

## Het vermogen van de leerkracht

De kwaliteit van leerkrachten is van doorslaggevend belang voor wat er later van kinderen wordt. Een waarheid als een koe, zouden we vroeger zeggen. Tegenwoordig laten we ons gemakkelijk van de wijs brengen. Bijvoorbeeld door somberende sociologen die geloven dat er geen kruid gewassen is tegen de invloed van afkomst en milieu. Of door dromerige onderwijskundigen die beloven dat leraren er niet zoveel toe doen. Maar we hoeven ons vertrouwen in de waarheid als een koe niet op te geven. Wetenschappers gespecialiseerd in onderzoek naar de opbrengst van onderwijs zijn er nagenoeg eensgezind over: de prestaties van een leerling, ook die op langere termijn, zijn sterk afhankelijk van kenmerken van de leerkrachten die hij gehad heeft.

Het Centraal Plan Bureau bracht het onlangs onder de aandacht van het voormalige kabinet: belangrijke determinant van de leerprestaties van leerlingen en van hun latere “human capital” is de kwaliteit van de leraren (*Kansrijk Kennisbeleid* juli 2006). Het CPB adviseerde derhalve te investeren in het verhogen van die kwaliteit. Hoe moet dat? Het is een kwestie van scholing en beloning, aldus het CPB. Maar waarin moeten leraren geschoold worden en wat moet extra beloond worden? Hierop had het CPB geen antwoord, want er is weinig met zekerheid bekend over wat een leraar een *goede* leraar maakt. “Meer onderzoek naar de kwaliteit van leraren is belangrijk” (blz. 42).

Nauwkeurige lezing van de verslagen van de drie onderzoeken waarop het CPB zich baseert, doet vermoeden dat het advies genuanceerd moet worden. Kwaliteit van leraren is inderdaad een belangrijke determinant (Rivkin et al. 2005). En het is inderdaad moeilijk om wetenschappelijk betrouwbaar vast te stellen wat een leraar meer of minder goed maakt (Rivkin et al. 2005). Maar het gevonden gunstige effect van beloning is tamelijk onzeker: het geldt misschien alleen voor bepaalde omgevingen, in specifieke omstandigheden en voor korte tijd (Lavy 2002). En het bewezen gunstige effect van scholing, betreft niet het opleidingsniveau (Rivkin et al. 2005; Angrist & Lavy 2001), maar alleen didactische bijscholing (Angrist & Lavy 2001). Er zijn dus geen dwingende redenen om leraren meer te betalen en aspirant leraren hoger op te leiden. Wel lijkt didactisch bijscholen een voor de hand liggende optie. Extra jammer dan dat we niks zeker weten over wat een leraar beter maakt.

Gelukkig vergist het CPB zich hierin, in dit laatste. Er is wel degelijk veel bekend over kwaliteit van leraren, over wat een goede leraar onderscheidt van een slechte leraar. Het CPB oriënteert zich uitsluitend naar geavanceerd wetenschappelijk onderzoek van economen. Maar er zijn ook onderwijswetenschappers en gedragswetenschappers die gedegen onderzoek doen, bijvoorbeeld onderwijseffectiviteitsonderzoek en cognitief psychologisch onderzoek. Zulke onderzoeken hebben interessante en relevante kennis voortgebracht over effectief leerkrachtgedrag en over leerkrachtkwaliteiten als determinanten van leerprestaties.

Deze wetenschappers zijn het natuurlijk niet overal over eens, maar op sommige punten zijn ze het roerend eens. Althans, dat is mijn indruk op basis van een voorlopige vergelijking van de consensus onder onderwijseffectiviteitsonderzoekers met die onder onderwijspsychologisch onderzoekers. Uit publicaties waarin vooraanstaande onderzoekers uit beide disciplines zelf “the state of the art” weergeven, kan ik zeven kenmerken afleiden die van leerkrachten goede leerkrachten maken (‘goed’ in de zin van effectief en ‘effectief’ in termen van leerlingprestaties).

### Een goede leerkracht

1. is vriendelijk en zorgzaam,
2. bewerkt en bewaakt rust en orde,
3. is verwachtingsvol,
4. werkt doelmatig en gestructureerd,
5. is duidelijk en helder in instructie, feedback en correctie,
6. zorgt voor afwisseling van passende (stof- en leerling-adequate) werkvormen,
7. houdt rekening met verschillen tussen leerlingen en omgevingen van leerlingen.

(Reconstructie op basis van Creemers 1994, Scheerens & Bosker 1997, Brophy 1999 en Walberg & Paik 2000).

Elders en later zal ik een en ander uitwerken. Ik volsta hier met een trefwoordsgewijze toelichting. De eerste drie kenmerken spreken voor zich, denk ik; ze hebben te maken met de voorwaarden voor onderwijzen en leren en de houding jegens de kinderen. De laatste vier kenmerken de werkwijze in de klas. Doelmatigheid en gestructureerdheid houdt onder meer in dat de leerkracht van tevoren duidelijk heeft en ook duidelijk maakt wat er moet gebeuren, wat de bedoeling is, hoe er gewerkt wordt, wat de oogmerken zijn. En dat de leerkracht zorgt voor een efficiënte en leergerichte gang van zaken, bijvoorbeeld effectief gebruik van tijd, ruimte en middelen, concentratie op en in leeractiviteiten, planmatig en ordelijk werken. Duidelijkheid en helderheid in instructie, feedback en correctie behoeft geen uitleg, neem ik aan. Afwisseling van passende werkvormen houdt in dat de leerkracht een mix van onderwijsleervormen hanteert, waarbij de keuze van de vorm zorgvuldig is afgestemd op eigenheden en eisen van de leerstof en op competenties en motivaties van de leerlingen. Dit betekent dat de leerkracht in elk geval raad weet met activerende en interactiverende werkvormen, bijvoorbeeld zelfstandige oefeningen en opdrachten, klasgewijze gesprekken en discussies, samenwerking in tweetallen of kleine groepjes. Het zevende kenmerk spreekt weer voor zich: differentiëren en contextualiseren zijn nodig om het onderwijs even leerzaam te laten zijn voor alle leerlingen ongeacht hun niveau, leefwereld, thuissituatie enzovoort, of beter: voor *elke* leerling *gegeven* zijn niveau, leefwereld, thuissituatie enzovoort.

De wetenschappelijke kennis over de kwaliteit van leraren is in veel opzichten interessant en relevant. Om maar wat te noemen: hoe verhouden genoemde kenmerken van de goede leerkracht zich tot vernieuwingspedagogische opvattingen over onderwijs, met name Daltonplanopvattingen? En wat zouden ze kunnen betekenen voor de lerarenopleidingen, met name voor de innovatieve ontwikkelingen in de lerarenopleidingen?

### Literatuur:

- Angrist, J.A. & Lavy, V. (2001). Does Teacher Training Affect Pupil Learning? *Journal of Labor Economics*, 19, 343-369.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. Lausanne: UNESCO, International Academy of Education.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The Effective Classroom*. London: Cassell.
- Lavy, V. (2002). Evaluating the effect of teachers' group performance incentives on pupils' achievements. *Journal of Political Economy*, 110, 1286-1317.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Publ.
- Walberg, H.J. & Paik, S.J. (2000). *Effective educational practices*. Lausanne: UNESCO, International Academy of Education.