

PDF hosted at the Radboud Repository of the Radboud University Nijmegen

The following full text is a publisher's version.

For additional information about this publication click this link.

<http://hdl.handle.net/2066/211413>

Please be advised that this information was generated on 2021-10-20 and may be subject to change.

Wat is de ideale leraar?

Studie naar vakkennis, interventie en persoon

Hans van Gennip | Gerrit Vrieze



WAT IS DE IDEALE LERAAR?

Wat is de ideale leraar?

Studie naar vakkennis, interventie en persoon

Hans van Gennip | Gerrit Vrieze

Juni 2008

De particuliere prijs van deze uitgave is €10,-
Deze uitgave is te bestellen bij het ITS, 024 - 365 35 00.

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK DEN HAAG

Gennip, Hans van

Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon. / Hans van
Gennip, Gerrit Vrieze - Nijmegen: ITS

ISBN 978 – 90 - 5554 - 348 - 9

NUR 840

Projectnummer: 2007.469

© 2008 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van de Provincie Noord-Brabant en het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Woord van dank

We danken de leraren uit basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs die naar Utrecht zijn gekomen en die met elkaar en met ons hebben nagedacht over wat de ideale leraar nu precies inhoudt. De Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) bood daarbij gastvrijheid en zorgde voor gunstige randvoorwaarden voor de gespreksdeelnemers.

Met Frank Jansma van SBL zijn verhelderende en inspirerende gesprekken gevoerd die geholpen hebben om de contouren van de ideale leraar beter in beeld te krijgen.

We danken Tim Schokker en Stef Böger van het Ministerie van OCW voor hun suggesties bij de uitvoering van het onderzoek en bij de totstandkoming van de tekst.

ITS Radboud Universiteit Nijmegen

Hans van Gennip
Gerrit Vrieze

Management summary

OCW wil weten of het mogelijk is de 'ideale leraar' in kaart te brengen en welke facetten daarbinnen te beïnvloeden zijn. Ook voor scholen en de beroepsgroep van leraren is het een essentiële vraag. ITS Radboud Universiteit Nijmegen heeft een literatuuronderzoek uitgevoerd en gesprekken met leraren gevoerd.

Uit het ITS-onderzoek zijn drie wezenlijke componenten naar voren gekomen die ook in empirisch onderzoek herkenbaar blijken te zijn. We duiden ze aan met de termen vakkennis, interventie en persoon. Binnen elk van deze componenten is weer een aantal kenmerken te benoemen.

In de gesprekken is naar voren gekomen dat alle drie de componenten noodzakelijk zijn om van een goede leraar te kunnen spreken. Zonder inhoudelijke vakkennis is er geen onderwijs mogelijk omdat dan geen gespreksstof aanwezig is. Zonder adequate onderwijskundige interventies worden leerlingen niet bereikt en aangezet tot leren en zonder de juiste persoonlijkheidskenmerken liggen ordeproblemen en andere problemen op de loer. Het ideaaltype bestaat dus uit drie componenten die op elkaar inwerken en niet zonder elkaar tot effectief onderwijs kunnen leiden.

Bij de vakkennis blijkt uit de onderzoeksliteratuur dat er geen 1-op-1-relatie is tussen de vakbeheersing van de leraar en leerlingprestaties, maar er zijn wel aanwijzingen dat de vakinhoudelijke kwaliteit van de leraar positief effect sorteert, vooral bij wiskunde. Het uitvoeren van adequate interventies door de leraren draagt bij tot leerwinst. Er kan daarbij onderscheid worden gemaakt tussen interventies gericht op instructie en kennisconstructie. Er loopt geen rechtstreekse lijn van persoonlijke kwaliteiten van leraren naar wat leerlingen presteren.

Het drieledige model van de ideale leraar geldt zowel voor basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs. Het geldt voor alle vakken, hoewel er nuances per vak kunnen zijn.

Kenmerken die met vakkennis te maken hebben, zijn goed aan te leren. Didactische interventies zijn het best aan te leren. Maar ook op het terrein van de leraar als persoon is nog ruimschoots ontwikkeling mogelijk.

Het VIP-kwaliteitsmodel (Vakkennis, Interventie en Persoon) kan worden gebruikt richting ideale leraar. Uitgangspunt hierbij is dat - gegeven een bepaald basisniveau - de verschillende facetten leerbaar en te ontwikkelen zijn.

Inhoudsopgave

Woord van dank	v
Management summary	vii
1 Inleiding: de roep om ‘goede leraren’	1
1.1 Aanleiding	1
1.2 De beleidscontext	1
1.3 De onderzoekscontext: onderzoek naar leraren	4
1.4 Aanpak van de studie	5
1.5 Leeswijzer	6
2 Basisdimensies van goed leraarschap	7
2.1 Drie dimensies	7
2.2 IJkpunten van goed leraarschap	10
2.3 Basisdimensies en empirische evidentie	10
3 Kennis van het vak en de genoten opleiding	11
3.1 Achteruitgang?	11
3.2 Wat leert Nederlands onderzoek?	12
3.3 Wat leert Amerikaans onderzoek?	14
3.2.1 Intelligentie en verbale vaardigheden	15
3.2.2 Eigen leerprestaties van leraren	16
3.2.3 Vakinhoudelijke scholing	18
3.2.4 Academische graad	19
3.2.5 Certificering	19
3.4 Samenvatting en conclusie	21
4 Interventies bij het lesgeven	23
4.1 Interventies en de context	23
4.2 Onderzoek: proces – product studies	23
4.3 Onderzoek naar interventies van leraren	24
4.4 Een metastudie naar interventies bij het lesgeven	26
4.5 Conclusie	29

5 De leraar als persoon	31
5.1 Wat zegt onderzoek?	31
5.2 Conclusie: empirische evidentie?	34
6 De ideale leraar en leerbaarheid volgens leraren	37
6.1 Wezenlijke kenmerken van ideale leraren	37
6.1.1 Spontane invulling	37
6.1.2 Twaalf kenmerken naar mate van belang	39
6.1.3 Kenmerken nader beschouwd	41
6.1.4 Verschillen	42
6.2 Leerbaarheid	42
6.2.2 Randvoorwaarden en instrumenten	43
6.3 Drie componenten	45
6.4 Conclusies: de ideale leraar volgens leraren	46
7 Samenvatting en conclusies	47
7.1 Wezenlijke kenmerken van de ideale leraar	47
7.1.1 Drie componenten	47
7.1.2 Empirische evidentie	48
7.1.3 Kenmerken van ideale leraren	48
7.2 Leerbaarheid en maakbaarheid van ideale leraren	51
7.3 Synthese: vakkennis, interventies en persoonlijkheid, het VIP-kwaliteitsmodel	52
7.4 Mogelijke onderzoeksvragen	54
Literatuur	55

1 Inleiding: de roep om ‘goede leraren’

1.1 Aanleiding

De leraar is de belangrijkste factor voor de kwaliteit van onderwijs, daarover is vrijwel iedereen het eens. Maar wat een leraar precies tot ‘een goede leraar’ maakt, is een complexe vraag. OCW wil weten of het mogelijk is ‘het ideaaltype van de goede leraar’ in kaart te brengen en welke facetten daarbinnen te beïnvloeden zijn. Ook voor scholen en de beroepsgroep van leraren is het een essentiële vraag.

De directie Kennis van OCW wenst op basis van de wetenschappelijke literatuur een beschrijving te geven van ‘de goede leraar’. OCW stelt hierbij de volgende vragen:

- Hoe ziet het ideaaltype van de goede leraar er uit?
- Is dit ideaaltype gelijk voor het primair onderwijs en voortgezet onderwijs of moet onderscheid gemaakt worden naar onderwijssoort en vakgebied? Hoe ziet een nadere omschrijving van het ideaaltype naar deze criteria er dan uit?
- Welke kenmerken van het ideaaltype zijn aan te leren (bijvoorbeeld in nascholing), welke zijn minder goed leerbaar?

We gaan eerst in op de beleids- en de onderzoekscontext die verband houden met deze vragen. Daarna schetsen we hoe deze studie is opgebouwd.

1.2 De beleidscontext

Wat ‘goede leraren’ zijn, is een strategisch belangrijke vraag voor de overheid. De overheid heeft namelijk tot taak de bekwaamheid van leraren te waarborgen, onder meer doordat hun startbekwaamheid op peil is als ze na de lerarenopleiding – of na een alternatief traject als zij-instromer – les gaan geven. Het instaan voor de kwaliteit van leraren is van maatschappelijk belang. Zonder goede leraren kan Nederland de ambities en de gestelde doelen als kennisland (‘Lissabon’) niet waarmaken.

Naast de instroom van voldoende gekwalificeerde leraren is het zaak dat zittende leraren zich qua bekwaamheid verder ontwikkelen. Hier ligt een taak voor leraren zelf en voor scholen. Daartoe dienen nascholing en coaching. Overheid en sociale partners hebben afspraken gemaakt over het hanteren van individuele bekwaamheidsdossiers. Scholen zetten voorzichtige stappen om te komen tot een beloningsbeleid voor de ‘goed presterende leraar’.

Enkele jaren geleden hebben de overheid en vertegenwoordigers van de beroepsgroep leraren (SBL) een lijst van (start)competenties ontwikkeld. Daarbij worden zeven competentiegebieden beschreven: interpersoonlijk, pedagogische, vakinhoudelijke en didactisch, organisatorisch, werken met een team / in een organisatie; werken met de omgeving; werken aan de eigen ontwikkeling. Deze competenties vormen een richtpunt voor de lerarenopleiding en het professionaliseringsbeleid van scholen. Onderdeel van deze competenties zijn bekwaamheidseisen die wettelijk zijn vastgelegd.

Onlangs heeft de commissie leraren onder leiding van Rinnooy Kan geconcludeerd dat vele pogingen om het leraarschap op de kaart te zetten op niets zijn uitgelopen omdat er te veel over de band van de school als organisatie is gespeeld. De commissie bepleit dat de ‘sturingsfocus’ meer bij leraren zelf gelegd moet worden om tot resultaat te komen. Rinnooy Kan breekt daarbij in het rapport ‘Leerkracht!’ een lans voor het flink verhogen van het opleidingsniveau van leraren en om daaraan directe, financiële consequenties voor de leraar te verbinden. Het advies laat echter in het midden wat goede leraren zijn en waartoe de opleiding van leraren zou moeten leiden.

Recent heeft het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2008) gepleit voor erkenning van de *excellentie van leraren*. Het Platform stelt dat de oplossing daarvoor niveaudifferentiatie is binnen de functie van de leraren. Binnen het beroep van leraar moeten daarom twee verschillende niveaus worden onderscheiden: het niveau van leraar en het niveau van de excellente leraar. Het Platform wijst er op dat bij het niveau van de excellente leraar een eigen competentieprofiel hoort dat is gefundeerd op het optimaliseren van het leren van leerlingen. Dit voorstel van niveaudifferentiatie heeft raakvlakken met onze studie naar de kenmerken van de ideale leraar. Het is jammer dat het voorstel geen aanzetten bevat tot een concretere invulling van het competentieprofiel van de excellente leraar. Het ankerpunt voor excellentie is wel gelijk aan dat van deze studie: het is gerelateerd aan het beter leren van leerlingen. Het Platform trekt lessen uit de praktijkervaringen met instrumenten die eveneens gericht zijn op het onderkennen van en het flexibel omgaan met de kwaliteiten van leraren: functiedifferentiatie, beloningsdifferentiatie, beoordeling (op niveau) en opleiding en ontwikkelen. Daarbij blijkt dat aan veel *condities* (nog) niet wordt voldaan, zoals de egalitaire arbeidscultuur in de school, de beschikbaarheid van competenties voor leraren met performancstandaarden en goed personeels- en professionaliseringsbeleid.

Kortom, de notie wat ‘een goede leraar’ is, is een achterliggende vraag bij veel beleid en initiatieven van overheid en scholen. De noodzaak en wenselijkheid van ‘goede leraren’ staat buiten kijf.

Lacunae en accenten

Er zijn onderzoeken die vraagtekens oproepen over de kwaliteit van leraren. De tekortschietende rekenvaardigheid van aankomende leraren basisonderwijs is een fenomeen dat de kranten haalt (Van der Neut e.a., 2007).

De Onderwijsraad is al jaren bezorgd over de kwaliteit van de instroom van belangstellenden voor de lerarenopleiding basisonderwijs. Sommigen vragen zich af of de vooropleidingseisen van aankomende leraren wel hoog genoeg zijn. Bij de inhoud van het curriculum dat lerarenopleidingen bieden, worden eveneens vraagtekens geplaatst. Worden wel de goede dingen aangeleerd? Volgens sommigen zijn lerarenopleidingen geneigd te veel nadruk te leggen op het verwerven van generieke competenties waarbij ze de vakgerichte onderdelen minder aandacht geven (Van Essen en Timmerman, 2007).

Parallel aan de vraag over 'goede leraren' loopt de discussie over wat 'goed onderwijs' eigenlijk is. Moet het onderwijs vooral gericht zijn (blijven) op kennisoverdracht of gaat het er om dat leerlingen komen tot kennisconstructie, door zowel zelfstandig als met elkaar te werken? Afhankelijk van hoe iemand goed onderwijs definieert, zal de invulling van wat goede leraren zijn variëren. Eveneens daarvan afhankelijk is de tevredenheid over de mate van toerusting van de zittende leraren voor hun onderwijstaak en of leerlingen wel de goede dingen leren.

OCW vindt dat het reken- en taalniveau van leerlingen in het primair en het voortgezet onderwijs beter moet worden. Recent zijn daarvoor doorgaande leerlijnen voorgesteld waarbij van leraren voldoende, toegespitste vak kennis wordt verlangd. Dit is een voorbeeld van de roep om in het onderwijs meer aandacht te besteden aan de basisvaardigheden van leerlingen. Daarbij wordt het belang van vakinhoudelijke expertise van de leraar benadrukt, mede vanuit de zorg of dat wel voldoende het geval is.

Samenhangend met bovenstaande ontwikkelingen tekent zich een kentering af. Het stellen van vakinhoudelijke eisen zowel aan de leraar als aan leerlingen vinden velen een positieve zaak. De herleving van het vakinhoudelijke en het verwerven van de basisvaardigheden heeft uiteraard consequenties voor de inkleuring van wat een goede leraar is. Dat betekent aandacht in opleiding en nascholing voor het verwerven van domeinspecifieke kennis en vaardigheden. Ook internationaal is deze ontwikkeling te bespeuren. In de Verenigde Staten is een discussie opgang gekomen in het kader van de wet *No Child Left Behind* waarin de kwaliteiten van leraren een belangrijk aandachtspunt zijn als voorwaarden voor het leren van leerlingen.

1.3 De onderzoekscontext: onderzoek naar leraren

Er zijn legio onderzoeken waaruit blijkt dat het handelen van leraren van invloed is op het leren van leerlingen (Fraser, Walberg et al., 1987; Stronge, 2007). Kenmerken van leerlingen zelf vormen steeds een belangrijke verklarende factor, maar daarnaast levert ‘de factor leraar’ een eigen bijdrage. *Teachers matter* heet het dan ook in de Amerikaans literatuur. Volgens Fraser et al. zijn de leraarfactoren robust: in veel onderzoeken blijken steeds dezelfde leraarvariabelen ter zake te doen.

Er is op uiteenlopende manieren onderzoek gedaan naar wat een leraar ‘goed’ maakt (Creemers, 1991; Brophy & Good, 1986).

Er is veel onderzoek gedaan volgens het *proces-productparadigma*. Hierbij wordt gespeurd naar de relatie tussen processen (gedrag van leraren) en producten (toename van kennis en inzicht bij leerlingen). Dit onderzoek was veelal kwantitatief van aard. Het gaat hier om de effectiviteit van het handelen van leraren, veelal gerelateerd aan de leerwinst bij leerlingen. Critici van deze aanpak (Gage & Needels, 1989) wijzen op het veronachtzamen van intermediaire processen tussen onderwijzen en leren. De causale keten is lang en ingewikkeld, naast het handelen van leraren spelen legio andere factoren een rol voor wat leerlingen uiteindelijk leren.

Verwant aan de proces-productbenadering is het onderzoek naar *school- en instructie-effectiviteit* (Creemers, 1991; Scheerens, 1989). Het onderzoek naar de effectieve school heeft een lijst opgeleverd van schoolkenmerken die naar verwachting het verschil in effectiviteit van scholen wat betreft de behaalde leerwinst van leerlingen bepalen. Het is echter lastig gebleken om deze kenmerken eenduidig aan te tonen via onderzoek. Waren schooleffectiviteit en leraareffectiviteit aanvankelijk min of meer gescheiden sporen, later werden er geïntegreerde modellen opgesteld zoals door Creemers en Scheerens (1994).

Er is ook *onderwijseconomisch* onderzoek dat zich richt op het effect van ‘harde’ leraargegevens als opleidingsgraad en het rendement van onderwijs. Bijvoorbeeld: Clotfelter et al. (2007); Hanushek (2003); Hoxby (2007); Wayne en Youngs (2003). Dit onderzoek is verwant met het proces-productparadigma.

Vanaf ongeveer 1990 is onder de noemer ‘Teacher Quality’ en ‘Quality of teachers’ een internationale onderzoeksstroom ontstaan die zich richt op de invloed van de opleidingsgraad en geschooldheid van leraren (Rice, 2003).

Mede als reactie op het proces-productparadigma dat een voorkeur had voor direct waarneembaar gedrag, is een onderzoekslijn tot stand gekomen die studie maakten van het denken en oordelen van leraren (cognities). In Nederland is hier onderzoek naar gedaan door Korthagen (o.a. 1992) en Verloop e.a.

Wisselende zwaartepunten en disciplines

Het onderzoek naar kenmerken en handelen van leraren kent een hele geschiedenis. De accenten van onderzoek zijn in de loop van de tijd veranderd. Verschillende wetenschappelijke disciplines volgen vaak een andere invalshoek. Psychologen bestudeerden vooral de werking van specifieke lerarenkenmerken en de invloed van onderwijs- en leerprocessen (micro). Onderwijseconomen en sociologen kijken vooral naar de invloed van compacte macro-indicatoren zoals opleidingsgraad en geschooldheid (certificaten, bevoegdheid, jaren ervaring). Onderwijskundigen maken studie van schoolkenmerken in combinatie met leraar kenmerken in relatie tot leerresultaten (effectieve school, effectieve instructie).

1.4 Aanpak van de studie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, zijn er twee fasen.

1 Verkenning van de wetenschappelijke literatuur

De wetenschappelijke, internationale literatuur over de kwaliteit van leraren is verkend. Via gerichte zoektermen¹ zijn ERIC, Psychlit en PICA geraadpleegd. Daarnaast is de sneeuwbal methode gevolgd. We hebben ons geconcentreerd op reviews van empirische studies over kenmerken en handelen van leraren en de mogelijke gevolgen daarvan.

In deze studie gaat het niet om het uitputtend inventariseren van allerhande kenmerken van leraren. De nadruk ligt hierbij op de factoren die de meeste verklarende kracht hebben en op de relatie tussen kenmerken.

2 Toetsing van de kenmerken

Op basis van de gegevens uit de literatuurstudie worden de contouren van de ideale leraar / type geschetst. Aandachtspunten hierbij zijn de herkenbaarheid voor de onderwijspraktijk. De beschrijving van en ideeën over de ideale leraar zijn daarom nader verkend en getoetst bij leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs zelf, de groep waarop de ideaaltypen betrekking hebben. Voor het uitnodigen van de deelnemers is gebruik gemaakt van de lerarennetwerken van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) en van het ITS zelf.

In april en mei 2008 zijn twee groepsgesprekken gehouden met in totaal veertien leraren. De groepen waren gemengd samengesteld: basis- en voortgezet onderwijs

¹ Zoektermen waren onder meer 'Literature review', 'Teacher Effectiveness', 'Teacher Characteristics', 'Teacher Quality', 'Teacher Competencies'. Ook andere combinaties met 'Teacher' zijn gehanteerd. Voornamelijk bronnen vanaf 1997.

samen. De groepsgesprekken zijn door twee onderzoekers gehouden. De deelnemers ontvingen na afloop een beloning.

1.5 Leeswijzer

De hoofdvraag van deze studie luidt: Hoe ziet de ideale leraar er uit?

In hoofdstuk 2 gaan we in de basisdimensies van goed leraarschap. Daarbij behandelen we ook de ijkpunten om goed leraarschap af te meten, zoals leerresultaten van leerlingen.

De vakinhoudelijke dimensie staat centraal in hoofdstuk 3. In hoofdstuk 4 belichten we wat onderzoek laat zien over de relevantie van algemene interventies bij het lesgeven. In hoofdstuk 5 gaan we in op de empirische evidentie voor het belang van de leraar als persoon.

In hoofdstuk 6 komen leraren zelf aan het woord over wat zij een ‘goede leraar’ vinden en wat volgens hen de leerbaarheid is van essentiële kwaliteiten van de ideale leraar.

In het hoofdstuk 7 worden de uitkomsten samengevat en met elkaar in verband gebracht. De wezenskenmerken van goede leraren evenals de mogelijkheden voor ontwikkeling daarvan worden aangegeven. Tenslotte worden de condities aangeduid die vervuld moeten zijn om leraren ontwikkelingsruimte voor ideaal leraarschap te bieden.

2 Basisdimensies van goed leraarschap

2.1 Drie dimensies

Wat is de essentie van goed leraarschap? Is er in de veelheid aan kenmerken orde te scheppen, als we uitgaan de kerntaak van de leraar, het verzorgen van onderwijs? Daarbij laten we andere rollen van de leraar, zoals het participant-zijn in de schoolorganisatie, buiten beschouwing.

We gaan er in deze studie vanuit dat bij de bestudering van de ideale of goede leraar drie basisdimensies in ogenschouw genomen moeten worden:

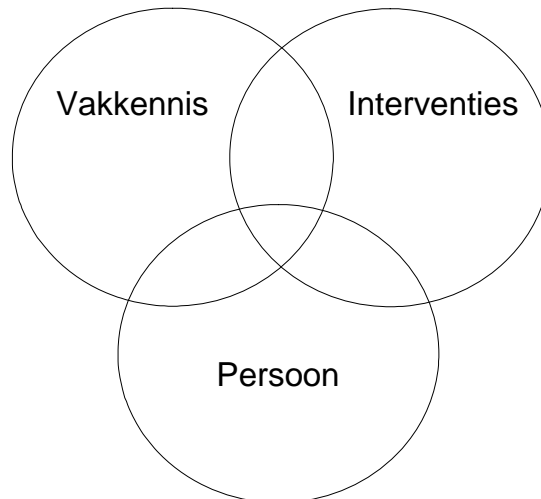
- a. de (vak)inhoudelijke kennis van de leraar en de daarbij behorende vakdidactiek;
- b. de pedagogisch-didactische interventies van leraar die nodig zijn om de stof over te dragen;
- c. de persoon van de leraar.

In de literatuur vinden we ondersteuning voor deze driedeling. Zo spreekt Verloop (1995, 1999) over het kennisgerichte, persoonsgerichte en vaardigheidsgericht beroepsbeeld van de leraar. Van Essen en Timmerman (2007) wijzen in de opleiding tot leraar op de pedagogisch-didactische theorievorming; de schoolse kennis en culturele geletterdheid; het stimuleren of ontwikkelen van de juiste persoonlijke eigenschappen.

In figuur 2.1 staan deze basiscomponenten. In dit hoofdstuk verkennen we deze drie componenten globaal. In latere hoofdstukken gaan we op de empirische evidentie in.

Figuur 2.1 – Drie componenten van goed leraarschap

**TOERUSTING VAN DE LERAAR:
drie componenten**



De persoon van de leraar

Deze dimensie omvat alle aspecten die met de persoonlijkheid, de motivatie, attitudes, de verwachtingen en cognities van de leraar te maken hebben. Het gaat hier om karakteristieken die verankerd liggen in de persoon. Hij of zij is een echte leraar'. Deze persoonskenmerken komen onder meer tot uiting in het pedagogisch handelen van de leraar, ze bepalen mede of een leraar geknipt is voor zijn of haar beroep. Vermoedelijk speelt de persoonscomponent een belangrijk rol bij het boeien van en communiceren met leerlingen.

De vakinhoudelijke kennis

De kennisgerichte dimensie heeft betrekking op de (vak)inhoudelijke kennis van de leraar. Daartoe rekenen we ook kenmerken als de intellectuele capaciteiten van leraren en de hoeveelheid genoten (initiële) opleiding en nascholing. De kennisbasis van de leraar staat in dienst van het verwerven van kennis en inzicht van leerlingen en op het behalen van prestaties en leerwinst. In discussies komt herhaaldelijk naar voren dat de inhoudelijke kenniscomponent van de leraar en het lesgeven verwaarloosd zou worden.

Een goede leraar in deze visie is iemand die terdege vakinhoudelijk opgeleid en geschoold is en het vak dat hij geeft, beheerst. De kenner van het vakgebied. Hij of zij

beschikt over domeinspecifieke kennis en vakdidactische know how waaronder kennis van geëigende leertaken.

Vakkennis is een omvattend begrip. Jansma (2006) spreekt over drie typen gerelateerde kennis: theoretische kennis, methodische kennis en praktisch, gesitueerde kennis.

In dit verband wordt wel het begrip *Pedagogical Content Knowledge* (Shulman, 1986) gehanteerd. Bij de vakkennis van de leraar gaat het niet alleen om het fundament van de kennisbasis onder de onderwijsinhoud zoals dat teruggaat op wetenschappelijke theorieën onderliggend aan het onderwijsinhoudelijke gebied. Het gaat óók en in combinatie daarmee om een grondige kennis van het schoolvak: hoe bewerken we de dragende begrippen, benaderings- en onderzoekswijzen en zich ontwikkelende inzichten van de wetenschappen zó dat er een leerdomein ('schoolvak') ontstaat dat op zichzelf kan staan, leerbaar is en bijdraagt aan de algemene kennisgeletterdheid van leerlingen en op den duur toeleidt naar een steeds beter overzien van en mogelijk uiteindelijk ook zelfstandig kunnen werken met of in het kendomein. *Pedagogical Content Knowledge* is daarmee iets anders dan wetenschappelijke / theoretische kennis. Die moet er uiteraard zijn, maar ook en vooral en in samenhang daarmee: kennis van onderwijsinhoud zoals we die voor lerenden in curricula leerbaar maken en die we vanuit een maatschappelijk, een wetenschappelijk en een beroepsgericht perspectief moeten kunnen legitimeren.

Het gaat hier dus over de vakkennis in zeer brede zin die de leraar in huis heeft (waaronder het opleidingsniveau).

Pedagogisch-didactische interventies van leraren

Deze component staat voor de instrumentele interventies waarover een leraar moet beschikken. Kan een leraar leerprocessen van leerlingen sturen, duidelijke leerdoelen stellen, een krachtige leeromgeving inrichten en zorgen voor een juiste afstemming van zijn didactisch handelen met de leerlingkenmerken? In de loop van de tijd zijn er in de onderzoeksliteratuur lijsten van interventies of competenties ontstaan die nuttig geacht worden voor het didactisch handelen van de leraar. Hierbij worden ook meta-vaardigheden genoemd zoals het kunnen reflecteren op het eigen handelen. Voor de lerarenopleiding, professionalisering en personeelsbeleid zijn door SBL zeven competentiegebieden ontwikkeld die opgenomen zijn in het Besluit bekwaamheid onderwijspersoneel (2005).

Er is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de interventies van leraren.

2.2 IJkpunten van goed leraarschap

Wat een goede leraar is, is ten dele een inhoudelijk-ideologische² vraag waarbij de visie op onderwijs en maatschappij een rol spelen. In deze studie gaat het echter alleen om empirische aanwijzingen: leidt wat men als goed leraarschap betiteld tot goed onderwijs en leerlingprestaties? Onderzoek kan licht werpen op het effect van kenmerken en handelen van leraren.

We definiëren een goede leraar *als een leraar die een aanwijsbare bijdrage levert aan het leren en de ontwikkeling van leerlingen*. Dat betekent dat kenmerken van een goede leraar op de een of andere manier invloed moeten hebben op de kennis, vaardigheden en / of houding en motivatie van leerlingen. Hierbij gaat het dus niet alleen in strikte zin om leerresultaten van leerlingen. Verder dient men te bedenken dat de aard van leerresultaten varieert per vak (wiskunde, aardrijkskunde enz.) en de manier waarop ze zijn bepaald (gemeten met meerkeuzevragen of door beoordeling van teksten).

Het gaat in deze studie dus om de betekenisvolle bijdrage van leraren aan het leren van leerlingen. Leraren vormen een wezenlijke factor. Daarbij moet echter niet uit het oog verloren worden dat leerlingprestaties niet uitsluitend bepaald worden door de *kwaliteiten van leraren*. Er zijn veel méér factoren in het spel waar rekening mee gehouden moet worden. De eigen kenmerken van leerlingen zoals motivatie, intelligentie, cognitieve stijl laten duidelijk hun invloed gelden. Bovendien kunnen de gevolgde methode, het gebruik van ict, de sociale leeromgeving enzovoorts een effect hebben op wat leerlingen al of niet opsteken. Ook schoolvariabelen leggen een zeker gewicht in de schaal.

2.3 Basisdimensies en empirische evidentie

We hebben vastgesteld dat er drie componenten van goed leraarschap aanwijsbaar zijn. Daarbinnen zijn weer facetten of kwaliteiten van leraren te onderscheiden. Een goede leraar is een leraar die een bijdrage levert aan het leren en de ontwikkeling van leerlingen.

In de drie nu volgende hoofdstukken gaan we respectievelijk in op de empirische evidentie voor het belang van de vakinhoudelijke kennis, de pedagogisch-didactische interventies van leraren en de persoon van de leraar.

2 Het beantwoorden van deze vraag is mede afhankelijk van de onderwijsvisie ('wat is goed onderwijs') die als uitgangpunt dient. Ook het perspectief van waaruit men deze vraag stelt, speelt een rol. Het is te verwachten dat de overheid, schoolbesturen en leraren zelf gedeeltelijk andere antwoorden zullen geven.

3 Vakkennis en de genoten opleiding

3.1 Achteruitgang?

De ideale leraar is de leraar die het vak³ dat hij geeft, beheerst. De vraag die in dit hoofdstuk aan de orde komt, luidt: zijn de prestaties van leerlingen beter als het opleidingsniveau van de leraar hoger is, als hij over meer vakkennis beschikt en als hij hoger is opgeleid in de vakken die hij geeft?

De kennisbasis van de leraar staat in dienst van het verwerven van kennis en inzicht van leerlingen, op het behalen van prestaties en leerwinst. In deze visie is een goede leraar iemand die terdege *vakinhoudelijk (en vakdidactisch)* opgeleid is. Door de kennis over het vak weet de leraar de leerlingen te enthousiasmeren. Hij kan de kennis in de context plaatsen, waardoor leerlingen het begrijpen. 'Die leraar wist veel over de Tachtigjarige oorlog.' 'Die leraar kon mij de abc-formule bij wiskunde heel goed uitleggen.'

In Nederland zijn er zorgen over de vakinhoudelijke beheersing door leraren. Daarvan getuigen de volgende zaken.

1. *Gebrekkige beheersing basiskennis.* Er zouden lacunes zijn in de beheersing van basisvaardigheden bij studenten aan de Pabo. Uit onderzoeken blijkt dat studenten over onvoldoende reken-, taal- en zaakvakken beschikken (Van der Neut e.a., 2007). Sinds enkele jaren moeten studenten aan de Pabo een verplichte rekentoets afleggen. Wie na een jaar niet slaagt, moet de studie staken.

2. *Verminderde vakinhoudelijke scholing.* De vakinhoudelijke scholing op de lerarenopleidingen zou in de knel zijn gekomen door toenemende aandacht voor pedagogische vaardigheden; de Onderwijsraad pleit voor een evenwichtigere verhouding (Onderwijsraad, 2005a, 2005b).

3. *Geringe aantrekkingskracht bij goede studenten.* De lerarenopleidingen zouden er onvoldoende in slagen de betere studenten aan te trekken. In het verleden gingen de 'knappe koppen' uit het werkersmilieu naar de kweekschool, maar inmiddels gaan zij rechtstreeks naar prestigieuze opleidingen als rechten, medicijnen of bedrijfskunde (Kleijer en Vrieze, 1999). In toenemende mate zouden de lerarenopleidingen worden

3 In het primair onderwijs is dit kennis van rekenen, taal en de zaakvakken.

bevolkt met havo-abituriënten met een zogenoemde zesjescultuur waarbij het aantal doorstromers vanuit het middelbaar beroepsonderwijs toeneemt.

4. *Academische vlucht*. Academisch geschoolden zou het onaantrekkelijk worden gemaakt leraar te worden (Vogels en Bronneman-Helmers, 2006; Onderwijsinspectie, 2005/2006). Als reactie hierop heeft de AOb in 2006 het masterplan onderwijs gelanceerd. Het initiatief van de universiteit Utrecht en de hogeschool Utrecht om een lerarenopleiding basisschool op academisch niveau te starten kan ook in dit licht worden gezien.

Welke empirische evidentie is er voor de stelling dat de leraar die zijn inhoudelijk vak beheerst, betere resultaten boekt met leerlingen? We hebben aandacht besteed aan de volgende vragen:

- is er een verband tussen de vooropleidingsniveau van leraren als ze de lerarenopleiding instromen en de uitkomsten van hun lesgeven?
- is een vakbevoegde leraar een betere leraar (= prestaties van leerlingen) dan een onbevoegde leraar?
- is een hoger opgeleide leraar een betere leraar? Heeft een academisch gevormde leraar (master) betere leerlingprestaties met zijn leerlingen dan een leraar die een bachelor of vergelijkbare opleiding heeft gedaan?

Eerst wordt kort ingegaan op Nederlands onderzoek (3.2). Daarna komt Amerikaans onderzoek (3.3) naar teacher quality aan de orde. In de *Wet No Child Left Behind* (2001) is teacher quality een belangrijk onderdeel en krijgt elke leerling recht op een *high quality teacher*. Uit zorg over de kwaliteit van leraren moeten Amerikaanse leraren ten minste een bachelor aan de universiteit hebben en over voldoende *content knowledge* beschikken alvorens ze kunnen worden benoemd. De wet is als het ware geïnspireerd door het kennisconcept van de ideale leraar. Daarbij moet wel worden aangetekend dat de situatie in Amerika niet eenvoudig is te vergelijken met die in Nederland. In Amerika is er een krachtige beweging om de benoembaarheidseisen ten aanzien van leraren te verhogen, maar de eisen die in Amerika door de verschillende staten aan leraren worden gesteld, liggen (gemiddeld) veel lager dan in Nederland.

3.2 Wat leert Nederlands onderzoek?

Via zoekmachines, bibliotheekbestanden en PICA is gezocht naar Nederlands onderzoek over de relatie tussen de vakkennis van de leraar en de prestaties van leerlingen. Ook zijn de presentaties van het OnderwijsResearchDagen, met name het thema Lerarenopleidingen en leraarsgedrag, bekeken.

Er is op zich veel bekend over kenmerken van leraren (man/vrouw-verdeling, aanstelling, verzuim, bevoegdheid). De verbinding van deze kenmerken met leerprestaties van leerlingen wordt echter niet of nauwelijks gemaakt. De Inspectie gaat in het onderwijsverslag 2005/2006 uitvoerig in op bevoegdheid van leraren. De Inspectie onderzoekt of de *onderwijskwaliteit* gevaar loopt door een gebrek aan bevoegde leraren of een te sterke lesuitval. Op sommige scholen en in sommige sectoren is dit gevaar sterker aanwezig dan elders, zo stelt de Inspectie. Er wordt echter geen directe relatie gelegd tussen bevoegdheid en prestaties van leerlingen. Voorts signaleert de Inspectie dat in het voortgezet onderwijs tweedegraads bevoegde docenten in vergelijking met eerdere jaren meer lessen in het eerstegraadsgebied geven en eerstegraadsbevoegden geven minder lessen in het tweedegraadsgebied dan voorheen. Het onderzoek van Vogels & Bronneman-Helmers (2006) 'Wie werken er in het onderwijs?' geeft veel informatie over leraren. Zij signaleren dat er weinig aandacht is geweest voor het opleidingsniveau van de leraar en zij zijn bezorgd dat dit in de toekomst lager zal worden. Direct onderzoek naar de vraag in hoeverre lageropgeleide leraren mindere prestaties met hun leerlingen bereiken, hebben zij nog niet.

Uit de op de ORD 2006 gepresenteerde onderzoeken (thema Lerarenopleidingen en leraarsgedrag) blijkt dat er veel aandacht is voor het leren van leraren: coaching, netwerken, leren op de werkplek, zelfregulatie, leren van beginnende leraren, nascholing, cognities, competenties, professionele identiteit, krachtige werkplekleromgeving, onderzoekende leraar.

Er is echter geen of weinig aandacht voor de beheersing van de vakkennis van de leraar. Toch zijn er enkele onderzoeken met raakvlakken aan vakkennis. Petra Ponte (Fontys) doet onderzoek naar de bijdrage van een lectoraat aan de ontwikkeling van een onderzoeksgerichte cultuur in de masteropleiding (postinitiële lerarenopleiding). Rohaan, Taconis en Jochems stellen met een vragenlijst de *Pedagogical Content Knowledge* van leraren op het gebied van het techniekonderwijs vast. Met dit begrip wil men aangeven dat effectieve leraren, naast vakinhoudelijke kennis, vooral pedagogische content knowledge nodig hebben.

Vervoort en Van den Berg doen onderzoek naar kennisconstructie van Pabo-studenten met behulp van multimediacases. Vakinhouden spelen mede een rol bij de ontwikkelde praktijkkennis.

Geen van deze onderzoeken legt echter een relatie tussen de vakkennis van de leraar met prestaties van zijn leerlingen.

In het Nederlandse schooleffectiviteitsonderzoek (Scheerens, Creemers) is er aandacht voor het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar. Er wordt een relatie gelegd tussen het handelen van de leraar en prestaties van leerlingen. Beheersing van vakkennis speelt in dit onderzoek een geringe rol.

Vanaf de jaren negentig is er in het multi-level onderzoek expliciet aandacht voor school-, leraars- en leerlinginvloeden op de prestaties van leerlingen. Dit type onderzoek biedt mogelijkheden (Kral, 1997), maar behoeft verdere verfijning. Er lijkt wel aangetoond dat de leraar invloed heeft op de prestaties van leerlingen. Er is nog weinig zicht op welke kenmerken van de leraar het vastgestelde effect op de prestaties van leerlingen hebben.

Conclusie

Hoewel er in Nederland zorgen zijn over de vakinhoudelijke beheersing, is er relatief weinig empirisch onderzoek gedaan naar de invloed van de vakinhoudelijke beheersing van leraren op leerlingprestaties.

Uit het multi-levelonderzoek weten we dat 'leraren' invloed hebben op prestaties van leerlingen. Er is echter nog weinig bekend welke kenmerken er precies toe doen en ook niet in hoeverre vakinhoudelijke kennis een rol speelt.

3.3 Wat leert Amerikaans onderzoek?

In de Verenigde Staten is er in de jaren negentig een beweging geweest die met onderzoek aantoonde dat de kwaliteit van de leraar de meeste invloed had op de prestaties van leerlingen, meer dan bijvoorbeeld de kwaliteit van het schoolgebouw, de hoeveelheid faciliteiten (Sanders & Horn, 1994; Hanushek, Rivkin en Taylor, 1996; Rivkin, Hanushek en Taylor, 2005) of de klassengrootte (Hanushek, 1998). Tot dan toe werden prestaties van leerlingen vooral toegeschreven aan (de sociale herkomst van) leerlingen (Coleman, 1966), intelligentie (Jencks, 1972) of aan schoolkenmerken (Hanushek et al., 1996).

Met name een onderzoek van Sanders & Rivers uit 1996 die aantoonde dat drie jaar achtereen een goede leraar voor de klas tot aanzienlijke verbetering van leerlingprestaties leidde, gaf een impuls aan deze beweging. Ook de *National Commission on Teaching and America's Future* (NCTAF 1996) ondersteunde deze stelling met haar rapport *What matters most: teaching for America's future* en pleitte ervoor de beleidsaandacht primair op de kwaliteit van de leraar te richten. Uitgangspunten van de NCTAF waren:

- wat leraren *weten* en *kunnen* heeft de grootste invloed op datgene wat kinderen leren;
- het aantrekken van goede leraren is de belangrijkste strategie om scholen te verbeteren;
- onderwijsvernieuwing kan niet slagen als die zich niet richt op het creëren van voorwaarden waarin leraren goed les kunnen geven.

In Amerika is deze beweging – gericht op het centraal stellen van de leraar in het beleid – erin geslaagd *teacher quality* tot het kernstuk van de wet *No Child Left Behind* (2001) te maken. Het beschikken over vakkennis werd het doorslaggevende criterium bij de selectie van leraren. In juli 2002 kwam het rapport *Meeting the Highly Qualified Teachers Challenge* uit (van de US Secretary of Education) waarin werd gepleit voor hogere standaarden voor verbale vaardigheden en vakkennis. Het hebben van een bachelor of master in het vak dat men geeft, wordt doorslaggevend, terwijl pedagogisch-didactische opleidingseisen worden afgezwakt en de praktijkstage in de opleiding optioneel wordt gemaakt. De plannen zijn aangenomen met als gevolg dat in 2009 alle staten, schoolbesturen (districts) en scholen 100 procent 'highly qualified' teachers moeten hebben voor de kernvakken. Dat betekent dat ze minimaal een bachelors-degree hebben, aan kunnen tonen over *content-knowledge* in het vak te beschikken en voldoen aan certificatie-eisen van de staat⁴.

Naar aanleiding van het streven naar de Highly Qualified Teacher met de Wet *No Child Left Behind* zijn er diverse onderzoekers geweest die het beschikbare onderzoek hebben bestudeerd (Darling-Hammond, 1999; Rice, 2003; Center for Public Education, 2005; Stronge, 2007). We hebben de belangrijkste resultaten van dit Amerikaanse onderzoek op vijf thema's bijeengezet:

1. intelligentie en verbale kwaliteiten (3.2.1);
2. leerprestaties van leraren (3.2.2);
3. vakinhoudelijke scholing (3.2.3);
4. academische graad en (3.2.4);
5. certificering (3.2.5).

3.2.1 Intelligentie en verbale vaardigheden

In Amerika zijn er enkele onderzoeken gedaan naar de invloed van de algemene intelligentie van leraren op de prestaties van hun leerlingen. Tot op heden zijn er nog geen onderzoekers geweest die dit verband hebben kunnen aantonen. De verbale capaciteiten van leraren blijken wèl samen te hangen met de prestaties van leerlingen (Murnane, 1985; Bowles & Levin, 1968; Coleman, 1966 en Hanushek, 1971). Vol-

4 Volgens de voorzitter van de Commission on *No Child Left Behind*, Gary Huggins, wordt het echter steeds duidelijker dat high quality teacher paragraaf van de NCLB de nadruk op het verkeerde ('wrong thing') legt: het gaat over entreekwalificaties voordat men de klas ingaat maar deze kwaliteiten zeggen nog weinig over de feitelijke performance in de klas, aldus Huggins (CSmonitor.com 30 augustus 2007). De Commissie pleit voor *growth models* waarbij de leerlingvoortgang ook is gekoppeld is aan de leraar/leraren die de leerling les hebben gegeven. Er ligt een wetsvoorstel van enkele senatoren om dit mogelijk te maken: *All students can achieve act*.

gens Murnane zijn verbale capaciteiten, meer dan IQ, een indicatie voor de vaardigheden van leraren om ideeën in duidelijke en overtuigende wijze over te dragen. Het taalniveau speelt ook een belangrijke rol volgens Rice (2003). Hoge scores op taal of verbale toetsen van leraren zelf hangen duidelijk positief samen met de prestaties van hun leerlingen.

Conclusie

Verbale capaciteiten, meer dan het IQ, van leraren hebben invloed op de prestaties van hun leerlingen. Het onderzoek waarop de bevindingen zijn gebaseerd, is relatief oud.

3.2.2 Eigen leerprestaties van leraren

Er zijn ook onderzoeken geweest naar de prestaties van leraren toen ze zelf nog in het voortgezet onderwijs zaten (uitgedrukt in SAT- of ACT-scores, toetsen voor toelating op de universiteit), examencijfers en GRE-scores (Graduate Record Exam) of het studeren aan selectieve universiteiten. Dit heeft wisselende uitkomsten opgeleverd. Binnen genoemde toetsen zijn het vooral algemene basisvaardigheden (taal en rekenen) die ertoe doen. Leraren die over deze vaardigheden beschikken, behalen betere prestaties met hun leerlingen dan leraren met minder goede algemene basisvaardigheden. Een studie van Ferguson en Ladd (1996) vindt een correlatie tussen de ACT-scores van leraren en de leesprestaties van leerlingen. Voor wiskunde wordt dit verband niet aangetroffen.

Rice (2003) wijst op de selectiviteit van de onderwijsinstelling die de leraar heeft gevolgd. De selectiviteit van de genoten opleiding is mede van invloed op het behalen van prestaties met leerlingen, vooral in het voortgezet onderwijs. Leraren afkomstig van topscholen of topuniversiteiten halen betere resultaten met hun leerlingen dan leraren van minder goede onderwijsinstellingen. Volgens Rice kan dit samenhangen met de algemene cognitieve capaciteit van de leraar. Om toegelaten te worden tot de topopleidingen moeten studenten aan hoge cognitieve eisen voldoen.

Dit komt overeen met de bevindingen van McKinsey (2007) die aangeven dat selectie aan de poort van de lerarenopleidingen positieve effecten heeft bij internationale vergelijkingen van leerlingen. Hoogpresterende onderwijssystemen trekken, zo is de conclusie van McKinsey, systematisch de beste afgestudeerden van de vo-scholen aan voor het leraarsberoep⁵. Ze doen dit door:

1. de toegang tot de lerarenopleiding uiterst selectief te maken;
2. zorgvuldige procedures om alleen de besten tot het beroep toe te laten en;

5 Toppresterende onderwijssystemen scoren met leerlingenprestaties hoog op TIMMS (exacte vakken), PISA (taal).

3. leraren een goed salaris te bieden (waardoor ze niet verleid worden door andere arbeidssectoren).

Door deze kernpunten in orde te hebben, aldus McKinsey, gaat de status van het beroep omhoog, waardoor men in staat is nog betere kandidaten aan te trekken.

De toppresterende systemen rekruteren hun leraren uit de hoogste cohorten afgestudeerden van de vo-scholen. In Zuid-Korea komen leraren zelfs uit de top 5 procent van de afgestudeerden van de vo-scholen; in Finland uit de top 10 procent en in Hong Kong en Singapore uit de top 30-procent.

De laagpresterende onderwijssystemen (Verenigde Staten en landen in het Midden-Oosten) trekken, aldus McKinsey, zelden de juiste mensen aan voor het lesgeven. In de Verenigde Staten worden leraren gerekruteerd uit de laagste 33 procent van diegenen die van de Highschool naar College gaan (*New Commission on the Skills of the American Workforce*). Ook in het Midden-Oosten worden leraren gebruikelijk uit de laagste niveaus van de afgestudeerden gerekruteerd. Dit werkt door, aldus McKinsey, in lage plaatsen op de internationale vergelijkingen van leerlingprestaties.

Er worden door McKinsey geen selectiviteitscijfers van Nederland gegeven. In Nederland gaat 40 procent van elk leerlingcohort naar havo of vwo. Nederland selecteert zijn leraren uit deze top van 40 procent. Nederland neemt een bijzondere positie in in de analyse van McKinsey. Hoewel er niet streng wordt geselecteerd, neemt Nederland, vooral bij wiskunde, een positie in bij de beste landen.

Selectie Finland

In Finland wordt alle kandidaten voor de lerarenopleiding eerst gescreend met een test om de intrinsieke uitgangspositie te meten (rekenvaardigheid, taalvaardigheid, oplossingsgerichtheid. e.d). In de tweede plaats wordt de academische capaciteit nagegaan (informatieverwerking, kritisch denken, samenhangend denken) door de universiteit waar men de lerarenopleiding wil volgen. Kandidaten voor de lerarenopleiding moeten tot de top van het cohort behoren. De derde fase bestaat uit interviews om geschiktheid, motivatie, communicatievaardigheid en emotionele intelligentie na te gaan. In de vierde plaats wordt geselecteerd op het werken in de groep. Met groepsactiviteiten en demonstratielessen moeten kandidaten laten zien dat zo over voldoende communicatie- en interpersoonlijke vaardigheden beschikken. Ten slotte moeten leraren worden aangenomen door een school. Slechts 1 op de 10 kandidaten slaagt in deze race. (Bron: McKinsey).

Conclusie

Op microniveau is er geen duidelijke relatie tussen prestaties van leraren in het voortgezet onderwijs aangetoond met prestaties van hun leerlingen. Op macroniveau is zo'n verband er wel. Landen die hun leraren selecteren uit de besten uit het voortgezet onderwijs, behalen hogere resultaten met leerlingen.

3.2.3 Vakinhoudelijke scholing

Er is in Amerika relatief veel onderzoek gedaan naar de invloed van vakkennis die leraren hebben en de prestaties van hun leerlingen. Vakkennis, content knowledge, blijkt ertoe te doen, maar pedagogische-didactische vaardigheden vormen een wezenlijke aanvulling. Bij de interpretatie van de resultaten moeten we er rekening mee houden dat de verhouding vakinhoudelijke kennis en pedagogisch-didactische vaardigheden in de opleidingen in Amerika anders kan zijn dan in Nederland.

- Leraren die het vak dat ze geven, hebben gehad als hoofdvak (major) of als bijvak (minor), behalen hogere resultaten met hun leerlingen, vooral bij wiskunde en exacte vakken in het secundair onderwijs (Wenglinsky, 2000; Hawk e.a., 1985; Druva & Anderson, 1983).
- Scores op vakkennis van de National Teacher Examinations (NTE) hebben geen consistente relatie met leerlingprestaties. De onderzoeken vinden kleine, niet significante, zowel positieve als negatieve relaties (Andrews, Blackman & Mackey, 1980; Ayers & Qualls, 1979; Haney, Madaus, & Kreitzer, 1986; Quirk, Witten & Weinberg, 1973; Summers & Wolfe, 1975).
- Byrne (1983; zie Darling-Hammond) heeft 30 onderzoeken bestudeerd naar de relatie tussen vakkennis en studentprestaties en hij vindt gemengde resultaten. Iets meer dan helft van de onderzoeken laat een positief verband zien en 14 studies geen verband. Ashton en Crocker vinden uit 14 studies over de vakkennis en de prestaties van leraren vijf studies met een positief effect.
- Uit onderzoeken bij het vak wiskunde (Hawk, Coble & Swanson, 1985) en exacte vakken (Druva & Anderson, 1983) blijkt dat beheersing van het vak wiskunde door de leraar eenduidig positieve effecten heeft op leerlingprestaties. Echter het effect neemt na een bepaalde hoeveelheid kennis af. Na vijf of meer vakinhoudelijke cursussen is er geen positief effect meer. Er lijkt een maximum te zijn waarin vakscholing effectief is.
- Het volgen van vervolgoopleidingen door leraren (zowel vakinhoudelijk als pedagogisch) heeft een positieve invloed op leerresultaten van leerlingen. Pedagogisch scholing heeft een positieve invloed op de leerprestaties van leerlingen indien deze gepaard gaat met vakinhoudelijke scholing.

Conclusie

Er is in de Verenigde Staten veel onderzoek over de relatie tussen vakkennis van de leraar en de prestaties van de leerlingen. Leraren met een degelijke vakkennis bereiken in het algemeen hogere resultaten met hun leerlingen, vooral bij wiskunde en exacte vakken.

Het effect van de hoeveelheid vakinhoudelijke kennis neemt na een bepaalde hoeveelheid niet verder toe.

3.2.4 Academische graad

Om de status van het beroep te verhogen, pleiten sommigen ervoor dat leraren een academische graad zouden moeten behalen. Kan dit door onderzoek worden bevestigd? Is dit onderzoek er?

Rivkin, Hanushek & Kain (2005) hebben op basis van een omvangrijk databestand met meerdere metingen van een half miljoen leerlingen bij ruim drieduizend scholen kunnen nagaan wat de invloed is van school en van leraarskenmerken. Het gaat om metingen bij drie cohorten leerlingen van groep 3 tot groep 7 in het midden van de jaren negentig. De achtergrond van de studie vormt de discussie naar aanleiding van het Coleman Report (1966) dat stelde dat vooral schoolkenmerken van invloed waren op schoolprestaties en lerarenkenmerken nauwelijks.

Het onderzoek van Rivkin c.s. is gericht op het vaststellen van lerarenverschillen door andere variabelen constant te houden. Door de grote omvang van het databestand is dit mogelijk zodat met voldoende zekerheid uitspraken kunnen worden gedaan. In hun onderzoek is ook de masters degree bestudeerd. Zij concluderen: *finally, consistent with previous work, there is little or no evidence that a master's degree raises the quality of teaching. All estimates are small (or negative) and statistically insignificant.*

Het behalen van een masters door leraren in plaats van een bachelor in het vak dat ze geven, heeft geen of weinig invloed op de prestaties van hun leerlingen, behalve bij wiskunde (Center for Public Education, 2005). Bij exacte vakken (wiskunde) in het voortgezet onderwijs heeft de graad die de leraar voorafgaande heeft behaald, wel invloed op de leerprestaties van de leerlingen.

Conclusie

Er is in de Verenigde Staten relatief weinig onderzoek gedaan naar de invloed van de academische graad op de kwaliteit van de leraar. Uit het beschikbare onderzoek blijkt dat de academische graad sec van de leraar weinig invloed heeft op de leerprestaties van zijn leerlingen. Bij de exacte vakken (wiskunde) is er in het Amerikaans voortgezet onderwijs wel een effect van de academische graad van de leraar.

3.2.5 Certificering

In de Verenigde Staten stellen de staten eisen aan de benoembaarheid van leraren. In Amerika is er een stevige discussie over de invloed van certificering op de kwaliteit van leraren. Certificering of licensing is een maat van de kwaliteit van de leraar gebaseerd op vakkennis en op de wijze van lesgeven. Amerikaanse staten verschillen onderling aanzienlijk wat betreft certificerings-eisen die aan beginnende leraren worden gesteld. Bovendien zijn er ook aanzienlijke verschillen in handhaving. Sommige

staten stellen dus wel strenge eisen, maar de eisen worden niet of nauwelijks gecontroleerd. In toenemende mate worden de mogelijkheden verruimd voor alternatieve certificering, waarbij het mogelijk is op basis van eerder verworven competenties of vakkennis en na een korte opleiding (zomercursus) een bevoegdheid te krijgen. In de certificeringseisen worden ook vakinhoudelijke eisen aan de leraar gesteld.

- Gecertificeerde (bevoegde) leraren behalen in het algemeen (de meeste studies geven dit aan, hoewel er ook enkele zijn die geen verband aangeven) hogere leerlingprestaties dan leraren die zonder een certificaat lesgeven (Darling-Hammond, 1999; Goe, 2002).
- Staten met strenge certificeringseisen doen het gemiddeld beter op de nationale toetsen (NAEP) dan staten met minder strenge certificeringseisen. Staten die hun certificeringseisen hebben verhoogd, laten eveneens binnen enkele jaren hogere cijfers van hun leerlingen op de nationale toetsen zien (Darling-Hammond, 1999).
- Vooral bij wiskunde op de High School halen gecertificeerde leraren hogere prestaties bij hun leerlingen dan ongecertificeerde leraren.
- Volledig gecertificeerde wiskunde- en natuurkunde leraren halen significant hogere cijfers met hun leerlingen dan leraren wiskunde en natuurkunde die onvolledig gecertificeerd zijn.
- Schooldistricten met relatief veel gecertificeerde leraren behalen hogere cijfers met leerlingen dan districten met relatief veel onvolledig gecertificeerde leraren.
- Uit onderzoek blijkt dat de cijfers van leraren op de certificeringstoetsen sterk samenhangen met leerlingprestaties (Ferguson et al., 1996). Ferguson concludeert dat lerarenkwaliteit een grotere invloed heeft op leerlingprestaties dan klassenverkleining of onderwijsinvesteringen.
- Leraren met een alternatieve licentie (een zomercursus) doen het significant slechter (Fetler, 1999) dan leraren met een volledig certificaat (Center for Public Education, 2005). Dit geldt niet voor het alternatieve licentie-programma Teach for America.

Conclusie

Er zijn aanwijzingen dat Amerikaanse staten met strenge certificeringseisen voor leraren betere resultaten op landelijke peilingen behalen. Toch moet men voorzichtig blijven, omdat enkele onderzoeken (Darling-Hammond, 1999; Akiba et al., 2007) erop wijzen dat goede leraren ook vaker lesgeven aan goede leerlingen. Leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus hebben een grotere kans een ongecertificeerde leraar te krijgen dan leerlingen uit hogere milieus.

3.4 Samenvatting en conclusie

In dit hoofdstuk is nagegaan in hoeverre er empirische evidentie is voor de ideale leraar als leraar die het vak dat hij geeft, inhoudelijk beheerst. De hoofdconclusie moet luiden dat er, al met al, weinig empirisch onderzoek is gedaan naar de relatie tussen vakinhoudelijke kennis van de leraar en de prestaties van zijn leerlingen. Hiervoor is een aantal redenen te geven:

1. dit vereist een complex (en dus kostbaar) design; zelfs als men correlaties vindt, is het niet altijd gemakkelijk deze toe te schrijven aan de vakinhoudelijke scholing van de leraar. Dit vereist grote datasets, zoals waarover Rivkin c.s. kon beschikken.
2. er zijn veel factoren die de prestaties van leerlingen beïnvloeden. Naast leraarskenmerken zijn er ook leerling- en schoolkenmerken die van invloed zijn. Vakinhoudelijke kennis is een aspect bij de lerarenkenmerken.

Op de meeste vragen (invloed leerprestaties in het voortgezet onderwijs, academische graad, certificering) kan geen eenduidig, hard antwoord worden gegeven. Uit het beschikbare Amerikaanse materiaal kunnen we voorzichtig de conclusie trekken dat vakkennis er wel iets toe doet.

- Een algemeen, brede 'academische' vorming en verbale capaciteiten lijken meer van belang dan het hebben gevolgd van een masteropleiding in het algemeen.
- Het hebben gevolgd van courses (en minors of majors) in het vak dat men geeft, heeft een positieve invloed op de resultaten van de leerlingen. Zeker bij wiskunde en exacte vakken. Maar de invloed van vakscholing vakt na verloop van intensiteit af. Na een 5-tal (semester)courses lijkt er geen toename meer te zijn.
- De staten in de VS die strenge licentie-eisen stellen (ook aan vakkennis) behalen hogere scores op de landelijke wiskunde/rekenen toets (NAEP).

Dit geldt vooral voor vakken als wiskunde en natuurkunde, vakken waarbij vakkennis een belangrijke rol speelt.

Toch blijft voorzichtigheid geboden. Leerlingen uit lage sociaaleconomische milieus hebben een grotere kans een ongecertificeerde/ongekwalificeerde leraar te krijgen dan leerlingen uit hogere milieus. Niet alleen betere leraren zijn belangrijk, maar ook de toegankelijkheid is cruciaal. Ook zwakke leerlingen hebben recht op goede leraren.

We komen tot de slotsom dat er geen 1-op-1-relatie is tussen vakbeheersing van de leraar en leerlingprestaties, maar er zijn wel aanwijzingen dat de vakinhoudelijke kwaliteit van leraren enig positief effect sorteert. Een schoolbestuurder, directielid of personeelsdirecteur kan worden geadviseerd bij een sollicitant te letten op:

- vooropleiding (de school waar de kandidaat vandaan komt);
- verbale capaciteiten en cijfers voor Nederlandse taal;
- een solide basis in de vakbeheersing.

De ideale leraar en vakkennis

Voor het vervolg van deze studie hebben we de component ‘vakkennis’ uiteengelegd in de volgende vier kenmerken:

- de ideale leraar beheerst de vakinhoud;
- de ideale leraar heeft een academisch denkniveau;
- de ideale leraar kweekt belangstelling voor zijn of haar vak;
- de ideale leraar boeit leerling met de leerstof.

De eerste twee kenmerken vloeien direct voort uit de onderzoeken waarin in dit hoofdstuk is gerapporteerd. De andere twee zijn het beoogde gevolg van de beheersing van de vakkennis door de leraar.

4 Interventies bij het lesgeven

4.1 Interventies en de context

Eén van de beelden over de leraar is ‘de leraar als instructeur en coach’ die op afwisselende wijzen onderwijsleersituaties inricht en daarbij flexibel inspeelt op de voorkennis en belangstelling en de leerprocessen van leerlingen. Een goede leraar is in deze visie iemand die beschikt over een arsenaal aan pedagogisch-didactische interventies. Als leerlingen op de ene manier niet worden geboeid of tot leren komen, dan gaat de leraar uit een ander vaatje tappen, net zolang tot de stof beheerst wordt.

In het onderwijs is een discussie gaande over wat goed didactisch handelen van leraar is. Het gaat daarbij om de balans tussen *kennisoverdracht en kennisconstructie*⁶. Bij kennisoverdracht, waarvan directe instructie een voorbeeld is, speelt de leraar een leidende, structurerende rol waarbij de kennis zo wordt gepresenteerd dat leerlingen zich de stof eigen maken.

Bij kennisconstructie heeft de leraar vooral een begeleidende rol (De Kock et al., 2004). Daarbij wordt de leerling – individueel of in groepen – gestimuleerd om een vraagstuk of opdracht zelf te verkennen en oplossingen te bedenken. Gezien de andere oogmerken van beide didactische benaderingen en de andere rol van de leraar daarbinnen, zal het geheel aan interventies verschillen tussen beide domeinen.

In dit hoofdstuk staan we stil bij de vraag welke interventies belangrijk zijn bij het lesgeven en maken daarbij onderscheid in kennisoverdracht (directe instructie) en kennisconstructie. Wat is het belang van deze interventies voor goed leraarschap?

4.2 Onderzoek: proces – product studies

Een jarenlange en omvangrijke onderzoekslijn heeft zich gericht op leraareffecten (teacher effectiveness, proces-productparadigma), waarbij het proces (didactisch handelen) in verband werd gebracht met het product (leerresultaten van leerlingen). Een groot aantal instructievormen is onderzocht, zoals de manier van vragen stellen, straffen en belonen, het tempo en de volgorde waarin de leerstof wordt gepresenteerd, het aanbieden van kernbegrippen (‘organizers’), het samenvatten van de stof, het

6 Termen met een vergelijkbare betekenis zijn het nieuwe leren en competentiegericht leren.

direct vragen om feedback aan leerlingen, het geven van feedback, enz. enz. (Brophy & Good, 1986; Brophy, 2002).

Na 1990 worden de effecten van interventies door leraren steeds vaker onderzocht in samenhang met factoren op school- en leerlingniveau. Het gaat dan om multiniveau-studies (bijvoorbeeld Deinum, 2000; Kral, 1997). Daarbij is het mogelijk de invloed van de school, de leraar en van leerlingkenmerken te bepalen. Een belangrijke uitkomst is dat leerlingkenmerken het meest gewicht in de schaal blijken te leggen voor de leeruitkomsten, gevolgd door de invloed van de leraar (Fraser e.a., 1987). De effecten van schoolkenmerken zijn doorgaans geringer dan de effecten van instructie- en lerarenvariabelen (Scheerens, 2007).

4.3 Onderzoek naar interventies van leraren

Effectieve instructie

In de literatuur zijn diverse modellen voor effectieve instructie te vinden (bijvoorbeeld Creemers, 1991). In deze modellen is een belangrijke plaats ingeruimd voor de kwaliteit van de geboden instructie die zou moeten leiden tot effectieve leertijd van leerlingen en gelegenheid tot leren ('opportunity to learn') en die op hun beurt een positief effect zouden moeten hebben op de behaalde leerresultaten.

Creemers (1994) vat de literatuur samen over de effectief gebleken elementen van de kwaliteit van de instructie. Binnen de kwaliteit van de instructie onderscheidt hij drie componenten: het curriculum, de groeperingsvormen en het leraargedrag. Voor onze studie is het leraargedrag uiteraard het belangrijkste. Creemers somt de volgende interventies op als effectief gebleken leraargedrag:

- klassenmanagement, het scheppen van een ordelijke en rustige sfeer in de klas;
- huiswerk geven (gestructureerde taken, sturing en evaluatie);
- hoge verwachtingen: leraren kunnen beduidende invloed uitoefenen op wat leerlingen leren;
- duidelijke doelstellingen (beperkt in aantal, gericht op basisvaardigheden en transfer);
- structureren van de inhoud (ordenen van inhoud, advanced organizers, voorkennis aanboren);
- helderheid van de presentatie;
- vragen stellen aan leerlingen (activerend en controleert);
- onmiddellijk oefenen van de stof na de uitleg;
- evalueren of doelen zijn gehaald;
- feedback naar leerlingen;
- corrigerende instructie (als er fouten worden gemaakt).

Bovenstaande interventies zijn gericht op kennisoverdracht.

Directe instructie

Veenman (1998) concludeert dat het onderzoek naar de effectieve leraar heeft gewezen op het belang van 1) het onderwijzen van de leerstof in klein stappen, 2) begeleide inoefening, 3) het geven van veel en gevarieerde leerstof en 4) interactief groepsgewijs georganiseerd onderwijs. Een aantal van deze effectief gebleken didactische handelwijzen vormen samen het handelingsmodel voor directe instructie dat van de leraar de volgende stappen vraagt:

- terugblik,
- presentatie en uitleg,
- begeleide inoefening,
- zelfstandige verwerking,
- periodieke terugblik ('herhalen') en terugkoppeling gedurende elke lesfase.

Als leraren werken met dit model blijkt dat positief effect te hebben op het leren van leerlingen (Veenman & Raemaekers, 1996; Walberg & Paik, 2000).

Een aantal dezelfde instructievormen worden keer op keer aangemerkt als bevorderlijk voor het leren van leerlingen (vergelijk ook Fraser et al., 1987). Leraren die zó handelen, kunnen voortgang in het leren van hun leerlingen verwachten. Daarbij dient aangetekend te worden dat het daarbij vooral omgaat dat leerlingen gestructureerde kennis en vaardigheden verwerven. Later onderzoek is zich ook gaan richten op het handelen van leraren als ze leerlingen strategieën willen leren of problemen oplossen via bepaalde denkstappen (Veenman, 1998; Brophy, 2001).

Kennisconstructie

Zoals al aangegeven is naast kennisoverdracht ook kennisconstructie te onderscheiden⁷. Kennisconstructie wordt ook wel het 'nieuwe leren' genoemd. Oostdam et al. (2006) hanteren daarbij de volgende 'stipulatieve' definitie: 'De term het nieuwe leren verwijst naar vormen van onderwijs die worden gekenmerkt door een of meer van de volgende uitgangspunten:

- er is aandacht voor zelfregulatie en metacognitie;
- er is ruimte voor zelfverantwoordelijk leren;
- leren vindt plaats in een authentieke leeromgeving;
- leren wordt beschouwd als een sociale activiteit;
- leren vindt plaats met behulp van ict;

7 Van der Werf (2005) wijst op de karikatuur die wordt gemaakt van directe instructie om daarmee het nieuwe leren te promoten. Ze pleit voor 'een terugkeer naar het gewone leren en dit (...) verbinden met enkele goede ideeën uit het nieuwe leren.' p. 33. Ze voert hierbij het begrip 'engagement' van de leerling op. De leraar moet zich inzetten om de leerling geëngageerd of betrokken te maken bij het leren.

- er wordt gebruik gemaakt van nieuwe beoordelingsmethodieken, die passen bij een of meer van de hiervoor genoemde uitgangspunten.’ p. 49.

Bij kennisconstructie wordt de kennis niet overgedragen door de leraar, maar is het de bedoeling dat de leerling zelf actief kennis en inzicht opbouwen. De leraar moet hierbij de leerling ruimte geven voor zelfverantwoordelijk leren waarbij leerlingen verantwoordelijkheid krijgen en dragen in het stellen van eigen leerdoelen en het reguleren van het eigen leerproces. De leraar vervult in die leercontext de rol van coach of begeleider.

Oostdam et al. (2006) verrichtten een aantal casestudies op scholen voor voortgezet onderwijs die ervaring opdoen met vormen van nieuwe leren. De onderzoekers (p. 33) constateren dat op elke van de onderzochte scholen sprake is van een spanningsveld tussen een instructiegerichte en een leerlinggerichte aanpak. Leraren blijken toch vrij veel te sturen bij de leerdoelen en leeractiviteiten, ook al hebben de leerlingen veel vrijheid in het plannen en uitvoeren van leertaken.

Het zal duidelijk zijn dat een leraar die de genoemde uitgangspunten van het nieuwe leren in de praktijk wenst te brengen, andere interventies moet uitvoeren dan wanneer kennisoverdracht het primaire doel is.

4.4 Een metastudie naar interventies bij het lesgeven

Recent is een brede studie verschenen over de gemeten effecten van interventies bij het lesgeven. Daarbij is zowel onderzoek naar kennisoverdracht als naar kennisconstructie betrokken en verwerkt.

In opdracht van de onderwijsministeries in Nederland en Duitsland heeft Scheerens (2007) een uitvoerige meta-analyse verricht van honderden internationale studies naar de effectiviteit van schoolfactoren en factoren die samenhangen met het lesgeven. We concentreren ons hier op de factoren rond het lesgeven die voornamelijk betrekking hebben op de interventies die de leraar uitvoert. Gezien het grote aantal geanalyseerde onderzoeken, de gedegen onderzoeksopzet waaraan de (meeste) studies voldoen en de gekozen variabelen is deze publicatie relevant voor de onderhavige studie. Opvallend is dat Scheerens amper aandacht besteedt aan het kennisniveau van de leraar en aan persoonskenmerken van de leraar.

Scheerens bouwt voort op eerdere overzichtsanalyses nadat die zijn aangevuld met recenter onderzoek. Per onderzoek is de omvang van het effect berekend van de betrokken variabelen (in de vorm van Fischer’s Z_r , die als correlatie geïnterpreteerd kan worden).

In tabel 4.1 staan de uitkomsten van de meta-analyse. Daarbij zijn vijftien clusters van variabelen rond het lesgeven onderscheiden. Binnen elke cluster zijn indicatoren aangegeven die de onderliggende aspecten nader verduidelijken.

Wat zijn nu de effectieve interventies van leraren om leerlingen tot leren te bewegen? Het effectiefst (.21) blijken strategieën om leerlingen tot leren leren te brengen. Verder komt als effectief (.15) naar voren dat leraren hoge verwachtingen koesteren over het leren van leerlingen en dat ze ‘constructivistische’ opvattingen hebben over lesgeven. Ook effectief zijn het hanteren van een cognitief uitdagende onderwijsaanpak (.13), het creëren van een ordelijke en positief-ondersteunende leeromgeving (.13), een heldere en gestructureerde manier van lesgeven (.13), en een activerende lesaanpak (.12). De andere interventies hebben minder effect, maar zijn wel allemaal significant. Opvallend is dat ‘practice’ een gering negatief effect heeft. Het gaat hierbij om de nadruk op herhaling en repetities.

Lettend op de relatief grootste effecten vindt Scheerens dat interventies die te maken hebben met kennisconstructie, wel degelijk een bijdrage leveren aan de leerprestaties van leerlingen.

Tabel 4.1 – Uitkomsten van de meta-analyse van factoren die met lesgeven te maken hebben: gemiddelde effectgrootte, standaardfout, kans en aantal studie waarop dit is gebaseerd. Bron: Scheerens, 2007, p. 201)

Area	Indicators	Mean effect size	Standard error	p	Count
1 Learning Time	Time on task, effective use of teaching time, homework, mastery learning	.095	.013	.000	173
2 Classroom organization	Classroom management, discipline, control	.075	.019	.000	62
3 Orderly Learning Environment	Learning climate, classroom climate, low achievement pressure, mastery-orientation, performance orientation	.129	.012	.000	138
4 Clear and structured teaching	Direct teaching, structured teaching, teacher demonstrations, teaching for basic skills, clarity	.126	.016	.000	134
5 Activating choice of teaching arrangements and student grouping	Cooperative learning, situated learning, discovery learning, peer-tutoring, student experiments, hands-on activities, group work, individual work, individual learning, discussions	.123	.012	.000	179

Vervolg Tabel 4.1 – Uitkomsten van de meta-analyse van factoren die met lesgeven te maken hebben: gemiddelde effectgrootte, standaardfout, kans en aantal studie waarop dit is gebaseerd. Bron: Scheerens, 2007, p. 201)

Area	Indicators	Mean effect size	Standard error	p	Count
6 Learning to use learning strategies	Cooperative learning strategy training, problem-solving, meta-cognitive training, scientific inquiry training, thinking aloud training, concept mapping, organizing/structuring methods, language acquisition training, phonemic awareness training, reading strategies, writing strategies, formal learning strategy training	.213	.018	.000	103
7 Challenge	Cognitive activation, orientation towards understanding, active student engagement, authentic contexts, relevance to students, language level, varying representation formats	.130	.013	.000	180
8 Support	Quality of teacher-student interactions, student-student interactions, teacher support	.108	.017	.000	73
9 Feedback / monitoring	Feedback, monitoring, individual frame of reference	.056	.019	.004	106
10 Evaluation of goals / attainment	Assessments, tests	.086	.031	.006	46
11 Teacher characteristics	high expectations for students, beliefs about the nature of learning	.146	.039	.000	26
12 Adaptive Teaching	Variable teaching methods, adaptive teaching, orientation towards individual learning processes, choice, taking into account student pre-requisites	.066	.027	.013	41
13 Practice	Drill, repetitions, applications	-.080	.030	.007	27
14 Material	Quality of curriculum, textbooks, use of computers	.015	.016	.033	28
15 Integrative approaches	Constructivist instruction, inductive teaching, conceptoriented / integrated instruction	.089	.022	.000	90

Als alle lesgeeffactoren worden samen genomen, is het gemiddelde effect / correlatie .10. Dat is hoger dan de schoolfactoren die als gemiddelde correlatie .08 hebben. Een gemiddelde correlatie van .10 wordt doorgaans als gering opgevat. Volgens Scheerens zijn ogenschijnlijk geringe effecten toch betekenisvol is omdat ze bijdragen aan

de leerprestaties. Hij verwijst naar onderzoek waaruit zou blijken dat effecten in de grootte van .15 tot .20 te vergelijken zijn met de leerwinst in één jaar (p. 204).

Opmerkelijk is dat er verschillen in effect zijn tussen basis- en voorgezet onderwijs. De bestudeerde factoren rond het lesgeven blijken in het basisonderwijs een wat groter effect te hebben dan in het voortgezet onderwijs.

4.5 Conclusie

Uit de meta-analyse is gebleken dat de meeste onderzochte interventies van leraren daadwerkelijk effect kunnen sorteren waarbij sommige interventies effectiever zijn qua leerwinst dan andere. Deze interventies zijn generiek geformuleerd, dus niet gekoppeld aan bepaalde vakinhouden. De interventies bij het lesgeven zijn instrumenteel van aard. Een goede leraar is een ambachtsman die voorzien is van een ruime gereedschapskist.

Scheerens constateert dat constructivistische onderwijsleerstrategieën wat meer effect bij leerlingen blijken te sorteren dan vormen van directe instructie en leraarsturing. In eerdere overzichtsstudies werd juist het omgekeerde gevonden. Als mogelijke verklaring wijst hij erop dat het amper voorkomt dat in hetzelfde onderzoek constructivistische benadering wordt vergeleken met vormen van directe instructie. We zijn het met Scheerens eens dat beide benaderingen als complementair moeten worden gezien en dat afhankelijk van de te bereiken onderwijsdoelen en de leerlingpopulatie andere accenten kunnen worden gelegd. De empirie toont daarmee een genuanceerder beeld dat de soms felle controverse tussen 'instructionisten' en 'constructivisten' zou doen vermoeden.

Een goede leraar is derhalve iemand die op het juiste moment de juiste interventies uitvoert. Bij het overdragen van kennis zijn dat andere interventies dan bij kennisconstructie. In het eerste geval is te denken aan interventies die behoren bij effectieve instructie (concrete doelen aangeven, goede vragen stellen, gerichte feedback geven), in de situatie waarbij kennisconstructie door de leerlingen beoogd wordt, gaat het om de leraar als leerprocesbegeleider (uitnodigen tot reflectie, scaffolding, motiveren, grenzen verleggen).

Een goede leraar dient dus – afhankelijk van de eisen van de leersituaties – een hele reeks interventies te kunnen plegen. Scheerens p. 139 'The overriding conclusion of the meta-analysis of teaching factors is that effective teaching is a matter of clear structuring *and* challenging presentation *and* a supportive climate *and* meta-cognitive training. The results indicate that these main orientations to teaching are all important, and that effective teaching is not dependent on a singular strategy or approach.'

De ideale leraar en interventies

Voor het vervolg van deze studie hebben we de component ‘interventies’ uiteengelegd in de volgende vier kenmerken:

- de ideale leraar schept een goede werksfeer;
- de ideale leraar heeft structuur in zijn lessen;
- de ideale leraar stelt juist vragen;
- de ideale leraar geeft bruikbare feedback.

Voor de gesprekken met leraar zijn deze kenmerken als ankerpunten voor de interventies van leraren naar voren gebracht. In deze omschrijving ligt de nadruk op aspecten van kennisoverdracht.

5 De leraar als persoon

Men hoort wel zeggen dat een goede leraar iemand is met de juiste persoonlijke eigenschappen: de geboren leraar. In dit hoofdstuk gaan we in op de vraag wat het belang is van de component ‘persoonlijke kwaliteiten’ voor goed leraarschap. Welke persoonlijke kwaliteiten kenmerken een goede leraar? Welke typen zijn te onderscheiden?

5.1 Wat zegt onderzoek?

Er zijn journalistiek geschreven publicaties – zoals ‘Het geheim van de docent’ (SBL, 2006) – waarin mensen gevraagd worden naar herinneringen aan hun leraren van vroeger. Daarbij valt op dat het vooral de persoonlijke eigenschappen van docenten zijn die indruk hebben gemaakt op leerlingen en die hen hebben gestimuleerd om zelf tot ‘echt’ leren en ontwikkeling te komen. Kwaliteiten die daarbij vaak naar voren worden gebracht zijn de merkbare liefde en enthousiasme voor het vak, het inspireren, humor, zichzelf zijn, het scheppen van een persoonlijke band met leerlingen, het aanzetten tot nadenken, consequent optreden naar leerlingen, aanzien en gezag, weten te boeien en gepassioneerd vertellen.

Teacher characteristics

Onder de noemer ‘teacher traits’ en ‘teacher characteristics’ is studie verricht naar de persoonlijke eigenschappen van leraren. In de vorige eeuw is internationaal veel onderzoek gedaan naar de persoonlijkheidskenmerken, attitudes en motivatie, werkervaring, aanleg en capaciteiten van leraren. Dat onderzoek is vooral beschrijvend van aard (Borich, 1988; Creemers, 1991).

Een breed palet aan persoonlijke kenmerken is bestudeerd. We noemen slechts enkele voorbeelden. Het zelfconcept van leraren, het introvert- versus extravert-zijn, de mate waarin de leraar het gevoel heeft zelf situaties te kunnen beïnvloeden (‘locus of control’), de prestatiemotivatie, angstgevoelens, de intellectuele capaciteiten, de gerichtheid op leerstof en op leerlingen.

Hay McBerr (2000, geciteerd in Scheerens, 2004) stelde een aantal karakteristieken vast van effectieve leraren. Een aantal daarvan houdt direct verband met de persoon van de leraar:

- Commitment: de vastbeslotenheid om al het mogelijke te doen voor elke leerling om hem of haar resultaat te laten behalen;

- Confidence: het geloof in het eigen vermogen om doelen te kunnen halen en om op uitdagingen in te kunnen gaan;
- Trustworthiness: Consequent en rechtvaardig zijn, je woord houden;
- Respect: het geloof dat ieder mens er toe doet en respect verdient.

Interpersoonlijk

Voor Nederland ontwikkelden Wubbels et al (1997) een model en een meetinstrument voor interpersoonlijk leraarsgedrag. Het model kent een invloedsdimensie (leeraar stelt zich 'boven' of 'onder' de leerling op) en een nabijheidsdimensie (opstelling 'tegen' of 'samen' met de leerling). De combinatie van deze dimensies leidt tot acht typen docent-leerling-relaties.

1. *Directief* (deze leraar heeft de touwtjes duidelijk in handen, door middel van regels en procedures).
2. *Gezaghebbend* (bij deze leraar zijn de regels en procedures niet zo nodig, het is ook zo duidelijk wat van de leerlingen wordt verwacht, orde ontstaat automatisch).
3. *Tolerant-gezaghebbend* (deze leraar combineert het bieden van structuur met het geven van ruimte aan leerlingen).
4. *Tolerant* (in de klas van de tolerante leraar heerst een vriendelijke, maar soms wat rommelige sfeer, waarin rekening wordt gehouden met de wensen en behoeften van leerlingen).
5. *Onzeker-tolerant* (ook deze leraar biedt veel ruimte voor de leerlingen, eigenlijk te veel, doordat structuur ontbreekt ontstaat een wanordelijke situatie in de klas).
6. *Onzeker-agressief* (het onzekere gedrag, dat ook het vorige type leraar vertoonde, uit zich dit keer in meer ontevreden, corrigerend en streng gedrag. Docenten en leerlingen zien elkaar als tegenstanders en steken bijna alle energie in het voeren van een onderlinge strijd).
7. *Autoritair* (deze leraar is eveneens ontevreden, corrigerend en streng, alleen nu in combinatie met leidend gedrag. Leerlingen doen nu wel wat de leraar zegt, alleen is de betrokkenheid daarbij ver te zoeken – kadaverdiscipline).
8. *Moeizaam-dominerend* (het kost deze leraar veel moeite om een redelijke sfeer in de klas te brengen, hij is met name gericht op zijn vak, hij behandelt stof veelal saai en klassikaal).

De accentverschuiving in type leraarsgedrag tijdens de loopbaan ziet er – in het algemeen – als volgt uit. In de beginfase van de leraarloopbaan zijn de meeste leraren nog 'onzeker tolerant', wat in de eerste tien jaar steeds vaker verandert in een meer gezaghebbend profiel. Tegen het einde van de carrière komt het repressieve (of moeizaam dominerende) profiel steeds vaker voor. Deze gegevens wekken de indruk dat het toegroeien naar excellent functioneren geen automatisme is naarmate de loopbaan voortschrijdt (Brekelmans et al., 2002).

Brekelmans et al. (2002) bespreken een aantal onderzoeken naar de samenhang tussen interpersoonlijk leraarsgedrag en de prestaties van leerlingen. Ze concluderen dat er positieve samenhangen zijn tussen enerzijds de mate waarin een leraar invloed uitoefent op leerlingen en de gepercipieerde mate van nabijheid van de leraar (coöperatie) en anderzijds leerlingprestaties. Deze samenhangen zijn sterker voor ‘affectieve leerlinguitkomsten’ dan voor cognitieve opbrengsten.

Sterleraren

In het onderzoek van Wartenbergh en Van Gennip (2003) worden zeven typen ‘sterleraren’ (in het voortgezet onderwijs) onderscheiden: *de supervakdocent, de raspresenterator, de vertrouwenspersoon, de idealist, de leerprocesbegeleider, de filosoof en de ict-ster*. In het kader staan de typen nader omschreven. Er is een instrument ontwikkeld waarmee leraren zich zelf kunnen typeren. Ook leerlingen kunnen hiermee – vanuit hun perspectief – hun leraar typeren. In deze studie de relatie met leerlingprestaties niet onderzocht.

De supervakdocent

Supervakdocenten geven les op basis van het door en door kennen van het vak dat ze geven. Deze docenten kunnen goed uitleggen, begrijpen ook dat een leerling iets niet begrijpt (en hoe dan anders uit te leggen), zijn didactisch sterk. Supervakdocenten houden van hun vak en stralen dit enthousiasme uit en brengen het over op hun leerlingen.

De raspresenterator

Raspresenteratoren weten door hun optreden de les ontzettend boeiend te maken, waardoor de leerlingen aan hun lippen hangen. Daarmee krijgen deze docenten de leerlingen op hun hand en betrekken hen op die manier bij de les.

De vertrouwenspersoon

Vertrouwenspersonen geven leerlingen het gevoel dat ze altijd bij hen terecht kunnen met welke problemen dan ook (ook persoonlijke). Op die manier wordt in de klas een klimaat geschapen waarin leerlingen zich zeker en begrepen voelen en zo een mate van rust vinden die nodig is om de stof goed op te kunnen nemen en zich verder te ontplooiën. Dit type leraar is overigens geknipt voor het mentorschap.

De idealist

Deze leraren hebben een scherp oog voor verschillen tussen leerlingen en proberen met inzet van al hun didactische en pedagogische talenten uit alle leerlingen te halen wat erin zit. Deze docent wil dat iedereen ten minste de basis van het vak gaat beheersen en slaagt.

De leerprocesbegeleider

Leerprocesbegeleiders zijn kenner bij uitstek van leerprocessen. Ze stimuleren de leerling in leren zonder zelf al te nadrukkelijk inhoudelijke kennis aan te dragen. Zij leren de leerling leren en dragen metakennis over, zoals hoe informatie te zoeken en probleemoplossen. Ook zorgen ze voor een optimale omgeving om te leren. Laten de leerling nadenken over zijn leren en denken mee over geschikte individuele leerroutes.

De filosoof

Filosofen laten merken dat ze hebben nagedacht. Ze zetten de leerlingen aan het denken over veel zaken, die hen in het leven beroeren en plaatsen deze in breder perspectief. Leerlingen hebben veel aan hun kijk op het leven en voelen zich daardoor verrijkt. De filosofen stralen levenswijsheid uit, zonder betweterig te zijn.

De ict-ster

De ict-ster is gefascineerd door de verrijkende mogelijkheden van technologiegestuurde leermiddelen en -vormen. Deze leraren weten met inzet van ict, krachtige en gevarieerde leeromgevingen te scheppen waarin leerlingen boeiende en afwisselende leerervaringen worden geboden.

Effectiviteit van positieve relaties

Cornelius-White (2007) verrichtte een meta-analyse naar de invloed van positieve leraar-leerling relaties op de leeruitkomsten van leerlingen. Daarbij gaat het om uiteenlopend persoons- of leerlinggericht gedrag van de leraar zoals 'nondirectivity, empathy, warmth, and encouraging thinking and learning'. Uit een groot aantal onderzoeken blijkt volgens zijn analyses dat als leraren dit soort gedrag ten toon spreiden naar hun leerlingen dat dit een positieve samenhang vertoont met cognitieve en affectieve uitkomsten bij leerlingen: 'participation, critical thinking, satisfaction, math achievement, drop-out prevention, self-esteem, verbal achievement, positive motivation, social connection, IQ, grades, reduction in disruptive behaviour, attendance, and perceived achievement.'

5.2 Conclusie: empirische evidentie?

Wat zegt onderzoek over het belang van de basisdimensie 'persoonlijke kwaliteiten' voor goed leraarschap en welke persoonlijke kwaliteiten zijn karakteristiek voor een goede leraar? In het bovenstaande zijn enkele studies naar persoonlijke eigenschappen van leraren aangetipt. Een scala aan eigenschappen passeert daarbij de revue. Het is niet zo dat uit de literatuur dé persoonlijkheid van de leraar als één vastomlijnd gegeven naar voren komt. Binnen de populatie van leraren zijn uiteenlopende typen te onderscheiden. Afhankelijk van de gekozen conceptuele invalshoek zijn er in de literatuur andere indelingen.

Een beperking van dit onderzoek naar de persoonlijke eigenschappen van leraren is dat veelal geen aandacht is besteed aan de (eventuele) relatie van deze eigenschappen met de leerprestaties van leerlingen. Voor zover daar zicht op is, is het globale beeld dat persoonlijke eigenschappen van leraren geen goede voorspellers zijn van het handelen van leraren in de klas (Borich, 1988; Creemers, p. 35, 1991).

Persoonlijke kwaliteiten zijn voor leraren zelf echter wel drijvende krachten. Deze kwaliteiten raken de beroeps- en eigen identiteit ‘Waar doe ik het allemaal voor?’ (Korthagen & Vasalos, 2007). Ook voor leerlingen blijken de persoonlijke kwaliteiten van leraren van doorslaggevend belang: ze bepalen of ze geboeid raken en worden gestimuleerd tot leren. Korthagen & Vasalos (2007) wijzen verder op het vitale belang van persoonlijke kwaliteiten of kernkwaliteiten van leraren. Deze kwaliteiten vormen volgens hen de kern van de persoon en werken door in alle lagen van het functioneren van de leraar (het ‘ui-model’). Ze pleiten voor het aanboren van ‘de kwaliteit van binnenuit’, De kernkwaliteiten zijn van kinds af aan aanwezig en hebben te maken met het ‘zijn’ van de persoon, ze zijn ondeelbaar en breed inzetbaar. Competenties daarentegen die meer technisch-instrumenteel van aard zijn, zouden wel leerbaar zijn. Deze competenties komen overeen met wat wij eerder interventies noemden. Korthagen & Vasalos zetten de kernkwaliteiten af tegen de lijsten met competenties waarmee leraren gewoonlijk de maat wordt genomen. Competenties zijn opdeelbaar en hebben een beperkter bereik. Ze zijn aan te leren en hebben te maken met ‘kunnen’. Competenties passen bij het deficiëntiedenken, het nog niet beheersen, terwijl kernkwaliteiten te maken hebben met ‘zijn’, de diepliggende krachten die leraren drijven. Volgens genoemde auteurs komen onderwijsvernieuwing en professionalisering pas goed van de grond als naast competenties serieus aandacht wordt geschonken aan persoonlijke kwaliteiten van leraren.

We komen tot de slotsom dat het beeld van wat goede leraren zijn, niet compleet is zonder deze persoonlijke kwaliteiten in ogenschouw te nemen. Uit onderzoek blijkt weliswaar niet dat er een rechtstreekse lijn loopt van persoonlijke kwaliteiten van leraren en dat wat leerlingen presteren, maar gezien het belang dat hieraan door betrokkenen (leraren en leerlingen) wordt toegeschreven, is het een noodzakelijke voorwaarde voor goed onderwijs.

De persoon van de ideale leraar

Om de persoon van de ideale kort te typeren hebben we de volgende kenmerken gepresenteerd in de gesprekken die daarover voor het onderzoek zijn gehouden.

- de ideale leraar is een authentieke persoon;
- de ideale leraar heeft passie voor lesgeven;
- de ideale leraar geeft leerlingen persoonlijke aandacht;
- de ideale leraar heeft humor.

6 De ideale leraar en leerbaarheid volgens leraren

In de vorige hoofdstukken is de onderzoeksliteratuur aan bod gekomen. In dit hoofdstuk rapporteren we *wat leraren zelf vinden* van wat een ideale leraar is en hoe dit nog te verbeteren valt.

In april en mei 2008 hebben in Utrecht twee groepsgesprekken plaatsgevonden met in totaal veertien leraren. De groepen waren gemengd: leraren basisonderwijs en leraren voortgezet onderwijs.

6.1 Wezenlijke kenmerken van ideale leraren

6.1.1 Spontane invulling

De leraren die deelnamen aan de groepsgesprekken hebben in het begin spontaan opgeschreven wat ze de wezenlijke kenmerken van een 'ideale leraar' vinden. Daarbij moesten ze er vanuit gaan dat een ideale leraar een leraar is waarbij leerlingen leren en zich verder ontwikkelen.

De uitkomsten staan in de tabellen 6.1 en 6.2. De omschrijvingen zijn goed inpasbaar in onze drieslag: vakkennis, interventies, persoon. Een goede vakkennis wordt door leraren zelf ook onontbeerlijk geacht. In het basisonderwijs wordt daarbij gedacht aan het in ontwikkeling blijven en werken aan de eigen competenties van de leraar. Bij de interventies is sprake van het overdragen van de stof en het creëren van een gunstige leer- en werkomgeving met een flexibele invulling. Op het vlak van de persoon gaat het vooral om een communicatieve, open houding van de leraar naar leerlingen waarbij leerlingen tot hun recht komen. Opvallend is dat er geen contrasten zijn in beschrijving van de ideale leraar tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs.

Tabel 6.1 – *Individuele antwoorden op de open vraag wat een ideale leraar is: basis-
onderwijs*

basisonderwijs groep 1-4	component
Is in staat continu in ontwikkeling te blijven / zelf steeds bereid is tot leren (en daarmee voorbeeld voor leerlingen)	vakkennis / persoon
Is competent op alle competenties	vakkennis / interventies
Weet aan welke competenties hij/zij nog moet werken	vakkennis / interventies
Iemand met kennis van zaken	vakkennis
Zorgt voor veiligheid	persoon / interventies
Zorgt dat kinderen zich competent gaan voelen	persoon / interventies
Iemand met een luisterend oor, open oog, meevoelend hart	persoon
Is betrokken en weet afstand te houden	interventies / persoon
Is congruent in daden en denken	interventies / persoon
Zorgt voor rijke leeromgeving	interventies
Weet naaste zone van ontwikkeling van leerlingen	interventies
Geeft duidelijk aan wat van de leerlingen verwacht wordt	interventies
Iemand die in staat is kennis over te brengen naar kinderen	interventies
Basisonderwijs groep 5-8	
Die zelf altijd leert en zich verder ontwikkelt	vakkennis / persoon
Is / blijft enthousiast over z'n vak	vakkennis / persoon
Kennis van de lesstof	vakkennis
Heeft een goed inlevingsvermogen	persoon
Kent zijn grenzen	persoon
Positief: veel 'slikken', omgaan met probleemleerlingen en de leuke kant blijven zien	persoon
Haalt het beste uit zijn leerlingen	interventies
Didacticus (het moet worden overgebracht)	interventies
Sfeer creëren ('hier gaan we iets leren')	interventies
Creatief in oplossing voor problemen en creatief in lesvormen	interventies
De 'bovenkant' niet vergeten (gemakkelijk lerende leerlingen)	interventies

Tabel 6.2 – *Individuele antwoorden op de open vraag wat een ideale leraar is: voortgezet onderwijs*

Vmbo	component
'Passie' voor zijn vak	vakkennis / persoon
Vakkennis en dat goed kunnen overdragen	vakkennis / interventies
Interesse voor het vak ontwikkelen bij leerlingen	vakkennis
Interesse in zijn leerlingen	persoon
Leeft zich in in leerlingen	persoon
Luisterend oor en staat open voor leerlingen	persoon
Creëert het ideale leerklimaat met rust en orde	interventies
Motiveert leerlingen / activeert leerlingen	interventies
Corrigeert, stelt grenzen	interventies
Havo / vwo	
Voldoende vakkennis	vakkennis
Is in staat een vertrouwensband met leerlingen op te bouwen / heeft goede relatie met leerlingen	persoon
Humor	persoon
Communicatief	persoon
Plezierig mens	persoon
Heeft een breed didactisch spectrum	interventies / vakkennis
Kent en kan verschillende rollen spelen ('politieagent, begeleider, toneelspeler' enzovoort), situationeel handelen	interventies / persoon
Kan leerlingen motiveren/stimuleren	interventies
Is flexibel, kan inspelen op onverwachte situaties	interventies
Is in staat een 'leer'omgeving te creëren	interventies

Dubbelingen zijn samengevoegd.

6.1.2 Twaalf kenmerken naar mate van belang

Na de spontane benoeming van wat een ideale leraar inhoudt, hebben de gespreksdeelnemers twaalf kaartjes moeten ordenen met op elk een kernachtige omschrijving van goed leraarschap, ontleend aan de literatuurverkenning (zie hoofdstukken 3 tot en

met 5). Deze omschrijving op kaartjes correspondeert met onze driedeling: vakinhoud, interventies, persoon. Aan de leraren is pas achteraf bekend gemaakt welke kenmerken bij welke component horen.

De kaartjes moesten geordend worden van belangrijk (+), belangrijker (++), nog belangrijker (+++) en allerbelangrijkst (++++)). De ordening heeft plaatsgevonden in groepsverband (basisonderwijs en voortgezet onderwijs apart).

De uitkomsten staan in tabel 6.3. Alle kenmerken zijn van belang (er zijn immers geen onbeduidende zaken voorgelegd). We richten ons hier op de karakteristieken die volgens leraren het meest gewicht in de schaal leggen.

Tabel 6.3 – Kenmerken van leraren naar de mate waarin ze van belang zijn voor ideaal leraarschap

	basisonderwijs	voortgezet onderwijs		tendens
		sessie 1	sessie 2	
Vakkennis				
beheerst vakinhoud	++++	++++	++++	wezenlijk
kweekt belangstelling vak	+	+	+	van belang
boeit leerling met leerstof	+++	+++	+++	groot belang
heeft academisch denk-niveau	+	+++	++	varieert voor bao en vo
Interventies				
schept goede werksfeer	++++	+++	++++	wezenlijk
heeft structuur in zijn lessen	++++	++	++++	wezenlijk
stelt juist vragen	++++	++	++	bao: wezenlijk vo: nogal belangrijk
geeft bruikbare feedback	++++	+++	++	bao: wezenlijk; vo: nogal belangrijk
Persoon				
authentieke persoon	+++	++++	++++	bao: van groot belang; vo: wezenlijk
passie voor lesgeven	++++	++++	++++	wezenlijk
persoonlijke aandacht	+++	+++	+++	van groot belang
humor	++++	++	++	bao: wezenlijk; vo: tamelijk belangrijk

Zowel voor het basis- als voorgezet onderwijs is de beheersing van de vakinhoud door de leraar cruciaal, op de voet gevolgd door het boeien van de leerling met de leerstof. Ook onderwijskundige interventies zijn onontbeerlijk, met name het scheppen van een goede werksfeer en het zorgen voor structuur in de eigen lessen. Wat betreft de leraar als persoon spelen de passie voor het lesgeven en het blijf geven een authentiek persoon te zijn een hoofdrol.

6.1.3 Kenmerken nader beschouwd

De leraren zijn het eens met onze keuze van de twaalf beschrijvingen van goed leer-schap. Deze zijn ook volgens hen onmisbaar. Wel is door hen voorgesteld nog toe te voegen als een soort metakenmerk 'kritische zelfreflectie door de leraar'.

Over bepaalde kenmerken zijn behartigswaardige dingen gezegd. Volgens sommigen nemen twee kenmerken die gelegen zijn in de persoon van de leraar, een sleutelpositie in: de *eigen authenticiteit en de passie voor lesgeven*. Deze fundamentele kenmerken kleuren andere kenmerken in en bepalen mede of die kenmerken goed uit de verf komen. Wie authentiek is als persoon, zou ook verder qua instrumentele kenmerken goed kunnen functioneren. Als een (aanstaande) leraar over de juiste persoonskenmerken beschikt, dan komen de andere dingen als het ware vanzelf tot wasdom, zo luidt de redenering.

Aan deze passie voor lesgeven en authenticiteit liggen zogenoemde kernkwaliteiten van de leraar als persoon ten grondslag. De eigen kernkwaliteiten kan iemand op het spoor komen door bijvoorbeeld zelfreflectie ('Waar ben je sterk in?'). Wie zijn eigen kernkwaliteiten kent, kan ze verder ontwikkelen. Het gegeven dat leraren verschillen in hun kernkwaliteiten, maakt dat er ook bij ideale leraren markante verschillen aan te wijzen zijn.

Opgemerkt is dat de passie voor lesgeven, één van de belangrijkste drijfveer voor leraren, gedurende de loopbaan wel minder kan worden, vooral door belastende omstandigheden bij het lesgeven zoals een slechte sfeer die het plezier in het werk ernstig kunnen ondermijnen.

Het belang van *kennis van de vakinhoud* is diverse keren door de gesprekspartners benadrukt. Zonder inhoudelijke bagage is er namelijk geen onderwijs mogelijk. De leraar staat anders met lege handen en kan leerlingen dan niet motiveren: de bodem valt weg uit het onderwijs. Andere kenmerken van leraren krijgen pas vulling wanneer de vakinhoud erbij komt en de noodzaak wordt ervaren deze kennis over te brengen bij leerlingen.

6.1.4 Verschillen

De teneur in de gesprekken was duidelijk: een goede leraar beschikt over alle basiskenmerken. Deze basisvaardigheden bepalen zijn of haar ambachtelijkheid. Daarbij is sprake van een zekere bandbreedte en andere inkleuringen, maar in essentie gaat het om dezelfde karakteristieken. Zoals hiervoor beschreven kleuren verschillen in kernkwaliteiten hoe een leraar zich daadwerkelijk manifesteert.

‘De leraar muziek heeft meer humor nodig om zijn vak te geven dan bijvoorbeeld de leraar wiskunde. Die kan het zich permitteren zijn vak te geven zonder humor.’ Ook binnen het voortgezet onderwijs waarin een reeks van vakken wordt gegeven, zijn goede leraren voornamelijk uit hetzelfde hout gesneden. Hoewel er grote verschillen zijn tussen bijvoorbeeld het gymnasium of het vmbo, zou het pakket aan ideale kenmerken van het leraarschap in grote lijnen toch steeds hetzelfde zijn.

We concluderen dat volgens de geïnterviewde leraren basisonderwijs en voortgezet onderwijs, er een basistype van de ideale leraar is waarbij wel sprake is van verschillen in inkleuring.

6.2 Leerbaarheid

‘De ideale leraar: kun je die bouwen? De onderdelen kunnen worden aangegeven (passie, vakkennis, persoon). Of het een Kever of een Mercedes wordt, dat is de vraag. Dat is niet maakbaar.’

Aldus één van de leraren die deel heeft genomen aan het gesprek. Voor de praktijk is het een strategisch belangrijke vraag in welke mate lerarenkarakteristieken te leren en te ontwikkelen zijn. Volgens leraren is de beheersing van de vakinhoud goed leerbaar. Maar ook de andere facetten die we onderscheiden hebben bij vakkennis zijn in behoorlijke mate leerbaar. Ook de interventies die nodig zijn voor een goede werksfeer en verantwoord didactisch handelen zijn prima aan te leren, zo oordelen leraren. Zie tabel 6.4.

Dat ligt anders als de leraar als persoon in beeld komt. Er bestaat namelijk twijfel of de facetten die hier genoemd zijn gemakkelijk leerbaar zijn. Daarover is verschil van mening tussen de deelnemers. In één sessie was een aantal deelnemers heel bevestigend in de opvatting dat het ‘authentiek persoon zijn’ goed leerbaar is, indien een leraar niet aan zijn lot wordt overgelaten maar wordt gestimuleerd om persoonlijke groei door te maken. Anderen achten dit en andere persoonskenmerken vooral een gegeven: ‘je hebt het of je hebt het niet.’ Als de passie voor het lesgeven in aanleg aanwezig is, kun je die verder ontwikkelen.

Tabel 6.4 – Kenmerken van leren naar de mate van leerbaarheid

	basisonderwijs			voortgezet onderwijs						tendens
	sessie 1			sessie 1			sessie 2			
	nau- welij ks	be- hoor lijk	goed	nau- welij ks	be- hoor lijk	goed	nau- welij ks	be- hoor lijk	goed	
Vakkennis										
beheerst vakinhoud			X			X			X	goed leerbaar
kweekt belangstelling vak		X			X		X			leerbaar
boeit leerling met leerstof		X			X		X	X		leerbaar
heeft academisch denkniveau			X		X			X		leerbaar
Interventies										
schept goede werksfeer			X			X		X		goed leerbaar
heeft structuur in zijn lessen			X			X		X	X	goed leerbaar
stelt juist vragen			X			X		X		goed leerbaar
geeft bruikbare feedback		X				X		X		leerbaar
Persoon										
authentieke persoon	X					X	X			nauwelijks leerbaar?
passie voor lesgeven		X		X			X			nauwelijks leerbaar?
persoonlijke aandacht		X				X	X	X		leerbaar
humor	X				X		X			nauwelijks leerbaar?

6.2.2 Randvoorwaarden en instrumenten

Goed leraarschap functioneert niet in een vacuüm maar in een schoolorganisatie die de ontwikkeling van de leraar kan belemmeren of juist stimuleren.

Schoolorganisatie

In de groepsgesprekken is naar voren gekomen dat in het basisonderwijs de school vaker een gemeenschap vormt dan in het voortgezet onderwijs waar leraren vooral op hun vak zijn geconcentreerd. In het voortgezet onderwijs zou de druk dat leerlingen 1040 lesuren moeten krijgen een zodanige belasting voor leraren vormen dat er weinig gelegenheid blijft voor persoonlijke ontwikkeling van de leraar.

Velen hebben de vitale rol van de schoolorganisatie voor het floreren van het leraarschap benadrukt. 'Een goed functionerende schoolorganisatie haalt het beste uit haar mensen'. Daarbij behoort een personeelsbeleid met serieuze aandacht voor scholing en verdere ontwikkeling. Volgens de gesprekspartners komt dit lang niet altijd goed uit de verf zodat de leraar vooral een eigen ontwikkelingstraject moet banen. Een assertieve opstelling ten opzichte van de schoolleiding kan dan nodig zijn om iets van de eigen plannen verwezenlijkt te krijgen.

Professionaliseringsbeleid

De school is volgens de leraren die deelnamen aan het gesprek qua personeelsontwikkeling een 'arme' organisatie, in vergelijking tot bijvoorbeeld bedrijfsleven of de zorg. Er is weinig aandacht voor personeelsbeleid in de zin van persoonlijkheidsontwikkeling en vrijblijvendheid zou troef zijn.

De idee van de 'ideale leraar' ontbreekt vrijwel in scholen, zo is opgemerkt. De schoolleiding ontbeert een visie daarop. De ruimte voor deskundigheidsbevordering die er in theorie is, wordt volgens sommige gespreksdeelnemers onderbenut ('10% professionele ontwikkeling is een farce'). Het gebruik van de huidige lijst van competenties zou leraren niet aanspreken.

Er is de aanbeveling gedaan dat zowel de schoolleiding als de teamleden een gedeelde visie zouden moeten ontwikkelen op wat ideaal leraarschap inhoudt. Ieder zou het beeld van de ideale leraar op het netvlies moeten hebben. Als er gedeelde ankerpunten van wat goed leraarschap is in de school zijn, maakt dat het gezamenlijk gesprek mogelijk over wat goed handelen is als leraar en richt dat de scholing en ontwikkeling van individuele leraren en van het team.

Competenties

SBL heeft een zevental competenties voor leraren in kaart gebracht. Sommige leraren vinden dat deze lijst van competenties in de school vaak te werktuiglijk wordt gehanteerd. Er gaat dan geen stimulans van uit om meer zicht te krijgen op de eigen bekwaamheid en leerbehoefte.

Instrumenten

Voor het ontwikkelen van goed leraarschap zijn diverse instrumenten de revue gepasseerd: reflectie, coaching en feedback, intervisie, werken met een portfolio, afstem-

ming tussen collega's, (na)scholing. Belangrijke voorwaarde voor verder ontwikkeling is dat de school zorgt voor een 'veilige' omgeving waarin leren door leraren wordt aangemoedigd.

Lerarenopleiding

Diverse malen in de gesprekken zijn vraagtekens gezet bij de vakinhoudelijke bagage die beginnende leraren hebben meegekregen van de lerarenopleiding. Al langer werkende leraren vertellen staaltjes van opvallende lacunes (Startende leraar vraagt na een les aan coachende collega: Wat zijn bedoenen eigenlijk? In plaats van Bedoeïenen).

Het zou beginnende leraren aan een kijk op het vak ontbreken. 'Ze zien het leraarschap als een baan van 9 tot 5. Ze schudden het zo van zich af.' 'Leraren in opleiding zijn niet meer bezig met het vak, met leerlingen en lesgeven, maar ze zijn bezig met hun competentiedossier.'

Leerlingen weten het

In het groepsgesprek is naar voren gekomen dat de leerlingen het best weten wat een ideale leraar is. 'De leerling ruikt het of iemand een goede leraar is'. Ze kunnen het niet benoemen, maar ze weten het wel, zo is opgemerkt.

Als leerlingen hun leraar mogen beoordelen dan levert dat een goed en reëel beeld op van wat de leraar kan. Het opzettelijk en onterecht negatieve oordelen van een onderwijsgevende, behoort volgens betrokken leraren tot de uitzonderingen. Een belangrijke expert op het gebied van het onderkennen van de ideale leraar, zit dus in de klas en is daarmee voor feedback binnen handbereik.

6.3 Drie componenten

Zoals gezegd hebben we de gespreksdeelnemers twaalf basiskennmerken van leraren voorgelegd. Achteraf hebben we gevraagd welke achterliggende componenten er zijn te onderkennen. Onze drieslag – vakkennis, interventies⁸ en persoon – worden onderkend en onderschreven als fundamenteel.

Er is volgens deze leraren niet aan te geven welke component het belangrijkste is: juist alle drie samen vormen ze een complete leraar. Zonder inhoudelijke vakkennis is er geen onderwijs mogelijk. Zonder adequate onderwijskundige interventies worden de leerlingen niet bereikt en aangezet tot leren en zonder de juiste persoonlijkheidskenmerken liggen ordeproblemen en andere frustraties op de loer.

⁸ Iemand stelde voor de onderwijskundige interventies 'procesbeheersing' te noemen.

Een leraar is een authentieke persoon die de vakinhoud beheerst en die een scala van interventies tot zijn of haar beschikking heeft om die stof onder de actieve aandacht van leerlingen te brengen zodanig dat die leerlingen aangezet en uitgedaagd worden tot leren.

De lerarenopleiding zou aan *alle drie* de componenten ruimschoots aandacht moeten besteden. Eenzijdigheden in het opleidingsaanbod leiden tot onvoldoende toegeruste beroepsbeoefenaren.

De persoon van de leraar is dus een belangrijke peiler. Opgemerkt is dat bij de persoon van de leraar niet alleen aan de leraar als individu gedacht moet worden maar vooral ook aan de verbinding op en betrokkenheid bij anderen: de pedagogische relatie van leraar met leerlingen is de spil waaromheen het onderwijs draait. Wie niet over de persoonlijkheid beschikt die gemakkelijk contact kan leggen met jongeren, zou in de lerarenopleiding een negatief advies moeten krijgen, zo luidt de suggestie van enkele deelnemers.

6.4 Conclusies: de ideale leraar volgens leraren

Wat komt uit onze raadpleging van leraren?

- De ideale leraar heeft volgens deze leraren steeds de grondtrekken die betrekking hebben op vakkennis, interventies en persoon.
- Deze drie componenten en hun achterliggende basiskenmerken zijn bij elke goede leraar binnen een zekere bandbreedte aanwezig. Er is niet één kenmerk dat de ideale leraar bepaalt.
- Het model van de ideale leraar lijkt te gelden voor basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Dat geldt ook voor alle vakken, hoewel er nuances per vak kunnen zijn.
- Kenmerken die met vakkennis te maken hebben, zijn goed aan te leren. Didactische interventies zijn het best aan te leren. Maar ook op het terrein van de leraar als persoon is nog ruimschoots ontwikkeling mogelijk. Alhoewel sommige leraren van mening zijn dat persoonlijke kenmerken nauwelijks aan te leren zijn.
- Voorwaarde voor verdere ontwikkeling van leraren is dat er sprake is van een zekere aanleg voor het beroep, dat een bepaald basisoniveau aanwezig is. De lerarenopleiding zou alleen beginnende leraren moeten afleveren die dat waar kunnen maken.
- Om de professionele kwaliteiten van een leraar tot hun recht te laten komen, is een stimulerende schoolorganisatie met heldere ankerpunten voor goed leraarschap en gericht professionaliseringsbeleid gewenst.

7 Samenvatting en conclusies

Deze studie heeft tot doel om op basis van een brede verkenning van de wetenschappelijke literatuur, aangevuld met gesprekken met leraren, tot een beschrijving te komen van ‘de goede leraar’. OCW wil weten hoe de ideale leraar er uitziet en welke kenmerken daarvan zijn aan te leren.

In dit hoofdstuk vatten we de hoofdlijnen samen van de onderzoeksevidentie en de uitkomsten van de gesprekken met leraren. We proberen deze uitkomsten tot een synthese te maken en om enkele beleidslijnen aan te geven die kunnen bijdragen aan de verbetering van het leraarschap.

7.1 Wezenlijke kenmerken van de ideale leraar

We beantwoorden hier de vraag van OCW naar de ideale leraar en of er daarbij verschil is tussen het primair en voortgezet onderwijs.

7.1.1 Drie componenten

Er zijn drie wezenlijke componenten naar voren gekomen die ook in empirisch onderzoek herkenbaar blijken te zijn. Binnen elk van deze componenten is weer een aantal kenmerken te benoemen. In de gesprekken is naar voren gekomen dat alle drie de componenten noodzakelijk zijn om van een goede leraar te kunnen spreken. Zonder inhoudelijke vakkennis is er geen onderwijs mogelijk omdat daarmee de relevante gespreksstof wegvalt. Zonder adequate onderwijskundige interventies worden de leerlingen niet bereikt en aangezet tot leren en zonder de juiste persoonlijkheidskenmerken liggen ordeproblemen en andere frustraties op de loer. Het ideaal bestaat dus uit drie componenten die op elkaar inwerken en niet zonder elkaar tot effectief onderwijs kunnen leiden.

De Association for Teacher Education in Europe (2006) pleit ook voor een ‘balanced view on the quality of teachers’ (p.7): ‘Teacher quality is an overall concept that comprises not only knowledge and skills, but also personal qualities (respect, care, courage, empathy, etc.) and personal values, attitudes, identity, beliefs etc.’

We kunnen nu de volgende productiefunctie schrijven:

$$f_{(\text{ideale leraar})} = (b_1V + b_2I + b_3P)$$

V = vakinhoud

I = interventies

P = persoon

b1, b2 en b3 zijn de gewichten die per leraar en tussen vakken kunnen variëren. Verandering in het relatieve gewicht gedurende de loopbaan is ook mogelijk.

7.1.2 Empirische evidentie

Het ideaal van de goede leraar omvat drie componenten, zo is betoogd. Er is (enige) empirische evidentie voor het belang van elk van de drie componenten die we hebben onderscheiden: vakkennis, interventies en persoon. Het blijkt lastig om de specifieke invloed van deze facetten op leerlingprestaties in een onderzoek methodologisch scherp in beeld te krijgen. Studies over interventies en instructievariabelen kennen doorgaans een quasi-experimentele opzet en soms een multilevel-opzet. De studie naar de kwaliteit van leraren (diploma, bevoegdheid, opleidingsniveau) is dikwijls gericht op macroniveau waarbij districten, staten of zelfs landen worden vergeleken.

Bij de *vakkennis* blijkt uit Amerikaans onderzoek dat er geen 1-op-1-relatie is tussen de vakbeheersing van de leraar en leerlingprestaties, maar er zijn wel aanwijzingen dat de vakinhoudelijke kwaliteit van leraren positief effect kan sorteren, bijvoorbeeld bij een vak als wiskunde. Verder spelen de verbale capaciteiten van de leraren een rol. Het gevolgd hebben van een masteropleiding blijkt (in de Verenigde Staten) niet tot noemenswaardige leerwinst te leiden.

Voor de *interventies* van leraren is in een aantal meta-analyses naar voren gekomen dat het uitvoeren daarvan tot leerwinst bij leerlingen leidt. Daarbij verschillen interventies in effectiviteit en is een onderscheid te maken tussen interventies gericht op instructie en kennisconstructie.

Ten slotte is nagegaan wat de invloed is van de *persoon van de leraar*. Uit het geraadpleegde onderzoek blijkt niet dat er een rechtstreekse lijn loopt van de persoonlijke kwaliteiten van leraren en dat wat leerlingen presteren, maar gezien het belang dat hieraan door leraren zelf en leerlingen wordt toegeschreven, is het een onmisbare factor voor goed onderwijs.

7.1.3 Kenmerken van ideale leraren

Bij elke van de componenten is – mede op basis van de literatuur – een viertal basis-elementen onderscheiden. Zie tabel 7.1. Dit twaalfstal is besproken met twee groepen

leraren. Zij herkennen en onderschrijven het belang van deze kenmerken. De lijst van twaalf is zeker niet uitputtend: er zijn nog meer ter zake doende facetten (bijvoorbeeld de mate waarin de leraar differentieert in zijn benadering van leerlingen).

Tabel 7.1 – Samenvattend schema

	(vak)kennis en vakdidactiek	interventies	persoon
basiselementen	<ul style="list-style-type: none"> • beheerst vakinhoud • kweekt belangstelling voor het vak • boeit leerling met de leerstof • heeft academisch denkniveau 	<ul style="list-style-type: none"> • scheidt goede werksfeer • heeft structuur in zijn lessen • stelt juiste vragen • geeft bruikbare feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • authentieke persoon • passie voor lesgeven • persoonlijke aandacht • humor
rol + metafoor	vakdocent: vakspecialist	instructeur en coach: effectieve leraar met ambachtelijke gereedschapskist met interventies	pedagoog: geboren leraar, geïntegreerde persoon
empirische evidentie: belang voor leerresultaten	ja	ja	waarschijnlijk
leerbaarheid	aanzienlijk	groot	verdere ontwikkeling mogelijk
instrumenten om te beïnvloeden	<ul style="list-style-type: none"> • niveau vooropleiding • initiële opleiding / diplomeren • nascholing • academisch niveau • belonen 	<ul style="list-style-type: none"> • trainen • coaching, supervisie • door laten groeien • feedback en beoordelen 	<ul style="list-style-type: none"> • assessment • selectie • ontwikkelen • inspireren

Onze lijst met karakteristieken is niet uniek. Er zijn eerder pogingen gedaan de ideale leraar te kenschetsen. Twee voorbeelden staan in tabel 7.2. Er blijkt aanzienlijke overeenkomst te zijn met de door ons opgestelde lijst, maar de vakkenniscomponent lijkt bij anderen wel onderbelicht.

Tabel 7.2 – De ideale leraar

Leraar van het jaar 2008 in Vlaanderen	www.beoordeelmijnleraar.nl
<i>De meest gewaardeerde eigenschappen van leraren, volgens leerlingen, ouders en collega's.</i>	<i>Leerlingen kunnen op deze web-site hun leraar beoordelen.</i>
<p>Een goede leraar ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • is streng maar rechtvaardig • heeft aandacht voor élk kind (ook in moeilijke situaties) • heeft humor • geeft goed les en bereidt zijn lessen goed voor • maakt correcte afspraken over taken, toetsen en examens. • zorgt voor een gezellige klassfeer. • neemt tijd om te helpen en weet waar zijn/haar leerlingen mee bezig zijn. • werkt graag en enthousiast mee op school. • is hoffelijk, sociaalvoelend en discrimineert niemand. • staat open voor kritiek en leert uit zijn/haar fouten. 	<p>Mijn leraar ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • is eerlijk • kan orde houden • luistert goed • heeft humor • kan goed motiveren • maakt goede sfeer • legt goed uit

We kunnen nu de volgende typering geven. Een goede leraar heeft een gedegen vak-kennis en beheerst de vakdidactiek. Hij of zij weet hoe leerlingen geboeid kunnen worden voor het vak en hoe ze dat het beste kunnen leren.

Een bekwame leraar beheerst een scala aan interventies die hij afhankelijk van de leerdoelen en van de motivatie en mogelijkheden van leerlingen in de onderwijsleer-situatie kan uitvoeren. Daarbij kan zowel gaan om het overdragen van kennis richting leerlingen als het stimuleren van kennisconstructie door de leerlingen zelf.

Een ideale leraar is een authentieke, psychisch volwassen persoon die passie heeft voor zijn of haar vak en die vanuit deze drijfveer leerlingen persoonlijke aandacht geeft en weet te boeien voor het vak. De leraar onderhoudt een pedagogische relatie met de leerlingen.

Verschillen tussen leraren

Uit de groepsinterviews komt naar voren dat de ideale leraar steeds de grondtrekken heeft die betrekking hebben op vakkennis, interventies en persoon. Deze drie componenten en hun achterliggende basisenmerken zijn bij elke goede leraar binnen een zekere bandbreedte aanwezig. Er is niet één dimensie die de ideale leraar bepaalt. Het driedelige model van de ideale leraar geldt zowel voor basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs. Dat geldt ook voor alle vakken, hoewel er nuances per vak kunnen zijn.

De verschillen tussen (ideale) leraren komen voort doordat de sterkte van de componenten kunnen variëren en omdat daarbinnen andere basiselementen de boventoon

voeren. Het is net als bij een kleurentelevisie die met de drie basiskleuren rood, blauw en groen voor het menselijk oog alle zichtbare kleurnuances op het scherm tovert. Scholen kunnen de diversiteit in goede leraren bewust aangrijpen om een ideaal schoolteam te formeren.

7.2 Leerbaarheid en maakbaarheid van ideale leraren

De vraag van OCW luidde hier: welke kenmerken van de ideale leraar zijn aan te leren (bijvoorbeeld in nascholing), welke zijn minder goed leerbaar?

Volgens de leraren die we spraken maar ook volgens de literatuur over scholing en training, zijn tal van aspecten van goed leraarschap in meer of wat mindere mate onder de knie te krijgen. Dat kan óók nadat de leraar de lerarenopleiding heeft afgerond, hoewel voor het verwerven van (veel fundamentele) vakkennis de opleiding de aangewezen weg is.

Ook in het beleid vinden we deze groeigedachte terug. De idee van de excellente leraar die recent weer aandacht heeft gekregen, berust op de veronderstelling dat leraren kunnen groeien in hun vak en dat ze steeds beter worden.

Er blijven altijd zones van naast hogere ontwikkeling voor de leraar, zelfs 'de persoon' is verder te ontwikkelen. De leraar kan zich verbeteren gedurende de loopbaan.

Een ideaaltypisch ontwikkelingstraject zou er als volgt uit kunnen zien. Bij de toelating tot de lerarenopleiding is al duidelijk gebleken dat de aspirant leraar de waarachtige grondtrekken van een leraar heeft: De lerarenopleiding let daar al bij de intake op (zoals een kunstacademie alleen mensen toelaat die beloftevol werk van eigen hand ter beoordeling kunnen voorleggen). Tijdens de lerarenopleiding krijgen naast het aanleren van allerlei onderwijskundige interventies zoals klassenmanagement en het verder ontwikkelen van de persoonlijkheid ook de vakkennis ruimschoots aandacht. De drie componenten van goed leerschap worden in samenhang behandeld. Bij de afronding van de lerarenopleiding is de kandidaatleraar startbekwaam.

De beginnende leraar stapt met enthousiasme de school in en pakt alle kansen aan om zich verder te ontwikkelen, zowel door diversiteit aan praktijkervaringen op te doen als door deel te nemen aan gerichte scholingsactiviteiten. Hij of zij past zich aan aan de nieuwe werkomgeving maar met behoud van oorspronkelijkheid en eigen drijfveren. De sociale druk tot conformeren kan worden weerstaan.

De leraar baant zich een eigen weg door de loopbaan. Hij of zij zorgt er voor dat de oorspronkelijke motivatie om jongeren iets zinvols te leren (een vak) niet ondergesneeuwd raakt. De kansen binnen de schoolorganisatie worden zo veel mogelijk benut, geprobeerd wordt de afleidende en storende factoren op afstand te houden.

Na een reeks van jaren is de leraar dan gerijpt: hij of zij is uitgegroeid tot excellente leraar die alle facetten van een ideale leraar in optima forma vertoont en daarvoor door leerlingen (en school) wordt erkend en gewaardeerd.

Vaststellen in welke mate iemand een ideale leraar is

Met deze studie hebben we zicht gekregen op de karakteristieken van ideale leraar. Een vraagstuk apart dat we alleen aan kunnen tippen, is hoe te bepalen is in welke mate deze kenmerken bij een leraar ontwikkeld zijn. Dit kan van belang zijn om tot beoordelingen te komen en om leraren gedifferentieerd te belonen of om persoonlijke ontwikkelingstrajecten uit te zetten. Hierbij zijn globaal twee wegen te bewandelen: een beheersmatige, instrumentele aanpak die streeft naar een zo groot mogelijke objectiviteit én een meer professionele, ontwikkelingsgerichte benadering waarbij het op het spoor komen van eigen leerbehoeften en motiverende streefdoelen voorrang heeft op het exact in kaart brengen. Afhankelijk van de gekozen invalshoek worden andere instrumenten en procedures gevolgd. Elk van beide aanpakken heeft eigen verdiensten maar kent ook beperkingen.

Pogingen tot het zo objectief mogelijk beoordelen van de kwaliteit van leraren om ze daarop extra te belonen, blijken zowel in binnen- als buitenland buitengewoon lastig uitvoerbaar te zijn, met name als daarbij de onderwijsprestaties als criterium worden gehanteerd (Waterreus, 2008).

Wel een objectief meetbaar gegeven is het behaalde opleidingsniveau van de leraar. Maar het opleidingsniveau bepaalt maar een gering deel van wat leerlingen leren, zoals we eerder constateerden. In het Actieplan Leerkracht van Nederland heeft het ministerie de directe koppeling tussen opleiding en beloning – zoals voorgesteld door de Commissie Rinnooy Kan – losgelaten.

7.3 Synthese: vakkennis, interventies en persoonlijkheid, het VIP-kwaliteitsmodel

Het verhaal gaat dat de voormalige Ajax-trainer Louis van Gaal in de opleiding en bij aankoop van nieuwe spelers het zogenoemde TIPS systeem hanteerde waarmee Ajax vooral in begin van de jaren negentig grootse successen behaalde. Gedurende de opleiding en voordat een speler een contract werd aangeboden, werd hij op een viertal punten beoordeeld en op alle vier moest een voldoende worden behaald. Deze componenten zijn:

1. T(echniek)
2. I(ntelligentie)
3. P(ersoonlijkheid)
4. S(nelheid).

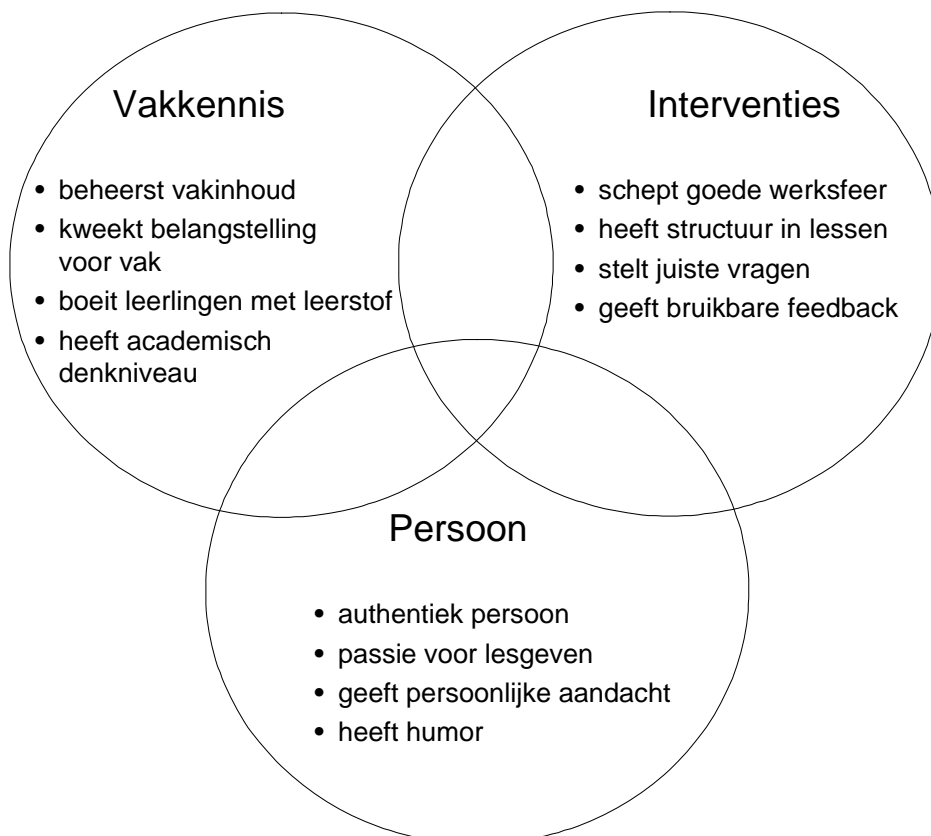
Gyuri Vergouw (2006), managementdeskundige, geeft aan dat het TIPS-model een ander type voetbal oplevert dan bijvoorbeeld het Duitse voetbal dat op KEWOL (Kampf, Einsatz, Willen, Ordnung en Leidenschaft) is gebaseerd. Door al van jongs af aan bij de doorstroming van de jeugdopleidingen te selecteren op de vier voetbal-kwaliteiten TIPS wordt een eigen type voetbal gecreëerd. Bij Nederlandse voetballers ontbreekt het wel eens aan de emotionele en fysieke kwaliteiten om aan de top te spelen die bij Duitse spelers weer sterker zijn. Door het hanteren van een betrekkelijk eenvoudig TIPS-model kan een eigen stijl van voetbal worden gecreëerd waarmee Nederland zeer goede resultaten heeft bereikt.

Wij denken dat zo'n systeem er ook voor leraren zou kunnen komen: 'VIP':

1. (V)akkennis
2. (I)nterventie
3. (P)ersoonlijkheid.

Uitgangspunt hierbij is dat – gegeven een bepaald basisniveau – de verschillende facetten leerbaar en te ontwikkelen zijn.

Figuur 7.1 – VIP-kwaliteitsmodel



7.4 Mogelijke onderzoeksvragen

We ronden af met enkele suggesties voor verder onderzoek.

Validatie van het VIP-kwaliteitsmodel is gewenst. We hebben gezien dat de drie VIP-componenten vooral afzonderlijk en niet in samenhang zijn getoetst zodat hun onderscheiden bijdrage aan het verbeteren van leerprestaties van leerlingen niet duidelijk is. Daarom stellen we voor om in toekomstig onderzoek het relatieve belang van de drie componenten van het VIP-model voor leerprestaties na te gaan. Dat betekent dat op het niveau van de leraar zowel de vakkennis en opleidingsgraad, persoonlijkheidskenmerken (attitude, motivatie e.d.) als de beheersing van interventiepraktijken moeten worden gemeten. Cool⁵⁻¹⁸, Cohort onderzoek onderwijsloopbanen onder leerlingen van 5 tot 18 jaar, biedt daar goede mogelijkheden voor. Dat zou betekenen dat er een module met lerarenkenmerken moet worden toegevoegd. Voor een recent voorbeeld van een dergelijk onderzoek zie Palardy & Rumberger (2008).

Het VIP-kwaliteitsmodel is mogelijk van nut voor de lerarenopleiding. Het kwaliteitsmodel kan dienst doen als instroomtoets waarmee bij de intake de aankomende student een spiegel is voor te houden van de beroepsvereisten. Nader onderzocht zou moeten worden op welke VIP-kenmerken een opleiding moet letten om de geschiktheid van studenten die zich aanmelden voor de leraaropleiding te beoordelen. Is het mogelijk om op basis van VIP-kenmerken te voorspellen welke aankomende studenten goede leraren worden?

Het is ook zinvol om het VIP-kwaliteitsmodel door leraren en de beroepsgroep van leraren te laten beproeven. Een groep leraren zou – met onderzoekers en ontwikkelaars – aan de slag kunnen gaan om het VIP-model nader uit te werken en daaromheen hulpmiddelen voor zelfevaluatie en suggesties voor professionaliseringsactiviteiten te ontwikkelen. De SBL heeft te kennen gegeven hierin geïnteresseerd te zijn. Een andere mogelijkheid is een pilot voor scholen. In het kader van het Actieplan Leerkracht van Nederland wordt het mogelijk gemaakt dat veertig procent van de leraren in het basisonderwijs in 2014 naar een LB-schaal kan. Welke leraren komen daarvoor in aanmerking? Kan het VIP-kwaliteitsmodel daarvoor een handvat bieden? Is daarbij een handzame procedure te ontwikkelen die past in een professionele schoolorganisatie?

Literatuur

- Abell Foundation (2001). *Teacher certification reconsidered: Stumbling for Quality*.
http://www.abell.org/pubsitems/ed_cert_1101.pdf.
- Akiba, M., G. K. LeTendre, & J.P. Scribner (2007). Teacher quality, opportunity gap, and achievement gap in 47 countries, in: *Educational Researcher*, 36(7), 364-87.
- Andrews, J. W. , C.R. Blackman & J.A. Mackey (1980). Preservice performance and the National Teacher Examinations, *PDK*, 61, 5, 358-359.
- AOb (2006). *Masterplan onderwijs*. brochure.
- ATEE, Association for Teacher Education in Europe (2006). *The quality of teachers: Recommendations on the development of indicators to identify teacher quality*. Policy Paper.
- Ayers, J.B. & G.S. Qualls (1979). Concurrent and predictive validity of the national Teacher Examinations, in: *Journal of Educational Research*, 73, 2, 86-92.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*.(2005). Staatsblad 460.
- Borich, G.D. (1988). *Effective teaching methods*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Bowles, S. & H. Levin (1968). The determinants of scholastic achievement - an appraisal of some recent evidence, in : *Journal of Human Resources*, 3, 3-24.
- Brekelmans, M., Wubbels, Th. & den Brok, P. (2002) Teacher Experience and the Teacher-Student Relationship in the Classroom Environment. In: S.C. Goh, & M.S. Khine (2002), *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective* (pp 73-100). New Jersey, London, Singapore, Hongkong: World Scientific Publishing.
- Brophy, J. (2001). Teacher behaviour and student achievement. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 15450-15454.
- Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Byrne, C.J. (1983). *Teacher knowledge and teacher effectiveness: a literature review*. Paper.
- Center for Public Education (2007). *Teacher quality and student achievement research review*.
(gedownload van intern 4-12-2007; www.centerforpubliceducation.org).
- Clotfelter, C.T. (2007), et al. 'How and why do teacher credentials matter for student achievement?' National Bureau of Economic Research.

- Coleman, J. a.o, (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: US Government printing.
- Commissie Rinnooy Kan (2007). *Leerkracht!* Den Haag: OCW.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, pp. 113–143.
- Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie: Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas*. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Creemers, B.P.M. & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, vol. 21, pag. 125-140.
- Darling-Hammond, L., (1999). *Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, L. (2001). *The research and rhetoric on teacher certification: a response to 'teacher certification reconsidered'*. Stanford University.
- Darling-Hammond, L. & P. Youngs (2002). Defining 'Highly Qualified Teachers': what does 'scientifically-based research' actually tell us?, in: *Educational Researcher*, december 2002, 13-25.
- Darling-Hammond, L., D.J. Holtzman, S. Gatlin & J. Heilig (2005). *Does teacher certification matter?* Chapel Hill, NC: The Southeast Center for Teaching Quality.
- De Kock, A., Slegers, P., & Voeten, M. (2004). New Learning and the Classification of Learning Environments in Secondary Education. *Review of Educational Research*, 74 (2), 141-170.
- Deinum, J. F. (2000). *Schoolbeleid, instructie en leerresultaten*. Proefschrift. GION, Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling, Rijksuniversiteit Groningen.
- DeLacy, Margaret (2007). *Summary and Comments on the studies produced by the Tennessee Value Added Assessment System (TVAAS)*. www.tagpdx.org/tvaas.htm.
- Druva, C. A, & R.D. Anderson (1983). Science teacher characteristics by teacher behavior and by student outcome, in: *Journal of Research in Science Teaching*, 20, 5, 467-79.
- Educational Leadership, *The Challenge of staffing our schools*, vol. 58, nr. 8, 12-17.
- Essen, H.W. van., & M.C. Timmerman (2007). Beter dan vroeger of terug bij af? Een historische reflectie op het 'nieuwe opleidingsparadigma' voor de pabo. *Pedagogische Studiën*, 84, 224-232.
- Ferguson, R. F. & H.F. Ladd (1996). *How and why money matters: An analysis of Alabama schools*, in: H.F. Ladd (ed.). *Holding schools accountable*, Washington DC: Brookings Institution.

- Fetler, M. (2001). Student mathematic achievement test scores, dropout rates, and teacher characteristics, in; *Teacher Education Quarterly*, 28, 1, winter, 11-168. <http://epaa.asu.edu/epaa/v7v9.html> (download: 25-2-2008).
- Fraser, B.J., Walberg, H.J., Welch, W.W., Hattie, J.A. (1987). Syntheses of Educational Productivity Research. In: *International Journal of Educational Research. Vol 11*. pp. 145-252.
- Gage, N. L., & Needels, M.C. (1989). Process-product research on teaching: A review of criticisms. *Elementary School Journal*, 89(3), 253-300.
- Gerrichhuizen, John (2007). *De lerende en onderzoekende docent*. Heerlen: Open Universiteit/ Ruud de Moor Kenniscentrum.
- Goe, L (2002). Legislating equity; the distribution of emergency permit teacher in California. *Education Policy Analysis Archives*, 10(42). <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n42>.
- Goldhaber, D.D. & D.J. Brewer (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement, in: *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22, 129-45. <http://nces.ed.gov/pubs97/975351.pdf> (download: 25-2-2008).
- Greenwald, R., L. V. Hedges, & R.D. Laine (1996). The effect of school resources on student achievement, in: *Review of Educational Research*, 66: 3, 361-96.
- Haney, W., G. Madaus & A. Kreitzer (1987). Charms talismanic: testing teacher for the improvement of American education. in: E.Z. Rothkopf (ed.), *Review of Research in Education*, vol 14, 169-238).
- Hanushek, E.A. (1971). Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data, in : *the American Economic Review*, 61 (2), 280-88.
- Hanushek, Eric (1998). *The evidence on class size*. Rochester: the W. Allen Wallis Institute of Political Economy, University of Rochester.
- Hanushek, A. E. (ed) (2003). *The Economics of Schooling and School Quality*. London: Edward Elgar Publishing Ltd.
- Hanushek, E.A. (2007). Is the 'Evidence-based approach' a good guide to school finance policy?, paper Stanford University. <http://www.hanushek.net>.
- Hanushek, Eric A., Steven G. Rivkin, Lori. L. Taylor (1996). *Effects of school resources*. Cambridge, NBER, working paper 5548.
- Hanushek, Eric A. & Steven G. Rivkin (2006). *Teacher quality*, in: Handbook of the Economics of Education, vol. 2, ed. Hanushek and Welch. Elsevier.
- Haskins, Ron & Susanna Loeb (2007). A plan to improve the quality of teaching in *American schools*, policy brief, Princeton, Brookings.
- Hawk, P. , C.R. Coble & M. Swanson (1985). Certification: it does matter, in: *Journal of Teacher Education*, 36, 3, 13-15.
- Hoxby, C.M. (2007). *Economics of Education*. National Bureau of Economic Research.

- Huggins, G. (2007), citaat in: Stacy Teicher Khadaroo (2007). Debate rises over how to identify and keep qualified teachers, *Christian Science Monitor*, 30 augustus 2007.
- Inspectie van het Onderwijs. *Onderwijsverslag 2005/2006*.
- Jansma, F. (2006). Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar. Paper SBL.
- Jencks, C. (1972). *Inequality. a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kleijer, H., G. Vrieze (red.), 2000. *Onderwijzen als roeping*. Apeldoorn: Garant.
- Korthagen, F.A.J. (1992). Reflectie en de professionele ontwikkeling van leraren. *Pedagogische Studiën* 69, 112-123.
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2007). Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28(1), 17-23.
- Kral, M. (1997). Instructie en leren in combinatieklassen. Een onderzoek naar effectiviteitsverschillen tussen combinatieklassen en enkelvoudige klassen in het basisonderwijs. Nijmegen: ITS.
- Krieg, John M. (2004). Teacher quality and attrition, in: *Economics of Education review*, 25, 2006 13-27.
- Kupermintz, Haggai, a.o. (2001). *Teacher Effects as a Measure of Teacher Effectiveness: Construct Validity Considerations in TVAAS*. paper NCME
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentie van leraren*. Utrecht: LPBO.
- Leigh, Andrew (2007). How can we improve teacher quality?, in: *Melbourne Review*, vol 3, nr 2, november, 31- 37.
- McKinsey&Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*.
http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf .
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2008). *Actieplan Leerkracht van Nederland*. Den Haag: OCW.
- Mowbray, B. (2001). *Quality matters: the next steps*. www.det.nsw.edu.au/teachrev/.
- Murnane, R.J. (1985). *Do effective teachers have common characteristics: interpreting the quantitative research evidence*. Paper.
- National Commission on teaching and America's Future, NCTAF, (1996). *What matters most: Teaching for America's Future*. Washington: NCTAF.
- Neut, I. van der, Tamara van Schilt-Mol, Roel van Steensel (2007). *Taal- en rekenproblematiek Pabo-instromers*. Tilburg: IVA.
- Onderwijsraad (2005a). *Briefadvies AMvB Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel*, nr. 2005004/822. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2005b). *Kwaliteit en inrichting van de lerarenopleidingen*, briefadvies aan de Tweede Kamer, nr 20050394/839. Den Haag: Onderwijsraad.

- Onderwijsraad (2006). *Versteviging van kennis in het onderwijs*, verkenning. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R., Peetsma, T., Derriks, M., Van Gelderen (2006). *Leren van het nieuwe leren: casestudies in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Palardy, G.J. & Rumberger, R.W. (2008). Teacher Effectiveness in First Grade: The Importance of Background Qualifications, Attitudes, and Instructional Practices for Student Learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, , no 2 , 111-140.
- Quirk, T.J., B.J. Witten & S.F. Weinberg (1973). Review of studies of concurrent and predictive validity of the National Teacher Examinations. *Review of Educational Research*, 43, 89-114.
- Raymond, M. a.o. (2001). *Teach for America: an evaluation of teacher differences and student outcomes in Houston, Texas*. Stanford: Hoover Institute, Center for Research on Education Outcomes (CREDO)
<http://credo.stanford.edu/downloads/tfa.pdf>.
- Rice, Jennifer King (2003). *Teacher Quality, understanding the Effectiveness of Teacher Attributes*. Washington: Economic Policy Institute.
- Rivkin, S.G., E.A. Hanushek & J.F. Kain (2005). Teachers, schools, and academic achievement, in: *Econometrica*, 73: 2, 417-458.
- Sanders, W.L. & J.C. Rivers (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center (TVAA).
- Sanders, William L. & Sandra P. Horn (1994). The Tennessee Value-Added Assessment system (TVAAS): Mixed-Model Methodology in Educational Assessment, in: *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8: 299-311.
- SBL, Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren. *Bekwaamheid in beeld: Kijken naar beroepsbekwaamheid en competenties van leraren*.
<http://www.lerarenweb.nl/bekwaamheid/index.html>.
- Scheerens, J., Seidel, T. Witziers, B., Hendriks, M. & Doornekamp, G. (2005). *Positioning and validating the supervision framework*. Positioning the supervision frameworks for primary and secondary education of the Dutch Educational Inspectorate in current educational discourse and validating core indicators against the knowledge base of educational effectiveness research. Enschede / Kiel: University of Twente / IPN Kiel.
- Scheerens, J. (2007). *Review and Meta-analysis of School and Teaching Effectiveness*. Universiteit Twente.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 14, 4-14.
- Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel / Dagblad Trouw (2006). *Het geheim van de docent*. Amsterdam.

- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers, Second Edition*. ASCD, Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, Virginia USA.
- Summers, A. A. & B.L. Wolfe (1975). *Which school resources help learning?* in: Business Review. Philadelphia: Federal reserve bank.
- Veenman, S. (1998). Leraargeleid onderwijs: directe instructie. In J. D. Vermunt & L. Verschaffel (Red.), *Onderwijzen van kennis en vaardigheden. Onderwijskundig Lexicon, Editie III* (pp. 27-47). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Veenman, S., & Raemaekers, J. (1996). Retentie-effecten van een nascholingsprogramma voor effectieve instructie en klasmanagement. *Pedagogische Studiën*, 73(5), 357-371.
- Verloop, N. (1999) *De leraar. Reviewstudie, uitgevoerd in opdracht van de Programmaraad voor het Onderwijsonderzoek van NWO*. Den Haag: NWO/PROO.
- Verloop, N. (2003). De leraar. In: J. Lowyck & N. Verloop (red). *Onderwijskunde: een kennisbasis voor professionals*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verloop, N., Driel, J. van & Meijer, P.C., (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching, *International Journal of Educational Research* 35 (5): 441-461.
- Vernon, P.E. (1965). Personality factors in Teacher Trainee Selection, in: *British journal of Education Psychology*, 35, 140-49.
- Vogels, R., & R. Bronneman-Helmers (2006). *Wie werken er in het onderwijs?* Den Haag: SCP.
- Walberg, H. J. (1991). Productive teaching and instruction: Assessing the knowledge base. In H. C. Waxman & H. J. Walberg (Eds.), *Effective teaching: Current research* (pp. 33-62). Berkely: McCutchan.
- Walberg, J. J., & Paik, S. J. (2000). *Effective educational practices*. Educational Practices Series-3. Geneva: UNESCO. <http://www.ibe.unesco.org>.
- Walsh, K. & E. Snyder (2004). *Searching the attic: how states are responding to the nation's goal of placing a highly qualified teacher in every classroom*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Wartenbergh-Cras, F. & Hans van Gennip (2003). *Zeven Sterren Zien: Ontwikkelingsbeelden voor leraren voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Wayne, A. J. & P. Youngs (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: a review, in: *Review of Educational Research*, 73:1, 89-122.
- Waterreus, J.M. (2007). Can we stimulate teachers to enhance quality? In: J. Hartog & H. Maassen van den Brink (Eds). *Human capital: Advances in theory and evidence*, pp 189-211. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waterreus, J.M. (2008). Versterking leerkracht? *Pedagogische Studiën*, 85, 107-115.
- Werf, M.P.C. van der (2005). *Leren in het studiehuis: consumeren, construeren of engageren?* Rede bij de aanvaarding van het ambt van hoogleraar. Groningen: GION.

- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters*. Princeton NJ: Milikan Family Foundation and Educational Testing Services.
- Wise, A.E., L. Darling-Hammond, B. Berry (1987). *Effective teacher selection, from recruitment to retention*. Santa Monica: RAND.
- Wubbels, Th., Brekelmans, M., Van Tartwijk, J., & Admiraal, W. (1997). Interpersonal relationships between teachers and students in the classroom. In H. C. Waxman, & H. J. Walberg (eds.), *New directions for teaching practice and research* (pp. 151–170). Berkely: McCutchan Publishing Company.

Wat is de ideale leraar?

De leraar is de belangrijkste factor voor de kwaliteit van onderwijs, daarover is vrijwel iedereen het eens. Maar wat een leraar precies tot 'een goede leraar' maakt, is een complexe vraag. OCW wil weten of het mogelijk is 'de ideale leraar' in kaart te brengen en welke facetten daarbinnen te beïnvloeden zijn. Ook voor scholen en de beroepsgroep van leraren is het een essentiële vraag.

Wat 'goede leraren' zijn, is een strategisch belangrijke vraag. De overheid heeft tot taak de bekwaamheid van leraren te waarborgen, onder meer doordat hun startbekwaamheid op peil is als ze na de lerarenopleiding – of na een alternatief traject als zij-instromer – les gaan geven. Het instaan voor de kwaliteit van leraren is van maatschappelijk belang. Zonder goede leraren kan Nederland de ambities en de gestelde doelen als kennisland ('Lissabon') niet waarmaken.

We gaan er in deze studie vanuit dat bij de bestudering van de ideale leraar drie basisdimensies in ogenschouw genomen moeten worden:

- de (vak)inhoudelijke kennis van de leraar;
- de pedagogisch-didactische interventies van leraar;
- de persoon van de leraar.

Vragen die aan de orde komen zijn:

- welke empirische evidentie is er dat deze basisdimensies de onderwijsprestaties van leerlingen verhogen?
- in hoeverre zijn deze basisdimensies leerbaar of te ontwikkelen?
- is één van de basisdimensies het ideaal of is de ideale leraar meerster op alle drie dimensies?
- zijn er wat betreft de ideale leraar verschillen tussen het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs en tussen de vakken in het voortgezet onderwijs?