

**Achtergronden bij het advies *Excellente leraren als inspirerend voorbeeld***

Nr. 20110082/981

Onderwijsraad  
Nassaulaan 6  
2514 JS Den Haag  
e-mail: [secretariaat@onderwijsraad.nl](mailto:secretariaat@onderwijsraad.nl)  
070 – 310 00 000 of via de website: [www.onderwijsraad.nl](http://www.onderwijsraad.nl)



# Inhoudsopgave

<b>1</b>	<b>Definities en kenmerken van excellente leraren</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Huidige initiatieven om excellentie te stimuleren</b>	<b>7</b>
2.1	Bijscholing en ontwikkeling van zittende docenten	7
2.2	Waardering van excellente leraren	8
2.3	Excellentie in lerarenopleidingen	9
<b>3</b>	<b>Objectieve toetsing van toegevoegde waarde nog niet haalbaar</b>	<b>12</b>
<b>4</b>	<b>Excellentie bevorderen in onderwijs in andere landen</b>	<b>15</b>
4.1	Buitenlandse ervaringen met lerarenregisters	15
4.2	Excellente leraren als rolmodel in Engeland	16
4.3	Journey to Excellence in Schotland	17
4.4	Beoordeling en beloning op basis van bijdrage aan leerlingprestaties in de Verenigde Staten	18
4.5	Extra salaris bij goed inspectieoordeel in Frankrijk	18
4.6	Beoordeling en beloning op schoolniveau in Zweden	19
4.7	'Automatically Selected Teachers' in Australië	19
4.8	Beloningsdifferentiatie in Oost-Europa	20
4.9	Conclusie	21
<b>5</b>	<b>Excellentie bevorderen in andere beroepssectoren</b>	<b>22</b>
5.1	Rijksoverheid	22
5.2	Politie	22
5.3	Gezondheidszorg	23
5.4	Kunst	23
5.5	Sport	24
5.6	Accountancy	25
5.7	Conclusie	25
	<b>Literatuur</b>	<b>27</b>



# 1 Definities en kenmerken van excellente leraren

Excellente prestaties van leraren kunnen op verschillende manieren tot uiting komen, zoals bij het overbrengen van vakinhoudelijke kennis of in het begeleiden en motiveren van leerlingen. Mede als gevolg van het feit dat er veel verschillende definities zijn van excellente prestaties van leraren, zijn er ook verschillende kenmerken die aan hen worden toegedicht. Hieronder volgt een aantal door verschillende partijen genoemde kenmerken.

Een aspect dat door vrijwel iedereen wordt genoemd is het kunnen afstemmen op de behoeften van leerlingen.<sup>1</sup> Onderzoek naar verschillen in de gemeten toegevoegde waarde van docenten Engels (aan de prestaties van leerlingen) op Amerikaanse middelbare scholen laat zien dat docenten met een hoge toegevoegde waarde ook in lesobservaties hoger blijken te scoren bij het gebruik van instructiemethodes.<sup>2</sup>

Andere kenmerken van excellent lesgeven die worden genoemd zijn bijvoorbeeld:<sup>3</sup>

- een goed leerstofaanbod;
- adequaat didactisch handelen; en
- een goed klimaat in de les.

Onderzoek wijst verder op het belang van het intensiveren van lessen door veelvuldige feedback, door een variatie aan werkvormen en door een hoge leerstofgerichte interactie tussen de leraar en de leerlingen en de leerlingen onderling.<sup>4</sup> Ook worden de effecten van een diep begrip van het vak, goed managen van klasinteractie, feedback op leren, aandacht voor de affectieve kant van het vak (respect voor leerlingen, passie voor het vak) en het kunnen beïnvloeden van leerling-resultaten benadrukt.<sup>5</sup>

Inspirerende docenten in het hoger beroepsonderwijs zijn docenten die studenten ervaringen van discontinuïteit geven door nieuwe perspectieven te bieden, bijvoorbeeld een nieuwe kijk op de wereld of een nieuw vermogen tot analyseren en argumenteren. Zulke docenten stimuleren studenten om verbanden te leggen, bijvoorbeeld tussen theorie en praktijk; beroep en privé; heden en verleden; tussen diverse (theoretische) stromingen of tussen diverse vakken in de opleiding.<sup>6</sup>

Ook persoonskenmerken lijken een rol te spelen. In een door de raad in het kader van dit advies uitgezet onderzoek beschrijven de onderzoekers (uit een casebeschrijving van dertien scholen uit alle sectoren) enkele globale docentenkenmerken en competenties die volgens hen bijdragen aan excellent en ambitieus onderwijs. Genoemd worden competenties en kenmerken zoals betrokkenheid tonen, interesse hebben voor de leefwereld van leerlingen en studenten, enthousiast zijn en plezier uitstralen, consequent zijn en orde houden, humor en het individueel kunnen begeleiden van leerlingen.<sup>7</sup>

Volgens een ander onderzoek moet de ideale leraar over drie wezenlijke competenties beschikken: inhoudelijke vak-kennis, didactische vaardigheden en specifieke persoonlijkheidskenmerken. Vakkennis is een basisvoorwaarde, maar vervolgens zijn adequate onderwijskundige interventies noodzakelijk om leerlingen te bereiken en aan te zetten tot

---

<sup>1</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2010; Grift, 2010; Hattie, 2009.

<sup>2</sup> Grossman, Loeb, Cohen, Hammerness, Wyckoff, e.a., 2010.

<sup>3</sup> Inspectie van het Onderwijs, 2010 op basis van Barber & Mourshed, 2007, Creemers & Kyriakides, 2008, Marzano, 2003 & Muijs & Reynolds, 2005.

<sup>4</sup> Grift, 2010.

<sup>5</sup> Hattie, 2009.

<sup>6</sup> Roefs, 2009.

<sup>7</sup> Oomens, Kieft & Kruiter, 2009.

leren. Verder moet iemand over de juiste persoonlijkheidskenmerken beschikken om orde in een klas te kunnen bewaren en gezag uit te stralen.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Gennip & Vrieze, 2008.

## 2 Huidige initiatieven om excellentie te stimuleren

### 2.1 Bijscholing en ontwikkeling van zittende docenten

#### *Lerarenbeurs*

Een onderdeel van het kwaliteitsbeleid voor leraren dat de afgelopen jaren is ingezet is de instelling van een lerarenbeurs voor bij- en nascholing. Evaluatieonderzoeken van het CPB (Centraal Planbureau) en het advies- en onderzoeksbureau IVA laten echter zien dat de lerarenbeurs niet zorgt voor een grote toename van de scholingsdeelname door leraren.<sup>9</sup> Het CPB constateert dat van elke tien beurzen die toegekend worden voor een opleiding, gemiddeld één beurs gebruikt wordt voor een opleiding die anders niet gevolgd zou zijn. Eén beurs wordt helemaal niet gebruikt (en ook niet uitbetaald). Acht van de tien beurzen worden dus gebruikt voor opleidingen die anders ook gevolgd zouden zijn.

De lerarenbeurzen zijn gericht op langere opleidingen en daarmee op de loopbaanontwikkeling van een relatief kleine groep docenten. Voor het dagelijks functioneren van het gros van de docenten is het daarom ook van belang te kijken naar de effectiviteit van korte opleidingen (gefinancierd uit het nascholingsbudget van scholen).

Als het gaat om excellentie gaat het per definitie om een kleine groep docenten, zodat de lerarenbeurs hier wel een belangrijk instrument kan zijn. Omdat aan de lerarenbeurs echter weinig nadere inhoudelijke eisen worden gesteld, kunnen docenten deze ook inzetten voor opleidingen die niet direct in het belang van de school zijn. Er zit dus een spanning tussen ontwikkelingsmogelijkheden als secundaire arbeidsvoorwaarde en ontwikkeling van docenten in het belang van school en leerling. Wel blijkt dat scholen die meer doen aan nascholing, ook vaker afspraken maken met hun leraren om gebruik te maken van de lerarenbeurs.<sup>10</sup>

#### *Masterclasses en masteropleidingen voor excellente leraren*

In de afgelopen jaren zijn verschillende opleidingstrajecten gestart die zijn gericht op excellente docenten. Zo heeft een aantal schoolbesturen in het voortgezet onderwijs samen met de VO-raad (voortgezet onderwijs) de NiME-masteropleidingen (Nederlands Instituut voor Masters in Educatie) in het leven geroepen, gericht op de ontwikkeling van 'teacher leaders'. Deze opleidingen zijn zowel bestemd voor eerste- als tweedegraadsdocenten en zijn bijvoorbeeld gericht op academisch en professioneel meesterschap, op innovatie en ontwikkeling en op onderzoek rond lesgeven.<sup>11</sup>

In Amsterdam is gestart met masterclasses voor 'ambitieuze en talentvolle' leraren in het basisonderwijs (en de onderbouw van het voortgezet onderwijs) onder de noemer meesterschap. In zestien bijeenkomsten (op woensdagmiddag) krijgen zij instructie van gastdocenten rond vier thema's: culturele diversiteit, veiligheid, school en omgeving, en taal. Om deel te kunnen nemen moeten leraren worden voorgedragen door hun schoolleider.<sup>12</sup>

#### *Invoering lerarenregister*

Op 12 september 2007 presenteerde de Commissie Leraren het rapport *LeerKracht!*.<sup>13</sup> De commissie beoogde het leraarschap te versterken door meer loopbaanmogelijkheden te creëren en de kwaliteit en de positie van leraren binnen de school te versterken. De commissie pleitte onder andere voor een beroepsvereniging voor en door leraren en stelde voor de SBL (Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel) daartoe om te vormen. In 2011 wordt SBL om-

<sup>9</sup> Steeg, Elk & Webbink, 2010; Vink, Oosterling, Nijman & Peters, 2010.

<sup>10</sup> Vink, Oosterling, Nijman & Peters, 2010.

<sup>11</sup> Zie de website, [www.mastersineducatie.nl](http://www.mastersineducatie.nl).

<sup>12</sup> Zie de website [www.meesterschap.nu](http://www.meesterschap.nu).

<sup>13</sup> Commissie Leraren, 2007.

gevormd tot een coöperatie.<sup>14</sup> Tegelijkertijd zal het LPBO (Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs) worden beëindigd. Het LPBO is per 1 maart 2005 door de minister van OCW (Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) ingesteld om op basis van ontwikkelingen in het onderwijs vast te stellen welke onderwijsberoepen te onderscheiden zijn, welke competentieprofielen daarbij horen, en voor welke onderwijsberoepen of werkzaamheden in regelgeving bekwaamheidseisen zouden moeten worden vastgelegd. Dit platform had tevens als taak om periodiek de werking van de bekwaamheidseisen te beoordelen en minimaal eenmaal in de zes jaar vast te stellen of er reden is voor herijking van de bekwaamheidseisen. Het LPBO heeft de afgelopen vijf jaar een kwalitatieve impuls gegeven aan de totstandkoming en verdere ontwikkeling van een kwalificatiestructuur voor de onderwijsberoepen in Nederland, maar, zo geeft de staatssecretaris aan, het initiatief voor herijking en ontwikkeling van de bekwaamheidseisen voor de onderwijsberoepen zou meer en dichter bij de beroepsgroepen zelf moeten liggen.

In dat licht zal SBL in 2011 worden omgevormd tot de Coöperatie Verenigde Beroepsorganisaties. De leden willen gezamenlijk uitvoering geven aan de ambities om enerzijds de kwaliteit van de leraar te verbeteren en anderzijds te komen tot meer waardering en erkenning voor de leraar. Daarnaast wordt gewerkt aan een publiek-privaat lerarenregister. Dit heeft echter alleen betrekking op de basisbekwaamheden van docenten. Een mogelijk criterium zal zijn of docenten hebben voldaan aan de vereisten op het gebied van bijscholing. In tegenstelling tot een bevoegdheid, die onbeperkt geldig blijft, zal een registratie in het lerarenregister slechts tijdelijk zijn. Registratie in het lerarenregister zal geen directe rechtspositionele consequenties hebben, maar kan mogelijk wel als een pre gelden bij sollicitaties en een criterium zijn bij bevordering in het kader van de functiemix. Dat is echter alleen het geval bij beoordeling op het moment van bevordering, indien een hogere schaal is toegekend kan deze niet worden ontnomen op het moment dat iemand zijn registratie verliest.

De gemeente Den Haag heeft aangekondigd in 2011 te willen starten met de invoering van een lokaal lerarenregister, als proeftuin voor een landelijk lerarenregister. Daarbij wordt gedacht aan een diplomaregister en een beroepsregister. Het diplomaregister is bedoeld voor alle leraren die over een erkend diploma beschikken en de beroepscode en beroepsstandaarden onderschrijven. Voor het beroepsregister geldt als aanvullende eis dat een leraar in een periode van vier jaar minimaal veertig uur per jaar besteed moet hebben aan bijscholing.<sup>15</sup>

In de huidige plannen voor het lerarenregister is nog geen plaats ingeruimd voor kwaliteitsverschillen tussen leraren, los van bevoegdheid en deelname aan bijscholing. In het volgende hoofdstuk wordt gekeken naar buitenlandse ervaringen met lerarenregisters, zoals de Amerikaanse NBPTS (National Board of Professional Teaching Standards).

## 2.2 Waardering van excellente leraren

### *Verkiezing leraar van het jaar*

Sinds 1999 vindt jaarlijks een landelijke verkiezing van de leraar van het jaar plaats. In eerste instantie werd de verkiezing alleen gehouden voor het voortgezet onderwijs, nu ook voor het basisonderwijs (sinds 2005) en middelbaar beroeps-onderwijs (sinds 2007).<sup>16</sup> Voordracht van leraren vindt plaats door schoolleiding, ouders en collega's. Vervolgens nomineert een jury drie leraren per sector en kiest daaruit voor elke sector een leraar van het jaar. De verkiezing vindt jaarlijks plaats op de Dag van de Leraar op 5 oktober en wordt sinds een aantal jaren ook prime time uitgezonden bij de publieke omroep op de televisie.

Na hun verkiezing treden de gekozen leraren een jaar lang op als ambassadeur van het onderwijs. De bijbehorende activiteiten vinden plaats naast hun lesgevende taken, waarvoor zij een dag in de week worden vrijgesteld en de school wordt gecompenseerd door SBL. Alle leraren van het jaar zijn verenigd in de Lerarenkamer, een platform voor het aanjagen van de professionele ontwikkeling van de beroepsgroep. In een gesprek met een aantal van deze leraren van het jaar kwam naar voren dat schoolleiders in het basisonderwijs die een personeelslid hadden voorgedragen, soms moeite hebben om daarvoor binnen hun eigen school uit te komen, omdat ze het moeilijk vinden de nominatie te verantwoor-

---

<sup>14</sup> Ministerie van Onderwijs, 2010.

<sup>15</sup> Gemeente Den Haag, 2010.

<sup>16</sup> In het hoger onderwijs bestaat geen landelijke verkiezing, maar kennen veel instellingen en faculteiten een eigen verkiezing van de docent van het jaar.



den en er daarom intern weinig ruchtbaarheid aan geven. Hoewel ze dus wel degelijk onderscheid blijken te kunnen maken tussen hun docenten, hebben ze soms moeite om hun keuze ten overstaan van anderen te verantwoorden.

Bij de toekenning van incidentele gratificaties voor bijzondere prestaties in het voortgezet onderwijs lijkt soms ook koudwatervrees te bestaan. In een panel werd het voorbeeld genoemd van een vo-school (voortgezet onderwijs) waar het in eerste instantie binnen de medezeggenschap niet bespreekbaar was om de toekenning van een bijzondere beloning openbaar te maken. Omdat de schoolleiding van mening was dat openbaarheid een positieve uitwerking zou hebben op de gehele school, is deze blijven aandringen. Een jaar later bleek het wel mogelijk om excellentie op die manier zichtbaar en bespreekbaar te maken.

#### *Beloningsdifferentiatie: invoering functiemix*

In het kader van het *Actieplan leerkracht* krijgen alle schoolbesturen in primair en voortgezet onderwijs en middelbaar en hoger beroepsonderwijs extra middelen voor invoering van de zogenoemde functiemix voor docenten. Dit biedt scholen de mogelijkheid om meer leraren in hogere salarisschalen te benoemen. Daarvoor moeten scholen gebruik maken van objectieve beloningscriteria die zij zelf in overleg met de medezeggenschapsraad opstellen.

Uit de startmeting versterking functiemix blijkt dat veel leraren vinden dat de bestaande procedures rond schaalpromoties oneerlijk verlopen.<sup>17</sup> Van de leraren is ruim de helft op de hoogte van de invoering van de functiemix. De bekendheid is het grootst in het voortgezet onderwijs. Dat is niet verwonderlijk, want de vo-scholen in de Randstad hebben als eerste geld ontvangen ter versterking van de functiemix. De overige vo-scholen krijgen sinds januari 2010 geld en de scholen in het basisonderwijs sinds augustus 2010. Veel leraren geven aan dat zij denken dat 'een goede relatie met de directie' een belangrijke rol speelt bij de promotie. Directieleden en pas bevorderde docenten vinden daarentegen dat promoties op hun school wel eerlijk verlopen. Ook blijkt uit het onderzoek dat leraren in alle onderwijssectoren duidelijke promotiecriteria op prijs stellen. Leraren op scholen waar nieuwe promotiecriteria al zijn opgesteld, vinden twee keer zo vaak dat alle leraren een eerlijke kans op schaalpromotie hebben als leraren op scholen zonder nieuwe criteria. Om draagvlak binnen de school te krijgen voor de functiemix is het dus van groot belang dat de directie samen met de leden van de medezeggenschapsraad en de leraren heldere promotiecriteria opstelt en daar open over communiceert.

Metingen in maart 2010 van de eerste effecten van de invoering van de functiemix in de Randstadregio's laten een stijging zien van het aandeel leraren met een Ic-functie in het voortgezet onderwijs. Voor andere sectoren en het voortgezet onderwijs in andere regio's is de invoering pas in 2010 van start gegaan.<sup>18</sup> Uit gesprekken met betrokkenen bij het basisonderwijs komt naar voren dat op basisscholen de neiging bestaat om de functiemix vooral te gebruiken voor beloningsdifferentiatie tussen docenten met verschillende taken; Ib-schalen worden bijvoorbeeld gereserveerd voor coördinatoren van onder- en bovenbouw en interne begeleiders. Uit het middelbaar beroepsonderwijs komt naar voren dat invoering van de functiemix soms gekoppeld wordt aan teamdoelstellingen. Voor basisonderwijs en middelbaar beroepsonderwijs is het, zoals gezegd, echter nog te vroeg om zichtbare effecten van de invoering te kunnen waarnemen.

## **2.3 Excellentie in lerarenopleidingen**

### *Academische pabo*

Een positieve ontwikkeling is dat de afgelopen jaren op steeds meer plaatsen academische pabo's zijn opgericht. Studenten volgen daarbij een academische bachelor die tevens leidt tot een lesbevoegdheid. Bij een aantal academische pabo's wordt extra aandacht besteed aan onderzoek.<sup>19</sup> Dit kan ervoor zorgen dat de afgestudeerden een rol kunnen spelen bij het versterken van de cultuur van opbrengstgericht werken in het basisonderwijs. Ook zouden zij een voortrekkersrol kunnen gaan vervullen in het basisonderwijs.

---

<sup>17</sup> Graaf & Volkerink, 2009.

<sup>18</sup> Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap, 2010.

<sup>19</sup> Zie bijvoorbeeld ScienceGuide, 2010.

### *Topprogramma in combinatie met opleiden in de school*

Een opleidingsschool is een samenwerkingsverband tussen een lerarenopleiding en één of meerdere scholen. Voor het basisonderwijs gaat het om een samenwerkingsverband met de pabo, voor het voortgezet onderwijs en het beroeps-onderwijs om een samenwerkingsverband met de lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs.<sup>20</sup> In de opleidingsschool vindt een deel van het opleidingsprogramma plaats. De opleidingsschool is verantwoordelijk voor de inzet van voldoende en deskundig personeel om de studenten op te leiden, te begeleiden en te beoordelen. De aankomende leraren zouden volgens dit principe in een opleidingsschool beter en diepgaander voorbereid worden op het werk voor de klas.

Een praktijkvoorbeeld waar excellentie expliciet wordt gekoppeld aan een opleidingsschool is het Top Programma aan de pabo-opleiding van hogeschool Edith Stein in Hengelo.<sup>21</sup> Talentvolle pabo-studenten studeren na het afronden van de opleiding vaak verder, bijvoorbeeld onderwijskunde. Om deze studenten niet te verliezen voor het onderwijs biedt Edith Stein hen een opleidingstraject met een stevige onderzoekscomponent. Na het afstuderen krijgen de studenten een baangarantie en blijven ze verbonden aan onderzoeksprojecten van de lectoraten. Na enkele jaren werkervaring kan een masteropleiding gevolgd worden.

### *Vergroten differentiatie van de instroom: Eerst de klas*

Zoals eerder in dit advies is gesteld, wordt de kwaliteit van het onderwijs sterk beïnvloed door de kwaliteit van de docenten. Het aantrekken van meer academici voor de klas kan niet alleen het tekort aan leraren bestrijden maar ook een kwaliteitsimpuls bieden aan het onderwijs.

In 2009 is het programma *Eerst de klas* gestart. Hierin worden goede studenten in uiteenlopende disciplines als parttime leraar in het voortgezet onderwijs ingezet. Het programma is een initiatief van het onderwijs, het bedrijfsleven en de overheid met als doel meer academici voor het onderwijs te interesseren. Masterstudenten met goede studieresultaten worden in twee jaar opgeleid tot eerstegraadsdocent en volgen daarbij gelijktijdig een leiderschapsprogramma, met coaching vanuit het bedrijfsleven. Na enkele jaren voor de klas zullen zij mogelijk een carrière voortzetten buiten het onderwijs, maar ook valt niet uit te sluiten dat ze langduriger voor een baan in het onderwijs kiezen, al dan niet in deeltijd. Door de ervaring in het onderwijs heeft de academicus zich in ieder geval kunnen ontwikkelen op het gebied van leiderschap, management, mensenkennis en maatschappelijke betrokkenheid, wat een positief effect heeft op een vervolgcarière in het bedrijfsleven.<sup>22</sup>

*Eerst de klas* is geïnspireerd op *Teach First*<sup>23</sup> in het Verenigd Koninkrijk dat in 2002 is opgericht. Daar zijn de resultaten al zichtbaar van het inzetten van excellente academici als leraren. Een aantal van hen vervolgt hun carrière als schoolleider. Het *Teach First* programma wijkt in zoverre af van het programma *Eerst de klas* dat het expliciet gericht is op scholen in achterstandswijken. Van de academici wordt verwacht dat ze een verschil kunnen maken in de uitdagende lesomgeving in achterstandswijken en hun leerlingen een brede blik op de wereld en inzicht in persoonlijke mogelijkheden kunnen bieden. Een positief effect hiervan is het verhoogde imago van het lesgeven op achterstandsscholen: '...teaching in a challenging school is now one of the most prestigious careers for the country's top talent'.

Een tweede verschil is dat in *Teach First* sprake is van een intensievere betrokkenheid van het bedrijfsleven omdat het bedrijfsleven deze academici een baan garandeert. De deelnemers aan het *Teach First* programma blijven daarbij sterk betrokken bij het onderwijs en worden vaak ingezet als ambassadeurs voor het *Teach First* gedachtegoed, vooral gericht op de aandacht voor goed onderwijs voor leerlingen op achterstandsscholen.

Oorspronkelijk komt het idee van *Teach First* uit de Verenigde Staten waar sinds 1990 het programma *Teach for America* bestaat. De opzet van dit programma is ook gericht op het vergroten van de kansen voor leerlingen in achterstandsgebieden. De leraren zijn twee jaar werkzaam in het onderwijs met als doel de cyclus van ongelijke onderwijskansen voor

---

<sup>20</sup> <http://www.nvao.net/opleidingsschool>.

<sup>21</sup> <http://www.edith.nl/> (opleidingsvarianten).

<sup>22</sup> <http://www.eerstdeklas.nl>.

<sup>23</sup> <http://www.teachfirst.org.uk>.

kinderen uit lagere sociale milieus te doorbreken. Ook de alumni van *Teach for America* spelen een belangrijke rol in het ondersteunen van dit programma.<sup>24</sup>

De eerste evaluatieonderzoeken van *Teach for America* en *Teach First* zijn erg positief over de resultaten op korte termijn, maar geven aan nog over onvoldoende data te beschikken om de effecten van het programma op langere termijn te kunnen bepalen.<sup>25</sup> Positief is men vooral over de opzet van het programma, de vooruitgang in het niveau van de leerlingen, de waarde van het programma voor de deelnemers en het gecreëerde draagvlak voor goed onderwijs. Het moet echter nog blijken of deze vooruitgang kan worden vastgehouden wanneer de deelnemende leraren na enkele jaren hun carrière elders voortzetten.<sup>26</sup>

Ook de ervaringen van de eerste lichten studenten die het traject *Eerst de klas* volgen, zijn positief. Vooral de afwisseling van een schoolomgeving met de omgeving van een bedrijf wordt in het algemeen als zeer stimulerend ervaren. Studenten geven aan dat juist dit aspect bij hen de doorslag heeft gegeven voor dit traject te kiezen. Deelnemers aan *Eerst de klas* vinden het lesgeven bijzonder boeiend, maar de meesten zouden het graag combineren met werkzaamheden buiten de school. Ofwel een aantal jaren lesgeven en daarna iets anders, ofwel drie of vier dagen les per week en één of twee dagen in de week iets anders. Deze ervaringen van buiten kunnen ook inspirerend werken voor de lessen en de collega's.

Het is ook hier te vroeg om te beoordelen of dit programma tot structurele verbetering van de kwaliteit van leraren voor het voortgezet onderwijs zal leiden. Er moet worden afgewacht of de deelnemers blijvend voor het onderwijs zullen kiezen. In een panelgesprek met een groep deelnemers kwam naar voren dat ze de sfeer binnen de scholen niet altijd als bijzonder stimulerend ervaren en dat ze ervaren collega's missen die als uitgesproken rolmodel (willen) fungeren.

---

<sup>24</sup> <http://www.teachforamerica.org>.

<sup>25</sup> Decker, Mayer & Glazerman, 2004; Hutchings, Maylor, Mendick, Menter & Smart, 2006.

<sup>26</sup> Teach for America: Elite corps or costing older teachers jobs, 2009.

### 3 Objectieve toetsing van toegevoegde waarde nog niet haalbaar

In Nederland is tot dusver weinig empirisch onderzoek gedaan naar het effect van de kwaliteit van docenten op de kwaliteit van het onderwijs. Uit een studie naar het onderwijs aan studenten van de economische faculteit van de Erasmus Universiteit in Rotterdam komt naar voren dat het belang van didactische vaardigheden en geavanceerde vakkennis afhangt van het niveau van de lesstof en de wijze van lesgeven. Uit studentevaluaties blijkt namelijk dat de inzet van goede onderzoekers vooral positief wordt ervaren aan het eind van de bachelorfase en in de masterfase. In de eerste jaren van de bachelorfase wordt de inzet van onderzoekers in het onderwijs door de studenten (gemiddeld genomen) juist minder gewaardeerd.<sup>27</sup>

Hoewel onderwijsevaluaties van studenten een goede indicator kunnen zijn voor de prestaties van docenten, geven zij soms ook een vertekend beeld van de onderwijskwaliteit. Studenten blijken niet altijd goed in staat om aan te geven hoeveel ze tijdens een college hebben geleerd. Studentevaluaties blijken bovendien afhankelijk van andere kenmerken, zoals de groepssamenstelling. Ook zijn er aanwijzingen dat vrouwelijke en buitenlandse docenten gemiddeld lager beoordeeld worden.<sup>28</sup> Bij het gebruik van studentevaluaties is het daarom van belang om met deze factoren rekening te houden en ook gebruik te maken van aanvullende evaluaties door collega-docenten.

Wanneer een onderwijsevaluatie-instrument wordt ingezet voor de beoordeling en beloning van docenten, kan dat leiden tot strategisch gedrag van docenten om evaluatie-uitkomsten gunstig te beïnvloeden. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een experiment met 'random' toewijzing van studenten aan docenten in een Amerikaanse militaire luchtvaartacademie. Daaruit komt naar voren dat minder ervaren en minder gekwalificeerde docenten zich eerder richten op kortetermijnresultaten (zoals het behalen van een tentamen), terwijl betere docenten meer onderwijs bieden waar studenten ook in het vervolg van hun studie baat bij hebben. Ook blijkt uit dit experiment dat het gebruik van studentevaluaties bij de beoordeling van docenten leidt tot een focus bij de docent op de kortetermijnresultaten, die ten koste kan gaan van de onderwijskwaliteit.<sup>29</sup> Dit geeft aan dat voorzichtigheid geboden is bij het gebruik van studentenbeoordelingen. Ook ervaringen op andere opleidingen in de Verenigde Staten waar studentenoordelen in sterke mate bepalend zijn voor de carrière van de (universitair) docent, laten zien dat vooral jongere docenten hun gedrag aan de wensen van studenten aanpassen en geneigd zijn het studenten daarom niet al te moeilijk te maken. Hierdoor komen ze er vaak niet aan toe 'het beste uit hun studenten te halen', waarmee een belangrijk kenmerk van excellentie wordt gemist.

#### *Beoordeling van prestaties vraagt om combinatie van verschillende beoordelingsinstrumenten*

Verschillen tussen docenten zijn slechts in beperkte mate te bepalen op basis van objectief meetbare kenmerken zoals opleidingsniveau en resultaten van leerlingen. Het prestatieniveau van de docent komt mede tot uitdrukking in zijn praktisch functioneren. Daarom vraagt het beoordelen van prestaties in veel gevallen om een assessment dat gedeeltelijk is gebaseerd op intersubjectieve waarnemingen. Internationale ervaringen suggereren dat een subjectieve beoordeling van de prestaties van docenten op zich mogelijk is, maar dat invoering van een beoordelingssysteem in de praktijk vaak gepaard gaat met vormen van strategisch gedrag en kostbare bureaucratische procedures om de beoordeling te objectiveren.<sup>30</sup> Volgens onderzoek van Kane e.a. (2010) zouden beoordelingen van docenten idealiter gebaseerd moeten zijn op een combinatie van lesobservaties en resultaten van leerlingen.<sup>31</sup>

In de praktijk zijn objectieve prestatiemetingen echter (nog) niet altijd voorhanden, zodat beoordeling van docenten vraagt om subjectieve waarnemingen in combinatie met beschikbare harde gegevens over bijvoorbeeld opleiding. Ook daarbij valt nog de nodige winst te boeken: schoolleiders weten (net als collega-docenten) vaak wel wie hun beste leer-

---

<sup>27</sup> Arnold, 2006.

<sup>28</sup> Weinberg, Fleisher & Hashimoto, 2007.

<sup>29</sup> Carrell & West, 2010.

<sup>30</sup> Waterreus, 2007.

<sup>31</sup> Kane, Taylor, Tyler & Wooten, 2010.

krachten of collega's zijn, maar kiezen er toch niet vaak voor om hen publiekelijk als zodanig te erkennen. Voor een deel heeft dit mogelijk te maken met de bureaucratische objectiveringseisen die gekoppeld zijn aan beloningsdifferentiatie (zoals bijvoorbeeld vastgelegd in het systeem van de functiemix). De gelijkheidscultuur die in veel onderwijssectoren heerst, speelt hierbij waarschijnlijk ook een grote rol. Op deze manier wordt excellentie bij leraren niet gestimuleerd. Bij het doordenken van de juiste instrumenten moet daarom tevens gedacht worden aan niet-monetaire vormen van waardering en beloning, zoals tijd en ruimte voor persoonlijke ontwikkeling of het coachen van collega's.

Een excellente docent is iemand die erin slaagt om een bijzondere bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van leerlingen. Op grond van dit uitgangspunt zou excellentie in beginsel moeten kunnen worden bepaald aan de hand van de toegevoegde waarde die docenten leveren aan de onderwijsprestaties van leerlingen.

Dit veronderstelt echter wel dat de toegevoegde waarde van een school en daarbinnen van een individuele docent goed meetbaar is. Een eerste probleem daarbij is dat de ontwikkeling van kinderen een cumulatief proces is dat zowel afhangt van het talent van de leerling als van de bijdragen van ouders en de school (medeleerlingen en docenten).<sup>32</sup> Zelfs wanneer de vooruitgang in cognitieve prestaties wordt gemeten aan de hand van begin- en eindtoetsen, dan nog blijven de bijdragen van ouders en school voor een groot deel een black box. In hoeverre is de vooruitgang van de leerling een verdienste van de school en in hoeverre van mogelijk bijzondere inspanningen van ouders of bijvoorbeeld huiswerk-instituten?

Statistische correctie voor het opleidingsniveau van ouders kan hier voor een deel soelaas bieden, maar ook dan gaat het om een indicator met beperkingen: is het gemiddelde opleidingsniveau van ouders bepalend of is één hoogopgeleide ouder net zo gunstig als twee hoogopgeleide ouders? Hoe zit het met de tijd die de ouders in de begeleiding van hun kinderen steken of gaat het eerder om de kwaliteit van de buitenschoolse opvang?

Zelfselectie van ouders speelt hierbij mogelijk een grote rol. Sterk betrokken ouders kunnen kiezen voor bepaalde scholen of compenseren een lagere schoolkwaliteit door extra ondersteuning voor hun kinderen. In het algemeen bestaat dus het risico dat resultaten ten onrechte worden toegerekend aan scholen in plaats van aan (niet waargenomen) kenmerken van leerlingen.<sup>33</sup>

Een betrouwbare meting vereist daarnaast een behoorlijk aantal waarnemingen: op kleine scholen is de kans op een lage of hoge toegevoegde waarde statistisch gezien namelijk groot, omdat toevallige factoren daar niet worden uitgemiddeld.<sup>34</sup>

Wanneer er niettemin van wordt uitgegaan dat de bijdrage van de ouders (en de omgeving) kan worden geïsoleerd, dan kan in beginsel de rest van de toegevoegde waarde aan de school worden toegeschreven, als indicator van de kwaliteit van de school.

Voor het bepalen van excellente docenten moet de toegevoegde waarde van de school vervolgens worden uitgesplitst naar de bijdrage van individuele docenten. Voor klassen met een vaste docent is dit waarschijnlijk nog wel mogelijk, maar voor klassen met meerdere docenten (zoals op veel Nederlandse basisscholen het geval is) wordt dit al een stuk lastiger. In het voortgezet onderwijs hebben leerlingen altijd te maken met verschillende docenten voor verschillende vakken, die elkaar kunnen beïnvloeden: een natuurkundedocent kan bijvoorbeeld profiteren van een goede wiskundedocent. Het is zeer de vraag of de beschikbare informatie en het aantal waarnemingen voldoende zijn om de toegevoegde waarde van een individuele docent te bepalen.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Todd & Wolpin, 2003.

<sup>33</sup> Ladd & Walsh, 2002.

<sup>34</sup> Kane & Staiger, 2002.

<sup>35</sup> Een Nederlandse studie naar toegevoegde waarde in het onderwijs beperkt zich dan ook tot mogelijkheden om leerwinst te meten op het niveau van het stelsel en de school (Peschar, 2007).

Uit internationaal onderzoek komt naar voren dat een goede docent 4 tot 8 percentiel verschil kan maken in de score van een gemiddelde leerling in een enkel schooljaar.<sup>36</sup> Tegelijkertijd blijkt ook dat bij individuele schattingen van de toegevoegde waarde van een docent veel ruis ontstaat, waardoor de betrouwbaarheid slechts 30-50% bedraagt.<sup>37</sup>

Dit pleit ervoor om berekeningen van de toegevoegde waarde van docenten hooguit als signalering te gebruiken en aan te vullen met kwalitatieve observaties (van bijvoorbeeld schoolleiding, collega's, leerlingen en Inspectie).<sup>38</sup>

#### *Overheid en ouders zijn geïnteresseerd in verschillende soorten toegevoegde waarde*

Voor de overheid is het ook van belang om te weten met welke middelen een bepaald resultaat bereikt is: van scholen met meer financiële middelen mogen betere prestaties worden verwacht. De Inspectie houdt tot dusver echter geen rekening met de beschikbare middelen bij de beoordeling van scholen: de prestaties van achterstandsscholen worden wel gecorrigeerd voor de achtergrond van de leerlingen, maar niet voor de extra bekostiging die zij ontvangen. Dit is overigens een probleem dat ook geldt voor veel geavanceerde systemen van berekening van toegevoegde waarde in Amerikaanse staten.

Ouders zullen vooral geïnteresseerd zijn in het proces, de tussenresultaten en uiteraard het eindresultaat van hun eigen kind, onafhankelijk van of dat komt door een bepaalde docent, een goede schoolleider of goede medeleerlingen. Dit betekent dat ouders geïnteresseerd zijn in de toegevoegde waarde van de school voor hun eigen kind, wat niet hetzelfde hoeft te zijn als de toegevoegde waarde van de school voor het gemiddelde kind.

Een ander probleem is dat de gemeten cognitieve prestaties een beperkte indicator blijken te zijn van het toekomstig functioneren van leerlingen. Er blijkt bijvoorbeeld geen lineair verband te zijn tussen de vooruitgang in leerprestaties en toekomstige arbeidsmarktprestaties (afgemeten aan het inkomen).<sup>39</sup> Dit betekent dat de toegevoegde waarde een imperfecte indicator is van schoolprestaties als het uiteindelijk gaat om het maatschappelijk functioneren.

De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat een toegevoegde waarde altijd een imperfecte indicator zal zijn van de kwaliteit van een docent. Idealiter zou de beoordelingssystematiek van leraren dan ook bestaan uit een combinatie van (gestandaardiseerde) intersubjectieve beoordelingen en objectieve prestatiemetingen.<sup>40</sup> Objectieve prestatiemetingen van de toegevoegde waarde van een docent lijken vooralsnog als instrument voor het bepalen van excellentie ontoereikend.

Andere direct meetbare zaken zoals het aantal jaren ervaring en het opleidingsniveau verschaffen echter slechts beperkte informatie over de kwaliteit van een leraar, zoals blijkt uit metingen van kwaliteitsverschillen tussen leraren met dezelfde formele kwalificaties en ervaring.<sup>41</sup> Al met al blijken kwaliteitsverschillen tussen docenten nog het best via intersubjectieve beoordelingen in beeld te kunnen worden gebracht.<sup>42</sup>

---

<sup>36</sup> Een standaarddeviatieverschil tussen docenten in hun impact op leerlingprestaties komt tot uiting in 0,1 tot 0,2 standaarddeviatie in de leerlingprestaties: Staiger & Rockoff, 2010. Een verschuiving van 4 tot 8 percentiel komt neer op een verschil tussen 50 en 54<sup>e</sup> of 58<sup>e</sup> percentiel van de verdeling van leerlingprestaties. Anders gezegd: een leerling die na een jaar met een slechte docent beter presteert dan de helft van de andere leerlingen, had met een goede docent beter kunnen presteren dan 58% van de leerlingen.

<sup>37</sup> Staiger & Rockoff, 2010.

<sup>38</sup> Lang, 2010.

<sup>39</sup> Cawley, Heckman & Vytlačil, 1999.

<sup>40</sup> Rockoff & Speroni, 2010.

<sup>41</sup> Rockoff, Jacob, Kane & Staiger, 2008.

<sup>42</sup> Een relatieve beoordeling van leraren zegt daarbij vaak meer dan een absolute beoordeling: de ene schoolleider geeft de beste leraar een 10, terwijl de ander de beste leraar bijvoorbeeld een 8 geeft. Dit hoeft echter niet zeggen dat de ene docent ook beter is dan de ander, wel dat het in beide gevallen waarschijnlijk gaat om een docent die boven de andere docenten uitsteekt.

## 4 Excellentie bevorderen in onderwijs in andere landen

Doordat excellentie zo lastig objectief te beoordelen is, zijn ook in veel andere landen opleiding en ervaring de belangrijkste criteria voor salarisverhoging en promotie. In een groeiend aantal landen gaat echter steeds meer aandacht uit naar de beloning van prestaties van leraren. Verder hebben enkele landen reeds ervaring met een lerarenregister, soms ook specifiek voor excellente docenten.

### 4.1 Buitenlandse ervaringen met lerarenregisters

In een aantal landen bestaat een verplicht nationaal register voor leraren die aan bepaalde minimumeisen voldoen. Om bijvoorbeeld in Engeland en Nieuw-Zeeland geregistreerd te worden en te blijven, moeten docenten beschikken over een onderwijsbevoegdheid en voldoen aan bijscholingeisen.<sup>43</sup> In Zweden is het met ingang van 2012 verplicht voor alle leraren om geregistreerd te zijn bij het nationale onderwijsagentschap. De niet-geregistreerde en afgestudeerde leraren worden een jaar lang begeleid door een ervaren collega die als mentor optreedt. Het hoofd van de school bepaalt uiteindelijk of de leraar geschikt is voor de baan en welke specifieke bevoegdheden daarbij passen (vakgebied, niveau en onderwijstype). Dit wordt vastgelegd in het register en de leraar kan daarmee een vaste aanstelling ontvangen. Dit register heeft als hoofddoel om de onderwijskwaliteit en de status van het beroep te verhogen, onder meer door het grote aantal onbevoegde leraren terug te dringen.<sup>44</sup>

In de Verenigde Staten bestaat een lerarenregister specifiek gericht op excellente leraren. Het Amerikaanse NBPTS heeft samen met de National Board Certification standaarden ontwikkeld om excellente leraren te kunnen herkennen en erkennen. Deze richten zich op betrokkenheid, vakkennis, het monitoren van de leervoortgang, professionele reflectie en de positie in een leergemeenschap.<sup>45</sup> De leraar doorloopt vrijwillig een programma waar deze standaarden op een hoog niveau moeten worden bereikt. De certificaten kunnen op zestien verschillende vakgebieden en gericht op verschillende leeftijds categorieën worden behaald.<sup>46</sup> Deze certificering biedt leraren de mogelijkheid om zich aan hoge professionele standaarden te meten en daar ook de beloning voor te ontvangen; deze stimulans draagt volgens de NBPTS bij aan een verhoogde waardering van het beroep. De leraren die geregistreerd staan, maken hun excellente bijdrage zichtbaar door een verbeterde lespraktijk, betere resultaten bij de leerlingen, leiderschapsvaardigheden, inspraak in en effect op beleid en verdere carrièrestappen. Daarbij zijn de leraren ook beter in andere staten inzetbaar door deze nationale certificering.

Om in aanmerking te komen voor NBPTS-certificering, moeten docenten portfolio's van hun werk indienen met voorbeelden van schriftelijk commentaar op werk van leerlingen, een zelfevaluatie van effectiviteit en voorbeeldlessen op video. Daarnaast moeten zij zes essayvragen beantwoorden tijdens een assessment. Het ingediende dossier van de aanvragers wordt vervolgens beoordeeld aan de hand van door de NBPTS ontwikkelde standaarden. Uit onderzoek blijkt echter dat deze beoordelingsprocedure aan kracht zou kunnen winnen door onderdelen anders te wegen en aanvullende informatie over de gemeten toegevoegde waarde van docenten te benutten. Zo blijkt het schriftelijke commentaar op werk van leerlingen weinig informatief, terwijl de video-observaties wel veel informatie opleveren. Ook is het beter om meerdere niveaus van presteren te onderscheiden in plaats van het huidige onderscheid voldoende-onvoldoende.<sup>47</sup>

NBPTS-gecertificeerde leraren blijken inderdaad effectiever te zijn dan leraren die gezakt zijn voor het NBPTS-assessment (ongeveer de helft). Tegelijkertijd echter blijken de prestaties van NBPTS-gecertificeerden niet significant beter te zijn dan

<sup>43</sup> Dijk & Hoffius, 2010.

<sup>44</sup> Swedish Council of Legislation (Legitimation för lärare och förskollärare).

<sup>45</sup> [http://www.nbpts.org/become\\_a\\_candidate/what\\_is\\_national\\_board\\_c](http://www.nbpts.org/become_a_candidate/what_is_national_board_c).

<sup>46</sup> [http://www.nbpts.org/become\\_a\\_candidate/available\\_certificates1/fields\\_of\\_certification](http://www.nbpts.org/become_a_candidate/available_certificates1/fields_of_certification).

<sup>47</sup> Cantrell, Fullerton, Kane & Staiger, 2008.

van leraren die geen aanvraag voor certificatie hebben ingediend. Alleen om die reden is verbetering van de beoordelingsprocedure dus gewenst. Daarnaast blijken degenen die een NBPTS-aanvraag indienen al gemiddeld dertien jaar les te geven en in veel gevallen al definitief voor het onderwijs hebben gekozen. Dit roept de vraag op in hoeverre het NBPTS-certificaat nog een effectief instrument kan zijn om de beste leraren voor het onderwijs te behouden. Idealiter zou de NBPTS-procedure ook geschikt moeten zijn beginnende docenten te beoordelen op een moment dat meer mogelijkheden bestaan om goede docenten te behouden en ongeschikte docenten te ontslaan.<sup>48</sup>

De Amerikaanse ervaringen met NBPTS laten zien dat een lerarenregister in potentie effectief kan zijn: het blijkt mogelijk om effectieve docenten door een externe instantie te laten onderscheiden. Een combinatie van beoordeling van de competenties van een docent en het meten van toegevoegde waarde biedt daarbij het meeste perspectief. Een dergelijk register is echter vooral zinvol wanneer effectieve docenten ook vroegtijdig in hun loopbaan kunnen worden onderscheiden. Het onderscheid van meerdere niveaus binnen een dergelijk lerarenregister biedt de mogelijkheid om ook een aparte excellente categorie te definiëren.

## 4.2 Excellente leraren als rolmodel in Engeland

In Engeland (en Wales) zijn voor leraren vijf niveaus vastgelegd die leraren achtereenvolgens kunnen bereiken:<sup>49</sup>

- Q: qualified teacher status;
- C: core standards for main scale teachers who have successfully completed their induction;
- P: post-threshold teacher on the upper pay scale;
- E: excellent teacher; en
- A: advanced skills teacher.

Het eerste niveau is een startniveau, het tweede niveau wordt verkregen door afronding van een lerarenopleiding. Om het derde niveau (post threshold) te bereiken moeten docenten bewijzen leveren van hun competenties die worden beoordeeld door hun leidinggevende. Toelating tot dit niveau betekent toegang tot een hogere salarisschaal.<sup>50</sup>

Overigens blijkt uit een evaluatie van de invoering van deze salarisdrempel dat 97% van de leraren die ernaar solliciteerden werden bevorderd (88% van degenen die daarvoor in aanmerking kwamen). Dit suggereert dat bijna sprake was van een algemene salarisverhoging. Dit werd waarschijnlijk ook ingegeven doordat deze loonsverhoging uit een apart budget werd gefinancierd, zodat schoolleiders vrijwel geen incentive hadden om onderscheid te maken. Wel werden scholen gecontroleerd door een externe assessor.<sup>51</sup>

Voor bevordering naar het niveau van excellent teacher en advanced skills teacher vindt een beoordeling van elke leraar plaats door externe assessoren, ook daaraan is een hoger salarisniveau gekoppeld.<sup>52</sup> Bij elk niveau horen nationale standaarden voor professionele attitudes, kennis en vaardigheden die voortbouwen op het onderliggende niveau. Daarnaast kent elk niveau specifieke standaarden. Voor de advanced skills teacher gaat het dan bijvoorbeeld om de volgende competenties:<sup>53</sup>

- A1: "Be willing to take on a strategic leadership role in developing workplace policies and practice and in promoting collective responsibility for their implementation in their own and other workplaces."
- A2: "Be part of or work closely with leadership teams, taking a leadership role in developing, implementing and evaluating policies and practice in their own and other workplaces that contribute to school improvement. "
- A3: "Possess the analytical, interpersonal and organisational skills necessary to work effectively with staff and leadership teams beyond their own school."

---

<sup>48</sup> Cantrell, Fullerton, Kane & Staiger, 2008.

<sup>49</sup> <http://www.tda.gov.uk/>.

<sup>50</sup> Dit lijkt sterk op de procedure die in Nederland wordt gehanteerd bij bevordering van docenten naar Ic en Id in het kader van de functiemix. Uitzondering hierop zijn de eerstegraadsdocenten die lesgeven in het eerstegraadsgebied: zij krijgen vanaf 2014 automatisch recht op Id.

<sup>51</sup> Atkinson, Burgess, Croxson, Gregg, Propper, e.a., 2009.

<sup>52</sup> Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, 2008.

<sup>53</sup> <http://www.tda.gov.uk/teachers/>.



Voor het niveau van de excellent teacher gaat het om een lijst met vijftien specifieke competenties, die bijvoorbeeld betrekking hebben op het vervullen van een voortrekkersrol bij het ontwikkelen en vernieuwen van het onderwijs, onderzoeks- en evaluatievaardigheden, ondersteuning van andere docenten, vakkennis en het behalen van goede resultaten van leerlingen.<sup>54</sup>

Om in aanmerking te komen voor een functie als excellent teacher of advanced skills teacher moet de docent alle coördinerende en leidinggevende taken neerleggen. Beiden werken voor 80% in de klas, en de overige 20% van hun tijd besteden zij aan het verbeteren van het niveau van lesgeven op hun eigen school en op andere scholen in de regio (alleen de advanced skills teacher). Hierdoor vervullen beiden duidelijk een rolmodelfunctie voor andere docenten.

De functie van advanced skills teacher kan ook een mogelijkheid bieden voor afdelingsleiders om weer les te gaan geven; de Engelse Onderwijsinspectie noemt hiervan een voorbeeld. Invulling van de functie van advanced skills teacher was vrijwel altijd een interne kwestie, externe werving vond vrijwel nooit plaats of was weinig succesvol.<sup>55</sup>

In het primair onderwijs werd de functie van advanced skills teacher vooral gezien als een opstap naar schoolleiderschap en werden ook vaker jonge leraren benoemd. In het voortgezet onderwijs werd advanced skills teacher meer beschouwd als een afzonderlijke functie, met name voor ervaren docenten. Overigens ging het in 2003 om een zeer beperkt aantal: 350 in primair onderwijs en 1.550 in voortgezet onderwijs (in verhouding tot bijna 200.000 leraren in beide sectoren).<sup>56</sup>

De nieuwe Engelse regering die in het voorjaar van 2010 is aangetreden, heeft aangekondigd deze programma's voort te zetten. Daarbij verwijst de regering naar positieve bevindingen van de Onderwijsinspectie (Ofsted) en in onderzoek in opdracht van het Training and Development Agency for Schools.<sup>57</sup>

### 4.3 Journey to Excellence in Schotland

In Schotland wordt gestreefd naar excellentie in alle facetten van het onderwijs. De aanpak op de onderwijsinstellingen kenmerkt zich door het betrekken van alle belanghebbenden bij het excellentiebeleid. Leerlingen, ouders en het onderwijspersoneel spelen daarbij allemaal een rol. Daardoor ontstaat draagvlak voor het beleid.

Bij de Schotse Onderwijsinspectie is verbetering van het onderwijs het leidende thema. De Inspectie kenmerkt zich als een ondersteunende dienst die kennis deelt en interactief de kwaliteit van het onderwijs wil verhogen. De aanpak bestaat ten eerste uit het visiteren van scholen, waarbij er gezamenlijk een verbeteringsplan en een verantwoordingswijze naar de ouders en 'afnemers' van het onderwijs wordt ontwikkeld. Observaties in de klas bieden daarvoor veel informatie en maken daarom een belangrijk onderdeel uit van de visitatie. Ten tweede levert de Inspectie, als intermediair tussen praktijk en overheid, advies aan beleidsmakers en politici over ontwikkelpunten in het onderwijssysteem. Ten derde worden de goede ervaringen op scholen breed verspreid, zodat meerdere scholen daar baat bij hebben. De onderwijsinstellingen worden door de Inspectie uitgenodigd om te reflecteren op het onderwijs, het beleid aan te scherpen en een excellent niveau te bereiken.<sup>58</sup>

Van excellente leraren verwacht de Schotse Onderwijsinspectie onder andere dat zij als professionals in teamverband werken en de ambitie hebben om goed te presteren. Daarbij moeten zij een open houding hebben en bereid zijn om van elkaar te leren. Excellente leraren en schoolleiders zijn permanent op zoek naar mogelijkheden om hun kennis en vaardigheden te verbeteren en verantwoordelijkheid te nemen. Zelfevaluatie is daarbij gericht op verbetering met excellentie als doel.<sup>59</sup>

---

<sup>54</sup> <http://www.tda.gov.uk/>.

<sup>55</sup> Ofsted, 2003.

<sup>56</sup> Ofsted, 2003.

<sup>57</sup> DCSF, 2010.

<sup>58</sup> <http://www.journeytoexcellence.org.uk/index.asp>.

<sup>59</sup> <http://www.journeytoexcellence.org.uk/people/improvementguides/continuingprofessionaldevelopment.asp>.

#### 4.4 Beoordeling en beloning op basis van bijdrage aan leerlingprestaties in de Verenigde Staten

In een groot aantal Amerikaanse staten vinden experimenten met prestatiebeloning in het onderwijs plaats, die ook door de federale overheid worden gesteund. De veronderstelling daarbij is dat financiële prikkels leiden tot beter onderwijs. Het ingestelde Teacher Incentive Fund<sup>60</sup> ondersteunt initiatieven voor prestatiebeloningssystemen voor docenten en management ('principals') en voor zwakke of kwetsbare scholen (primair en secundair). Het fonds streeft vier doelen na:

- Resultaten van studenten/leerlingen verbeteren door het verhogen van de effectiviteit van docenten en management.
- Het hervormen van het huidige systeem zodat docenten en management kunnen worden beloond op basis van toegenomen resultaten van de leerlingen.
- Het vergroten van het aantal effectieve docenten dat werkt met minderheden, arme en minder bevoorrechte studenten/leerlingen in onderwerpen waarvoor moeilijk docenten kunnen worden gevonden.
- Het ontwikkelen van een duurzaam op prestatie gebaseerd beloningssysteem.

De initiatieven worden vier jaar lang door de federale overheid ondersteund met een bedrag dat varieert tussen de 500.000 en 5 miljoen dollar. Voor 2010 zijn er tussen de 60 en de 80 toezeggingen voorzien, met een totaal beschikbaar bedrag van 400 miljoen dollar.

Kritiek op het Teacher Incentive Fund richt zich op het ontbreken van kennis over de effectiviteit van prestatiebeloning en de wijze waarop de voortgang van de resultaten van de studenten kan worden gemeten. Een onderzoek uit Chicago<sup>61</sup> kan geen bewijs leveren voor het verbeteren van het onderwijs dankzij de prestatiebeloning (via het Teacher Advancement Program, onderdeel van het Teacher Incentive Fund). Ook de prestatiebeloningprogramma's in Texas<sup>62</sup> en New York<sup>63</sup> lijken weinig resultaat op te leveren.

Een ander experiment met prestatiebeloning, *The Project on Incentives in Teaching* in Nashville tussen 2006 en 2009, heeft ook niet geleid tot een significante verbetering van de prestaties van leerlingen.<sup>64</sup> In reactie op alle negatieve geluiden wordt gesteld dat het uitblijven van vooruitgang mogelijk samenhangt met de specifieke vormgeving van de prestatiebeloning. Een evenwichtige combinatie van verschillende vormen van beoordeling, begeleiding en (team)beloning zou wel positieve effecten kunnen hebben.

In de staat Florida is bijvoorbeeld recent gestart met een systeem van prestatiebeloning op basis van een combinatie van verschillende beoordelingscriteria. In april 2010 is een wet aangenomen die schooldistricten ertoe verplicht om salaris en aanstelling van docenten te baseren op prestaties in plaats van anciënniteit. Er zijn in het nieuwe systeem vier prestatie-categorieën: zeer effectief, effectief, verbetering nodig en onvoldoende. De beoordeling van leraren zal voor 50% gebaseerd worden op de leerwinst van leerlingen en voor de rest op andere factoren zoals vakkennis en gehanteerde lesmethodes.<sup>65</sup>

#### 4.5 Extra salaris bij goed inspectieoordeel in Frankrijk

Frankrijk is een van de landen met de oudste tradities op het gebied van prestatiebeloning voor docenten. Zo hebben studenten met de beste cijfers op de lerarenopleiding voorrang bij de keuze voor een school.<sup>66</sup> Dit leidt ertoe dat de populairste scholen gemiddeld ook over betere docenten beschikken. Daar staat tegenover dat leraren op achterstandsscholen een salaristoelage ontvangen en kleinere klassen hebben. Ook krijgen docenten die een aantal jaar op een achterstandsschool hebben gewerkt voorrang als zij willen verhuizen naar een andere school.<sup>67</sup> Het aanwijzen van onder-

<sup>60</sup> Teacher Incentive Fund: <http://www2.ed.gov/programs/teacherincentive/index.html>.

<sup>61</sup> Glazerman & Seifullah, 2010.

<sup>62</sup> Texas Educator Excellence Grant: <http://www.dallasnews.com>.

<sup>63</sup> Goodman & Turner, 2010.

<sup>64</sup> Springer, Ballou, Hamilton, Le, Lockwood, e.a., 2010.

<sup>65</sup> <http://rewardingexcellentteachers.com>.

<sup>66</sup> In Frankrijk worden docenten centraal toegewezen aan een school; Waterreus, 2007.

<sup>67</sup> Waterreus, 2001.

wijsachterstandsgebieden heeft in Frankrijk echter niet geleid tot een grotere aantrekkingskracht van achterstandscholen voor goede leraren.<sup>68</sup>

Daarnaast komen docenten in aanmerking voor extra salarisverhoging wanneer zij een goede beoordeling krijgen van zowel hun school als van de Inspectie. Aangezien de Inspectie echter onmogelijk alle docenten elk jaar beoordelen, betekent dit ook dat docenten vaak jaren moeten wachten op een nieuwe beoordeling. Een klassenbezoek van de Inspectie is dus een veel bepalende en kostbare momentopname.

#### 4.6 Beoordeling en beloning op schoolniveau in Zweden

Sinds 1996 is het beloningssysteem voor leraren in Zweden gedecentraliseerd naar de gemeenten en volledig geïndividualiseerd. Dit houdt in dat er geen schalen meer worden gehanteerd, afgezien van enkele minimumschalen, maar dat de jaarlijkse loonsverhoging van alle leraren individueel bepaald wordt. Salarisverhoging wordt in een derde van de gemeenten geheel en in een derde van de gemeenten gedeeltelijk bepaald in een gesprek tussen de docent en zijn directe leidinggevende (in veel gevallen de schoolleider). Daarnaast bestaan ook vergelijkbare evaluaties op schoolniveau, waarmee goed georganiseerde scholen extra middelen kunnen verwerven, die zij kunnen verdelen over hun docenten.

Deze hervormingen blijken te hebben geleid tot hogere salarissen voor (nieuwe) docenten, met name voor docenten in tekortvakken zoals wiskunde en natuurkunde en bepaalde beroepsgerichte vakken. Daarnaast lijkt de cognitieve kwaliteit van docenten te worden beloond in de zin dat de salarisstijgingen sterker zijn voor docenten met hogere IQ-scores.<sup>69</sup>

#### 4.7 'Automatically Selected Teachers' in Australië

In Australië werd in 1992 een systeem ingevoerd met drie niveaus van advanced skills teacher met bijbehorende salarisschalen. Het achterliggende doel was om goede docenten extra te belonen en te behouden voor de klas.<sup>70</sup> Voor promotie naar het eerste niveau golden de volgende promotiecriteria.

- De leraar beschikt over vaardigheden voor excellent lesgeven, die leiden tot betere leeropbrengsten voor leerlingen.
- De leraar kan goed contact onderhouden met leerlingen, bijdragend aan een positieve leerhouding. Ook kan hij effectief communiceren met ouders en collega's.
- De leraar kan onderwijsvernieuwingen in overeenstemming met het actuele onderwijsbeleid succesvol implementeren en evalueren.
- De leraar kan een bijdrage leveren aan het in kaart brengen van de schoolspecifieke behoefte aan professionele ontwikkeling en aan de ontwikkeling en uitvoering van programma's, toegesneden op deze behoeften.
- De leraar kan strategieën voor het bestrijden van sociale ongelijkheid binnen de school implementeren.

In de meeste staten werd het systeem echter na enkele jaren weer afgeschaft doordat het leidde tot automatische bevordering van vrijwel alle docenten die zich ervoor aanmelden. De beoordeling was in handen van de scholen, terwijl de overheid garant stond voor de financiering. Daarnaast bleek in de praktijk dat de advanced skills teachers vaak werden opgezadeld met extra taken buiten de klas, waar andere docenten zich minder toe geroepen voelden.

Prestatiebeloning heeft volgens het Australische onderzoek van Kleinhenz het meest effect wanneer het ervan uitgaat dat de docent zijn of haar professionele ontwikkeling kan aantonen op basis van betrouwbare standaarden via betrouwbare procedures, die worden uitgevoerd door een externe partij en gesteund door de overheid en professionele autoriteiten.<sup>71</sup>

---

<sup>68</sup> Bénabou, Kramarz & Prost, 2009.

<sup>69</sup> Hensvik, 2010.

<sup>70</sup> Ingvarsson & Chadbourne, 1997; Onderwijsraad, 2006; Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs, 2008.

<sup>71</sup> Kleinhenz, Ingvarsson & Wilkinson, 2008.

Hiervoor dienen de docenten eerlijke kansen te krijgen om zich volgens deze standaarden te kunnen ontwikkelen. Een positieve beoordeling leidt tot een versterkte professionele erkenning, vergrote carrièrekansen en substantiële salarisverhoging en de mogelijkheid om interessante, uitdagende, leidinggevende functies te vervullen, gericht op het verhogen van de kwaliteit van het onderwijs.

De houding van docenten ten opzichte van prestatiebeloningssystemen kan enkel verbeteren wanneer de standaarden en procedures verder ontwikkeld worden, zodat men vertrouwen krijgt in de wijze waarop de prestatie gemeten wordt. Deze cultuurverandering kan alleen plaatsvinden als gevolg van de systeemverandering, maar zal wel een gedeelde verantwoordelijkheid zijn van de docenten, de overheid en de werkgevers. Er zal nog veel onderzoek moeten worden gedaan en ervaring moeten worden opgedaan op dit vlak, want momenteel is er volgens Kleinhenz nog geen model voor prestatiemeting beschikbaar dat dit vertrouwen geeft.

#### **4.8 Beloningsdifferentiatie in Oost-Europa**

Tot slot blijkt in een aantal Oost-Europese landen een systeem van beloningsdifferentiatie voor docenten te bestaan, zoals in Polen en Bulgarije.

##### *Leraren in Polen doen examen voor carrièrestap*

Leraren in het funderend onderwijs in Polen zijn gekwalificeerd op hogeronderwijsniveau, over het algemeen met een masterdiploma.<sup>72</sup> De loopbaanontwikkeling van leraren in Polen kent vier categorieën: trainee teacher, contract teacher, appointed teacher en chartered teacher. In het eerste jaar na afstuderen werkt de leraar als trainee teacher. Met het goed doorlopen van deze periode kan de trainee teacher doorgroeien naar de tweede categorie, contract teacher. Voor deze en de volgende stappen moet de leraar aan bepaalde kwalificaties voldoen en besluit een kwalificatiecommissie over de loopbaanstap. Om van contract teacher naar appointed teacher te kunnen overstappen moet er tevens een examen worden afgelegd onder toezicht van een examencommissie. Deze stap betekent namelijk de overgang van een contactaanstelling naar een vaste functie bij de overheid (civil servant). De leraar in de hoogste categorie, de chartered teacher, kan bij bijzondere professionele resultaten de eretitel onderwijsprofessor toegekend te krijgen. Deze carrièrestappen blijken niet eenvoudig omdat de huidige structuur weinig ruimte biedt voor de doorstroom naar hogere functies. Daardoor vinden dergelijke promoties veelal niet plaats op basis van een persoonlijk geplande loopbaan, maar door een extern aanbod.<sup>73</sup>

De leraren kunnen op initiatief van de leidinggevende of op verzoek van derden worden geëvalueerd. Deze evaluatie houdt vaak verband met de mogelijke promotie naar een hogere professionele categorie. De leraren worden door zowel de leidinggevende als de ouderraad beoordeeld. Een negatief oordeel kan leiden tot een aanvullende traineeperiode van negen maanden. De appointed teacher kan de vaste benoeming na een professionele onderbreking van een periode van langer dan vijf jaar verliezen.<sup>74</sup>

Opmerkelijk is dat een leraar in Polen relatief meer verdient dan een leraar in Nederland. Een leraar in Polen verdient meer dan andere beroepen in de marktsector (circa € 1.000 per maand). Polen kent, wellicht mede daardoor, een overschot aan leraren, dat in de nabije toekomst versterkt zal worden door een terugloop van het aantal leerlingen.<sup>75</sup>

##### *Ruim loopbaanperspectief in Bulgarije<sup>76</sup>*

Leraren in Bulgarije worden op basis van een individuele evaluatie ingedeeld in een carrièresysteem op vier niveaus, met voor ieder niveau een eigen salariering en uniek opleidingsprogramma. Binnen ieder niveau bestaan er verschillende gradaties, van beginnend via senior naar 'chief'. De evaluatie houdt rekening met de context waarbinnen de leraar zijn

---

<sup>72</sup> [http://www.eurydice.org.pl/files/the\\_system\\_2010.pdf](http://www.eurydice.org.pl/files/the_system_2010.pdf).

<sup>73</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/PL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf).

<sup>74</sup> [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/PL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/PL_EN.pdf).

<sup>75</sup> Uit verslag van de studiereis JongOCW, bezoek aan Ministerie van Nationaal Onderwijs in Polen.

<sup>76</sup> Eurydice, 2008.

vaardigheden ontwikkelt. Dit systeem maakt carrièrestappen beter mogelijk en onderscheid in niveaus van leraren beter zichtbaar.

#### **4.9 Conclusie**

Ervaringen in het buitenland laten zien dat veel landen op zoek zijn naar manieren om prestaties van docenten nadrukkelijker te beoordelen en te belonen. In enkele landen bestaat daarbij specifiek aandacht voor een categorie van excellente docenten. Uit de buitenlandse voorbeelden komen de volgende zaken naar voren.

- Het blijkt ook in andere landen lastig om de prestaties van docenten objectief vast te stellen, terwijl vanuit bijvoorbeeld vakbonden grote weerstand bestaat tegen meer intersubjectieve beoordelingsmechanismen. Systemen van prestatiebeloning dreigen daardoor vaak te verzanden in een bureaucratische procedure, waarbij het de vraag is of die de aantrekkingskracht van het onderwijs voor excellente docenten vergroot.
- Het creëren van aparte functies voor excellente docenten heeft als risico dat dit gepaard gaat met veel taken buiten het klaslokaal waardoor zij minder aan lesgeven toekomen. Het is de vraag op welke manier excellente docenten moeten worden ingezet zodat leerlingen daar het meest baat bij hebben.

Aan de andere kant kunnen met behulp van een lerarenregister effectieve en minder effectieve docenten worden onderscheiden. Om een dergelijk register zinvol te laten zijn is het wel van belang dat de toelatingsprocedure ook geschikt is voor beoordeling van de effectiviteit van beginnende docenten.

## 5 Excellentie bevorderen in andere beroepssectoren

Dit hoofdstuk kijkt naar wat het onderwijs mogelijk kan leren van andere sectoren bij het bevorderen van excellentie. Daarbij wordt zowel gekeken naar sectoren waar van nature veel aandacht bestaat voor excellentie als naar sectoren waar dit veel minder het geval is, zoals de (semi)publieke sector. Om te beginnen wordt gekeken naar de rijksoverheid, de politie en de zorg. Vervolgens wordt gekeken naar sectoren waar excellentie nadrukkelijk wordt beloond: kunst en sport. Tot slot wordt gekeken naar twee voorbeelden uit het bedrijfsleven waar de markt organisaties dwingt om prestaties te belonen: accountancy en advocatuur.

### 5.1 Rijksoverheid

Binnen de rijksoverheid bestaat de mogelijkheid om medewerkers die bijzonder goed functioneren extra te belonen. Doel van het beloningsinstrument 'bewust belonen' is om de kwaliteit van de overheid te verbeteren door een relatie te leggen tussen de beloning en de prestaties van een individuele werknemer. Op deze manier wordt de medewerker gemotiveerd om meer dan normaal te presteren. Bij het onderbouwen van de toekenning van een bijzondere beloning speelt de direct leidinggevende een centrale rol.<sup>77</sup> Deze extra beloning kan bijvoorbeeld de vorm hebben van een (permanente) extra periodieke salarisverhoging of een eenmalige gratificatie. Daarnaast kan ook schaarste op de arbeidsmarkt aanleiding zijn voor het toekennen van arbeidsmarkttoeslagen of bindingspremies.<sup>78</sup>

Uit een overzicht van de toegekende bijzondere beloningen bij het Rijk in 2008 blijkt dat 22% van alle medewerkers van de rijksoverheid in 2008 een vorm van bijzondere beloning heeft ontvangen. In 85% van deze gevallen ging het om eenmalige toeslag met een gemiddelde hoogte van 1.260 euro. Tegelijkertijd blijkt de toekenning van bijzondere toeslagen geconcentreerd te zijn in de hoogste schalen. De hoogte van de extra periodieken en eenmalige toeslagen varieerde van respectievelijk tussen de 2% en 10% in de laagste schalen tot tussen de 25% en 49% in de hoogste schalen. Als verklaring hiervoor wordt de salarisachterstand van hogere functies ten opzichte van de marktsector aangedragen, die geleid heeft tot de inzet van arbeidsmarkttoeslagen.<sup>79</sup>

Om te komen tot een gelijkere verdeling van de bijzondere beloning over functies heeft de minister van BZK (Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties) daarom als richtlijn gesteld dat maximaal 25% van de medewerkers recht heeft op een eenmalige toeslag die ten hoogste een maandsalaris mag bedragen. Ook moeten de departementen de ontwikkeling en verdeling van bijzondere beloningen vermelden in hun jaarverslag.<sup>80</sup>

### 5.2 Politie

Politieagenten nemen een bijzondere positie in als zogenoemde frontlijnwerkers. Ze zijn voor burgers vaak het gezicht van het openbaar bestuur. Van hen wordt verwacht dat ze op basis van hun discretionaire bevoegdheid handelen. Daarvoor stellen ze zich dienstbaar op naar de burgers, maar met inachtneming van de regels van hun organisatie. Bij de uitvoering van het beleid zien ze zich daarom genoodzaakt om aanpassingsstrategieën te ontwikkelen die het werk uitvoerbaar maken.<sup>81</sup> Daarin hebben ze relatief veel beslissingsvrijheid. De kwaliteit van frontlijnwerkers wordt zichtbaar wanneer ze in vaak complexe situaties moeiteloos de goede toon weten te kiezen. Hulp en ondersteuning worden daar-

<sup>77</sup> <http://www.rijksambtenaren.net/arbeidsvoorwaarden/bewust.htm>.

<sup>78</sup> [http://www.werkenbijdeoverheid.nl/achtergronden/meer-weten/salarissen/index.cfm?artikelen\\_id=EB29AB6F-FCE3-405E-94C8-BFA78DA1ED2E](http://www.werkenbijdeoverheid.nl/achtergronden/meer-weten/salarissen/index.cfm?artikelen_id=EB29AB6F-FCE3-405E-94C8-BFA78DA1ED2E).

<sup>79</sup> Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2009.

<sup>80</sup> Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2009.

<sup>81</sup> Lipsky, 1980.

bij als vanzelfsprekend gecombineerd met grenzenstellend en corrigerend optreden.<sup>82</sup> Bij de uitvoering wordt men echter geconfronteerd met de dominante gang van zaken aan de top. Het is voor de frontlijnwerker niet eenvoudig hier ruimte in te veroveren. Bestuurlijke rugdekking en commitment zijn daarom onmisbaar voor de frontlijnprofessional. Dit biedt ook een verklaring voor de sterke gelijkheidscultuur op de werkvloer.

Leraren zijn ook frontlijnwerkers, hun positie tussen beleid en praktijk is vergelijkbaar met die van politieagenten. Ook leraren zien zichzelf niet primair als uitvoerders van beleid, maar als professionals die handelen op basis van situationele behoeften en omstandigheden. Evenals bij de politie kan de school uitgaan van de uitvoeringspraktijk en met vertrouwen het handelen van de leraren ondersteunen. Op deze wijze komen de professionele trots en beroepseer beter tot hun recht en ontstaat er meer aandacht voor professionele ontwikkeling van leraren.

### 5.3 Gezondheidszorg

In de gezondheidszorg bestaat het beeld dat excellente specialisten ook de meest gecompliceerde operaties voor hun rekening nemen. Tegelijkertijd is het zo dat de beloning van specialisten in academische ziekenhuizen lager ligt dan in niet-academische ziekenhuizen.<sup>83</sup> Wel bestaat een excellentietoelage van 8% van het salaris voor universitair medisch specialisten die zijn gepromoveerd en voldoen aan strikt omschreven criteria in patiëntenzorg, onderwijs, onderzoek en de (specialisten)opleiding. Deze toelage heeft als doel om buitengewoon goed functionerend specialisten te behouden en de wetenschappelijke ontwikkeling op het vakgebied te stimuleren.<sup>84</sup>

Canoy suggereert in dit verband dat naast extrinsieke (geldelijke) motivatie ook intrinsieke motivatie, respect en dankbaarheid (patiënttevredenheid) een rol kunnen spelen.<sup>85</sup> Ook bij leraren spelen meerdere motieven waarschijnlijk een belangrijke rol.

*Opzet BIG-registratie in de gezondheidszorg is te algemeen om excellentie te bevorderen*

Voor de beroepsuitoefening in de gezondheidszorg is het wettelijk verplicht om opgenomen te zijn in het BIG-register (beroepen in de gezondheidszorg). Binnen het register bestaat er voor verpleegkundigen nog een aanvullende registratie als specialist. Het register wordt beheerd door het Ministerie van VWS (Volksgezondheid, Welzijn en Sport) en de Inspectie voor de Gezondheidszorg houdt toezicht. Het register biedt inzicht in de bevoegdheden van (toekomstig) werknemers. Over de bekwaamheden van de werknemer moet de werkgever zelf oordelen.

Er vindt iedere vijf jaar herregistratie plaats om zo de kwaliteit in de gezondheidszorg te blijven bewaken. De noodzakelijke kerncompetenties en -vaardigheden van het beroep worden opnieuw getest. Wanneer deze niet worden beheerst doorloopt de beroepsuitoefenaar een verplicht scholingstraject. Deze registratie geldt als een kwaliteitsgarantie, maar een impuls tot excellentie binnen de beroepsgroep biedt het niet.

### 5.4 Kunst

Kunstenaars werken in een context waar competitie een grote rol speelt. Ze bewegen op een kleine markt met veel concurrentie en dienen zich aldoor te blijven ontwikkelen. Als zelfstandige dient het zelf- en omgevingsbewustzijn en het besef van eigen verantwoordelijkheid sterk ontwikkeld te zijn.

De professionele ontwikkeling kenmerkt zich door formele en informele leerstijlen. Het onderhouden van een sterke relatie met het professionele veld en een effectief netwerk van belangrijke partners is voor kunstenaars essentieel voor

---

<sup>82</sup> Tops, 2007.

<sup>83</sup> Wie verdient wat in de zorgsector? NRC Handelsblad, 29 november 2010.

<sup>84</sup> Honoreringregeling academische specialisten: <http://orde.artsenet.nl/Nieuws/Artikel/Honoreringregeling.htm>.

<sup>85</sup> Canoy, 2009.

een constante afstemming met de eisen die het werkveld stelt.<sup>86</sup> Voor musici is het bijvoorbeeld gebruikelijk om uitgebreid te vermelden bij wie het vak geleerd is, zoals via masterclasses.

De sterke focus op de omgeving en de noodzaak van permanente ontwikkeling geven de kunstenaar een stimulans om te excelleren. De ruimte die kunstenaars van nature nemen voor de ontwikkeling van het talent, met als doel een excellent resultaat te behalen, is voor hen de basis voor het kunnen uitvoeren van hun vak.

Een vergelijking met de positie die docenten in het onderwijs innemen, laat zien dat docenten veel minder gestimuleerd worden tot permanente professionele ontwikkeling. De beloning van excellente kunstenaars, bijvoorbeeld in de vorm van beurzen en masterclasses, sluit aan bij hun intrinsieke motivatie. In de context van de professionaliseringsbehoeften van leraren zou deze beloningsvorm door hen eveneens goed gewaardeerd kunnen worden.

#### *Grote vertegenwoordiging studenten kunstvakonderwijs bij Huygens Scholarships*

De minister van OCW verstrekt jaarlijks in het kader van het Huygens Scholarship Programme beurzen aan excellente studenten voor een studie in het buitenland. Om in aanmerking te kunnen komen voor een Huygensbeurs moet de student kunnen aantonen uitzonderlijk goede studieresultaten te hebben behaald in de bachelorfase van de studie. Uit de evaluatie<sup>87</sup> van de eerste drie jaar van dit beursprogramma blijkt dat het aantal toekenningen van een Huygensbeurs aan Nederlandse studenten uit het kunstvakonderwijs (met name muziek) groot is. Het aantal toekenningen ten opzichte van het aantal aanvragen is hoger dan bij andere studierichtingen. Betekent dit dat Nederlandse kunststudenten goed in staat zijn aan het profiel 'excellent' te voldoen of speelt de selectie aan de poort hier een rol?

In tegenstelling tot de meeste andere opleidingen in het hoger onderwijs selecteren kunstvakopleidingen aan de poort. Bepaalt deze selectie het hogere niveau van de student in het kunstvakonderwijs of creëert de selectie een leerklimaat waar excellentie wordt gestimuleerd? Of beide?

## 5.5 Sport

Sport is bij uitstek een sector waarin excellentie wordt beloond. Bovendien is het een sector waarin (relatieve) prestaties zichtbaar zijn en gemeten worden. Ervaringen in de sport kunnen ook interessant zijn voor het onderwijs, met name als het gaat om de rol van trainers en begeleiders.

Een studie naar de invloed van voetbaltrainers in de hoogste Engelse voetbaldivisie wijst op twee functies van een topcoach: het overdragen van de kennis en vaardigheden om goed te presteren, naast het omgaan met ego's van elitewerknemers. Trainers die zelf op een hoog niveau gevoetbald hebben, blijken vooral een meerwaarde te hebben in het overdragen van kennis en vaardigheden op minder sterk ontwikkelde teams. Topspelers hebben vooral baat bij een coach die zelf veel ervaring heeft als trainer.<sup>88</sup>

Ervaringen in het professionele Amerikaanse basketbal laten ook zien dat een combinatie van kennis en ervaring voor coaches van groot belang is. De beste prestaties worden geleverd door teams met een coach die circa twintig jaar daarvoor zelf ook op hoog niveau heeft gespeeld. Het effect van de expertkennis van de trainer is binnen twaalf maanden na het aantreden zichtbaar in de resultaten van het team.<sup>89</sup>

Dit betekent niet automatisch dat deze ervaringen in de sport ook gelden voor het onderwijs, maar ook in het onderwijs ligt is het geen gekke gedachte dat vooral jonge en minder ervaren docenten veel kunnen leren van excellente leraren. Tegelijkertijd is het ook goed voorstelbaar dat de prestaties van excellente docenten zelf vooral gebaat zijn bij een ervaren schoolleider die bij voorkeur zelf ook een excellente docent is geweest.

---

<sup>86</sup> Smilde, 2009.

<sup>87</sup> Nuffic, 2009.

<sup>88</sup> Bridgewater, Kahn & Goodall, 2009.

<sup>89</sup> Goodall, Kahn & Oswald, 2008.



## 5.6 Accountancy

### *Productiviteit en loopbaanontwikkeling van accountants*

De stimulans om goed te presteren is sterk in de accountancy. Een loopbaan is veelal gericht op het uiteindelijke doel om partner te worden in het accountantskantoor. De grote accountantskantoren hanteren vaak een zogenaamd 'up-or-out' personeelsbeleid.<sup>90</sup> Dit betekent dat werknemers een aantal jaar werkzaam zijn in een bepaalde functie en daarna promoveren naar een hogere baan of het bedrijf dienen te verlaten. De mensen die lang in dienst blijven hebben in principe beter gepresteerd dan de collega's die het bedrijf hebben verlaten. Dit maakt dat het 'up-or-out'-principe als een selectiemechanisme werkt waarmee op de lange termijn de beste medewerkers naar de hogere posities kunnen doorstromen. Bedrijven die dit systeem hanteren zijn ervan overtuigd dat het de werknemer sterk motiveert zich te blijven ontwikkelen.

Ook voor degenen die geen partner worden bieden de grote kantoren echter een interessante omgeving om het vak te leren van excellente collega's. Bovendien biedt de opleiding bij een groot kantoor een prima perspectief op een baan bij een van de kleinere kantoren. In de praktijk blijkt dan ook dat veel accountants van de grote naar de kleine accountantskantoren gaan.<sup>91</sup>

Daarbij past wel een kanttekening: het up-or-out-systeem in combinatie met het streven naar een hoge omzet geeft accountants een incentive om veel aandacht te besteden aan acquisitie en communicatie, wat op gespannen voet kan staan met hun onafhankelijkheid. De AFM (Autoriteit Financiële Markten) oordeelde in dit verband dat de kwaliteit van de vier grote accountantskantoren te wensen over laat. Volgens de AFM hebben de accountants een onvoldoende professioneel-kritische instelling bij de uitvoering van accountantscontroles. Ook is de voorbeeldfunctie van de top voor verbetering vatbaar als het gaat om kwaliteitsgericht denken en handelen.<sup>92</sup>

In het funderend onderwijs bestaat geen traditie van opleidingsscholen die ook opleiden voor andere scholen. Wel zijn sommige (grotere) scholen actiever in het opleiden van nieuwe docenten dan anderen. Uitbreiding van het concept opleiden in de school zou in dit verband een interessant perspectief kunnen bieden voor scholen. Scholen met excellente docenten voor specifieke vakken zouden ook een aantrekkelijke leerschool kunnen zijn voor aspirant-docenten.

## 5.7 Conclusie

Uit ervaringen bij de rijksoverheid blijkt dat het in de publieke sector mogelijk is om te komen tot een cultuur van beloning van bijzondere prestaties op grond van intersubjectieve beoordeling door de direct leidinggevende. Aandachtspunt is wel dat dit kan leiden tot een ongelijke verdeling van deze bijzondere beloningstoelagen over verschillende functiecategorieën. Dit kan voor een deel worden verklaard door het feit dat ook schaarste op de arbeidsmarkt een rol speelt bij de toekenning van arbeidsmarkttoelagen. Ook in het onderwijs zal dit een rol spelen.<sup>93</sup>

Bij de politie bestaat een sterke cultuur van gelijkheid die gerelateerd kan worden aan de positie van agenten als frontlijnwerkers. Leraren kunnen ook beschouwd worden als frontlijnwerkers. Ervaringen in de zorg suggereren dat daar niet alleen extrinsieke (geldelijke) motivatie, maar mogelijk ook intrinsieke motivatie, respect (status) en dankbaarheid (patienttevredenheid) een rol spelen. De kenmerken van zittende docenten suggereren dat ook in het onderwijs sterk rekening moet worden gehouden met vormen van intrinsieke motivatie.

Intrinsieke motivatie speelt ook een belangrijke rol in de kunstsector. De beloning van excellente kunstenaars sluit daar echter op aan door bijvoorbeeld het bieden van ruimte voor ontwikkeling, het volgen van masterclasses, enzovoort. In het onderwijs zou ook meer gebruik gemaakt kunnen worden van dergelijke vormen van beloning.

---

<sup>90</sup> Jonker, 2001.

<sup>91</sup> Meuwissen, 1999.

<sup>92</sup> Autoriteit Financiële Markten, 2010.

<sup>93</sup> Tijdens een panelbijeenkomst met betrokkenen uit het onderwijsveld kwam ook naar voren dat de schaarste van een specifieke vakdocent in het voortgezet onderwijs een rol speelt bij de hoogte van de beloning.

Wanneer ervaringen in de sport en de accountancy vertaald kunnen worden naar het onderwijs, dan is voor excellente docenten vooral een rol weggelegd in het begeleiden van jonge en minder ervaren docenten. Tegelijkertijd zouden de prestaties van excellente docenten zelf vooral gebaat zijn bij een ervaren schoolleider die bij voorkeur zelf ook een excellente docent is geweest.

## Literatuur

- Arnold, I. (2006). Het beste onderwijs komt uit de ivoren toren. *Economisch Statistische Berichten*, 91(4490), 334-335.
- Atkinson, A., Burgess, S., Croxson, B., Gregg, P., Propper, C., Slater, H. & Wilson, D. (2009). Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England. *Labour Economics*, 16(3), 251-261.
- Autoriteit Financiële Markten (2010). *Rapport algemene bevindingen kwaliteit accountantscontrole en kwaliteitsbewaking*. Amsterdam: AFM.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Bénabou, R., Kramarz, F. & Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: much ado about nothing? *Economics of Education Review*, 28(3), 345-356.
- Bridgewater, S., Kahn, L.M. & Goodall, A.H. (2009). *Substitution between managers and subordinates*.
- Canoy, M. (2009). Marktwerking in de zorg: ondernemende zorg of zorgende ondernemers. *TPedigitaal*, 3(2), 163-178.
- Cantrell, S., Fullerton, J., Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2008). *National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from a Random Assignment Experiment*.
- Carrell, S.E. & West, J.E. (2010). Does professor quality matter? Evidence from random assignment of students to professors. *Journal of Political Economy*, 118(3), 409-432.
- Cawley, J., Heckman, J. & Vytlačil, E. (1999). On Policies to reward the Value Added by Educators. *Review of Economics and Statistics*, 81(4), 720-727.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht!* Den Haag: Commissie Leraren.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness. A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. Abingdon: Routledge.
- DCSF (2010). *The Teachers' Guarantee*.
- Decker, P.T., Mayer, D.P. & Glazerman, S. (2004). *The effects of Teach for America on students: findings from a national evaluation*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.
- Dijk, M. van & Hoffius, R. (2010). *De lerarenopleiding en het lerarenberoep in het buitenland*. Den Haag: SBO.
- Eurydice (2008). *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussel: Eurydice European Unit.
- Gemeente Den Haag (2010). *Haagse lerarenregister een stap dichterbij*. Geraadpleegd op 3 maart 2011 via de website van Gemeente Den Haag, <http://www.denhaag.nl/home/bewoners/to/Haagse-lerarenregister-een-stap-dichterbij.htm>.
- Gennip, H. van & Vrieze, G. (2008). *Wat is de ideale leraar? Studie naar vakkennis, interventie en persoon*. Nijmegen: ITS.
- Glazerman, S. & Seifullah, A. (2010). *An evaluation of the Teacher Advancement Program in Chicago; Year two impact report*. Chicago: Mathematica Policy Research.
- Goodall, A.H., Kahn, L.M. & Oswald, A.J. (2008). *Why do leaders matter? The role of expert knowledge*.
- Goodman, S. & Turner, L. (2010). *Teacher Incentive Pay and Educational Outcome*, gepresenteerd tijdens Merit Pay: Will It Work? Is It Politically Viable? , Cambridge, Massachusetts.
- Graaf, D. de & Volkerink, M. (2009). *Startmeting versterking functiemix*. Amsterdam: SEO.
- Grift, W.J.C.M. van de (2010). *Ontwikkeling in de beroepsvaardigheden van leraren (oratie)*. Geraadpleegd op 24 februari 2011 via de website van Rijksuniversiteit Groningen, <http://www.rug.nl/uocg/lerarenopleiding/OratieVanDeGrift.pdf>.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Hammerness, K., Wyckoff, J., Boyd, D. & Lankford, H. (2010). *Measure for measure: the relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores*.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London/New York: Routledge.
- Hensvik, L. (2010). *Competition, wages and teacher sorting: four lessons learned from a voucher reform*.

- Hutchings, M., Maylor, U., Mendick, H., Menter, I. & Smart, S. (2006). *An evaluation of innovative approaches to teacher training on the Teach First programme; Final report to the Training and Development Agency for Schools*. London: Institute for Policy Studies in Education.
- Ingvarsson, L. & Chadbourne, R. (1997). Reforming Teachers Pay: The Advanced Skills Teacher in Australia. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 7-30.
- Inspectie van het Onderwijs (2010). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2008/2009*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonker, N. (2001). *Job performance and career prospects of auditors*. Proefschrift. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2002). The promise and pitfalls of using imprecise school accountability measures. *Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 91-114.
- Kane, T.J., Taylor, E.S., Tyler, J.H. & Wooten, A.L. (2010). Identifying Effective Classroom Practices Using Student Achievement Data. *NBER Working Paper No. 15803*.
- Kleinhenz, Ingvarson & Wilkinson (2008). *Research on performance pay for teachers*. Australian Council for Educational Research.
- Ladd, H.F. & Walsh, R.P. (2002). Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, 21(1), 1-17.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2008). *Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren*. Utrecht: LPBO.
- Lang, K. (2010). Measurement matters: perspectives on education policy from an economist and school board member. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 167-182.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in the Public Services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Marzano, R.J. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria (VA): Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meuwissen, R.H.G. (1999). *The economics of auditor careers and audit markets*. Proefschrift. Universiteit Maastricht, Maastricht.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2009). *Bijzondere beloningen Rijk*. Brief van Minister van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties aan Voorzitter van de Tweede Kamer, 20 november 2009. <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2009/11/20/brief-aan-de-tweede-kamer-over-bijzondere-beloningen-rijk.html>.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Omvorming SBL en toekomst LPBO*. Brief van Staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan Voorzitter van de Tweede Kamer, 19 juli 2010. DL/B/218992.
- Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Den Haag: Ministerie van OCW.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective teaching: evidence and practice*. London: Sage.
- Nuffic (2009). *Huygens Scholarship Programme - de eerste drie jaar*. Den Haag: Nuffic.
- Ofsted (2003). *Advanced skills teachers: A survey*. London: Ofsted.
- Onderwijsraad (2006). *Waardering voor het leraarschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oomens, M., Kieft, M. & Kruijer, J. (2009). *Uitdagend en ambitieus onderwijs*. Utrecht: Oberon.
- Peschar, J.L. (2007). *Over leerwinst als stelselindicator (studie in opdracht van het Ministerie van OCW)*. Haren: PAOE.
- Rockoff, J.E., Jacob, B.A., Kane, T.J. & Staiger, D.O. (2008). *Can you recognize an effective teacher when you recruit one?* Geraadpleegd op 24 februari 2011 via de website van National Bureau of Economic Research, <http://www.nber.org/papers/w14485>.
- Rockoff, J.E. & Spironi, C. (2010). Subjective and objective evaluations of teacher effectiveness. *American Economic Review: Papers and Proceedings*, 100(2), 261-266.
- Roefs, E. (2009). *Meesterschap, de docent als inspiratiebron*. Zwolle: Christelijke Hogeschool Windesheim.
- ScienceGuide (2010). *Amsterdam doet mee aan Academische Pabo*. Geraadpleegd op 3 maart 2011 via de website van ScienceGuide, <http://www.scienceguide.nl/201004/amsterdam-doet-mee-aan-academische-pabo.aspx>.
- Smilde, R. (2009). *Musicians as lifelong learners*. Proefschrift. Hanze University of Applied Sciences, Groningen.

- Springer, M.G., Ballou, D., Hamilton, L., Le, V., Lockwood, J.R., McCaffrey, D., Pepper, M. & Stecher, B. (2010). *Teacher Pay for Performance: Experimental Evidence from the Prohject on Incentives in Teaching*. Nashville, TN: National Center on Performance Incentives at Vanderbilt University.
- Staiger, D.O. & Rockoff, J.E. (2010). Searching for effective teachers with imperfect information. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 97-118.
- Steeg, M. van der, Elk, R. van & Webbink, D. (2010). *Het effect van de lerarenbeurs op scholingsdeelname docenten* Den Haag: CPB.
- Teach for America: Elite corps or costing older teachers jobs (2009, 29 juli 2009). *USA Today*.
- Todd, P.E. & Wolpin, K.I. (2003). On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement. *Economic Journal*, 113(485), F3-33.
- Tops, P.W. (2007). *Kennis van de Frontlijn*.
- Vink, R., Oosterling, M., Nijman, D.J. & Peters, M. (2010). *Professionalisering van leraren. Evaluatie (na)scholing en de Lerarenbeurs voor scholing*. Tilburg: IVA.
- Waterreus, J.M. (2001). *Incentives in secondary education*. Amsterdam: Max Goote Kenniscentrum.
- Waterreus, J.M. (2007). Can we stimulate teachers to enhance quality? In J. Hartog & H. Maassen van den Brink (eds.), *Human Capital* (189-211). Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinberg, B.A., Fleisher, B.M. & Hashimoto, M. (2007). *Evaluating Methods for Evaluating Instruction: The Case of Higher Education*