

Het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs: wat is het probleem?

K.van Veen

Samenvatting

De centrale stelling in deze discussiebijdrage is dat de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs geen urgent probleem is. De beschikbare data, zoals de internationaal vergelijkende PISA- en TIMSS-studies, CITO-peilingen en onderzoek van de Onderwijsinspectie, staan niet toe om rigide conclusies te trekken over de kwaliteit van leraren; meer onderzoek is daarvoor nodig. Als deze data al iets laat zien, dan is het dat de kwaliteit van leraren over het algemeen voldoende is en dat de veelal paniekerige toon in de politiek en het publieke debat onterecht is. Tegelijk kan het onderwijs altijd worden verbeterd omdat lesgeven van zichzelf een ingewikkelde activiteit is. Continue professionele ontwikkeling is daarom relevant, al is onderzoek nodig naar contextspecifieke kenmerken en naar de effectiviteit van werkplekgerelateerde vormen van professionele ontwikkeling.

1 Inleiding

“Hoeveel leraren ken je? Hoeveel heb je er meegemaakt?” De antwoorden hierop bij lezingen voor beleidsmakers, lerarenopleiders of leraren(-in-opleiding) variëren tussen de 80 en 500. Op de vervolgvraag hoeveel leraren er eigenlijk werkzaam zijn in het primair en secundair onderwijs variëren de antwoorden tussen de 50.000 en soms zelfs 3.000.000. Volgens de laatste cijfers van het CBS (2010) zijn dat er voor het basisonderwijs ongeveer 112.000 en voor het voortgezet onderwijs ongeveer 88.000 leraren. Op de vervolgvraag naar eventuele bekendheid met

grootschalige, representatieve onderzoeken over dit onderwerp, verwijzen sommigen naar de PISA (Programme for International Student Assessment) - en TIMSS-onderzoeken (Trends in International Mathematics and Science Study) of naar het CITO (die alle drie betrekking hebben op leerlingresultaten), anderen naar de Onderwijsinspectie (die vooral beoordelingen heeft van scholen en recent ook observaties van leraren). Soms worden ook de rapportages van het Sociaal en Cultureel Planbureau genoemd, waarin analyses staan van het opleidingsniveau van leraren. Vooraf aan deze vragen is er gediscussieerd over de kwaliteit van het onderwijs en leraren. Tijdens deze discussies blijkt bijna niemand een probleem te hebben om uitspraken te doen over het niveau en de kwaliteit van leraren in Nederland. Gevraagd naar waar die uitspraken dan op gebaseerd zijn, gaat het vaak om anekdotes, eigen ervaringen, vermengd met ideologische opvattingen of verhalen die de ronde doen, maar nauwelijks gebaseerd op onderzoek. Hiermee is het probleem geschetst van de discussie over het niveau en de kwaliteit van leraren in Nederland: iedereen lijkt er een mening over te hebben en er wordt volop beleid voor ontwikkeld, maar er bestaat nauwelijks grootschalig onderzoek en uit de eerder genoemde gegevens kunnen slechts indirecte conclusies worden getrokken.

In deze discussiebijdrage zal ik ingaan op wat er wel en wat er niet bekend is over het niveau en de kwaliteit van leraren in Nederland, waarbij ik me richt op het basisonderwijs en vooral op het voortgezet onderwijs. Met ‘niveau’ doel ik op het opleidingsniveau en daaraan gerelateerd het veronderstelde kennisniveau van leraren. Met ‘kwaliteit’ verwijs ik naar het functioneren van leraren in relatie tot de leerlingresultaten. De aard van deze bijdrage is vooral onderzoeksmatig, al is het gezien het onderwerp soms niet te vermijden in te gaan op de politieke en publieke discussies.

2 Opleidingsniveau

Over het opleidingsniveau zijn weliswaar voldoende gegevens beschikbaar, maar zoals later nog zal worden besproken, is opleidingsniveau geen afdoende garantie en daarmee ook geen afdoende indicatie voor de kwaliteit van het functioneren van leraren.

Er lijken zich op dit moment twee problemen voor te doen met betrekking tot het opleidingsniveau van leraren: een daling van het aantal academisch opgeleide leraren en een toename van het aantal onbevoegden. Doordat de groep leraren van 55+ de komende tien jaar het onderwijs gaat verlaten zal het aantal academisch opgeleide leraren sterk afnemen (Vogels, 2009). Van deze groep heeft namelijk 49% een academische opleiding. Bij de groep van leraren onder de 35 jaar, die even groot is als de groep van 55+, is dat aantal 38% (Vogels, 2009). Deze trend lijkt te worden bevestigd door recente instroomcijfers van de hbo- en universitaire lerarenopleidingen (Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt, 2010). Bij de aanvang van het studiejaar 2009/2010 nam het aantal studenten aan de hbo-opleidingen toe met zo'n 900 tot 7672 studenten. Er is ook een lichte toename van eerstegraads aan het HBO opgeleide leraren van 8% tot 2.082 studenten. Op de universitaire lerarenopleidingen bleef het aantal studenten de laatste jaren staan op zo'n 600 studenten in totaal, al lijkt door de economische crisis de belangstelling behoorlijk toe te nemen. De afgelopen twee jaren laten een enorme toename zien. Zo is de instroom van de universitaire lerarenopleiding van de universiteit Leiden, het ICLON, in een paar jaar toegenomen van zo'n 100 naar 300 studenten per jaar.

Het aantal onbevoegden (leraren die niet of nog niet volledig bevoegd zijn voor het vak dat zij geven) neemt toe (Onderzoek door Trouw, 25 februari 2010; Vogels, 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2011, www.minocw.nl). Het cijfer varieert rondom de 20%, waarbij er meer onbevoegde leraren in het VMBO voorkomen dan bij de HAVO en het VWO. Ook worden er steeds meer onbevoegde leraren in de bovenbouw van HAVO/VWO ingezet vanwege de groei van het aantal leerlingen (Inspectie van het

Onderwijs, 2011; Vogels, 2009).

Deze discussies over het teruglopend aantal academisch gevormde leraren en de toename van onbevoegde leraren waren vooral actueel door de dreigingen van enorme lerarentekorten. Dit probleem lijkt op dit moment minder groot dan was verwacht, al is dit moeilijk exact vast te stellen. De laatste cijfers laten zien dat de belangstelling van het beroep toeneemt en de vraag naar leraren door demografische ontwikkelingen afneemt. In het basisonderwijs heeft op dit moment 5% en in het voortgezet onderwijs 7% van de scholen problemen met het vervullen van alle vacatures, maar dit blijkt per regio en vak te verschillen. Het gaat vooral om scholen in de Randstad en scholen met veel achterstandsleerlingen. Binnen het voortgezet onderwijs gaat het om vakken als Nederlands, de exacte vakken en de vreemde talen (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Zoals later zal worden besproken, lijkt het onbevoegd voor de klas staan een substantiëler probleem te zijn voor de kwaliteit van het functioneren dan de afname van het aantal academisch opgeleide leraren.

3 Kwaliteit van functioneren

Voor het beoordelen van de kwaliteit van het functioneren van leraren wordt vaak verwezen naar cijfers over leerlingresultaten van het CITO met betrekking tot het basisonderwijs en naar de PISA- en TIMSS-onderzoeken voor het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn er gegevens van de Onderwijsinspectie over scholen en recent over het functioneren van leraren. De conclusies uit al deze verschillende bronnen zijn niet eenduidig negatief of positief, maar zeker niet alarmerend. Als leerlingresultaten al gebruikt kunnen worden als een indicatie voor een verandering in de kwaliteit van het functioneren van leraren, dan laten al deze onderzoeken geen daling zien. Het CITO (Van der Schoot, 2008) concludeert in een overzicht van 20 jaar Periodieke Peiling van het Opleidingsniveau met betrekking tot het basisonderwijs dat het niveau van het onderwijs in de leergebieden Nederlandse taal, rekenen/wiskunde, wereldoriëntatie en Engels in die periode

over het algemeen vrij stabiel is gebleven. Ook de cijfers van de Onderwijsinspectie, een steekproef van 379 basisscholen en observaties van bijna 2000 leraren, laten geen schokkend beeld zien. Het merendeel van de basisscholen heeft voldoende kwaliteit, er zijn minder zwakke scholen dan vorig jaar, leerlingen presteren iets beter, de meeste leraren functioneren voldoende tot goed, al lijken de scholen en leraren weinig vooruitgang te boeken op het omgaan met verschillen tussen leerlingen, resultaatgericht werken en kwaliteitszorg (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

Eenzelfde beeld komt naar voren uit onderzoek met betrekking tot het voortgezet onderwijs. In de internationale onderzoeken van PISA en TIMSS doen Nederlandse vijftienjarige leerlingen in het voortgezet onderwijs het nog steeds goed op het gebied van wiskunde, lezen en natuurwetenschappen. In het meest recente rapport van de OECD (2010, zie ook Sikkes, 2010a), waarin PISA en TIMSS worden gecombineerd, staat Nederland op de 11e plaats, direct onder Finland, dat op nummer 10 staat in deze vergelijking (de top wordt gevormd door een zestal Aziatische landen, Estland, Zwitserland en Liechtenstein). Van de Nederlandse leerlingen zou zelfs 97% van de Nederlandse leerlingen het basisniveau halen, waarmee Nederland op een derde plaats komt, al staat Nederland op een 22e plaats als het gaat om de best presterende jongeren (slechts 9% haalt het topniveau). De positie van Nederland is gedaald in deze rangorde doordat andere landen stabiel presteren of zich hebben verbeterd. Wat betreft het functioneren van leraren in het voortgezet onderwijs, heeft de Onderwijsinspectie lessen van 1.142 leraren geobserveerd op 106 HAVO- en VWO-scholen. Ook de resultaten daarvan zijn niet schokkend: het merendeel laat leerlingen op een respectvolle manier met elkaar omgaan, stimuleert het welbevinden, legt duidelijk uit en creëert een taakgerichte werksfeer, maar evenals bij het basisonderwijs, is onder meer het omgaan met verschillen tussen leerlingen problematisch (Inspectie van het Onderwijs, 2011).

De resultaten van de internationale vergelijkende onderzoeken riepen veel reactie

op. Het ministerie van OCW, samen met de Inspectie van het Onderwijs (2011) en het Centraal Planbureau (van der Steeg, Vermeer, & Lanser, 2011), sprak van een prestatiedaling en pleitte voor meer aandacht voor de kernvakken. Deze interpretatie werd tegengesproken door Scheerens, Luyten en van Ravens (2010) in hun NWO-review 'Perspectieven op onderwijskwaliteit'. Zij stellen dat Nederland al jaren lang consistent zeer hoog scoort in deze onderzoeken en dat de gegevens van de meest recente onderzoeken het niet toelaten om te spreken van een achteruitgang in leerprestaties, maar ook niet van een duidelijke vooruitgang.

Wat de resultaten van deze onderzoeken vooral laten zien is dat er niet zo zeer sprake is van een daling van leerlingprestaties, maar eerder van specifieke problemen in het Nederlandse onderwijs, zoals de best presterende leerlingen, leerlingen met een allochtone achtergrond (die vaak op zwakke scholen zitten) en de aansluiting tussen de algemene vorming en vervolgonderwijs (zo'n 40.000 jongeren vallen elk jaar uit) (Bosker, 2005; Van der Steeg et al., 2011; Dronkers, 2010a; Inspectie van het Onderwijs, 2011). Deze problemen hebben dus geen betrekking op het merendeel van de leerlingen.

4 Voorlopige conclusie over de kwaliteit van leraren

Al deze onderzoeken overziend, kan allereerst worden geconcludeerd dat de indicaties die er zijn voor de kwaliteit van het functioneren van leraren in Nederland ontoereikend zijn om er goed gefundeerde oordelen over uit te spreken. De CITO-, PISA- en TIMSS-onderzoeken betreffen alleen leerlingresultaten en de relatie tussen het handelen van leraren en leerlingresultaten is te ingewikkeld om een eventuele daling in leerlingcores volledig toe te schrijven aan het functioneren van leraren. Zoals Van de Grift (2010) het onderzoek naar de invloed van school en leraren op leerlingprestaties samenvat, kunnen leraren slechts 20% van de verschillen in prestaties tussen leerlingen beïnvloeden, de resterende 80% wordt verklaard door intelligentie en sociaal milieu. Daarnaast zijn er tal van

andere factoren die het leren van leerlingen beïnvloeden naast het handelen van leraren. Zoals Scheerens en collega's (2010) stellen, zouden Nederlandse leerlingen hoogstwaarschijnlijk beter scoren in de internationaal vergelijkende onderzoeken als de selectie tussen beroeps- en academisch gericht onderwijs die nu plaatsvindt aan het begin van het voortgezet onderwijs pas zou plaatsvinden op vijftienjarige leeftijd. Dronkers (2010b, zie ook Sikkes, 2010b) concludeert in zijn doorrekening van de PISA-resultaten dat Nederlandse leerlingen het internationaal tientallen punten beter zouden doen als alle scholen voldoende leraren hebben en als deze leraren bevoegd zijn. Dit laatste wordt ook door de Inspectie van het Onderwijs (2011) als een probleem gezien (vgl. de reviewstudie van Darling-Hammond & Youngs, 2002).

Een tweede conclusie is dat de bestaande onderzoeken geen indicaties geven dat er een urgent probleem is met de kwaliteit van het functioneren van leraren. Hierbij moet worden opgemerkt dat een drastische daling in leerlingresultaten niet automatisch zou betekenen dat leraren slecht functioneren, al zou het in dat geval wel een indicatie zijn dat er een probleem is in het onderwijs dat wellicht ook betrekking heeft op het functioneren van leraren. Deze tweede conclusie is vooral relevant in het kader van het gerucht, al spreken sommigen over feiten, dat er te veel slechte leraren zijn. Er zullen zeker leraren zijn die minder goed functioneren, maar de huidige cijfers laten niet toe daarover dramatische conclusies te trekken. Deze discussie over slechte leraren lijkt te zijn overgewaaid uit de Verenigde Staten, waar het werkelijk een probleem is doordat er veel grotere verschillen in kwaliteit van scholen en leraren zijn dan in Nederland.

Een derde conclusie betreft de staat van onderzoek naar het functioneren van leraren en naar leerlingresultaten. Wat dat laatste betreft, concludeert het CITO op basis van onderzoek naar twintig jaar Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau dat er behoefte is aan een fijnmaziger nationaal peilingsinstrument. Ook de commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008) concludeert dat er geen adequate peiling is van de ontwikkeling van het onderwijsniveau

in het voortgezet onderwijs, al weerhoudt het hen niet om, zoals Scheerens en collega's (2010) terecht opmerken, tegelijk te concluderen dat de kwaliteit van het onderwijs reden tot zorg geeft. De PISA- en TIMSS-onderzoeken hebben alleen betrekking op vijftienjarige leerlingen, waardoor ze mede door het vergelijkende karakter wel een sterke indicatie geven, maar toch ook beperkt blijven.

Daarnaast is er nauwelijks grootschalig onderzoek gedaan naar de kwaliteit van het functioneren van leraren. De Onderwijsinspectie heeft een begin gemaakt met observeren en beoordelen van lessen, maar ziet maar één les van een leraar, gebruikt een select aantal criteria (waaronder een specifieke opvatting zit over kwaliteit) en is sterk afhankelijk van de kwaliteit van degene die observeert. Deze laatste twee problemen gelden ook voor het werk van de onderzoeksgroep van Van de Grift (2010) die, voor zover ik nu kan overzien, een van de weinige is die zich bezig houdt met dit onderwerp in Nederland (NB: Van de Grift laat leraren elkaar observeren, waarvoor hij leraren eerst uitgebreid traint). Het is zonder meer goed dat dit soort onderzoek nu wordt uitgevoerd en verder wordt ontwikkeld. Het zou daarbij aan te raden zijn om ook instrumenten te ontwikkelen voor het meten van de percepties van leerlingen over de kwaliteit van het functioneren van leraren. Het onderzoek van Wubbels en collega's (2006) naar het interpersoonlijk leraarsgedrag laat zien dat leerlingen betrouwbare en relevante observanten zijn. Ook op scholen wordt al steeds meer gebruik gemaakt van leerlingenquête's om het functioneren van leraren te beoordelen. Daarnaast zou het relevant zijn om tegelijk de complexe relatie te onderzoeken tussen het functioneren van leraren en leerlingresultaten (zie Hanushek & Rivkin, 2010; cf. Van Gennip & Vrieze, 2008; Van Veen, Van Driel, & Veldman, 2011).

5 Mogelijke maatregelen en verder onderzoek

Is dan de enige redelijke conclusie dat er geen reden tot zorg is over de kwaliteit van

leraren? Ook dat valt niet te zeggen. De beschikbare data laten in ieder geval niet toe hierover grote uitspraken te doen. Het enige wat een probleem lijkt is het aantal onbevoegde leraren en het lerarentekort bij bepaalde vakken. In reactie op deze discussie adviseerde de Onderwijsraad al in 2007 dat het het verstandigst is zich te richten op zaken waarover iedereen het eens is, namelijk dat er ruimte is voor verbetering, dat het niveau hoger kan en dat daarvoor de wil en ambitie aanwezig zijn. Deze formulering doet denken aan het onderscheid in perspectief binnen het onderzoek naar professionele ontwikkeling van leraren, waar de ene benadering uitgaat van problemen en tekorten bij leraren en scholen en de andere van de complexiteit van het lesgeven zelf en de mate waarin iemand zich altijd kan verbeteren. De Nederlandse situatie vraagt volgens mij meer om de laatste benadering, maar daar lijkt niet iedereen het mee eens te zijn gezien de vaak panikerige toon over de kwaliteit van leraren in het politieke en publieke debat.

Ruimte voor verbetering roept de vraag op hoe dit dan te doen. De maatregelen lijken soms voor de hand te liggen, maar wat laat onderzoek zien dat werkt en wat zijn de terreinen waar we nog maar weinig vanaf weten?

Het eerste en misschien wel meest cruciale dat innovatieonderzoek laat zien is dat het substantieel verbeteren van onderwijssystemen en het functioneren van leraren ingewikkelde processen zijn die niet zelden tot tegenvallende resultaten of slechts bescheiden verbeteringen leiden. Daarnaast dat er vaak niet één oplossing is maar een geheel van samenhangende oplossingen. Als voorlopig laatste, dat verbeteren eerder een proces is van evolutie dan revolutie: het gaat vaak erg langzaam. De rapportages lezend van de Onderwijsinspectie, maar ook de meest recente nota van de staatssecretaris (*Leraar 2020 – een krachtig beroep!*), lijkt het alsof deze complexiteit wordt onderschat. Op verschillende plekken in haar laatste jaarverslag geeft de Onderwijsinspectie aan teleurgesteld te zijn dat het resultaatgericht werken nog geen resultaten laat zien, er kennelijk van uitgaand dat dit slechts een kwestie is van opzetten, professionaliseren, uitvoeren en toepassen

dat in korte tijd gedaan kan worden. Ook in de nota van de staatssecretaris worden vergelijkbare uitspraken gedaan, die misschien eigen zijn aan dit soort beleidsdocumenten. De doelstelling dat in 2020 het werken in het onderwijs zeer gewild is zoals in een land als Finland, lijkt echter voorbij te gaan aan de hardnekkigheid van beelden over het werken in het onderwijs. Het beeld dat werken in het onderwijs als maatschappelijk erg relevant maar tegelijk als weinig aantrekkelijk in termen van werkcondities wordt gezien – met name voor hoogopgeleiden – is al decennialang aanwezig in de Nederlandse samenleving (zie bijvoorbeeld Commissie Leraren, 2007; van Haperen, 2007; van Veen, 2008).

Een tweede probleem is wat ik zou willen omschrijven als de mythe van Finland. Finland, dat al jarenlang sinds een radicale omslag in het onderwijssysteem in de jaren negentig tot een van de best presterende onderwijslanden behoort, wordt voortdurend en op allerlei manieren aangehaald als voorbeeld van hoe het zou moeten. Het was McKinsey, die in 2007 de aandacht vestigde op landen als Finland in hun beleidsanalyse van de beste schoolsystemen van de wereld. In de best presterende landen als Finland, Zuid-Korea en Singapore worden studenten voorafgaand aan de lerarenopleiding geselecteerd op basis van criteria als niveau van algemene ontwikkeling, sterke persoonlijke en communicatieve vaardigheden, bereidheid om te leren en motivatie om les te geven. In deze landen hebben alle leraren een academische achtergrond. Daarnaast worden de studenten in de opleiding betaald en zijn de werkcondities voor leraren erg aantrekkelijk in termen van collectieve autonomie en professionele ruimte. Wat vanuit Nederlands perspectief verbazing oproept bij landen als Finland en Zuid-Korea is niet alleen dat de top van de universitaire studenten naar de lerarenopleidingen wil, maar ook als leraar wil werken en blijft werken. De hoogst presterende studenten in Nederland lijken nog steeds voor onderzoek of het bedrijfsleven te kiezen. Daarnaast doet zich nog steeds het probleem voor dat een kwart van de beginnende leraren na vijf jaar uit het onderwijs is vertrokken (Inspectie van het Onderwijs, 2011). Genoemde redenen zijn niet zo zeer

problemen met lesgeven, maar vooral het gebrek aan begeleiding, het niet kunnen waarmaken van ambities waarmee startende leraren het onderwijs binnenkwamen, de hoge werkdruk en onvrede over het management en arbeidsomstandigheden (zie ook Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007; Ingersoll, 2001).

Los hiervan zijn het voorbeeld van Finland en de door McKinsey genoemde succesfactoren problematisch. Het is een analyse van een best practice, waarbij alleen wordt gekeken naar de kenmerken die deze best practice heeft, maar waarbij geen causaal onderzoek is gedaan naar hoe en in welke mate elk van deze kenmerken bijdraagt aan het succes. Bovendien wordt er nauwelijks rekening gehouden met de nationale en culturele verschillen. Het is dan maar de vraag of bepaalde maatregelen het gewenste effect zullen hebben, bijvoorbeeld als het gaat om de verbetering van het imago van het beroep. 'Alle leraren een academische master' zal misschien het imago verhogen, maar wat het werken als academisch opgeleide leraar in Finland vooral aantrekkelijk lijkt te maken, is de grote mate van invloed en zeggenschap van leraren met betrekking tot hun eigen onderwijs. Er is in de Finse samenleving een groot vertrouwen dat leraren de professionals zijn die de beslissingen kunnen nemen (Evetts, 2008). In termen van accountability-modellen gaat men in Finland meer uit van professional accountability dan van public-political accountability, zoals in de meeste Westerse landen (Hargreaves, Halasz, & Pont, 2007; Laukkanen, 1998; Sahlberg, 2007). In Nederland wordt ook sterk van het laatste model uitgegaan: de verantwoording is grotendeels top-down georganiseerd. Leraren leggen verantwoording af aan hun schoolmanagement en het schoolmanagement aan het schoolbestuur. In Finland lijkt er echter een groter vertrouwen te zijn in de expertise van leraren, want daar bepalen leraren grotendeels het onderwijskundig beleid op de school, geven zelf vorm aan het onderwijs, bepalen zelf de toetsing en bepalen ook grotendeels zelf welke vernieuwingen ze invoeren. Beleidsmakers en het schoolmanagement moeten daar eerder verantwoording afleggen aan leraren dan andersom (Sahlberg,

2007). Een meer ingrijpende maatregel om het werken in het onderwijs aantrekkelijker te maken zou misschien een radicalere invulling van de professionele ruimte zijn: het management en het schoolbestuur leggen verantwoording af aan leraren en worden door hen aangesteld en indien nodig vervangen.

Wat het opleidingsniveau van leraren betreft, in de recente discussies in de politiek en de media wordt er veel over gesproken dat alle leraren een masterniveau zouden moeten hebben (zie bijvoorbeeld het recente advies van de Onderwijsraad over excellente leraren en de beleidsnota *Leraar 2020* – een krachtig beroep!). In deze discussies over het niveau van leraren wordt er meestal vanzelfsprekend van uitgegaan dat een masterniveau ook cruciaal is voor de kwaliteit van leraren en dat een daling in opleidingsniveau problematisch is voor de kwaliteit van leraren. Uit effectiviteitsonderzoek blijkt echter dat het masterniveau hooguit een indirect effect heeft en dat andere factoren van groter belang zijn (Van Gennip & Vrieze, 2008; Hanushek & Rivkin, 2010; Hill, Rowan, & Ball, 2005; Scheerens, 2007; Wayne & Youngs, 2003; voor een recente samenvatting en discussie hierover zie Van Veen et al., 2011). Van de factoren die zijn onderzocht (zoals masterniveau, verbaalen denkvermogen, lerarenopleiding, beheersing vakinhoud, vakdidactiek, ervaring, professionele ontwikkeling, het vermogen effectief les te geven), laat het vermogen effectief les te kunnen geven de grootste effecten zien, gevolgd door vakdidactiek en beheersing vakinhoud. De andere factoren zijn ook van belang, maar in mindere mate. De enige factor die nauwelijks effect lijkt te hebben, is het masterniveau. In zoverre dit hoofdzakelijk Amerikaanse onderzoek van toepassing is op de Nederlandse onderwijscontext, komt het beeld naar voren dat voor goed lesgeven leraren vakdidactisch, vakinhoudelijk, pedagogisch en communicatief goed opgeleid, onderlegd en vaardig moeten zijn, en zich daarin verder moeten blijven ontwikkelen, specifiek gericht op de context waarin het lesgeven plaatsvindt. Lesgeven vergt een grondige kennis van en vaardigheden in dit soort aspecten. Onderzoek laat geen evidentie zien dat het bezit van een master in zijn algemeenheid van belang is. Het is eerder zo

dat iemand met een hoog opleidingsniveau die niet beschikt over het vermogen goed les te kunnen geven, geen goede leraar kan zijn. Het geeft misschien ook een verklaring waarom de leerlingresultaten in het basisonderwijs gemiddeld goed zijn, terwijl het merendeel van de leraren in het basisonderwijs geen academische achtergrond heeft; het zijn waarschijnlijk leraren die goed kunnen lesgeven en de verschillende vakdidactieken en schoolvakken inhoudelijk goed beheersen.

De cijfers van het CPB laten dan wel een relatieve daling zien in opleidingsniveau, maar er is (nog) geen (Nederlands) onderzoek voorhanden dat laat zien dat er een relatie is tussen een daling in opleidingsniveau en een daling in beheersing van vakdidactiek, vakinhoud en het vermogen les te geven, laat staan dat er Nederlands onderzoek is dat een relatie laat zien met leerlingresultaten. Dit laatste zou al moeten blijken uit de cijfers van het CITO met betrekking tot het basisonderwijs, maar dat is dus (nog) niet het geval.

Is het streven naar een masterniveau voor alle leraren dan onnodig? Dat is het zeker niet, het zal in ieder geval bijdragen aan het imago van het beroep (Evetts, 2009; McKinsey, 2007), maar een masterniveau is geen afdoende garantie voor goed lesgeven. Lesgeven vergt wel degelijk een grondige kennis van onderdelen als vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek. Als een master wenselijk zou zijn, zou die in ieder geval gericht moeten zijn op deze onderdelen.

Wellicht nog relevanter is dat de professionele ontwikkeling van leraren gericht zou moeten zijn op deze onderdelen. Verdere professionele ontwikkeling is een actueel onderwerp, zoals onder meer de discussie over het lerarenregister laat zien, waar leraren om de vijf jaar moeten laten zien wat zij aan professionalisering hebben gedaan (zie ook de beleidsnota *Leraar 2020 – een krachtig beroep!*, Onderwijsraad, 2011; Inspectie van het Onderwijs 2011; Scheerens et al., 2010). Ook wordt er in deze beleidsstukken, adviezen en onderzoeken in toenemende mate gebruik gemaakt van recente inzichten over effectieve professionele ontwikkeling, zoals het belang van lesgerelateerde inhoud van professionalisering (vakinhoud, vakdidactiek en het vak-

gerelateerde leerproces van leerlingen), activerende en onderzoeksgerichte vormen van leren en een adequate structuur en cultuur in scholen om het leren van leraren te ondersteunen (zie verder de NWO-review van Van Veen, Zwart, Meirink, & Verloop, 2010).

Professionalisering is inderdaad relevant, maar ook hier geldt dat dit niet per definitie een garantie is voor het verhogen van de kwaliteit van het functioneren van leraren. Wat de reviewstudie van Van Veen en collega's vooral laat zien is dat er nog veel niet bekend is op dit gebied; wat er wel bekend is, moet eerder gezien worden als voorzichtige indicaties dan evidence-based factoren voor wat werkelijk effectief is. Daarnaast zijn er twee domeinen waarop meer onderzoek nodig is of in ieder geval een voorzichtige benadering van professionalisering. Een eerste is wat Borko (2004) benoemde als het ontbreken van een samenhangend curriculum voor leraren om een beroepsleven lang te leren: het zijn veelal losse cursussen of studiedagen, die afhankelijk van de huidige hypes worden ingevuld. Professionele ontwikkeling zou meer in samenhang met de situationele problemen en de ontwikkeling van leraren moeten worden opgezet. Er is wel onderzoek naar hoe leraren zich in hun loopbaan ontwikkelen, waaruit blijkt dat afhankelijk van de fase in de loopbaan en de specifieke context, leraren specifieke leerdoelen hebben, maar hiernaar is nauwelijks nog onderzoek gedaan in de Nederlandse context (zie voor een uitgebreid onderzoek in de context van Engeland: Day et al., 2007). Een tweede domein betreft de constatering dat het leren van leraren steeds meer wordt georganiseerd op de werkplek. Het lijkt bijna een vanzelfsprekendheid dat dit effectiever zou zijn, maar de meeste scholen zijn qua structuur en cultuur vooral ingericht op het leren van leerlingen, en het werk van leraren. Ze zijn nauwelijks ingericht op het leren van leraren, waardoor elk pleidooi en initiatief al snel kunnen resulteren in een verhoging van de werkdruk (zie Van Veen et al., 2010). Daarnaast heeft het meeste effectiviteitsonderzoek naar professionele ontwikkeling nog nauwelijks betrekking op deze nieuwere vormen van leren op de werkplek.

Afsluitend, het is dus maar de vraag of er

een urgent probleem bestaat ten aanzien van het niveau en de kwaliteit van leraren in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Daarnaast ben ik van mening dat het onnodig en zelfs contraproductief is om dit onderwerp vanuit een staat van paniek te benaderen, alsof het zo slecht gaat in het Nederlandse onderwijs en leraren slecht functioneren. Daar is geen overtuigende evidentie voor. Waarvoor ik hier vooral pleit, is grootschalig onderzoek naar de kwaliteit van leraren en de relatie daarvan met hun functioneren en leerlingresultaten. Ook onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren in hun werkcontext en in het perspectief van hun loopbaan is van belang. Zoals eigen aan het onderwijs, ontbreekt het niet aan ideeën over oplossingen, maar om tot evidence-based maatregelen te komen, is een gedegen kennis nodig over de kwaliteit en leren van leraren in de context van hun dagelijks werk.

Noot

Met dank aan Jan van Driel, Jaap Dronkers, Ton van Haperen, Hans Hulshof, Jacobiene Meirink, Herm van Veen sr., Rosanne Zwart en de reviewers van dit tijdschrift voor hun suggesties en vragen.

Referenties

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.

Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. Oratie. Universiteit Groningen.

CBS (2010). *Jaarboek onderwijs in cijfers, 2010*. Heerlen: CBS.

Commissie Leraren (2007). *Advies Leerkracht!* Den Haag: DeltaHage.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor onderwijs. Eindrapport van de commissie Dijsselbloem*. Den Haag 2008: SDU Uitgevers.

Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "highly qualified teachers": what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational researcher*, 31 (9), 13-25.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu., Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: Open University Press, McGraw Hill.

Dronkers, J. (2010a). Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties? Een empirische toets met internationale PISA-data. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* 6, 483-499.

Dronkers, J. (2010b). *De relatie tussen leerkrachtentekort en de taal- en natuurkundekennis en -vaardigheden van 15-jarige leerlingen*. Maastricht: ROA.

Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management: Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 8(2), 247-266.

Gennip, H. van, & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS.

Griff, W.J.C.M., van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren*. Oratie. Universiteit Groningen.

Hanushek, E., & Rivkin, S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100, 267-271.

Haperen, T. van (2007). *De ondergang van de Nederlandse leraar*. Nieuw Amsterdam: Amsterdam.

Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007). *School leadership for systematic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership*. From <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>

Hill, H.C., Rowan, B., & Ball, D.L. (2005) Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. *American Educational Research Journal* 42, 371-406.

Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.

Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag2009/ 2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Laukkanen, R. (1998). Accountability and Evaluation: decision-making structures and the utilization of evaluation in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42 (2),

123-133.

- McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.
- OCW (2011). *Leraar 2020 – een krachtig beroep!* OCW: Den Haag.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2007). *Advies Versteving van kennis in het onderwijs II*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: the Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.
- Scheerens, J. (2007). *Review and Meta-analysis of School and Teaching Effectiveness*. Enschede: Universiteit Twente.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Ravens, J. van (2010). *Visies op onderwijskwaliteit*. Review gesubsidieerd door NWO/PROO (dossier-nummer 411-08-201). Universiteit Twente.
- Schoot, F. van der. (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPON*. Arnhem: CITO.
- Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (2010). *Onderwijsarbeidsmarkt in cijfers, lerarenopleidingen, instroom*. Bron: <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl>
- Sikkes, R. (2010a). Nederland moet naar Fins niveau. Hoger onderwijspeil, meer welvaart. *Het Onderwijsblad*, 4, 6-7.
- Sikkes, R. (2010b). PISA-score leerlingen kan tientallen punten omhoog. *Het onderwijsblad*, 14, 12-14.
- Steeg, M., van der, Vermeer, N., & Lanser, D. (2011). *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*. Centraal PlanBureau: Den Haag.
- Veen, K. van (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In: J. Ax, & P. Ponte (Eds.), *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 91-112). Sense publishers: Rotterdam.
- Veen, K. van, Zwart, R., Meirink, J., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. Reviewstudie in opdracht van en gesubsidieerd door NWO-PROO (Grant no. 441-080353). Leiden: ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Veen, K. van, Driel, J. van, & Veldman, I. (2011). *Relaties tussen masterniveau en kwaliteit van onderwijs: Conclusies en verklaringen vanuit onderzoek. Paper geschreven in opdracht van het ministerie van OCW, directie Kennis, september 2011*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten: Leiden.
- Vogels, R. (2009). *Gelukkig voor de klas? Leraren voortgezet onderwijs over hun werk*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wayne, A.J., & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 3 (1), 89-122.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Brok, P. den, & Tartwijk, J. (2006). An interpersonal perspective on Classroom Management in Secondary Classrooms in the Netherlands. In C. Evertson & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, (pp. 1161-1191). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Manuscript aanvaard op: 3 oktober 2011

Auteur

Klaas van Veen is universitair hoofddocent aan het ICLON, de universitaire lerarenopleiding van de Universiteit Leiden en projectleider van het landelijk expertisecentrum Leren van Docenten.

Correspondentieadres: Klaas van Veen, ICLON, Universiteit Leiden, Postbus 905, 2300 AX Leiden. Email: kveen@iclon.leidenuniv.nl

Abstract

The quality of primary and secondary school teachers in the Netherlands: what's the issue?

This article argues that the quality of Dutch primary and secondary school teachers is not an urgent issue. Based on the available data from the international comparative studies like PISA and TIMSS, national data from CITO and school inspection, it should be concluded first that this data is not sufficient to draw rigid conclusions about teacher quality; more, especially observational research is needed. A second conclusion is that the data indicates that in general the quality of Dutch primary and secondary school teachers is sufficient, and that the tone of panic in political and public debate is not legitimate and necessary. At the same time it is agreed that teacher professional development should be supported because teaching of its complex nature always can and should be improved. However, still not much is known about effective professional development in specific contexts and situations and with regard to work-related forms of learning.