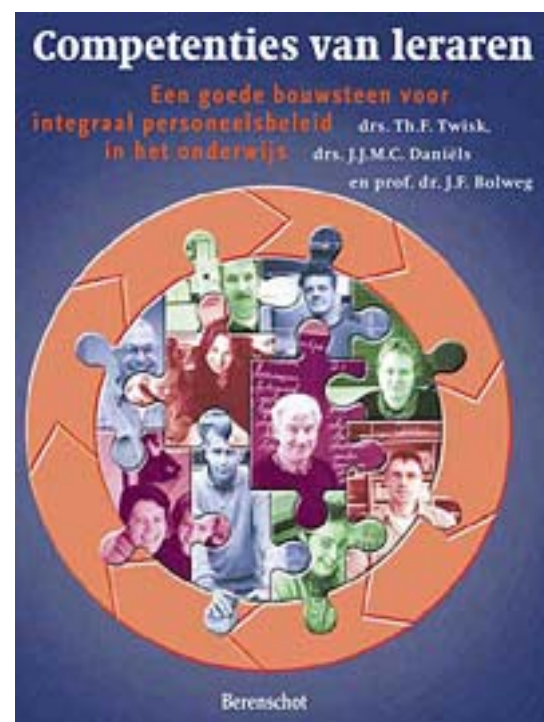


In deze brochure leest u over een onderzoek naar een loopbaanfasenmodel en bijbehorende beoordelingscriteria voor leraren in het kader van integraal personeelsbeleid. Dit is de systematische afstemming van de kennis en bekwaamheden van onderwijspersoneel op geformuleerde inhoudelijke en organisatorische doelen van een school: de school als lerende organisatie. Het ontwikkelde loopbaanfasenmodel en de beoordelingscriteria is onderdeel van deze brochure.

Bureau Berenschot verrichte dit onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Competenties van leraren

Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs



Inhoudsopgave

Voorwoord

Inleiding

1 Achtergrond en betekenis van integraal personeelsbeleid

2 Het competentiemodel en integraal personeelsbeleid

3 Ervaringen met het experiment

4 Het advies

Bijlage

Literatuur

Voorwoord

Maatschappelijk ontwikkelingen doen een beroep op het leervermogen van onderwijsinstellingen en leraren. Integraal personeelsbeleid is de systematische afstemming van de kennis en bekwaamheden van het personeel op geformuleerde inhoudelijke en organisatorische doelen van de onderwijsinstelling: de school als lerende organisatie.

De collectieve arbeidsvoorwaarden in het onderwijs zijn mede gericht op het scheppen van voorwaarden voor integraal personeelsbeleid. In dat kader is aan Berenschot en de VSLPC opdracht gegeven om door middel van veldonderzoek te komen tot een loopbaanfasenmodel en bijbehorende beoordelingscriteria voor leraren. Dit model wordt in dit boek gepresenteerd.

Aan het onderzoek is door een groot aantal onderwijsinstellingen deelgenomen. Wij bedanken hen voor hun betrokkenheid en opbouwend commentaar. Met name noemen wij het Bouwens van der Boije college in Panningen, de Willibrordusschool in Esch, de Mytyschool in Tilburg, het Friesland College in Leeuwarden en Combinatie '70 in Rotterdam. Ook dank aan het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen en met name de directie Arbeidsvoorwaardenbeleid en Beroepskwaliteit voor de opdracht en plezierige samenwerking gedurende het onderzoek.

Wij hopen dat dit boek een stimulans mag zijn voor schoolbesturen, schoolleiders en leraren bij het realiseren van integraal personeelsbeleid binnen hun instellingen.

Utrecht, augustus 1999

Drs. Th.F. Twisk

Inleiding

De aanleiding

Maatschappelijke ontwikkelingen stellen hoge eisen aan het leervermogen van onderwijsinstellingen en leraren. Werkgevers, werknemers en overheid staan de komende jaren voor een aantal belangrijke uitdagingen:

- het stimuleren van de aantrekkelijkheid van een beroep in onderwijs en onderzoek;
- het scheppen van een arbeidsklimaat waarin het personeel in staat is te voldoen aan de snel veranderende eisen die aan het werk in de sector worden gesteld;
- de vergrijzing van het personeelsbestand en de daarmee samenhangende vragen van leeftijdsbewust personeelsbeleid.

De ontwikkeling van de collectieve arbeidsvoorwaarden in het onderwijs is mede gericht op het scheppen van voorwaarden voor de verbetering van de kwaliteit van de arbeid en daarmee op de kwaliteit van het onderwijs. De betrokken partijen streven naar het nemen van maatregelen waarmee grote tekorten aan personeel kunnen worden voorkomen zonder dat dit ten koste gaat van de kwaliteitseisen.

De partijen zijn begin 1996 gestart met de verkenning van mogelijkheden in de leraarsloopbaan een fasering aan te brengen en in samenhang daarmee het salaris-en functiegebouw en de functiewaardering te herstructureren. In het kader van die verkenning is in 1996 aan adviesbureau Berenschot en de Vereniging van Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra (VSLPC) opdracht gegeven door middel van een veldonderzoek te komen tot de beschrijving van de loopbaanfasen in het lerarenberoep in het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs en het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Deze CAO-afspraken impliceerde tevens de ontwikkeling van een beoordelingssysteem voor leraren dat gehanteerd kan worden bij de overgang naar een volgende loopbaanfase.

Dit boek beschrijft het loopbaanfasenmodel (zie bijlage) en bijbehorend beoordelingssysteem zodat schoolbesturen en schoolleiders bij de invulling van hun personeelsbeleid gebruik kunnen maken van de resultaten van het onderzoek. Bovendien streven de auteurs ernaar inzichtelijk te maken hoe loopbaanfasenmodel en beoordelingssysteem in de praktijk kunnen worden gebruikt door het beschrijven van de ervaringen die daarmee zijn opgedaan bij een aantal onderwijsinstellingen.

Opbouw

In Hoofdstuk 1 behandelen wij de ontwikkelingen in de maatschappij en het onderwijs en de daaruit voortvloeiende behoefte aan integraal personeelsbeleid op de onderwijsinstellingen.

In Hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de ontwikkeling van het loopbaanfasenmodel en het beoordelingsinstrument. In dat hoofdstuk komt tevens aan de orde hoe dit model een rol kan spelen bij de invulling van het personeelsbeleid.

Hoofdstuk 3 beschrijft vervolgens de deelname van vijf verschillende onderwijsinstellingen aan een praktijktoets van het loopbaanfasenmodel, ook wel competentiemodel voor leraren genoemd. Hier wordt ook ingegaan op de praktijkervaringen van een aantal onderwijsinstellingen met deze aanpak. Verder staan in dit hoofdstuk de reacties

van directeuren en leraren op de bruikbaarheid van het competentiemodel.

Hoofdstuk 4 ten slotte, bevat het advies van Berenschot en de VSLPC aan de minister, de werkgeversorganisaties en de onderwijsinstellingen.

1 Achtergrond en betekenis van integraal personeelsbeleid

Onderwijsvernieuwing

Dynamisering, toenemende heterogeniteit van de samenleving en de opkomst van de informatiemaatschappij zijn belangrijke maatschappelijke veranderingen die hun weerslag hebben op het onderwijs. Die veranderingen doen immers een beroep op het vermogen van mensen en organisaties om nieuwe kennis te ontwikkelen, zich bestaande kennis sneller eigen te maken en leerprocessen meer op maat te maken. Het onderwijs heeft een kerntaak bij de leerprocessen in de maatschappij. De maatschappelijke ontwikkelingen dagen het onderwijs voortdurend uit deze kerntaak op zich te nemen.

Aanvaarden van deze uitdaging stelt echter steeds hogere eisen aan leraren als het gaat om het doorvoeren van vernieuwingen en verdere professionalisering. Hun leer- en aanpassingsvermogen worden op de proef gesteld. Daarnaast is met het heterogener worden van de samenleving ook de leerlingenpopulatie heterogener geworden in sociaal en cultureel opzicht, en in kennis- en vaardigheidsniveau. Van onderwijsinstelling en leraar wordt daarom maatwerk verwacht. De ontwikkelingen op het gebied van informatie- en communicatietechnologie bieden mogelijkheden voor vernieuwing, maar vormen tegelijk een extra uitdaging aan het leer- en aanpassingsvermogen van leraren en instellingen.

Net als andere sectoren heeft het onderwijs behoefte aan prikkels waarmee zij haar medewerkers kan stimuleren de nieuwe kansen te grijpen en de nieuwe uitdagingen aan te gaan. Er is behoefte aan stimulansen voor leraren om hun bekwaamheid optimaal te onderhouden tijdens de uitoefening van hun beroep en om aan de nieuwe eisen tegemoet te komen.

De arbeidsmarkt

Een eerste vereiste voor de gewenste vernieuwing van het onderwijs is een toereikend aantal leraren. De krappe arbeidsmarkt en de vergrijzing van de samenleving maken echter dat de instroom van nieuwe, jonge arbeidskrachten onder druk staat. Voorkomen moet worden dat dit en de huidige uitstroom van leraren ten koste gaan van de vernieuwing. Andere sectoren staan voor soortgelijke uitdagingen, maar specifiek voor het onderwijs zijn daarbij de geringe arbeidsmobiliteit binnen deze sector en het weinig aantrekkelijke imago van het leraarsberoep.

Vernieuwing van het onderwijs is, behalve een doel op zichzelf, een middel om het onderwijs aantrekkelijker te maken voor huidige en toekomstige leraren. Vernieuwing kan er immers voor zorgen dat het beroep leraar een beroep is om trots op te zijn. Het onderwijs wordt hierbij nadrukkelijk aangesproken op zijn vermogen zelf te leren.

De arbeidsverhoudingen in het onderwijs

Gezien de centrale positie die leraren bekleden bij het streven naar onderwijskundige vernieuwing, ligt het voor de hand om de ontwikkelingen in het onderwijs voor een belangrijk deel te sturen via hun arbeidsvoorwaarden. Dit impliceert een verandering in de arbeidsverhoudingen. We zien sinds het begin van de jaren tachtig een sterk terugtrekkende overheid en werkgevers die aansturen op verdere decentralisatie en deregulering van arbeidsverhoudingen. Er is behoefte aan verhoudingen die meer eigen zijn aan de sector. De betrokken partijen zoeken naar een goede invulling daarvan, zodanig dat ze beter aansluiten bij het realiseren van de doelstellingen van

de instellingen.

In de ontwikkeling van moderne arbeidsverhoudingen komen enkele kenmerken steeds weer naar voren:

- Waar sprake is van professioneel hoogwaardige arbeid, wordt de rol van de mens steeds belangrijker. Werknemers worden medewerkers.
- Men ziet steeds meer in dat medewerkers een cruciale (concurrentie)-factor vormen voor het voortbestaan van een organisatie; zorgvuldig en rechtvaardig beheer van de factor arbeid is niet meer voldoende. Personeelontwikkeling komt in de plaats van personeelsbeheer.
- In professionele omgevingen zijn doelstellingen alleen te bereiken door medewerkers autonomie te geven en eigen initiatief te stimuleren. Arbeidsdeling en een hiërarchische omgang schieten te kort. Controle en afhankelijkheid worden vervangen door zelfstandigheid en initiatief. De aandacht voor het individu en zijn kwaliteiten neemt toe, evenals het waarderen van de individuele bijdrage. Dit doet het denken in termen van solidariteit en gelijkheid afbrokkelen. Verschil in kwaliteiten en verschil in professionaliteit leiden tot de behoefte om te kunnen differentiëren.

Bestaande verhoudingen onder druk

We kunnen concluderen dat arbeidssystemen fundamenteel zijn veranderd en dat hiermee de bestaande verhoudingen zowel binnen als buiten arbeidsorganisaties onder druk komen te staan.

De autonomie van onderwijsinstellingen is in de afgelopen jaren vergroot. Een belangrijke ontwikkeling in dit verband is de decentralisatie van de arbeidsvoorwaardenvorming voor zowel het voortgezet onderwijs als het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie sinds 1 augustus 1996. In dit verband herinneren wij bijvoorbeeld ook aan de invoering van het formatiebudget in het primair onderwijs en het voortgezet onderwijs in 1992. Dit heeft geleid tot een (bescheiden) vergroting van de autonomie van de onderwijsinstellingen.

De werkgeversrol van onderwijsinstellingen

De toegenomen autonomie, maar ook de schaalgrootte en de huidige financieringsstructuur, betekenen voor onderwijsinstellingen dat zij de werkgeversrol en de daarbij behorende verantwoordelijkheden en risico's op zich moeten nemen. Dit heeft consequenties voor de vormgeving van de arbeidsrelatie tussen overheid, onderwijsinstelling en leraren. De toename van verantwoordelijkheden en taken vereist een steeds professionelere invulling van de werkgeversrol en de sturing die daarbij hoort.

Voor onderwijsinstellingen is het voeren van een eigen personeelsbeleid relatief nieuw en daarom niet eenvoudig. Het vraagt om instrumenten voor instroom, doorstroom en uitstroom, evenals een resultaatgerichte organisatie van het werk. Niet alleen zijn instrumenten vereist voor personeelsmanagement; de eerder genoemde ontwikkelingen vereisen ook een andere manier van denken en andere vaardigheden. Zij vragen echter vooral om een andere attitude, omdat een op de ontwikkelingen toegesneden personeelsbeleid ook een andere invulling betekent van de relatie tussen werkgever en werknemer.

Integraal personeelsbeleid als managementinstrument

Onderwijskundige vernieuwingen hebben verstrekkende gevolgen voor de organisatie, de taakverdeling en de

samenwerkingspatronen in scholen. Taak-en functie-inhoud veranderen. In scholen bestaat duidelijk behoefte om daarop in te spelen via modern personeelsbeleid, in het bijzonder via integraal personeelsbeleid.

Integraal personeelsbeleid wil zeggen: "systematische afstemming van de kennis en bekwaamheden van het personeel op geformuleerde inhoudelijke en organisatorische doelen van de onderwijsinstelling: de school als lerende organisatie", aldus de nota *Maatwerk voor morgen* [1]. Integraal personeelsbeleid impliceert een optimale samenhang in het gebruik van alle personeelsinstrumenten, gericht op een systematische afstemming van de professionele ontwikkeling van de leraar op zowel de inhoudelijke en organisatorische doelen van de onderwijsinstelling als de persoonlijke ontwikkelingsdoelen van de individuele leraren. Integraal personeelsbeleid raakt daarmee aan het hele scala van personeelsinstrumenten: werving en selectie, scholing en begeleiding, taakverdeling, loopbaanontwikkeling, beoordeling en beloning.

Invoering van integraal personeelsbeleid

In de nota *Maatwerk voor morgen* wijst het ministerie op de CAO 1999/2000 en het akkoord tussen ministerie en werkgevers, waarin afspraken zijn vastgelegd voor de zorgvuldige implementatie van integraal personeelsbeleid.

"De schoolleiding zal volop in de gelegenheid moeten worden gesteld om zich professioneel voor te bereiden op de rol van kwaliteitsbeoordelaar en procesmanager van het integraal personeelsbeleid.

De nota spreekt over een fasegewijze implementatie: "In de voorbereidende fase wordt aandacht besteed aan:

- deskundigheidbevordering van het management;
- communicatie en het scheppen van draagvlak;
- de ontwikkeling van minimale niveau-of kwaliteitseisen voor integraal personeelsbeleid.

"In de ontwikkelingsfase zullen instellingen integraal personeelsbeleid opzetten en invoeren, waaronder de individuele beoordeling van leraren en de afspraken over scholingstrajecten ter bevordering van de bekwaamheid en de groei in de loopbaan.

"In de derde fase kan worden overgegaan tot de toepassing van beloningsdifferentiatie op basis van het bereikte functionerings-en bekwaamheidsniveau", aldus de nota.

Verder wijst het ministerie er in *Maatwerk voor morgen* op dat instellingen in het kader van integraal personeelsbeleid nascholingsplannen op individueel niveau moeten kunnen formuleren, gericht op de verwerving van nieuwe (vereiste) kennis en vaardigheden en verbetering van het functioneren: "In dat verband is in de CAO 1999/2000 vastgelegd dat bindende afspraken worden gemaakt over ontwikkelingstrajecten, waarbij de instelling en de leraar verplichtingen met betrekking tot scholing en begeleiding op zich nemen."

[1] *Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt*, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, april 1999.

2 Het competentiemodel en integraal personeelsbeleid

Het ontwikkelingstraject

Traditioneel loopbaandenken gaat uit van de gedachte dat een medewerker in het werkzame deel van zijn leven carrière maakt door te veranderen van functie. In steeds meer organisaties onderkent men echter dat een loopbaan niet hoeft te bestaan uit verschillende functies, maar ook kan bestaan uit een groei in dezelfde functie.

In het voorjaar van 1996 heeft het Ministerie van OC&W aan Berenschot en de VSLPC verzocht de loopbaanfasen voor leraren te formuleren op basis van competenties. Doel was te komen tot een analyse van de competenties die samenhangen met het leraarsberoep en deze competenties te beschrijven op heldere, duidelijke en kernachtige wijze. Doel was ook het ontwikkelen van beoordelingscriteria voor leraren op basis van dit competentiemodel.

Uitgangspunt bij de ontwikkeling van het competentiemodel was de gedachte dat het voor het onderwijs van essentieel belang is dat leraren een loopbaan kunnen doorlopen in het primaire proces in het onderwijs. Het competentiemodel richt zich dus nadrukkelijk niet op een loopbaanontwikkeling van leraar naar manager in het onderwijs, maar op een loopbaanontwikkeling van junior-leraar tot ervaren of zelfs excellent leraar.

Het competentiemodel (zie bijlage en figuur 1) bestaat uit tien competenties (verticale as) die elk zijn uitgewerkt in drie competentieniveaus (horizontale as). Door per competentie het niveau van een bepaalde leraar vast te stellen, ontstaat een individueel competentieprofiel. Dit kan een weergave zijn van zowel de actuele stand van zaken als de gewenste stand van zaken.

	Basis	Ervaren	Excellent
Gedifferentieerd werken			x
Groepsmanagement		x	
Onderwijskundige wendbaarheid		x	
Vakmatige beheersing		x	
Vernieuwend denken		x	
Stimuleren tot vernieuwing		x	
Samenwerken		x	
Longitudinaal plannen			x
Collegiale consultatie		x	
Externe contacten			x

Figuur 1: Individueel competentieprofiel.

Het competentiemodel is gebaseerd op bestaande beroepsprofielen, zoals aangereikt door de VSLPC [2]. Deze

beroepsprofielen zijn ontwikkeld in opdracht van de besturen-en vakorganisaties. Bij de ontwikkeling van de beroepsprofielen hebben referenten uit alle organisaties, belangen-en beleidsgroepen en uit het beroepsveld zelf (schoolleiders, docenten en andere betrokkenen) een bijdrage geleverd.

Samenspraak met de beroepsgroep

Behalve bij de beroepsprofielen, waarop het competentiemodel is gebaseerd, is het veld (het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, en het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie) ook nauw betrokken geweest bij de totstandkoming van het competentiemodel. Zo hebben directeuren en leraren tijdens verschillende panelbijeenkomsten in het land twee modelconcepten becommentarieerd.

Tijdens deze panelbijeenkomsten gaven de deelnemers desgevraagd aan of de tien competenties representatief waren voor het beroep van leraar, of de competenties onderling goed te onderscheiden waren, of de drie niveaus een goede weergave vormden van de streefniveaus voor leraren gedurende hun loopbaan en onder welke randvoorwaarden het competentiemodel zou kunnen worden benut voor de beoordeling van leraren. Op basis van deze panelbijeenkomsten is een keuze gemaakt voor een van de twee modelconcepten. Dit concept is vervolgens verbeterd.

Er hebben ook gesprekken met directeuren plaatsgevonden om het verbeterde competentiemodel te evalueren en ten slotte is het model getoetst op vijf onderwijsinstellingen (zie Hoofdstuk 3).

De reacties uit het veld hebben duidelijk gemaakt dat de tien competenties in het model een goede afspiegeling vormen van het beroep van leraar. Uit de reacties van de geraadpleegde directeuren en leraren blijkt dit te gelden voor alle drie de sectoren: primair onderwijs, voortgezet onderwijs en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

Wat de drie competentieniveaus betreft, richtte de kritiek zich alleen op het excellente niveau. Volgens de geraadpleegde leraren was dit te hoog gegrepen. Daar staat echter tegenover dat de directeuren dit niveau weliswaar veeleisend vonden, maar toch te kennen gaven behoefte te hebben aan dit competentieniveau.

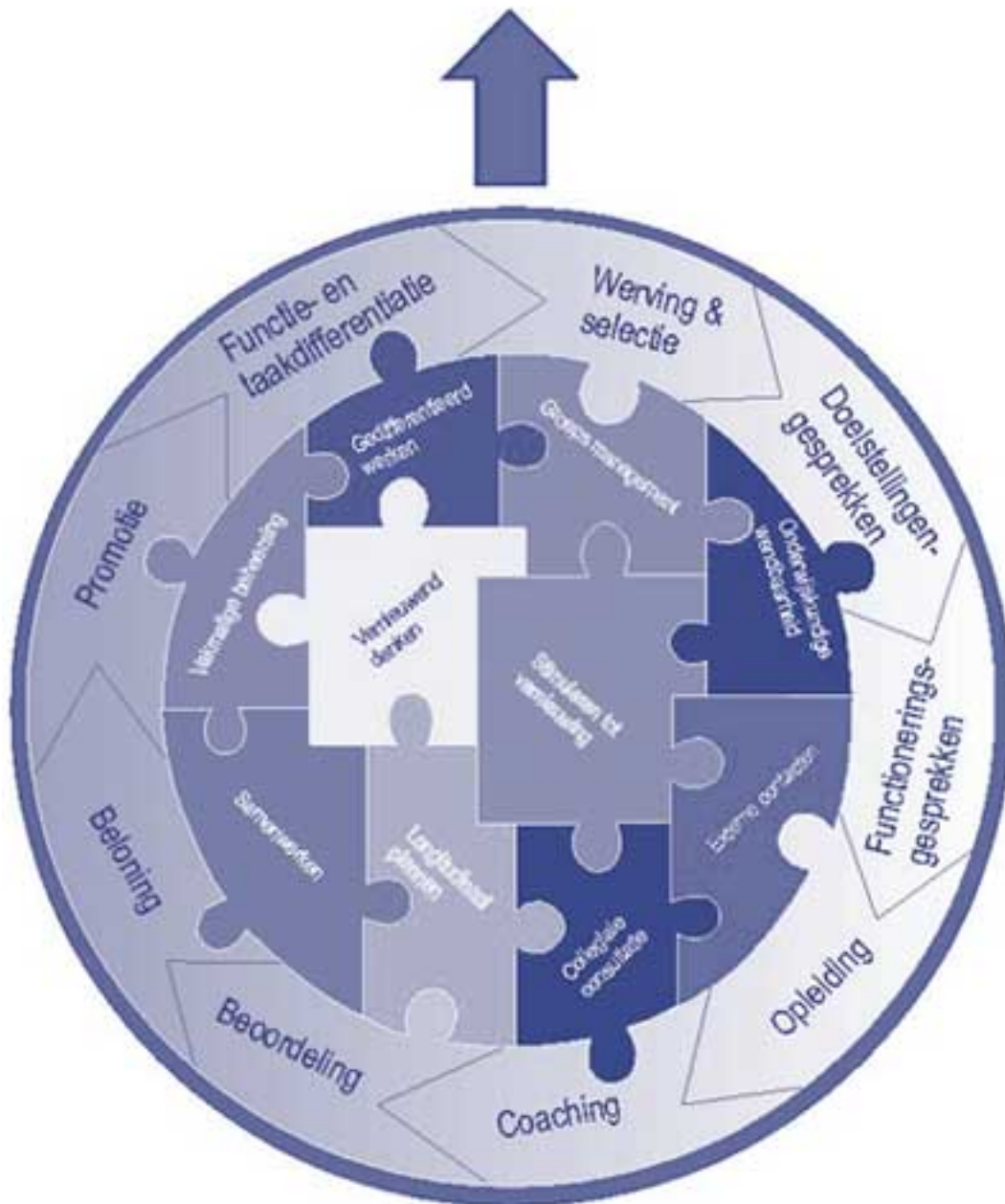
In de eerste plaats wijzen wij er op dat voor iedere competentie het niveau zoveel mogelijk los van de andere competenties wordt bepaald en dat de mate van veeleisendheid dus ook afhangt van het aantal competenties waarvoor men het excellente niveau wenselijk acht. Een excellent niveau voor alle competenties tegelijk is hypothetisch. In de tweede plaats geldt een overwegend excellent niveau slechts voor uitzonderlijk goed presterende leraren. Alleen het niveau "ervaren" zou iedere leraar na enige tijd moeten hebben bereikt.

Het competentiemodel in de praktijk

Zoals in Hoofdstuk 1 is uiteengezet, speelt het competentiemodel een cruciale rol als instrument om onderwijsinstellingen in staat te stellen de gewenste bekwaamheden van leraren te formuleren en te beoordelen. Het is dus een bouwsteen voor integraal personeelsbeleid (figuur 2).

Eerder hebben wij aangegeven dat integraal personeelsbeleid wil zeggen dat er een systematische afstemming tot stand komt van de kennis en bekwaamheden van het personeel, op geformuleerde inhoudelijke en organisatorische doelen.

Organisatie- en onderwijsbeleid

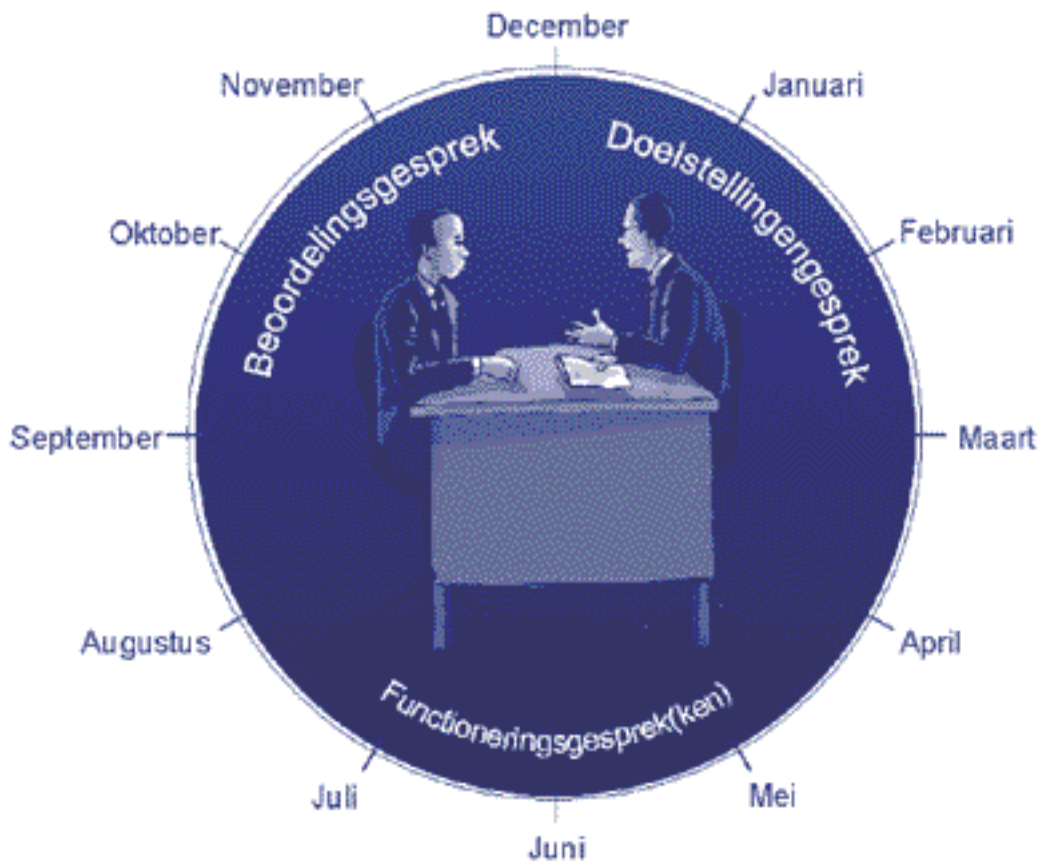


Figuur 2: Competentiemodel - bouwsteen voor integraal personeelsbeleid.

Het management van een onderwijsinstelling moet dus allereerst haar visie ontwikkelen op de doelstellingen van de instelling. Deze doelen kunnen vervolgens worden vertaald in competenties die van de medewerkers worden verlangd. Dus: welke kennis en bekwaamheden moeten wij verlangen van onze medewerkers om onze instellingsdoelen te kunnen realiseren? Het antwoord op deze vraag kan nu de vorm krijgen van een ingevuld competentiemodel, waarin per competentie is aangegeven welk niveau gewenst is.

De gesprekkencyclus

Als een gewenst competentieprofiel is vastgesteld, wordt dit met de desbetreffende leraar besproken in een gesprekkencyclus (figuur 3), die volgens de afspraken in de CAO 1999/2000 ten minste eens in de vier jaar wordt doorlopen. Deze gesprekkencyclus omvat een doelstellingengesprek, een aantal functioneringsgesprekken en een beoordelingsgesprek.



Figuur 3: Gesprekkencyclus.

Het doelstellingengesprek

In het doelstellingengesprek kan de leidinggevende het gewenste profiel vergelijken met het profiel dat de betrokken leraar van zichzelf heeft gemaakt of met het profiel dat de leraar en de leidinggevende beschouwen als een juiste weergave van het huidige competentieniveau van de betrokken leraar. Op basis van deze vergelijking brengt de leidinggevende samen met de leraar in kaart welke ontwikkelingsdoelstellingen de komende periode centraal komen te staan.

Het doelstellingengesprek moet resulteren in:

- duidelijkheid over de verwachtingen van de schoolleiding;
- inzicht in de motivatie van de leerkracht;
- focus van beide partijen op een beperkt aantal doelstellingen;
- afspraken over ondersteuning door middel van opleiding, coaching en dergelijke;
- afspraken over de momenten waarop de functioneringsgesprekken zullen plaatsvinden.

Deze uitkomsten van het doelstellingengesprek krijgen gestalte in een persoonlijk ontwikkelingsplan voor de betrokken leraar. Een voorbeeld van zo'n plan is weergegeven in tabel 1 (pag. 22). Hierin is aangegeven welke competenties in de komende periode prioriteit krijgen en op welke manier. Vervolgens werkt de leraar aan het realiseren van dit persoonlijke ontwikkelingsplan (POP), daarbij ondersteund door de schoolleiding. Beide hebben dus hun eigen verantwoordelijkheid voor de ontwikkeling van de leraar.

Het functioneringsgesprek

De ontwikkeling van de leraar en de realisatie van het persoonlijke ontwikkelingsplan is onderwerp van het functioneringsgesprek. Kenmerkend voor het functioneringsgesprek is dat er sprake is van een gelijkwaardige inbreng van de beide gesprekspartners en dat het (nog) geen beoordelingsconsequenties met zich meebrengt. Tijdens deze gesprekken geeft de leidinggevende aan welk beeld hij/zij heeft van het functioneren van de leraar. Essentieel daarbij is dat dit zoveel mogelijk wordt toegelicht met concrete voorbeelden en gedragsobservaties. Het functioneringsgesprek resulteert in ontwikkelingstips of verdere afspraken ter ondersteuning van de gewenste ontwikkeling. Deze afspraken worden vastgelegd in een verslag.

Persoonlijk Ontwikkelingsplan

Competentie

Longitudinaal plannen

Voorbeelden

Ik wil mijn competentie 'Longitudinaal plannen' versterken. Daarbij gaat het met name om het ontwikkelen van nieuwe cursussen die inspelen op ontwikkelingen in de samenleving. Daarbij geldt het raamplan van de inspectie als kader.

Concreet denk ik aan het ontwikkelen van een applicatiecursus 'ziekenverzorgende' gedurende het komende jaar. Die cursus moet zowel door mijzelf als mijn collega's gegeven kunnen worden aan cursisten. Cursisten moeten op flexibele wijze deel kunnen nemen aan de cursus qua planning, keuze van modules, etc.

Welke effecten wil ik bereiken?

Minimaal 200 cursisten gedurende de komende 5 jaar. De evaluatie onder deze cursisten zou minimaal 3 moeten zijn op een 5 puntsschaal.

De cursus wordt, behalve door mijzelf, minimaal nog door een andere collega gegeven. Het oordeel van de collega over het cursusprogramma moet minimaal een 3 zijn op een 5 puntsschaal.

Streefdatum

Binnen 1 jaar cursus volledig klaar voor gebruik. Binnen 2 jaar moet de cursus minimaal tweemaal gegeven zijn.

**Ontwikkel-
activiteiten**

**Situaties om te
oefenen**

**Benodigde hulp of
hulpmiddelen**

Planning

Bepalen doelstellingen van de cursus.	Met collega's die ervaring hebben doorspreken hoe zij bepaalde cursussen hebben ontwikkeld	Dagdeel per 2 weken beschikbaar om te werken aan cursusontwikkeling	Doelstellingen bepaald binnen 2 maanden. Per maand 1 module
---	--	---	--

Tabel 1: Persoonlijk ontwikkelingsplan.

Het functioneringsgesprek is dus de gelegenheid bij uitstek om te spreken over de verbeteringen in het functioneren van de leraar en de voortgang van eventuele opleiding en coaching. De primaire invalshoek is de ontwikkeling van de leraar zelf, met de mogelijkheden, perspectieven, belemmeringen en belevingen. In een functioneringsgesprek staat de competentieontwikkeling van de leraar centraal. Het gesprek heeft vooral een begeleidend karakter.

Opleiding

De ontwikkeling van leraren is essentieel, wil een onderwijsinstelling kunnen inspelen op de veranderende eisen die de samenleving stelt. Doelstellingen-en functioneringsgesprekken zijn dan ook bedoeld om stil te staan bij de opleidingen en cursussen die kunnen bijdragen aan het verder ontwikkelen van de kennis en bekwaamheden van de leraar.

Bij het maken van afspraken over opleidingen moet een bewuste afweging worden gemaakt over inhoud en vorm van de opleiding en over het moment waarop de leraar de opleiding volgt. De opleiding moet bijdragen aan het functioneren van de leraar in de praktijk. Het effect van de opleiding moet zijn dat de leraar effectiever gedrag gaat vertonen, competenter wordt. Opleidingen spelen steeds meer in op de behoefte om deelnemers niet alleen kennis aan te reiken, maar om hen effectief gedrag te laten ontwikkelen. Voorafgaand aan de opleiding wordt gespecificeerd welk gedrag de deelnemer zich eigen moet maken en in welke praktijksituaties hij dat gedrag moet tonen. Door middel van praktijkopdrachten en feedback op het gedrag werken de betrokkenen aan het ontwikkelen van specifieke competenties.

Het moment waarop een leraar een opleiding volgt, moet aansluiten bij zijn loopbaanontwikkeling. Deelname aan een opleiding of cursus gaat bij voorkeur direct vooraf aan een verandering in het takenpakket. Dit biedt de onderwijsinstelling de mogelijkheid de opleidingsinvesteringen terug te verdienen in de vorm van betere inzetbaarheid van leraren. Voor de leraar zelf heeft dit als voordeel dat hij het geleerde direct in de praktijk kan brengen.

Coaching

Coaching van minder ervaren collega's is essentieel wil een instelling een aantrekkelijke werkgever zijn. De mogelijkheid om jezelf verder te ontwikkelen blijkt een van de belangrijkste redenen te zijn om te kiezen voor een bepaalde organisatie.

Ervaren en excellente leraren kunnen door coaching hun inzichten overdragen aan collega's. In het competentiemodel (zie bijlage) is het ondersteunen van collega's in hun leerproces en het zelf willen leren van

anderen dan ook expliciet opgenomen ('collegiale consultatie').

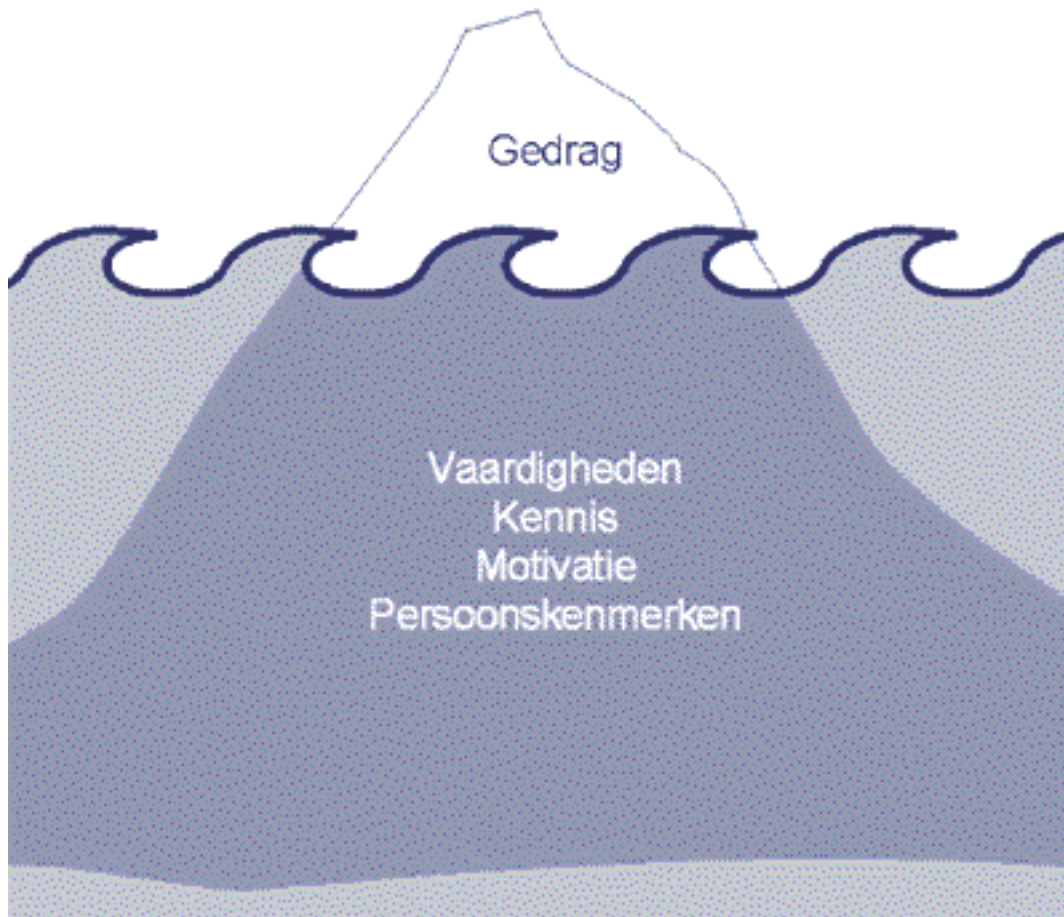
Coaching vormt een van de effectiefste manieren om leraren competenter te maken. Gerichte aanwijzingen, die zij bovendien direct kunnen uitproberen, versnellen het leerproces. Het kunnen observeren van ervaren collega's en het kunnen bespreken van de eigen aanpak motiveert leraren om zich te blijven ontwikkelen.

Afspraken over opleiding en coaching vormen een belangrijk onderdeel van het persoonlijk ontwikkelingsplan. Dat plan beschrijft ook wat het concrete effect moet zijn van opleiding en/of coaching, zodat naderhand kan worden getoetst of daadwerkelijk sprake is van professionele groei.

Het beoordelingsgesprek

Het beoordelingsgesprek is een onlosmakelijk onderdeel van de gesprekkencyclus en krijgt dus een wezenlijk andere betekenis dan waarmee het tot dusver in veel onderwijsinstellingen bekend stond. Veel instellingen voerden tot nu toe alleen beoordelingsgesprekken om een leraar duidelijk te maken dat zijn functioneren niet aan de verwachtingen voldeed. In de opzet van het competentiemodel vindt een beoordelingsgesprek echter periodiek (volgens de CAO 1999/2000 minstens één maal per vier jaar) en met alle leraren plaats, en worden daarin zowel positieve als negatieve bevindingen besproken.

Van essentieel belang is dat tussen directeur en leidinggevenden, ter voorbereiding van de beoordelingsgesprekken, toetsing plaatsvindt van de beoordelingen en van de onderbouwing van de oordelen. Met het oog op een zorgvuldig personeelsbeleid moet deze toetsing zoveel mogelijk waarborgen dat de beoordelaars voor alle beoordeelde een zelfde norm hanteren. De beoordeling moet zo objectief mogelijk zijn. Om dat te bereiken moet een beoordeling gebaseerd zijn op het zichtbare gedrag van een leraar en dus niet op interpretaties van zijn motivatie of op voorkeuren ten aanzien van de persoon. Beoordelen baseert zich op geobserveerd gedrag en gedrag dat effectief is in een bepaalde situatie (figuur 4).



Figuur 4: Zichtbaar gedrag.

Het doel van het gesprek is beoordeling over een achterliggende periode, met de blik op de toekomst. In het gesprek wordt vastgesteld in hoeverre de in het functioneringsgesprek gemaakte (en vastgelegde!) afspraken zijn nagekomen en of de gestelde doelen zijn bereikt. In tegenstelling tot het functioneringsgesprek, waarin de nadruk ligt op de persoon, is het beoordelingsgesprek instellinggeoriënteerd. Het moet vooral medewerkers stimuleren en bijsturen, met het oog op optimale realisering van de doelen van de onderwijsinstelling.

Er is in dit gesprek sprake van duidelijke hiërarchie en er wordt een formele procedure bewandeld. Eventueel kan de leidinggevende een positieve of negatieve consequentie verbinden aan de beoordeling. Tegelijkertijd is de beoordeling een stap, een onderdeel van de loopbaanbegeleiding. Een achterliggende periode wordt geëvalueerd en tegelijk wordt nagegaan hoe de functieervulling in de toekomst te optimaliseren is.

Van groot belang voor de sfeer in het gesprek en de acceptatie van het oordeel is dat de beoordeling geen verrassing vormt voor de leraar. Als er regelmatig en op een goede manier functioneringsgesprekken zijn gehouden dan kan het oordeel ook nooit een verrassing zijn.

Beloning

Als alle gesprekken op een goede manier zijn doorlopen en de leidinggevende tijdens het beoordelingsgesprek een onderbouwd oordeel heeft gegeven over het functioneren van de leraar, kan dit oordeel tevens worden omgezet in verandering of uitbreiding van het takenpakket en eventueel ook in salariscroei van de betrokken leraar.

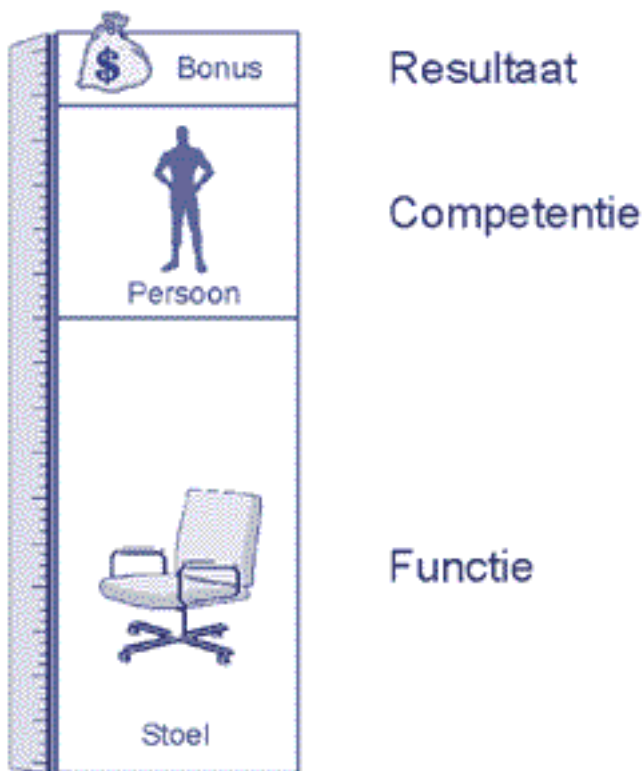
Berenschot is van mening dat een dergelijke koppeling op termijn wenselijk kan zijn, wil er sprake kunnen zijn van integraal personeelsbeleid. Een dergelijke koppeling zou echter pas aan de orde moeten komen als eerst aan een

aantal randvoorwaarden voor goed personeelsbeleid is voldaan.

Competentiebeloning

Volgens Berenschot stimuleert het belonen van (de ontwikkeling van) competenties het werken aan de eigen professionaliteit van leraren. In die visie richt competentiebeloning zich op het belonen van de getoonde ontwikkeling en stimuleert het zo het leren en vernieuwingen in het onderwijs.

In de CAO 1999/2000 is afgesproken dat minimaal één keer in de vier jaar voor iedere leraar een beoordeling wordt opgesteld. Voor elk van de tien competenties wordt aangegeven welk beheersingsniveau de leraar heeft bereikt. Dit resulteert in een profiel. De vergelijking tussen twee periodes laat de snelheid zien waarmee een leraar zijn competenties ontwikkelt. Vervolgens komt de beoordelaar tot een oordeel over deze competentie-ontwikkeling. Daarbij kan hij onderscheid maken tussen de volgende oordelen: uitstekend, goed, voldoende en onvoldoende.



Figuur 5: Drie beloningsgrondslagen.

Volgens Berenschot zou voor elk van deze oordelen een andere salarisverhoging kunnen gelden. Vergelijken we dit met het huidige periodiekensysteem, dan zien we dat de vaste periodiek in deze opzet vervangen wordt door een flexibel (periodieken)systeem (figuur 5). Traditioneel is de beloning alleen afhankelijk van de functie of stoel die iemand bekleedt. Bij een beloningssysteem dat is gebaseerd op de functie/stoel, komt er elk jaar een vaste periodiek bij (ongeacht iemands functioneren). Beloning gebaseerd op competenties bestaat uit een basisniveau (gebaseerd op de functie/stoel) en maakt de salariscroei afhankelijk van het functioneren en daarmee van de beoordeling.

De beloningcroei die volgens deze methodiek wordt gekoppeld aan competentieontwikkeling is dus structureel en verschilt daarin essentieel van een bonussysteem, waarbij bijzondere prestaties of resultaten worden gehonoreerd met een incidentele aanvulling op het normale salaris.

Een nieuw beloningssysteem zou volgens Berenschot tevens de mogelijkheid moeten bieden om excellente leraren te laten groeien tot een hoger salarismaximum. Het invoeren van een hoger salarismaximum voor een (beperkte)

groep leraren kan het behoud van deze groep excellente leraren voor het primaire proces stimuleren.

Promotie

Het onderscheid tussen competentieniveaus van leraren (basis, ervaren, respectievelijk excellent niveau) geeft een instelling de mogelijkheid tot het voeren van bewust loopbaanbeleid. De ontwikkeling van basis-naar ervaren niveau markeert een belangrijk moment in de ontwikkeling van een leraar. Deze fase in de loopbaan zal gepaard gaan met een andere rolverdeling ten opzichte van minder ervaren collega's. Hetzelfde geldt voor de ontwikkeling van ervaren naar excellent niveau. Essentieel is hierbij dat de promotie van leraren moet zijn gebaseerd op hun competentieniveau. Het moet een bevestiging vormen van de in de praktijk getoonde professionele groei.

Bijkomend effect is dat leraren promotie kunnen maken zonder dat zij de stap naar een leidinggevende functie hoeven te zetten. Goede leraren worden zodoende behouden voor het primaire proces in het onderwijs.

Functie- en taakdifferentiatie

Een onderwijsinstelling moet, uitgaande van haar onderwijs- en organisatiebeleid, keuzes maken wat de personele samenstelling betreft. Daarbij komen vragen aan de orde als: welke verschillende functies onderscheiden we binnen onze instelling? Kunnen medewerkers met een andere opleiding een deel van de werkzaamheden van een leraar doen, zodat een leraar zich kan richten op zijn/haar kerntaken? Hoe kunnen we variatie aanbrengen in het takenpakket voor medewerkers, zodat we rekening kunnen houden met de onderlinge verschillen in kennis en bekwaamheden?

Verschillende functies en uiteenlopende taken doen een beroep op verschillende competenties van medewerkers. De toewijzing van bepaalde taken aan een medewerker zal bij voorkeur gebaseerd zijn op de gebleken geschiktheid van die medewerker. Een leraar die de competentie 'collegiale consultatie' sterk heeft ontwikkeld, zal eerder worden ingezet voor coaching van collega's. Terwijl een leraar die vooral goed is in 'longitudinaal plannen' bijvoorbeeld zal worden gevraagd om bij te dragen aan de ontwikkeling van nieuwe onderwijsprogramma's.

Samenhang

Integraal personeelsbeleid bestaat uit sturing door het management om bepaalde doelstellingen te bereiken. De verschillende personeelsinstrumenten (werving en selectie, functie- en taakdifferentiatie enzovoort) zijn stuk voor stuk instrumenten voor sturing. Die instrumenten werken echter alleen goed als ze in onderlinge samenhang worden gehanteerd (figuur 2, pag. 19). Competenties bevorderen die samenhang, omdat ze zorgen voor een gemeenschappelijk taalgebruik over de kennis en bekwaamheden van de leraar.

Fictief voorbeeld van het hanteren van het competentiemodel

De directie van het Jacobus College constateert in haar strategische beleidsnotitie dat in de laatste helft van de twintigste eeuw sprake is (geweest) van een nadrukkelijke opkomst van de dienstverlenende beroepen. In de eenentwintigste eeuw zal dit effect zich waarschijnlijk alleen maar doorzetten. De instelling stelt dat dienstverlenende activiteiten een nadrukkelijk beroep doen op de competenties van haar medewerkers en dat zij zal moeten inspelen op deze ontwikkelingen.

In de visie van het Jacobus College vraagt dat om:

- leerprocessen waarin de zelfsturende cursist centraal staat;
- vraaggestuurd en maatwerkonderwijs;
- ruimte voor differentiatie en variatie in leertrajecten;
- leerprocessen die het gericht verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes bevorderen.

Tijdens het doelstellingengesprek licht de leidinggevende van Pim het nieuwe beleid toe en legt uit dat het Jacobus College behoefte heeft aan leraren die excellent zijn ten aanzien van de competenties gedifferentieerd werken, longitudinaal plannen en externe contacten.

Gewenst profiel			
	Basis	Ervaren	Excellent
Gedifferentieerd werken			x
Groepsmanagement		x	
Onderwijskundige wendbaarheid		x	
Vakmatige beheersing		x	
Vernieuwend denken		x	
Stimuleren tot vernieuwing		x	
Samenwerken		x	
Longitudinaal plannen			x
Collegiale consultatie		x	
Externe contacten			x

Tijdens het doelstellingengesprek maakt Pim samen met zijn leidinggevende een individueel profiel voor zichzelf.

Huidig profiel van leraar			
	Basis	Ervaren	Excellent
Gedifferentieerd werken			x
Groepsmanagement		x	
Onderwijskundige wendbaarheid			x
Vakmatige beheersing		x	
Vernieuwend denken		x	

Stimuleren tot vernieuwing	x	
Samenwerken		x
Longitudinaal plannen		x
Collegiale consultatie		
Externe contacten	x	

Er zijn een paar competenties waarop in de loop van de komende jaren verbetering gewenst is. Ze spreken af dat er begonnen zal worden met het verder ontwikkelen van de competentie 'longitudinaal plannen' en wel door een nieuwe applicatiecursus te maken. Gezien Pims kwaliteiten wat betreft het coachen van jonge collega's wordt tevens afgesproken dat hij het komende jaar twee nieuwe leraren zal begeleiden. Na het doelstellingengesprek stelt Pim een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) op (zie tabel 1 op pag. 22 voor de uitwerking) waarin staat aangegeven hoe hij de ontwikkeling van zijn 'longitudinaal plannen' wil realiseren. Pim bespreekt zijn POP met zijn leidinggevende en samen komen ze tot de keuze om Marieke de Graaff (een collega uit dezelfde unit met veel ervaring in het ontwikkelen van cursussen) te vragen om Pim te ondersteunen bij het werken aan zijn POP.

Tijdens de beide functioneringsgesprekken wordt ingegaan op de voortgang van de nieuw te ontwikkelen applicatiecursus 'ziekenverzorgende'. Marieke is aanwezig tijdens een deel van de gesprekken en gezamenlijk spreken ze door welke vorderingen zijn gemaakt en welke leerpunten voor Pim gelden. Pims leidinggevende vraagt regelmatig door om te achterhalen in hoeverre Pim bepaalde zaken zelf heeft uitgewerkt en of de coaching van Marieke ertoe bijdraagt dat Pim zelfstandig de applicatiecursus ontwikkelt.

Voorafgaand aan het beoordelingsgesprek geeft Pim toelichting op het materiaal dat ontwikkeld is voor de cursus 'ziekenverzorgende'. Hij doet dit tijdens een vergadering met collega's uit de unit. Deze reageren enthousiast op zijn voorstellen en vragen hem om een training te geven waarin zij thuis kunnen raken in de nieuwe cursus. Zijn leidinggevende voert daarnaast nog gesprekken met de twee nieuwe collega's die door Pim zijn gecoacht en stelt op basis van deze informatie zijn oordeel op. De leidinggevende komt tot het oordeel dat Pim zich goed ontwikkeld heeft in de afgelopen periode en geeft in het overleg met de directeur en andere leidinggevendenden aan waarom hij tot dit oordeel is gekomen.

Tijdens het beoordelingsgesprek deelt de leidinggevende mee tot de conclusie te zijn gekomen dat Pim in het begin vrij zwaar leunde op de deskundigheid van Marieke maar geleidelijk aan steeds meer onderdelen van de cursus zelfstandig uitwerkte. Tevens wordt vooruitgekeken naar de komende paar jaar en er wordt gesproken over de wenselijkheid om de rest van het persoonlijk ontwikkelingsplan over deze applicatiecursus door te zetten: collega's moeten worden getraind in het gebruik van het cursusmateriaal, en de cursus wordt opgenomen in het programmaaanbod van de instelling.

[2] *Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs*, VSLPC, 1996, *Beroepsprofiel leraar primair onderwijs*, VSLPC, 1994 en *Beroep in Beweging*, FORUM Vitaal Leraarschap, 1995.

3 Ervaringen met het experiment

De deelnemende instellingen

Eind 1997 heeft het ministerie van OC&W aan Berenschot en de VSLPC opdracht gegeven door middel van experimenten (de zogenaamde experimentele fase van het project) op vijf onderwijsinstellingen ervaring op te doen met de invoering van het competentiemodel. Deze experimentele fase moest resulteren in een advies voor de implementatie in onderwijsinstellingen. Het experiment heeft tevens geleid tot de uitwerking van het competentiemodel in beoordelingscriteria en de ontwikkeling van materiaal voor de training van beoordelaars.

Aan de experimentele fase namen de volgende onderwijsinstellingen deel:

- primair onderwijs - basisschool Combinatie '70 te Rotterdam, basisschool Willibrordus te Esch, Mytyschool te Tilburg;
- voortgezet onderwijs - Bouwens van der Boije College te Panningen;
- beroepsonderwijs en volwasseneneducatie - ROC Friesland College te Leeuwarden.

Vorbereiding en training

Invoering van modern personeelsmanagement in het onderwijs brengt nieuwe eisen met zich mee voor het management van de onderwijsinstellingen. Zij spelen een cruciale rol bij het realiseren van de kwaliteitsverbeteringen en de invoering van integraal personeelsbeleid. Een zorgvuldige invoering van het beoordelen en belonen van leraren vraagt om een duidelijke omslag bij leidinggevenden in het onderwijs. Directeuren van onderwijsinstellingen en direct leidinggevenden moeten beschikken over de nodige kennis van integraal personeelsbeleid en de vaardigheden om dit in de praktijk toe te kunnen passen.

Bij het benaderen van onderwijsinstellingen voor deelname aan de experimentele fase is gekeken naar de kwaliteit van hun personeelsbeleid. Bij de start is in workshops met de directies van deze onderwijsinstellingen bovendien ingegaan op de doelstellingen van het project, het competentiemodel en de projectaanpak. Tevens werden concrete afspraken gemaakt over de deelnemers (directie, leidinggevenden-beoordelaars, leraren-beoordeelden, coaches), de introductie en communicatie, de training van de deelnemers en de planning per onderwijsinstelling.

Het eerder ontwikkelde competentiemodel werd door Berenschot en de VSLPC uitgewerkt in concept-beoordelingscriteria. Tevens werd materiaal ontwikkeld voor de workshops met de directies van de onderwijsinstellingen en voor de training van de leidinggevendenbeoordelaars. Tijdens bijeenkomsten met leraren werden het project en het competentiemodel toegelicht.

Vervolgens kregen de leidinggevenden een training in het voeren van de bij de methodiek horende gesprekken, in het bijzonder het doelstellingen- en het beoordelingsgesprek, omdat deze in de bij het competentiemodel gehanteerde vorm relatief nieuw zijn voor de onderwijssector.

Tussentijdse evaluaties en bijstellingen

Tussentijds en aan het eind van het experiment vonden evaluaties plaats van de projectaanpak en de bruikbaarheid

van de beoordelingscriteria. Daarbij gaven de deelnemende onderwijsinstellingen aan dat het beoordelingsmodel een goede weergave vormde van de beroepsprofielen. Dit bevestigde het beeld dat ontstaan was tijdens de evaluaties met andere onderwijsinstellingen tijdens de voorafgaande onderzoeken.

Gedurende de eerste helft van het experiment gaf een deel van de betrokkenen te kennen dat het taalgebruik soms nog wat te abstract was. Naar aanleiding van dat commentaar is een deel van de beoordelingscriteria opnieuw geformuleerd. Bovendien is voor elk van de competenties een toelichting geschreven, waardoor deze nog toegankelijker werden. De reacties op deze aanpassing van de beoordelingscriteria waren overwegend positief.

De deelnemers vonden de trainingen (voor het voeren van doelstellingengesprekken en van beoordelingsgesprekken) bijzonder zinvol en noodzakelijk. De kwaliteit van het materiaal voor de trainingen, werd positief beoordeeld.

Na de voorbereidende fase (de workshops en trainingen van de betrokken leidinggevenden; de toelichting voor de betrokken leraren) zijn de instellingen aan de slag gegaan met het in hun eigen praktijk toepassen van het competentiemodel en de daarbij behorende gesprekkencyclus. Daarbij kregen ze ondersteuning van adviseurs van Berenschot en de VSLPC. In de CAO 1999/2000 is sprake van ten minste één gesprekkencyclus in vier jaar. Voor het experiment is er echter voor gekozen de hele gesprekkencyclus in één jaar te doorlopen.

Het doelstellingengesprek

De deelnemende instellingen begonnen met het voeren van doelstellingengesprekken tussen leidinggevenden-beoordelaars en leraren-beoordeelden. In deze gesprekken werd ingegaan op de beleidsdoelstellingen van de onderwijsinstelling en de verwachtingen ten aanzien van de bijdrage van de leraar hieraan.

Ook gingen deze gesprekken in op de ontwikkelingsbehoeften van de leraar en werden met elke deelnemende leraar - aan de hand van een persoonlijk ontwikkelingsplan - afspraken gemaakt over diens ontwikkelingsdoelstellingen voor de komende periode. Deze ontwikkelingsdoelstellingen werden direct gekoppeld aan de competenties uit het competentiemodel.

Vorbereiding

Ter voorbereiding op een doelstellingengesprek dachten de schoolleiders na over:

- het beleid van de onderwijsinstelling;
- de (loopbaan)ontwikkeling van de leraar tot dan toe;
- de bijdrage aan het beleid van de onderwijsinstelling die van de leraar mag worden verwacht.

Voorafgaand aan het gesprek vroeg de leidinggevende de betrokken leraren om aan de hand van het competentiemodel een oordeel te vormen over hun eigen functioneren.

De doelstellingengesprekken verliepen zoveel mogelijk gestructureerd en in een constructieve sfeer. Het open karakter van het gesprek moest beide partijen in de gelegenheid stellen om wensen in te brengen en onduidelijkheden weg te nemen. De schoolleider voerde echter de regie en bewaakte de structuur en sfeer in het gesprek.

De functioneringsgesprekken

De leraren zijn aan het werk gegaan met de aanwijzingen uit het doelstellingengesprek. Zij hebben gewerkt aan hun competenties, onder andere door middel van opleiding en met ondersteuning in de vorm van coaching, aanwijzingen naar aanleiding van klasse-observaties en dergelijke. Tussentijds zijn de functioneringsgesprekken gehouden. Zoals bij de bespreking van de gesprekkencyclus (Hoofdstuk 2) is aangegeven, dienden deze functioneringsgesprekken vooral voor het geven van tussentijdse terugkoppeling en ter bespreking van de voortgang van (eventuele) opleiding en coaching.

Vorbereiding

Aangezien deze gesprekken steeds werden gepland, was het voor beide gesprekspartners mogelijk om voorbereid het gesprek in te gaan. Daardoor kon in het gesprek een verdieping ontstaan en werd het mogelijk achter de feiten te kijken en te leren van de reflectie op die ervaringen.

De voorbereiding van de schoolleider behelsde de volgende aspecten:

- de afgesproken ontwikkelingsdoelstellingen;
- concrete observaties van competentiegedrag;
- de tussentijdse evaluatie van de competentie-ontwikkeling;
- verbetertips en/of verdere afspraken voor ondersteuning/training. De kwaliteit van een functioneringsgesprek hing mede af van de voorbereiding van de medewerker, die daartoe het competentiemodel kon gebruiken als *functioneringsspiegel*. Het competentiemodel vormde een uitdaging voor de leraren om kritisch naar zichzelf te kijken. Als kwaliteitsstandaard gaf het aan wat elke leraar eigenlijk zou moeten doen.

Het beoordelingsgesprek

Tijdens de start van de experimentele fase werden op basis van het competentiemodel door Berenschot en de VSLPC concept-beoordelingscriteria ontwikkeld, die in de eerste helft van het experiment zijn bijgesteld op grond van opmerkingen door de deelnemers. Deze criteria (zie bijlage) werden gehanteerd bij de beoordelingsgesprekken die aan de hand van het competentiemodel zijn gehouden. In de gesprekken gaf de leidinggevende een oordeel over de ontwikkeling die in de afgelopen periode zichtbaar is geworden en over het bereikte (voorlopige) eindstadium.

Het is van belang het beoordelingsgesprek zó te voeren dat het geen averechtse (bij)effecten heeft. Evenals bij de functioneringsgesprekken werd van de leidinggevende-beoordelaar verwacht dat hij gespreksvaardig is, het gesprek kan structureren, de agenda bewaakt en de rode draad in het gesprek als geheel overziet. Er zijn echter ook belangrijke punten van verschil tussen het beoordelingsgesprek en het functioneringsgesprek. Die slaan vooral op de randvoorwaarden, de doelen en de insteek en minder op de gespreksvaardigheden die nodig zijn.

Verschillen met het functioneringsgesprek

Het functioneringsgesprek is gericht op overeenstemming, op optimaliseren van de functie vervulling en op het positief beïnvloeden van de werksituatie met behulp van begeleiding en loopbaanontwikkeling. Bij dit gesprek is geen sprake van een bezwarenprocedure. Het beoordelingsgesprek daarentegen, is gericht op het formeel vaststellen van een oordeel en eventueel op het toekennen van een positieve of negatieve beloning. Hierbij is in principe wel sprake

van een bezwarenprocedure. Beloning en bezwarenprocedure waren in het experiment overigens niet aan de orde.

Een duidelijk verschil is ook de gelijkwaardigheid van de gesprekspartners in het functioneringsgesprek tegenover de hiërarchische verhouding in het beoordelingsgesprek. Ten slotte wordt het functioneringsgesprek afgesloten met een gezamenlijke beeldvorming en afspraken voor de toekomst, terwijl het beoordelingsgesprek start met een afgewogen eindoordeel over de afgelopen periode.

Vorbereiding

De directe voorbereiding op de beoordelingsgesprekken was uiteraard anders dan die op de functioneringsgesprekken. Immers, in de beoordelingsgesprekken werd de balans opgemaakt over een bepaalde periode. Door middel van scores gaf de beoordelaar aan hoe hij oordeelde over het functioneren van de leraar.

Bij het opstellen van de beoordeling doorliep de beoordelaar een aantal stappen:

- *het doornemen van observaties en aantekeningen* - Een beoordeling kan alleen tot stand komen als de beoordelaar in de periode sinds het doelstellingengesprek ook regelmatig heeft geobserveerd hoe de leraar functioneert. De beoordelaar heeft dus op verschillende momenten gedurende het jaar waargenomen hoe de leraar te werk ging en heeft hiervan aantekeningen gemaakt. Deze aantekeningen dienden als het geheugen van de beoordelaar.
- *het indelen van de observaties in het beoordelingsmodel* - Na het doornemen van alle aantekeningen ging de beoordelaar deze groeperen. De observaties werden ingedeeld bij de competentie waarover ze iets zeiden. Op deze manier ontstond een beeld van de informatie waarover de beoordelaar beschikte voor elk van de competenties.
- *het waarderen van de observaties* - Vervolgens ging de beoordelaar voor elk van de observaties na of deze in positieve of in negatieve zin aanwijzingen gaven over het beheersingsniveau van de desbetreffende competentie.
- *het komen tot een eindoordeel per competentie* - Als laatste stap in het beoordelingsproces maakte de beoordelaar bij elke competentie de balans op door te kijken naar het aantal positieve versus het aantal negatieve observaties per competentie. Daarna gaf hij een eindoordeel door voor de desbetreffende competentie aan te geven of deze zich bevond op het basisniveau, het ervaren niveau of het excellente niveau.

Vroegtijdig was bekend op welk moment een beoordeling zou plaatsvinden. Tevens waren alle leraren volledig op de hoogte van de criteria waarop zou worden beoordeeld. Tijdens het gesprek werd nagegaan of de leraar het oordeel herkende en werd toegelicht waarop het oordeel gebaseerd was.

Evaluaties

Gedurende het hele experiment, dus niet alleen achteraf, hebben evaluaties plaatsgehad met de betrokkenen (directie, leidinggevendenbeoordelaars, leraren-beoordeelden). Op basis van deze evaluaties vond een verbetering van de beoordelingscriteria plaats.

Tijdens de evaluatie in de eindfase van het experiment is vooral ingegaan op de wijze waarop beoordelen het beste kan worden ingevoerd bij onderwijsinstellingen, op de beoordelingsprocessen en op de organisatorische inkleding.

Deze evaluatie vormde de basis voor de adviezen van Berenschot en de VSLPC zoals beschreven in Hoofdstuk 4.

Ervaringen uit de praktijk

1. "Model sluit precies aan op waar behoefte aan is"

"Het competentiemodel geeft je een beter inzicht in je eigen functioneren, vooral omdat alle stappen nu beter zijn gedefinieerd", aldus Myriam van Baarschot, directeur van de Willibrordusbasisschool in Esch. "Er ging erg veel tijd in zitten, maar ondanks dat is de winst zeker daar.

"Een van onze oudere leerkrachten zag het model eerst helemaal niet zitten. Hij vond dat het volstrekt niet aansloot op zijn dagelijks werk in de klas. We zijn toen het model punt voor punt samen doorgelopen totdat bleek dat vooral het in het model gehanteerde taalgebruik de oorzaak was. Dat is nu overigens aangepast. De desbetreffende leerkracht is inmiddels heel enthousiast geworden en ik verbaas me erover hoe voortvarend hij nieuwe ontwikkelingen oppakt.

Jezelf verbeteren

"Het competentiemodel is namelijk een goed instrument om jezelf te verbeteren, als individu, maar ook als instelling. Wij hebben het laten aansluiten op ons eigen programma. Dat programma is iets van een heel team, en door daar op aan te sluiten werkt het competentiemodel als instrument voor de verbetering van onze school.

"Wij zien op onze school bijvoorbeeld duidelijk dat de verschillen tussen leerlingen steeds groter worden. Dat vereist andere vaardigheden dan op de traditionele school nodig was. Behalve goed functioneren in een klassikale situatie, moeten de leraren nu ook goed functioneren in individuele situaties. Dat is op zichzelf niet nieuw, maar in het competentiemodel wordt uitdrukkelijk de vaardigheid genoemd om kinderen zover te krijgen dat ze zelf aangeven welke begeleiding ze nodig hebben. Daarmee sluit het precies aan op waar nu behoefte aan is.

Niet zomaar eventjes invoeren

"Naast het bevorderen van het omgaan met grote verschillen, is ook de verbeterde communicatie een belangrijk winstpunt van het model. Wij staan, intern zowel als extern, altijd open voor positieve én negatieve feedback. Dat is nu veel gemakkelijker geworden, omdat het model een gemeenschappelijk referentiekader biedt.

"Uit onze ervaring is wel gebleken dat je het competentiemodel niet zomaar eventjes kunt invoeren. In de eerste plaats kost het veel tijd. Het in één schooljaar doorlopen van de hele gesprekkencyclus bleek voor ons te tijdrovend. Ik heb de taken gedeeld met een adjunct en twee interne leerlingcoördinatoren. Een bijkomend voordeel daarvan is dat die taakverdeling het draagvlak vergroot. Verder is het belangrijk om mensen te laten wennen aan deze manier van kijken naar hun eigen functioneren en is er ook een vertrouwensbasis nodig. Die gewenning en die vertrouwensbasis bereik je door leraren in eerste instantie niet af te rekenen op hun functioneren volgens het model. Ten slotte is training voor het voeren van de gesprekken onontbeerlijk.

Zonder een korte training hadden onze adjunct en ik deze methodiek niet met succes kunnen toepassen.

2. "Je kijkt meer naar je eigen functioneren"

"Dat je eens een keer stil staat bij wat je doet, vind ik een belangrijk positief effect", zo kijkt Margie Engel-

Krijgsman, lerares aan de Mytylschool Tilburg, terug op het experiment. "Voorheen stond je natuurlijk ook wel stil bij wat je doet, bij de functioneringsgesprekken bijvoorbeeld, maar nu kijk je regelmatig, als het ware midden in je werk, kritisch naar je eigen functioneren.

Effectief werken aan competentie

"Ik heb daarbij gemerkt dat ik scholing en kennis te kort kwam. De Pabooopleiding was eigenlijk niet toereikend. Samen met mijn coach ben ik tot de conclusie gekomen dat aanvullende opleiding zinvol zou zijn. Ik ben daarom pedagogiek gaan studeren.

"Dat blijkt een hele effectieve manier te zijn om te werken aan mijn competentie 'vakmatige beheersing'. Door de combinatie van opleiding en praktijk, zie ik wat ik op school leer direct terug in de praktijk. Ik kan wat ik in mijn eigen lespraktijk zie nu beter verklaren en kan daardoor sneller begrip opbrengen voor de kinderen. Dankzij het volgen van deze opleiding verwacht ik ook meer eigen visie te kunnen vormen over hoe mijn ontwikkeling er verder uit kan zien.

Tegenover tijdsbeslag staat verduidelijking

"Het kost allemaal wel veel tijd. Dat geldt vooral voor de gesprekken met de coach, de tussentijdse gesprekken met de directie en de voorbereiding die daarvoor nodig is. Daar staat tegenover dat ik veel verduidelijking heb gekregen. Dus het effect is per saldo positief. Ondanks de spanning die zo'n gesprek - waarvan jezelf het onderwerp bent - met zich meebrengt, vind ik het prettig om over mijn werk te praten. Het scheelt daarbij natuurlijk dat ik tot dusver nog niets negatiefs heb ondervonden. Wat de tijdsbesteding betreft verwacht ik dat het beter in te roosteren zal zijn zodra deze methodiek structureel wordt ingevoerd.

Teamwerk

"Hoewel je voornamelijk bezig bent met je eigen competenties, is het werken met het competentiemodel bij ons toch teamwerk geweest, vooral door het regelmatig in teamverband evalueren. Die evaluaties in teamverband moeten na de experimentele fase zeker blijven.

"Ik zou wel een voorstander zijn van een koppeling met de beloning, maar dat heeft ook te maken met mijn enthousiasme voor het werk. Ik ben vaak 's avonds of in de weekenden met mijn werk bezig en zou daar wel voor beloond willen worden, maar dat is voor mij geen voorwaarde. Bovendien is de opleiding die ik nu volg ook een vorm van beloning. Ik zou me wel kunnen voorstellen dat mensen door een koppeling met de beloning worden gestimuleerd om meer te proberen.

3. "Systematische zelfanalyse werkt heel positief "

"Wij hebben aan het experiment deelgenomen met acht docenten en twee ambulante medewerkers", vertelt Ton Lebbink, directeur van de Mytylschool Tilburg. "Wij zijn heel content met de methodiek. Het is een goede systematiek om na te denken over je eigen vaardigheden en om die concreet te benoemen. Dat positieve oordeel geldt voor beide kanten, de leiding zowel als de docenten.

"We hebben de deelnemende docenten gespreid qua diensttijd. Vooral de jonge docenten, die niet behept zijn met een historie qua rechtspositie, kijken fris aan tegen outputbeoordeling. De ouderen staan wat kritischer tegenover de voorwaarden waaraan zij moeten voldoen om een goede beoordeling te krijgen.

Sneller aangepast cursuspakket

"Vooral bij de ambulante medewerkers hebben we een duidelijk positief effect waargenomen. Wij hebben meervoudig complex gehandicapte leerlingen, waarvoor geen standaardaanpak bestaat. De ambulante medewerkers moeten daarom hun scholingsaanbod flexibel aanpassen aan de vraag. Zij kwamen nu sneller tot een aangepast cursuspakket dan anders het geval zou zijn geweest, dankzij de systematische zelfanalyse en de concreet meetbare afspraken.

"Ik vind dat je de toepassing van het model niet moet beperken tot docenten. Onze school heeft veel verschillende diensten. Je zou ook de conciërge, de arts, de therapeuten enzovoort moeten betrekken. Dat betekent dat het model voor die groepen moet worden aangepast, zoals we ook voor de ambulante medewerkers hebben gedaan.

Let op de randvoorwaarden

"Om deze methodiek in de praktijk goed te kunnen toepassen, is ook aanpassing van de randvoorwaarden nodig. Zo heb ik gemerkt dat het voor een leidinggevende veel tijd kost. Voor een instituut als het onze is dan een P&O-functionaris onmisbaar. Verder is de methodiek nu nog sterk intern gericht, maar gezien de hoge ambities van vooral jonge mensen, zou je het model moeten kunnen gebruiken bij de persoonlijke carrièreplanning, die zich ten minste moet kunnen uitstrekken tot andere onderwijsinstellingen.

"Een andere randvoorwaarde is externe controle. Om spanning tussen objectief en subjectief zoveel mogelijk te voorkomen, moet er een toetsingsstructuur komen voor het integrale personeelsbeleid. Vooral als je financiële consequenties gaat verbinden aan de beoordeling, is zo'n toetsing nodig, evenals een beroepsmogelijkheid.

Ook beoordeling per afdeling

"We hebben tijdens het experiment wel gemerkt dat er gevaar bestaat voor meer individualisme. Vooral als de beloning een rol gaat spelen, wordt er toch gekeken wie meer krijgt en wie minder. Gezien de cultuur van het onderwijs, waarbij teamwerk enorm belangrijk is, zou je dus in de beloningssystematiek ook mogelijkheden moeten inbouwen voor beoordeling en beloning per afdeling en niet alleen per individu."

4. "Je kunt niet concreet genoeg zijn"

"Laat ik voorop stellen dat ik enthousiast ben, maar ik heb wel een paar reserves", stelt Ton Verwey, voorzitter van de centrale directie van het Bouwens van der Boije College te Panningen. "De concepten zouden nog helderder omschreven moeten worden. Je moet heel precies kunnen omschrijven wat voor gedrag docenten moeten vertonen. Je kunt daarbij niet concreet genoeg zijn.

"Het vraagt ook veel tijd. Berenschot wil vier gesprekken per jaar. Maar zelfs daar kun je niet mee volstaan. Mensen zullen tijdens de rit vragen hebben of eerder begeleiding nodig hebben. Als schoolleider wil je ook zien wat er gebeurt, gewoon de les in dus. Soms moet er een verandering plaatsvinden waarbij ook het gedrag van leerlingen moet veranderen. Dat kost tijd en daar moet geld voor komen.

Veel potentie bleef liggen

"Toch ben ik enthousiast. Voor het eerst is er een systematisch model voor het begeleiden van leraren. Begeleiding was tot nu toe meestal een randverschijnsel, dat vooral plaatsvond op basis van incidenten. Alle docenten die

hebben meegedaan zeggen dat het werkt, dat het mogelijk wordt om jezelf met kleine stapjes te verbeteren. We hebben een heleboel potentie laten liggen. Iedereen deed de deur van het lokaal achter zich dicht en ging aan de slag. Zolang niemand klaagde en de resultaten goed waren, was iedereen tevreden.

"Neem bijvoorbeeld het geval van een van onze docenten met vijf jaar ervaring. Zij had problemen met orde en heeft dit probleem zelf aangegeven. Het is nu over. Vroeger had dat ook gekund, maar het competentiemodel biedt een structuur, handvatten voor de aanpak.

"Of neem die docent die voorop liep bij vernieuwingen. We hebben hem gevraagd om zijn kennis over te dragen op collega's, om een cursus op te zetten. Voor de vier middagen die daarvoor waren uitgetrokken hebben zich vijftien collega's aangemeld. De evaluatie was positief. Vroeger besteedden we dit soort dingen uit aan een pedagogisch centrum, maar dit werkt veel beter.

"Een andere docent moest nieuwe docenten gaan begeleiden. Dat is goed voor de nieuwe docenten, maar ook de man zelf is opgebloeid. Het heeft een positief effect gehad voor de schoolorganisatie in het algemeen.

Burn-out voorkomen

"Met het model gaat de kwaliteit van het personeel en daarmee de kwaliteit van het onderwijs vooruit. Het is ook een manier om *burn-out* te voorkomen. Daarvoor is het nodig om mensen in beweging te houden. En met dit model kan dat, zullen meer mensen zich blijven ontwikkelen. Ik ben er overigens voor om de prikkel van de extra beloning te hanteren. We moeten daar niet paniekerig over doen. Waarom zou het extra financieel belonen van prestaties alleen effect hebben op mensen uit het bedrijfsleven?"

4 Het advies

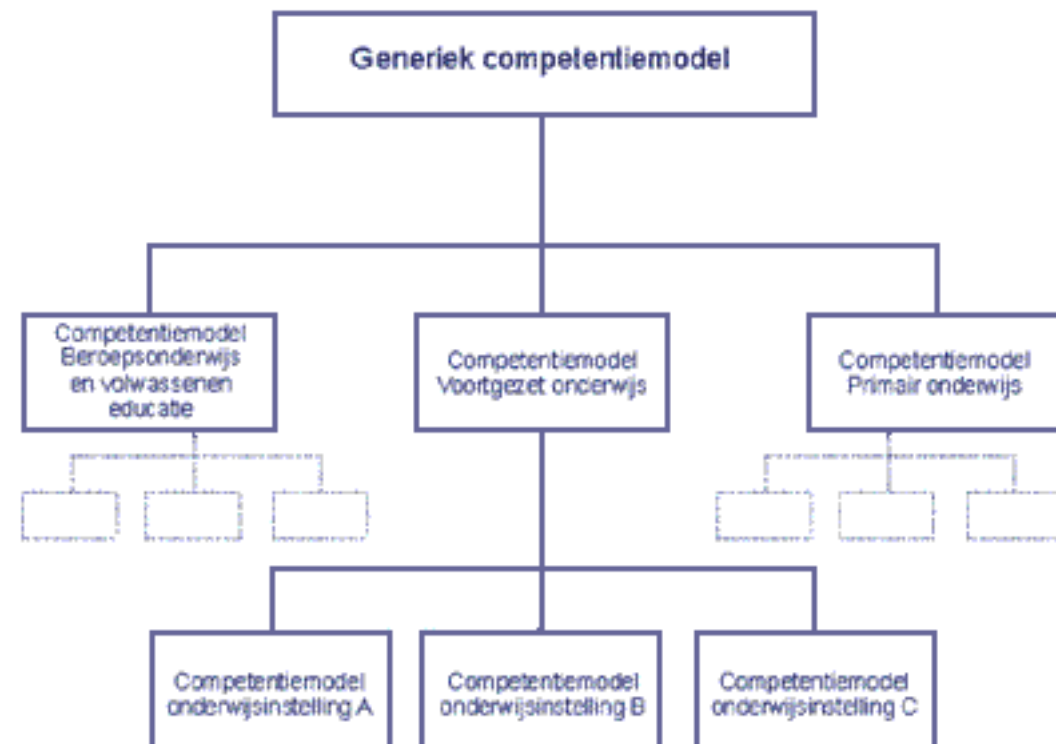
Bruikbaarheid van het competentiemodel

De opdracht aan Berenschot en de VSLPC was te komen tot een competentiemodel dat te gebruiken is voor de beoordeling van leraren. Directeuren, leidinggevenden en leraren hebben die bruikbaarheid in de afgelopen jaren getoetst. Uit deze evaluaties blijkt dat zij de tien competenties in het model overwegend zien als een goede afspiegeling van het beroep van leraar. Tevens beoordeelden zij het 'ervaren niveau' over het algemeen als een wenselijk en haalbaar streefniveau voor het merendeel van de leraren.

De onderwijssectoren stellen deels verschillende eisen aan leraren. Ook onderwijsinstellingen verschillen tot op zekere hoogte in hun eisen. Berenschot en de VSLPC adviseren ruimte te geven voor die verschillen, maar concluderen ook dat de eisen die verschillende betrokkenen aan leraren stellen een belangrijke gemeenschappelijke kern bevatten. Bij het beoordelen op basis van competenties moet ook die gemeenschappelijke kern tot zijn recht komen.

Verdere concretisering van het model

Het in dit boek beschreven competentiemodel (zie bijlage) is te beschouwen als een generiek model (figuur 6) dat zich meer richt op de overeenkomsten dan op de verschillen.



Figuur 6: Concretisering competentiemodel.

Het moet dan ook nog meer worden toegesneden op de specifieke eisen van een onderwijsinstelling, wil het gemakkelijk hanteerbaar zijn in de praktijk. Zoals de heer Verweij, voorzitter van de centrale directie van het Bouwens van der Boije College te Panningen, aangaf in het vorige hoofdstuk: "Je kunt niet concreet genoeg zijn." Die concretisering is bij een generiek model nog niet haalbaar, maar vraagt om een toespitsing naar de situatie van de onderwijsinstelling.

Het huidige competentiemodel zou allereerst toegesneden kunnen worden op respectievelijk het primair onderwijs, het voortgezet onderwijs, en het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie. Onderwijsinstellingen zouden vervolgens, op basis van die sectorspecifieke uitwerkingen, kunnen komen tot een onderwijsinstellingsmodel waarin de eigen doelstellingen zijn terug te vinden. Het ontwikkelen van specifieke competentie modellen op basis van dit generieke model draagt bij aan het behoud van de kern, de overeenkomsten in het beroep van leraar.

Onderwijssectoren en instellingen kunnen het model op verschillende manier aanpassen aan hun eigen behoeften, bijvoorbeeld:

- door verschillende gewichten toe te kennen aan de tien competenties;
- door er bij het selecteren van nieuwe leraren voor te kiezen om (voor een aantal competenties) het ervaren niveau als eis te hanteren in plaats van het basisniveau;
- de gedragsvoorbeelden in het model aan te passen aan de eigen situatie;
- de naam van een of meer competenties te veranderen.

Veranderende rol van leidinggevenden

Invoering van modern personeelsmanagement in het onderwijs brengt andere eisen met zich mee voor schoolbesturen en schoolleiders. Zij zullen een cruciale rol spelen bij het implementeren van veranderingen zoals de invoering van integraal personeelsbeleid. Ervaring opgedaan tijdens dit project, de ervaring van Berenschot met veranderingsprocessen in andere organisaties en onderzoeken naar succes-en faalfactoren bij organisatieverandering [3], benadrukken de grote invloed van leidinggevenden op deze processen.

Werkgeversrol

Een zorgvuldige invoering van beoordelen en (mogelijkerwijs) belonen van leraren vraagt om een duidelijke omslag bij leidinggevenden in het onderwijs. Door de toenemende autonomie van onderwijsinstellingen komt de werkgeversrol nadrukkelijker bij de instellingen te liggen. Dit vraagt om een professionelere invulling van die rol.

Bestuurders, schoolleiders en direct leidinggevenden zullen een belangrijke rol spelen bij het communiceren van de noodzaak tot verandering. Dit betekent dat zijzelf overtuigd moeten zijn van die noodzaak en bovendien dat zij over de kennis en bekwaamheden moeten beschikken om integraal personeelsbeleid in de praktijk gestalte te geven. Met de mond belijden van de noodzaak tot verandering is helaas niet voldoende. Het vergt gedragsverandering van leidinggevenden in het onderwijs. Een meer open stijl van communiceren en het direct feedback durven en kunnen geven, vormen daarbij belangrijke aspecten. Bij de opleiding, werving en selectie en de beoordeling van leidinggevenden in het onderwijs zal nadrukkelijk aandacht moeten worden geschonken aan deze eisen.

P&O -ondersteuning

Alleen werken aan de deskundigheid van schoolleiders en direct leidinggevenden is niet voldoende om modern personeelsmanagement tot stand te brengen in het onderwijs. Belangrijk is dat er voor het onderwijs een goede ondersteuningsstructuur met P&O-deskundigheid aanwezig is. Professionele P&O-ondersteuning heeft daarbij niet alleen betrekking op de invulling van beheerstaken, maar ook op het adviseren aan schoolbesturen en schoolleiders op het vlak van verandermanagement, lerende organisaties en dergelijke.

Die ondersteuning neemt echter niet weg dat het de leidinggevende zelf is die in de beste positie verkeert om het personeelsbeleid te integreren met de andere aspecten van het organisatiebeleid, om zodoende de doelstellingen van de organisatie te realiseren.

Deskundigheidsbevordering

In de eerste fase van het veranderingsproces, de fase waarin wij ons nu bevinden, moet in het onderwijs de aandacht vooral uitgaan naar het communiceren van het belang van integraal personeelsbeleid en het verduidelijken van de mogelijkheden van competenties als bouwsteen van dat integrale personeelsbeleid. De onderzoeken die Berenschot heeft uitgevoerd naar veranderingsprocessen in organisaties, leiden tot de conclusie dat succesvolle organisaties veel energie steken in communicatie en het bevorderen van draagvlak in hun organisatie.

Van de ervaringen bij andere organisaties kan worden geleerd dat veel aandacht moet uitgaan naar het verkrijgen van draagvlak bij de beslissers, bijvoorbeeld (centrale) directies en colleges van bestuur van onderwijsinstellingen, en bij de medewerkers die bepalend zijn voor de kern van de werkprocessen (leraren). Die twee groepen hebben vooral invloed op de resultaten van hun organisatie. Hun inzet (of gebrek aan inzet) wordt het snelst zichtbaar, onder meer door middel van de beoordelingscriteria.

Ook leren de ervaringen elders dat het aanbeveling verdient om beide groepen, beslissers en sleutelfunctionarissen, te ondersteunen door het verbeteren van hun inzicht (bijvoorbeeld met congressen, opleidingen en informatie-uitwisseling), en hun vaardigheden (met trainingen, coaching en dergelijke). Hoe beter deze groepen zijn toegerust voor hun veranderde taak, hoe eerder de veranderingen succes zullen opleveren.

Lessen die geleerd kunnen worden van succesvolle organisaties zijn onder andere:

- maak competentie-management aantrekkelijk voor managers en medewerkers door het vooral in een ontwikkelperspectief te plaatsen: geef veel mogelijkheden om te werken aan de eigen ontwikkeling.
- faciliteer door deskundigheidsbevordering en training: train leidinggevend in de manier van leidinggeven die past bij een ontwikkelperspectief (coachend leidinggeven, situationeel leiderschap enzovoort).
- bewaak de gemeenschappelijke competentietaal als uitgangspunt voor gesprekken en verbeteracties.

Veel aandacht zal moeten uitgaan naar het overtuigen van schoolleiders en direct leidinggevend. Zij zullen te maken krijgen met weerstand bij (een deel van) de leraren tegen veranderingen. Deskundigheidsvergroting betekent ook dat zij moeten leren omgaan met dergelijke weerstanden.

Beoordelingsproces

Op basis van de tijdens de experimentele fase opgedane ervaring komen Berenschot en de VSLPC eerst tot het formuleren van uitgangspunten waarna het invoeringsproces van beoordelen wordt gepresenteerd.

Beoordelingen zijn bij voorkeur zo objectief mogelijk

Voor het beoordelen van competenties en competentie-ontwikkeling is het inschakelen van beoordelaars noodzakelijk. Bij beoordelingen door mensen zal altijd sprake zijn van een zekere mate van subjectiviteit. Uit onderzoek naar dergelijke beoordelingen komt een aantal aspecten naar voren die bijdragen aan de objectiviteit:

- De beoordelingscriteria moeten vooraf zijn vastgesteld en gedefinieerd. Bovendien moeten ze geoperationaliseerd zijn in termen van observeerbaar gedrag.
- De overeenstemming tussen beoordelaars neemt toe als de training van beoordelaars [4] aandacht geeft aan beoordelingsfouten, aan de wijze waarop deze kunnen worden beperkt en aan het vertrouwd maken van de beoordelaars met de beoordelingscriteria en de daarbij behorende gedragsoperationalisaties.
- Beoordelingen worden betrouwbaarder als gebruik wordt gemaakt van meer beoordelaars per beoordeelde.
- Beoordelaars moeten hun oordelen baseren op feitelijk vertoond gedrag. Zij moeten de beoordeelde dan ook regelmatig observeren en hun observaties op systematische wijze vastleggen.

Deskundigheid en tijdsbeslag beoordelaars

Wil een beoordeling bijdragen aan de ontwikkeling van een leraar, dan moet de beoordelaar uiteraard bruikbare aanwijzingen voor verbetering geven. De beoordelaar moet dan ook zelf beschikken over een professioneel niveau op de desbetreffende competenties om andere leraren iets mee te kunnen geven.

In kleinere onderwijsinstellingen, waar de leidinggevende zelf ook actief is als leraar, is dit eerder gewaarborgd dan in grotere instellingen, waar de leidinggevende zelf geen taak als leraar meer vervult. In dit laatste geval adviseren Berenschot en de VSLPC om excellente leraren een rol te geven in het beoordelingsproces. Primair zouden zij een rol als coach kunnen krijgen. Het betrekken van excellente leraren in overleg met de betrokken leraar, bij doelstellingen-en functioneringsgesprekken kan eveneens bijdragen aan het leereffect en de acceptatie van deze gesprekken. De verantwoordelijkheid voor de beoordeling blijft echter bij de leidinggevende.

Inschakeling van bijvoorbeeld excellente leraren of coördinatoren is ook gewenst op grote onderwijsinstellingen, omdat de leidinggevende vaak niet voldoende tijd heeft om regelmatig gesprekken te houden. Ook het regelmatig observeren van leraren (voorwaarde voor het beoordelen van competenties) schiet er nu vaak bij in. Het betrekken van excellente leraren en/of coördinatoren maakt een intensieve aanpak en daarmee een beter leerproces voor leraren mogelijk.

De acceptatie van beoordelingen

De acceptatie van beoordelingen neemt toe als aan het begin van een beoordelingsperiode duidelijke afspraken worden gemaakt met beoordeelde over de beoordelingscriteria en de wijze waarop deze een rol spelen in de beoordeling. De acceptatie neemt ook toe als beoordeelde in de loop van de beoordelingsperiode regelmatig terugkoppeling krijgen over hun functioneren, zodat de beoordelingsgesprekken voor hen eigenlijk geen verrassing meer inhouden. Er zal dan ook minimaal jaarlijks, maar liefst vaker, een functioneringsgesprek moeten plaatsvinden met de beoordeelde. In dit functioneringsgesprek moet met de beoordeelde worden gesproken over hun competenties en de geobserveerde verbeteringen daarin.

Invoering van beoordelen

Beoordelen is in het onderwijs een vernieuwing en het invoeren van beoordelen en (mogelijkerwijs) belonen op basis van competenties komt dan ook neer op een grote cultuurverandering in de meeste onderwijsinstellingen. Op basis van de ervaringen die zijn opgedaan tijdens de experimentele fase komen Berenschot en de VSLPC tot het onderstaande advies over het invoeren van beoordelen in onderwijsinstellingen. De ene onderwijsinstelling is verder

met de ontwikkeling en implementatie van modern personeelsbeleid dan de andere. Ons advies kan dan ook alleen dienen als leidraad en niet als blauwdruk.

Stap 1 - Personeels- en beoordelingsbeleid in hoofdlijnen

Allereerst moet de directie van een onderwijsinstelling een visie hebben of ontwikkelen over organisatiedoelstellingen, personeelsbeleid en de benodigde competenties van de leraren. Het in opdracht van de minister van Onderwijs door Berenschot en de VSLPC ontwikkelde competentiemodel is daarbij een goede handreiking.

Uitgaande van dit model moet de directie zorgdragen voor een duidelijke koppeling tussen de doelstellingen van de organisatie en de competenties (competenties uit het model kunnen bijvoorbeeld meer of minder gewicht krijgen in de beoordeling, afhankelijk van het specifieke beleid van een onderwijsinstelling). Zij moet tevens vaststellen welke consequenties invoering van beoordelen van leraren kan hebben voor andere personele categorieën, zoals leidinggevenden, onderwijs ondersteunend personeel en bijvoorbeeld interne begeleiders.

Daarnaast moet de directie in hoofdlijnen bepalen hoe het zich het beoordelingsproces voorstelt (verdeling van verantwoordelijkheden, frequentie, procedures), welke invoeringsplanning hen voor ogen staat enzovoort. Zorgvuldigheid bij beoordelen is cruciaal voor acceptatie en om een motiverende werking uit te laten gaan van deze gesprekken. Er zijn heldere procedures nodig, waarbij beoordelaars voorafgaand aan de beoordelingsgesprekken hun oordelen toelichten en onderbouwen aan elkaar en aan hun directe superior. Tevens zal de directie afspraken moeten maken over advies en instemming door de medezeggenschapsraad.

Stap 2 - Communicatie van voorgenomen beleid

In de tweede fase moet de directie - bijvoorbeeld door middel van bijeenkomsten en schriftelijke informatie - aan de leraren en andere medewerkers van de onderwijsinstelling mededelen welk personeelsbeleid men wil invoeren en wat de voorgenomen planning is.

Tijdens de experimentele fase richtte de communicatie aan de deelnemende leraren zich vooral op de inhoud van het competentiemodel en de gesprekkencyclus. Deelnemers aan de experimentele fase waren vrijwilligers. Invoering op niet-vrijwillige basis in een onderwijsinstelling zal zich in het begin dan ook veel meer moeten richten op het overwinnen van weerstanden en zal navenant meer tijd en energie vragen. Een duidelijke betrokkenheid en een heldere visie van de directie op doelen en proces zijn dan ook essentieel.

Eerder is opgemerkt dat het ontwikkelde competentiemodel is gebaseerd op de beroepsprofielen [5]. Tijdens ons onderzoek in de afgelopen jaren hebben wij gemerkt dat de beroepsprofielen nog niet altijd voldoende bekend zijn. Bij de start van de invoering zal dan ook veel aandacht uit moeten gaan naar het toelichten van de competenties.

Stap 3 - Concretisering van voorgenomen beleid

Nadat in hoofdlijnen communicatie heeft plaatsgevonden over de beleidsintenties en hoe de besluitvorming eruit zal zien, kan het verder uitwerken van het beleid beginnen. Omdat het hier gaat om de specifieke invulling voor een onderwijsinstelling, valt uitwerking daarvan buiten het kader van dit boek.

Stap 4 - Toetsing door de medezeggenschapsraad

Hiervoor verwijzen wij naar de Wet medezeggenschap onderwijs 1992, de Raamovereenkomst Primair Onderwijs, de CAO Beroeps- en volwasseneneducatie en de CAO Voortgezet Onderwijs.

Stap 5 - Training van beoordelaars

Tijdens de experimentele fase is ervaring opgedaan met het trainen van leidinggevenden in hun beoordelaarsrol. Als hulpmiddel voor deze trainingen is een beoordelaarshandleiding geschreven. Op basis van die ervaring adviseren Berenschot en de VSLPC om bij invoering van competentiebeoordelingen veel aandacht te besteden aan de opvattingen over modern personeelsbeleid die ten grondslag liggen aan het gebruik van competentiemodellen en de rol van leidinggevenden in modern personeelsmanagement. Dit is nodig, omdat beoordelingsprocessen een beroep doen op een zakelijkere en directere houding van leidinggevenden dan men nu in het onderwijs gewend is.

Daarnaast moet veel aandacht uitgaan naar gespreksvaardigheden van leidinggevenden. Veel leidinggevenden in het onderwijs blijken durf, ervaring en vaardigheden te missen voor het voeren van doelstellingen en met name beoordelingsgesprekken. Men heeft wel ervaring opgedaan met functioneringsgesprekken, maar de invoering van beoordelen in het onderwijs betekent ook een beroep op deels andere gesprekstechnieken en attitudes.

Stap 6 - Gesprekkencyclus

Na de training van de beoordelaars kan worden begonnen met de voorbereiding en uitvoering van de gesprekkencyclus zoals wij die hebben beschreven in Hoofdstuk 2.

Integrale invoering

Het is belangrijk zich te realiseren dat het personeelsbeleid moet voldoen aan een aantal randvoorwaarden, wil beoordelen een positief effect hebben. De deelnemers aan het experiment voldeden aan die randvoorwaarden. De onderlinge verstandhouding tussen leidinggevenden en leraren was goed en leraren waren deels gewend aan observaties van hun lessen door leidinggevenden en collega's (zie bijvoorbeeld wat Myriam van Baarschot hierover zegt in Hoofdstuk 3). Berenschot en de VSLPC adviseren dan ook om kwaliteitsnormen te ontwikkelen voor personeelsbeleid in het onderwijs.

Wij adviseren tevens om competentiebeoordeling niet te beperken tot een bepaalde groep, de leraren, maar het in te voeren voor alle medewerkers, bijvoorbeeld ook voor leidinggevenden en het ondersteunende personeel (wij onderschrijven dan ook van harte de opmerkingen hierover van Ton Lebbink in Hoofdstuk 3). Integrale invoering vinden wij wenselijk, omdat iedereen in de organisatie bijdraagt aan de resultaten en omdat selectieve invoering averechtse effecten zou kunnen hebben op de motivatie van betrokkenen.

Invoeren van competentiebeoordeling voor de andere groepen hoeft echter niet gelijktijdig met die voor leraren te gebeuren. Belangrijk is dat gewerkt wordt aan het op termijn realiseren van integraal personeelsbeleid voor alle medewerkers van de instelling. Starten met de competenties van leraren vormt daarbij een goede start en belangrijke aanzet tot kwaliteitsverbetering in het onderwijs.

[3] *Het idee verandering*, The Change Factory, 1999, Nieuwezijds, Amsterdam.

[4] *Beoordelaarshandleiding*, Berenschot/VSLPC, 1999.

[5] *Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs*, VSLPC, 1996, *Beroepsprofiel leraar primair onderwijs*, VSLPC, 1994 en *Beroep in*

Beweging, FORUM Vitaal Leraarschap, 1995.

Bijlage

COMPETENTIE	OMSCHRIJVING	BASIS NIVEAU
GEDIFFERENTIEERD WERKEN	Speelt bij het onderwijsleerproces optimaal in op verschillen tussen leerlingen.1	Stuurt het leerproces overwegend zelf aan; geeft weinig ruimte aan leerlingen
GROEPS- MANAGEMENT	Bevordert een pedagogisch en leerklimaat in groep(en) waardoor leerlingen zich gestimuleerd en gesteund voelen in hun leerproces.	Richt zich (bij welwillende groepen) voornamelijk op ordehandhaving en geeft weinig ruimte voor interactie tussen leerlingen.
ONDERWIJSKUNDIGE WENDBAARHEID	Speelt in op de leefwereld van leerlingen uit meerdere leeftijdsgroepen en/of de ontwikkelingsproblemen van leerlingen.	Speelt in op de leefwereld van één bepaalde leeftijdsgroep.
VAKMATIGE BEHEERSING	Beheerst vakinhoudelijke en - didactische kennis en vaardigheden en is actief in het verdiepen/verbreden daarvan.	Beheerst vakinhoudelijke en - didactische kennis en vaardigheden op basis niveau en is actief in de verdieping/verbreding daarvan.
VERNIEUWEND DENKEN	Reflecteert op eigen ervaringen en op veranderingen in onderwijsbehoeften en komt op basis daarvan tot nieuwe ideeën.	Denkt na over eigen ervaringen en over onderwijsbehoeften en legt vragen die daaruit voortvloeien voor aan anderen.

STIMULEREN TOT VERNIEUWING	Staat open voor verandering en draagt bij aan de implementatie van veranderingen.	Staat open voor nieuwe mogelijkheden.
SAMENWERKEN	Actief meewerken aan het versterken van de samenwerking binnen de onderwijsinstelling en tussen onderwijsinstellingen onderling.	Op constructieve wijze participeren in bestaande overlegvormen binnen de onderwijsinstelling.
LONGITUDINAAL PLANNEN	Overziet de samenhang tussen onderwijsactiviteiten en zorgt voor de realisatie van onderwijsdoelen.	Vertaalt periodeplannen in concrete plannen voor de eigen lessen en stemt de eigen lessen op elkaar af.
COLLEGIALE CONSULTATIE	Ondersteunt de professionele en persoonlijke ontwikkeling van collega's en werkt aan de eigen ontwikkeling.	Staat open voor aanwijzingen van collega's en neemt initiatieven om van hen te kunnen leren.
EXTERNE CONTACTEN	Kan in uiteenlopende contacten komen tot een bespreking van en afstemming over de onderwijs- en leerprocessen van leerlingen.	Verschaft op adequate wijze informatie over de ontwikkeling en resultaten van de eigen leerlingen.

COMPETENTIE	ERVAREN NIVEAU	EXCELLENT NIVEAU
GEDIFFERENTIEERD WERKEN	Maakt bij het sturing geven aan het leerproces onderscheid tussen leerlingen, maar beperkt zich tot differentiatie naar enkele subgroepen/ cohorten.	Gebruikt opdrachten die leerlingen stimuleren om zelf invulling te geven aan hun leerproces; stemt dit af op waar een leerling aan toe is.
GROEPS- MANAGEMENT	Kan (in welwillende groepen) zorgen voor een goed pedagogisch en leerklimaat door het juiste gebruik van het geven van ruimte danwel het hanteren van regels en ordehandhaving.	Kan inschatten hoe een groep zal reageren en is in staat om binnen een groep waar het pedagogisch en leerklimaat negatief is, te komen tot een constructievere houding van de groep.
ONDERWIJSKUNDIGE WENDBAARHEID	Speelt in op de leefwereld van twee leeftijdsgroepen en/of begeleidt leerlingen met enkelvoudige ontwikkelingsproblemen.	Speelt in op de leefwereld van meer dan twee leeftijdsgroepen en/of begeleidt leerlingen met meervoudige ontwikkelingsproblemen.
VAKMATIGE BEHEERSING	Beheerst vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden op ervaren niveau en is actief in het verdiepen/verbreden daarvan.	Beheerst vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden op een excellent niveau en fungeert als vraagbaak en voorbeeld voor anderen.
VERNIEUWEND DENKEN	Denkt na over eigen ervaringen en ontwikkelingen in onderwijsbehoeften en komt op basis daarvan tot (voorstellen voor) verbetering.	Denkt na over eigen ervaringen en ontwikkelingen in onderwijsbehoeften en komt op basis daarvan tot (voorstellen voor) vernieuwing.

STIMULEREN TOT VERNIEUWING	Leverd een bijdrage aan de implementatie van gangbare ontwikkelingen.	Leverd een bijdrage aan de implementatie van substantiële vernieuwingen.
SAMENWERKEN	Kan sturing geven aan kleinschalig overleg en aan projectteams binnen de onderwijsinstelling.	Neemt in overleg met de leiding initiatieven die structureel bijdragen aan de samenwerking binnen de onderwijsinstelling en aan de samenwerking met andere onderwijsinstellingen.
LONGITUDINAAL PLANNEN	Leverd een bijdrage aan de ontwikkeling van periodeplannen en de afstemming van lessen binnen de eigen vaksectie ² .	Leverd een bijdrage aan de ontwikkeling van het curriculum en de afstemming van de onderwijsactiviteiten binnen de eigen vaksectie.
COLLEGIALE CONSULTATIE	Ondersteunt minder ervaren collega's bij hun onderwijs- en onderwijsinstellingtaken door het geven van adviezen.	Ondersteunt ervaren en minder ervaren collega's in hun persoonlijke en professionele ontwikkeling door op te treden als coach.
EXTERNE CONTACTEN	Initieert, in overleg met de leiding, incidentele contacten die bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en komt in die contacten tot een effectieve informatie-uitwisseling en afstemming.	Initieert, in overleg met de leiding, structurele contacten die bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en komt in die contacten tot een effectieve informatie-uitwisseling en afstemming.

GEDIFFERENTIEERD WERKEN

Deze competentie sluit aan bij ontwikkeling als het Studiehuis, e.d. en vertoont overeenkomsten met bijvoorbeeld "activerend leren", "adaptief onderwijs" en "duaal leren".

De beoordeling van deze competentie(ontwikkeling) zal vooral gebaseerd moeten zijn op voorbesprekingen van lessen met de leraar en door observaties tijdens het lesgeven zelf. Door het volgen van meerdere lessen in de loop van de tijd kan nagegaan worden of een leraar erin slaagt om leerlingen zover te krijgen dat ze zelfstandiger worden in hun leerproces.

Excellent niveau

In dit stadium richt de leraar zich zowel op het leerproces bij de leerling als op de leerstof. We zien bij leraren dat ze door bewust gebruik te maken van opdrachten leerlingen als het ware uitdagen om zelf na te denken en motiveren om zich niet te beperken tot de lesstof maar zelf op zoek te gaan naar antwoorden en verdieping. Essentieel is dat de leraar oog heeft voor verschillen tussen leerlingen en de ontwikkeling van leerlingen nauwlettend in de gaten houdt. Door te experimenteren met opdrachten zoekt de leraar als het ware naar het juiste aanspreekniveau voor leerlingen.

Ervaren niveau

In dit stadium ligt de nadruk nog meer op de leerstof in plaats van op het leerproces bij de leerling. Op dit tussenliggende niveau zien we dat leraren een groep leerlingen niet meer als een geheel benaderen, maar al onderscheid maken. Dat gebeurt echter nog voornamelijk op een manier die beperkt ruimte laat aan leerlingen. De leraar bepaalt vooraf welke groepsindeling hij/zij wenselijk vindt en gaat daarbij nog vooral uit van de leerstof. De leerlingen mogen deels zelf werken, maar wel binnen duidelijk aangegeven kaders.

Basisniveau

In dit stadium zien we de leraar sterk gericht is op de overdracht van leerstof. Hij/zij houdt de touwtjes strak in handen en geeft op een vrij traditionele manier les. De leerlingen worden min of meer gelijk behandeld. Iedereen krijgt hetzelfde aangeboden en moet dezelfde leerstijl hanteren.

GEDIFFERENTIEERD WERKEN

Speelt bij het onderwijsleerproces optimaal in op verschillen tussen leerlingen.

Excellent niveau

Gebruikt opdrachten die leerlingen stimuleren om zelf invulling te geven aan hun leerproces; stemt dit af op waar een leerling aan toe is.

- Legt problemen voor die stimuleren tot het zelf verzamelen en toepassen van kennis.
- Laat leerlingen eigen leerstrategieën ontwikkelen.
- Komt op basis van reacties van leerlingen tot realisatie leerdoelen.
- Laat leerlingen naar hun mogelijkheden zelfstandig werken of in overleg aan opdrachten werken.
- Speelt bewust in op verschillen in motivatie en capaciteiten van leerlingen.

Ervaren niveau

Maakt bij het sturing geven aan het leerproces onderscheid tussen leerlingen, maar beperkt zich tot differentiatie naar enkele subgroepen/cohorten.

- Deelt leerlingen in naar leerstijl, leerhouding, etc. en geeft elke subgroep een eigen opdracht.
- Laat leerlingen een deel van de les zelfstandig werken.
- Geeft leerlingen enige ruimte om na te denken en onderling te overleggen over problemen.
- Stelt merendeels open vragen.
- Richt zich vooral op leerdoel en lesstof en minder op de motivatie en het ontdekkingsproces van leerlingen.

Basisniveau

Stuurt het leerproces overwegend zelf aan; geeft weinig ruimte aan leerlingen.

- Reikt zelf oplossingen aan voor problemen.
- Is vooral zelf aan het woord.
- Draagt kennis over.
- Toetst door vragen of behandelde kennis onthouden en begrepen is.
- Stelt gesloten vragen en geeft aan of een antwoord goed of fout is.
- Leerlingen richten zich direct tot de leraar als ze iets niet weten.

GROEPSMANAGEMENT

Bij deze competentie gaat het om het vermogen van een leraar om het verloop van de lessen zodanig te organiseren dat leerlingen taakgericht aan het werk gaan en blijven. Het gaat daarnaast ook om het bewerkstelligen van een pedagogisch klimaat waarin leerlingen zich geaccepteerd en veilig voelen en waarin ze zich uitgenodigd voelen om te experimenteren en te presteren.

Voor het beoordelen van deze competentie is het van belang dat de beoordelaar een goed beeld heeft van de sfeer in de groepen waaraan de leraar les geeft. Een groep kan door veel leraren als moeilijk worden ervaren en bij een bepaalde leraar toch tot een goede leerhouding en prestaties komen. De beoordelaar zal dus over groepen en leraren heen moeten kijken om te analyseren of het aan de groep of aan de leraar ligt. Bovendien zal in de loop van de tijd gevolgd moeten worden hoe een groep zich ontwikkelt.

Excellent niveau

In dit stadium zien we dat een leraar beter slaagt met een te weinig taakgerichte groep dan zijn collega's. Groepen die bekend staan als moeilijk, ontwikkelen zich bij deze leraar toch tot een voldoende taakgerichte groep.

Ervaren niveau

In dit stadium zien we dat een leraar verschil maakt tussen groepen en bij de ene groep al meer ruimte geeft voor zelfwerkzaamheid dan bij een andere groep. Het lukt echter nog niet om hier goed mee om te gaan bij groepen waarvan bekend is dat die moeilijk en weinig taakgericht zijn.

Basisniveau

In dit stadium zien we dat de leraar eigenlijk elke groep tegemoetreedt als onrustige groepen en dus steeds de touwtjes strak in handen wil houden om onrust te voorkomen.

Groepsmanagement

Bevordert een leer-en pedagogisch klimaat in groep(en) waardoor leerlingen zich gestimuleerd en gesteund voelen in hun leerproces.

Excellent niveau

Kan inschatten hoe een groep zal reageren en is in staat om binnen een groep waar het leer-en pedagogisch klimaat negatief is, te komen tot een constructievere houding van de groep.

- Kan in een groep die onvoldoende taakgericht is, bijsturen zodanig dat er weer een adequaat leerklimaat ontstaat.

- Is ook bij moeilijke groepen in staat om werkvormen te hanteren waardoor leerlingen leren samen te werken.
- Kan in moeilijke groepen de effecten van het gedrag van de leerlingen bespreekbaar maken.
- Laat leerlingen in overleg eigen groepsgedrag reguleren.

Ervaren niveau

Kan (in welwillende groepen) zorgen voor een goed leer-en pedagogisch klimaat door het juiste gebruik van het geven van ruimte danwel het hanteren van regels en ordehandhaving.

- Past samenwerkingsvormen toe waarbij leerlingen samen een probleem moeten oplossen.
- Groepeert leerlingen zodanig binnen een klas dat de werkvorm aansluit bij de doelstelling van de les.
- Gaat in gesprek met leerlingen en maakt hen bewust van hoe ze met elkaar omgaan.
- Maakt onderlinge verschillen in normen en waarden bespreekbaar en hanteerbaar.

Basisniveau

Richt zich (bij welwillende groepen) voornamelijk op ordehandhaving en geeft weinig ruimte voor interactie tussen leerlingen.

- Stelt en bewaakt regels en routines ter handhaving van de orde.
- Staat weinig tot geen overleg toe tussen leerlingen onderling.
- Hanteert weinig tot geen opdrachten waarbij leerlingen in groepjes zelfwerkzaam kunnen zijn.
- Stelt regels eenzijdig vast en geeft weinig ruimte aan een groep om te leren wat wel en niet kan.

ONDERWIJSKUNDIGE WENDBAARHEID

Deze competentie richt zich op de breedte dan wel diepte van de inzetbaarheid van de leraar. De breedte kan worden gedefinieerd als "onderwijs en begeleiding verzorgen voor meerdere leeftijdsgroepen", de diepte als "het begeleiden van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften".

Excellent niveau

In dit stadium kan de leraar onderwijs verzorgen voor meer dan twee leeftijdsgroepen van de onderwijsinstelling (breedte) dan wel voor leerlingen met meervoudige problemen, eventueel met inschakeling van een orthopedagoog of ontwikkelingspsycholoog, begeleiden (diepte).

Ervaren niveau

In dit stadium kan breedte omschreven worden als onderwijs/begeleiding verzorgen voor twee leeftijdsgroepen. In het primair onderwijs bijvoorbeeld het onderwijs aan de kleuters en aan de leerlingen van groep 3/4, in het vo het onderwijs aan alle leerlingen van de basisvorming. Diepte betekent dat de leraar leerlingen met meer specifieke onderwijsbehoeften kan begeleiden.

Basisniveau

In dit stadium ligt de nadruk op het vermogen om onderwijs/begeleiding voor één bepaalde leeftijdsgroep te verzorgen. In het primair onderwijs bijvoorbeeld het onderwijs aan de kleuters of aan de bovenbouw, in het vo het onderwijs aan leerlingen van de basisvorming.

ONDERWIJSKUNDIGE WENDBAARHEID

Speelt in op de leefwereld van leerlingen uit meerdere leeftijdsgroepen en/of de ontwikkelingsproblemen van leerlingen.

Excellent niveau

Speelt in op de leefwereld van meer dan twee leeftijdsgroepen en/of begeleidt leerlingen met meervoudige ontwikkelingsproblemen.

- Kan leerlingen uit meer dan twee leeftijdsgroepen op een bij hun leefwereld passende manier aanspreken en stimuleren.
- Past zijn taalgebruik aan aan het taal-/ontwikkelingsniveau van de leeftijdsgroepen.
- Is in staat, zonodig met inschakeling van een specialist, leerlingen met meervoudige problemen (leerproblemen, gedragsproblemen of sociaalemotionele problemen) te onderwijzen/te begeleiden.

Ervaren niveau

Speelt in op de leefwereld van twee leeftijdsgroepen en/of begeleidt leerlingen met enkelvoudige ontwikkelingsproblemen.

- Kan leerlingen uit twee leeftijdsgroepen op een bij hun leefwereld passende manier aanspreken en stimuleren.
- Past zijn taalgebruik aan aan het taal-/ontwikkelingsniveau van de leeftijdsgroepen.
- Is in staat leerlingen te onderwijzen/te begeleiden die het tempo van de groep niet kunnen volgen, door die meer structuur te bieden en passend te bemoedigen, zonodig met inschakeling van een specialist.

Basisniveau

Speelt in op de leefwereld van één bepaalde leeftijdsgroep.

- Past zijn taalgebruik aan aan het taal-/ontwikkelingsniveau van de leeftijdsgroep.
- Legt een verbinding tussen zijn onderwijs en de leefwereld van de leerlingen.
- Schakelt ervaren collega's in bij het beantwoorden van de vraag of een probleem van een leerling een leerprobleem is (en binnen de eigen deskundigheid valt) of dat er specifieke deskundigheid moet worden ingeschakeld.

VAKMATIGE BEHEERSING

Deze competentie richt zich op de omvang en diepgang van de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en vaardigheden van de leraar. Het gaat erom hoe hij die kennis en vaardigheden systematisch uitbouwt en herzielt bij vernieuwde onderwijsdoelen.

Excellent niveau

In dit stadium is de leraar in staat om gericht de vakliteratuur te analyseren op voor de instelling werkzame inzichten die nodig zijn om herziene of nieuwe onderwijsdoelen te realiseren. Ook is hij in staat onderwijsproblemen te analyseren op vakinhoudelijke of vakdidactische aspecten.

Ervaren niveau

In dit stadium is de leraar in staat om zelfstandig zijn bestand van kennis en vaardigheden uit te breiden. Ook is hij in staat om zijn kennis en vaardigheden

wendbaar in te zetten in multidisciplinaire onderwijsprojecten.

Basisniveau

In dit stadium ligt de nadruk op de startbekwaamheden en het vermogen om die bekwaamheden te onderhouden en te actualiseren in het licht van de onderwijsdoelen die gerealiseerd moeten worden.

VAKMATIGE BEHEERSING

Beheerst vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden en is actief in het verdiepen/verbreden daarvan.

Excellent niveau

Beheerst vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden op een excellent niveau en fungeert als vraagbaak en voorbeeld voor anderen.

- Is in staat op basis van herziene of nieuwe onderwijsdoelen een passende selectie van kennis en vaardigheden uit de recente (internationale) vakliteratuur te maken.
- Is in staat onderwijsproblemen te analyseren op vakinhoudelijke en vakdidactische aspecten en oplossingen voor die problemen aan te dragen.

Ervaren niveau

Beheerst vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden op ervaren niveau en is actief in het verdiepen/verbreden daarvan.

- Bouwt zelfstandig en door het volgen van bijscholing voortdurend en systematisch zijn bestand van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en vaardigheden uit.
- Is in staat zijn vakinhoudelijke kennis integratief in te zetten in onderwijsprojecten.

Basisniveau

Beheerst vakinhoudelijke en -didactische kennis en vaardigheden op basis niveau en is actief in de verdieping/verbreding daarvan.

- Beheerst de vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en vaardigheden in relatie tot de onderwijsdoelen die hij moet realiseren.
- Zorgt door middel van (zelf)studie, trainingen/cursussen en aanwijzingen van collega's voor het onderhouden of actualiseren van zijn vakinhoudelijke en

vakdidactische kennis en vaardigheden.

VERNIEUWEND DENKEN

Bij deze competentie gaat het om de creativiteit van leraren, het vermogen om te komen met nieuwe ideeën. Het gaat dus niet zozeer om het door anderen geaccepteerd krijgen van die ideeën (stimuleren tot vernieuwing), maar om de originaliteit van ideeën van de leerkracht zelf en het nadenken over lesgeefervaringen en onderwijsbehoeften.

Voor het beoordelen van deze competentie is het nodig dat met een leraar gesproken wordt over diens evaluatie van de huidige praktijk en diens ideeën voor verandering en verbetering. Daarnaast zal bekeken moeten worden hoe ingrijpend de voorstellen zijn en of de leraar ook in staat is om ze concreet en hanteerbaar te maken.

Excellent niveau

Op dit niveau is een leraar in staat om voorstellen in te brengen die het bestaande vervangen door iets nieuws. Het belang van die ideeën is bovendien zodanig dat deze verder gaan dan de eigen onderwijsinstelling (of de eigen unit) omdat ze oplossingen aanreiken waar meer onderwijsinstellingen (of units) mee worstelen. Het gaat daarbij om complexe problemen en een leraar op dit niveau is in staat om dit soort lastige vraagstukken in hun geheel te overzien en te komen met oplossingen die werkelijk de kern raken.

Ervaren niveau

In dit stadium gaat het om meer dan het nadenken over de eigen praktijk (zoals bijvoorbeeld op vaksectie of bouw niveau). De ideeën hebben vooral betrekking op het verbeteren van het bestaande.

Basisniveau

In dit stadium gaat het om het nadenken over eigen ervaringen en het zoeken naar oplossingen voor de eigen praktijk.

VERNIEUWEND DENKEN

Ref lesteert op eigen ervaringen en veranderingen in onderwijsbehoeften en komt op basis daarvan tot nieuwe ideeën.

Excellent niveau

Denkt na over eigen ervaringen en ontwikkelingen in onderwijsbehoeften en komt op basis daarvan tot (voorstellen voor) vernieuwing.

- Draagt bij aan vernieuwingen in het onderwijs door (deelname aan) experimenten en door het publiceren van nieuwe ideeën/werkwijzen.
- Denkt na over veranderingen in de samenleving en de gevolgen daarvan voor het onderwijs en komt met vernieuwende voorstellen.

Ervaren niveau

Denkt na over eigen ervaringen en ontwikkelingen in onderwijsbehoeften en komt op basis daarvan tot (voorstellen voor) verbetering.

- Experimenteert in de eigen lessituatie en komt op basis daarvan met voorstellen ter verbetering van de lespraktijk op de eigen onderwijsinstelling.
- Denkt na over veranderingen in de samenleving en de gevolgen daarvan voor het eigen vakgebied en komt op basis daarvan tot voorstellen gericht op verbetering.

Basisniveau

Denkt na over eigen ervaringen en over onderwijsbehoeften en legt vragen die daaruit voortvloeien voor aan anderen.

- Evalueert regelmatig de eigen aanpak en effecten daarvan en bespreekt deze met collega's.
- Brengt bewust (kleine) variaties aan in de eigen aanpak en registreert het effect daarvan op het gedrag en het leerproces bij leerlingen.

STIMULEREN TOT VERNIEUWING

Deze competentie sluit aan bij ontwikkelingen als "de lerende organisatie" en richt zich op de bijdrage die leraren zelf kunnen leveren aan het komen tot veranderingen en vernieuwingen binnen de eigen onderwijsinstelling.

Bij het beoordelen van deze competentie moet vooral gekeken worden naar de bijdrage die een leraar levert aan de invoering van veranderingen. Het gaat bij deze competentie dus niet om het denkwerk (dat valt onder vernieuwend denken), maar om de invloed op collega's. Voor het beoordelen zal dan ook vooral gekeken moeten worden naar de realisatie van veranderingen: wat doet een leraar daar daadwerkelijk aan, wat merken anderen op over zijn/ haar invloed.

Excellent niveau

In dit stadium gaat het om het trekken van complexe, lastige vernieuwingsprocessen. Dergelijke processen vragen om een goed inzicht in veranderingsprocessen, het kunnen verantwoorden van de eigen strategie. Het gaat om meer dan eigen enthousiasme en vasthoudendheid. Dergelijke veranderingen vragen ook om advisering aan het management ten aanzien van hun bijdrage, het hanteren van gerichte interventies, etc.

Ervaren niveau

In dit stadium wordt een trekkersrol verwacht. Men heeft al invloed op collega's. Daarbij beperkt die invloed zich echter tot relatief makkelijke veranderingen: ze roepen maar beperkte weerstand op, zijn kleinschaliger van aard, e.d. De implementatie doet dan ook vooral een beroep op persoonlijk enthousiasme en vasthoudendheid.

Basisniveau

Dit basisniveau richt zich vooral op de positieve houding en het zelf meedoen aan veranderingen. Er wordt dus nog niet verwacht dat een leraar op dit niveau daar zelf de trekker van is.

STIMULEREN TOT VERNIEUWING

Staat open voor verandering en draagt bij aan de implementatie van veranderingen.

Excellent niveau

Levert een bijdrage aan de implementatie van substantiële vernieuwingen.

- Fungeert als trekker van veranderingen die de onderwijsinstelling (c.q. unit) betreffen.
- Experimenteert met andere werkwijzen, concepten, e.d. en treedt daarmee naar buiten (vaktijdschriften, lezingen, e.d.).
- Kan duidelijk benoemen welke factoren binnen de eigen onderwijsinstelling een positieve bijdrage kunnen leveren aan een bepaalde vernieuwing.
- Kan duidelijk aangeven met welke concrete acties weerstanden tegen vernieuwing overwonnen kunnen worden.

Ervaren niveau

Levert een bijdrage aan de implementatie van gangbare ontwikkelingen.

- Fungeert als trekker van veranderingen die een deel van de onderwijsinstelling (c.q. unit) betreffen.
- Ondersteunt collega's bij het zich eigen maken van nieuwe werkwijzen, etc.
- Neemt initiatieven om mensen van buiten de eigen onderwijsinstelling toelichting te laten geven op nieuwe ontwikkelingen.
- Toont een grote vasthoudendheid bij het overtuigen van collega's ten aanzien van de voordelen van bepaalde ontwikkelingen.

Basisniveau

Staat open voor nieuwe mogelijkheden.

- Probeert nieuwe ideeën van collega's uit.
- Luistert aandachtig en vraagt door als collega's de huidige praktijk ter discussie stellen.
- Bezoekt conferenties, e.d. waar nieuwe werkwijzen aan bod komen.
- Participeert in projecten die bijdragen aan de introductie van nieuwe technieken, e.d. (bijvoorbeeld ICT).

SAMENWERKEN

Deze competentie heeft betrekking op de manier waarop een leraar bijdraagt aan de samenwerking binnen de (een deel van) de onderwijsinstelling en/of de samenwerking met andere onderwijsinstellingen.

De beoordeling zal vooral gebaseerd zijn op de initiatieven die een leraar neemt om samen met collega's aan bepaalde projecten te werken, de waardering van collega's voor de samenwerking en het meedenken door deze leraar en de beoordelaar zal dit dan ook baseren op eigen observaties tijdens bijeenkomsten, evaluaties van projecten, reacties van collega's van de betreffende docent, e.d.

Excellent niveau

In dit stadium is de leraar de trekker van samenwerkingsactiviteiten binnen de onderwijsinstelling en met andere onderwijsinstellingen. Om die trekkersrol te kunnen vervullen moet de leraar in staat zijn om ook zonder duidelijke kaders of specifieke opdracht invulling te geven aan dat overleg en de organisatie zal ook vaak complexer zijn als gevolg van uiteenlopende agenda's, verwachtingen, etc.

Ervaren niveau

Op dit niveau wordt verwacht dat een leraar een aantal zaken voor zijn/haar rekening neemt wat betreft de voorbereiding en het sturing geven aan overleg met collega's; daarbij zal het nog vooral gaan om overleg met kleine groepjes over onderwerpen die vertrouwt zijn en qua communicatie niet bijzonder complex zijn; er zijn duidelijke kaders waarbinnen gewerkt wordt.

Basisniveau

Op dit niveau gaat het er vooral om dat een leraar zich positief opstelt naar collega's toe, tijd wil besteden aan gezamenlijk overleg, de houding tijdens dat overleg. In dit stadium wordt nog niet verwacht dat de leraar zaken plant en organiseert, maar wel dat deze zich constructief opstelt tijdens overleg.

SAMENWERKEN

Actief meewerken aan het versterken van de samenwerking binnen de onderwijsinstelling en tussen onderwijsinstellingen onderling.

Excellent niveau

Neemt in overleg met de leiding initiatieven die structureel bijdragen aan de samenwerking binnen de onderwijsinstelling en aan de samenwerking met andere onderwijsinstellingen.

- Is actief in onderwijsinstellingoverstijgende activiteiten (bijvoorbeeld in belangenvereniging(en), regionale commissies).
- Neemt initiatieven om andere leraren binnen de onderwijsinstelling te betrekken bij onderwijsinstellingoverstijgende activiteiten.
- Initieert overleg en samenwerking tussen leraren binnen de onderwijsinstelling (bijvoorbeeld intervisie organiseren, organiseren projectweek).
- Treedt op als projectleider van grote, complexe projectenonderwijsinstellingen.

Ervaren niveau

Kan sturing geven aan kleinschalig overleg en aan projectteams binnen de onderwijsinstelling.

- Werkt bij het sturing geven aan projecten met een duidelijk projectplan (specificatie van resultaten, tijdsplanning, mensen en middelen, etc.).
- Stuurt bij wanneer de doelstelling van het overleg c.q. project uit het oog wordt verloren door betrokkenen.
- Hanteert bij het voorzitten van overleg een expliciete agenda.
- Zorgt ervoor dat eenieder die deelneemt aan het overleg gelegenheid krijgt om een standpunt naar voren te brengen.

Basisniveau

Op constructieve wijze participeren in bestaande overlevormen binnen de onderwijsinstelling.

- Luistert actief naar de standpunten en voorstellen van anderen en vraagt door om beter inzicht te krijgen in hun ideeën.
- Brengt op rustige wijze een eigen mening in tijdens overleg.
- Hanteert een heldere, gestructureerde opbouw bij het toelichten van het eigen standpunt.
- Sluit met eigen opmerkingen en reacties aan op de agenda c.q. de

doelstellingen van het overleg.

LONGITUDINAAL PLANNEN

Deze competentie richt zich op de vaardigheid van leraren om uitgaande van onderwijsinstellingconcept en onderwijsleerdoelen te komen tot een hanteerbare opbouw van het leerprogramma.

De beoordeling van deze competentie zal vooral plaatsvinden door met de leraar diens uitwerking van leerprogramma's te bespreken. Daarbij zal vooral bekeken moeten worden of de leraar kan aangeven met welke lesprogramma's, e.d. en in welke volgorde de leerdoelen gerealiseerd gaan worden.

Excellent niveau

Dit stadium vraagt om een groot overzicht en een lange tijdshorizon. De leraar overziet voor meerdere jaren en een groep leraren hoe de opbouw van het leerprogramma georganiseerd kan worden.

Ervaren niveau

Dit stadium gaat uit van een breder overzicht dan de eigen activiteiten en een middellange tijdshorizon, waarbij niet alleen gekeken wordt naar de eigen lessen maar tevens naar de samenhang tussen de lessen van meerdere leraren.

Basisniveau

Dit stadium gaat uit van een kortetermijnoverzicht waarbij de leraar vooral gericht is op de eigen lessen.

LONGITUDINAAL PLANNEN

Overziet de samenhang tussen onderwijsactiviteiten en zorgt voor de realisatie van onderwijsdoelen.

Excellent niveau

Levert een bijdrage aan de ontwikkeling van het curriculum en de afstemming van de onderwijsactiviteiten binnen de eigen vaksectie/bouw/unit.

- Ontwerpt een leerlijn c.q. leerstofdomein en selecteert of ontwikkelt daarvoor doelstellingen.
- Selecteert middelen, methoden en bronnen voor de realisatie van een leerlijn.
- Houdt bij het vaststellen van de leerdoelen rekening met het onderwijsinstellingconcept en de leerlingpopulatie.

- Werkt eindtermen van een deelkwalificatie uit in modulen en doelstellingen.

Ervaren niveau

Levert een bijdrage aan de ontwikkeling van periodeplannen en de afstemming van lessen binnen de eigen vaksectie/bouw/unit.

- Wisselt in de vaksectie/bouw/unit jaarlijks evaluatieverslagen uit en komt tot voorstellen voor aanpassing van het leerplan.
- Houdt bij het ontwerpen van opleidingsprogramma's rekening met de mogelijkheid tot individuele keuzen.
- Verdeelt een curriculum in periodeplannen en zorgt voor een duidelijke opbouw in de leerstof.
- Stelt tussentijdse leerdoelen per periode of lessenserie vast.

Basisniveau

Vertaalt periodeplannen in concrete plannen voor de eigen lessen en stemt de eigen lessen op elkaar af.

- Interpreteert een periodeplan op de juiste wijze en ontleent er aanwijzingen aan voor de eigen onderwijspraktijk.
- Realiseert een doorgaande lijn in de lessen waardoor leerlingen nieuwe kennis aan reeds verworven kennis kunnen koppelen.
- Evalueert per periode of de doelen gerealiseerd zijn.

COLLEGIALE CONSULTATIE

Deze competentie sluit aan bij het streven in het onderwijs om te komen tot een lerende organisatie op onderwijsinstellingen.

De beoordeling van deze competentie zal vooral gebaseerd moeten zijn op de tijd en energie die een leraar steekt in het helpen van collega's, de actieve deelname aan intervisietrajecten, de voorkeur die leraren uitspreken om door een bepaalde collega gecoacht te worden, e.d.

Excellent niveau

In dit stadium gaat het om leraren die zo veel vertrouwen wekken bij anderen dat deze hen spontaan opzoeken om gevoelig liggende kwesties te bespreken. Het gaat echter niet voornamelijk om het luisteren naar anderen en openstaan voor hun verhalen.

Belangrijk is dat iemand een rol vervult naar collega's toe bij het vergroten van hun

eigen effectiviteit, het voorkomen van burn-out, etc. Openstaan voor anderen is een voorwaarde voor coaching, maar durven confronteren en helpen bij zich kwetsbaar opstellen en leren van ervaringen is essentieel voor een goede coaching.

Ervaren niveau

In dit stadium geeft een leraar ondersteuning aan collega's op basis van de eigen ervaring en expertise. Die ondersteuning bestaat voornamelijk uit inhoudelijk-technische adviezen en is daardoor minder persoonlijk van aard en minder diepgaand dan in het excellente stadium.

Basisniveau

In dit stadium ligt de nadruk op de bereidheid om van anderen te leren. Daarbij gaat het bovendien om de inzet die leraren tonen om hun eigen functioneren systematisch te evalueren en met anderen door te spreken.

COLLEGIALE CONSULTATIE

Ondersteunt de professionele en persoonlijke ontwikkeling van collega's en werkt aan de eigen ontwikkeling.

Excellent niveau

Ondersteunt ervaren en minder ervaren collega's in hun persoonlijke en professionele ontwikkeling door op te treden als coach.

- Bevordert de persoonlijke effectiviteit van collega's door hen te helpen bij het zelf leren oplossen van problemen.
- Stimuleert collega's om over problemen te praten in teamvergaderingen door zelf het goede voorbeeld te geven en zich kwetsbaar op te stellen.
- Heeft oog voor problemen van collega's en neemt initiatieven om deze met hen te bespreken.

Ervaren niveau

Ondersteunt minder ervaren collega's bij hun onderwijs- en onderwijsinstellingtaken door het geven van adviezen.

- Wekt vertrouwen door de tijd te nemen om vragen van collega's door te praten en door zelf hulpvragen te stellen.
- Stimuleert collega's om lessen bij hem/haar te komen observeren en/of bij de ander lessen te komen observeren en die samen door te spreken.
- Onderhoudt ook goede informele contacten met collega's en maakt zichzelf mede daardoor makkelijk aanspreekbaar.

Basisniveau

Staat open voor aanwijzingen van collega's en neemt initiatieven om van hen te kunnen leren.

- Legt eigen werkwijzen en programma's regelmatig voor aan collega's en vraagt om suggesties ter verbetering.
- Vraagt naar de aanpak die collega's hanteren bij bepaalde reacties van individuele of groepen leerlingen.
- Houdt een logboek bij van de eigen ervaringen met bepaalde lesvormen en de effecten van eigen gedrag op leerlingen; vraagt feedback van collega's.

EXTERNE CONTACTEN

Deze competentie neemt als vertrekpunt dat de onderwijsinstelling om goed te functioneren open moet staan voor haar omgeving en goede contacten moet opbouwen en onderhouden met haar omgeving. Het type contacten zal verschillen naar gelang het soort onderwijs.

Bij de beoordeling zal dus vooral gekeken moeten worden naar de contacten die een leraar onderhoudt met personen en instellingen buiten de eigen onderwijsinstelling zoals ouders van leerlingen, buurtverenigingen, bedrijven, etc. Observaties van het optreden van leraren tijdens contacten met ouders, bedrijven, e.d. alsmede evaluaties bij ouders, bedrijven, e.d. vormen de basis voor de beoordeling.

Excellent niveau

In dit stadium wordt ervan uitgegaan dat de leraar door zijn bovengemiddelde vaardigheden in het leggen en onderhouden van contacten in staat is om structurele contacten te leggen en te onderhouden met bijvoorbeeld instellingen die op onderwijsinstellingniveau van groot belang zijn.

Ervaren niveau

In dit stadium wordt verwacht van een leraar dat deze zelf initiatieven neemt om contact te leggen. Daarbij wordt echter nog niet verwacht dat de leraar op onderwijsinstellingniveau een hoofdrol speelt in het leggen en onderhouden van die contacten.

Basisniveau

In dit stadium wordt van een leraar verwacht dat hij/zij in bestaande contacten op correcte wijze optreedt en naar tevredenheid (van bijvoorbeeld ouders, e.d.) informatie

kan geven over leerlingen.

EXTERNE CONTACTEN

Kan in uiteenlopende contacten komen tot een bespreking van en afstemming over de leerprocessen en resultaten van leerlingen.

Excellent niveau

Initieert, in overleg met de leiding, structurele contacten die bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en komt in die contacten tot een effectieve informatieuitwisseling en afstemming.

- Levert een bijdrage aan voorlichtende activiteiten via manifestaties of een schoolkrant.
- Inventariseert knelpunten in de externe hulpverlening en komt met oplossingsvoorstellen.
- Neemt initiatieven bij het komen tot overleg met voorgaand en vervolgonderwijs om te komen tot onderlinge afstemming van het onderwijsaanbod.

Ervaren niveau

Initieert, in overleg met de leiding, incidentele contacten die bijdragen aan de ontwikkeling van leerlingen en komt in die contacten tot een effectieve informatieuitwisseling en afstemming.

- Komt met programmavoorstellen waardoor leerlingen uit voorgaand onderwijs gemakkelijker de overstap kunnen maken.
- Kan voor externe hulpverleners helder aangeven welke problemen zich voordoen bij leerlingen en welke ondersteuning wordt verwacht.
- Zoekt samen met externe hulpverleners naar mogelijkheden om hun adviezen in de dagelijkse lespraktijk te integreren.

Basisniveau

Verschaft op adequate wijze informatie over de ontwikkeling en resultaten van de eigen leerlingen.

- Neemt ruim de tijd voor gesprekken bij de bespreking van resultaten of voor verzoeken om problemen te bespreken.
- Stemt eigen woordgebruik, e.d. af op de gesprekspartners door bijvoorbeeld rekening te houden met hun opleidingsniveau en/of culturele achtergrond.
- Bespreekt problemen met een leerling tijdig met hulpverleners.



Literatuur

- Berenschot/VSLPC (1997), *Eindrapport loopbaanfasen voor leraren op basis van differentiërende competentieprofielen*.
- Berenschot/VSLPC (1999), *Eindrapportage Loopbaanfasen voor leraren: experimentele fase*.
- Berenschot/VSLPC (1999), *Beoordelaarshandleiding*.
- Berenschot (1998), *Ideaaltypisch beloningsmodel voor het beroep van leraar*.
- FORUM, Vitaal Leraarschap, *Beroep in Beweging*, 1995.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Maatwerk voor morgen: het perspectief van een open onderwijsarbeidsmarkt*, 1999.
- Raamovereenkomst Formatiebudgetsysteem 1992-1996/1998.
- Stortefelder, M. e.a. (1993), *Mobiliteit op de arbeidsmarkt*, ITS, Nijmegen.
- The Change Factory (1999), *Het idee verandering*, Nieuwezijds, Amsterdam.
- Uitleg, 'Competentie in plaats van competitie', 11 november 1998.
- Uitleg, 'Leraren verdienen aandacht', 11 november 1998.
- Uitleg, 'Meer plezier in werk én betere kwaliteit', 11 november 1998.
- VSLPC (1994), *Beroepsprofiel leraar primair onderwijs*.
- VSLPC (1996) *Beroepsprofiel leraar secundair onderwijs*.