

“Het moet wel min of meer een roeping zijn...”

Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht



J. van Andel

“Is it any wonder that I'm tired?”
“Is it any wonder that I feel uptight?”
(Keane)

Voorwoord

Als titel voor deze masterscriptie is gekozen voor “Het moet wel min of meer een roeping zijn...”. Deze uitspraak is afkomstig van één van de respondenten uit dit onderzoek. De vraag rijst of het beroep leerkracht inderdaad een roeping is en niet langer een aantrekkelijk, professioneel beroep. In deze scriptie is nader op deze vraag ingegaan.

Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht kan niet plaats vinden zonder de medewerking van leerkrachten. Mijn dank gaat dan ook uit naar de verschillende respondenten wier tijd en inspanning van groot belang waren bij het tot stand komen van dit scriptieonderzoek. Ook wil ik Dick Houtman danken die mij tijdens mijn scriptieonderzoek en ook daarbuiten heeft bijgestaan met raad en daad maar vooral ook met het nodige enthousiasme en vertrouwen. Ik ben er van overtuigd dat ik nooit meer een wetenschappelijk stuk kan schrijven zonder dat zijn kritische vragen door mijn hoofd zullen gaan. Daarvoor ben ik hem erg dankbaar. Als laatste wil ik Jeanette Gille bedanken voor haar tijd en geduld tijdens mijn studie.

Rest mij te zeggen dat ik niet kan ontkomen aan enige bias. Ten tijde van het onderzoek vervulde ik met veel enthousiasme en plezier de functie van leerkracht. Daar ik echter slechts enkele jaren in het basisonderwijs actief was en er zoveel mogelijk naar gestreefd heb me als onderzoeker zo objectief mogelijk op te stellen, verwacht ik niet dat mijn functie van invloed is geweest op de uitkomsten van het scriptieonderzoek.

Inhoudsopgave

1	Inleiding.....	6
1.1	De ontwikkeling van het onderwijs.....	6
1.2	Onderwijs en zijn (maatschappelijke) functies.....	7
1.3	De aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht.....	8
2	Probleemstelling & Theorie.....	10
2.1	Het primair onderwijs.....	10
2.2	Ontwikkelingen van invloed op het beroep leerkracht.....	12
	2.2.1 Teloorgang van de status van het beroep leerkracht.....	12
	2.2.2 De ontwikkeling van het salaris van de leerkracht.....	12
	2.2.3 Verzwaring van het beroep.....	13
	2.2.4 Toegenomen bureaucrativering in het onderwijs.....	15
3	Onderzoeksopzet.....	16
3.1	Opzet.....	16
3.2	Respondenten.....	17
3.3	Dataverzameling.....	17
4	Onderzoeksbevindingen.....	19
4.1	Ontwikkelingen die van geringe invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht	19
	4.1.1 “We kunnen er prima van rond komen”.....	19
	4.1.2 “Het valt over het algemeen wel mee”.....	20
4.2	Ontwikkelingen die de aantrekkelijkheid van het beroep vergroten	22
4.3	Ontwikkelingen die de aantrekkelijkheid van het beroep verkleinen...	24
	4.3.1 “Je moet zelf veel meer ontwikkelen”.....	24
	4.3.2 “Na vijf waarschuwingen mag het toch wel afgelopen wezen”.....	25
	4.3.3 “Een enorm overlegcircuit”.....	27
	4.3.4 “Moeten we alles heel erg tot in de puntjes vastleggen?”.....	29
	4.3.5 “Het is er allemaal bij”.....	30
5	Conclusie.....	32
5.1	Andere leerlingen& nadruk op het individu	32
5.2	Andere leerlingen & andere visie.....	33
5.3	Meritocratisering, New Public Management.....	35
	& deprofessionalisering	
	5.3.1 Meritocratisering van de samenleving.....	35
	5.3.2 New Public Management.....	36
	5.3.3 Deprofessionalisering van het beroep leerkracht.....	37
5.4	Maatschappelijk belang en professionalisering.....	39
	5.4.1 “De school lost het wel op!”.....	39
	5.4.2 Professionalisering	40
5.5	Conclusie.....	41
	Bijlage	43
	Bronnen.....	44

1 Inleiding

“Leraren hebben het zwaar te verduren. Zij werken zich rot, maar toch klaagt de politiek over het onderwijs. Ouders zijn veeleisender geworden, kinderen zijn sneller aangebrand. En dan is er nog het ministerie, met steeds meer nieuwe richtlijnen. Wat is er toch gebeurd met het mooiste beroep van de wereld?”
(Lakmaker, 2003:1)

Er wordt wel gezegd dat het beroep leerkracht het oudste beroep ter wereld is. Of dit daadwerkelijk het geval is valt te betwisten. Wel kan worden gesteld dat het onderwijzen of overdragen van kennis al een belangrijk onderdeel vormde van de meest prille beschavingen (Leacock, 1978). Door de eeuwen is onderwijs een steeds belangrijker onderdeel van de westerse samenleving geworden. Ook in Nederland is het geloof in de invloed en het belang van onderwijs sterk toegenomen (Van Heek, 1973). Het belang en de invloed van de leerkracht lijken mede daardoor sterk te zijn toegenomen. Het Unesco verwacht dan ook dat deze de komende jaren alleen nog maar verder zullen toenemen (UNESCO, 1998). Toch is er de laatste tijd veel debat over de positie en het imago van de leerkracht. In veel gevallen wordt gesteld dat het beroep is afgeleden en het tekort aan leerkrachten is schrikbarend hoog (Jager, Lakmaker et al., 2003; Siebelink, 2003). In dit onderzoek zal worden ingegaan op één van de onderwerpen die een groot deel inneemt in het debat over onderwijs: de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht.

Het scriptieonderzoek is opgedeeld in vijf hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk zullen het onderwijs en zijn (sociale) functies worden behandeld en zal de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht aan het bod komen. Vervolgens zal in het tweede hoofdstuk de probleemstelling worden gepresenteerd en zal nader worden ingegaan op het instituut primair onderwijs. Ook zullen in dit hoofdstuk enkele ontwikkelingen worden behandeld waarvan wordt verondersteld dat deze, afzonderlijk of in combinatie, van invloed zouden kunnen zijn (geweest) op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. In het derde hoofdstuk zal in worden gegaan op de opzet van het onderzoek en de wijze waarop de dataverzameling heeft plaatsgevonden. In het vierde hoofdstuk zullen de onderzoeksbevindingen worden gepresenteerd. In het vijfde en laatste hoofdstuk zal de theoretische vertaling van de onderzoeksbevindingen worden weergegeven, gevolgd door een conclusie.

1.1 De ontwikkeling van het onderwijs

Een van de belangrijkste en meest ingrijpende veranderingen in de westerse wereld is de evolutie van een feodale samenleving naar een industriële samenleving. De belangrijkste drijfveren achter deze ontwikkeling waren de vlucht van de techniek en het ontstaan van kapitalisme (Watson, 2005). Volgens Max Weber heeft met name het protestantisme een grote bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van het kapitalisme. Het was de protestantse doctrine die zorgde voor een vruchtbare bodem van waaruit het idee van het kapitalisme kon volgroeien. Naast de opkomst van het kapitalistische ideeëngoed waren ook verschillende technologische ontwikkelingen verantwoordelijk voor het evolueren van een feodale samenleving naar een industriële samenleving (Weber, 1965)

De opkomst van de industriële samenleving heeft gevolgen gehad voor de inrichting van zowel werk als maatschappij. Technologische ontwikkelingen zorgden samen met commerciële factoren voor het ontstaan van industrieën in de steden alsmede een groeiende scheiding tussen wonen en werken (Weber, 1927, 1978). Het

leven binnen de industriële samenleving speelde zich voornamelijk af in de steden. Dit had tot gevolg dat de steden toenamen in omvang en inwonersaantal. Binnen deze steden begon zo rond de achttiende eeuw de interesse in (algemeen, openbaar) onderwijs zich te ontvouwen. Onderwijs was tot die tijd slechts voorbehouden aan kinderen van: "...rijken, de landadel en handeldrijvende burgers..." (De Swaan, 1996: 65) en werd in die tijd uitsluitend aangeboden door kerken (De Swaan, 1996). De interesse voor algemeen openbaar onderwijs werd voornamelijk ingegeven door de verlichtingsideeën van de Franse Revolutie die in die tijd in brede kring werden aangehangen (De Swaan, 1996: 64).

In Nederland vielen in 1794 Franse troepen de Republiek der Verenigde Nederlanden binnen. Gestoeld op de ideeën van de Franse revolutie stelden zij in Nederland het openbaar onderwijs in. Het onderwijs had tot doel: "de vaardigheden te ontwikkelen die de brede massa van het volk zouden verheffen tot burgers die bereid en in staat waren tot 'participatie in het nieuwe nationale gemenebest'" (Greenstone, 1996: 109). Daarnaast voerden zij een examenplicht voor alle schoolmeesters en zagen zij er op toe dat incompetenten leermeesters werden ontslagen. Naast openbare scholen konden kerken hun eigen scholen oprichten maar op eigen kosten. Deze ontwikkeling vormde de basis van het verzuilde Nederlandse onderwijsbestel. Nog lang daarna bleven openbare scholen de enige scholen die recht hadden op overheidssteun. Vanaf 1920 echter stelde de Onderwijswet de staat verplicht openbaar en bijzonder onderwijs in gelijke mate te financieren (De Swaan, 1996).

In de twintigste eeuw nam het aantal scholen in Nederland steeds verder toe. Vanaf de Tweede Wereldoorlog groeide de onderwijsdeelname in Nederland sterk (Van Heek, 1973). Van Heek stelt dat vanaf de Tweede Wereldoorlog de band tussen onderwijs en arbeidsmarkt steeds inniger werd. Mede door de vlucht die wetenschap en technologie namen werd onderwijs een steeds belangrijker criterium bij het verwerven van een (goede) positie op de arbeidsmarkt. Het onderwijs kreeg hierdoor een steeds belangrijker rol als beroepsvoorbereidende functie (Van Heek, 1973). Met name diploma's speelden een steeds belangrijker rol bij de zoektocht van bedrijven naar de ideale werknemer (De Vries, 1993).

1.2 Onderwijs en zijn (maatschappelijke) functies

Binnen de huidige Nederlandse verzorgingsstaat zijn de belangrijkste taken van het onderwijs: achterstandbestrijding, voorbereiding van kinderen op het leven in een plurale samenleving en het verschaffen van een startkwalificatie aan jongeren. Deze drie taken kunnen worden herleid tot de drie sociologische functies die het onderwijs in Nederland vervult: "allocatie, integratie en kwalificatie" (Veld, 2004: 141). Als eerste kan gesteld worden dat het onderwijs een *integratiefunctie* vervult. Binnen een samenleving geeft het onderwijs (mede) vorm aan de opvattingen, waarden en normen die leden van de opgroeiende samenleving zich eigen maken en zorgt zodoende voor hun integratie in de samenleving. Een andere functie die het onderwijs vervult is de zogenaamde *allocatiefunctie*. Onderwijs bepaalt in sterke mate de maatschappelijke positie die een individu in de loop van zijn leven weet te bereiken. Daarnaast vervult onderwijs ook de zogenaamde *kwalificatiefunctie*. Door de overdracht van kennis, vaardigheden en houdingen is onderwijs van betekenis voor de wereld van arbeid en beroep, omdat het de kwaliteit van het arbeidsaanbod en daarmee het functioneren van het economisch systeem beïnvloedt (Veld, 2004). Naast deze drie hoofdfuncties vervult onderwijs een vierde, minder formele maar sociaal gezien zeer invloedrijke functie: de zogenaamde *legitimatiefunctie*. Het onderwijs rechtvaardigt de inkomens- en statusverschillen binnen een samenleving door deze toe te schrijven aan

individuele verschillen in capaciteiten en prestaties in plaats van aan afkomst en stand (Veld, 2004).

Onderwijsprestaties vormen de legitimering van inkomens- en statusverschillen in een op meritocratische leest gestoelde samenleving. De kern van een meritocratische samenleving is dat individuen worden beloond op basis van de bijdrage die ze leveren bij het tot stand brengen van een economische transactie (Bills, 2004). Binnen de meritocratische samenleving zijn systemen en structuren zo ingericht dat individuen ook daadwerkelijk op basis van verdienste kunnen worden beloond (Bills, 2004). Het principe van de meritocratie vindt zijn fundament in de ideeën van de zogenaamde functionalistische stroming. Het functionalisme gaat uit van het idee, dat elk onderdeel van de samenleving een positieve bijdrage levert aan het voortbestaan en de stabiliteit van de gehele samenleving (Bills, 2004). In tegenstelling tot het verleden, waar privileges voornamelijk werden verdeeld op basis van familie(naam), bezit en connecties worden in een meritocratische samenleving privileges voornamelijk verdeeld op basis van verdienste en dus ook van onderwijsprestaties (Bills, 2004).

Zoals alle samenlevingen dient ook de meritocratische samenleving er op toe te zien dat posities die van fundamenteel belang zijn voor de samenleving als geheel worden ingevuld door die mensen die het meest capabel zijn en over de beste vaardigheden beschikken. Deze mensen zullen over het algemeen schaars zijn zodat samenlevingen prikkels zullen moeten verschaffen om vraag en aanbod te reguleren. Binnen zulke samenlevingen dienen zowel economische beloningen als een verbeterde sociale status of prestige als prikkels voor hen die bereid en in staat zijn om hun vaardigheden te ontwikkelen. Het belangrijkste instituut waarbinnen het ontwikkelen van vaardigheden plaats vindt, is het onderwijs (Bills, 2004). Door het toegenomen belang van onderwijsprestaties in een meritocratische samenleving lijken ook erfelijke factoren als ras, etniciteit of geslacht minder van belang dan voorheen (Bills, 2004).

Wanneer gekeken wordt naar Nederland, kan gesteld worden dat de prestaties van een individu steeds meer bepalend lijken te zijn voor de maatschappelijke positie van een individu (Veld, 2004). Onderzoek naar intergenerationale mobiliteit, de mate waarin individuen of groepen een hogere maatschappelijke positie innemen dan hun ouders (Marshall, 1998), toont aan dat de sociale positie van de zoon of dochter steeds minder afhankelijk is van die van de vader (Veld, 2004). Deze intergenerationale of sociale mobiliteit hangt enerzijds samen met een relatieve groei aan betere banen maar vooral ook met het verminderen van de scheidslijnen tussen sociale posities (Veld, 2004). Veld stelt dan ook: "Onder kleine zelfstandigen met personeel en boeren komt overdracht van de beroepspositie van vader op zoon via overerving van het bedrijf nog regelmatig voor. In andere klassen speelt het onderwijs een steeds grotere rol in de overdracht van de klassenpositie van vader op zoon" (Veld, 2004: 147). Dit alles maakt dat onderwijs, zeker ook in Nederland, steeds meer aan belang lijkt te hebben gewonnen.

1.3 De aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht

Enerzijds kan worden gesteld, dat het er op lijkt dat veel leerkrachten hun beroep als aantrekkelijk ervaren. Zo valt in het in 2003 door het Nederlands instituut voor pedagogisch en psychologisch Onderzoek (Nippo) uitgevoerde onderzoek *Arbeidssatisfactie onder leerkrachten* te lezen, dat slechts een zeer beperkt aantal leerkrachten ontevreden is met zijn beroep (Van der Ploeg & Scholte, 2003). Het Nippo stelt in zijn onderzoek dat onder leerkrachten de meeste tevredenheid is ten

aanzien van het werk zelf (80%) en de minste waardering ten aanzien van de arbeidsvoorwaarden (Van der Ploeg & Scholte, 2003).

Anderzijds kan worden gesteld dat het beroep leerkracht door de jaren heen aan aantrekkelijkheid lijkt te hebben ingeboet. Werden voorheen ‘onderwijzers der jeugd’ in *Korte en eenvoudige beschrijving van de voornaamste standen, beroepen, bedrijven en bezigheden in de menselijke maatschappij* gerangschikt onder de geleerden (Onbekend, 1843: 5), tegenwoordig wordt de leraar gezien als “...een tweederangs figuur (...) van zijn plaats voor de klas verdreven” (Siebelink, 2003: 17). Het lijkt er sterk op dat het beroep leerkracht door de jaren heen aan status heeft ingeboet. “Waar voorheen docenten hun beroep in ‘kloeke letters op een emaillen naambord’ naast hun voordeur schreven, worden nu zelfs ongediplomeerden voor de klas gezet” (Jager, Lakmaker e.a., 2003: 7, 9). Het laten verrichten van hetzelfde werk door ongediplomeerden zou van invloed kunnen zijn op de aantrekkelijkheid van het leraarschap. Ook het salaris van de leerkracht lijkt van invloed te zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Uit het door Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) uitgevoerde onderzoek *Uitslag enquête onderwijsakkoord 2006* (2006) blijkt, dat in tegenstelling tot een prestatiebeloning een algemene salarisverhoging voor al het onderwijspersoneel erg goed scoort. Uit het onderzoek *Arbeidssatisfactie onder leerkrachten* blijkt dat slechts 31% van de ondervraagden tevreden is met hun salaris. Mogelijkerwijs is ook de werkdruk van invloed op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Uit het onderzoek van het ITS blijkt een massale roep om klassenverkleining als middel om de werkdruk te verlagen (ITS, 2006). Als laatste kan worden gesteld dat op de fora van CNV en Beter Onderwijs Nederland (BON) valt te lezen dat de afnemende autonomie van leerkrachten en de toenemende bureaucratie van invloed lijken zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep (CNV, 2006, BON, 2007).

2 Probleemstelling & Theorie

“Ik kwam teleurgestelde leraren tegen. Jaren hadden ze voor de klas gestaan, lang waren zij binnen en buiten de school een autoriteit geweest. Nu was dit alles verschrompeld tot een treurig zelfbeeld. Enthousiaste beginners zag ik. Net van de opleiding vol vuur en energie”
(Van Es, 2005: 9)

Deze woorden schrijft Andrée van Es in haar inleiding van het boek *Niets zo kostbaar als een begin. Een boek over en voor beginnende leerkrachten*. Het boek is bedoeld als een steuntje in de rug voor studenten en beginnende leerkrachten. Daarnaast geeft het boek van Van Es ook aan dat sommige oudere of ervaren leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk zijn gaan zien. Uit de uitkomsten van het Nippo onderzoek *Arbeidssatisfactie onder leerkrachten* blijkt dat oudere leerkrachten systematisch meer ontevreden zijn over hun werk (Van der Ploeg & Scholte, 2003).

De vraag rijst of oudere leerkrachten hun beroep daadwerkelijk als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren. Om antwoord te krijgen op deze vraag zal in dit scriptieonderzoek onderzocht worden of oudere leerkrachten van mening zijn dat het beroep leerkracht minder aantrekkelijk is geworden. Ook zal worden onderzocht waardoor leerkrachten (hebben) ervaren dat het minder aantrekkelijk is geworden. De probleemstelling in dit scriptieonderzoek is dan ook: is het beroep leerkracht door de jaren heen minder aantrekkelijk geworden en zo ja, hoe kan dat worden begrepen?

Het type onderwijs dat qua invloed en reikwijdte boven alle anderen lijkt te staan, is het primair onderwijs. Vrijwel alle kinderen in Nederland komen, op de leeftijd van ongeveer vier jaar in aanraking met het primair onderwijs (Ministerie van OCW, 2007). Het primair onderwijs wordt daarnaast een belangrijke allocatiefunctie toegedicht, wat wil zeggen dat het onderwijs een belangrijke rol speelt bij de uiteindelijke verdeling van welvaart (Veld, 2004). Het onderwijs wordt echter ook steeds vaker gezien als de plek waar verschillende maatschappelijke problemen kunnen worden ondervangen (Ministerie van OCW, 2007). Dit maakt het primair onderwijs tot een belangrijk sociaalwetenschappelijk onderzoeksgebied. Er is daarom voor gekozen om het primair onderwijs als onderzoeksgebied te verkiezen.

2.1 Het primair onderwijs

Verschillende auteurs wijzen op het belang en de invloed van het primair onderwijs. (Van Kemenade, 1981, Kerckhoff, 1996, Bills, 2004). Bills stelt over het primair onderwijs:

“It may not be too much to claim that the educational institution most relevant to the world of work is the elementary school. Virtually all complex and sophisticated job skills ultimately build on the ability to acquire and display the simple skills of reading, writing and calculating. Indeed, whatever its other roles in the building of community and passing on of moral and public values, elementary schools probably contribute more to the human capital stock of a society -post-industrial as well as earlier forms- than any other segment of the school system”
(Bills, 2004: 142,143).

Elke dag maken meer dan anderhalf miljoen kinderen gebruik van het primair onderwijs (Ministerie van OCW, 2007). Het primair onderwijs legt dan ook een buitengewoon belangrijke basis voor de latere carrière van vrijwel alle burgers. Kerckhoff stelt hierover: “We can grant that elementary schools provide the bedrock

of basic skills needed by any labour force, and that they provide the site at which the sorting and sifting of students throughout educational and eventually work hierarchies begins” (Kerckhoff, 2004: 143)

Het primair onderwijs (ook wel lager onderwijs of basisonderwijs genoemd) is gestoeld op de in 1920 opgestelde Lageronderwijswet (Van Kemenade, 1981). Kinderen zijn in Nederland leerplichtig vanaf hun vijfde jaar, wat wil zeggen dat alle kinderen in Nederland verplicht zijn in de maand nadat zij vijf jaar worden, vanaf de eerste schooldag naar school te gaan (Ministerie van OCW, 2007). Na hun zesde jaar zijn zij verplicht de gehele week naar school te gaan. In bijzondere gevallen beslist de leerplichtambtenaar of een kind al dan niet toch school mag verzuimen (Ministerie van OCW, 2007).

Alle scholen binnen het primair onderwijs zijn verplicht in hun onderwijs de volgende vakken op te nemen: Nederlandse taal, Engelse taal, rekenen en wiskunde, oriëntatie op jezelf en de wereld (lessen over aardrijkskunde, geschiedenis, de natuur (biologie), maar ook burgerschapsvorming, lessen over sociale redzaamheid (waaronder gedrag in het verkeer), lessen over gezond gedrag, maatschappelijke verhoudingen (staatsinrichting), geestelijke stromingen, kunstzinnige oriëntatie (zoals bijvoorbeeld lessen over muziek, tekenen, of handvaardigheid) en bewegingsonderwijs. Scholen hebben binnen deze vakken ruimte om zelf accenten te leggen (Ministerie van OCW, 2007).

Naast de hierboven genoemde vakken heeft het primair onderwijs een steeds breder aanbod ontwikkeld. Steeds meer scholen zijn een “brede school” geworden. De brede school kan omschreven worden als een netwerk dat zich ontvouwt in en om de school. Binnen dat netwerk werken leerkrachten en andere professionals samen aan activiteiten die erop gericht zijn dat kinderen zich op allerlei manieren ontwikkelen. Binnen de brede school worden onderwijs, opvang, sport en cultuur aangepast aan de behoefte van de kinderen, hun ouders en de buurt waarin de school staat (Ministerie van OCW, 2007).

De verschillende vakken op school en de verschillende activiteiten die plaats vinden tijdens de brede school, dragen ertoe bij dat kinderen zich op zowel cognitief als sociaal gebied ontwikkelen. Het is zowel voor ouders als voor de school van belang deze voortgang te volgen en dientengevolge ook vast te leggen. Alle scholen zijn dan ook verplicht een leerling-administratie of leerling-dossier bij te houden. Daarin staan onder andere de toets- en de rapportgegevens, de uitslagen van speciale onderzoeken, een verslag van vergaderingen over kinderen en van eventuele gesprekken met de ouders/verzorgers. Ook speciale afspraken die de school maakt betreffende plannen voor extra hulp en informatie over de sociale en emotionele ontwikkeling van kinderen, de werkhouding of de taakaanpak, worden door de school vastgelegd. (Ministerie van OCW, 2007).

De leerkracht is één van de belangrijkste en meest fundamentele pijlers van de basisschool. Hij verzorgt het onderwijs en is de professional krijgt elke dag opnieuw de zorg toevertrouwd over de sociale en cognitieve vorming van jonge kinderen. Binnen de dynamische wereld van het primair onderwijs “waar elke dag anders is” (Ministerie van OCW, 2007: 31), probeert de leerkracht zijn invloed zo goed mogelijk te laten gelden. Hij oefent echter niet alleen invloed uit, maar wordt zelf ook door verschillende ontwikkelingen in meer of mindere mate beïnvloed. Verschillende signalen die kunnen worden opgemaakt uit diverse onderwijsvakbladen en internetfora¹ wijzen erop dat deze ontwikkelingen het beroep niet bepaald aantrekkelijker hebben gemaakt.

¹ Zie Het onderwijsblad no. 3, 2007, CNV forum 2006, BON forum 2007

2.2 Ontwikkelingen van invloed op het beroep leerkracht

Op basis van onderwijskundige, economische en sociaalwetenschappelijke bronnen, kunnen enkele ontwikkelingen worden onderscheiden, die van invloed kunnen of lijken te zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Deze ontwikkelingen zijn: de teloorgang van de status van het beroep, de ontwikkeling van het salaris van de leerkracht, de verzwaring van het beroep en de toegenomen bureaucratisering binnen het onderwijs. Hieronder zullen deze ontwikkelingen verder worden uitgewerkt.

2.2.1 Teloorgang van de status van het beroep leerkracht

Eén van de ontwikkelingen waarvan wordt verondersteld dat deze van invloed zou kunnen zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht, is de afnemende beroepsstatus van de leerkracht. De beroepsstatus van de leerkracht lijkt aan verandering onderhevig te zijn geweest en deze verandering heeft mogelijk een negatieve invloed (gehad) op de aantrekkelijkheid van het beroep.

De ontwikkeling van de status van het beroep leerkracht lijkt samen te hangen met de ontwikkeling van de beroepsstatus van de zogenaamde 'street-level bureaucrats' waartoe ook de leerkracht gerekend kan worden. Street-level bureaucrats houden zich bezig met het 'leveren' van overheidsdiensten. Ze hebben intensief te maken met, en hebben discretie over, de verspreiding van middelen en sancties waarover de overheid beschikt (Lipsky, 2003). Ook beroepsgroepen als bijvoorbeeld politieagenten of gemeenteambtenaren worden gerekend tot de street-level bureaucrats (Lipsky, 2003). De status van street-level bureaucrats lijkt de laatste jaren aan erosie onderhevig te zijn. Burgers worden steeds mondiger en stellen steeds meer en steeds hogere eisen aan de overheid (Tonkens, 2003). Mede door de toename van het opleidingsniveau van burgers lijkt niet de professionaliteit van beroepsbeoefenaars zonder niet langer zonder meer te worden geaccepteerd. Deze kritische houding heeft geleid tot een teloorgang van de vanzelfsprekende autoriteit waarmee street-level bureaucrats in het verleden omgeven waren. Eén van de gevolgen van de afname van de status en autoriteit van street-level bureaucrats is dat een steeds groter deel van hen te maken krijgt met verschillende vormen van agressie. Zo blijkt volgens Van Delft et al. (2007) dat sociaalpedagogische beroepsbeoefenaars wekelijks met diverse vormen van agressie worden geconfronteerd. Wanneer leerkrachten als gevolg van de afname van de status van het beroep verschillende vormen van agressie ervaren, zal dit van invloed kunnen zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep.

Als tweede kan worden gesteld dat ook de status van het beroep *zelf* van invloed kan zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep. De status van een beroep wordt gezien als extrinsieke factor die van directe invloed is op het niveau van ontevredenheid van een werknemer (Kunst, Olie, Rommers & Soete, 1999). Een afname van de beroepsstatus van de leerkracht zou kunnen leiden tot een hoger niveau van ontevredenheid. Dit zou tot gevolg kunnen hebben (gehad) dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren.

2.2.2 De ontwikkeling van het salaris van de leerkracht

Het salaris van leerkrachten is de laatste jaren niet of nauwelijks toegenomen. Door deze ontwikkeling lijkt het salaris van invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep. Het achterblijven van het salaris van leerkrachten kan op verschillende wijze

van invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht: door een tekort aan koopkracht en door een mogelijke declassificatie van het beroep.

Het salaris van leerkrachten in het primair onderwijs is de laatste jaren niet of nauwelijks toegenomen. Dit heeft er toe geleid dat de koopkracht van leerkrachten in het basisonderwijs flink is afgenomen. Vanaf 1990 is de koopkracht van basisschoolleerkrachten met niet minder dan negen procentpunt afgenomen (SBO, 2007). Het achterblijven van het salaris en van de koopkracht kan tot gevolg hebben dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren.

Een andere wijze waarop het salaris van leerkrachten van invloed kan zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht, hangt samen met de classificatie van het beroep aan de hand van het salaris. Een belangrijke functie die salaris vervult is de zogenaamde classificatiefunctie (Kunst et al, 1999). Salaris vervult met name een classificatiefunctie tussen organisaties onderling. Door gebruik te maken van de hoogte van het salaris kunnen werknemers een vergelijking maken met functies in andere organisaties en bedrijfstakken (Kunst et al, 1999). Het salaris van de leerkrachten is de laatste zeventien jaar sterk achtergebleven in vergelijking bij andere beroepen. In de particuliere sector, de welzijnssector en de zakelijke dienstverlening is de koopkracht de laatste jaren minder afgenomen of zelfs toegenomen (SBO, 2007). Het achterblijven van het salaris en hierdoor de afname van de koopkracht van leerkrachten kan van invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep. Het eigen beroep zal immers door de leerkracht lager worden geclassificeerd en mede daardoor ook lager worden gewaardeerd dan beroepen waarbij het salaris wel is toegenomen. Declassificatie van een beroep kan daarom leiden tot de teloorgang van de status van een beroep. Frederick Herzberg wijst erop dat de status van werk van directe invloed is op het niveau van ontevredenheid. Hoe hoger een beroep geclassificeerd wordt, hoe hoger de status van een beroep waardoor het niveau van ontevredenheid lager zal zijn (Herzberg, 1999). Een lagere classificatie van het beroep kan tot gevolg hebben dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk ervaren.

2.2.3 Verzwaring van het beroep

Ook ontwikkelingen die samenhangen met de verzwaring van het beroep lijken van invloed te zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Met name twee ontwikkelingen lijken de aantrekkelijkheid van het beroep te beïnvloeden: de toegenomen taakdifferentiatie van leerkrachten en de veranderde onderwijsbehoefte van leerlingen.

Als eerste kan worden gesteld dat de huidige rol van de leerkracht soms sterk contrasteert met de rol van de leerkracht in voorgaande decennia. Waar in het verleden het beroep leerkracht haast uitsluitend was gericht op het doceren en het overdragen van kennis (Siebelink, 2003), lijkt anno nu veel uitgebreider te zijn geworden. Naast het overdragen van kennis dient de leerkracht zorg te dragen voor de lichamelijke en psychische gezondheid van leerlingen. Hij dient hen te leren zich redzaam te gedragen in sociaal opzicht, als verkeersdeelnemer en als consument. Ook dient hij de leerlingen te leren zich te gedragen met respect voor algemeen aanvaarde waarden en normen. Hij dient de leerlingen de hoofdzaken over geestelijke stromingen, die in de Nederlandse multiculturele samenleving een belangrijke rol spelen, bij te brengen en ze te leren respectvol om te gaan met verschillen in opvattingen van mensen. Ten slotte dient de leerkracht leerlingen ook te leren met zorg om te gaan met het milieu (Ministerie OCW, 2006). Deze uitbreiding van het aantal taken heeft geleid tot een taakdifferentiatie. Taakdifferentiatie wordt daarbij gezien als: "Het onderbrengen/toedelen van nieuwe/andere taken binnen het geheel van een reeds

bestaande functie/het uitsplitsen van taken binnen een functie zonder dat per definitie nieuwe functies ontstaan” (Integraal personeelsbeleid onderwijs, 2007). Als voordelen van taakdifferentiatie worden gezien: “een betere taakverdeling, doelmatiger werken, ruimte creëren om nieuwe taken op te pakken en variatie in ontwikkelingsmogelijkheden voor de individuele medewerker” (Integraal personeelsbeleid onderwijs, 2007). Deze voordelen lijken echter niet op te gaan waar het de taakdifferentiatie van de leerkracht betreft. Eerder lijkt sprake van het omgekeerde. De werkdruk van leerkrachten in het primair onderwijs is de laatste jaren alleen maar toegenomen (VBS, 2007, Ministerie OCW, 2002). De toegenomen taakdifferentiatie lijkt er dan ook aan te hebben bijgedragen dat leerkrachten minder doelmatig kunnen werken. De toegenomen taakdifferentiatie kan dan ook tot gevolg hebben gehad dat leerkrachten hun werk als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren.

Ook het veranderde onderwijsaanbod lijkt van invloed op de aantrekkelijkheid van het beroep. Waar de leerkracht zich voorheen met name bezighield met klassikaal lesgeven, is hij nu veelal begeleider van leerprocessen waarbij kinderen interactief en integraal werken en begeleidt hij leerlingen bij e-learning, het leren met behulp van internet (Boschma & Groen, 2006). Het vernieuwde onderwijsaanbod is voornamelijk gebaseerd op het zogenaamde ‘nieuwe leren’. Het ‘nieuwe leren’ kan worden omschreven als het actieve proces waardoor leerlingen betekenisvolle kennis construeren veelal in samenwerking met anderen waarbij rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen (Biggs, 1996). Het vormt de tegenhanger van het zogenaamde “oude” klassikale leren, waarbij kennis wordt overgedragen in plaats van geconstrueerd. Het nieuwe onderwijs lijkt echter meer van leerkrachten te vergen bij zowel het uitvoeren als het voorbereiden van onderwijs. Het vereist immers werk om onderwijs zo in te richten dat rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen. Ook wordt van de leerkracht een meer actieve rol verwacht. Door het vele extra werk dat het vernieuwde onderwijs met zich meebrengt kan het beroep als zwaarder worden ervaren. Leerkrachten zouden door deze verzwaring hun beroep als minder aantrekkelijk kunnen ervaren.

Daarnaast is er binnen het primair onderwijs sprake van een toename van leerlingen met speciale onderwijsbehoefte. De toestroom van deze leerlingen lijkt samen te hangen met het akkoord Weer Samen Naar School (WSNS) uit 1995. Het akkoord had als belangrijke doelstelling dat leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte, daar waar het kan, les krijgen in het reguliere primair onderwijs. Het beleid heeft geleid tot een daling van het aantal leerlingen in het speciaal primair onderwijs met tien procent (Ministerie van OCW, 2007). Met name oudere leerkrachten zullen in mindere mate toegerust zijn voor het begeleiden van leerlingen met gedragsproblemen of -stoornissen. Dit kan er toe leiden dat er onder hen in toenemende mate sprake is van een ‘jobmismatch’. De job-matching theorie stelt dat bij een goede ‘job match’ de vereiste vaardigheden overeenkomen met de aangeleerde vaardigheden tijdens een beroepsopleiding (Wolbers, 2003). Een mismatch tussen aangeleerde en vereiste vaardigheden kan verschillende gevolgen hebben. Of de leerkracht accepteert de mismatch, of hij laat zich bijscholen. Zowel het accepteren van deze mismatch als het volgen van bijscholing kan negatieve gevolgen hebben. In het eerste geval zou de leerkracht ervaren dat hij onvoldoende is toegerust voor het invullen van de onderwijsbehoefte van leerlingen, wat ten koste zou kunnen gaan van zijn motivatie. In het tweede geval zou het volgen van bijscholing een groot deel van de tijd van de leerkracht innemen. Gesteld kan daarom worden dat de veranderde onderwijsbehoefte tot gevolg kan hebben (gehad) dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren.

2.2.4 Toenemende bureaucrativering in het onderwijs

De bureaucratische organisatie is volgens Max Weber voornamelijk gestoeld op wat hij omschrijft als op rationele gronden gebaseerde autoriteit. Hij onderscheidt drie gronden op basis waarvan autoriteit kan worden uitgeoefend: traditie, charisma en rationele gronden. De laatste kenmerkt zich door het uitoefenen van gezag op basis van regels (Weber, 1924). Het archetype van de organisatie gebaseerd op rationele gronden, de bureaucratie, beschikt volgens Weber over de volgende kenmerken: de organisatie is op hiërarchische wijze ingericht, functies hebben gedefinieerde competenties, werkgevers worden benoemd en niet verkozen en dienen te voldoen aan objectieve officiële verplichtingen, handelingen, beslissingen en regels dienen te worden geformuleerd en vastgelegd (Weber, 1924). Op verschillende wijze lijkt de toenemende bureaucratie van invloed te zijn op de mate waarin leerkrachten hun beroep als aantrekkelijk (hebben) ervaren. De toegenomen bureaucratie lijkt direct van invloed op de aantrekkelijkheid van het beroep, ook lijkt ze, in de vorm van vervreemding van het beroep, indirect van invloed. Als laatste lijkt de toegenomen bureaucratie ook te leiden tot een verminderde motivatie die er toe zou kunnen leiden dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk ervaren.

Het in toenemende mate vastleggen van regels en het afleggen van verantwoording kan *op zichzelf* van invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Verondersteld wordt daarbij dat leerkrachten de tijd die zij besteden aan administratieve handelingen als niet-productief kunnen beschouwen omdat deze tijd ten koste gaat van het voorbereiden en evalueren van onderwijsprocessen. Hierdoor kan deze ontwikkeling tot gevolg hebben (gehad) dat leerkrachten het beroep als minder aantrekkelijk zullen ervaren.

Ook kan de toegenomen bureaucratie van invloed zijn op de motivatie van leerkrachten. Betrokkenheid bij het werk is een belangrijk onderdeel van de motivatie van een werknemer (Kunst et al., 1999). Max Weber stelt dat één van de schaduwzijden van de bureaucratische organisatie formele onpersoonlijkheid is. Deze onpersoonlijkheid kan er toe leiden dat werknemers vervreemd raken van hun werk en hun werk dientengevolge zonder affectie of enthousiasme uitvoeren (Weber, 1924). Het lijkt niet onaannemelijk om te stellen dat de toenemende bureaucrativering binnen het primair onderwijs er toe leidt dat de betrokkenheid van de leerkracht bij zijn werk afneemt. Wanneer de betrokkenheid afneemt, zal ook de motivatie kunnen afnemen waardoor de leerkracht zijn beroep als minder aantrekkelijk kan ervaren.

Een andere wijze waarop de toegenomen bureaucratie van invloed kan zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht hangt eveneens samen met de demotivatie van leerkrachten. Binnen het primair onderwijs is al geruime tijd sprake van verregaande overheidsinmenging. Ondanks dat het ministerie van OCW de laatste jaren meer ruimte heeft gelaten aan scholen, lijkt deze door regelingen van en met gemeentelijke diensten, samenwerkingsverbanden, schoolbesturen zelf, en vooral de Onderwijsinspectie, juist te worden ingeperkt (AVS, 2006). Met name de slechte afstemming tussen partijen die elk hun verwachtingen en eisen hebben, heeft geleid tot toegenomen bureaucrativering (AVS, 2006). Deze ontwikkeling lijkt er toe te hebben geleid dat leerkrachten, door de vele regelingen, afspraken, eisen en te leveren gegevens, de laatste jaren meer en meer autonomie hebben ingeleverd. Omdat “de mogelijkheid tot onafhankelijk denken en handelen” wordt gezien als onderdeel van de motivatie van een werknemer (Kunst et al., 1999), kan de toegenomen bureaucratie leiden tot een vermindering van de intrinsieke motivatie van de leerkracht. Het afnemen van de motivatie van de leerkracht kan dan ook tot gevolg hebben, dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren.

3 Onderzoeksopzet

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de onderzoeksmethodologie van het scriptieonderzoek. Allereerst zal de opzet van het onderzoek aan bod komen waarna vervolgens inzicht zal worden verschaft in de samenstelling en de kenmerken van de groep respondenten die hun medewerking hebben verleend aan het onderzoek. Als laatste zal worden ingegaan op de wijze waarop de onderzoeksgegevens zijn verzameld.

3.1 Opzet

In dit onderzoek zal geprobeerd worden antwoord te krijgen op de vraag: is het beroep leerkracht door de jaren heen minder aantrekkelijk geworden en zo ja, hoe kan dat worden begrepen? Daarbij zal met name ook worden onderzocht of en welke maatschappelijke ontwikkelingen er toe hebben geleid dat leerkrachten hun beroep als minder aantrekkelijk zijn gaan ervaren. Om deze inzichten te kunnen verwerven is het van groot belang om inzicht te verkrijgen in de wijze waarop leerkrachten *aan den lijve* hebben ondervonden, en mogelijk nog dagelijks ondervinden, dat het beroep leerkracht aan aantrekkelijkheid heeft ingeboet. Daar met onvoldoende zekerheid is te zeggen of het beroep leerkracht minder aantrekkelijk is geworden en welke ontwikkelingen daaraan mogelijk hebben bijgedragen, lijkt een kwantitatief onderzoek op basis van een survey niet toereikend. Nancy Lopez geeft de argumenten, om niet voor een kwantitatief onderzoek op basis van een survey te kiezen, treffend weer. Ze stelt:

“Although surveys (...) provide snapshots of individuals’ life experiences they often force participants to choose responses from categories determined by the researcher. Moreover surveys generally lack *experiential depth* and thus do not capture the lifehistory of participants. As a result they do not produce data that enable us to examine the texture, range and meanings embedded in an individual’s life course.” (Lopez, 2003: 7 cursivering in origineel)

De aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht is per definitie een oordeel van de betrokkenen en het zijn dan ook juist de gegevens over ervaringen en interpretaties van leerkrachten die bij dit onderzoek van waarde zijn. Een kwalitatief onderzoek lijkt daarvoor dan ook beter geschikt.

Er is voor gekozen om diepte-interviews te houden met leerkrachten van verschillende scholen. Het doel daarbij was: “...to uncover an individual’s own narrative (...) collecting detailed descriptions about the character, range and depth of participants’ experiences” (Lopez, 2003: 8). De ervaringen en interpretaties van leerkrachten zullen het meeste en beste inzicht kunnen verschaffen in de aantrekkelijkheid van het beroep nu in verhouding tot vroeger.

Er zijn geen aanwijzingen die er op duiden dat tussen regio’s grote verschillen zouden kunnen worden gevonden wat betreft de aantrekkelijkheid van het beroep. Het onderzoek zal dan ook alleen worden gehouden onder leerkrachten werkzaam in Rotterdam. Daar het scriptieonderzoek niet tot doel heeft inzicht te verschaffen in het verschil in aantrekkelijkheid tussen scholen van verschillende identiteit, is ervoor gekozen de identiteit van alle scholen gelijk te houden. Er is geen reden om te veronderstellen dat identiteit van invloed is op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Er is voor gekozen om onderzoek te doen onder leerkrachten die werkzaam zijn bij de Vereniging van Protestants Christelijke Scholen (VPCS). De keuze voor de

VPCS is ingegeven op basis van pragmatische gronden. De stichting VPCS was meer dan andere schoolbesturen bereid mee te werken aan het scriptieonderzoek. Meer dan andere schoolbesturen was zij gewillig in het verschaffen van die gegevens die van belang waren bij het uitvoeren van dit scriptieonderzoek.

3.2 Respondenten

Vooraf werd verondersteld dat leerkrachten die geruime tijd achtereen in het primair onderwijs werkzaam zijn het best kunnen aangeven of, gezien over een langere periode, het beroep leerkracht aan aantrekkelijkheid heeft ingeboet. Het zijn immers de leerkrachten zelf die door de jaren heen *aan den lijve* hebben kunnen ondervinden of en waarom de aantrekkelijkheid van het beroep is afgenomen. Er is daarom voor gekozen om onderzoek te doen onder leerkrachten die voor een langere periode achtereen werkzaam zijn binnen het primair onderwijs. Verwacht wordt dat een oordeel betreffende de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht gekleurd zou kunnen worden door verschillen tussen scholen. Er is dan ook voor gekozen om onderzoek te verrichten onder leerkrachten die langer tijd achtereen werkzaam zijn op dezelfde school.

Op basis van de gegevens van de VPCS is nagegaan welke leerkrachten geruime tijd achter elkaar werkzaam zijn op dezelfde school. De verschillende respondenten zijn vervolgens telefonisch benaderd. Aan hen is het doel van het onderzoek voorgelegd en gevraagd medewerking te verlenen. Op een enkeling na, die geen tijd voor het onderzoek wilde vrijmaken, waren alle leerkrachten bereid medewerking te verlenen. In totaal zijn tien leerkrachten geselecteerd, werkzaam op acht verschillende scholen. De leerkrachten die geselecteerd zijn, zijn negentien jaar of langer op dezelfde school werkzaam. Van deze respondenten is degene die het kortst achtereen in het primair onderwijs werkzaam is negentien jaar op dezelfde school werkzaam en degene die het langst werkzaam is negenentwintig jaar. De andere respondenten zijn respectievelijk twintig (2x), tweeëntwintig (4x), drieëntwintig en achtentwintig jaar achtereen, op dezelfde school werkzaam als leerkracht. Gezamenlijk vertegenwoordigen de respondenten 226 jaar aan ervaring. De meeste van hen zijn werkzaam op, wat kan worden omschreven als een 'zwarte school'. Dit is een school waar het grootste deel van de leerlingen van allochtone afkomst is (Driessen, 2006) Twee van de tien respondenten is man. Ten behoeve van de privacy van de respondenten zijn zowel de namen van de respondenten als van de scholen geanonimiseerd. In bijlage 1 wordt van elke respondent weergegeven sinds wanneer hij of zij in dienst is bij zijn of haar school en het aantal jaren dat hij/zij achtereen op de desbetreffende school werkzaam is.

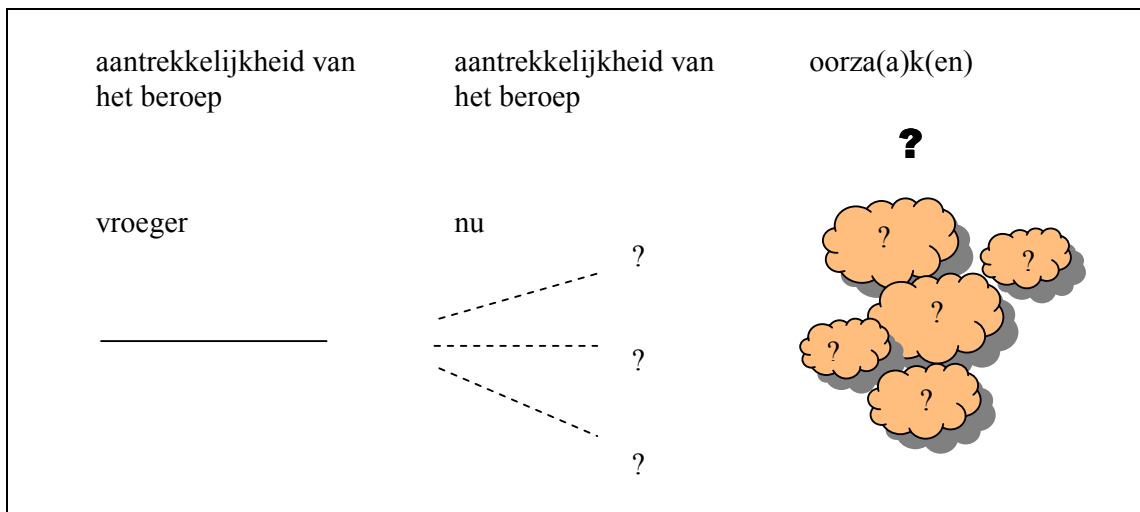
3.3 Dataverzameling

Voor het verkrijgen van de gegevens is gekozen voor het houden van diepte-interviews. Deze zijn afgenomen op de scholen zelf. De diepte-interviews waren open van karakter, zodat voldoende ruimte bleef voor de respondent om te komen met voorbeelden en beschrijvingen van situaties, waaruit kon worden begrepen op welke wijze deze het beroep leerkracht hebben beïnvloed. Tijdens de interviews is geprobeerd te achterhalen hoe de afzonderlijke respondenten de aantrekkelijkheid van hun beroep ervaren in verhouding tot vroeger.

Aan de respondenten is aan het begin van het interview gevraagd wat zij konden zeggen over de aantrekkelijkheid van hun werk in vergelijking tot vroeger (fase 1). Ook wanneer een respondent van mening was dat de aantrekkelijkheid van

het beroep niet was afgenomen of juist toegenomen, is hen gevraagd deze overtuiging met voorbeelden te verduidelijken. Aan het einde van de interviews zijn, indien niet genoemd, aan de respondenten de ontwikkelingen zoals beschreven in hoofdstuk 2 voorgelegd (fase 2). Op deze wijze is geprobeerd een zo compleet mogelijk beeld te schetsen (figuur 1).

Figuur 1 Opzet diepte-interviews



4 Onderzoeksbevindingen

In dit hoofdstuk zal worden ingegaan op de meeste opvallende uitkomsten van het onderzoek. Ook zal een begin worden gemaakt met de interpretatie en theoretische vertaling van deze uitkomsten. Een meer intensieve vertaling zal plaatsvinden in het volgende hoofdstuk. Hieronder zullen eerst de ontwikkelingen worden besproken, die door de jaren heen slechts een geringe invloed op de aantrekkelijkheid van het beroep hebben uitgeoefend. Vervolgens zal worden ingegaan op die ontwikkelingen die het beroep leerkracht aantrekkelijker hebben gemaakt. Als laatste zullen de ontwikkelingen aan bod komen die hebben bijgedragen aan het minder aantrekkelijk worden van het beroep.

4.1 Ontwikkelingen die van geringe invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht

Eén van de meest in het oog springende uitkomsten van het onderzoek is, dat zowel het salaris als de beroepsstatus van de leerkracht, slechts in geringe mate van invloed zijn op de aantrekkelijkheid van het beroep leerkracht. Hoewel er veel gezegd en geschreven is over de negatieve invloed, die het achter blijven van het salaris en de afname van de status van het beroep leerkracht zouden hebben, blijkt dit niet uit het onderzoek.

4.1.1 “We kunnen er prima van rond komen”

Uit het onderzoek blijkt dat slechts twee respondenten beduidend ontevreden zijn met hun salaris. Eén van deze respondenten stelt:

“Ik vind het te laag. En waarom vind ik het te laag: (...) ‘Mijn dochter van eenendertig, die verdient haast twee keer zoveel als ik.’ [Zij is ook hbo’er?] Ja, ze is nu afgestudeerd, maar het werk dat ze verricht is hbo. Ik vind het verschil erg groot. Te groot. Als je ziet, (...) dat ik elk weekend zit voor te bereiden voor het rekenen, leerlingbespreking, er is altijd wat. Het is niet zo dat je zegt: nou ik heb eh...het weekend helemaal vrij. Of je kijkt na, (...) je bereidt toetsen voor. Der is altijd wat te doen.”

(Respondent no. 10)

Doordat in de ogen van deze respondent het beroep leerkracht, in vergelijking tot andere beroepen, onderbetaald wordt, ervaart zij dit als een declassificatie van haar beroep. Een andere respondent is niet te spreken over de opbouw van het salaris:

“...ik weet niet zo goed wat mijn collega’s verdienen, ik weet alleen wel dat startende collega’s geloof ik meer verdienen dan ik. Ik ben al aan mijn top. Ik ga er nooit meer wat bijverdienen geloof ik. Dat vind ik nog wel eens ja...dat zou natuurlijk altijd beter kunnen. Ik klaag niet (...) alleen vind ik wel eens dat ze het vergeten zijn om recht te trekken. Ik bedoel er zijn nu collega’s die nu starten die verdienen gewoon best een redelijk salaris als je fulltime werkt. En de groep die dus al twintig, vijfentwintig jaar in het onderwijs zit... Ja we hebben wel eens een paar keer iets gekregen maar daar hield het ook mee op. Het is een beetje een ondergeschoven kindje gebleven en ja dat is jammer.”

(Respondent no. 5)

Respondent 5 is van mening dat ze, gezien haar ervaring, wel wat meer zou mogen worden beloond. Hoewel ontevreden gaat lijkt voor beide respondenten het salaris geen al te grote invloed op de aantrekkelijkheid van het beroep te hebben.

Het overgrote deel van de respondenten is niet ontevreden met het salaris. Velen zijn van mening dat het salaris van de leerkracht weliswaar geen vetpot is, maar dat de hoogte ervan niet of nauwelijks van invloed is op de aantrekkelijkheid van het beroep. Respondent 7 geeft treffend weer hoe de meeste leerkrachten denken over hun salaris:

“Ik denk dat vroeger het salaris van de leerkracht niet echt een bepaalde vetpot was. Ik klaag niet. We kunnen er prima van rondkomen. Maar het blijft zo, een vetpot is het niet...”

(Respondent no. 7)

Haar reactie lijkt exemplarisch voor de wijze waarop de meeste respondenten denken over hun salaris. Zo stelt een andere respondent: “Ik heb nooit zo... ik ben altijd wel tevreden geweest” (Respondent no. 9). Een ander geeft aan dat ze het volste recht heeft op haar salaris : “...ik denk van eigenlijk eh... dan ook van... het is ook wel verdiend zal ik maar zeggen” (Respondent no.6).

Eén respondent verbaast zich zelfs over de hoogte van het salaris. Ze is van mening dat het salaris van de leerkracht buitengewoon riant is. Ze stelt:

“Als ik kijk wat het basisonderwijs verdienstig maakt en wat dan het voortgezet onderwijs verdient, dan denk ik: ‘Die worden onderbetaald in vergelijking met het basisonderwijs.’ (...). Ik vind gewoon dat we genoeg krijgen.”

(Respondent no. 1)

Een ander is van mening dat met name de startsalariissen nu hoger liggen dan voorheen:

“...toen ik begon te werken toen kreeg ik 500 gulden en ik was twintig maar daar kon je nog niet, ook toen niet, op van kamers gaan wonen. (...) Een soort jeugdsalaris. Maar ik denk dat die aanvangssalarissen van beginnende leerkrachten is al best behoorlijk hoog “

(Respondent no. 2)

Uit bovenstaande kan worden opgemaakt dat het merendeel van de respondenten niet van mening is het achterblijven van het salaris het beroep leerkracht minder aantrekkelijk heeft gemaakt. Dit blijkt mede uit het feit dat vrijwel alle reacties betreffende het salaris van de leerkracht zijn gegeven tijdens fase 2 van de diepte-interviews.

4.1.2 “Het valt over het algemeen wel mee...”

Het merendeel van de respondenten ervaart niet of nauwelijks dat de status van het beroep leerkracht is afgenomen. De reacties in deze paragraaf zijn dan ook vrijwel allemaal verkregen tijdens fase 2 van de diepte-interviews. Verschillende van hen ervaren wel dat met name ouders door de jaren heen mondiger zijn geworden. De verschillende respondenten hebben een enigszins ambivalente houding ten opzichte van de toegenomen mondigheid van de ouders. Hoewel zij niet altijd even verguld zijn met mondige ouders, ervaren zij niet dat deze toegenomen mondigheid de aantrekkelijkheid van het beroep heeft beïnvloed.

Eén van de respondenten stelt over ouders:

“...ze zijn assertiever geworden maar wat mij bevreemdt, is dat ze altijd hun kinderen niet vragen: ‘Wat is er nou eigenlijk gebeurd?’ Ze komen gelijk verhaal halen. En dat bevreemdt me. Je vraagt toch eerst aan je kind: ‘Wat is er gebeurd?’ ‘Hoe komt dat zo?’ ‘Wat heb jij toen gedaan?’ ‘En hoe reageerde de juf of de meester?’ Maar ze komen altijd gelijk verhaal halen [En dat was vroeger minder?] Ja minder. Het is altijd verhit en ja...agressief vaak en dan leg je het rustig uit en dan gaan ze meestal rustig weg. Dat is dan de kunst eigenlijk van communiceren. Je kan meegaan in die kwaadheid maar daar bereik je niks mee.”
(Respondent no. 10)

Een andere respondent is een soortgelijke mening toegedaan:

“...we willen ouders in de school. Die mogen tegenwoordig over alles meepraten, over alles meebeslissen Dat is heel leuk maar dan moet er inderdaad wel dat wederzijdse vertrouwen zijn (...) Ik merk gewoon aan eh...kinderen en ouders dat die gewoon mondiger geworden zijn en dat is niet altijd even prettig. Ze zeggen het niet altijd op een vriendelijke manier wat ze er van vinden, en dat vind ik heel erg veranderd.” [Dat was vroeger minder?] Ja vroeger had je (...) doordat er wat meer afstand was, was je denk ik automatisch wat beleefder. Dan hield je, je meer in.”
(Respondent no.5)

Uit beide reacties blijkt een afwijzende houding ten opzichte van het gedrag van verhitte ouders. Toch lijken ouders die verhaal komen halen niet van grote invloed op de aantrekkelijkheid van het beroep. Met name vanwege het feit dat leerkrachten slechts in geringe mate met ouders te maken hebben waardoor over het algemeen deze aanvaringen snel weer zijn vergeten. Zo blijkt uit de reactie van respondent no 6 dat ze soms baalt van zulke ruzies maar dat haar werk toch vooral heel leuk is:

“Soms kan je, je heel boos maken dat het frustreert dat je denkt verdorie weer ruzie (...) Ouders aan de telefoon en dan ouders die hun kind eigenlijk geloven en dat je denkt: ‘(...)deed dat maar eens niet.’ Dat je gewoon er uit kwam en dat we verder kunnen. Ik bedoel het oplossen hè. Dus dat is ook wel eens frustrerend. Het is soms wel eens frustrerend (...) dat je wel eens met stemverheffing: ‘verdorie’ of ‘let niet zo op elkaar’. Aan de andere kant kan natuurlijk ook heel leuk zijn, of is het ook heel leuk.”
(Respondent no. 6)

Verskillende respondenten lijken ook niet veel verschil te zien met vroeger. Zo stelt een respondent dat er niet veel nieuws onder de zon is: “De ouders geven nu zelden een compliment of spreken hun waardering uit, maar dat was twintig jaar geleden ook zo” (Respondent no. 7) Een andere respondent is een soortgelijke mening toegedaan:

“...je hebt er wel een aantal ouders bij, maar die had je vroeger ook. En daar leer je ook wel mee omgaan. (...) Ik kan me voorstellen dat als je jong bent als beginnende leerkracht dat je daar dan wel behoorlijk van onder de indruk kan zijn, maar als je wat ouder bent dan valt dat wel mee. Niet dat het leuk is, maar goed.”
(Respondent no. 3)

Respondent 6 stelt:

“Nou (...) het wordt wel zo gezegd van: ‘Er wordt niet meer tegen je op gezien.’ ‘Vroeger de dominee of de onderwijzer dat was dan iemand!’ Ik heb niet het gevoel.

(...) Ik heb goed contact met ouders. Ik heb het gevoel ook van eh...dat, dat wel goed zit.”[En u hebt niet het idee dat u vroeger anders benaderd werd] Niet echt nee.”
(Respondent no. 6)

Sommige leerkrachten zijn zelfs deels positief over ouders. Zo stelt Respondent 2:

“...met ouders hier op deze school heb ik niet echt problemen. We proberen ook echt de ouders in de school d'r bij te betrekken dus (...) de kloof tussen ouders en school klein te houden”
(Respondent no 2).

Een ander stelt dat met name oudere leerkrachten over het algemeen meer dan voldoende worden gerespecteerd. Wel is hij van mening dat ouders sneller op hun strepen gaan staan. Dit is volgens hem echter vooral zwaar voor beginnende leerkrachten:

“Nou ja..het voordeel van ouder worden is dat je automatisch ook wat meer respect afdwingt, dat is gewoon een gegeven. Dus wat dat betreft van leerlingen vind ik dat wel meevallen (...) door je leeftijd. Kijk respect moet je natuurlijk verdienen dat is duidelijk, ik bedoel want (...) ook al ben je op leeftijd of wat ouder, dan kun je dat nog verknoeien. Wat ik wel merk is dat de ouders vroeger wat meer op een lijn stonden met school en nu is het zo van ehm...stront aan de knikker. Dan zijn er ouders die verhaal komen halen bij de leerkracht. En dat merk je wel met name de jonge leerkrachten hebben het daar moeilijk mee.
(Respondent no.3)

Een andere respondent is eveneens van mening dat ouders de leerkracht over het algemeen met respect benaderen:

“Ik werk nu natuurlijk op een zwarte school met 90% allochtonen. Als er iets aan de hand is dan hebben ze geen respect maar als het normaal is, normale vragen, hebben ze gewoon alle respect en manieren. Maar als mensen boos zijn verliezen ze alle respect.”
(Respondenten no.8)

Op basis van bovenstaande kan worden geconcludeerd dat respondenten ervaren dat ouders mondiger zijn geworden, sneller verhaal komen halen en sneller op hun strepen staan dan in het verleden. Toch ervaren respondenten niet dat deze ontwikkeling het beroep minder aantrekkelijk heeft gemaakt. De reden hiervoor is dat leerkrachten niet dagelijks met ouders te maken hebben. Ook lijken oudere leerkrachten door de jaren heen steeds beter te leren hoe om te gaan met ouders en sommigen van hen krijgen op gevorderde leeftijd meer respect dan hun jongere collega's. Hoewel leerkrachten niet ervaren dat het beroep hierdoor minder aantrekkelijk is geworden, lijkt deze toegenomen mondigheid te duiden op een structurele ontwikkeling die niet alleen in het primair onderwijs is waar te nemen. Op deze ontwikkeling zal in H5 nader worden ingegaan.

4.2 Ontwikkelingen die de aantrekkelijkheid van het beroep vergroten

Uit de reacties van enkele respondenten blijkt dat verschillende ontwikkelingen hebben bijgedragen aan het aantrekkelijker worden van het beroep. Ze hebben er met name voor gezorgd dat het werk minder zwaar en/of overzichtelijker is geworden. Zo wordt de komst van nieuwe en verbeterde methodes gezien als een verbetering ten

opzichte van vroeger. Ook de kleinere klassen en de computer en de komst van de conciërge door de invoering van Melkert-banen worden gezien als een verbetering.

De komst van nieuwe en/of verbeterde methodes leidt in veel gevallen tot een verlichting van het beroep. Ze voorzien in veel gevallen beter in de behoeften van leerlingen. Een respondent stelt over de komst van nieuwe methodes op sociaal-emotioneel gebied: "...we hebben al die methodes (...) voor de sociaal, voor de sociaal-emotionele problematieken die moeten worden gedaan en daar zie je (...) wel de meerwaarde van." (Respondent no. 3). Ook een andere respondent ziet de voordelen van nieuwe methodes. Ze stelt: "De nieuwe methodes die ingevoerd worden, dat vind ik wel allemaal verbeteringen" (Respondent no. 6)

Sommige methodes bieden ook een voordeel ten opzichte van vroeger waar het bijhouden van leerling-gegevens betreft:

"Ik vind dat wij hier op school in ieder geval een heel goed leerlingvolgsysteem hebben. Toen ik hier kwam was dat allemaal mondeling en tegenwoordig staat van groep één tot en met acht (...) helemaal keurig netjes in dossiers en dat gaat mee met elke groep. Zitten alle handelingsplannen in en opvallende zaken, dus alles staat er heel duidelijk in..."
(Respondent no. 8)

Naast de komst van methodes die beter voldoen aan de behoeften van leerlingen, heeft ook het verkleinen van de groepen bijgedragen aan het aantrekkelijker worden van het beroep leerkracht. Waar voorheen dertig leerlingen in een klas geen uitzondering was, is het aantal leerlingen nu veelal een stuk lager. Een respondent stelt hierover:

"Ik kan alleen zeggen dat ik begon met eh...vijfveertig kleuters dus wat dat betreft is het werken makkelijker geworden. Ik wist eigenlijk soms niet eens wie er geweest was, dus ik heb nu een klas van vijftwintig en dat gewoon ideaal."
(Respondent no. 10)

Een andere respondent stelt dat er weliswaar meer van de leerkracht wordt gevergd, maar: "...je hebt ook veel minder kinderen" (Respondent no. 1). Ook respondent no. 6 vindt het beroep aantrekkelijker vanwege de kleinere klassen:

"Als ik vergelijk, ik heb dan jaren groep drie gedaan, en dat je dan groepen had van dertig bijvoorbeeld. Dat was ook wel heftig zal ik maar zeggen. En nu heb ik dan een groep vier, met vijftien kinderen. Dus wat dat betreft (...) is dat natuurlijk ook wel een verandering: kleinere groepen."
(Respondent no. 6)

Een respondent wijst naast het kleiner worden van de klassen ook op andere ontwikkelingen die voor haar het beroep aantrekkelijker hebben gemaakt. Ze stelt:

"...een aanwinst vind ik (...) de conciërge, die voor je kopieert. Dat vind ik dan wel ideaal. Die man zou ik voor geen goud willen missen (...)Klassengrootte, faciliteiten, computers. We hadden niks toen (...) Materialen is veel beter en meer kindgericht geworden. Alles is eigenlijk beter geworden. Makkelijker"
(Respondent no. 10)

Uit bovenstaande blijkt dat enkele ontwikkelingen een positieve invloed hebben gehad op de aantrekkelijkheid van het beroep. De komst van nieuwe of verbeterde methodes en de daling van het aantal leerlingen per groep, hebben het beroep aantrekkelijker

gemaakt. Ook de komst van de conciërge en de computer lijken te hebben bijgedragen aan de aantrekkelijkheid van het beroep. Hoewel verkregen tijdens fase 1 van de diepte-interviews blijkt mede uit het geringe aantal reacties dat de verschillende ontwikkelingen over het geheel genomen, geen ingrijpende invloed hebben gehad op het beroep leerkracht. Uit de volgende paragrafen zal dan ook blijken dat bovenstaande ontwikkelingen worden overschaduwd door de ontwikkelingen die er toe hebben geleid dat het beroep minder aantrekkelijker is geworden.

4.3 Ontwikkelingen die de aantrekkelijkheid van het beroep verkleinen

Hoewel sommige ontwikkelingen een positieve bijdrage hebben geleverd aan de aantrekkelijkheid van het beroep lijken andere van grotere invloed te zijn (geweest). Met name het vele extra werk dat “het nieuwe onderwijs” oplevert, de toename van gedragsproblematiek, de toegenomen bureaucrativering en de toename van het aantal taken hebben het beroep voor veel leerkrachten minder aantrekkelijk gemaakt. Vrijwel alle reacties in deze paragraaf zijn verkregen tijdens fase 1 van de diepte-interviews.

4.3.1 “Je moet zelf veel meer ontwikkelen”

Door de jaren heen hebben zich op onderwijskundig de nodige veranderingen voor gedaan. Deze hebben er toe geleid dat het beroep sterk is veranderd. Onderwijsmethoden worden steeds vaker losgelaten en steeds meer wordt het onderwijs afgestemd op de behoeften van de leerlingen. Het loslaten van de methoden hebben voor veel leerkrachten geleid tot een verzwaring van het beroep: leerkrachten dienen zowel tijdens de uitvoering als de voorbereiding van onderwijs meer differentiëren. Een respondent stelt hierover:

“We liepen natuurlijk tegen zoveel dingen op, met name (...) verschil in niveau. Dat was op een gegeven moment bijna niet meer te hanteren (...) Dat is de overweging ook geweest. Dat de kinderen niet geïnteresseerd waren, weinig concentratie. En ja we hopen gewoon door middel van ontwikkelingsgericht onderwijs te prikkelen, waardoor ze geïnteresseerd raken. Waardoor ze zin hebben d’r in en daardoor de concentratie, de gedragsproblemen wat minder worden. Dat, dat allemaal verbetert.”
(Respondent no. 4)

Het ‘nieuwe’ onderwijs vereist meer voorbereiding, inbreng en verdieping van de leerkracht. Een respondent stelt hierover:

“...vroeger pakte je wat uit de kast en dat was je les en nu moet je d’r veel meer zaken bij halen”
(Respondent no 4)

Wanneer lesmethodes worden losgelaten komt een groter deel van de invulling van het onderwijs op de schouders van de leerkracht terecht. Respondent no. 4 stelt hierover:

“...we zijn met ontwikkelingsgericht onderwijs begonnen en we hebben onze methodes opzij gezet. De methodes werken nog als een leidraad (...) Om de doelen in de gaten te houden maar we gebruiken ze niet meer per dag. Dus je moet zelf veel meer ontwikkelen, veel meer (...) van: ‘Wat hebben die kinderen nodig? ‘Wat prikkelt ze?’ ‘Wat is uitdagend?’ En daar vandaan weer opdrachten op hun eigen niveau maken. Ieder kind werkt ook hier op zijn eigen niveau en ja daar moet je toch wel heel veel kennis en achtergrond voor hebben...[dat vereist meer van de leerkracht?] Ja.”

Ook uit de reactie van een andere respondent blijkt dat het niet langer kunnen terugvallen op methodes de leerkracht veel extra werk oplevert:

“...we zijn nu bezig met het project mode. Ja dan starten we dat project met een modeshow en die wordt dan gelopen. Die wordt dan gegeven door de leerkrachten. Er wordt een catwalk gemaakt en daar zit dan best een hoop voorbereiding weer aan vast. De mensen hebben kleding, die moet je opzoeken en dergelijke. Daarnaast gaat het dan om de uitvoering en dat is dan natuurlijk op niveau. Je hebt geen methodes dus je moet gaan zoeken op internet, in bibliotheken, je moet overal je materialen vandaan halen.”

(Respondent no. 4)

Het veranderde onderwijsaanbod vereist niet alleen een hoop extra voorbereiding van de leerkracht maar ook een aanscherping en uitbreiding van de vaardigheden van de leerkracht. Hierover stelt een respondent:

“...wij zijn op dit moment bezig met coöperatief leren en met rekenen en je moet met rekenen dus heel veel dingen doen (...) Met taal zijn we ook nog bezig(...) De taalmethode is weer een andere. Lessen bijgeschreven om die te geven in plaats van die andere (...) Door de klassenconsultaties krijg je ook weer allemaal adviezen, tips die je moet uitvoeren. Dus moet je aan heel veel dingen denken en voordat, dat eigen is wordt het volgende al weer aangepakt. Dus dat is soms een beetje veel.”

(Respondent no. 8)

Een ander element van het veranderde onderwijsaanbod is de toegenomen zelfstandigheid van leerlingen. Ook met het zelfstandig laten werken van leerlingen wordt getracht de leeropbrengst te vergroten (Smit, 2003: 127). Eén van de respondenten stelt hierover:

“...er is altijd overleg mogelijk in de klas (...) waardoor het vaak rumoeriger is in de klas. Iets wat ik zou moeten accepteren maar wat ik maar heel moeilijk kan. Wat dat betreft is het onderwijs voor mij wat minder geworden. De vrijere omgang in de klas (...) heeft er toe geleid dat de rust in de klas toch wat mij betreft een beetje moeilijker is.”

(Respondent no. 7)

Verschillende veranderingen binnen het onderwijsaanbod hebben het onderwijs dynamischer gemaakt en steeds vaker worden lesmethoden losgelaten. Het ‘nieuwe onderwijsaanbod’ levert leerkrachten veel extra werk op, met name wat betreft het voorbereiden van onderwijs. Gesteld kan dan ook worden dat het, het beroep voor veel leerkrachten minder aantrekkelijk heeft gemaakt.

4.3.2 “Na vijf waarschuwingen mag het toch wel afgelopen wezen”

Een andere verandering die heeft bijgedragen aan het minder aantrekkelijk worden van het beroep leerkracht is de toename van het aantal gedragsproblemen. Vrijwel alle respondenten geven aan dat zij ervaren dat, in vergelijking tot vroeger, het aantal kinderen dat probleemgedrag vertoont is toegenomen. Deze ontwikkeling heeft er toe geleid dat leerkrachten meer dan voorheen bezig zijn met opvoeden en (re)socialiseren van kinderen. Het merendeel van de respondenten geeft aan deze verandering als negatief te ervaren. Zo stelt een respondent:

“...hier heb je soms kinderen ja die geen nee kunnen horen en maar door gaan. Enne ja dat is toch een stukje van opvoeding (...) dat je niet iemand in de rede valt en dergelijke [En wat vindt u ervan dat je meer moet opvoeden dan voorheen?]Dat is eh...vermoeiend. Ja het wekt soms ook wel irritaties op.” (Respondent no. 10)

Een andere respondent stelt:

“Ik heb vandaag voor een klas gestaan met twaalf kinderen (...) van een andere juf (...) Het was elke keer als ik iets zei gewoon d'r doorheen gaan. Dat vind ik heel erg en na vijf waarschuwingen dan mag het toch wel eens afgelopen wezen.”
(Respondent no. 2)

Hieruit blijkt dat de toename van gedragsproblemen het nodige van de leerkracht vergt. Zo stelt respondent 3:

“... je krijgt steeds meer problematiek binnen je school (...) Ik vind wel de problematiek toch wel veel ernstiger (...) dat heeft ook te maken dat je als school eh...voor meer kinderen een opvang moet bieden dus ja...je krijgt ook steeds extremere problematiek binnen je basisschool (...) Wat dat betreft vind ik de zwaarte wel toegenomen ook de druk voor de groep is best wel toegenomen.”
(Respondent no. 3)

Het lesgeven eist meer van de leerkracht en wekt in sommige gevallen zelfs irritaties op. Een respondent stelt dan ook dat, gezien het toegenomen aantal gedragsproblemen in de klas, je sterk in je schoenen moet staan wil je voor de klas kunnen (blijven) staan. Op de vraag of dit in het verleden niet het geval was antwoordt ze:

“Ja vroeger ook wel eh...maar ik denk dat de problematiek hier wel veel groter is geworden. Dat gedragsmatig, gedragsproblemen en dergelijke dat die vooral vermeerderd zijn. Vroeger had je het LOM² en het MLK³ onderwijs voor kinderen die eh...(...) zo'n IQ van eh...onder de 80. Dat ging allemaal eigenlijk van de school af en dat werd opgevangen in het MLK en het LOM onderwijs. En nou, ja nu is er met dat WSNS is dat toch best wel heel erg veranderd. We hebben (...) een heel aantal kinderen (...) waar een IQ van 70 uitkomt maar die gewoon bij ons op school blijven. En ja daardoor wordt die differentiatie in de groep gewoon eh...moeilijker. Ja ik vind dat wel een verzwaring.”
(Respondent no. 4)

Op de vraag of zij zich niet meer op het onderwijzen zelf zou willen toelekken waarbij de opvoedende taken meer naar de achtergrond zouden verschuiven antwoordt ze: “Ja eigenlijk wel”.

De toename van het aantal gedragsproblemen leidt, in combinatie met de verschillende leerproblemen, tot een intensivering van het beroep. Uit onderstaand antwoord blijkt dat deze combinatie de leerkracht een hoop extra energie kost, wat maakt dat het beroep als minder aantrekkelijk wordt ervaren:

“Het vraagt ook veel meer energie want ik heb zelf op dit moment in mijn klas een kind met pdd-nos⁴, een kind met, dat spreek ik altijd verkeerd uit...asperge... syndroom...(...) Waarschijnlijk nog een kind met één of andere tic die de hele dag geluid moet maken, maar we weten niet of ie het expres doet of niet. En dan heb je

² School voor leerlingen met Leer en Opvoedingsmoeilijkheden

³ School voor Moeilijk Lerende kinderen

⁴ Een aan autisme verwante stoornis (pdd-nos, 2007)

ook nog de gewone gedragsproblemen (...) daar zitten er gewoon veel van in je groep. En dan moet je ook elk kind weer anders aanpakken. Op zich is dat een uitdaging maar als het teveel worden... Je hebt ook nog leerproblemen, dus als je teveel gedragsproblemen hebt kan je die leerproblemen heel moeilijk behappen omdat je die gedragsproblemen in toom moet houden. (...) Dat maakt het minder aantrekkelijk want dan denk je: 'ja ik wil wel eens een klas met gewoon kinderen met een gedragsprobleem, dat is genoeg'.”
(Respondent no. 8)

Een andere respondent is ook van mening dat het aantal probleemkinderen is toegenomen. Ze geeft aan dat dit haar meer werk oplevert:

“...het kost heel veel om een aantal kinderen gewoon eh... goed bij de les te houden: afwezig, druk gedrag. (...) Voorheen had je er wel eens een paar tussen zitten maar nu...! (...) Groepen botsen met andere groepen. Dat ik daar gewoon ja ook echt mijn best voor doe, met de kinderen ook, om goede afspraken te maken (...) Jongens ga met elkaar om. Dus ja op sociaal gebied vind ik dat je dat veel meer hebt dan dat je dat vroeger eh...nodig had”
(Respondent no. 6)

Als laatste stelt een van de respondenten dat ze ervaart dat in sommige gevallen taalmoeilijkheden bijdragen aan de toename van gedragsproblemen:

“Ja je hebt natuurlijk ook asielzoekers (...) Ja zulke kinderen kan je ook in je klas krijgen en die spreken dan helemaal geen Nederlands (...) Een kind dat helemaal geen Nederlands spreekt is natuurlijk moeilijk om in je klas te hebben. Die gaat zich ook wel eens gedragen (...) om zich te laten zien op een negatieve manier”
(Respondent no.2)

Uit bovenstaande reacties blijkt dat gedragsproblemen het beroep voor veel respondenten hebben verzaamd, zeker in combinatie met leerproblemen. Deze verzwaring heeft het beroep voor veel respondenten minder aantrekkelijk gemaakt.

4.3.3 “Een enorm overlegcircuit”

Veel respondenten ervaren dat het aantal vergaderingen, overleggen en cursussen sterk is toegenomen. Zij merken dat deze een steeds groter deel van hun tijd innemen. Zo stelt een respondent, waar het de vergelijking met vroeger betreft: “...er zijn veel meer vergaderingen, veel meer werkgroepen, heel veel vernieuwingen, die je uit moet voeren, waar ook weer vergaderingen over zijn.” (Respondent no. 8) Een andere respondent deelt deze opvatting en spreekt over “een enorm overlegcircuit”. Hij stelt verder:

“Als je kijkt naar de vergaderingen (...) komt er wel heel veel op je tafel terecht. Je cursussen die je volgt, je bijscholingen. Ik denk dat het vroeger (...) qua overlegsituaties qua cursussen allemaal minder was. Ook qua verandering in het onderwijs. Het liep allemaal wat rustiger.”
(Respondent no. 7)

Verschillende leerkrachten ervaren dat zij steeds meer “geleefd” worden doordat ze zich gedwongen voelen steeds meer vergaderingen, overleggen en cursussen te volgen. Zo stelt een respondent.

“Nou ik zal het voorbeeld geven...Op een gegeven moment hadden we het plan opgevat van (...) we gaan een toneelstuk opvoeren voor de kinderen en voor de ouders. Daar zijn we toen een driekwart jaar mee bezig geweest en dan gingen we oefenen na schooltijd of tussen de middag. Waanzinnig leuk was dat maar we hadden er ook tijd voor. Als je nu af en toe wel eens een overleg wilt plegen of een vergadering wilt beleggen tussendoor merk je gewoon dat mensen, die hebben geen tijd! (...) Die zitten in een overleggroepje (...) Allemaal werkgroepen hebben we tegenwoordig. Overleggen (...). Tijdsaspect, niemand heeft meer tijd. Het is allemaal gehaast. Het is allemaal snel het moet allemaal tussendoor en eh...ik denk ook dat heel veel mensen dat opbreekt. Het is teveel.”
(Respondent no. 3)

Uit bovenstaande reactie blijkt dat waar de leerkracht voorheen meer vrijheid had om zelf te bepalen waaraan hij zijn tijd zou besteden, wordt hij nu meer en meer door zijn bureaucratische verplichtingen geleeft. Veel respondenten ervaren het toegenomen aantal vergaderingen, cursussen en overleggen niet als zinvol. Een groot deel van hen ervaart dat de tijd die daaraan wordt besteed ten koste van hun werkzaamheden voor de groep gaat. Hierover stelt een respondent:

“...dat bedoelde ik in het begin ook al met al die schijven. Je hebt gewoon heel veel overleg met deze en gene en ik denk dat, dat toch ten koste gaat van je lesvoorbereiding en (...) je nakijken gaat want dat kost gewoon hartstikke veel tijd. Maar er wordt gezegd: ‘Ja, je mag maar zo weinig nakijken en verder hoeft het niet.’ Maar ik denk dat nakijken nog belangrijk is.”
(Respondent no. 1)

Ook een andere respondent ervaart dat de toename van het aantal vergaderingen weinig tijd overlaat voor haar werkzaamheden voor de groep:

“We hebben elke week wel een vergadering en dan komen ook nog de werkgroepen erbij dus dan heb je soms wel twee, drie keer per week een vergadering (...) Dan moet je ook nog je werk voor je groep doen dus dat blijft dan liggen (...) Dat moet je dan ook nog doen en dat is dan best veel...”
(Respondent no. 8)

Een andere respondent gaat nog een stap verder wanneer ze stelt: “...dat gaat ten koste van je voorbereiding met al die vergaderingen. Als het vijf uur is dan ga je naar huis”
(Respondent no. 2)

Geconcludeerd kan worden dat veel respondenten ervaren dat het aantal vergaderingen, cursussen en werk(groep)overleggen sterk is toegenomen. Het merendeel van hen ziet niet of nauwelijks de waarde van de vele vergaderingen en overleggen in. Respondenten ervaren dat deze toename ten koste van de werkzaamheden voor de groep gaat. Hierdoor komen ze minder toe aan de werkzaamheden waaraan zij de meeste waarde hechten: het voorbereiden en evalueren van onderwijs. Veel leerkrachten ervaren daardoor dat hun beroep als minder aantrekkelijk.

4.3.4 “Moeten we alles heel erg tot in de puntjes vastleggen?”

Ook het vastleggen van gegevens is volgens de respondenten in vergelijking tot vroeger sterk toegenomen. Zo stelt een respondent: “Je moet veel meer beschrijven en eh...bijhouden. Alles moet op papier.” Haar oordeel daar over is:

“...dat er dingen vaststaan is heel goed maar moeten we alles heel erg tot in de puntjes vastleggen? Daar zet ik mijn vraagtekens wel eens bij (...) Het kost je zoveel tijd om dingen als observaties en zo echt heel goed te doen. Vroeger deed je het ook wel maar ja, volgens mij wel wat minder.”

(Respondent no. 9)

Ook een andere respondent stelt dat het vastleggen van gegevens sterk is toegenomen. Deze toename levert haar een hoop extra werk op:

“Er moet erg veel opgeschreven en erg veel geregistreerd worden (...) Ook nog om aan alle ouders de doorgaande lijn te kunnen zien. Dat is best veel, dat krijg je lang niet altijd binnen schooltijd klaar dus daar gaat dan heel vaak wat mee naar huis (...) Dat is meer dan voorheen.”

(Respondent no. 6)

Een andere respondent is een soortgelijke mening toegedaan:

“...soms ben je dingen zo dubbel aan het doen. Het is absoluut toegenomen. Ze willen veel meer weten ehm...over een kind (...) Het moet allemaal eh...te vinden zijn in een zorgmap en ook allemaal nog digitaal en dan moet je dat ook nog allemaal doorspelen naar je collega aan het einde van het jaar...”

(Respondent no. 5)

Hieruit valt op te maken dat respondenten onvoldoende belang hechten aan het uitgebreid vastleggen van gegevens. Een respondent stelt hierover:

“Soms moet je teveel registreren waardoor je het gevoel hebt dat, dat gaat ten koste van de tijd voor de kinderen en dat is geen goede zaak.”

(Respondent no. 4)

Een ander is een soortgelijke mening toegedaan. Over het steeds vaker vastleggen van gegevens stelt ze: “Dat vind ik toch wel de minst aantrekkelijke kant van het hele vak...” (Respondent no. 5). Eén van de respondenten wijst ook op de toename van het vastleggen van gegevens van verschillende toetsen en testen:

“...de inspectie die op bepaalde momenten op school komt en dan bepaalde dingen gaat bekijken van dit is niet goed en dat is niet goed. (...) Je moet meer verantwoording ja afleggen. Er wordt veel meer getoetst en getest.....”

(Respondent no. 2)

Ook een andere respondent stelt wat betreft de toename van toetsen en testen: “...vind ik ook best wel zwaar...ook al met kleuters. Dan denk ik weer die toets, weer die test, weer die TAK-toets⁵ en dat moet dan ook nog in de klas erbij gebeuren.” (Respondent no. 2).

⁵ Taaltoets Allochtone Kinderen

Uit bovenstaande kan worden opgemaakt dat een groot deel van de respondenten ervaart dat het vastleggen van gegevens sterk is toegenomen. Het vastleggen van deze gegevens kost de leerkracht veel extra tijd. De verschillende respondenten zijn niet overtuigd van de noodzaak van het in toenemende mate vastleggen van gegevens. Zij zouden deze tijd liever besteden aan werk voor en in de groep. Voor veel leerkrachten is hierdoor het beroep minder aantrekkelijk geworden.

4.3.5 “Het is er allemaal bij”

Vrijwel alle respondenten geven aan dat zij het, door de jaren heen, steeds drukker hebben gekregen. Een groot deel van hen ervaart dat zij steeds meer taken krijgen opgelegd. Velen ervaren dat deze extra taken ten koste gaan van de tijd die zij zouden willen besteden aan het voorbereiden en evalueren van onderwijs. Uit de antwoorden van de respondenten valt op te maken hoe uitgebreid het takenpakket van de leerkracht is geworden en welke gevolgen dit geeft gehad:

“Het is allemaal gehaast. Het is allemaal snel het moet allemaal tussendoor en eh...ik denk ook dat heel veel mensen dat opbreekt, het is teveel (...) Je hebt tegenwoordig de bedrijfshulpverlening en al die andere...Het moet allemaal wel gebeuren: burgerschapsvorming wat ik net al zei...Het is er allemaal bij. Je hebt weinig tijd voor allerlei andere dingen (...). Ik gun mezelf ook vaak niet de tijd om in de personeelskamer gezellig even te zitten. Dat is ook een algemeen probleem hier. En je moet (...) jezelf dwingen om dan te zeggen: ‘Nou moet ik eigenlijk even rust nemen tussen de middag maar...er is altijd wel wat.’ Je hebt weinig tijd, dat is gewoon zo. Sowieso voor de klas maar tussendoor ook. Het is nakijken, voorbereiden, gesprek met die...nou ja er is altijd wel wat.”
(Respondent no. 3)

Een andere respondent geeft aan dat het gehele jaar volledig is vol gepland met verschillende extra activiteiten als aanvulling op het onderwijsaanbod:

“Je rooster staat in september al vast. Ik vind het wel veel (...) er moet altijd themaweken in, eh...(...) kinderboekenweek zit erin, leesjury zit erin dus het is best wel veel. Dat was er vroeger allemaal niet.”
(Respondent no. 10)

De extra tijd die de leerkracht aan de vele taken kwijt is, kan niet worden gestoken in zaken als nakijken en voorbereiden. Een andere respondent stelt dan ook dat de vele taken die de leerkracht naast het onderwijs dient te vervullen, ten koste van het onderwijs gaan: “...op een gegeven moment is je tijd op he” (Respondent no. 2). Ook uit onderstaand antwoord blijkt dat de sterk uiteenlopende taken die respondenten moeten vervullen ten koste van het werk in de groep gaan:

“...vanmorgen kregen we te horen dat het sporten niet doorging (...) Degene die de danslessen doet voor de kleuters is niet op komen dagen dus er zijn al twee groepen kleuters die vandaag niet aan bod komen. En kinderen blijven over tussen de middag (...) dus die ouders heb je ook geen seintje kunnen geven (...) Ja dat wekt dan wel irritatie op. Na schooltijd zit je dan nog met je kinderen. Nu staat er een leerkracht voor brede school te werken [En gaat het dan eigenlijk ten koste van het lesgeven?] Nou voor haar nu wel want ze moet haar klas nog opruimen. Ja eigenlijk hoort een andere groep dat te doen dat horen wij niet te doen.”
(Respondent no. 2)

Hieruit blijkt dat de basisschool niet langer een instituut is dat zich alleen richt op de overdracht van kennis en vaardigheden. De ‘moderne’ basisschool voorziet ook in voorschoolse opvang, naschoolse opvang, overblijfmogelijkheden, huiswerkklassen en de brede school. De toename van het aantal diensten dat de basisschool levert, heeft er echter toe geleid dat de leerkracht een hoop extra werk heeft gekregen:

“...elke dag na schooltijd heb je eigenlijk die drukte (...) En als je, je daar dus wel druk over maakt zeg maar, dan ja dan is dat ook eigenlijk weer belasting. Dat kinderen daar naar toe gaan bij de overblijf en er is weer ruzie geweest. En dat je denkt: ‘Hè dat moet toch op een lijn’ En (...) dan zeggen collega’s: ‘Ja maar dat staat daar los van het is overblijf’ enne ‘Dat is anders dan de klas’, terwijl ik dan vind ja, ze moeten daar gewoon zich ook gedragen. Nemen ze dat weer mee de klas in dus dat is eh...ja dat geeft ook wel eens eh...irritaties...”

(Respondent no. 6)

Het feit dat er binnen de school niet altijd voldoende gekwalificeerde mensen zijn die de verschillende extra taken binnen de school kunnen uitvoeren, wordt door leerkrachten met lede ogen aanschouwd:

“... dan zijn er niet genoeg mensen gekwalificeerd om die dingen te gaan doen vind ik om die opvang te gaan doen. Dat is idem dito met overblijven. Enne...dan zijn er ouders gezocht die dat deden (...) Vaak ging dat ook niet goed en nu gaan ze dan met een hele groep naar de speeltuin (...) Dat halen en brengen dat gaat ook niet goed dus eigenlijk heb je te weinig gekwalificeerde mensen om zulke dingen te gaan doen.”

(Respondent no. 2)

Uit de verschillende reacties valt op te maken dat leerkrachten door de jaren heen te maken hebben gekregen met een toename van het aantal taken. Deze taken nemen veel tijd in beslag en wekken mede daardoor de nodige irritatie op. Leerkrachten ervaren de vele taken en verplichtingen bovenop hun onderwijswerkzaamheden en vergaderingen als een verzwaring van het beroep. Deze verzwaring heeft er toe geleid dat veel leerkrachten hun leerkracht minder aantrekkelijk is geworden.

5 Conclusie

Uit voorgaande hoofdstuk blijkt dat het beroep leerkracht door de jaren heen voor veel respondenten minder aantrekkelijk is geworden. Als belangrijkste oorzaken daarvoor worden gezien:

- de toename van leerlingen met gedragsproblemen en –stoornissen,
- het veranderde onderwijsaanbod
- een toename van vergaderingen, cursussen en overleggen
- toename van het vastleggen van gegevens
- toename van het aantal taken van de leerkracht

In dit hoofdstuk zal worden getracht de mechanismen achter deze ontwikkelingen bloot te leggen en waar mogelijk te generaliseren naar een bredere maatschappelijke context.

5.1 Andere leerlingen & nadruk op het individu

Scholen in het primair onderwijs hebben te maken gekregen met een toename van het aantal kinderen met een gedragsprobleem en/of –stoornis. Deze ontwikkeling lijkt voor een groot deel te worden ingegeven door de afname van het aantal leerlingen in het speciaal basisonderwijs door het initiatief WSNS. Het CBS stelt dat het aantal kinderen dat onderwijs genoot op een school voor speciaal basisonderwijs is door de jaren heen fors is afgenomen (CBS, 2007: 20 - 22). De meeste van hen zijn opgenomen in het reguliere basisonderwijs. De speciale onderwijsbehoefte van deze leerlingen heeft binnen het reguliere onderwijs geleid tot een verzwaring van het beroep. De leerkracht heeft te maken gekregen met een toename van kinderen met een gedragsprobleem en/of –stoornis die in veel gevallen ook een laag onderwijsniveau hebben. Dit maakt het lesgeven voor de leerkracht intensiever. Hij moet meer differentiëren omdat het niveau van de leerlingen sterker uiteenloopt. Timmermans, locatieleider van een van de scholen van de VPCS, stelt hierover op de website van de Landelijke Vereniging Gereformeerde Scholen (LVGS):

“De zwaarte zit ‘em dan ook vooral in het kind. Er is geen kind gelijk. Alle kinderen zijn uniek. Dat is ook het bijzondere van het kind. We tornen niet aan de uniciteit van het kind. Maar de verschillen worden wel steeds groter. De afgelopen jaren is het aantal kinderen met een ‘rugzakje’⁶ alleen maar toegenomen. Gelukkig krijg je daarvoor extra middelen. Dat is dan ook wel nodig, want zo’n kind zit wel fulltime op school en vraagt wel steeds meer aandacht.”
(LVGS, 2007)

Het is niet geheel duidelijk welk doel de overheid voor ogen heeft met WSNS. Op de website van het Ministerie van OCW valt te lezen dat “doel van het project 'Weer samen naar school' (WSNS) is dat kinderen de benodigde zorg en begeleiding zo veel mogelijk op de basisschool krijgen (Ministerie van OCW, 2007). Ook de stichting Onderwijs Maak Je Samen (OMJS), die zich inzet voor het beter en leuker maken van onderwijs en veel doet op het gebied van WSNS, helpt niet bepaald bij het verhelderen van de doelstelling van WSNS. Ze geeft geeft als reden voor WSNS: ”Om ervoor te

⁶ De uitdrukking een kind met een rugzakje wordt veelal gebruikt als metafoor om aan te geven dat het hier een kind met speciale onderwijsbehoefte betreft (Ministerie van OCW, 2007)

zorgen dat zoveel mogelijk kinderen - eventueel met passende zorg - in de gewone basisschool kunnen blijven” (OMJS, 2005). WSNS lijkt voor de overheid en de stichting OMJS een doel op zichzelf te zijn. Ondanks de onduidelijkheid over de doelstelling van WSNS lijkt het initiatief voornamelijk gericht op het verbeteren van het welbevinden van het individuele kind. Verondersteld lijkt te worden dat een kind met gedrags- en/of leerproblemen beter tot zijn recht komt op een school waar het deel uitmaakt van een groep ‘gewone’ leerlingen. Het faciliteren van kinderen met specifieke leer- of gedragsproblemen binnen het regulier primair onderwijs en de nadruk op de uniciteit van het kind lijken kenmerkend te zijn voor de toegenomen aandacht voor het individu binnen het onderwijs. De toegenomen nadruk op het individu lijkt niet op zichzelf te staan. Verschillende onderzoekers uit verschillende landen wijzen op de toenemende nadruk die wordt gelegd op het ‘ik’, het ‘zelf’ en ‘het individu’ (Van der Loo & Van Reijen, 1990). Steeds meer mensen geven de voorkeur aan zelfstandigheid, zelfontplooiing en privacy en velen lijken het volgzaam leven vanuit bepaalde tradities meer en meer te verlaten (Van der Loo & Van Reijen, 1990). Ook in de Nederlands samenleving wijzen verschillende ontwikkelingen op een toenemende nadruk op het individu. Zo is er sprake van een daling van de omvang van huishoudens, een toename van de spreiding van intieme relaties (Living Apart Together (LAT)) en een toename van het aantal handelingen dat thuis wordt verricht. Van der Loo en Van Reijen (1990) zien deze ontwikkelingen als kenmerken zijn van het proces van individualisering. Individualisering wordt door hen daarbij gezien als een toenemende nadruk op het individu. In het tweede deel van de volgende paragraaf zal worden aangetoond dat ‘het individu’ ook een prominente plek heeft gekregen in de zogenaamde ‘nieuwe visie’ op onderwijs.

5.2 Andere leerlingen & andere visie

“Ons onderwijsbestel is onmiskenbaar een product van maatschappelijke ontwikkelingen en van de invloed die de sociale omgeving op het onderwijs heeft uitgeoefend en nog steeds uitoefent. Die invloed van de sociale omgeving kan betrekking hebben en heeft in feite ook betrekking op zowel de doelstellingen als de inhoud, de structuren en materiële condities van het onderwijs en ze kan zowel het onderwijsleerproces, dus de directe interactie tussen leerling, leraar en leerstof, als de schoolorganisatie en het brede onderwijsbestel treffen.”
(Van Kemenade, 1981: 21)

Hoewel Van Kemenade deze woorden 26 jaar geleden optekende, blijken deze ook anno 2007 nog buitengewoon actueel te zijn. De sociale omgeving is ook nu van zeer grote invloed op de doelstellingen, inhoud, structuren en de materiële condities van het onderwijs. De sociale omgeving heeft mede bijgedragen aan een ‘nieuwe visie’ op onderwijs.

De eerste sociale ontwikkeling die met name in de grote steden heeft bijgedragen aan het veranderde onderwijsbod is de toename van het aantal ‘gekleurde’ leerlingen. Deze toename hangt samen met de komst van migranten naar ons land. Naarmate de twintigste eeuw zijn einde naderde, waren het vooral immigranten uit landen als Turkije, Marokko, Algerije en Tunesië die overkwamen naar Nederland (Lucassen, 2005). Vooral in de vier grote steden (Amsterdam, Rotterdam, Den Haag en Utrecht) was er sprake van een toename van het aantal migranten. De kinderen van deze migranten werden opgenomen in het Nederlandse onderwijssysteem. Het CBS stelt hierover:

“In de grote steden wonen veel meer allochtonen dan daarbuiten. De scholen zijn daar dan ook meer “gekleurd”. Zo heeft in de vier grote steden de helft van de basisscholen meer dan 50 procent niet-westers allochtone leerlingen. In de rest van Nederland is dat 4 procent (CBS, 2004)”

Een ‘gekleurde’ school, ook wel ‘zwarte’ school genoemd, kan worden gedefinieerd als een school met een populatie die voor het grootste deel bestaat uit niet-westerse migranten: allochtone achterstandskinderen kinderen van ‘gastarbeiders’, asielzoekers/vluchtelingen en/of van ouders afkomstig uit ex-koloniën (Driessen, 2006). Leerlingen die binnenkomen op een ‘gekleurde’ of ‘zwarte’ school hebben veelal te kampen met een onderwijsachterstand. De ouders van deze leerlingen hebben veelal geen of een lage opleiding en/of geen of laag gekwalificeerd werk (Driessen, 2006). Kinderen van deze lager opgeleiden en lager gekwalificeerden, beschikken veelal over een geringe hoeveelheid sociaal en cultureel kapitaal (Bourdieu, 1986). Sociaal kapitaal kan worden gezien als de netwerken en de omgeving welke een kind in staat stellen zijn onderwijsprestaties te vergroten terwijl cultureel kapitaal kan worden gezien als het onderwijsniveau van het gezin waaruit het kind afkomstig is (Bourdieu, 1986). Door deze achterstanden zien leerkrachten zich geneigd hun onderwijsaanbod aan te passen. Zo stelt een respondent:

“... alleen met de methode kom je er niet. Het is te vaag allemaal. De zee! Daar zijn ze nooit geweest. Haven! Ze komen nergens. Ja de straat of naar Marokko of Turkije. Verder niet.”
(Respondent no.10)

Ook het feit dat veel leerlingen van een ‘zwarte school’ opgroeien in een “*lower class street culture*” (Levine & Havighurst, 1989: 99) is van invloed geweest op het onderwijsaanbod. Kinderen met deze achtergrond zijn veelal niet gebaat bij ‘traditioneel onderwijs’. Ze kunnen in onvoldoende mate zelfstandig functioneren en hebben dan ook veel behoefte aan structuur, zekerheid en intensieve begeleiding (Levine & Havighurst, 1989). Veel scholen in de grote steden zagen zich dan ook genoodzaakt hun onderwijs af te stemmen op de behoeften van deze leerlingen.

Een tweedeontwikkeling die van invloed is geweest op het veranderde onderwijsaanbod is wat kan worden omschreven als de ‘het nieuwe leren’. Volgens Dooley (1999: 1) is er de laatste jaren: “escalating awareness that our educational systems are facing inordinate difficulties in trying to meet the needs in our changing and increasing technological society”. Hoewel de overheid en scholen nog immer zoekende zijn naar de ideale wijze waarop het onderwijs kan beantwoorden aan diverse ontwikkelingen binnen de samenleving wordt veelal verondersteld dat onderwijs waarbij onvoldoende rekening wordt gehouden met ‘de individuele leerling’ niet langer toereikend is (Teune, 2003). De toenmalige Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen Van Der Hoeven stelde in 2003 dat het gangbare klassikale model aan herijking toe was omdat het niet langer kon voldoen aan de eisen van de moderne samenleving (Ministerie van OCW, 2003). Deze overtuigingen hebben in combinatie met wetenschappelijk onderzoek er toe bijgedragen dat de visie op onderwijs door de jaren heen is veranderd. De ‘nieuwe visie’ op leren heeft het werk van leerkrachten in grote mate beïnvloed. De leerkracht kan en mag er niet langer van uit gaan dat “een hele klas hetzelfde leert, op dezelfde manier, op dezelfde tijd en op dezelfde plaats” (Teune, 2003: 16). Van hem wordt verwacht dat hij actieve werkvormen gebruikt om leerlingen te activeren, de samenwerking tussen leerlingen

bevordert en mede hierdoor de betrokkenheid van leerlingen vergroot (Inspectie van het onderwijs, 1999). Het ‘nieuwe onderwijs’ blijkt volgens veel respondenten nodig te zijn maar het vereist veel meer tijd en inspanning dan het klassikale onderwijs waarbij “een boek uit de kast getrokken kon worden” aan het begin van de les.

5.3 Meritocratisering, New Public Management & deprofessionalisering

In deze paragraaf zal worden ingegaan op drie ontwikkelingen die hebben bijgedragen aan (meritocratisering en New Public Management (NPM)) of een gevolg zijn van (deprofessionalisering) de toegenomen bureaucratiesering in het onderwijs. Als eerste zal worden ingegaan op de meritocratisering van de Nederlandse samenleving. Vervolgens zal de relatie tussen NPM en de toegenomen bureaucratie in het primair onderwijs aan bod komen. Als laatste zal worden ingegaan op de deprofessionalisering van het leraarschap.

5.3.1 Meritocratisering van de samenleving

Naast het overgrote deel van de respondenten is 57,4% van de schooldirecteuren in het primair onderwijs van mening dat de bureaucratie binnen het primair onderwijs is toegenomen (AVS, 2007). Binnen het onderwijs zijn met name het vastleggen en formuleren van handelingen, beslissingen en regels en het aantal vergaderingen en overleggen toegenomen. Het in toenemende mate controleren van (de prestaties van) scholen en leerkrachten lijkt voor een deel te zijn ingegeven door het toegenomen belang en de toegenomen invloed van het onderwijs.

Een samenleving waarbinnen sprake is van meritocratisering kan worden omschreven als één waar in toenemende mate sprake is van dat “... individuals are rewarded and systems are structured to permit this to occur, based on the merit they bear to a given economic exchange” (Bills, 2004: 39). In Nederland worden individuen steeds meer beoordeeld op hun (school)prestaties welke in veel gevallen representatief worden geacht voor de bijdrage die zij (kunnen) leveren aan de economie (Veld, 2004). Het Ruimtelijk Planbureau (2004) wijst op het toegenomen belang van kennis en dientengevolge van onderwijs. Het stelt: “Kennis speelt in de huidige moderne economie een steeds grotere rol. Deze belangrijke ‘grondstof’ is een doorslaggevende concurrentiefactor geworden” (Ruimtelijk Planbureau, 2004:6). Leune (2001) stelt dat onderwijs een steeds belangrijkere basis vormt voor de kwaliteit van de beroepsbevolking. Deze kwaliteit is belangrijke motor voor economische groei. De voortgaande technologische ontwikkelingen dragen volgens hem bij aan het toenemende belang van onderwijs als welvaartsdeterminant (Leune, 2001). Deze ontwikkeling heeft er toe geleid dat onderwijs steeds belangrijker wordt waardoor de allocatiefunctie van het primair onderwijs steeds sterker is geworden. Dit heeft tot gevolg gehad dat steeds meer belang wordt gehecht aan het schooladvies dat de basisschool verschaft.

In tegenstelling tot het verleden, waarin schooladvies veelal werd gebaseerd op het milieu van herkomst van een leerling, wordt het schooladvies heden ten dage gebaseerd op de onderwijsprestaties van het kind (Veld, 2004: 147). Deze ontwikkeling heeft ingrijpende gevolgen gehad. Waar het individu in traditionele samenlevingen onlosmakelijk verbonden waren met de collectiviteit waartoe zij door geboorte behoorden, zijn velen nu in principe in staat hun levenskoers onafhankelijk van anderen uit te stippelen (Van der Loo & Van Reijen, 1990). Door deze ontwikkeling wordt een steeds groter belang gehecht aan de prestaties van scholen en dientengevolge van de leerkracht. Peter Drucker stelt dat er een sterk verband valt

waar te nemen tussen het belang van het onderwijs en het leveren van resultaten (Drucker, 1993). Hij stelt dat: "...de school zich zal moeten verbinden tot het leveren van resultaten. Onze onderwijsinstellingen zullen duidelijk moeten vaststellen wat ze precies willen bereiken, waarvoor ze betaald worden en waarvoor ze *verantwoordelijk gesteld kunnen worden*" (Drucker, 1993: 194 cursivering in het origineel). Het leerproces en de voortgang van leerlingen wordt nauwgezet gevolgd dan ooit tevoren. Dit blijkt eveneens uit onderzoek van de Universiteit van Leuven waarin wordt geconcludeerd dat de prestaties van leerkrachten in toenemende mate worden gecontroleerd en beoordeeld (Ballet, 2006). Hierdoor wordt een steeds groter deel van de tijd van de leerkracht ingenomen door het vastleggen van gegevens en vergaderen over de wijze waarop de voortgang van leerlingen kan worden gewaarborgd en vergroot. Naast de toegenomen meritocratisering heeft ook het zogenaamde NPM geleid tot een toename van het vastleggen van gegevens.

5.3.2 New Public Management

In 1983 werd in de Tweede Kamer de motie Franssen c.s. aangenomen. Deze motie had tot doel een vermindering en vereenvoudiging van regelgeving en het leggen van meer verantwoordelijkheid bij de scholen (Leune, 1993). Deze motie leidde tot verschillende voorstellen van CDA, PVDA en VVD met als doel de vergroting van de autonomie van scholen (Leune, 1993). In het voorstel *Autonomievergroting in het primair en voortgezet onderwijs* van de PVDA kwam naar voren dat in de jaren '60 en '70 van de vorige eeuw er sprake is geweest van een toenemende centralisatie van het onderwijsbestel (PVDA, 1992). Deze centralistische onderwijspolitiek zou hebben geleid tot een overmatige groei van bureaucratie en het ontnemen van vrijwel elke prikkel tot initiatief (PVDA, 1992). Het kabinet zette vervolgens verschillende maatregelen in gang die moesten leiden tot autonomievergroting van scholen door o.a. decentralisering en –regulering (Leune, 1993). Deze ontwikkeling kan worden omschreven als een verschuiving van *government* naar *governance*.

Government kan worden omschreven als "the formal and institutional processes which operate at the level of the nation state to maintain public order and facilitate corrective action" (Stoker, 1998: 17). Deze centralistische processen waarbij de landelijke overheid op directe wijze regeert en controleert zijn de laatste jaren volgens Stoker echter geëvolueerd tot processen die kunnen worden omschreven als *governance* (Stoker, 1998). *Governance* kan worden omschreven als "...a structure or an order which cannot be externally imposed but is the result of the interaction of each other influencing actor" (Kooiman en Van Vliet, 1993: 64). Anders gezegd, de verschuiving van *government* naar *governance* is een verschuiving van verantwoordelijkheden naar de lagere publieke organen als: besturen, stichtingen, en met name managers (Pollitt, 1995) *Governance* kan worden gezien als een onderdeel van het zogenaamde NPM.

Vanaf de jaren '80 van de vorige eeuw viel binnen Europa en Noord-Amerika een wijdverbreide consensus waar te nemen over het feit dat de publieke sector aan vernieuwing toe was (Peters & Savoie, 1994). Ze zou te duur, te bureaucratisch, te log en te weinig klant- en marktgericht zijn. Invoering van NPM, zo werd gedacht, zou hiervoor uitkomst bieden. Pollitt (1995) wijst er op dat, ondanks lokale variatie, NPM in vele westerse landen de kern vormt van de publieke sector. NPM bestaat in de meeste gevallen uit de volgende elementen:

- Kostenbesparing door bezuiniging
- Verschuiving van *government* naar *governance*

- Decentralisatie
- Scheiding tussen gebruik en aanbod van publieke diensten
- Introductie van markt- en quasi-marktmechanismen
- Invoeren van performance management (i.e. targets, indicatoren en quota)
- Verschuiving van landelijke permanente en gegarandeerde zorg naar contracten, prestatie-afhankelijke subsidies en lokale arrangementen
- Toename van nadruk op servicekwaliteit en het consumentenoordeel (Politt, 1995: 134)

het onderwijs kan worden geconstateerd dat de verschuiving van *government* naar *governance* niet heeft geleid tot een vermindering van de bureaucratie op scholen en een toename van de autonomie. Het centrale toezicht van de landelijkheid heeft plaats gemaakt voor het even zo strikte toezicht van besturen, onderwijsdiensten en beleidsmedewerkers en managers. Daarnaast heeft de toegenomen nadruk op marktmechanismen, performance management en consumentenoordeel sterk bijgedragen aan een toename van de bureaucratie. Met name vanwege de roep om transparantie en rekenschap.

De laatste twee decennia is de nadruk op transparantie en verantwoordelijkheid sterk toegenomen. Nelson Espelan en Sauder (2007: 2) spreken dan ook van een ware tsunami van verantwoordelijkheid en openheid. Er is een enorme toename waarneembaar van middelen en mogelijkheden waarmee de prestaties van individuen en organisaties worden gecontroleerd. Het belangrijkste doel daarbij is informatie meer toegankelijk maken voor consumenten en cliënten, organisaties aanzetten tot verbetering, de mogelijkheid tot het bieden van feedback op beleid en het inbrengen van marktmechanismen (Nelson Espelan & Sauder, 2007: 2). Waar echter in het verleden de opvatting over prestaties van organisaties tamelijk ruim was, worden deze heden ten dage steeds meer vernauwd en met name gekwantificeerd. De kwantificering van de prestaties van diverse instellingen dient er met name toe deze onderling vergelijkbaar te maken (Nelson Espelan & Sauder, 2007). Deze kwantificering heeft in veel gevallen onbedoelde gevolgen gehad. Zo stellen Nelson Espelan en Sauder dat in sommige gevallen de kwaliteit van organisaties door het afleggen van verantwoording juist kan afnemen (Nelson Espelan & Sauder, 2007). Ook in het primair onderwijs lijkt dit het geval te zijn. Het in extreme mate vastleggen van gegevens gaat volgens veel leerkrachten ten koste van het onderwijs, met name omdat leerkrachten veel aan autonomie hebben moeten inleveren.

5.3.3 Deprofessionalisering van het beroep leerkracht

Een steeds groter deel van de werktijd van de leerkracht wordt ingenomen door vergaderingen en overleggen en het vastleggen van gegevens. Het is dan ook niet verwonderlijk dat leerkrachten ervaren dat “het allemaal gehaast is”, “allemaal snel” en “tussendoor” moet (Respondent, no. 3). Leerkrachten dienen meer werkzaamheden te vervullen in minder tijd. Hierdoor ervaren zij dat de werkdruk door de jaren heen fors is toegenomen. Deze uitkomst komt overeen met die van het onderzoek *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs* uitgevoerd onder leerkrachten werkzaam in België. In dit onderzoek komt men eveneens tot de conclusie dat de werkdruk voor leerkrachten door de jaren heen sterk is toegenomen. De werkdruk van Belgische leerkrachten is evenals die van hun Nederlandse collega’s toegenomen als gevolg van de toename van het aantal taken van de leerkracht en de toegenomen bureaucratie. De toegenomen werkdruk gaat volgens

het onderzoek ten koste van creativiteit in de klas, contacten met collega's en het privé-leven (Ballet, 2006). In Nederland heeft de toename van de werkdruk (eveneens) tot gevolg dat leerkrachten onvoldoende tijd overhouden voor hun werkzaamheden in de klas, contacten met collega's en in sommige gevallen onvoldoende tijd voor zichzelf. Verschillende leerkrachten zien zich daardoor verplicht 's avonds, in het weekend en soms ook in de vakantie tijd te besteden aan het voorbereiden en/of evalueren van onderwijs. In Nederland wijst het CBS erop dat de werkdruk die leerkrachten in het primair onderwijs ervaren fors hoger is in vergelijking tot andere beroepssectoren (CBS, 2005: 239). Alle inspanning van het kabinet Lubbers I (en Franssen) ten spijt is de autonomie van leerkracht door de jaren heen afgenomen. Leerkrachten ervaren dat zij worden "geleefd" en beschikken over onvoldoende autonomie om zelf te bepalen waaraan zij op welk moment hun tijd besteden. Wanneer gekeken wordt naar de professionaliteit van een professie kan gesteld worden dat de afname van de autonomie van een beroepsgroep duidt op een proces van deprofessionalisering.

Het deprofessionaliseren van een beroep kan het best worden verduidelijkt aan de hand van een definitie van professionalisering. Freidson ziet professionalisering als:

"...a process by which an organised occupation, usually but not always by virtue of making a claim to special esoteric competence and to concern for the quality of its work and its benefit to society, obtains the exclusive right to perform a particular kind of work, control training for and access to it, and control the right of determining and evaluating the way the work is performed."
(Freidson, 1971: 22).

Van der Krogt (1981) stelt dat professionalisering primair gebaseerd is op de behoeften en belangen van de individuele beroepsbeoefenaar en diens individuele machtspositie. Doel daarbij is de waarborging van het eigenbelang, dit is: "inkomen, autonomie en prestige" (Van der Krogt, 1981: 101). Hoe beter een beroep er in slaagt zijn professionele status te waarborgen en daardoor zijn machtspositie weet te bewaren, hoe beter het eigenbelang kan worden gewaarborgd. Het individu zal volgens hem dan ook "... (meer of minder bewust) afwegen of de uitoefening van een bepaald beroep of een bepaalde functie voor hem een betere of 'goedkopere' bevrediging van zijn behoeften oplevert.

Verschillende uitkomsten uit het onderzoek wijzen erop dat aan de hand van de definitie van Freidson kan worden geconcludeerd dat het beroep leerkracht is gedeprofessionaliseerd. Het toegenomen belang van onderwijs en het NPM hebben er toe geleid dat leerkrachten meer verantwoording moeten afleggen en mede daardoor meer autonomie hebben moeten inleveren. Daarnaast is ook de zogenaamde "exclusieve recht" van leraren afgenomen. Waar in het verleden Van Kemenade optekende dat: "Onderwijs wordt verzorgd door deskundigen die voor hun taak speciaal zijn opgeleid en vrijgesteld" (Van Kemenade, 1981: 590) is dit 26 jaar later niet langer het geval. Tussen augustus 2000 en januari 2005 werden ruim 3600 zij-instromers geschikt bevonden ongediplomeerd het beroep uit te oefenen. In het primair onderwijs was de zij-instroom het hoogst (SCP, 2006). Ook is de zogenaamde gebruikswaarde van het beroep gedaald. Het salaris van leerkrachten is de laatste jaren niet of nauwelijks toegenomen (SBO, 2007). Hoewel het merendeel van de leerkrachten het achterblijven van het salaris niet als negatief ervaart, heeft deze ontwikkeling van invloed geweest op de deprofessionalisering van het beroep. Doordat een afname van salaris in veel gevallen gepaard gaat met een afname in status

en macht (De Botton, 2004) is het beroep in een vicieuze cirkel terecht gekomen die de autonomie en het salaris verder hebben doen afnemen.

5.4 Maatschappelijk belang & professionalisering

In deze paragraaf zal worden ingegaan op het toegenomen maatschappelijke belang van het primair onderwijs. Als gevolg van deze ontwikkeling heeft de leerkracht door de jaren heen een groot aantal extra taken gekregen. Het eigen maken van deze taken lijkt te duiden op een proces van professionalisering. Het tweede deel van deze paragraaf zal daarom worden gewijd aan de professionalisering van het primair onderwijs.

5.4.1 “De school lost het wel op!”

Leerkrachten ervaren dat het aantal taken dat zij dienen uit te voeren door de jaren heen sterk is toegenomen, mede vanwege het feit dat de aanpak van veel maatschappelijke problemen op hun bord terecht zijn gekomen:

“Nou ja goed elk maatschappelijk probleem wordt binnen de school gedropt en dan moet de school er maar wat aan doen, denk aan de burgerschapsvorming waar we nu weer mee bezig zijn (...) Er komt natuurlijk heel veel bij (...) Drop het maar binnen de school. De school lost het wel op!”
(Respondent no.3)

Bovenstaande reactie geeft duidelijk weer hoe leerkrachten aan den lijve ondervinden dat een steeds groter aantal maatschappelijke problemen het onderwijs binnendringt. Al decennia lang vindt met name op basisscholen socialisatie van kinderen plaats (Brands et al. 1977). De belangrijkste dominante maatschappelijke waarden worden middels het onderwijs overgedragen op de volgende generatie (Brands et al, 1977, Bourdieu, 1986). Waar de overdracht voorheen op subtiele en natuurlijke wijze leek verweven met het beroep lijkt deze heden ten dage een steeds groter deel van het leraarschap op te eisen. Dit heeft geleid tot een toename van het aantal taken van de leerkracht. Daarnaast veranderen ook scholen zelf tot een instituut waarbinnen verschillende maatschappelijke problemen dienen te worden opgelost. Zo wordt onder meer door middel van voor-, tussen-, en naschoolse opvang getracht de arbeidsparticipatie van vrouwen te stimuleren en komen ook zaken als het tegengaan van overgewicht of het signaleren van radicalisering voor rekening van de school. Schuyt (2006) wijst op de instrumentele inzet van het (primair) onderwijs ten behoeve van het goed of beter functioneren van de samenleving als geheel. Hij stelt dat het onderwijs de afgelopen jaren afwisselend georiënteerd is geweest op “...de bestrijding van maatschappelijke ongelijkheid, het wegwerken van culturele achterstanden, het versneld voorbereiden op de eisen van de arbeidsmarkt en het bijdragen aan het wel en het verminderen van het wee van de multiculturele samenleving (Schuyt, 2006: 194). Ook Leune stelt dat gewichtige maatschappelijke functies vervult op sociaal, economisch en cultureel terrein (Leune, 1993).

De reden dat steeds meer problemen op het bord van het primair onderwijs terecht komen, lijkt voor een groot deel samen te hangen met de individualisering en ontzuiling van de Nederlandse samenleving. Omdat mensen zich door de jaren heen in sociaal opzicht los hebben gemaakt van traditionele sociale bindingen (Van der Loo & Van Reijen, 1990), lijkt de vanzelfsprekendheid waarmee in het verleden individuen konden worden (bij)gestuurd te zijn vervlogen. Mede vanwege het feit dat middels het

primair onderwijs vrijwel alle burgers kunnen worden bereikt, is het bij uitstek geschikt voor de aanpak van uiteenlopende maatschappelijke problemen en de overdracht van de dominante maatschappelijke normen en waarden. Dit heeft er dan ook toe geleid dat het beroep leerkracht door de jaren heen aan maatschappelijk belang heeft gewonnen. In het UNESCO-rapport *Teachers and Teaching in a Changing World* wordt dan ook gesteld dat de rol van de leerkracht als initiator van veranderingen, gericht op het kweken van begrip en openheid, nooit duidelijker en belangrijker is geweest en dat deze rol de komende jaren alleen nog maar belangrijker zal worden (UNESCO, 1998).

Wanneer een beroep aan maatschappelijk belang wint kan worden gesteld dat het beroep een proces van professionalisering doormaakt. Op basis van de definitie van Freidson kan geconcludeerd worden dat het steeds verder toenemende maatschappelijke belang duidt op een (re)professionalisering van het beroep leerkracht. Het feit dat de aanpak van het veel maatschappelijke problemen door het onderwijs door veel leerkrachten als minder aantrekkelijk wordt ervaren lijkt samen te hangen met het feit dat veel (oudere) leerkrachten onvoldoende zijn ingesteld en/of toegerust voor deze taak. Het primair onderwijs lijkt dan ook in transitiefase te zitten. Waar in omschrijvingen van PABO's in ruime mate melding wordt gemaakt van de belangrijke rol die de leraar heeft bij de aanpak van diverse maatschappelijke problemen (Hbo-start, 2007), lijken ervaren leerkrachten nog voornamelijk gericht op en opgeleid voor de overdracht van kennis en kunde (Siebelink, 2003).

5.4.2 Professionalisering

Hierboven is al kort ingegaan op het proces van professionalisering waarbij het proces is gedefinieerd aan de hand van Freidson (1971). Wat zijn echter de kenmerken van een professioneel beroep? Hoe kan een professioneel beroep worden gedefinieerd? Hoe onderscheidt men een professioneel beroep? Professionele beroepen zijn volgens Van der Krogt:

“maatschappelijke structuren, die ontstaan als gevolg van processen van differentiatie van arbeid, gewoontevorming en standaardisering van de wijze van werken en de aanpak van problemen en overdracht van aanpak en oplossingen door de opleiding van nieuwelingen.”

(Van der Krogt, 1981: 65).

Het proces van differentiatie van arbeid verloopt veelal door “bepaalde bezigheden bij voortdurende aan bepaalde mensen met bepaalde kenmerken (zoals het bezit van bepaalde vaardigheden of een bepaald diploma)” toe te vertrouwen, “...met uitsluiting van anderen die deze kenmerken niet bezitten” (Mok, 1994: 191). Het proces dat ertoe leidt dat ‘bepaalde bezigheden’ evolueren tot een professioneel beroep wordt professionalisering genoemd. Van der Krogt (1981:94) omschrijft professionalisering dan ook als:

“...een proces waarbij leden van een beroepsgroep op collectieve wijze, vooral gebruik makend van kennismacht, trachten een collectieve machtspositie te verwerven en/of te verdedigen, met het doel de gebruiks- en ruilwaarde van het beroep te beheersen.”

Het proces van professionalisering begint volgens Mok (1994) met het toevertrouwen van specifieke taken aan bepaalde groeperingen. In de middeleeuwen waren het de

gilden waar specifieke taken aan werden toevertrouwd. Deze gilden zorgden er mede voor dat beroepen aan specifieke voorwaarden moesten voldoen. Op deze manier werden beroepen afgeschermd bleef van zogenaamde beunhazen; “zij die hun vak niet verstonden” (Mok, 1994: 188). Het doel van de gilden was daarbij: “verbetering en instandhouding van het vak” (Mok, 1994: 188).

Binnen een samenleving zijn professionele beroepen van groot belang. Het is wederom Van der Krogt (1981: 47) die er op wijst: “De professionele beroepen in de maatschappij vervullen bepaalde functies en wel juist die functies die in belangrijke mate verbonden zijn met de centrale waarden van de samenleving”. Van Doorn (1977: 166) stelt dat:

“...de verzorgingsstaat hoofdzakelijk functioneert door middel van een groot aantal gespecialiseerde activiteiten, soms toevertrouwd aan beroepsgroepen – professionele specialisten –, vaak ook aan functionele organisaties, waarin overigens weer beroepskrachten overheersen.”

In bovenstaande is al gewezen op het toegenomen belang van het primair onderwijs voor de Nederlandse verzorgingsstaat. Niet alleen draagt het meer dan enig andere vorm van onderwijs bij aan het totale menselijke kapitaal in een samenleving (Bills, 2004) maar met name vanwege zij toenemende rol in “...the building of community and passing on of moral and public values...” (Bills, 2004: 143). Van Kemenade stelt dan ook: “Onderwijs is geprofessionaliseerde socialisatie. Dat is een belangrijk kenmerk van het schoolwezen in de verzorgingsstaat”(Van Kemenade, 1981: 590)

Het toenemende belang van het primair onderwijs wat betreft de overdracht van dominante maatschappelijke waarden en normen enerzijds en de aanpak van problemen als integratie, overgewicht en toename van de arbeidsparticipatie anderzijds duidt op een proces van professionalisering. Het onderwijs wordt immers meer en meer een maatschappelijke structuur, ontstaan als gevolg van met name differentiatie van arbeid en gewoontevorming, waarbinnen uiteenlopende maatschappelijke problemen worden getackeld. Tevens wordt de overdracht van de aanpak en oplossingen door de opleiding aan nieuwelingen overgedragen zoals blijkt uit onderstaande omschrijving van de PABO op de website Hbostart:

“Leerkrachten hebben een grote verantwoordelijkheid in een steeds veranderende wereld. In onze multiculturele samenleving zijn ze een belangrijke schakel in het integratieproces. En ze vervullen een rol in het bijbrengen van normen en waarden. In spotjes van de overheid hebben leraren zelfs een rol in het bestrijden en voorkomen van terrorisme. Gelukkig bereiden de HBO pabo 's je goed voor op die veelzijdige, zware en leuke positie”
(Hbostart, 2007)

5.5 Conclusie

“Wat is er toch gebeurd met het mooiste beroep van de wereld?”
(Lakmaker, 2003)

Op de vraag van Lakmaker kan dan worden geantwoord dat het beroep leerkracht door de jaren heen volgens het merendeel van de respondenten minder aantrekkelijk is geworden. Er zijn verschillende ontwikkelingen die hiertoe hebben geleid. Allereerst vergt het ‘nieuwe onderwijs’ meer van de leerkracht zowel bij het uitvoeren als voorbereiden van onderwijs. Ook is het werk in de klas door de toename van gedragsproblemen en –stoornissen verzaamd. Daarnaast moeten leerkrachten steeds

meer gegevens vastleggen en ook meer vergaderen en overleggen over deze gegevens. Last but not least dient de leerkracht ook nog eens meer taken te vervullen ten opzichte van vroeger. Deze taken lopen uiteen van het voorbereiden van de kinderboekenweek tot het bestrijden van terrorisme.

Aan bovenstaande ontwikkelingen liggen verschillende maatschappelijke mechanismen ten grondslag. Allereerst is er de toename van het aantal 'zwarte scholen' in de grote steden, welke leerkrachten hebben genoopt tot het aanpassen van hun onderwijs. Ook het initiatief WSNS heeft het beroep sterk beïnvloed en er toe bijgedragen dat meer moet worden gedifferentieerd in de klas. Daarnaast is het onderwijs mede veranderd door de toegenomen nadruk op 'het individu' welke mede zijn invloed heeft gehad op de zogenaamde 'nieuwe visie' op onderwijs. Naast het feit dat het onderwijs is veranderd is het door de jaren heen ook steeds belangrijker geworden. Deze ontwikkeling duidt op het in toenemende mate meritocratische worden van de Nederlandse samenleving. Het toegenomen belang van onderwijs heeft zijn beurt geleid tot een toename van bureaucratie. Met name het vastleggen van gegevens is sterk toegenomen. Bij deze toename van bureaucratie heeft ook het NPM een belangrijke invloed gehad. Door deze ontwikkelingen lijkt het beroep leerkracht een proces van deprofessionalisering door te maken. Daar tegenover staat dat het beroep maatschappelijk gezien steeds meer aan belang heeft gewonnen, met name vanwege het feit dat vele maatschappelijke problemen worden aangepakt met behulp van het primair onderwijs. Deze ontwikkeling duidt erop dat het beroep professionaliseert.

Deze op het eerste gezicht tegenstrijdige ontwikkelingen staan niet op zichzelf. Veel beroepen binnen de zorgsector en (semi-)publieke dienstverlening lijken een soortgelijke ontwikkeling door te maken (Duyvendak et al., 2006, Rainbird et al, 2007). Vele beroepsbeoefenaars in deze sector zoals bijvoorbeeld politieagenten en verplegend of verzorgend personeel hebben te kampen met een grote hoeveelheid bureaucratie terwijl hun professies maatschappelijk gezien alleen maar aan belang lijken te winnen. Wanneer echter, als in het geval van de leerkracht, het proces van deprofessionalisering de overhand lijkt te hebben kan dit in veel gevallen er toe leiden dat werknemers hun beroep als minder aantrekkelijk zullen ervaren.

Bijlage

Overzicht respondenten

Omschrijving	School	In dienst sinds	Aantal dienstjaren
Respondent #1	A	01-01-1978	29
Respondent #2	B	01-01-1987	20
Respondent #3	C	01-08-1984	23
Respondent #4	D	01-08-1979	28
Respondent #5	D	01-08-1987	20
Respondent #6	E	21-10-1985	22
Respondent #7	F	04-02-1985	22
Respondent #8	F	01-03-1985	22
Respondent #9	G	01-08-1985	22
Respondent #10	H	01-08-1988	19

Bronnen

- AVS (2007) *Bureaucratie in basisonderwijs toegenomen* retrieved juni 20, 2007 from <http://www.avv.nl/web/show>
- Ballet, K. (2006) *Worstelen met werkdruk. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32, 347-364
- Bills, D. B. (2004) *The sociology of education and work*. Malden, Oxford, Carlton: Blackwell Publishing
- BON (2007) *Forum*. Retrieved mei 11, 2007 from www.beteronderwijsnederland.nl
- Boschma, J. & Groen, I. (2006) *Generatie Einstein slimmer, sneller en socialer*. Amsterdam: Pearson Education
- Botton, A. de (2004) *Statusangst*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij Atlas
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital in J. G. Richardson JG (ed). *The Handbook of Theory: Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press
- Brands, J. Egas, G. Karsten, S. & Wendrich, E. (1977) *Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*. Nijmegen: LINK
- Brouns, M. & Zwinkels, M. (1995) Arbeid zorg en autonomie in M. Brouns, M. Verloo en M. Grunell *Vrouwenstudies in de jaren negentig. Een kennismaking vanuit verschillende disciplines*. Bussum: Coutinho
- Brown, P. (1997) in Halsey, E. H., Lauder, H. en Wells, A. *The transformation of education and society: an introduction*. Oxford: Oxford University Press
- CBS (2007) *Jaarboek onderwijs in cijfers 2007*. Deventer: Kluwer
- CNV (2006) *Forum*. Retrieved mei 11, 2007 from www.cnv.nl
- Delft, F. van, Rooijendijk, L. & Sjerps, N. (1997) *Agressie in het sociaal pedagogisch werk*. Baarn: H. Nelissen B. V.
- Dooley, K. E. (1999) Towards a holistic model for the diffusion of educational technologies: an integrative review of educational innovation studies. *Educational Technology & Society*, 2: 1-10
- Doorn, J. A. A. van (1977) De beheersbaarheid van de verzorgingsmaatschappij in *Beleid en Maatschappij*, 4: 115-128
- Driessen, G. (2006) *'Zwarte scholen': Ontwikkelingen, problemen oplossingen*. Nijmegen: ITS

- Drucker, P. F. (1993) *De postkapitalistische maatschappij. Onze maatschappij van organisaties, het staatsbestel en kennis*. Schiedam: Scriptum Books
- Duyvendak, J. W. et al. (2006) *Policy, People and the New Professional. Deprofessionalisation and Re-professionalisation in Care and Welfare*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Es, A. van (2005) in A. van Es et al. *Niets is zo kostbaar als een begin*. Utrecht: Forum Vitaal Leraarschap
- Freidson, E. (ed.) (1971) *The professions and their prospects*. Beverly Hills: Sage
- Greenstone, J. D. (1996) Labour in American politics, in: A. de Swaan *Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten*. Amsterdam: Bert Bakker
- Heek, F. van (1973) *Van hoogkapitalisme naar verzorgingsstaat*. Meppel: Boom
- Hbostart (2007) *HBO Onderwijs en Opleiding*. Retrieved september 30, 2007 from <http://www.hbostart.nl/onderwijs>
- Herzberg, F (1999). in P.E. J. Kunst, R. L. Olie, A. G. L. Romme, J. L. Soeters *Organisatie*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does bv.
- Inspectie van het onderwijs (1999) *Onderwijsverslag over het jaar 1998*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs
- ITS (2006) *Uitslag enquête onderwijsakkoord 2006*. Nijmegen: ITS
- Jager, P. in P. Jager, H. Lakmaker et al (2003) *Talent voor de klas*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga
- Jager, P., Lakmaker, H. et al (2003) *Talent voor de klas*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga
- Kemenade, J.A. van (1981) *Onderwijs, bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Hoordhoff
- Kerckhoff, A. C. (1996) Building conceptual and emperical bridges between studies of educational and labor force careers in A. C. Kerckhoff (red.), *Generating social stratification: toward a new research agenda*. Westview Press: Boulder
- Kooiman, J & Vliet, M. van (1993) 'Government and Public Management' in K. Eliassen and J. Kooiman (red), *Managing Public Organisations*. London: Sage
- Krogt, T. van der (1981) *Professionalisering en collectieve macht. Een conceptueel kader*. Den Haag: VUGA
- Kunst, P. E. J., Olie, R. L., Romme, A. G. L. & Soeters, J. L. (1999), *Organisatie*. Leiden: Spruyt, Van Mantgem & De Does bv.

- Lakmaker, H. in P. J. Jager, H. Lakmaker e. a. (2003) *Talent voor de klas*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga
- Leacock, E. (1978) 'Women's status in egalitarian societies: implications for social evolution'. *Current Anthropology*, 2: 247-275
- Leune, J. M. G. (1993) *Onderwijskwaliteit en de autonomie van scholen*. Rotterdam: RISBO
- Leune, J. M. G. (2001) *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters Noordhoff
- Levine, D. U & Havighurst, R. (1989) *Society and Education*. Massachusetts: Allyn and Bacon
- Lipsky, M. (2003) "Street-level bureaucracy. Dilemmas of the individual in public services" in M. J. Handel (red.) *The sociology of Organizations. Classic, contemporary and critical readings*. Teller Road: Sage publications, Inc.
- Loo, H. van der & Reijen, W. van (1990) *Paradoxen van modernisering*. Muiderberg: Dick Coutinho
- Lopez, N. (2003) *Hopeful girls, troubled boys*. New York: Routledge
- Lucassen, L. (2005) *The immigrant threat. The integration of old and new migrants in western Europe since 1850*. Urbana en Chicago: University of Illinois Press
- LVGS (2007) *Werkdruk groter door zorgleerlingen*. Retrieved augustus 21, 2007 from <http://www.lvgs.nl>
- Marshall, G. (1998) *Dictionary of Sociology*. Oxford: Oxford University Press
- Ministerie van OCW (2003) *Een samenhangend onderwijsstelsel voor de Onderwijsberoepen*. Den Haag: Ministerie van OCW
- _____ (2006) *Kerdoelenboekje*. Den Haag: Deltahage
- _____ (2006) *Primair onderwijs 2006 – 2007. Gids voor ouders en verzorgers*. Den Haag: Ministerie van OCW
- _____ (2007) *Dossier speciaal onderwijs (rugzakje)*. Retrieved 13 augustus, 2007 from <http://www.minocw.nl/rugzakje>
- _____ (2007) *Aantal leerlingen speciaal primair onderwijs gedaald*. Retrieved 23 februari, 2007 from <http://www.minocw.nl/persberichten>
- _____ (2007) *Primair onderwijs*. Retrieved februari 23, 2007 from <http://www.minocw.nl/onderwijs>

- Mok, A. L. (1994) *In het zweet uws aanschijns...Arbeid, bedrijf en maatschappij*. Leiden: Stenfert Kroese
- OMJS (2005) *Dossier WSNS Deel 1*. Retrieved November 10, 2007 from <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl>
- Onbekend (1843) *Korte en eenvoudige beschrijving van de voornaamste standen, beroepen, bedrijven en bezigheden in de menschelijke maatschappij*. Groningen: M. Smit
- Pdd-nos (2007) *Introductie*. retrieved oktober 20, 2007 from <http://www.pdd-nos.nl/intro.html>
- Peters, G & Savoie, D.(1994) 'Civil Service Reform: Misdiagnosing the Patient. *Public Administrative Review*, 5: 418-425
- Ploeg, Van der J. D., Scholte E. M. (2003) *Arbeidssatisfactie onder leerkrachten. Korte samenvatting van de onderzoeksresultaten*. Amsterdam: Nippo
- Pollitt, C. (1995) Justification by Works or by Faith?: Evaluating the New Public Management. *Evaluation*, 2: 133-154
- Rainbird, H. et al. (2007). *The Future of Work in the Public Sector: Learning and Workplace Inequality*. Northampton: University College Northampton
- Ruimtelijk Planbureau (2004) *Kennis op de Kaart. Ruimtelijke patronen in de Kenniseconomie*. Den Haag: NAI Uitgevers
- SBO (2007) *Onderwijsmarkt in cijfers*. Retrieved juni 18, 2007 from <http://jaarboek.sboinfo.nl/jaarboek>
- SCP (2006) *Wie werken er in het onderwijs?* Den Haag: SCP
- Siebelink, J. (2003) De onvergetelijke leraar in P. Jager, H., Lakmaker et al *Talent voor de klas*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga
- Smit, H. (2003) Kortere les als redmiddel in P. Jager, H., Lakmaker, et al (2003) *Talent voor de klas*. Amsterdam: Uitgeverij Maarten Muntinga
- Stoker, G. (1998) *Governance as theory: five propositions*. Oxford: Blackwell Publishers
- Sullerot, E. (1979) *Geschiedenis en sociologie van de vrouwenarbeid*. Sun: Nijmegen
- Swaan De, A. (1996) *Zorg en de staat. Welzijn, onderwijs en gezondheidszorg in Europa en de Verenigde Staten*. Amsterdam: Bert Bakker
- Teune, P. (2004) *Op weg naar competentiegericht opleiden. Een onderzoek naar de innovatiediffusie bij de Fontys Lerarenopleiding Tilburg*. Apeldoorn: Garant

- Tijdens, K. (1989) *Automatisering en vrouwenarbeid. Een studie over beroepssegregatie op de arbeidsmarkt, in de administratieve beroepen en het bankwezen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam
- Tonkens, E. (2003). *Mondige burgers, getemde professionals. Marktwerking, vraagsturing en professionaliteit in de publieke sector*. Utrecht: NIZW Sociaal Beleid
- UNESCO (1998) *World education report 1998: teachers and teaching in a changing world*. Parijs: UNESCO
- Veld, T. (2004) Vernieuwing van het onderwijsbestel. Gevolgen voor de functies van het onderwijs in W. Trommel & R. van der Veen (red.) *De Herverdeelde samenleving. Ontwikkeling en herziening van de Nederlandse verzorgingsstaat*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Vries, De G. (1993) *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving*. Amsterdam: Meulenhoff
- Watson, T. J. (2005). *Sociology, work and industry*. Abingdon: Routledge
- Weber, M. (1927) *General economic history*. New York: Free Press
- _____ (1965) *The protestant ethic and the spirit of capitalism*. Londen: Allen & Unwin
- _____ (1978). *Economy and society*. Berkeley: University of California Press
- Werken in het onderwijs (2007) *Arbeidsvoorwaarden* retrieved juni 18, 2007 from <http://www.werkeninhetonderwijs.nl/leraar>
- Wolbers, M. (2003). "Job Mismatches and their Labor-Market Effects among School-Leavers in Europe," *European Sociological Review* 19: 249 – 66.