

## Lerarenkwaliteit: over onzekerheidsreductie, beste stuurder en blinde vlekken

Marco Snoek  
Hogeschool van Amsterdam

*Zowel in Nederland als in andere Europese landen is veel aandacht voor de kwaliteit van de leraar. Overheden bemoeien zich meer dan voorheen met de kaders voor en de bewaking van de beroepskwaliteit van leraren. Die aandacht voor lerarenkwaliteit wordt gemotiveerd vanuit de overtuiging dat de leraar de allerbelangrijkste factor is die het leren van de leerling beïnvloedt.*

*Hoewel leraren dus niet te klagen hebben over gebrek aan aandacht is het toch de vraag of die aandacht en goede intenties altijd tot de juiste acties leiden. De aandacht voor leren lijkt namelijk vooral ingegeven door de behoefte om onzekerheid bij overheid en samenleving te reduceren, terwijl de leraren weinig inbreng in het debat hebben. Dat kan en moet anders.*

### Geobsedeerd door onzekerheidsreductie

In een recent advies adviseert de Onderwijsraad (2009) de minister over de wijze waarop het eindniveau van aanstaande leraren geborgd kan worden. In dat advies is de Onderwijsraad helder over de taak en verantwoordelijkheid van de overheid. Artikel 23 van de Grondwet stelt immers "Het geven van onderwijs is vrij, behoudens het toezicht van de overheid en, voor wat bij de wet aangewezen vormen van onderwijs betreft, het onderzoek naar de bekwaamheid en de zedelijkheid van hen die onderwijs geven, een en ander bij de wet te regelen."

Dit wordt op andere plekken in het advies nog eens benadrukt: Er mag (volgens de staatssecretaris) geen enkel misverstand bestaan over de vraag wat het eindniveau van de studenten is. Vanuit die overtuiging doet de Onderwijsraad voorstellen voor het vastleggen van een landelijke kennisbasis, het ontwikkelen van landelijke kennistoetsen en assessment-instrumentaria, het instellen van een (landelijke onafhankelijke) examencommissie en het handhaven van een zwaar accreditatieregime voor de lerarenopleidingen.

Dit alles wordt gemotiveerd vanuit de noodzaak dat de kwaliteit van afgestudeerden boven elke twijfel verheven moet zijn. Enerzijds kan natuurlijk geen weldenkend mens bezwaar hebben tegen het zekerstellen dat we goede leraren opleiden. Anderzijds lijken de voorgestelde maatregelen vooral ingegeven te zijn door de behoefte om de onzekerheid van politici en samenleving te reduceren. Het is echter de vraag of het inbouwen van steeds meer waarborgen waarmee iedere vraag of twijfel ten aanzien van kwaliteit de kop ingedrukt kan worden, niet een schijnwerkelijkheid creëert die meer gericht is op het beheersen van wantrouwen in plaats van het stimuleren van vertrouwen. Vanuit dat wantrouwen is iedere maatregel legitiem en loop je het risico het stelsel dood te regelen.

Vergelijking van de situatie in Nederland met die in andere landen in Europa levert een onthutsend beeld. In een onderzoek dat plaats vond in het kader van een Europees project rond lerarenkwaliteit<sup>1</sup> blijkt dat er in geen van de negen onderzochte landen in Europa de kaders voor de kwaliteit van leraren en de inhoud van lerarenopleidingen zo gedetailleerd vastgelegd zijn als in Nederland (Snoek et al, 2009). In drie van de negen landen omvatten formele eisen aan lerarenopleidingen, vastgelegd in formele regelgeving, niet meer dan 2 pagina's, in 4 landen zijn in maximaal 6 pagina's de noodzakelijke competenties van (aankomende) leraren beschreven, terwijl in België en Nederland het gaat om 16 respectievelijk 21 pagina's. En dan hebben we het in Nederland alleen nog maar over de bekwaamheidseisen. Met de landelijk vast te leggen kennisbasis en zelfs landelijk geregisseerde kennistoetsing, komt daar nog een veelvoud aan detail bij. Schieten we in onze Hollandse regeldrift en ons vertrouwen in de maakbaarheid van ons polderlandschap niet een beetje door? We blijven in het onderwijs in ieder geval wel erg veel pagina's nodig te hebben om vertrouwen te waarborgen.

---

<sup>1</sup> Identifying Teacher Quality: [www.teacherqualitytoolbox.eu](http://www.teacherqualitytoolbox.eu).

### **De beste stuurlied?**

Het is de vraag waar in al dat overheidsgeweld met 21 pagina's bekwaamheidseisen, landelijke kennisbasis en zwaar toezicht op de lerarenopleidingen de leraar blijft.

Wanneer we werkelijk leraren willen beschouwen als professionals, dan zullen we daar ook de condities voor moeten creëren en leraren veel meer moeten betrekken bij vragen rond professionele kwaliteit en kwaliteit van onderwijs. António Nóvoa (2007) benadrukte echter tijdens een conferentie van de Europese Commissie dat er in de huidige onderwijsdebatten weliswaar sprake is van een "return of the teacher", maar dat dit debat gedomineerd wordt door beleidsmakers, onderwijsonderzoekers en experts in internationale organisaties die er meer op gebrand lijken om hun eigen status te verhogen dan de status van leraren. Het gevolg is dat het professionele domein van leraren bezet wordt door andere groepen. Het is noodzakelijk om het debat over de kwaliteit en de opleiding van leraren weer terug te brengen binnen het lerarenberoep zelf: de professie moet een grotere aanwezigheid hebben in de kwaliteitsbewaking en opleiding van haar leden.

Dat betekent dat leraren een veel grotere rol moeten hebben in het definiëren van kwaliteitseisen aan het leraarschap en daarmee aan de lerarenopleidingen. Niet voor niets pleit Rinnooy Kan voor het creëren van een landelijke beroepsgroep die de verantwoordelijkheid neemt voor de eigen kwaliteitsborging, bijvoorbeeld via een beroepsstandaard en beroepsregister. In Ierland en Schotland bestaan voorbeelden van nationale Teaching Councils die gedragen worden door leraren en een belangrijke rol spelen in de toelating tot het beroep.

Dat vraagt om een herdefiniëring van het begrip 'onderwijskundig leiderschap'. Onderwijskundig leiderschap is dan niet iets wat is voorbehouden aan schoolleiders, maar een kenmerk van professionals in een onderwijsorganisatie: het kunnen denken vanuit een integraal perspectief en het nemen van verantwoordelijkheid voor kwaliteitsbewaking en innovatie.

Zolang de door Rinnooy Kan bepleitte landelijke beroepsgroep er nog niet is, kunnen teams van leraren binnen school in samenwerking met de schoolleiding gezamenlijk het onderwijskundig leiderschap op pakken en een professionele gemeenschap vormen waarbinnen schoolleiders en leraren de dialoog aangaan en gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor kwaliteitsbewaking en innovatie.

In plaats van ministers, staatssecretarissen, beleidsmakers, schoolleiders of lerarenopleiders die als beste stuurlied aan de wal roepen aan welke eisen leraren moeten voldoen, is het noodzakelijk om leraren zelf aan het woord te laten om echt zicht te krijgen op de aard en identiteit van lerarenkwaliteit:

*'For at the end of the day, teacher professionalism is what teachers and others experience it as being, not what policy makers and others assert it should become. The experience of professionalism and of its denial are to be found by studying the everyday work of teaching.'* (Goodson & Hargreaves, 1996: 22-23)

### **Blinde vlekken in de bekwaamheidseisen**

Vraag is vervolgens of leraren andere bekwaamheidseisen zouden formuleren als zij het sterker voor het zeggen hebben. In hoeverre vertonen de huidige bekwaamheidseisen blinde vlekken vanuit het perspectief van leraren?

Binnen het reeds genoemde Europese project Identifying Teacher Quality is tijdens pilots met de ontwikkelde reflectietools aan leraren en aankomende leraren de vraag voorgelegd wat zij de 10 meest belangrijke kwaliteiten van leraren vinden. Ruim 340 leraren en aankomende leraren uit 8 verschillende landen in Europa hebben deze vraag beantwoord, wat leidde tot een verzameling van ruim 3400 kwaliteiten. Die kwaliteiten zijn vervolgens gesorteerd en ordenend. Dat leidde tot de volgende 10 meest genoemde kwaliteiten (Timmering & Snoek, 2009):

1. Eerlijk, rechtvaardig
2. Geduldig
3. Creatief
4. Begripvol
5. Communicatief vaardig

6. Open
7. Empatisch
8. Met voldoende (vak)kennis
9. Gevoel voor humor
10. Consequent

Dat communicatieve vaardigheden en kennis in de top10 voorkomt is niet verrassend. Wat vanuit het perspectief van de Nederlandse bekwaamheidseisen wel verrassend is, is dat de overige 8 kwaliteiten betrekking hebben op persoonskenmerken en attitudes en van een heel ander niveau zijn dan de bekwaamheidseisen die in Nederland geformuleerd zijn. Ook als je alle 3400 genoemde kwaliteiten gaat ordenen blijkt dat ruim 50% van alle kwaliteiten die leraren benoemen als essentieel, betrekking hebben op kwaliteiten die soms ook wel aangeduid worden als de X-factor van de leraar.

En daar lopen we op tegen misschien wel één van de belangrijkste beperkingen van het competentiedenken: bij competenties gaat het om het zichtbare handelen in de praktijk. Competentiebeschrijvingen richten zich daarom vaak op concrete handelingen van de leraar: wat doet hij/zij? De discussie over de rol van kennis in de samenleving heeft wel geleid tot meer aandacht voor een verdere explicitering welke kennis aan dat handelen ten grondslag ligt, maar een explicitering welke persoonskwaliteiten daar een rol bij spelen vindt slechts zelden plaats. En dat terwijl leraren dat als één van het belangrijkste aspecten van hun professionele kwaliteiten benoemen.

Het is dus de vraag of de bekwaamheidseisen niet net de plank misslaan en de werkelijke en wezenlijke factor in de kwaliteit van leraren buiten beschouwing laten. En dat roept weer vragen op over de mate waarin lerarenopleidingen tijdens de opleiding aandacht besteden aan de ontwikkeling en beoordeling van dergelijke persoonskwaliteiten, de mate waarin ze een rol spelen bij de selectie en toelating tot de lerarenopleiding en de mate waarin ze een rol spelen in personeelsbeleid binnen scholen.

### **Twee initiatieven om de leraar weer in de schijnwerper te zetten**

In het Europese project Identifying Teacher Quality is gewerkt aan de ontwikkeling van reflectietools die leraren kunnen helpen bij het (collectief) reflecteren op de kwaliteit van hun handelen, de (impliciete) kennisbasis die ze daarbij hanteren en de keuzes die hun handelen sturen. De HvA werkt daarbij samen met 21 lerarenopleidingen uit 12 verschillende landen aan de ontwikkeling van een gereedschapskist met instrumenten die expliciete en collectieve reflectie op professionele kwaliteit van leraren stimuleren<sup>2</sup>. De instrumenten uit de gereedschapskist sluiten aan bij verschillende reflectiebronnen en reflectiestijlen.

Met de ontwikkeling van deze reflectie-instrumenten wordt geprobeerd een bijdrage te leveren aan de versterking van het professionele debat binnen de school, waarbij extern geformuleerde kwaliteitseisen niet het vertrekpunt vormen, maar slechts een referentiekader om de eigen collectieve opvattingen over professionele kwaliteit aan te spiegelen.

Het initiatief van de VO-schoolbesturen om via het NIME masteropleidingen te (laten) ontwikkelen heeft tot doel om professionele ontwikkeling van leraren te stimuleren en te faciliteren. Centraal daarbij staan onderwijskundig leiderschap, gedegen kennis van onderwijstheorieën en van wetenschappelijke ontwikkelingen, bereidheid om die kennis te vertalen naar het handelen in de klas en bereidheid om samen met collega's te innoveren en te inspireren. De professionele NIME-master Professioneel Meesterschap die het CNA met HvA, UvA en VU aanbiedt, hanteert als sleutelwoorden Ondernemen, Onderzoeken en Inspireren. Dit sluit erg aan bij het begrip uitgebreide professionaliteit dat we hiervoor genoemd hebben.

Deregelijke masters dragen bij aan het ontwikkelen van een nieuw kader van leraren binnen scholen. Zij kunnen de voorhoede zijn van leraren die gezamenlijk de bewaking, verbetering en borging van kwaliteit ter hand nemen. En die borging heeft wellicht meer kans van slagen dan kwaliteitsstandaarden die van buitenaf aan de sector en beroepsgroep opgelegd worden.

<sup>2</sup> Zie [www.teacherqualitytoolbox.eu](http://www.teacherqualitytoolbox.eu).

En dat is hard noodzakelijk in een wereld waarin

*“a variety of stakeholders, governments, parents, students and the media continue to impose ideas on practitioners rather than motivating, aiding and trusting the profession and the individual professionals to improve quality from within the system and themselves” (Flores et al, 2008).*

---

Flores, M.A., Hilton, G., Klonari, A., Nilsen, E., Snoek, M. (2008). Identifying Teacher Quality: Theoretical backgrounds of a reflection toolbox. In: *Local and Global Perspectives on Change in Teacher Education. International Yearbook on Teacher Education. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education for Teaching*. Braga, University of Minho/ICET.

Goodson, I. & Hargreaves, A. (eds) (1996). *Teachers' Professional Lives*. London: Falmer Press

Nóvoa, António (2007). *The Return of Teachers*. Paper presented at the EU-conference 'Teacher Professional Development for the Quality and Equity of Lifelong Learning, Lisbon, September 2007.

Onderwijsraad (2009). *Kwaliteitsborging van het eindniveau van aanstaande leraren*. Den Haag; Onderwijsraad.

Snoek, Marco, et al. (2009). *Teacher Quality in Europe: comparing formal documents*. Paper presented at the 30<sup>th</sup> ATEE Annual Conference, Palma de Mallorca, Augustus 2009.

Timmering, Lies, & Snoek, Marco (2009). *How do teachers in Europe identify teacher quality?* Paper presented at the 30th ATEE conference Palma de mallorca, August 2009.