

REFLECTIES OP DE INTERNATIONAL TEACHER SUMMIT

Op 13 en 14 maart vond in de Beurs van Berlage de International Summit on the Teaching Profession ([ISTP2013](#)) plaats, waar delegaties van ministers en vakbonden uit 18 verschillende landen zich bogen over het thema Teacher Appraisal: waardering, evaluatie en beoordeling van leraren.

HvA-lector Marco Snoek was aanwezig en reflecteert op de discussies en uitkomsten

De Summit als proces

De Summit is een boeiend gebeuren waarin de internationale beleidstop ten aanzien van onderwijs elkaar treft. In een dergelijke ontmoeting gaat het natuurlijk voor een belangrijk deel om beeldvorming, en geen land wil een slechte indruk maken. Het is daarom de vraag of de deelnemers echt met elkaar in gesprek gaan of dat er vooral vooraf geprepareerde statements worden afgelegd. Er wordt wel op elkaar gereageerd, maar er is niet direct zichtbaar of de uitwisseling leidt tot verandering van opvattingen en standpunten. Het is ook de vraag of het reëel is om dat in een dergelijke context te verwachten.

Om toch zoveel mogelijk openheid onder de deelnemers te stimuleren is bewust journalistieke pers buiten de deur gehouden, maar tegelijkertijd hechtte het Nederlandse ministerie er aan om bij een top over leraren ook leraren zelf aanwezig te laten zijn, zodat de Onderwijscoöperatie uitgenodigd was om 150 leraren te leveren (en de lerarenopleidingen van de HvA nog eens 6 studenten), waardoor de intimiteit van het toptoverleg toch een beetje onder druk kwam te staan. Dat werd in de opstelling gecompenseerd door de formele delegaties op een podium te zetten, waardoor het 'publiek' omhoog keek en slechts beperkt zicht had op de overlegtafel. Wellicht verhoogde dat de intimiteit voor de delegaties, maar het leidde ook tot gemopper van een aantal mensen uit het publiek.

De rapporteurs die aan het eind van de sessie geacht worden om een soort samenvatting te geven, hadden de lastige taak om wat samenhang te brengen in alle opmerkingen die gemaakt werden. Ze gingen op zich wel in op wat er in die ronde gezegd werd, maar brachten toch vooral weer nieuwe visies en perspectieven in, gevoed door hun (veelal) wetenschappelijke achtergrond. Een concluderende en eenduidige samenvatting is er dan ook niet echt, afgezien van drie statements die iedere delegatie aan het eind van de Summit presenteerde, maar waarvan niet altijd even duidelijk of en hoe die zich verhouden tot het thema van de Summit, of dat het gewoon stokpaardjes zijn die de betreffende overheid überhaupt al centraal in het beleid had staan.

Al met al kan voor buitenstaanders (waaronder de 150 leraren die aanwezig waren) snel de indruk ontstaan van een duur en weinig productief circus. Toch is dat beeld niet terecht. Wat wellicht veel belangrijker was dan de discussie die zich al of niet boven tafel afspeelde, was het proces dat onder de oppervlakte plaats vond. Dat proces is tweeledig:



- Op nationaal niveau: elke delegatie bestaat uit vertegenwoordigers van de regering in de vorm van ministers/staatssecretarissen en vertegenwoordigers uit de vakbondswereld. Zonder een dergelijke mix in de samenstelling van de delegatie was het niet toegestaan om deel te nemen aan de top. Dat betekent dat de top stimuleert en dwingt dat vakbonden en overheid met elkaar het gesprek aan gaan. De partijen kunnen elkaar aan gedane uitspraken houden en het proces van het formuleren van conclusies zal in veel gevallen een kwestie van geven en nemen zijn.
- Op internationaal niveau: tijdens de Summit was er een ondertoon van liefdesbetuigingen aan het adres van de leraar en de sleutelpositie die deze heeft in de kwaliteit van het onderwijs. Woorden als appraisal, trust, bottom-up, formative feedback, etc. liepen als een rode draad door de Summit, waardoor er een impliciete boodschap naar alle delegaties uitgaat, die zijn invloed zal hebben op beleid in de lidstaten. Dit wordt nog versterkt door ondersteunende documenten van de [OECD](#) en de internationale koepel van onderwijsvakbonden Education International EI. De discussiethema's tijdens de Summit worden daardoor, zowel voor de deelnemende delegaties als voor andere landen, impliciet een soort norm voor goed lerarenbeleid.

De Nederlandse bijdrage

Als gastheer/vrouw voor de Summit lag er een grote verantwoordelijkheid bij de Nederlandse minister en staatssecretaris. Jet Bussemaker had de eer om een bijdrage te leveren bij de opening en bij de sluiting van de Summit.

In de opening gaf ze aan dat 'giving and receiving feedback is the key to good teaching'. Dat leidt tot drie vragen: Is de kwaliteit (van leraren, feedback?) evidence-based? Hoe kunnen we zicht krijgen op de impact van feedback? En hoe zorgen we dat de uitkomsten van feedback niet in een lade verdwijnen, maar impact hebben op het leslokaal. Zinvolle vragen die richting (hadden kunnen) geven aan de discussies.

Vervolgens zie je dat de Nederlandse bewindslieden in dergelijke situaties niet goed in staat zijn om een meta-perspectief te schetsen t.a.v. het eigen lerarenbeleid. Jet Bussemaker is momenteel bezig om een nieuwe kwaliteitsagenda voor de lerarenopleidingen te formuleren en voert daartoe gesprekken met opleiders, studenten en docenten. De thema's die ze daarbij centraal wil stellen (selectie voor toelating tot de lerarenopleidingen, Eerst de Klas, begeleiding voor beginnende leraren, en aandacht voor professionele ontwikkeling van leraren) presenteerde ze vervolgens aan het publiek van de Summit, zonder ze te plaatsen in een bredere context van het lerarenbeleid zoals dat in de afgelopen jaren vorm heeft gekregen. Daarmee krijgen de opmerkingen van de bewindslieden een hoog losse floddergehalte zonder veel onderliggende visie en samenhangend beleid en zonder expliciete relatie met het thema van de Summit (zowel voor de internationale collega's als voor de aanwezige Nederlandse leraren). (Dat deed André de Jong, DG Primair en Voortgezet Onderwijs bij OCW, beter op het VELON congres in Groningen begin die week, waar hij in [een helder verhaal](#) de grote lijnen van het onderwijsbeleid van de afgelopen jaren gaf).

Het lijkt dat de bewindslieden (of hun tekstschrijvers) weinig ervaring hebben in het bespreken van hun beleid in een internationale context. De grote lijn ontbreekt en de typisch Nederlandse kenmerken van het beleid (decentralisering naar scholen en de pogingen om de professionele ruimte van leraren te versterken) worden niet genoemd. Sander Dekker beperkt zich in zijn bijdrage rond 'how is teacher quality evaluated' vooral tot een aantal vragen en dilemma's zonder aan te geven welke richting NL kiest. Een groot verschil met zijn Nieuw Zeelandse collega die direct daarna in een aantal statements kernachtig weer geeft waar het Nieuw Zeelandse beleid op gestoeld is en welke succeservaringen er zijn.

Fascinerend is ook hoe ministers soms onbewust hun onmacht tentoonspreiden. De Vlaamse onderwijsminister Patrick de Smet spreekt zijn verbijstering uit dat er in scholen nauwelijks sprake is van HRD-beleid, terwijl je van een minister wat meer zou verwachten dan alleen een externe attribuering van problemen, waarbij hij feitelijk schooldirecties en –besturen als incompetent wegzet, zonder voor zichzelf conclusies te trekken over wat hijzelf vanuit beleid zou of had moeten doen.

Jet haar stokpaardje komt ook in de conclusies weer terug: ondersteuning en begeleiding van beginnende leraren, zonder dat dit echt een thema van de Summit is geweest. Ze stelt zelfs voor om dit als thema voor de Summit 2014 te nemen. Mooi is dat ze hierin een belangrijke slag wil maken, maar het is ook goed om te beseffen dat er [internationaal al veel aandacht voor is](#) en dat Nederland hierin achterloopt op veel andere landen.

Appraisal: balans tussen accountability en professional development

Het centrale thema van de conferentie betrof teacher appraisal, het evalueren en waarderen van leraren. In de terugblikken op de Summit die her en der te vinden zijn, is weinig terug te vinden over het echte thema van de Summit en over de dilemma's die daarbij naar voren kwamen. Ondanks het feit dat er [een goed en uitgebreid voorbereidingsdocument van de OECD](#) lag met een analyse van ervaringen met en aandachtspunten voor teacher appraisal, was de discussie weinig systematisch.

Ik probeer desondanks een paar hoofdlijnen uit de discussies te halen:

- *Summatieve of formatieve doelen:* Van diverse kanten (OECD, EI, Zwitserland, Noorwegen, Hong Kong) werd benadrukt dat de twee mogelijke doeleinden van teacher appraisal systemen (externe summatieve toetsing t.b.v. kwaliteitsborging gekoppeld aan consequenties in termen van beloning of registratie vs. interne formatieve toetsing t.b.v. professionele ontwikkeling) niet goed te combineren zijn. Dat heeft met de instrumenten te maken (focussen ze op het in beeld brengen van sterke of juist van zwakke punten?), maar ook met de veiligheid en het eigenaarschap. Belangrijk vraag is of bepaalde op leraren gerichte beoordelingsinstrumenten leren cq. professionele ontwikkeling stimuleren of vooral als bureaucratisch controlerende instrumenten ervaren worden. John Banks (Education International) benadrukte dat teacher appraisal moet bijdrage aan teacher agency en teacher efficacy en zelfvertrouwen. Nadruk moet liggen op *enabling* teachers ipv. *evaluating* teachers. In het laatste geval zullen leraren meer met zichzelf bezig zijn dan met hun leerlingen. Voor het nemen van professionele verantwoordelijkheid is het noodzakelijk dat leraren professionele ruimte (discretion) hebben.



De frustratie bij Amerikaanse vakbonden t.a.v. systemen in sommige steden en staten waar rankings van leraren in de kranten gepubliceerd worden en leraren dus publiekelijk aan de schandpaal genageld kunnen worden, was soms hoog. Randy Weingarter (Amerikaanse onderwijsvakbond) benadrukte dat de huidige systemen (net als veel leerlingtoetsen in scholen!) geen feedback geven over hoe je je zou kunnen verbeteren.

Waar Korea aangaf dat de ervaringen met het huidige summatieve beoordelingssysteem gekoppeld aan promoties en andere beloningen en de weerstand daarbij van leraren, aanleiding waren om op zoek te gaan naar nieuwe systemen die meer stimuleren tot professionele ontwikkeling, daar leken de Nederlandse bewindlieden uiteindelijk echter toch weer voorkeur te geven aan een summatief appraisal systeem doordat ze teacher appraisal willen koppelen aan carrièrepaden voor leraren.

- *Focus op individu of team.* Verschillende vertegenwoordigers (Zwitserland, Nederland) benadrukten dat lesgeven een kwestie van teamwork is, dat de school functioneert als een (jazz) orkest, waar iedere leraar een partij meeblaast en ruimte heeft om te improviseren. Vlaanderen benadrukte dat de leraar deel is van een organisatie. De discussies over teacher appraisal werden echter toch voordurend gevoerd vanuit het perspectief van het beoordelen en stimuleren van de kwaliteit van de individuele leraar. Aan de lerarentafel klonk zelfs de verzuchting 'teaching is a lonely profession'. Wel werd veelvuldig benadrukt dat review en feedback van collega's een belangrijke bron voor professionele ontwikkeling is.
- *Gebruik van leerlingresultaten:* De Verenigde Staten hebben een traditie van het meenemen van leerresultaten van leerlingen bij het evalueren van de kwaliteit van leraren. Verschillende landen gingen hier tegenin. Singapore benadrukt dat een meer holistische benadering wenselijk is. De meest belangrijke zaken (nieuwsgierigheid, sociale vaardigheid, burgerschap, creativiteit, zelfvertrouwen, ...) die leerlingen in de klas leren worden immers niet gemeten. Linda Darling-Hammond (rapporteur) benadrukte dat value-added scores weinig stabiel zijn, en dat een causale relatie tussen lerarenkwaliteit en leerresultaten van leerlingen discutabel is.
- *Meer evidence:* Terugkerende vraag (vooral vanuit de VS) was of we wel goed genoeg wisten welke kwaliteiten een leraar tot een goede leraar maakt. Gekoppeld aan deze vraag kwam regelmatig de vraag op naar meer onderzoek. Noorwegen en andere landen brachten hier tegenin dat je ook tot standaarden kunt komen op basis van consensus binnen de beroepsgroep.
Het was vast niet evidence based, maar de drie kernkwaliteiten die de Zwitserse minister benadrukte, werd door velen herkend als een mooie kernachtige samenvatting:
 - Teaching quality is up to date and state of the art (with outcomes of research)
 - Teachers feel an obligation not to work alone, but in teams
 - Teachers are aware that they have a contract with pupils/students and parents.
- *Meetbaar vs niet meetbaar:* Het risico van summatieve teacher appraisal systemen is dat er in het kader van de objectiviteit terug gevallen wordt op factoren die meetbaar zijn. Dat betekent dat niet-meetbare elementen niet meegenomen worden in teacher appraisal systemen en er



dus een heel beperkt beeld van lerarenkwaliteit gehanteerd wordt. Linda Darling-Hammond: 'What pupils learn might well differ from the test scores'. Dat geldt niet alleen voor leerlingen, maar ook voor Leraren (waarbij regelmatig verwezen werd naar het beroemde fragment uit Dead Poet Society, waar Robin Williams zijn leerlingen stimuleert tot creatief en kritisch denken en dat gebruikt werd als een van de inspiratie-intermezzo's tijdens de Summit). Het leidde ook tot de vraag wat voor soort leren/professionele ontwikkeling summatieve testen stimuleren. De testcultuur in verschillende landen gericht op het beoordelen van leerlingen leidt nu al tot een 'teaching to the test' mentaliteit, en door de invoering van summatieve lerarentesten zou dat alleen nog maar versterkt worden.

- *Teacher of teaching*: bij het beoordelen van leraren is de vraag of vooral het lesgeven (teaching quality) beoordeeld wordt (wat bijv. het geval is als er vooral naar leerlingresultaten gekeken wordt), of dat er breder gekeken wordt naar de leraar als professional – teacher quality (waarbij dus ook andere aspecten zoals het professionele functioneren binnen het team, de omgeving, schoolontwikkeling, de beroepsgroep, etc. meegenomen worden). Een andere invalshoek (ingebracht door Linda Darling-Hammond) is dat er vooral gekeken moet worden naar de kwaliteit van de leraar en niet de kwaliteit van teaching, omdat de kwaliteit van teaching door veel meer factoren bepaald wordt, die deels buiten de invloedssfeer van de leraar liggen (zoals motivatie of sociaal-economische achtergrond van leerlingen, schoolcultuur, etc).
- *Eenheid vs diversiteit*: De Zuid-Afrikaanse delegatie pleitte tegen vaste standaarden en normen, omdat die standaarden uitgaan van een homogene wereld, wat strijdig is met de diversiteit en heterogeniteit in de wereld.
- *Centraal vs decentraal*: Gekoppeld hieraan benadrukte Denemarken dat als gevolg van de decentralisering naar local authorities er geen sprake is van een gecentraliseerd appraisal systeem en dat daar ook geen behoefte aan is. Dat stelt wel eisen aan de kwaliteiten van schoolleiders en leraren. De Deense situatie lijkt aan te sluiten bij de gedecentraliseerde situatie in Nederland. In Indonesië zag men decentralisatie juist als een belangrijke valkuil voor beleid: "we have become victims of local policies".
- *Individuele ontwikkeling vs schoolontwikkeling*: Nieuw Zeeland lijkt een goed ontwikkeld systeem voor teacher appraisal te hebben vanuit een high trust model. Aandachtspunt voor hen is nog hoe de verbinding tussen individuele professionele ontwikkeling en school ontwikkeling versterkt kan worden. Datzelfde aandachtspunt ligt er ook voor Nederland waar de laatste tijd meer aandacht is gekomen voor individuele professionele ontwikkeling (bijvoorbeeld via lerarenbeurs en Lerarenregister) zonder dat dit expliciet gelinkt is aan de ontwikkeling van de school.
- *Eigenaarschap*: Noorwegen benadrukte dat het eigenaarschap bij beoordelingssystemen voor leraren moet liggen bij leraren en leerlingen, op basis van professional trust. In Australië (?) werd gewerkt met een 'board of trustees' die gekozen werd door ouders en die een rol speelt in teacher appraisal procedures.

- *Instrumenten*: Los van de insteek op accountability (summatief) of op professional development (formatief) kunnen verschillende instrumenten gebruikt worden: klasse-observaties, gesprekken, portfolio's, leerlingresultaten, tevredenheidsmetingen onder ouders, etc. Bepalend is uiteindelijk met welke intentie en welke consequenties ze gebruikt worden. Leerlingresultaten kunnen een belangrijke input vormen voor reflectie en professionele ontwikkeling wanneer ze gebruikt worden in peer review processen, maar, zoals gezegd, verschillende landen waarschuwen voor het summatieve gebruik van leerlingresultaten in formele beoordelingen van leraren.
- *Het belang van schoolleiders*: Verschillende landen benadrukten het belang van de schoolleider bij teacher appraisal. Schoolleiders moeten een goede feedbackcultuur stimuleren in scholen en condities daartoe creëren. De Amerikaanse leraar van het jaar was lovend over haar schoolleider die voortdurend drie vragen stelde: Hoe gaat het met je? Wat heb je nodig? Wat kan ik daarin betekenen? Dat vraagt dus ook om 'capacity building' bij schoolleiders.

Nederlandse lessen

In de terugrapportage noemde de Nederlandse delegatie bestaande uit Jet Bussemaker, Sander Dekker, Walter Dresscher (AOB), Helen van den Berg (CNVO) en Joost Kenson (Onderwijscoöperatie) drie punten:

1. Actieve ondersteuning en coaching van beginnende leraren (maar dat had zoals gezegd niets met het thema van de Summit te maken)
2. Versterking van de beroepsgroep van leraren door middel van een appraisal systeem (waarbij geen details werden gegeven van hoe zo'n systeem er uit zou moeten zien: gericht op beoordelen of ontwikkelen, van bovenaf of onderop ...)
3. Meer nadruk op lerarenkwaliteit in de context van professionele leergemeenschappen en teamwork.

De drie punten benadrukken de actieve rol van de leraar (in de context van teams en de context van een landelijke beroepsgroep) met daarbij focus op kwaliteitsontwikkeling en ondersteuning. Dat vraagt natuurlijk nadere uitwerking en leidde in de week na de Summit, waarin de nationale discussies hoog op liepen n.a.v. voornemens van de bewindslieden voor een nationale invoering van de CITOtoets om de kwaliteit van scholen te kunnen vergelijken, en de top-down invoering van nationaal goedgekeurde pestprogramma's, tot behoorlijk wat cynische reacties in de media en op twitter.

Persoonlijke reflectie

Centraal thema tijdens de Summit was de spanning tussen summatieve en formatieve appraisal systemen en de impact die die hebben op eigenaarschap van leraren en op het ontwikkelen van professionele kwaliteit.

In de flow van de Summit die eigenlijk een soort liefdesbetuiging was naar leraren (en waar geeneen minister zich op dat moment aan durfde te onttrekken en waar ook de onderwijsvakbonden doen alsof ze helemaal gaan voor de kwaliteit van het leraarschap los van eventuele arbeidsrechtelijke implicaties) wordt snel de nadruk gelegd op formatieve vormen van teacher appraisal, waar leraren zelf de regie en het eigenaarschap over hebben en die gericht is op het genereren van peer feedback die leraren stimuleert om zichzelf te ontwikkelen. Maar het is de vraag of dat niet een te naïeve voorstelling van zaken is. Kunnen we ons echt een situatie voorstellen zonder vormen van summatieve teacher appraisal? Ook nu al zijn er summatieve vormen van teacher appraisal: de cyclus van functionerings- en beoordelingsgesprekken! De belangrijkste vraag is daarmee in hoeverre formatieve en summatieve vormen naast elkaar kunnen bestaan en elkaar vruchtbaar kunnen aanvullen. Daar is tijdens de Summit niet echt een antwoord op gekomen.

Het leidde bij mij tot reflecties op vier punten:

- *De rol van schoolleiders*

Verschillende keren is de rol en kwaliteit van schoolleiders benadrukt. Toch is het opvallend dat waar we in het Nederlandse poldermodel altijd overheid, werkgevers en werknemers aan tafel hebben, er tijdens de Summit maar twee partijen aan tafel hadden (wat wellicht veroorzaakt wordt door het feit dat in veel landen in tegenstelling tot Nederland de rol van overheid en werkgever samenvallen). Schoolbesturen en schoolleiders spelen een sleutelrol zowel in het stimuleren als bewaken van de kwaliteit van het docentencorps in de school. Toch krijgt dat in veel scholen in Nederland maar heel beperkt vorm. Functionerings- en beoordelingsgesprekken vinden over het algemeen maximaal 1 keer per jaar plaats en vaak nog minder. Als we met de deelnemers aan de Summit van mening zijn dat de kwaliteit van de leraar de belangrijkste sleutelfactor is in het leren van leerlingen, dan zou eigenlijk de allerbelangrijkste rol van de schoolleider moeten zijn om professionele kwaliteit te bevorderen en te ondersteunen en zou daar toch minimaal 50% van zijn of haar tijd in moeten gaan zitten. Dat is echter zelden het geval. Dat zou wat mij betreft een overtuigend argument zijn om volgende keer ook te zorgen dat werkgevers aan tafel zitten!

Een mooi voorbeeld hoorde ik tijdens de Summit trouwens van Paula Staal (@Paula075), leerkracht aan basisschool De Gouw van Zaan Primair. In het kader van het project Leerkracht wordt daar ingezet op peer review. Leerkrachten hebben daar de mogelijkheid om bij elkaar in de les te kijken doordat de adjunct-directeur de lessen van een leerkracht overneemt. Dat is een mooie vorm van ondersteunend leiderschap, gericht op professionele ontwikkeling van leraren!

- *Vertrouwen versus controle*

Enige tijd geleden heb ik samen met mensen van het mobiliteitscentrum van de HvA gewerkt aan toekomstscenario's voor personeelsbeleid binnen de HvA. Een van de dilemma's en daarmee een van de assen van de scenariomatrix was de spanning tussen vertrouwen en controle. Al pratend ontdekten we echter dat dit geen fundamentele tegenstelling was, maar elkaar aanvullende waarden (zie [hoofdstuk IV.2 in 'Eigenaar van Kwaliteit'](#) pag149). In een organisatie zullen beide waarden aanwezig moeten zijn, maar ook met elkaar in balans moeten zijn. Wanneer controle de overhand krijgt zal dat ten koste gaan van vertrouwen.



De discussie over professionele ruimte van leraren wordt vaak gekoppeld aan een roep om vertrouwen in de beroepsgroep. Lichtend voorbeeld is Finland, waar geen Onderwijsinspectie is, en waar een groot vertrouwen is in educatieve professionals die op academisch niveau zijn opgeleid. Het is echter de vraag of dat vertrouwen voortkomt uit het opleidingsniveau van leraren, of veel meer uit culturele kenmerken: een sterk gevoel van collectiviteit ten aanzien van de doelen van onderwijs ('ons curriculum': citaat van Jan van den Akker over het Finse curriculumdenken tijdens het VELON-congres op 12 maart) en ten aanzien van gemaakte afspraken ('Als dat is afgesproken, dan doen we dat ook': citaat tijdens de manifestatie Leraren met Lef op 10 maart). Als dat de cultuur is, dan heb je ook geen Onderwijsinspectie nodig! Daar staat de Nederlandse anti-autoritaire cultuur in schril contrast mee. Autonomie van leraren verwordt in Nederlandse scholen vaak snel tot professionele anarchie, waar ieder zijn eigen opvattingen hanteert, waar het pocketveto hoogtij viert en waar je nooit weet of gemaakte afspraken nagekomen worden. Tja, dan roept een beroepsgroep ook over zichzelf af dat er een Onderwijsinspectie nodig is en dat er een voortdurende neiging tot controle is.

- *Eisen aan de beroepsgroep*

En dan komen we bij de eisen aan de beroepsgroep. Professionele ruimte zal altijd gepaard gaan met professionele verantwoordelijkheid, 'gevraagd vertrouwen' zal hand in hand moeten gaan met 'verdiend vertrouwen'. Dat betekent dat een beroepsgroep zich dus ook de vraag moet stellen 'Wat hebben wij gedaan om te laten zien dat wij dat vertrouwen ook waard zijn?' en dat verantwoording van professionele kwaliteit een vanzelfsprekendheid moet zijn voor leraren. Dat stelt eisen aan de professionele houding van leraren en aan het professionele discours tussen leraren. Als professioneel ruimte betekent dat leraren de ruimte moeten hebben om in de dagelijkse praktijk professionele keuzes te maken, omdat ze in een split second moeten kunnen beslissen hoe ze in moreel beladen situaties handelen, betekent dat niet dat ze daar geen verantwoording over hoeven af te leggen. Zoals politieagenten niet volgens vaste protocollen kunnen handelen omdat iedere situatie anders is, maar wel bereid moeten zijn om hun keuzes achteraf in een morele dialoog te toetsen, zo zullen leraren dat ook moeten. Het pleidooi van de Onderwijsraad om meer aandacht te besteden aan [persoonlijke professionaliteit](#) (wat ter gelegenheid van de Summit ook [in het Engels vertaald](#) is) kan dan ook alleen werken in een situatie waarin er voor de beroepsgroep ook sprake is van een collectieve en normatieve professionaliteit. En daar zijn we als beroepsgroep niet goed in. De meest recente poging om een minimale collectieve norm af te spreken (het feit dat je als leraar je beroep bijhoudt en dat ook naar collega's zichtbaar maakt door middel van het lerarenregister) krijgt nog maar erg weinig steun en vooral kritiek en hoongelach. Ook hier geldt dat als de beroepsgroep niet in staat is om zelf dergelijke collectieve normen voor professionaliteit af te spreken, dat dan normen van buitenaf opgelegd zullen worden en er weinig professionele ruimte voor de beroepsgroep overblijft.

- *De rol van de lerarenopleidingen*

Ik had het voorrecht om de Summit ook deels door de ogen van zes jonge ambitieuze aankomende leraren te zien. Hun ervaringen (zie bijv. het verslag op [Scienceguide](#) en op

[Foliaweb](#)) scherp mijn eigen beeld ook weer. Ze benadrukken de vanzelfsprekendheid om te werken aan je eigen professionaliteit, om het gesprek met collega's te voeren over onderwijs en professionele kwaliteit, om bij elkaar in de klas te kijken om zo van elkaar te leren en om je via een lerarenregister te verantwoorden. Tegelijk benadrukken ze dat er daar binnen het curriculum van de lerarenopleidingen weinig aandacht voor is. Veel aandacht voor de instrumentele kant van het lesgeven en voor reflectie daarop, maar weinig voor normatieve professionaliteit, voor het belang en de vanzelfsprekendheid van een goed georganiseerde beroepsgroep (de Onderwijscoöperatie) die de stem van leraren vertegenwoordigt, voor het lerarenregister, en ook niet voor een breder beeld ten aanzien van het beroep van leraar. In de voorbereidingsbijeenkomsten die we voorafgaand aan de Summit hadden, bekeken we beleidsdocumenten rond lerarenbeleid van de OECD, het ministerie en de Onderwijsraad en werd een grote mate van consistentie zichtbaar in de thema's die daar benadrukt worden, wat leidde tot de verbazing 'He, het ministerie weet toch wel waar ze mee bezig zijn!'. Los van de vluchtigheid van ministers is er afgelopen jaren een behoorlijk consistente beleidslijn uitgezet. Deze ontdekking leidde tot het besef dat wil je als leraar positie kunnen kiezen in de debatten over lerarenbeleid, je toch minimaal enige kennis zou moeten hebben over de grote lijnen van het beleid. En dat komt binnen de verschillende curricula nauwelijks aan de orde.

De discussie over het Lerarenregister laat zien dat er binnen het beroep veel (oud) zeer is, wat de oorzaak is van veel cynisme en wat pogingen om tot een sterkere normatieve professionaliteit te komen belemmert. Het wegruimen van dat cynisme is een weg van lange adem, waarbij misschien de belangrijkste impuls kan komen vanuit jonge pas-afgestudeerde leraren, die het vanzelfsprekend vinden om met elkaar in gesprek te gaan over professionele keuzes en om zich te verantwoorden. Maar dan zullen we binnen de lerarenopleidingen die vanzelfsprekendheid moeten koesteren en, zoals de studenten voorstelden, al tijdens de opleiding (bijv. bij het behalen van de propedeuse) inschrijving in het Lerarenregister regelen.

Marco Snoek
4 april 2013

