opleiding te beïnvloeden.

Resultaatverantwoordelijkheid

De besturing van het team vindt plaats op basis van afspraken over de te behalen resultaten en de hiervoor benodigde middelen.

Zelforganisatie

Binnen de wettelijke en organisatorische kaders regelt het team zelf hoe het de afgesproken resultaten zal behalen; er is geen bemoeienis 'van buitenaf'.

Coachend leiderschap

Het leiderschap in het team is gericht op ontplooiing in het werk, verbreding van inzetbaarheid en bevordering van de zelfstandigheid van teamleden. Wanneer de voortgang van de werkzaamheden en/of de kwaliteit in gevaar dreigt te komen, is de teamleider overigens bevoegd in te grijpen of knopen door te hakken (crashprocedure). Andere verantwoordelijkheden en bevoegdheden samenhangend met coachend leiderschap komen in paragraaf 6 modern beloningsmanagement aan de orde.

Teams die vanuit deze uitgangspunten werken kun je omschrijven als integraal verantwoordelijke onderwijsteams. Ze hebben een hoge graad van zelforganisatie en hebben de volgende kenmerken:

- de activiteiten van de teamleden zijn gebaseerd op gezamenlijke doelstellingen

- de groepscultuur ondersteunt de effectiviteit van het team
- de communicatie is open
- de lusten en lasten worden in het team op een rationele manier verdeeld
- leren is in het team een prioriteit
- er wordt planmatig gewerkt
- de samenwerking wordt gekenmerkt door flexibiliteit
- de activiteiten van het team zijn goed afgestemd op de organisatorische kaders
- er is een voortdurende wisselwerking met de relevante omgeving.

Van belang hierbij zijn de regelmogelijkheden van professionals. Docenten zitten in de huidige lesstructuur vast aan het regime van het lesrooster en hebben 28 of meer startmomenten in een week. De regelmogelijkheden zijn in het traditionele cursorische onderwijs beperkt en het werkt solistisch optreden in de hand. De nieuwe docentrollen: begeleider, coach en ontwikkelaar in het kader van het studiehuis en zelfstandig leren maakt teamwork noodzakelijk en geeft meer afwisseling en een verruiming van de regelmogelijkheden. Het niet meer solistisch verantwoordelijk zijn voor het eigen vak, maar het gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen voor een opleiding en de ruimte voor zelforganisatie zijn ook van belang voor de aantrekkelijkheid van het beroep van docent. Deze omslag in werken heeft wellicht tevens een positief effect op werkgerelateerd ziekteverzuim. Van hard werken worden docenten niet overspannen, wel van gebrek aan waardering en te weinig regelmogelijkheden. Leidinggevend in het onderwijs hebben veel meer regelmogelijkheden dan docenten. Wellicht is dat één van de redenen waarom managers in het onderwijs minder snel burned-out raken dan docenten.

Kortom: genoeg redenen om de uitwerking van de twee HRM-instrumenten, functiebouwwerk en beloningsdifferentiatie, te beoordelen op hun bijdrage aan de versterking van hiervoor genoemde kenmerken van integraal verantwoordelijke onderwijsteams. Immers, zonder integraal verantwoordelijke onderwijsteams is succesvolle onderwijsvernieuwing niet mogelijk.

3 FUNCTIEDIFFERENTIATIE

Welke functies onderscheiden we naast de docentfunctie binnen een onderwijsinstelling? Welke taken van een docent zijn kerntaken en welke niet? Het functiebouwwerk komt meer en meer ter discussie te staan. Het wordt als te statisch en te weinig marktconform ervaren. Het daadwerkelijk vernieuwen van dit systeem is een ingrijpende operatie in een sector met een begroting van 43 miljard gulden en 365.000 werknemers. Momenteel voeren het adviesbureau Intervu en ITS het 'Project professionalisering takenpakket' uit in opdracht van de Directie Arbeidsvoor-

waarden. Het gaat hierbij om het 'opschonen' van de docentenfunctie door oneigenlijke taken af te splitsen en ze onder te brengen in nieuwe functies zoals onderwijzend assistent, instructeur en practicumassistent. Zie voor de resultaten de bijdrage van Leo Prick aan deze brochure. Hoe de vernieuwingen in het functiebouwwerk er ook uit mogen komen te zien, functiedifferentiatie in het onderwijs dient te voldoen aan de volgende eisen:

- aan de inzetbaarheid van docenten dienen geen onnodige beperkingen te worden opgelegd
 - ongezonde rivaliteit binnen teams moet worden voorkomen.

Alleen wanneer het systeem aan deze eisen voldoet, draagt het bij tot een open, elkaar stimulerend leerklimaat, een belangrijk kenmerk van integraal verantwoordelijke onderwijsteams.

In de bve-sector is een nieuwe systematiek ontwikkeld, afgeleid van het geautomatiseerde functiewaarderingssysteem (Fuwasys) van de rijksoverheid. Aan de hand van hiervoor genoemde eisen zullen we deze systematiek beoordelen. Alle ROC's hebben sinds 1 januari 1999 een eigen invulling gegeven aan het systeem Functiewaardering-bve. Het positieve van dit systeem is dat de grote, niet te verdedigen functiewaarderingsverschillen variërend van schaal 9 tot 12 zijn teruggebracht tot de schalen 10 en 11. Er zijn echter verschillende trends waarneembaar.

De eerste trend is dat een aantal roc's de aangegeven normfuncties voor docenten, de schaal-10- en 11-functies, integraal heeft overgenomen. Dit betekent dat schaal 10 voor docenten de gegarandeerde eindfunctie is geworden. Schaal 11 is dan voorbehouden aan andere functies met eigen karakteristieke functie-eisen. Men stelt dat de schaal-11-functie meer coördinerende innovatieve aspecten heeft dan de schaal-10-functie. De schaal-11-functie wordt op basis van deze aspecten zwaarder gewaardeerd en heeft ook een hogere status in het functiebouwwerk van de organisatie. Vandaar dat in de nieuwe systematiek een docent moet solliciteren bij het vacant komen van één van de meer schaarse 11-functies.

Vier punten van kritiek op deze opvatting:

- Door het functiewaarderingsverschil tussen schaal 10 en schaal 11 creëert men twee soorten docenten binnen één team. Gevolg is een ongezonde rivaliteit. In mijn dagelijkse praktijk blijkt dit systeem ineffectieve naijver op te roepen. Docenten in schaal 10 proberen bijvoorbeeld in het kader van taakbeleid aan-nemelijk te maken dat ook hun werkzaamheden voldoen aan de functie-eisen van schaal 11.
- Dit functiewaarderingsverschil roept de suggestie op dat de schaal-11-docent een kwalitatief betere docent zou zijn door zijn meer coördinerende en innovatieve taken. In de volksmond is de 10-functie voor de 'lesboer'. Dit wordt in de

hand gewerkt doordat men een andersoortige docentenfunctie, de 11-functie, bóven de 10-functie plaatst. Deze onderwaardering voor de lesgebonden taken stimuleert het streven naar het verkrijgen van de beter betaalde niet-lesgebonden taken. Het is het onderwaarderen van de kerntaak van een onderwijsinstelling.

- Je kunt je afvragen óf coördinerende en innovatieve werkzaamheden van docenten wel als zwaarder moeten worden gekwalificeerd. Wellicht zijn deze taken zelfs lichter dan de primaire onderwijstaken. Immers, van een docent die dag in dag uit een steeds heterogenere groep cursisten moet bedienen, worden meer managementvaardigheden verwacht dan van een coördinator die ongeveer tien professionals moet begeleiden.
- Tot slot het vierde punt van kritiek: de fuikwerking. De Fuwa-bve is afgeleid van het geautomatiseerde functiewaarderingssysteem (Fuwasys) van de rijksoverheid. Het heeft dan ook de trekken van een hiërarchisch, bureaucratisch functiebouwwerk en alle kenmerken van een 'rolcultuur', waarin verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen hiërarchische functies zo scherp mogelijk worden gedefinieerd. In elke organisatie zijn de hogere functies schaarser dan de lagere. Je hebt nu eenmaal meer kapiteins nodig dan generaals en niet alle kapiteins solliciteren naar de functie van generaal. Evenmin ambieert iedere docent de functie van schoolleider. Als het gaat om docenten en schoolleiders is doorgaans sprake van door iedereen geaccepteerde verschillen in functiezwaarte en daarmee samenhangende verschillen in beloning.

De vraag is echter of er zodanige verschillen in functiezwaarte tussen docenten binnen een team bestaan, dat deze twee verschillende functieniveaus rechtvaardigen. Volgens mij is dat verschil in functiezwaarte niet hard te maken. De kernfunctie van zowel schaal-10- als schaal-11-docenten is immers lesgeven en ontwikkelen. Het creëren van deze verschillen in functiezwaarte is bovendien niet wenselijk, omdat hierdoor een fuikwerking ontstaat. Niet iedereen kan immers in die hiërarchie doorstromen naar de hogere schaal.

Een tweede trend bij de invulling van Fuwa-bve is de keuze voor één andere integrale docentenfunctie met een carrièrelijn via schaal 10 naar schaal 11. Hierbij valt in functiewaarderingstermen het onderscheid tussen schaal 10 en 11 weg. In het gehele traject wordt lesgegeven en ontwikkelwerk gedaan. Een bve-college heeft voor de overgang van 10 naar 11 aanvullende criteria geformuleerd voor brede inzetbaarheid en flexibiliteit. Iedere schaal-10-docent krijgt daar binnen zeven jaar een beoordeling of hij voldoet aan de functievereisten voor een schaal-11-functie. Bij een positieve beoordeling en voldoende formatieruimte in de schaal-11-functies vindt voortzetting van de functie in schaal 11 plaats. Het carrièrepatroon wordt op de gebruikelijke, automatische manier doorlopen. Wat betreft de

schaal-12-functie is wel duidelijk sprake van een andere functiezwaarte: een schaal-12-docent heeft een managementtaak voor het onderwijs over de gehele breedte van de unit. De taak van een schaal-12-docent omvat voor 50% of meer docententaken waaronder de lesgevende taak, onderwijsontwikkeling en -vernieuwing. De schaal-12-docent houdt functioneringsgesprekken, beoordelingsgesprekken en loopbaangesprekken. In het betreffende college is met de vakbonden de volgende procentuele verdeling van de OP-formatie per 1 augustus 2003 overeengekomen: schaal 10: 25%, schaal 11: 72% en schaal 12: 3%. Deze verdeling maakt het mogelijk dat alle zittende schaal-10-docenten doorgroeien naar de schaal-11-functie. Financiële personeelsplanningprognoses tonen aan dat dit budgettair neutraal mogelijk is met een risicomarge van 1% van de loonsom. Deze prognoses zijn gebaseerd op een natuurlijk verloop van 4% per jaar; na zes jaar dus 24%. Het zijn bovendien vooral 11'ers en 12'ers die in de komende jaren uitstromen, terwijl de vervanging van de uitstroom begint in schaal 8. Verder duurt doorgroei van nieuw aangestelden naar eind 11 langer en levert dus op lifetime-basis ook besparing op. Een schaal-11-docent is op lifetime-basis 14,7% duurder dan een schaal-10-docent.

De voordelen van deze aanpak zijn duidelijk: geen hiërarchie in docentfuncties; geen vlucht naar niet-lesgebonden taken; stimulering van taakrotatie, taakverruiming, mobiliteit en flexibiliteit en betere mogelijkheden om takenpakketten van de individuele docent af te stemmen op voorkeuren, kwaliteiten en competentieontwikkeling van die docent. Een nadeel zou kunnen zijn dat een schaal-10-docent bij een positieve beoordeling voor schaal 11 geparkeerd moet blijven in schaal 10 wanneer er onvoldoende formatieruimte is in de 11-schalen. Op deze wijze ontstaat toch nog een niet-gewilde concurrerende fuikwerking. Een ander kritiekpunt zou kunnen zijn dat er in de gehele carrière slechts één beoordelingsmoment is met financiële consequenties, namelijk bij de overgang van 10 naar 11. De overige verhogingen vinden immers automatisch plaats via het anciënniteitbeginsel.

Het zal duidelijk zijn dat de tweede trend van één integrale docentfunctie met een 10-11-perspectief het beste voldoet aan de beschreven eisen: brede inzetbaarheid en het minimaliseren van ongezonde rivaliteit. Je kunt dus pleiten voor een functiedifferentiatie in de docentfunctie, die uitgaat van de feitelijk aanwezige verschillen in ervaring en inzetbaarheid tussen docenten. Een dergelijke functiedifferentiatie zou er als volgt uit kunnen zien:

- junior-docent (beginnend docent)
- senior-docent (ervaren docent)
- teamleider (leidinggevende met werkgeverstaken).

Ook van de junior-docent mag een bijdrage worden verwacht aan de vernieuwing van het onderwijs, uiteraard in overeenstemming met het actuele niveau van de reeds ontwikkelde competenties. Iedere junior-docent dient zeker aan het eind van de aanloopschaal te worden beoordeeld. Bij een positieve beoordeling aan de hand van heldere functiewaarderingscriteria moet hij zijn carrière kunnen voortzetten in de schaal van de senior-docent. De functie van teamleider is volgens mij cruciaal voor het primaire proces en de vernieuwing daarvan. Daarom is een duidelijke positionering van deze functie in het functiebouwwerk van groot belang. Het is een andersoortige functie met eigen functiekenmerken en rechtvaardigt daarom een hogere schaal, in het bve-functiebouwwerk schaal 12. Zie ook taken en verantwoordelijkheden van de teamleider in paragraaf 6.

In hoeverre Fuwasys in alle sectoren bruikbaar is, moet nog blijken. Wat de HRM-specialisten bij de AOB betreft: Fuwasys zou in het hele onderwijs moeten worden ingevoerd onder voorwaarde dat er aan de veertien kenmerken van dit systeem gesleuteld kan worden. Een beperkt aantal kenmerken zou vervangen moeten worden om het functiewaarderingsstelsel meer toe te kunnen snijden op onderwijs. Het functiewaarderingsstelsel is de eerste beloningsgrondslag. De tweede grondslag is de anciënniteitsbezoldiging, de jaarlijkse verhoging met één periodiek. Zowel het ministerie alsook de werkgevers willen dit carrièrepatroon van jaarlijkse verhogingen flexibiliseren en koppelen aan de individuele competentie-/prestatieontwikkeling van de individuele docent. Berenschot heeft hiervoor een voorstel ontwikkeld.

4 BELONINGSDIFFERENTIATIE À LA BERENSCHOT: PLUSSEN EN MINNEN

In oktober 1999 heeft minister Hermans aan alle scholen in primair onderwijs, voortgezet onderwijs, beroepsonderwijs en volwasseneneducatie het Berenschot-rapport 'Competenties van leraren' aangeboden, bedoeld als handreiking bij het invoeren van integraal personeelsbeleid op basis van competentie-management. Dit rapport is een vervolg op het in juni 1998 verschenen Berenschot-rapport 'Ideaaltype beloningsmodel voor het beroep van leraar'. Op dit laatste rapport is veel kritiek gekomen, zowel vanuit de werknemersorganisaties, alsook vanuit het onderwijsveld zelf. Tevens zijn de experimenten met het ontwikkelde competentie-model afgerond. Dit heeft geleid tot een zekere bijstelling, resulterend in de nu aangeboden nota 'Competenties van leraren'.

Laat ik beginnen met de *positieve punten*:

- Voor het eerst is er in samenwerking met de Landelijke Pedagogische Centra een competentie-model voor docenten ontwikkeld dat een handvat biedt om op een

gestructureerde wijze tot afstemming te komen tussen de persoonlijke professionele ontwikkeling van de individuele docent en de doelstellingen van de instelling.

- De formuleringen van een aantal competenties zijn verbeterd, simpeler qua taalgebruik en eenduidiger geworden.
- Het onderscheid dat gemaakt wordt tussen doelstellingsgesprekken, functioneringsgesprekken en beoordelingsgesprekken is op zich helder. Maar wat betreft de haalbaarheid van deze gesprekkencyclus zijn kanttekeningen te plaatsen.
- Het gaan werken met persoonlijke ontwikkelingsplannen om ambities en talenten van personeel beter af te stemmen op de organisatiedoelen is een goede zaak.
- Hetzelfde geldt voor coaching. Nadrukkelijk wordt aangegeven dat coaching een van de effectiefste manieren is om minder ervaren collega's competentier te maken.
- Tot slot wordt gepleit voor het invoeren van beoordelingsgesprekken. Op zich ook prima, alleen de consequenties die Berenschot hieraan verbindt, zijn niet de onze.
- In de laatste nota wordt het vernieuwingsproces getemporeerd, een meer fasegewijze implementatie. Er is sprake van een voorbereidende fase, waarin deskundigheidsbevordering van het management in de rol van kwaliteitsbeoordelaar centraal staat.

Kortom, dit competentiemodel kan van betekenis worden voor de ondersteuning van de individuele competentieontwikkeling, zeker wanneer dit model nog verder wordt toegespitst op de sectoren primair onderwijs, voortgezet onderwijs, beroeps- en volwasseneneducatie. Voor het verkrijgen van draagvlak is het wellicht wenselijk dat de eventuele sectormodellen nog verder worden verbijzonderd naar de specifieke doelstellingen van de individuele onderwijsinstelling.

Mijn *kritiekpunten* op het tweede rapport:

- Ongewenste koppeling van competentieontwikkeling aan variabele beloningsgroei

De achterliggende filosofie en de langetermijndoelstellingen zijn in beide rapporten hetzelfde gebleven. Het effect van de individuele financiële prikkel wordt overgewaardeerd en gaat ten koste van het teamfunctioneren. Berenschot stelt in beide rapporten voor de beloning substantieel te koppelen aan de competentieontwikkeling. Hierbij moet het volgens Berenschot op termijn ook mogelijk worden dat een beperkte groep docenten het etiket excellent krijgt en een daaraan gekoppeld hoger maximumsalaris.

- Ongezonde concurrentie

In het eerste rapport zat nog een doorrekening van deze systematiek, uitgaande van een geforceerde verdeling van beoordelingen omwille van de beheersbaarheid van de kosten. Op twintig docenten mocht één docent als excellent worden gekwalificeerd, twee als goed, zestien als voldoende en één onvoldoende. Deze geforceerde verdeling toegepast in primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs zou al 605 miljoen gulden kosten. In het tweede rapport wordt niet meer doorgerekend en niet meer gesproken over een geforceerde verdeling. Iedere excellente docent zou door moeten groeien naar een hoger maximum. Het probleem is hier versluierd. Aangezien alle instellingen aan lumpsum budgetten vastzitten, al dan niet verhoogd met een budget voor competentiebeloning, zal er in de praktijk altijd sprake zijn van een geforceerde verdeling, met alle ongezonde verdringingseffecten van dien voor het beoordelingsproces en resultaat. Hoe slechter mijn collega's presteren, in ieder geval in de ogen van mijn leidinggevende, hoe gunstiger dat voor mij is, want dan kom ik goed uit de vergelijking naar voren. Het personeel wordt tegen elkaar op scherp gezet. Zowel de blijvende ellende van de geforceerde verdeling alsook de financieringsproblematiek in zijn totaliteit worden versluierd en impliciet doorgeschoven naar de instellingen.

- Competentieloon als verkapt prestatieloon

Minister Hermans benadrukt altijd dat het gaat om competentiebeloning en niet om prestatiebeloning, maar in feite gaat het toch om het belonen van prestaties. Prestatiebeloning zou niet redelijk zijn, omdat omgevingsfactoren daarin een te grote rol spelen. David Blunkett, de Engelse minister van onderwijs, wil ook variabel loon invoeren. Maar hij draait niet om de hete brij heen. Hij gebruikt niet de vage term competentiebeloning, maar houdt het gewoon op p.r.p.: performance related pay, prestatiebeloning. Het onderscheid tussen competentieloon en prestatieloon is arbitrair. Onder competentie wordt over het algemeen verstaan een combinatie van kennis, vaardigheden en persoonskenmerken waardoor een medewerker tot voor de organisatie belangrijke resultaten komt. Competentieontwikkeling is op zich wel voorwaarde voor het behalen van resultaten en effectiever functioneren, maar is daar geen garantie voor. Een docent die vanuit interesse in leerstoornissen zich schoolt in remedial teaching, maar zijn toegenomen kennis niet effectief weet in te zetten naar collega's en leerlingen levert geen bijdrage aan kwaliteitsverbetering op dit thema voor de organisatie. Daarom worden niet de competenties zelf gemeten, maar de manier waarop de competenties worden ingezet bij het uitvoeren van taken. En hebben we het dan niet gewoon over het leveren van prestaties? Het vermogen om lesstof te plannen (een competentie) wordt bijvoorbeeld gemeten naar de mate waarin een docent jaarplannen vertaalt in concrete plannen voor de eigen les-

sen en de mate waarin hij deze plannen ook op elkaar weet af te stemmen (een prestatie). In hoeverre alle individuele prestaties gezamenlijk weer leiden tot belangrijke resultaten (prestaties) op het niveau van de organisatie is natuurlijk mede afhankelijk van omgevingsfactoren zoals onder meer de kwaliteit van de instroom.

- Belonen voor deskundigheidsbevordering: onzin
Competentiemanagement is het maken van afspraken, vastgelegd in persoonlijke ontwikkelingsplannen, en het concretiseren daarvan mogelijk maken in tijd en geld. Beloond worden voor het op peil houden van eigen deskundigheid is dus flauwekul. Van professionals, zoals artsen, belastingadviseurs en ook van docenten mag worden verwacht dat ze hun competenties blijvend op peil houden. Als werkgever dien je dat wel te ondersteunen en te stimuleren met scholingsfaciliteiten in tijd en geld.
- Tegenstrijdigheid tussen de competentie collegialiteit en beloning
Eén van de tien competenties is 'samenwerken'. Berenschot stelt: "Ons systeem werkt niet negatief in op de teamgeest. Want één van de competenties die beoordeeld wordt is collegiale consultatie: het ondersteunen van de professionele en persoonlijke ontwikkeling van collega's." Ik vind dat hiermee een tegenstrijdig signaal wordt afgegeven: zeggen dat teamwork cruciaal is, maar tegelijkertijd in de beloningssystematiek de individuele prestatie benadrukken. Dit ondermijnt en is strijdig met de teamboodschap.
- Betalen van extra werk
Leraren die 'excelleren' besteden vaak voor iedereen zichtbaar extra tijd in bijvoorbeeld het ontwikkelen van een nieuwe leergang of het opzetten van een leerlingvolgsysteem. Er zijn dan twee mogelijkheden: óf de extra werkzaamheden plannen binnen de normjaartaak van 1659 uur óf uitbetalen als overwerk. Het is in ieder geval geen argument voor invoering van competentie-/prestatie-loon.
- Geen betere prestaties door individueel competentie-/prestatieloon
In de Verenigde Staten is prestatiebeloning wijdverbreid. Jeffrey Pfeffer, hoogleraar aan de Stanford (California) Graduate School of Business met een voortreffelijke reputatie, behandelt zes mythen rond beloning. Een van de mythen luidt: individuele prestatiebeloning bevordert de prestatie. De werkelijkheid is volgens hem anders: individuele prestatiebeloning ondermijnt zelfs de prestatie van zowel het individu als van de organisatie. Uit veel onderzoek is gebleken dat deze vorm van beloning ten koste gaat van teamwork, tot kortetermijndenken leidt, mensen laat geloven dat beloning niet aan prestatie gerelateerd is, maar

aan de 'juiste' relaties en een innemende persoonlijkheid. Aldus Pfeffer. Hij pleit daarom op basis van een groot aantal onderzoeken voor collectieve beloning van een unit of een organisatie. Ook in de hightechsector in Amerika laat onderzoek naar toepassing van prestatieloon zien dat men daar voorzichtig mee moet zijn. De ervaringen met individueel prestatieloon zijn eerder negatief dan positief (Mohrman e.a., in: De Kennisfactor, 1992).

En wat betreft de Nederlandse situatie: in de CAO van de zorgsector is het drie jaar geleden al mogelijk gemaakt te gaan experimenteren met het variabel loon. Geen enkele instelling heeft dat echter tot nu toe gedaan, uit angst voor het creëren van verstoorde verhoudingen, aldus hoogleraar J.K. van Dijk, Arbeidsvoorwaardenbeleid Gezondheidszorg aan de Erasmus universiteit. In Nederland praten we wel veel over competentie-/prestatieloon, maar is variabel loon, waarbij individuele werknemers worden afgerekend op het resultaat van eigen arbeid, zeer schaars. Van de Nederlandse bedrijven hanteert 70% een of meer vormen van variabele beloning. Maar dan gaat het vooral over collectieve regelingen als winstdeling of groepsbonussen. Dit blijkt uit het Nationaal Beloningsonderzoek, uitgevoerd door Nedworks en het salarisadministratiebedrijf ADP. Ook de scholen in het Berenschot-experiment hebben geen ervaringen opgedaan met beloningsconsequenties, gekoppeld aan competentieontwikkeling. De directeur van de mytylschool Tilburg zegt in dit verband: "We hebben tijdens het experiment wel gemerkt dat er gevaar bestaat voor meer individualisme. Aangezien teamwork enorm belangrijk is, zou je in de beloningssystematiek mogelijkheden moeten inbouwen voor beoordeling en beloning per afdeling en niet alleen per individu."

- Geen acceptatie bij docenten van koppeling van competentiemodel aan beloning. Het bereiken van consensus over competenties en hun operationalisering is buitengewoon lastig. Hoe moet je recht doen aan ongrijpbare competenties als uitstraling, loyaliteit, commitment, enthousiasme, humor, entertainmentkwaliteiten bij het lesgeven en zorgzaamheid voor zwakke leerlingen? Kunnen we het überhaupt wel eens worden over wat een excellente leraar is? Er zijn toch immers eindeloos veel doceerstijlen, die gecombineerd met oneindig veel leerstijlen al dan niet effectief zijn? Bovendien hangen de gewenste competenties ook samen met de aard van de school en niet iedere docent hoeft dezelfde samenstelling aan competenties te hebben. Een van de vijf experimenteerscholen was het ROC Friesland College. Deze school had als commentaar: "Het Berenschot-model is een te rechtlijnig en te ideaaltypisch ontwikkelingsmodel. Het kan in de praktijk geen recht doen aan de rijke geschakeerdheid van eigenschappen en competenties die allemaal van invloed zijn op de kwaliteit van het functioneren van een docent." Wanneer het Berenschot-model uitsluitend gebruikt

zou worden ter ondersteuning van de competentieontwikkeling, zou de acceptatie daarvoor nog wel te verwerven zijn.

Wanneer aan het model echter ook beloningsconsequenties worden verbonden, dan worden de operationalisering in eens prestatie-indicatoren. Hierover zal men veel moeilijker overeenstemming kunnen bereiken. En als er dan al draagvlak voor zou ontstaan, dan zullen er eindeloze meningsverschillen komen over de interpretaties van de beoordelaar van zijn observaties en aantekeningen en de vertaling daarvan in eindoordeelen over het niveau per competentie: basis-, ervaren of excellent niveau.

Vervolgens zal er eindeloos geharrewar ontstaan over de omzetting van de talrijke configuraties van eindoordeelen per competentie naar een totaal oordeel over het functioneren van een docent in termen van onvoldoende, voldoende, goed of excellent. Kortom, in de voorgestelde werkwijze zitten te veel vertaalslagen en is er veel te weinig objectiviteit. Trouwens, wie moet die beoordelaar zijn? Dat is een ander probleem bij het meten van competenties.

Berenschot adviseert, als de beoordelaar te ver van het primaire proces afstaat en zelf geen taken als leraar meer heeft, de 'excellente' docenten een rol te geven in het beoordelingsproces. Dit lijkt me voor de onderlinge verhoudingen eufemistisch gezegd geen opstekertje. De voorgestelde uiterst subjectieve beoordelingsprocedure werkt 'self-fulfilling prophecy' in de hand. De beoordelingen kunnen nauwelijks iets anders worden dan rechtvaardigingen achteraf van intuïtief bestaande (voor)oordeelen passend binnen het gelimiteerde budget van de geforceerde verdeling.

Dit zal leiden tot eindeloos veel beroepsprocedures of zelfs juridische stappen (zie artikel 'Prestatiebeloning; juridisch drijfzand', in PW oktober 1998). De president-directeur van een onderneming die verpakkingsmachines produceert in Kentucky zegt dan ook: "Door de rivaliteit, veroorzaakt door individuele incentives (toeslagen), besteed ik 95% van mijn tijd aan het oplossen van conflicten in plaats van aan het bedienen van onze klanten." Ook prof. Thierry, in Nederland specialist in beloningsmethodieken, stelt dat individuele beloningsdifferentiatie veel onvrede geeft, omdat medewerkers de relatie niet kunnen waarnemen tussen hun beoordeling en de al dan niet ontvangen extra periodiek. Bovendien reageren mensen juist emotioneler op hetgeen ze niet krijgen dan op wat ze wél krijgen. Als we ons daarbij nog realiseren dat 80% van de medewerkers in organisaties denkt tot de 20% besten te behoren, dan is het duidelijk dat deze beoordelingen per definitie frustraties en demotivaties tot gevolg zullen hebben. En dat wordt alleen nog maar erger als gevolg van de hiervoor uiteen-

gezette geforceerde verdeling uit budgetoverwegingen. Wellicht zijn dit ook de redenen waarom het management in ROC's niet of nauwelijks gebruikmaakt van de mogelijkheden docenten variabel te belonen conform de huidige CAO, terwijl het formeel al jaren mogelijk is om periodieken in te houden, gratificaties te geven en toelagen te verstrekken!

- **Individuele competentiebeloning: ondermijning van onderwijsvernieuwing**
Waar sprake is van het vormgeven van een samenhangend vernieuwingsbeleid, zoals het studiehuis bijvoorbeeld, zijn docenten meer dan ooit op elkaar aangevoelen. Onderwijsvernieuwing is gedoemd te mislukken in een ultracompetitieve verrekencultuur, want het vormgeven van veranderingen vereist juist een gemeenschappelijke onderwijskundige ambitie als drijvende kracht voor gezamenlijke verantwoordelijkheid voor resultaten, collegialiteit en intervisie en feedback in een open, elkaar stimulerend leerklimaat. Dit zijn ook de voorwaarden om iets van de 'lerende organisatie' van de grond te krijgen.

De Sociotechnische Organisatie en Adviesgroep (ST-groep) in Vlijmen onder leiding van prof. P. van Amelsfoort wordt door bedrijfsleven en universiteiten gezien als hét kenniscentrum op het gebied van de ontwikkeling naar zelfsturende teams. Ook deze adviesgroep gaat uit van het principe dat groepsleden voor meerdere taken inzetbaar dienen te zijn. Daarbij mogen interne statusverschillen een flexibele werkverdeling en een interne mobiliteit niet in de weg staan. Tevens dient het beloningssysteem zodanig te zijn ingericht dat het de leden uitdaagt een bijdrage te leveren aan het groepsproces en dat de groepscohesie wordt bevorderd.

De hang naar competentie-/prestatieloon is een hype. Maar zoals Kierkegaard heeft gezegd: "Wie huwt met de tijdgeest is snel weduwnaar." Laten we gezien al het wetenschappelijk onderzoek van tientallen jaren zeer terughoudend hierin zijn. Zou de hang naar dit beloningsinstrument te maken kunnen hebben met het feit dat het gemakkelijker is om met dit soort instrumenten te spelen dan om de cultuur van een organisatie te veranderen? Cultuurverandering is een moeizaam en langdurig proces. Beloningsdifferentiatie kun je bij wijze van spreken van de ene op de andere dag invoeren.

Voor alle duidelijkheid: er is niets tegen gezonde rivaliteit. De liberale marktideologie van Paars-2 werkt positief naar het onderwijs. De privatisering en deregulering bewerkstelligen een gezonde competitie tussen de scholen. Meer dan ooit profileren de scholen zich op rendement en kwaliteit. Waar het echter misgaat, is wanneer deze competitie wordt doorvertaald à la Berenschot naar de coöperatieve samenwerkingsverbanden binnen de scholen. Dan ontstaat de eerder

beschreven negatieve rivaliteit die mensen tegen elkaar op scherp zet, resulterend in verstoorde verhoudingen, en die ondermijnd is voor onderwijsvernieuwing.

5 OP ZOEK NAAR EEN ALTERNATIEF

Het stipuleren van valkuilen en dilemma's bij in gang gezet nieuw beleid inzake functiewaardering en competentieloon is gemakkelijker dan het formuleren van alternatieven. Wat voor- en tegenstanders van competentieloon in ieder geval met elkaar gemeen lijken te hebben is het streven om arbeidsvoorwaarden inclusief het loopbaanbeleid in het onderwijs aantrekkelijker en eigentijdser te maken om te kunnen concurreren met die in het bedrijfsleven. Het lijkt onontkoombaar: de politiek, de werkgevers- en zelfs de werknemersorganisaties, zij het met enige aarzeling, omarmen het principe van competentie-/prestatieloon. Maar over de vormgeving van competentiebeloning is de discussie nog lang niet gesloten. Eén van de mogelijkheden is het Berenschot-model. Daarom wil ik graag een poging doen een alternatief uit te werken. Dit alternatief komt in paragraaf 7 terug als alternatief 3. Dit alternatief gaat verder dan dat waarvoor ik uiteindelijk zal pleiten.

Laten we van de, volgens mij niet-reële, vooronderstelling uitgaan dat het probleem van de competentie-/prestatiefactoren, inclusief de meetbaarheid, op basis van consensus kan worden opgelost. Als competentieontwikkeling te meten zou zijn, dan is er een link te leggen naar de Fuwa-systematiek. Immers, de mogelijkheden om carrière te maken binnen een functiebouwwerk hangen onder meer samen met de competentie-/prestatieontwikkeling van de individuele docent. Daar, zoals eerder uiteengezet, het onderscheid tussen competenties en prestaties arbitrair is, zouden we gewoon kunnen spreken van prestatiebeloning. Prestatiebeloning zou vanuit deze optiek een onderdeel kunnen zijn van loopbaanbeleid. Cruciaal is naar mijn idee daarbij dat gestreefd wordt naar een loopbaanbeleid en een vorm van prestatietoelagen, waarin de rivaliserende fuikwerking zoveel mogelijk wordt vermeden. Een carrièrelijn, gebaseerd op niet in verantwoordelijkheden discriminerende lagere en hogere docentfuncties, waarbij de hogere functie gequoteerd is evenals de gequoteerde beoordelingen à la Berenschot, werken in ieder geval rivaliserend en ondermijnen de geschetste ontwikkeling in de richting van zelfsturende teams. Wat in ieder geval zou moeten is het creëren van een voor alle docenten gelijk carrièreperspectief.

In een aantal colleges, zoals Koning Willem I en ROC Midden-Brabant, is voor deze optie gekozen. Alle docenten hebben in de huidige systematiek het perspectief eind schaal 11. Met één beoordelingsmoment bij de overgang van 10 naar 11 en via

het bekende anciënniteitsbeginsel. Voorstanders van variabele carrièrelijnen willen verder gaan. Zij willen ook voor iedere docent het perspectief eind 11, terwijl ze daarbij tevens het tempo waarin dat gebeurt en de vraag of een docent überhaupt in eind 11 komt afhankelijk maken van beoordelingen die minstens eens in de vier jaar moeten plaatsvinden. Als je voor deze systematiek kiest, dan dient het tempo waarin een docent door zijn geïntegreerde schaal 10/11 gaat uitsluitend gebaseerd te zijn op beoordelingen van de individuele persoonlijke competentie-/prestatieontwikkeling en niet op een vooraf gequoteerde verdeling van beoordelingen van een geheel team. Een gelijk perspectief betekent dus ook dat niet die éne excellente docent in een team van twintig personen à la Berenschot 'doorschiet' over het maximum van schaal 11 naar 120%. De individuele inkomensverschillen ontstaan in zo'n systeem door tempoverschillen in het doorlopen van de geïntegreerde 10/11-schaal en zijn uitsluitend gerelateerd aan de eigen competentie-/prestatieontwikkeling binnen een voor alle docenten gelijk carrièreperspectief.

Aan de systematiek van versneld doorstromen naar eind 11 zouden de volgende voorwaarden moeten worden gesteld:

- De maximaal mogelijke versnelling moet potentieel voor alle docenten geëffectueerd kunnen worden om rivaliserende fuikwerking te voorkomen.
 - Het management moet de vaardigheden bezitten om beoordelingsgesprekken te voeren die resulteren in inkomensverschillen. Op dit moment is daar in ieder geval nog geen sprake van. Daaraan vooraf gaat echter nog de vraag welke managers deze taak krijgen. Leden van colleges van bestuur, instellingsdirecteuren, sectordirecteuren en zelfs afdelingsdirecteuren - bij grote afdelingen van meer dan 80 personen - staan te ver van docenten af om ze te kunnen beoordelen in hun ontwikkeling en hun prestaties. Is de teamleider dan de aangewezen figuur of komt hij samen met zijn superieur tot een oordeel? Er moet ook aandacht zijn voor de gevolgen op langere termijn. Wat zijn de aansturings- en samenwerkingseffecten, wanneer de positiemacht van de teamleider op deze wijze wordt versterkt? Is hij in staat om in alle openheid verantwoording af te leggen voor de gemaakte beoordelingen zonder de onderliggende verhoudingen te schaden? In de volgende paragraaf komen we hierop terug.
- De organisatiecultuur dient ondersteunend te zijn: minder formalistisch en procedureel gericht en meer resultaat- en studentgericht. In een organisatie met een te sterke rol- en regelcultuur zal de ontwikkeling van beoordelingssystemen gemakkelijk ontaarden in een te vergaande verfijning. Dit leidt tot verstarring waardoor het systeem al helemaal niet meer werken kan.
- En last but not least: het moet betaalbaar zijn. Wat de betaalbaarheid betreft het volgende: bij een college blijkt dat doorstroming van alle schaal-10-docenten naar schaal 11 op termijn mogelijk is door natuurlijk verloop, lager startende aanstellingen en door langere doorloopschalen. Die langere doorlooptijd inkor-

ten op grond van goede competentie-/prestatieontwikkelingen kost extra geld. Voor de financiering hiervan denken sommige instellingen onder meer aan de volgende mogelijkheden:

- a Een gedeeltelijke afbouw of omzetting van het lerarenbestand in onderwijzende assistenten en instructeurs in het kader van nieuwe didactische werkvormen zoals zelfstandig leren. Vraag hierbij is natuurlijk toch of dit op termijn niet leidt tot kwaliteitsverlies in het begeleid zelfstandig leren. Het blijkt trouwens in de praktijk niet simpel te zijn docenten te motiveren tot het ontwikkelen van nieuwe werkvormen die op termijn ten koste gaan van de eigen werkgelegenheid.
- b Een andere financieringsbron kan gezien worden in het 'opschonen' van de docentfunctie door oneigenlijke taken af te splitsen en ze in nieuwe ondersteunende functies onder te brengen, zoals administratieve krachten, onderwijs- en practicumassistenten (zie Leo Prick over het 'Project professionalisering takenpakket'). De geschetste veranderingen leiden uiteraard alleen tot besparingen, wanneer een deel van de docentformatie wordt omgezet in ondersteunende formatie. Ook hierbij kun je je dan vervolgens afvragen of deze functieversmalling niet leidt tot kwaliteitsverlies van het onderwijs en of het niet stressverhogend werkt in plaats van stressverlagend.
- c Een derde financieringsbron kan gevonden worden in plattere organisaties, dus minder hiërarchische niveaus en minder ondersteunende diensten, in samenhang met de ontwikkeling van zelfsturende teams. Bijkomende argumenten zijn: iedere hiërarchische functie die bóven de docentfunctie wordt gecreëerd, devalueert de spilfunctie van een onderwijsinstelling, namelijk de functie van docent. Bovendien: docenten willen wel veranderen, maar willen niet alsmaar veranderd worden door al die meesturende lijn- en staffunctionarissen vanuit het centrum van de organisatie.

De inverdieneffecten van deze maatregelen moeten natuurlijk niet worden overschat. Daarom zouden voorstanders van competentie-/prestatieloon en flexibele carrièrelijnen kunnen overwegen de competentiebudgetten toe te voegen aan de financiële ruimte die nodig is om versnelling in het doorlopen van de geïntegreerde 10/11-schaal mogelijk te maken. Op deze wijze zouden individuele loopbaanperspectieven en individuele competentie-/prestatietoelagen samengevoegd kunnen worden tot één beloningstraject, zonder quoteringsvooraf. Een dergelijk traject kan op deze wijze in principe voor iedere docent eindigen in eind schaal 11.

Ook voor deze variant kies ik echter niet. De op deze wijze gecreëerde tempoverschillen in salarisontwikkeling zijn methodologisch niet te verdedigen, hebben psychologisch schadelijke effecten op teams en zijn niet te rijmen met het concept van resultaatverantwoordelijke teams en zelfsturing.

6 MODERN BELONINGSMANAGEMENT: 'MIJN WEG NAAR ROME'

Zoals eerder opgemerkt is de functie van teamleider de spilfunctie in het onderwijs. Wanneer bewust gestreefd wordt naar integraal verantwoordelijke onderwijsteams met een hoge graad van zelforganisatie, dan vraagt dat om een terughoudende en een tegelijkertijd enthousiasmerende stijl van leidinggeven zowel naar het individu alsook naar het team. Van de teamleider mag worden verwacht dat hij teamontwikkeling weet te bevorderen, oog heeft voor groepsprocessen, een gezamenlijke ambitie en gedrevenheid weet te genereren voor het primaire proces en het vernieuwen daarvan. Hij weet een open, elkaar stimulerend leerklimaat te creëren, waarin mensen elkaar feedback geven, elkaars sterke en zwakke kanten accepteren, elkaars kwaliteiten optimaal weten te benutten en waarbinnen intervisie heel gewoon is. Tegelijkertijd wordt van de teamleider verwacht dat hij de teamleden ook individueel aanstuurt, onder meer door het voeren van functioneringsgesprekken en, naar mijn idee, ook door het voeren van beoordelingsgesprekken. Het is een misverstand te denken dat het periodiek voeren van beoordelingsgesprekken niet zou passen bij coachend leiderschap. Het past wel degelijk, maar dan wel onder de voorwaarde van een nauwkeurig afgebakende begrenzing.

Onder het voeren van een beoordelingsgesprek versta ik het vaststellen en mededelen van de mate waarin een medewerker heeft voldaan aan de eerder gemaakte afspraken in termen van gedrag. De doorgemaakte competentieontwikkeling kan deel uitmaken van de gemaakte afspraken. Maar ook de kwaliteitsbeoordelingen van leerlingen over het functioneren van de docent kunnen op termijn onderdeel worden van het beoordelingsgesprek. Dit belangrijke beoordelingselement mis ik trouwens ook in de adviezen van Berenschot. Terzijde zij hier opgemerkt: zoals leerlingen op termijn betrokken kunnen worden bij het beoordelen van docenten, zo zouden ook docenten betrokken kunnen gaan worden bij het beoordelen van hun teamleiders en afdelingsdirecteuren.

De centrale functie van het beoordelingsgesprek met docenten is het doen van uitspraken over welke gedragingen positief c.q. negatief inwerken op het realiseren van de gedeelde teamverantwoordelijkheid voor het totale opleidingstraject. Deze uitspraken kunnen als het goed is geen echte verrassing zijn, omdat zij dienen aan te sluiten bij de functioneringsgesprekken en de positieve en negatieve feedback binnen het team. Het is een goede zaak om periodiek een moment in te bouwen voor complimenteren en kritiseren. Juist in het onderwijs blijft het eerste te vaak achterwege en gebeurt het tweede dikwijls verhullend en indirect. Naar mijn mening dient het reguliere periodieke beoordelingsgesprek beperkte beloningsconsequenties te hebben. We noemen dit gesprek een eerstelijnsbeoordelingsgesprek. Er zijn twee mogelijke uitkomsten:

- De beoordeling is voldoende positief: de periodieke verhogingen worden voortgezet.
- De beoordeling heeft zoveel negatieve elementen, niet opwegend tegen de positieve, dat de teamleider meedeelt dat hij een tweede beoordelingsgesprek wil samen met zijn superieur.

We noemen dit laatste een tweedelijnsbeoordelingsgesprek, dat financiële gevolgen kan krijgen, zoals het onthouden van de 'vaste' periodiekverhoging. Tevens kan het carrièreperspectief aan de orde komen, waarbij kan blijken dat betrokkene niet op de juiste plaats zit en kan om- en bijscholing, overplaatsing of op den duur zelfs outplacement wenselijk blijken te zijn.

Heel belangrijk is dat met deze procedure het automatisme van de jaarlijkse verhogingen verdwijnt. Psychologisch heeft deze beoordelingsprocedure een motiverende werking. De periodieken zijn immers gekoppeld aan een voldoende positief functioneren. Het is een globale beoordeling, onderbouwd in termen van gedrag, waarbij 'het periodiekenstoplicht' op groen kan blijven staan. Het is ook mogelijk dat op dat moment het stoplicht op oranje staat, maar dan mag er toch nog worden doorgereden, zij het met een duidelijke waarschuwing. Een dergelijke globale beoordeling met beperkte financiële consequenties zal de koudwatervrees in het onderwijs voor beoordelen doen afnemen. Daarnaast houdt het de versterking van de positiemacht van de teamleider binnen de 'samenwerkingsperken'. Hij kan immers niet in zijn eentje tot beoordelingen komen die leiden tot vergaande financiële consequenties. Tevens kunnen deze eerstelijnsbeoordelingen niet resulteren in (methodologisch) onverdedigbare verschillen in inkomensgroei en eindsalaris.

Bovendien kunnen de gereserveerde competentie-/prestatiebudgetten op een andere, meer motiverende wijze worden ingezet. Hierbij kan worden gedacht aan:

- Individuele beloningen voor geleverde extra bijdragen bovenop de normjaartaak. Het is een vorm van overwerk. Deze extra beloning kan bestaan uit een eenmalige financiële uitkering, studiereis, deelname aan een cursus of seminar, pensioenstorting, computerapparatuur voor eigen gebruik et cetera.
- Teambeloningen voor geleverde groepsprestaties, gerelateerd aan beschreven organisatie- en/of onderwijsdoelen, zoals het terugdringen van ziekteverzuim of het leveren van dezelfde prestaties met minder formatie (organisatiedoelen), minder tussentijdse uitstroom of meer geslaagden (onderwijsdoelen). Deze extra beloning kan zijn een eenmalige financiële uitkering voor alle teamleden, een bekostigde groepsactiviteit et cetera.
- Het instituut overstijgend structureel verbeteren van de salarissen in het onderwijs. Los van de discussie over marktconforme eindsalarissen zou de doorlooptijd van de huidige schalen fors moeten worden ingekort. Alleen op deze wijze

kan de salarisontwikkeling meer in de pas gaan lopen met de 'natuurlijke bekwaamheids(competentie)ontwikkeling' van de gemiddelde docent.

Tweedelijnsbeoordelingen vinden plaats in twee situaties: bij de overgang van junior- naar senior-docent en in uitzonderlijke 'roodlicht'-situaties waarbij duidelijk sprake is van disfunctioneren van de beoordeelde. In beide gevallen is er sprake van beoordelingen met forse financiële consequenties. Daarom is het ook wenselijk hier meerdere beoordelaars bij te betrekken. Het uiteindelijk oordeel is dan een gedeelde verantwoordelijkheid van twee leidinggevenden. Dat vergroot de 'inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid' en komt de objectiviteit ten goede. Deze procedure vergroot ook de praktische haalbaarheid en de kwaliteit van de beoordelingsgesprekken. Voor het echelon boven de direct leidinggevende, een afdelingsdirecteur bijvoorbeeld, is het voeren van periodieke beoordelingsgesprekken gewoon fysiek onmogelijk vanwege de veel te grote 'span of control'. En wat de kwaliteit betreft: hij staat te ver af van de onderwijspraktijk om in zijn eentje goed zicht te krijgen op het functioneren van de individuele docent. Naast het methodisch goed kunnen voeren van beoordelingsgesprekken is de integriteit van de beoordelaars natuurlijk essentieel. Alleen dan zijn oordelen uit te leggen en mag je hopen, en niet meer dan dat, dat er enige acceptatie gaat ontstaan voor de eventuele negatieve financiële consequenties.

Berenschot stelt drie gesprekstypen voor: het doelstellingsgesprek, het functioneringsgesprek en het beoordelingsgesprek. Het doelstellingsgesprek resulteert in een persoonlijk ontwikkelingsplan. Er is sprake van een gelijkwaardige inbreng zonder beloningsconsequenties. Deze komen uitsluitend in het beoordelingsgesprek aan de orde, aldus Berenschot. Het onderscheid tussen doelstellingsgesprek en functioneringsgesprek lijkt me overbodig en tijdrovend. Bovendien vergroot het de kans op bureaucratie. In het functioneringsgesprek kan toch naast de werkinhoud, de werkrelaties, de werkomstandigheden en de condities ook de competentieontwikkeling aan de orde komen.

Een teamleider dient jaarlijks met ieder personeelslid een functioneringsgesprek te voeren en idealiter éénmaal in de twee jaar een beoordelingsgesprek. De functioneringsgesprekken zouden in het voorjaar moeten plaatsvinden. Dan kunnen daarin ook de individuele taaktoedelingen voor het volgend schooljaar worden meegenomen. De beoordelingsgesprekken zouden in het najaar plaats kunnen vinden. Op deze wijze ontstaat er een vruchtbare wisselwerking tussen beide gesprekstypen. Deze werkwijze betekent dat een teamlid niet simpel kan 'meeliften' met de groepsprestaties, maar verantwoordelijk wordt gesteld voor eigen gedrag en zijn bijdrage aan de groepsresultaten. Wanneer een team in gezamenlijkheid uiteindelijk een keuze heeft gemaakt voor een bepaald didactisch concept, dan mag van het indivi-

dule teamlid inzet, bekwaamheid en loyaliteit worden geëist met betrekking tot deze gezamenlijke ambitie. Bij onverhoopt chronisch gebrek aan inzet en loyaliteit dient de samenwerking te worden beëindigd door overplaatsing en in het uiterste geval ontslag op basis van duurzame ontwrichting van de samenwerking en onverenigbaarheid van karakters. Uiteraard zijn aan deze verstrekkende maatregelen meerdere tweedelijnsbeoordelingsgesprekken voorafgegaan, gevoerd door de teamleider en zijn superieur.

Door de beschreven begrenzing in verantwoordelijkheden en bevoegdheden ontstaat een werkbare positionering van de functie van teamleider. Hij krijgt voldoende 'PRIMUS'-bevoegdheid om daadwerkelijk de primus inter pares te zijn, namelijk de bevoegdheid om een beoordelingssituatie te creëren, die kan leiden tot ingrijpende juridische en financiële consequenties. Deze bevoegdheid is echter ook zodanig gelimiteerd dat hij tegelijkertijd ook 'PARES' blijft, een lid van het team. Hij kan immers niet in zijn eentje verstrekkende consequenties verbinden aan het functioneren van zijn collega's. De kunst van het coachen is dus het vinden van een balans tussen individu en teamgerichtheid. Wat betreft de individugerichtheid denk ik dat we ver genoeg gaan wanneer we de hiervoor genoemde 'tweetraps'beoordelingsprocedure in praktijk zouden gaan brengen. Flexibele carriërelijnen (extra periodieken) lijken mij, gezien alle geschetste beoordelingsproblemen en de negatieve effecten daarvan op collega's ongewenst en fnuikend voor het teamfunctioneren. De individugerichtheid wordt in de Berenschot-voorstellen overgewaardeerd ten koste van de teamgerichtheid. Berenschot stelt: "Het waarderen van de individuele bijdrage neemt toe en doet het denken in termen van solidariteit en gelijkheid afbrokkelen." Deze ontwikkeling moet niet worden versterkt.

Laten we wat de teamgerichtheid betreft gaan experimenteren met teamprestatie-toeslagen. Immers, uit veel onderzoek blijkt dat organisaties die op collectieve basis extra belonen meer succes hebben dan organisaties die dat niet doen. Het gaat dus ook bij beloningsdifferentiatie om een uitwerking én naar het individu, zij het in gematigde vorm zoals beschreven, én naar het team in de vorm van extra toeslagen. Het accent ligt dan op het ontwikkelen van individuele competenties en het belonen van met name de groepsprestaties. In het onderwijs valt hierbij te denken aan de eerder genoemde criteria, die ook in het kader van de outputfinanciering een rol (gaan) spelen, zoals het percentage geslaagden, het percentage tussentijdse uitstromers en de verblijfsduur van leerlingen. Een ander criterium zou kunnen zijn de eerder vermelde efficiency van de samenwerking. Waarom zouden teams, die met minder formatie toch goede resultaten weten te behalen, hier niet extra voor mogen worden beloond?

7 ALTERNATIEVE ROUTES

We hebben in de vorige paragraaf een duidelijke keuze gemaakt tussen individu en team op de balans van het extra belonen. Het om de twee jaar formeel bevestigd moeten worden in voldoende functioneren om zeker te zijn van de komende twee periodieke verhogingen is in vergelijking met de huidige praktijk, waarin zelden een stagnatie in de loonontwikkeling optreedt, al een kleine revolutie in omgangsvormen. Het is een concrete explicitering van de werkgever-werknemerrelatie. Navraag bij sleutelfiguren in alle sectoren van het onderwijs inclusief de universiteiten levert het beeld op dat overal wordt nagedacht over vormen van periodieke beoordeling, maar dat dit nog nergens echt is gerealiseerd. Men beoordeelt voornamelijk nog in het kader van dossiervorming bij disfunctioneren.

Dat laat onverlet dat in functioneringsgesprekken het beeld dat men van elkaars functioneren heeft altijd een rol speelt in alles wat ter sprake komt en waarover afspraken worden gemaakt. Een leidinggevende tegen zijn medewerker: "Zou deze cursus didactische werkvormen niet iets voor jou zijn?" Op een verhullende manier worden in functioneringsgesprekken toch vaak 'geurtjes' afgegeven. Welnu, door de introductie van de eerstelijnsbeoordelingen kan de leidinggevende zich direct en duidelijk uitspreken over de positieve en negatieve gedragingen van de betrokken collega. De financiële impact is bij een voldoende functioneren gering, maar de positieve psychologische impact is groot om twee redenen:

- Iedereen wil graag zijn 'periodiekenstoplicht' op 'groen' zien springen en op groen houden, zeker gezien de mogelijke consequenties van 'rood'.
- Het is niet alleen voor de ontwikkeling van jonge mensen van belang dat ze met name 'positive regards' (positieve aandacht) krijgen van hun begeleiders. Het is ook voor het functioneren van professionals in motivationele zin van grote betekenis dat waardering voor positief gedrag wordt uitgesproken. Bovendien is dat voorwaardelijk om gehoor te kunnen krijgen voor de negatieve kanten van het gedrag.

In dit verband wil ik u graag wijzen op het feit dat onderzoek heeft aangetoond dat het goed kunnen luisteren, het hebben van intrinsieke aandacht voor medewerkers, één van de vier doorslaggevende factoren is in het al dan niet met plezier werken van docenten. Volledigheidshalve, de andere drie factoren zijn: het hebben en kunnen overdragen van een visie op onderwijs, een goed bedrijfsbeheer van up-to-date inventarissen tot het correct betalen van onkostendeclaraties, en tot slot zorgvuldigheid in procedures, waardoor mensen zich serieus genomen voelen.

De hiervoor beschreven keuze (alternatief 1) is voornamelijk mijn weg die naar Rome leidt. Maar er zijn alternatieve routes te bedenken.

Alternatief 2

Het opsplitsen van het totaal aantal carrièrejaren van beginnend junior tot eind senior in tijdvakken van drie, vier, vijf of meer jaren. Aan het einde van ieder tijdvak staat het 'periodiekenstoplicht' op rood. Niet het rood vanwege disfunctioneren, maar het rood dat we ook geïntroduceerd hebben bij de overgang van junior naar senior-docent. Dat betekent een tweedelijsbeoordelingsgesprek, gevoerd door teamleider en diens superieur, waaraan de volgende financiële consequenties kunnen worden verbonden. Bij een positief oordeel: de garantie dat de periodieken voor het komende tijdvak weer worden gegarandeerd (groen). Bij een waarschuwing: dingen moeten veranderen, maar oké, de periodieken lopen door voor het komende tijdvak (oranje), en de derde mogelijkheid, bij een negatief oordeel: de periodieken worden voor het komende tijdvak geheel of gedeeltelijk onthouden (rood). Teamleider en diens superieur geven een gezamenlijk oordeel en voeren samen het beoordelingsgesprek.

Alternatief 3

Een ingrijpender variant op het tweede alternatief is dat bij groen licht gedifferentieerd gaat worden in positieve beoordelingen. Deze worden vervolgens omgezet in het toekennen van één of meer extra periodieken. Ook in deze - in paragraaf 5 beschreven - variant is dus sprake van een rood licht aan het einde van ieder tijdvak en een gezamenlijke beoordeling door teamleider en diens superieur. En ook samen voeren zij het beoordelingsgesprek. Het te bereiken maximumsalaris is in deze eerste drie alternatieven hetzelfde.

Alternatief 4

Gelijk aan alternatief drie plus de mogelijkheid om als 'excellent' beoordeelde leraren door te laten groeien naar een hoger maximumsalaris, bijvoorbeeld 120% van het maximum in de senior-schaal. Dit is het voorstel van Berenschot in het eerste rapport 'Ideaaltypisch beloningsmodel voor het beroep van leraar'. Daarnaast wordt in het tweede rapport, 'Competenties van leraren', voorgesteld om de verantwoordelijkheid voor de beoordeling te leggen bij een of meer leidinggevenden, waarbij de 'excellente' docenten in adviserende zin ook nog zouden moeten worden betrokken bij de beoordeling die minimaal één keer in de vier jaar zou moeten plaatsvinden. In ons systeem zijn dat 'rood licht'-gesprekken, omdat er financiële consequenties aan kunnen worden verbonden, die in vergelijking met de overige alternatieven ook nog eens het verst gaan.

Alternatief 5

Een variant op de alternatieven 1 t/m 4 kan zijn een andere rolverdeling tussen teamleider en superieur. De teamleider adviseert al dan niet zijn superieur, afhankelijk van gemaakte afspraken. De superieur stelt de beoordeling op, neemt auto-

noom een besluit over de financiële consequenties en voert alleen het beoordelingsgesprek. Dit gesprek is dus altijd een tweedelijngesprek met als mogelijke uitkomst groen, oranje of rood.

Alternatief 6

Een tweede variant op de alternatieven 1 t/m 4 is de teamleider en diens superieur te vervangen door de superieur en diens superieur (bijvoorbeeld het afdelingshoofd van Handel en de sectordirecteur van Economie). Je zou hiervoor kunnen kiezen als je de teamleider niet ziet als het laagste werkgeversniveau, maar als een docent met bijzondere taken.

Er zullen ongetwijfeld nog meer varianten te bedenken zijn. Welke variant u ook kiest of zelf ontwikkelt, modern beloningsmanagement dient getoetst te worden aan de volgende criteria:

- Draagt het beloningsinstrument bij aan de aantrekkelijkheid van het beroep?
- Maakt het het aantrekken van personeel op de arbeidsmarkt gemakkelijker?
- Bevordert het de mobiliteit en de ontwikkeling van docenten?
- Draagt het bij tot behoud van bekwame docenten?
- Verhoogt het de motivatie en doet het instrument recht aan gevoelens van rechtvaardigheid over loon naar werken?

Naar mijn idee kunnen instrumenten voor individuele beloningsdifferentiatie niet aan alle criteria tegelijkertijd voldoen. Sommige criteria staan op gespannen voet met elkaar.

Bij het toetsen van hiervoor genoemde varianten aan deze criteria moeten we het volgende niet uit het oog verliezen. Mensen die voor het onderwijs kiezen, evenals zij die voor de gezondheidszorg kiezen, doen dat doorgaans niet primair voor de beloning. Want zeker in deze tijd met zoveel arbeidsschaarste is het werken in het bedrijfsleven financieel gezien natuurlijk veel lucratiever. Maar de motieven om in deze sectoren te gaan werken, zijn veeleer sociaal en dienstverlenend dan financieel of carrièregericht. Uit onderzoek, verricht door het RION, naar arbeidstevredenheid in het onderwijs blijkt dat het werken vooral leuk moet zijn. Dat wil zeggen: goede werkrelaties en waardering krijgen voor inzet voor en betrokkenheid met leerlingen en hun opleiding. Bij het kiezen voor onderwijs en ook bij de keuze tussen blijven en vertrekken, speelt de hoogte van het functiesalaris en de uitloopmogelijkheden natuurlijk wel een belangrijke rol. Daarom vind ik het structureel meer marktconform maken van onderwijs-salarissen veel belangrijker dan het creëren van een flexibel en variabel deel. Het gaat veel meer om loon naar prestatie en dat is iets anders dan prestatieloon. Welnu, wanneer we de alternatieven naast de criteria leggen, dan zijn daar de volgende kanttekeningen bij te maken.

Alternatief 4, de Berenschot-variant, is het meest vergaand. De bezwaren tegen deze optie zijn in het voorafgaande afdoende uiteengezet. Het leidt slechts tot kortetermijnmotivatie en zal geen recht kunnen doen aan gevoelens van rechtvaardigheid. Er ontstaat te veel verfijning in beoordelings- en daaraan gekoppelde niet uit te leggen beloningsverschillen. Voorzover het voor mensen hiermee aantrekkelijker wordt in het onderwijs te gaan werken, moet je je afvragen of je juist dit type mensen wel wil werven. Naar mijn idee draagt het ook niet bij tot behoud van bekwame docenten, omdat deze systematiek de werksfeer verziekt, zeker wanneer de zogenaamd excellente collega's ook nog eens bij het beoordelingsproces betrokken gaan worden, zoals Berenschot voorstelt.

Alternatief 3 gaat minder ver. De systematiek is gelijk aan 4, maar het maximaal te behalen salaris is voor iedereen gelijk. Het kan meer mobiliteitsbevorderend werken. Maar de bezwaren hiertegen zijn hetzelfde als bij alternatief 4. Ook bij deze werkwijze ontstaan niet hard te maken tempoverschillen in loonontwikkeling, die negatief zullen doorwerken naar de onderlinge verhoudingen en de motivatie op lange termijn.

Alternatief 5 kan als bezwaar hebben, dat de verantwoordelijke beoordelaar te ver van het primaire proces afstaat en dat hij daarom zijn oordeel niet kan baseren op eigen waarnemingen en ervaringen met de beoordeelde. Op deze wijze wordt het letterlijk en figuurlijk een 'tweedehands'beoordeling. Afhankelijk van de visie die men heeft op integraal verantwoordelijke teams en het functioneren van de teamleider daarbinnen c.q. daarboven zou men het daarentegen wel als een voordeel kunnen zien, dat de laagste leidinggevende van het primaire proces maximaal een adviserende bevoegdheid krijgt. Hierdoor onderscheidt hij zich qua positionering in geringe mate van zijn collega's. Immers, formeel kan hij niet aangesproken worden op de beoordelingen. In onze termen wordt in dit alternatief geen onderscheid meer gemaakt tussen eerste- en tweedelijns. De beoordelaar voert altijd tweedelijnsbeoordelingsgesprekken. In de praktijk zal dit echter nauwelijks haalbaar zijn, gezien de veel te grote 'span of control'.

Bij alternatief 2 is de vanzelfsprekendheid van gestaag doorgroeien naar het maximum in de eindschaal geheel verdwenen. Immers, ieder tijdvak wordt afgesloten met een 'rood' gesprek. De vanzelfsprekendheid is begrensd tot het eind van ieder volgend tijdvak. Beoordeelde zullen zich dus continu moeten bewijzen om het maximum in de eindschaal echt te halen. Afhankelijk van mensbeeld en ideeën over het motiveren van mensen zal dit alternatief al dan niet worden toegejuicht. Het gaat volgens mij uit van te weinig vertrouwen in inzet van medewerkers, heeft een te groot hogedrukeffect en versterkt de hiërarchische positioneringen onnodig zwaar. Dit moedigt te veel extrinsieke motivatie en volgzaamheid aan. Dit spoort te

weinig met 'zelfsturende' medewerkers die met verruiming van regelmogelijkheden zich verantwoordelijk weten voor de gezamenlijk te behalen resultaten. In dit alternatief wordt naar mijn smaak te veel het accent gelegd op het individuele presteren ten koste van de groepsprestatie. Voorstanders van dit alternatief kunnen wel als voordeel aanvoeren, dat naarmate de tijdvakken groter worden, het beoordelen minder tijd en energie zal gaan kosten, terwijl het effect van de beoordelingen in motivatie toch groot zal blijven. Iedereen wil immers continu groen licht om aan het maximum van de eindschaal te komen.

Het zal u duidelijk zijn dat ik gezien alle bezwaren die kleven aan de alternatieven 2 t/m 6 vooralsnog de voorkeur blijf geven aan alternatief 1; zeker ook gezien de elementaire ontwikkelingsfase waarin het onderwijspersoneelsbeleid momenteel nog zit. De onderbouwing daarvoor heb ik uitvoerig beschreven. Daar komt nog een argument bij. In een aantal roc's wordt geëxperimenteerd met de invoering van zelfsturende teams. De ondersteuning van CINOP hierbij heeft betrekking op het verdelen van de verantwoordelijkheden en bevoegdheden tussen de verschillende niveaus en het geven van leiderschapstrainingen aan de teamleiders. De ervaringen tot nu toe leren ons dat een teamleider, wil hij goed kunnen functioneren in zijn rol van coach, zich ook moet kunnen onderscheiden van zijn collega's qua verantwoordelijkheden en bevoegdheden. Dit noodzakelijke verschil in positiemacht moet ook door de niveaus daarboven worden erkend en geconcretiseerd in een duidelijke delegatie c.q. mandatering van verantwoordelijkheden en bevoegdheden vanuit het centrum van de organisatie. Het toekennen van de bevoegdheid om functioneringsgesprekken en eerstelijnsbeoordelingsgesprekken te voeren en tevens tweedelijnsbeoordelingsgesprekken te kunnen entameren draagt bij tot het gewenste verschil in positiemacht tussen teamleider en teamleden. Als nadeel van dit alternatief kan worden opgemerkt dat dit nauwelijks bijdraagt aan wervingskracht op korte termijn. Echter, dit nadeel weegt volgens mij niet op tegen de voordelen op langere termijn wat betreft motivatie, gevoelens van rechtvaardigheid en het met plezier kunnen blijven werken, ook op langere termijn. De wervingskracht moet vooral komen van een goed functiebouwwerk en betere salarissen.

Welke systemen u ook kiest inzake functie- en beloningsdifferentiatie, voorkom ongezonde rivaliserende dynamiek binnen teams. Check zorgvuldig of uw persoonlijke voorkeur daadwerkelijk ondersteunend is voor de onderwijsvernieuwing die u voor ogen staat. En check of de instrumenten die u wilt gaan inzetten inderdaad bijdragen tot niet alleen meer resultaatgerichtheid, maar ook tot meer plezier in het werk. Dit betoog is natuurlijk geen panacee voor alle functie- en prestatieperikelen, maar het draagt hopelijk wel bij tot het maken van zorgvuldige keuzes die leiden tot een bij u en uw situatie passend eigentijds personeelsbeleid.

LITERATUUR

Both, K. de (1996), *Flexibilisering en teamvorming in hogescholen*.
In: Het blad Thema, mei 1996.

Hienen, H.A.A. van (1999), *Geen bommetjes onder het loongebouw*.
In: Meso-magazine nr. 104, 1999.

Pfeffer, J. (1998), *Zes gevaarlijke mythen over beloning*.
In: HRM-select nr. 4, 1998, overgenomen van Harvard Business Review.

Twisk, Th., J. Daniëls en J. Bolweg (1998), *Ideaaltypisch beloningsmodel voor het beroep van leraar*, Bureau Berenschot, Utrecht.

Twisk, Th., J. Daniëls en J. Bolweg (1999), *Competenties van leraren*, Bureau Berenschot, Utrecht.

Maatwerk voor morgen, OC en W (1999).

AUTEUR

Herman van Hienen is als organisatieadviseur en deskundige personeelsbeleid werkzaam bij Centrum Innovatie Opleidingen (CINOP),
Postbus 1585, 5200 BP 's Hertogenbosch
telefoon 073 - 680 08 00, E-mail: hhienen@cinop.nl

MEER HANDEN IN DE SCHOOL

Leo M.G. Prick

INTERVU

Samenvatting

Naast het onderwijzend personeel hebben scholen de beschikking over onderwijs-ondersteunend personeel, dat voornamelijk zorgt voor allerlei materiële voorzieningen; de leraren verzorgen het onderwijs. Deze beschouwing gaat over de mogelijkheid voor scholen leraren te ontlasten door meer gebruik te maken van ondersteuners die taken uitvoeren die tot op heden in de regel door leraren worden uitgevoerd. Daarbij zal gebruik worden gemaakt van de ervaringen, opgedaan in een experiment waarbij scholen gedurende twee jaar de middelen kregen verschaft om voor dit doel extra ondersteunend personeel aan te trekken.

Er zijn verschillende redenen om aandacht te besteden aan de mogelijkheid die scholen hebben om op deze wijze de werkdruk voor leraren te verlagen en het werk anders in te richten. In de eerste plaats zijn de leraarstaken de laatste jaren uitgebreid met allerlei werkzaamheden die door veel leraren als belastend en vaak ook als oneigenlijk worden ervaren. Om die reden verdient het aanbeveling te kijken in hoeverre die taken kunnen worden afgesplitst van de leraarstaak en door anderen kunnen worden uitgevoerd. Bij dit laatste spelen zowel inhoudelijke als financiële overwegingen een rol. Die oneigenlijke taken kunnen vaak net zo goed of beter worden uitgevoerd door speciaal daarvoor opgeleide, dus anders maar ook lager geschoolde krachten dan leraren. Daarnaast is het voor het goed functioneren van leraren ook van belang dat zij zich kunnen concentreren op hun eigenlijke werk. Een ander argument voor het aantrekken van ondersteunend personeel is de veranderende organisatie van het onderwijs, zoals de invoering van het studiehuis en het gebruikmaken van informatie- en communicatietechnologie (ict). Ook kan het aanstellen van ondersteunend personeel ertoe bijdragen dat leraren meer bevrediging gaan vinden in hun werk als docent, waardoor de drang om daaraan te ontsnappen, de drang dus om het handwerk van leraar in te wisselen voor andere taken op het niveau van het middenmanagement, minder wordt. De belangrijkste reden voor het betrekken van lager gekwalificeerd personeel bij de uitvoering van het onderwijs hangt evenwel samen met de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt. Scholen hebben geen keuze, ze moeten wel.

De arbeidsmarkt

Komend decennium begint de pensionering van de babyboomers. Zij waren niet alleen met velen, zij vormden ook de eerste generatie die profiteerde van de exter-

ne democratisering van het tertiair onderwijs. Massaal volgden zij hoger onderwijs. Hun vertrek uit het arbeidsproces betekent dat de komende jaren veel vacatures voor hoogopgeleiden moeten worden opgevuld. Die toenemende vervangingsbehoefte maakt dat er steeds meer hoogopgeleiden nodig zijn enkel en alleen ter compensatie van degenen die vertrekken. Het aandeel allochtone jongeren neemt de komende jaren toe. In de grote steden in de randstad is ongeveer de helft van alle scholieren in het primair en secundair onderwijs van allochtone afkomst. Hoewel er grote verschillen bestaan in schoolsucces tussen verschillende allochtone groeperingen en men dus niet kan stellen dat zij qua schoolontwikkeling per definitie achterblijven bij autochtone leerlingen, geldt dit wel voor de grootste groepen onder hen: Marokkanen en Turken. Omdat zij slechts in beperkte mate doordringen tot het hoger onderwijs, valt te verwachten dat het aanbod van hoogopgeleiden de komende jaren zeker niet zal toenemen, in de randstad vermoedelijk zelfs zal afnemen.

De vraag naar hoogopgeleiden overtreft nu al het aanbod. Nu zijn er dus al te weinig. Wanneer de voorspoedige economische ontwikkeling van de laatste jaren doorzet, zal de schaarste aan hoogopgeleiden de komende jaren dus alleen maar nijpender worden. Wat betekent dit nu voor het voortgezet onderwijs? Het voortgezet onderwijs is een sector die meer is vergrijsd dan welke andere arbeidsmarktsector ook. Toch heeft het voortgezet onderwijs de afgelopen twee decennia nauwelijks een beroep gedaan op de arbeidsmarkt. Dit als gevolg van een aantal factoren. Zo was er in de jaren tachtig de terugloop van leerlingenaantallen waardoor veel leraren op straat kwamen te staan. In de economische recessie van die jaren vonden zij lang niet altijd een baan elders en bleven daarmee beschikbaar als arbeidsreserve voor het onderwijs. Daarnaast en daarna waren er bezuinigingsoperaties. Scholen werden gestimuleerd of gedwongen te fuseren, waardoor het gemiddelde aantal leerlingen per klas toenam en dus het aantal te verzorgen lessen verminderde. Ook dit had als effect dat de arbeidsreserve aan leraren, het aantal wachtgelders dus, toenam. Voorzover het onderwijs behoefte had aan nieuw personeel, kon het dus putten uit het reservereservoir aan wachtgelders. Als gevolg van de economische opbloei in de jaren negentig is dat reservoir geleidelijk opgedroogd.

Tenslotte wil ik wijzen op de volgende, recente ontwikkeling op scholen die zich nu alleen nog maar voordoet in die gebieden waar de arbeidsmarkt de grootste spanningen te zien geeft, maar die zich de komende jaren ongetwijfeld naar andere regio's zal verspreiden. Steeds vaker komt het voor dat jonge leraren aanbiedingen krijgen om te gaan werken in sectoren buiten het onderwijs. Dit betekent dat scholen niet alleen rekening moeten houden met het massale vertrek van ouderen, maar ook met de uitstroom van jonge, veelbelovende docenten die men liever had willen behouden.

Het voortgezet onderwijs (en hetzelfde geldt voor de bve, de beroeps- en volwasseneneducatie en het hoger beroepsonderwijs), dat de afgelopen jaren dus nauwelijks een beroep heeft gedaan op de arbeidsmarkt, moet de komende tien jaar zowat de helft van zijn onderwijzend personeel vervangen. De conclusie lijkt duidelijk: dat kan niet. Het onderwijs zal op een andere wijze in zijn personeel moeten voorzien, dus anders moeten gaan werken:

- het zal hooggeschoolden alleen maar hooggeschoold werk moeten laten doen
- het zal dus veel lagergeschoold personeel in dienst moeten nemen om het andere werk uit te voeren
- het zal zijn eigen kader moeten gaan opleiden.

Kortom: de school voor voortgezet onderwijs wordt een arbeidsorganisatie als alle andere. Dat heeft belangrijke voordelen, omdat het de mogelijkheid biedt oplossingen te zoeken voor de problemen waar het onderwijs al jaren onafgebroken mee worstelt:

- de (al dan niet terecht veronderstelde) geringe status van het leraarsberoep
- de honorering en andere arbeidsvoorwaarden die concurrerend moeten worden met vergelijkbare functies elders
- het ziekteverzuim, vaak langdurig en eindigend in burn-out.

Carrièremogelijkheden in het onderwijs

In het eerste kwart van de twintigste eeuw werden verschillende theorieën ontwikkeld ter verklaring van menselijk gedrag. Freud meende die verklaring te vinden in seksuele drijfveren; Jung kende een belangrijke rol toe aan het collectieve onbewuste. In vergelijking met deze twee was de psychologie van Alfred Adler opvallend aards van karakter. Centraal bij hem stond de drang van mensen om zich te onderscheiden van anderen. Die drang uit zich in onze westerse cultuur in veel gevallen in de vorm van het streven om carrière te maken, hogerop te willen komen. Wij, mensen, hebben van huis uit, aldus Adler, een gevoel van minderwaardigheid, een Minderwaardigheidscomplex. De oorsprong daarvan wordt door hem gezocht in de hulpbehoefte van het kind: „Houdt men de langdurige kleinheid en onbeholpenheid van het kind in het oog, waardoor het het leven als iets moeilijks leert zien, dan moet men aannemen, dat aan het begin van iedere psychische ontwikkeling een min of meer sterk gevoel van minderwaardigheid staat. Dit is de drijvende kracht, waaruit alle inspanning van het kind ontspringt en waardoor een doel wordt geëist, dat voor de toekomst rust en veiligheid in het leven waarborgt.“ De grootste angst van ons mensen is, aldus Adler, onze sociale kwetsbaarheid, omdat die een bedreiging vormt voor ons gevoel van eigenwaarde. Dit maakt dat we voortdurend bezig zijn ons te bewijzen.

Het is in zekere zin wonderlijk dat Adler inmiddels lijkt te zijn vergeten, terwijl we zijn principes dagelijks om ons heen hun werk zien doen. Dat gebrek aan populariteit hangt ongetwijfeld hiermee samen, dat maar weinigen het prettig zullen vinden hun gedrag te moeten verklaren uit iets zo zieligs of simpels als gevoelens van minderwaardigheid. We willen niet zielig worden gevonden en zeker niet simpel. Maar daar komt nog iets bij. Adler ziet de mens in de eerste plaats als een sociaal wezen en verklaart daaruit niet alleen individuele drijfveren, maar koppelt daaraan ook een duidelijke maatschappelijke plicht, waaraan individuele behoeften ondergeschikt dienen te worden gemaakt: „Arbeidsverdeling is beslist noodzakelijk voor het behoud der menselijke maatschappij. Zij brengt mede, dat ieder op een bepaalde plaats zijn taak te vervullen heeft. Wie dezen eisch afwijst, verzwakt het gemeenschappelijk leven en het daarvan afhankelijke menselijke geslacht, hij stelt zich apart en wordt een spelbreker. Bij afwijkingen in een lichten graad spreken we van ondeugden, baldadigheid, eigenzinnigheid, bij ernstiger gevallen van een zonderling, van neurose, verwaarloozing, misdaad. Onze veroordeeling van dergelijke verschijnselen en gedragingen berust uitsluitend daarop, dat zij onverenigbaar zijn met de eischen van het gemeenschappelijk leven. De waarde van een mensch wordt dan ook bepaald door de manier, waarop hij de hem toegewezen functie in de arbeidsverdeling der gemeenschap vervult. Door de erkenning en aanvaarding van het gemeenschapsleven krijgt iemand voor de anderen belang, wordt hij een schakel in de duizendvoudige keten, waaraan het menselijk leven gebonden is“ (Adler, 1934).

Terwijl Freud een begenadigd schrijver was en zijn geschriften getuigen van een grenzeloze fantasie en creativiteit, Jung de mens plaatste in het licht van de kosmos en de ontwikkeling van de mensheid, was Adler een moeizaam auteur, die bovendien met beide benen in de maatschappij stond. De maatschappij van toen. Zijn geschriften zijn dus zeer gedateerd en ademen bovendien de dwingende, moralistische geest van het reëel bestaande socialisme met aanbevelingen als heropvoeding en werkkampen voor werkonwilligen. Dat neemt overigens niet weg dat zijn uitgangspunt dat mensen sociale wezens zijn die zich maatschappelijk willen bewijzen, respect willen afdwingen, nog steeds geldig is. Een voor de hand liggende vorm om jezelf maatschappelijk te bewijzen is hogerop komen, carrière maken.

Carrière maken in het onderwijs: vroeger en nu

De drang tot hogerop maakte in het verleden dat onderwijzers via het behalen van lo-, mo- en n-akten doorstroombden naar hogere, beter betaalde en vaak ook interessantere functies: van lagere school naar mulo, hbs, hbo en soms zelfs de universiteit. Toen omstreeks 1980 deze vormen van carrière niet langer mogelijk werden en die drang naar meer aanzien of betere honorering niet langer kon worden gerealiseerd buiten de school, heeft dat streven een uitweg gezocht binnen de eigen

schoolorganisatie. Scholen zijn nogal platte organisaties. Daardoor is er maar weinig 'room at the top'. Omdat leraren niets menselijks vreemd is, is de vraag naar leidinggevende functies in het onderwijs de laatste jaren veel groter geweest dan het aanbod. Vandaar dat het ook niet zo wonderlijk is dat gezocht werd naar mogelijkheden om aan carrièrewensen tegemoet te komen. Een mogelijkheid waar vooral in de bve-sector en in het hoger beroepsonderwijs veelvuldig gebruik van is gemaakt, is het creëren van nieuwe middenmanagementfuncties: coördinator buitenschoolse activiteiten, buitenlandse contacten, toetsen, et cetera.

Dergelijke functies zijn natuurlijk een uitkomst voor een leraar die wel eens wat anders wil. Bovendien vormen ze een effectief wapen tegen burn-out, althans tegen het afbranden van die leraren die je in zo'n functie uit de wind kunt houden. Maar uiteindelijk werkt een dergelijke politiek averechts. Het betekent namelijk dat er mankracht wordt onttrokken aan het bestand van leraren die daadwerkelijk lesgeven, waardoor die dus zwaarder worden belast. Aan de ene kant kennen onderwijsorganisaties dus een permanente druk naar boven van mensen die carrière willen maken of uit de wind moeten worden gehouden, aan de andere kant is er de noodzaak om overbelasting van leraren tegen te gaan en dus zo veel mogelijk mensen in te zetten voor de kerntaak van de organisatie. En dat is: onderwijs verzorgen. Hoezeer de druk naar boven kan leiden tot een wanverhouding tussen regelaars en leraren binnen een bepaalde onderwijsorganisatie blijkt uit een onderzoek dat werd uitgevoerd aan de technische faculteit van een hogeschool, een vroegere hts dus. Dat onderzoek wees uit dat daar nog slechts 31% van de beschikbare gelden naar het onderwijs ging en 69% naar managementzaken, aldus de dissertatie van Blokhuisen en Van Montfort uit 1998. Dit is zo ongeveer het spiegelbeeld van hoe de overheid wil dat de gelden worden besteed. En niet alleen de overheid! Een dergelijke verdeling van middelen leidt ook tot wrevel onder leraren, die zien dat er steeds minder geld gaat naar de uitvoering van onderwijstaken en dat degenen die zich daaraan weten te onttrekken in de regel ook nog financieel beter beloond worden dan zij. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er pogingen worden ondernomen tegemoet te komen aan de drang tot hogerop zónder dat betrokkenen verloren gaan voor het eigenlijke onderwijswerk. Dit verklaart de voorstellen om door het invoeren van prestatieloon en het onderscheiden van verschillende leraarsniveaus het carrièreprincipe binnen het leraarsberoep te introduceren.

De ontwikkeling naar meer middenmanagement in scholen heeft voor leraren als consequentie gehad het gevoel steeds meer gestuurd, bevoegd te worden, wat uiteraard bepaald niet heeft bijgedragen aan hun professioneel bewustzijn. De druk van bovenaf, zou je kunnen stellen, heeft het beroep als zodanig naar beneden gedrukt. Ook in dit opzicht kan het weldadig werken, als leraren ondersteund gaan worden door ander, lager gekwalificeerd personeel dat werkt onder hun verantwoor-

delijkheid. Dit bewerkstelligt immers een druk in omgekeerde richting en kan ertoe bijdragen dat leraren niet langer zoeken naar oneigenlijke wegen hun werk interessanter te maken of zelf minder uren voor de klas te hoeven staan of hun status te verhogen.

Klantgerichtheid als leidend principe voor de onderwijsorganisatie

Leraren moeten steeds meer samen gaan werken. Dat lijkt een open deur, maar wat ik wil benadrukken is dat het hier gaat om meer dan een mode: het gaat hierbij om een tendens die we op ook veel andere terreinen zien en die samenhangt met twee ontwikkelingen:

- 1 De traditionele scheiding tussen disciplines is niet langer houdbaar. Dat geldt niet alleen de wereld van het onderwijs, het geldt ook voor de medische wereld, voor die van de juridische advisering, het wetenschappelijk onderzoek, et cetera.
- 2 Daarnaast, en hiermee samenhangend, is steeds meer de kapstok voor een organisatie om haar activiteiten aan op te hangen niet het onderscheid naar disciplines, maar de vragen van de klant. Niet de optelsom van de deskundigheden van de afzonderlijke aanbieders vormen het geheel, maar de vragen van de klant waarop alleen maar in teamverband antwoord kan worden gegeven. Die klant kan zijn: een leerling of student, een patiënt, een werkloze die vraagt om werk, een uitkering, huursubsidie, vrijstelling van lokale belastingen en voor wie in dit verband het één-loket-principe is ontwikkeld. Dat principe zou je kunnen zien als een metafoor voor deze ontwikkeling.

Het nieuwe uitgangspunt van klantgerichtheid als richtsnoer voor een organisatie betekent op elkaar afstemmen van disciplines, werkwijzen, regels, eisen, et cetera. Scholen zullen er steeds meer naar moeten streven leerlingen een samenhangend curriculum aan te bieden. Het onderwijs zal ook steeds minder gegeven worden in klas-lokalen waar het heersend regime afhankelijk is van de opvattingen van de betreffende docent. Leerlingen zullen steeds meer werken in ruimten die een gemeenschappelijk karakter dragen: bibliotheek, mediatheek, computerlokaal, open leercentrum, et cetera. In die ruimten zullen allerlei soorten medewerkers aanwezig zijn om de leerlingen te adviseren en de boel op orde te houden. Naast een uiteraard veel minder omvangrijke lestaak zullen leraren begeleiden (niet alleen leerlingen, maar ook dat 'nieuwe' personeel). Zij zijn verantwoordelijk voor de inrichting van het onderwijs, afstemming van verschillende leergebieden, et cetera. Leraren krijgen de verantwoordelijkheid voor een team dat werk uitvoert onder hun verantwoordelijkheid, voor medewerkers die zich ontwikkelen, een loopbaan volgen, mensen op veelal mbo-niveau en werkzaam als leraarsassistent, activiteitscoördinator, sociaal-pedagogisch medewerker, instructeur, et cetera.

Het experiment 'Meer handen in de school'

In 1998 is het Amsterdamse onderwijsadviesbureau Intervu in samenwerking met het Nijmeegse ITS gestart met een project waarbij scholen extra ondersteunend personeel kregen toegewezen. Het effect van de aanwezigheid van dergelijk personeel op de werkdruk en de arbeidssatisfactie van de beroepsgroep werd onderzocht. Aan dit onderzoek werd deelgenomen door onder meer enkele tientallen scholen uit het secundair onderwijs (vo en bve). Scholen kregen in het kader van dit onderzoek extra geld om dat extra personeel geheel naar eigen inzicht te werven. De enige beperking was dat zij zich moesten houden aan drie omschreven functies:

- leraarsassistent met als taken onder meer surveillance in klassen en gemeenschappelijke ruimten, absenten registreren en eventueel nabellen, cijfers invoeren, organisatie van proefwerken en toetsen, algemene secretariële werkzaamheden en assisteren van leraren binnen en buiten het klaslokaal
- activiteitencoördinator voor de organisatie van excursies, open dagen, werkweken en dergelijke
- sociaal-psychologisch medewerker, waarvoor met name gekozen is door scholen die te maken hebben met veel leerlingen met een sociaal gedepriveerde en/of allochtone achtergrond.

Overigens waren scholen vrij mensen te benoemen in combinaties van functies: zo kon men bijvoorbeeld iemand aanstellen voor de helft als leraarsassistent en voor de andere helft als activiteitencoördinator. De meeste scholen hebben een enquête gehouden onder de docenten om de werkzaamheden die de nieuwe ondersteuners moesten gaan verrichten te bepalen. Sommige scholen kozen voor een coördinator van binnen- en buitenschoolse activiteiten inclusief de daarmee samenhangende activiteiten (bijvoorbeeld de verslagen daarover maken). Voorbeelden zijn: het regelen van de bus naar museum, voor buitenlandse excursies en werkweken, het onderhouden van contact met theaters, het verspreiden van de kaartjes, het innen van gelden. Voordeel van een dergelijke coördinator is dat zaken beter op elkaar worden afgestemd. Bijvoorbeeld dat één bepaalde busmaatschappij voor de school werkt en dat daardoor ook gunstige voorwaarden kunnen worden bedongen. In die zin ligt de uitvoering van de activiteiten bij de coördinator. De ideeën voor de activiteiten worden uiteraard nog steeds door de docenten ontwikkeld.

De ondersteuners worden onder meer ingezet voor surveillance bij zelfstandig werk, wanneer een leraar ziek is. Elders worden leerlingen met individuele leerproblemen een uurtje naar de leraarsassistent toegestuurd, die ze dan helpt. Belangrijk is in dit verband in de gaten te houden dat taken passen bij de functiewaardering (en bijbehorend opleidingsniveau). Wanneer een leerling tijdens zelfstudie vragen heeft over de lesstof, kan hij in principe niet terecht bij de surveillerende leraarsassistent. Dit gevaar was temeer aanwezig, daar veel van de in dienst genomen

ondersteuners overgekwalificeerd bleken te zijn. Van belang is dus dat alle werkzaamheden van de assistent plaatsvinden onder verantwoordelijkheid van een docent. In dit verband is wellicht een vergelijking met de relatie tussen apotheker en assistent verhelderend, waarbij de eerste verantwoordelijk is, ook voor het werk dat de assistent min of meer zelfstandig en buiten zijn directe gezichtsveld verricht.

Tegen wat voor vragen en problemen liepen de deelnemende scholen op?

De achterdocht bij sommige leraren die dit principe zien als een slinkse truc om te bezuinigen en waardoor zijzelf overbodig worden, is een belangrijk probleem. In dit verband is het belangrijk de docenten duidelijk te maken dat het hierbij niet alleen gaat om een ontwikkeling die zijn noodzaak ontleent aan de situatie op de arbeidsmarkt, maar dat die ook logisch is met het oog op de onderwijskundige ontwikkeling van de school. De verschuiving van klassikaal onderwijs naar meer zelfstandig werken, onder meer mogelijk gemaakt door toenemend gebruik van ict, vraagt om meer mensen in de school die verantwoordelijk zijn voor de gang van zaken in de school als geheel. Ook is het van belang erop te wijzen dat het leraarsberoep dankzij deze ontwikkeling juist interessanter wordt voor diegenen die hechten aan de professionele kwaliteiten van het beroep. Leraren zullen als gevolg van deze ontwikkeling immers minder gaan lesgeven en zich meer moeten concentreren op inhoudelijke zaken, zoals selectie van de leerstof, afstemming ervan op verschillende doelgroepen en afstemming van de verschillende vakken onderling. Kortom: voor al die zaken waarover ze nu klagen dat ze er door tijdgebrek te weinig aan toekomen.

Overigens is onze indruk dat het niet moeilijk meer is het principe van meer handen in de school, zoals hier bedoeld (in ruil dus voor leraarsformatie), door leraren aanvaard te krijgen. Het merendeel der leraren ziet in dat een dergelijke ontwikkeling onontkoombaar is. Bovendien realiseren de meesten zich dat hiermee het leraarsberoep alleen maar interessanter wordt. Wel kent iedere school een klein contingent aan notoire dwarsliggers die bij alles de hakken in het zand zetten. Ik heb de indruk dat veel schoolleiders omwille van 'de lieve vrede' teveel hun oren laten hangen naar de bezwaren van dit soort opposanten. Dit tot ergernis van leraren die een dergelijke ontwikkeling juist voorstaan.

Praktische problemen

Het heeft ons verbaasd hoezeer scholen er moeite mee bleken te hebben de nieuwe medewerkers in te passen in hun organisatie. In het volgende gaan we gedetailleerd in op allerlei min of meer belangrijke zaken, waardoor de inpassing van het nieuwe personeel in de school problemen bleek op te leveren. Daarbij gaat het in veel gevallen om ogenschijnlijke futiliteiten of voor de hand liggende vanzelfspre-

kendheden. Bijvoorbeeld op het terrein van de formele aanstelling. Terwijl men in het onderwijs zeer gespitst pleegt te zijn op alles wat de rechtspositie betreft, werd, zo hebben wij ervaren, vaak buitengewoon slordig omgesprongen met die van de assistenten: geen duidelijke afspraken over werktijden, de aanstellingsbrief liet hier en daar maanden op zich wachten, over het salaris werd geen duidelijkheid verschaft, het functioneringsgesprek kwam niet of veel te laat om een rol te kunnen spelen bij de vraag of aan het eind van de proefperiode van drie maanden het contract moest worden gecontinueerd, leraren waren maar matig geïnformeerd over de nieuwe medewerker die zichzelf moest gaan voorstellen, leerlingen en ouders werden niet geïnformeerd enzovoorts.

Interessant als voorbeeld van waar scholen vooraf onvoldoende over bleken te hebben nagedacht, is de omvang van de betrekking. De werkzaamheden van de meeste ondersteuners bleken vooral de praktische ondersteuning van leraren te betreffen. Dit betekende dat er buiten de lestijden in de regel geen werk voor hen was. Dit betekent dat je, als je iemand aanstelt voor 0,7 werktijd, op de tijden dat de school 'draait', over de betrokken medewerker kunt beschikken. Die is dan vrij buiten schooltijd en tijdens alle schoolvakanties. In de meeste gevallen bleken hierover geen afspraken te zijn gemaakt, louter omdat men er niet aan had gedacht. De ondersteuner kwam in de vakantie voor een gesloten deur of er moesten werkzaamheden worden gezocht om hem bezig te houden. Overigens is de aanstelling van ondersteuners in een 0,7 baan zoals hier omschreven om nog een andere reden interessant. Gezien de krappe arbeidsmarkt is het niet overal even eenvoudig geschikte kandidaten te vinden. De aanstellingsomvang waarbij men vrij is als de kinderen vrij zijn, maakt een dergelijke baan interessant voor vrouwen met jonge kinderen. Ook voor mannen natuurlijk, maar binnen de praktijk van het experiment bleken alleen vrouwen om die reden voor de baan van ondersteuner te hebben gekozen.

Het experiment heeft duidelijk gemaakt dat scholen niet gewend zijn om te gaan met personele vragen die ruimte laten voor eigen keuzes. Dit betreft niet alleen de formele kanten van de aanstelling; hetzelfde geldt voor de noodzaak om met de nieuwe medewerker te bespreken wat van hem wordt verwacht. De normale functies in een school liggen in het algemeen duidelijk vast. Nu de school daar zelf invulling aan moest geven, werd dat gebrek aan ervaring met coaching en sturing van nieuw personeel duidelijk.

De aansturing van de ondersteuners door de leraren is vaak een probleem. Directies zijn niet gewend zoiets uit handen te geven en veel leraren hebben er moeite mee opdrachten te geven. Ze vinden het niet fatsoenlijk iets wat ze zelf vervelend vinden door een ander te laten doen, of commentaar te geven als het niet naar hun

wens gedaan is („dan doe ik het liever zelf“). Overigens, als er werk is overgedragen, overheerst de verbazing over het feit hoe goed het gedaan wordt. Beter dan ikzelf, is vaak de verbaasde reactie.

De bedoeling van de introductie van ondersteuners in de school was dat daarmee de taak van de leraar zou worden verlicht. Dat impliceert, zou je verwachten, dat leraren die zich overbelast voelen ook het meest gebruik maken van de geboden ondersteuning. Dit nu blijkt lang niet altijd het geval. De mate waarin leraren ondersteuners inschakelen bij hun werkzaamheden lijkt veel meer verband te houden met persoonlijke karakteristieken als openstaan voor suggesties van anderen en bang zijn anderen inzicht te geven in je wijze van werken. Om te bevorderen dat de taakverlichting terechtkomt daar waar die het meest nodig is, kan de directie sturend optreden door dit aan de orde te stellen tijdens de functioneringsgesprekken met de betreffende docenten. Zo kan men docenten die klagen te zwaar belast te worden, vragen een duidelijk overzicht te maken van alle werkzaamheden die zij verrichten om vervolgens te bezien wat kan worden afgestoten. Ook kunnen ondersteuners gericht worden ingezet om de taken te verlichten van docenten die na langdurig ziekteverlof een reïntegratietraject volgen of na bijvoorbeeld zwangerschapsverlof weer aan de slag gaan. Zo zijn er scholen die menen dat het aldus gericht inzetten van ondersteuners zichtbaar positief effect heeft gehad op het ziekteverzuim.

Ondersteuners met werkervaring in andere sectoren verbazen zich over de geslotenheid van de onderwijscultuur. Als leraren ergens problemen mee hebben, houden ze die voor zich, ze praten er niet over, zoeken ook geen steun bij elkaar. De ervaring heeft geleerd dat de aanwezigheid van ondersteuners ertoe bijdraagt dat scholen meer gaan functioneren als een organisatorische eenheid. Zoals bijvoorbeeld op het gebied van verzuimregistratie en verzuimbeleid, bijhouden leerlingendossiers, organisatie van inhaalproefwerken, gedragsregels voor leerlingen zoals die worden gehanteerd tijdens surveillance in en om de school, in kantine of open leercentrum, et cetera. Ander winstpunt: doordat de uitvoering bij één persoon ligt en niet verdeeld is over een aantal leraren, weten ook de leerlingen waar ze aan toe zijn.

Na genoemde aanloopproblemen bleek dat de ondersteuners in de meeste gevallen na enkele maanden hun plek in de organisatie hadden gevonden. Die plekken waren van school tot school heel verschillend. De ruimte die scholen hadden gekregen om de ondersteuning naar eigen inzicht in te vullen, sluit aan bij de ruimte die zij hebben om de organisatie van het onderwijs naar eigen inzicht in te richten. Duidelijk was dat de meeste ondersteuners zich soms na enkele maanden al onmisbaar hadden weten te maken. Voor een goed functioneren van de ondersteuners is verder van belang dat zij veelvuldig formeel en informeel contact hebben met de leraren.

Zij moeten vooral niet gaan opereren als een zelfstandige unit binnen de school. Waar dit het geval was, bleken gemakkelijk problemen te ontstaan van groepsvorming en dus collectieve onvrede over bijvoorbeeld vervelende ervaringen van één van de leden met een bepaalde docent. Dergelijke negatieve neveneffecten doen zich vooral voor waar assistenten samen zitten in één ruimte ver weg van de docenten. Dergelijke effecten deden zich nooit voor waar assistenten zich duidelijk betrokken voelden bij het werk van bepaalde docenten met wie ze nauw samenwerkten.

Werving en selectie

Op sommige scholen is voor de functie onder de ouders geworven. Deze methode bleek in de regel zeer succesvol. Scholen die hebben geworven via het arbeidsbureau rapporteren in het algemeen dat de ervaringen daarmee prettig waren. Binnen enkele dagen waren de kandidaten bekend en binnen een week was er nieuw personeel. Ook is geworven door rechtstreeks naar geschikte kandidaten te vragen bij een instelling die de opleiding tot onderwijsassistent verzorgt. Ook dit bleek effectief en snel. Een trend die al eerder geconstateerd werd, is dat het in de randstad veel moeilijker is om aan personeel te komen dan in de rest van Nederland. In de randstad kregen scholen een handvol reacties op hun oproep, terwijl daarbuiten in één geval 110 personen op één advertentie reageerden.

Wanneer men kijkt naar de gevolgde opleiding van het nieuwe personeelslid is het opvallend dat hij of zij over het algemeen hoog is opgeleid (tot aan universiteit). Veel kandidaten hadden een opleiding SPW en waren werkzaam in de geriatrie of jeugdinstellingen. Ook conciërges solliciteerden naar de baan van leraarsassistent. Op sommige scholen gaven leraarsassistenten aan meer te willen en te kunnen dan de omschreven taken, zonder overigens aanspraak te maken op een andere hogere functie of inschaling. Dit nu is niet toegestaan. Wanneer je medewerkers taken toevertrouwt die uitstijgen boven hun functieomschrijving, dienen zij ook het daarbij behorende salaris te ontvangen, ongeacht de vraag of ze dat nou graag willen of niet. Zo zitten de rechtspositionele regelingen nu eenmaal in elkaar.

Aansturing en organisatie

In de gaten moet worden gehouden dat de ondersteuners niet alle leraren als opdrachtgevers hebben. Dit brengt gemakkelijk loyaliteitsconflicten met zich mee. Om dit te voorkomen werden door scholen verschillende regels gehanteerd, zoals:

- één van de collega's verantwoordelijk laten zijn voor de aansturing (die bewaakt nauwlettend het takenpakket en de afspraken);
- de assistent is gebonden aan bepaalde groepen of secties.

In het licht van de aansturing blijkt de werkplek van belang. Op de meeste scholen hebben de assistenten een plek in de leraarskamer of in een eigen lokaal nabij de leraarskamer. Elders geven de docenten hun opdrachten via opdrachtbriefjes - met vermelding van de termijn waarop iets nodig is - die zij in de postbus van de leraarsassistenten deponeren. Elke ochtend vindt er overleg plaats van de leraarsassistenten met de coördinator en wordt gekeken wat er het beste wanneer gedaan kan worden.

Zwaartepunt bij de scholen

De ontwikkelingen op de arbeidsmarkt maken het dus noodzakelijk gebruik te gaan maken van ander onderwijspersoneel dan uitsluitend leraren en daarnaast een systeem te ontwikkelen om eigen kader op te leiden. Dit betekent dat scholen gedwongen zijn stil te staan bij de vraag hoe dit proces gestuurd kan gaan worden. Niet van bovenaf door het ministerie, maar binnen de arbeidsgemeenschap school. Wat scholen van het ministerie en van andere instanties zoals de vakbonden mogen verwachten, is dat die de scholen de noodzakelijke ruimte geven om beleid in die richting te gaan ontwikkelen.

Waarom dat zwaartepunt bij de scholen? Wanneer het gaat om leraren vo was in het verleden sprake van een redelijke mate van mobiliteit. Dit betekende dat mensen, wanneer in een bepaald deel van het land vacatures waren, daarheen reisden of verhuisden. Die mobiliteit geldt voor mannen meer dan voor vrouwen. Zo zien we bijvoorbeeld dat er grote regionale verschillen zijn in tekorten en overschotten op het gebied van onderwijsgeevenden voor het basisonderwijs, omdat het daar bijna uitsluitend vrouwen betreft. Ook voor lageropgeleiden geldt dat zij, in vergelijking met hoogopgeleide mannen, weinig mobiel zijn.

In het vo werken nu nog voor het merendeel mannen. Omdat de instroom van nieuwe leraren vooral vrouwen betreft, neemt het aandeel van de vrouwen toe. En daar komt nu bij dat men ook steeds meer een beroep zal doen op middelbaar opgeleiden. Kortom scholen krijgen te maken met zeer verschillende, regionaal bepaalde, arbeidsmarktsituaties. Dit heeft dus voor scholen verschillende consequenties voor de werving en de selectie van personeel en de interne scholingsactiviteiten.

Samenvatting

Docenten in het Nederlandse onderwijs zijn gewend autonoom te werken. Op veel scholen heerst dus een eilandcultuur: iedereen zorgt voor zijn eigen winkel en doet ook alles om die draaiend te houden. Voor docenten is het vervolgens een ingrijpende verandering als een deel van de werkzaamheden door iemand anders gedaan kunnen worden. Ten eerste denken ze dat ze het sneller zelf even tussendoor kunnen doen dan het werk uitleggen aan iemand anders en vervolgens erop toezien dat

het weer terugkomt. Ten tweede menen docenten dat iemand anders het werk nooit zo goed kan doen als zij tot aan kopiëren en multiple choice-nakijkwerk toe. Tenslotte generen docenten zich ervoor om klussen die zijzelf als rottig ervaren door een ander te laten opknappen.

De ervaring heeft geleerd dat er veel taken zijn die docenten kunnen afstoten naar lagergeschoold personeel. Verder is gebleken dat dit personeel die taken in de regel sneller en vooral ook beter uitvoert dan de betrokken docent zelf. Dat is niet zo verwonderlijk: een docent doet de klus immers haastig tussendoor, terwijl de assistent er werk van maakt. Het gevoel van allerlei verschillende dingen aan het hoofd te hebben is in de ogen van veel docenten zelf één van de belangrijkste stressfactoren. Bovendien is wat een docent als klus ervaart voor iemand anders vaak leuk werk. In hoofdzaak gaat het om 'leren delegeren'. Daarbij is belangrijk dat docenten leren opdrachten te geven, te vertellen hoe ze een bepaalde opdracht uitgevoerd willen zien, wanneer iets niet of wel naar tevredenheid gedaan is. In zijn algemeenheid kan worden gezegd dat men er in het onderwijs moeite mee heeft elkaar (openlijk) ergens op aan te spreken, te bekritisieren en te wijzen op manco's. Overigens lijkt het in dit verband nuttig te wijzen op de andere kant van deze medaille: ook als leraren zeer tevreden zijn over het werk van de ondersteuners, wordt dit vaak niet tegen de betrokkene zelf uitgesproken, maar hoort die dat via een omweg.

Bij het aanstellen van extra ondersteunend personeel kunnen de volgende aandachtspunten de rol vervullen van een soort van checklist:

Capabele mensen. Voor de functie van bijvoorbeeld leraarsassistent gaat het om een behoorlijk specifiek type persoon. Belangrijke eisen zijn: dienstverlenend, sociaal en communicatief vaardig, flexibel in uitvoering, niet afwachtend maar initiatieven nemend, kennis van computers en om kunnen gaan met leerlingen. Vooral zelfstandig kunnen werken is belangrijk, aangezien men in een werkomgeving terecht komt waar men, zoals hiervoor beschreven, niet gewend is werk uit handen te geven. Men moet niet de instelling hebben van afwachten, maar zelf werk kunnen zien.

Introductie. Essentieel voor de assistentie is dat betrokkenen goed worden geïntroduceerd bij het personeel en bij de leerlingen. Het liefst zijn de docenten zoveel mogelijk betrokken bij de aanstellingsprocedure, aangezien zij met het nieuwe personeel moeten werken. Dit verschaft duidelijkheid en het gevoel dat de ondersteuner er is om hun werk te verlichten. Ook wordt hiermee voorkomen dat docenten de schoolleiding achteraf kunnen verwijten de verkeerde te hebben aangenomen.

Takenpakket. Op veel scholen is onduidelijkheid over welke werkzaamheden nu wel en niet mogen worden afgegeven. Spreek met elkaar van tevoren een reeks duidelijk afgebakende taken af en zorg ervoor dat iedereen hiervan goed op de hoogte is.

Bereikbaarheid. Wanneer een assistent niet bereikbaar is, zul je hem ook niet vlug inschakelen voor werkzaamheden. Geef de ondersteuner een duidelijke plek, goed zichtbaar voor docenten. Voorbeelden hiervan zijn dat de leraarsassistent 's ochtends voor het begin van de lessen in de docentenkamer werkt om opdrachten in ontvangst te nemen of dat de werkkamer vlakbij de docentenkamer is en de deur altijd openstaat. Zeker wanneer de assistent niet een werkruimte in de nabijheid van de docentenkamer heeft, is het van belang hem niet alle pauzes te laten surveilleren. Het blijkt dat dit een goed contact met de docenten in de weg staat. Op sommige scholen is gebleken dat een rooster goed werkt. Met betrekking tot de leraarsassistent die vooral in de klas werkzaamheden verricht, is dit uiteraard noodzakelijk. De leerkracht weet dan van tevoren precies welk lesonderdeel hij kan gaan doen op de toegewezen uren.

Aansturing. De mensen die benoemd zijn op de experimenteerscholen komen dikwijls uit het bedrijfsleven en tonen zich verbaasd over de gesloten cultuur. Zij zijn gewend dat iemand als hij ergens moeite mee heeft of het erg druk heeft, dit ook laat weten en als iets niet goed is gedaan, dat dan ook gezegd wordt. Het onderwijs zou gebaat zijn bij een bedrijfslevencultuur, omdat problemen eerder zichtbaar worden. Doordat onderwijsassistenten voor 'iedereen' werken, draagt hun aanwezigheid zichtbaar bij aan meer openheid binnen de school. Voor een goed verloop is het verder van belang dat duidelijk is wie verantwoordelijk is voor de aansturing van de ondersteuner.

(Vaste) aanstelling. Verder is het van belang dat de ondersteuners vooral de eerste weken nauwgezet worden gevolgd. In die tijd moet hun geschiktheid worden beoordeeld. Gezien de eerdergenoemde traditie in het onderwijs van onduidelijkheid over elkaars functioneren hoeft het niet te verbazen dat het hier in de regel nogal aan schort. Sommige scholen hebben iemand in dienst genomen die ze achteraf gezien minder geschikt vinden, maar daar kwamen ze pas achter toen het te laat was.

Omvang betrekking. Wanneer men een assistent aanstelt voor 0,7 betekent dit dat hij alle schooldagen op schooltijden aanwezig is. Dit maakt de baan tevens interessant voor herintredende vrouwen met kinderen.

AUTEUR

Leo G.M. Prick is adviseur bij Intervu, onderwijskundig adviesbureau,
Herengracht 272, 1016 BW Amsterdam.
Telefoon: 020 - 620 21 22, E-mail: intervu@tip.nl

Reeds verschenen:

- 1 Het studiehuis
- 2 Werken in netwerken
- 3 Zorg om het studiehuis
- 4 De didactiek van leren leren
- 5 Ervaringen in netwerken
- 6 Toetsen in het studiehuis
- 7 Examens in het studiehuis
- 8 En nu de docent nog...!
- 9 Mediatheken en bibliotheken
- 10 Het Interactief Leergroepen Systeem (ILS)
- 11 Vakspecifieke leer- en denkvaardigheden
- 12 De hele school: één studiehuis!
- 13 Van schoolgebouw naar studiehuis
- 14 Een mediatheek in het studiehuis
- 15 Schoolboeken in het studiehuis
- 16 ICT in BVE
- 17 Planmatig werken bij onderwijsinnovaties
- 18 Het reguleren van leren
- 19 Schoolgebonden onderwijsinnovaties in samenhang
- 20 Leerlingen over het studiehuis
- 21 Omgaan met verschillen tussen leerlingen
- 22 Het examendossier
- 23 De onderwijskundig manager in de tweede fase
- 24 Zorg voor aansluiting
- 25 Mentoraat in het studiehuis
- 26 Probleemgestuurd onderwijs in zorg- en welzijnsopleidingen
- 27 Beoordelen van onderzoeksvaardigheden van leerlingen
- 28 Zelfwerkzaamheid, didactiek en instrumenten in het agrarisch onderwijs
- 29 Professionele ontwikkeling van docenten
- 30 Wat gij niet wilt dat u geschiedt..., over communicatie, collegialiteit en coaching
- 31 Naar een doorlopende leerlijn in het onderwijs, techniek als voorbeeld
- 32 Hoe gaan docenten om met zelfstandig leren?
- wat ze denken en doen -

Werktitels voor volgende nummers:

- Zelfsturende teams**
- Didactische modellen**
- Individualisering**
- Samenhang tussen de organisatie, het onderwijs en het leren**
- De inspirerende school**



De "Studiehuisreeks"

is een uitgave van
MesoConsult b.v.

Gounodlaan 15
5049 AE Tilburg

telefoon 013 - 456 03 11

fax 013 - 456 32 76

MesoConsult