



*Landelijk Platform  
Beroepen in het Onderwijs*

**ERKENNING VAN EXCELLENTIE:  
NAAR NIVEAUDIFFERENTIATIE VOOR LERAREN**

## COLOFON

Erkenning van excellentie: naar niveaudifferentiatie voor leraren  
© 2008 Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs  
Utrecht, 2008

### **Tekst**

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs

### **Tekstadviezen**

Lex Boezeman, Utrecht

### **Eindredactie**

Judy Nahari, Duiven

### **Ontwerp en opmaak**

Atelier Willem Noyons, Utrecht

### **Fotografie**

Arjen Veldt, Amsterdam

### **Druk**

Drukkerij Badoux, Houten

### **Bestellingen**

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs

E [info@lpbo.nl](mailto:info@lpbo.nl)

W [www.lpbo.nl](http://www.lpbo.nl)

T (030) 210 62 00

ISBN 978-90-78691-06-8

Aan de Staatsecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Mevrouw J.M. van Bijsterveldt  
Postbus 16373  
2500 BJ Den Haag

Utrecht, 22 april 2008

Zeer geachte mevrouw Van Bijsterveldt,

Op 22 mei 2007 hebt u het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) de vraag voorgelegd om na te gaan welke functies aan de bovenkant van het beroep van leraar zouden kunnen worden onderscheiden, welk competentieprofiel of competentieprofielen daarbij horen, hoe betrokkene zijn deskundigheid voor zo'n beroep of functie kan ontwikkelen en wat het draagvlak is bij de onderwijswerkgever, blijkend uit bijvoorbeeld zijn bereidheid om de leraar bij zijn deskundigheidsontwikkeling te stimuleren en hem voor zijn functioneren te belonen.

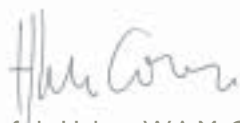
In dit rapport geeft het LPBO antwoord op deze complexe vraag. Aan het rapport liggen de bevindingen ten grondslag van een intensieve werkveldraadpleging van docenten, schoolleiders, bestuurders en (vak)organisaties. Ook is een aantal experts uit de wetenschap uitgebreid geïnterviewd over onderwerpen die in de vraag besloten liggen of die er nauw mee samenhangen. Naast deze raadplegingen heeft een literatuuronderzoek plaatsgevonden, waarin op onderdelen direct of indirect ook meer generaliseerbare bevindingen uit de onderwijspraktijk zijn verkregen.

Het LPBO heeft na ampele overweging geen aanleiding gezien te kiezen voor functies aan de bovenkant van het lerarenberoep, anders dan het onderscheiden van een hoger niveau naast het huidige niveau van het leraarschap. Het LPBO is van mening dat leraren die de capaciteiten en de motivatie bezitten, zich in de functie van leraar tot een hoger (lees: excellent) niveau moeten kunnen ontwikkelen. Op deze wijze ontstaan er loopbaanmogelijkheden binnen de professie van leraar en komt er naast een loopbaan in het management dus een alternatief beschikbaar.

Het onderscheiden van meerdere niveaus in de beroepsuitoefening van het leraarschap kent een traditie in het gradenstelsel. Het LPBO zoekt voor de beoogde niveaudifferentiatie in het lerarenberoep niet primair aansluiting bij deze traditie, maar verbindt het excellent functioneren van leraren aan de vraag of het leren van leerlingen door excellent gedrag zichtbaar wordt versterkt.

De invoering van niveaudifferentie is een complex proces. In dit rapport wordt die complexiteit nader uiteengezet. Het LPBO beveelt in aansluiting hierop aan, niveaudifferentiatie in het onderwijs op een weloverwogen en zorgvuldige manier te bevorderen.

Namens het LPBO,



Prof. dr. Hubert W.A.M. Coonen  
Voorzitter



Dr. K. Kwakman  
Directeur



## Inhoud

Opdracht LPBO en opbouw rapport	6
Werkwijze	8
Achtergrond en context	12
Niveaudifferentiatie voor leraren nader verkend	18
• Functiedifferentiatie	19
• Belonen	24
• Beoordelen	35
• Opleiden en ontwikkelen	47
Hoofdpunten uit de verkenning	57
Standpunt LPBO	63
Antwoord LPBO	73
Lijst van deelnemers werkveldconferentie	76
Lijst van geraadpleegde experts	77
Literatuur	78
Informatieve sites	84
Eerder uitgebrachte rapporten van het LPBO	85

## Opdracht LPBO en opbouw rapport

Op 29 maart 2005 heeft de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (LPBO) geïnstalleerd. De oprichting van het LPBO is een uitvloeisel van de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO) die in 2006 in werking is getreden.

Het LPBO beantwoordt vragen van de bewindslieden van het ministerie van OCW over de kwalificatiestructuur onderwijsberoepen en de daarbij behorende competentieprofielen en bekwaamheidseisen. Het LPBO stelt zich daarbij ten doel om een transparante, robuuste en samenhangende kwalificatiestructuur voor de beroepen in het onderwijs te ontwikkelen en te onderhouden.

In de periode vanaf maart 2005 heeft het LPBO vijf vragen beantwoord. In maart 2006 neemt het LPBO een standpunt in over het voorstel voor bekwaamheidseisen voor schoolleiders primair onderwijs, zoals ontwikkeld door de Nederlandse Schoolleiders Academie (NSA). In mei 2006 wordt rapport uitgebracht over de vraag of een afzonderlijk competentieprofiel gewenst is voor de leraar in het (V)MBO. In november 2006 verschijnt een volgend rapport met een schets van de behoefte aan educatieve masters (HBO-master) in de verschillende onderwijssectoren. Een vierde rapport wordt in mei 2007 aan de bewindslieden van OCW overhandigd; in dit rapport is een redenering uitgewerkt ten aanzien van het aantal ondersteunende beroepen dat in het onderwijs zou moeten worden onderscheiden. Het vijfde rapport verschijnt in december 2007 en beschrijft toetscriteria voor nieuw te ontwikkelen of te herijken competentieprofielen en bekwaamheidseisen.

Op 22 mei 2007 verzoekt de staatssecretaris van OCW, mevrouw J.M. van Bijsterveldt, het LPBO per brief om de volgende vierledige vraag te beantwoorden:

*Welke functies aan de bovenkant van het beroep van leraar zouden kunnen worden onderscheiden, welk competentieprofiel of competentieprofielen horen daarbij, hoe kan betrokkene zijn deskundigheid voor zo'n beroep of functie ontwikkelen en wat is het draagvlak bij de onderwijswerkgever, blijkend uit bijvoorbeeld zijn bereidheid om de leraar bij zijn deskundigheidsontwikkeling te stimuleren en hem voor zijn functioneren te belonen?*

### Interpretatie van de vraag

De staatssecretaris geeft ter toelichting op deze vraag aan dat het LPBO in zijn rapport naar de behoefte aan educatieve masteropleidingen binnen het onderwijs (LPBO 2006) de wenselijkheid van niveaudifferentiatie binnen het competentieprofiel van de leraar bepleit. Ook de Onderwijsraad doet de aanbeveling om meer differentiatie in het beroep van leraar te ontwikkelen (Onderwijsraad 2006a).

In aansluiting op deze toelichting interpreteert het LPBO de eerste deelvraag naar functies aan de bovenkant van het beroep van leraar als een vraag naar niveaudifferentiatie binnen dit beroep. Het LPBO is van mening dat er geen andere functies zijn aan de bovenkant van het lerarenberoep dan de functie van leraar. Scholen kennen weliswaar een groot aantal functies, maar niet binnen het beroep van de leraar.

Niveaudifferentiatie binnen het lerarenberoep houdt in dat er binnen de functie van leraar verschillende niveaus van functioneren kunnen worden onderscheiden. In aansluiting op het antwoord rondom de onderwijsondersteunende beroepen waarin het LPBO twee niveaus van onderwijsondersteuning heeft onderscheiden (LPBO 2007), kiest het LPBO ervoor om vooralsnog binnen het beroep van leraar twee niveaus te onderscheiden: het niveau dat omschreven staat in de huidige bekwaamheidseisen, en een hoger (nog nader aan te duiden) niveau van functioneren.

Een dergelijke interpretatie van de eerste deelvraag heeft consequenties voor de overige drie deelvragen. Uitgaande van een onderscheid naar twee verschillende niveaus binnen het lerarenberoep wordt de tweede deelvraag naar competentieprofielen geïnterpreteerd als een vraag naar het bijbehorende competentieprofiel voor dit hogere niveau van functioneren van de leraar.

De derde deelvraag naar de wijze waarop leraren hun deskundigheid kunnen ontwikkelen, wordt vanuit de interpretatie van niveaudifferentiatie ingevuld als een vraag naar de wijze waarop leraren competenties op dat tweede, hogere niveau kunnen ontwikkelen.

De vierde deelvraag naar het draagvlak van de werkgever wordt ingevuld als de mate waarin de werkgever bereid is leraren a) scholing te laten volgen die past bij het hogere niveau, b) werkzaamheden te bieden die bij dit niveau passen en c) daarvoor hoger te belonen.

### **Opbouw rapport**

Deze rapportage is als volgt opgebouwd.

Allereerst schetst dit rapport de werkwijze die is gehanteerd om tot een antwoord op de vraag van de staatssecretaris te komen. De criteria die het LPBO hierbij hanteert worden geëxpliciteerd.

In het tweede hoofdstuk worden op hoofdlijnen de achtergrond en de context van de vraag geschetst. Het begrip niveaudifferentiatie wordt toegelicht en in de, ook internationale, context geplaatst.

Hierna volgt het kernhoofdstuk van dit rapport. In dit hoofdstuk worden vier instrumenten, die in nauwe relatie staan tot het begrip niveaudifferentiatie, nader verkend. Het betreft functiedifferentiatie, belonen, beoordelen, opleiden en ontwikkelen. Er wordt, per instrument, uitgebreid ingegaan op definities, theorievorming, beleid, onderzoek en invoeringscondities. Daarnaast wordt ingegaan op de samenhang tussen dit instrument en niveaudifferentiatie.

In het vierde hoofdstuk geeft het LPBO een reflectie op de kernpunten uit deze verkenning van instrumenten vanuit het oogpunt van niveaudifferentiatie. Daarmee wordt een overzicht gecreëerd van de benodigde condities evenals de nog benodigde kennis en inzichten voor niveaudifferentiatie in de bekwaamheid van leraren.

In het vijfde hoofdstuk wordt een standpunt ten opzichte van niveaudifferentiatie geformuleerd. Daarnaast wordt geschetst welke acties diverse typen actoren zouden moeten ondernemen bij invoering van niveaudifferentiatie voor leraren.

In het laatste hoofdstuk wordt dit standpunt onderbouwd vanuit de door het LPBO gehanteerde criteria en wordt het antwoord op de vraag bondig samengevat. Dit hoofdstuk staat niet op zichzelf: voor een volledig inzicht in het antwoord dient ook het standpunt uit het vorige hoofdstuk betrokken te worden.

## Werkwijze

Dit hoofdstuk schetst de werkwijze van het LPBO bij de beantwoording van de vraag van de staatssecretaris. Daarna volgt een beschrijving van de drie criteria die het LPBO hanteert ten aanzien van de kwaliteit van het antwoord op vragen van de staatssecretaris van OCW.

### Werkwijze

Om antwoord te kunnen geven op de vraag van de staatssecretaris van OCW heeft het LPBO uitgebreid gesproken met (een selectie van) beroepsbeoefenaren en experts. Zo organiseerde het LPBO een werkveldconferentie voor het onderwijsveld en een reeks gesprekken met experts uit de wetenschap. Alle respondenten zijn gevraagd hun antwoorden op de vragen van het LPBO beargumenteerd te expliciteren. De verschillende visies en onderbouwingen hiervan vormen een belangrijke informatiebron voor het LPBO om een eigen standpunt ten aanzien van niveaudifferentiatie te formuleren. Daarnaast maakt het LPBO gebruik van literatuur voor een conceptuele verheldering van het vraagstuk van niveaudifferentiatie en daaraan gerelateerde vraagstukken.

Met deze werkwijze kijkt het LPBO af van de standaardprocedure, waarbij allereerst een verkennende studie wordt uitgevoerd, gevolgd door een verdiepende studie en een intensieve werkveldraadpleging. In dit geval is een omgekeerde werkwijze gehanteerd, omdat het LPBO er prioriteit aan verleende kennis te nemen van de zienswijze van het werkveld en de experts. Door hun zienswijze op niveaudifferentiatie binnen het lerarenberoep werd kennis verkregen over de vraagstukken die hierbij in het bijzonder aan de orde zijn.

#### *Werkveldconferentie*

Tijdens de werkveldconferentie is de mening van betrokkenen uit het onderwijsveld gepeild over de wijze waarop het LPBO de vraag van de staatssecretaris interpreteert. Hiertoe is de interpretatie met bijbehorende deelvragen voorgelegd aan twaalf leraren en zes managers (uit de verschillende onderwijssectoren), vijf vertegenwoordigers van werkgeversorganisaties en vier vertegenwoordigers van vakbonden en beroepsorganisaties (zie bijlage voor de lijst van deelnemers aan deze werkveldconferentie). De deelnemers kregen schriftelijke informatie hierover van tevoren toegestuurd. De meningen van de deelnemers zijn verwerkt in een schriftelijk verslag en gebruikt als een van de bronnen voor de standpuntbepaling en het uiteindelijke antwoord op de vraag van de staatssecretaris.

#### *Expertgesprekken*

In de expertgesprekken is aan zes experts, afkomstig uit de wetenschap, gevraagd wat de betekenis is van de antwoorden op vragen uit de werkveldconferentie voor de implementatie van niveaudifferentiatie in scholen. Alle experts zijn gevraagd te reageren vanuit de actuele kennisbasis rondom een verschillend (invoerings)vraagstuk dat aan niveaudifferentiatie is gerelateerd: beloningsdifferentiatie, assessment, organisatiecultuur en leiderschap. De experts zijn geselecteerd op basis van hun expertise op een van deze vier vraagstukken (zie bijlage met lijst van geraadpleegde experts).

Voorafgaand aan elk gesprek heeft de betreffende expert een notitie ontvangen met daarin het verslag van de werkveldconferentie en een aantal vragen rondom het eigen domein van expertise. De expertgesprekken zijn op band opgenomen en van alle gesprekken is een schriftelijk verslag gemaakt, dat ter flattering aan elk van de



experts is voorgelegd. De door de experts aangeleverde informatie is gebruikt als richtinggevend kader voor het verdere bronnenonderzoek en voor het structureren van de opbrengsten uit de literatuurverkenning. Daarnaast zijn de meningen van de experts meegenomen in de standpuntbepaling en in het antwoord van het LPBO.

#### *Literatuurverkenning*

Om inzicht te verkrijgen in differentiatiemogelijkheden binnen het lerarenberoep en meer in het bijzonder in niveaudifferentiatie, is een uitgebreide literatuurverkenning uitgevoerd. Het daarbij gehanteerde kader, afgeleid uit de werkveldconferentie en de expertgesprekken, betreft de vermeende samenhang tussen niveaudifferentiatie en vier bestaande instrumenten binnen het personeelsbeleid van scholen: functie-differentiatie, belonen, beoordelen en opleiden/ontwikkelen.

Voor elk van deze vier instrumenten is op hoofdlijnen de actuele kennisbasis verkend en beschreven en in relatie gebracht tot niveaudifferentiatie. Er is geput uit de wetenschappelijke literatuur, maar ook uit internetbronnen, beleidsdocumenten en beleidsonderzoeksrapporten. Daarnaast is specifiek aandacht besteed aan meningen van leraren en schoolleiders zoals deze uit verschillende onderzoeken en rapporten naar voren komen.

#### **Criteria LPBO**

Om diverse bevindingen te wegen en te verwerken tot een samenhangend antwoord op de vraag van de staatssecretaris, hanteert het LPBO drie criteria: aansluiting bij de vraag, legitimatie vanuit de beroepspraktijk en kwaliteit van de kwalificatiestructuur.

#### *Aansluiting bij de vraag*

Het antwoord moet zo goed mogelijk aansluiten bij de vraag van de staatssecretaris van OCW, mevrouw J.M. van Bijsterveldt. Omdat de vraag naar niveaudifferentiatie binnen het lerarenberoep een vierledige vraag is, zal het antwoord ook vierledig moeten zijn. Dat wil zeggen dat het antwoord niet alleen aangeeft hoeveel niveaus van functioneren zouden moeten worden onderscheiden, maar ook welke competenties daarbij horen, hoe deze kunnen worden verworven en wat het draagvlak is voor invoering van niveaudifferentiatie bij de werkgevers.

#### *Legitimatie vanuit de beroepspraktijk*

De legitimatie vanuit de beroepspraktijk is te beoordelen aan de hand van twee kenmerken: relevantie en draagvlak. Relevantie betreft de mate waarin het standpunt en onderliggende argumenten gelegitimeerd worden vanuit de beroepspraktijk binnen de verschillende onderwijsberoepen: wat is de meerwaarde van niveaudifferentiatie voor de onderwijspraktijk? Draagvlak verwijst naar de mate waarin beroepsbeoefenaren uit de praktijk opvattingen over het standpunt delen, dus in hoeverre beroepsbeoefenaren al dan niet voorstanders zijn van niveaudifferentiatie binnen het lerarenberoep.

#### *Kwaliteit van de kwalificatiestructuur*

Het LPBO ontwikkelt en onderhoudt de kwalificatiestructuur voor de onderwijsberoepen. Die kwalificatiestructuur wordt door het LPBO gedefinieerd als een geordend en samenhangend geheel van competentieprofielen en daarop gebaseerde bekwaamheidseisen voor alle verschillende onderwijsberoepen binnen primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs.



Vanuit deze opdracht en doelstelling heeft het LPBO drie kenmerken opgesteld ten aanzien van de wenselijke kwaliteit van de kwalificatiestructuur voor de onderwijsberoepen: transparantie, robuustheid en samenhang. Transparantie verwijst naar de mate van helderheid van de verschillende bekwaamheidseisen binnen de bekwaamheidsstructuur, maar ook naar de helderheid in de opbouw van de kwalificatiestructuur. Robuustheid is een combinatie van een zo groot mogelijke compactheid in relatie tot een zo breed mogelijke geldigheid. Compactheid verwijst naar de omvang van de bekwaamheidseisen en de structuur in het geheel. De geldigheid hiervan betreft niet alleen de huidige situatie. De kwalificatiestructuur wordt ook gekenmerkt door een bepaalde mate van bestendigheid voor nieuwe ontwikkelingen. Samenhang betreft de mate waarin bekwaamheidseisen op eenzelfde wijze zijn opgebouwd en op elkaar zijn afgestemd. Een samenhangende kwalificatiestructuur is een structuur waarin bekwaamheidseisen onderling vergelijkbaar zijn en waarin eisen voor verschillende onderwijsberoepen zodanig op elkaar aansluiten dat doorstroom tussen de verschillende onderwijsberoepen mogelijk wordt.

## Achtergrond en context

Het begrip niveaudifferentiatie in de bekwaamheid van leraren is binnen het onderwijs een relatief nieuw begrip dat in dit hoofdstuk verder zal worden toegelicht. Na een korte uitleg van het begrip wordt ingegaan op de redenen die van verschillende kanten worden aangedragen voor het invoeren van niveaudifferentiatie bij leraren. Daarna wordt geïnventariseerd of in het buitenland voorbeelden van niveaudifferentiatie binnen het beroep van leraar te vinden zijn.

### Motieven voor niveaudifferentiatie

Het LPBO beschrijft niveaudifferentiatie binnen het lerarenberoep als het onderscheiden van twee verschillende niveaus van functioneren van leraren. De veronderstelling daarachter is dat de functie van leraar op verschillende niveaus kan worden uitgeoefend, maar ook dat deze verschillen tot uitdrukking komen binnen de kerntaak van leraren: het functioneren in het primaire proces, dat wil zeggen het functioneren in direct contact met de lerende leerling. Hierbij staan de volgende motieven centraal.

Het eerste motief om niveaoverschillen tot uitdrukking te laten komen binnen de kerntaak van leraren is dat leraren die op een hoger niveau functioneren, aantoonbaar beter zijn in het bereiken van leerresultaten bij leerlingen. Het gaat bij niveaudifferentiatie dus niet om differentiatie op basis van taken, rollen of type activiteiten, maar om differentiatie naar de wijze van functioneren en de impact van dit functioneren op het leren van leerlingen.

Een ander belangrijk motief voor het LPBO om te pleiten voor niveaudifferentiatie binnen het beroep van leraar is om carrièreperspectieven en doorgroei binnen de leraarsfunctie mogelijk te maken. Het gaat daarbij om carrièreontwikkeling bezien vanuit een specialistisch carrièreconcept: de verdere verfijning en ontwikkeling van kennis en vaardigheden binnen het vakgebied uitmondend in een hoger kennis- en handelingsniveau binnen het primaire proces (Schuurmans, Coonen & Sanders 2008).

Op dit moment lijkt het voor leraren alleen mogelijk carrière te maken in hiërarchische zin: slechts door het uitvoeren van coördinerende of leidinggevende taken kan een hogere positie in het functiebouwwerk worden verworven (Gerrichhauzen 2007). Aan een hiërarchisch carrièreconcept kleven twee bezwaren. Ten eerste is het voor leraren die geen coördinerende of leidinggevende taken ambiëren, niet mogelijk om carrière te maken. Ten tweede bestaat het gevaar dat leraren taken gaan verrichten die minder goed passen bij hun expertise of ambities omdat dit de enige carrièremogelijkheid is.

Het LPBO staat in dit pleidooi voor niveaudifferentiatie niet alleen. Zo pleit de Onderwijsraad (2006a) voor het verbeteren van het carrièreperspectief van leraren door het scheppen van differentiatiemogelijkheden binnen het beroep.

Een derde motief voor niveaudifferentiatie is de noodzaak om de onderwijssector aantrekkelijk te houden voor huidige en toekomstige werknemers, vooral voor academici. De verwachting is dat de aantrekkelijkheid wordt verhoogd door mogelijkheden te creëren voor leraren om zich verder te ontwikkelen binnen het beroep en deze ontwikkeling ook te belonen (AOB 2007; Commissie Leraren 2007; Evers 2007; Ministerie van OCW 2007b; Stichting De Nationale Denktank 2007). In deze publicaties wordt erop gewezen

dat er doorgroeitrajecten moeten komen voor leraren, gekoppeld aan een hogere beloning. Hoe deze trajecten er precies uit moeten zien, wordt echter niet duidelijk. Daarnaast verschillen de meningen over de manier waarop leraren in dergelijke trajecten door kunnen stromen naar een hoger niveau en de grondslag hiervoor: men kiest bijvoorbeeld voor het creëren van andere functies, voor het beoordelen van prestaties of voor het stimuleren van scholing.

Gerrichhauzen (2007) stelt voor om loopbaanpaden uit te werken voor leraren die willen doorgroeien binnen de leraarsfunctie. Scholen moeten daartoe kennis nemen van de manier waarop andere professionele organisaties loopbaanbeleid hebben vormgegeven. Veel professionele organisaties hanteren een zogenaamd duale-laddersysteem met daarbinnen een keuze voor promotie in de managementlijn of in de professionele lijn. Een dergelijke professionele lijn ontbreekt in het onderwijs en zou via het model van junior-mediior-senior opgezet kunnen worden (zie ook Evers 2007).

De Commissie Leraren, Stichting De Nationale Denktank en de Onderwijsraad stellen voor om de toegang tot een hogere schaal of positie af te laten hangen van de gevolgde opleiding. Daartoe zouden de mogelijkheden tot scholing voor leraren verruimd moeten worden, zodanig dat ook opleidingen die leiden tot een hoger kwalificatieniveau kunnen worden gevolgd (opscholing).

De AOb (2007), Evers (2007) en het Ministerie van OCW (2007b) gaan ervan uit dat leraren in hogere salarisschalen of senior posities terecht kunnen komen op grond van een combinatie van scholing en beoordeling van hun prestaties.

Het beeld dat hieruit naar voren komt, is dat de ideeënvorming over niveaudifferentiatie zich in een beginstadium bevindt. Het woord niveaudifferentiatie wordt niet als zodanig gehanteerd en is daarmee een nieuw concept. Het concept van niveaudifferentiatie is een overkoepelend concept waarmee verschillende termen als doorgroei in het beroep, specialistische carrière of differentiatiemogelijkheden onder één noemer worden gebracht.

In de volgende paragraaf wordt gekeken of in het buitenland ervaringen zijn opgedaan met niveaudifferentiatie en welke inzichten dit oplevert.

### **Niveaudifferentiatie internationaal**

Er zijn verschillende voorbeelden uit het buitenland die relevant zijn in het kader van niveaudifferentiatie van leraren. Zo is in Engeland en Australië voor de functie van leraar een loopbaanladder gecreëerd, waardoor het beroep van leraar op verschillende niveaus kan worden uitgeoefend. In de Verenigde Staten is een register voor excellente leraren; leraren moeten aantoonbaar excelleren in de klas om deze certificering of extra beloning te kunnen ontvangen. Beoordeling van excellentie vindt plaats aan de hand van standaarden.

#### *Engeland*

In Engeland kent het beroep van leraar vijf niveaus, die in chronologische volgorde kunnen worden doorlopen en daarmee verschillende loopbaanstappen mogelijk maken ([www.tda.gov.uk](http://www.tda.gov.uk)). Het eerste niveau is het startniveau (*Qualified Teacher Status*) dat voorwaardelijk is om praktijkervaring op te mogen doen. Het tweede niveau is het basisniveau (*Core Skills*) dat verkregen wordt door een lerarenopleiding af te ronden. Het derde niveau (*Post Threshold*) is een senior niveau voor leraren die het einde van hun salarisschaal hebben bereikt. Leraren moeten bewijs van hun competenties leveren en dit wordt beoordeeld door hun leidinggevende.

Toelating tot dit niveau levert extra salaris op. Het vierde niveau is het excellente niveau (*Excellent Teacher*): dit wordt beoordeeld door externe assessoren. Ook hier levert toelating extra salaris op. Het vijfde en laatste niveau is het niveau van de *Advanced Skills Teacher*; dit niveau wordt door externe assessoren beoordeeld aan de hand van een portfolio dat de leraar heeft samengesteld. Hiermee komt de leraar in een hogere salarisschaal.

De niveau-onderscheidingen zijn gebaseerd op verschillen naar professionele attitudes, kennis en vaardigheden en zijn vastgelegd in nationale standaarden. De niveaus bouwen daarbij op elkaar voort waarbij voor elk niveau nieuwe, extra standaarden zijn benoemd. Daarbij zijn de verschillen tussen het basisniveau en de drie hogere niveaus relevant.

Het verschil tussen het basisniveau en het niveau van Post Threshold is vooral gelegen in een bredere kennisbasis aangaande leren en lesgeven. De leraar op dit niveau weet deze kennisbasis ook toe te passen in de praktijk en functioneert daarmee als rolmodel. Daarnaast levert deze leraar een belangrijke bijdrage aan de implementatie van vernieuwingen en treedt op als coach of mentor.

Een excellente leraar vervult een voortrekkersrol in het ontwikkelen en vernieuwen van het onderwijs, past onderzoek toe en evalueert uitkomsten. Daarbij ondersteunt hij andere leraren binnen de school in hun professionele ontwikkeling gericht op het verbeteren van de kwaliteit van hun handelen. De excellente leraar behaalt uitstekende leerlingresultaten, is innovatief en kritisch en weet vernieuwingen ook schoolbreed vorm te geven. Ook beschikt hij over *state-of-the-art* kennis op het domein van vakken, didactiek en onderwijskundige vraagstukken als ongelijkheid en diversiteit.

De *Advanced Skills* leraar vervult een strategische leiderschapsrol in het verbeteren en vernieuwen van het onderwijs, niet alleen op zijn eigen school maar ook op andere scholen.

#### Australië

In 1992 heeft de overheid in Australië niveaudifferentiatie voor leraren ingevoerd (Ingvarson & Chadbourne 1997). Dartoef zijn drie nieuwe niveaus met bijbehorende salarisverhoging geïntroduceerd voor leraren aan het einde van hun salarisschaal: de *Advanced Skills Teacher* 1, 2 en 3. Het doel van deze niveaudifferentiatie was om goed lesgeven extra te belonen en promotie mogelijk te maken op basis van verbreding of verdieping van professionele kennis en vaardigheden (Onderwijsraad 2006a). *Advanced Skills Teachers* moeten voor het merendeel van hun werkzaamheden blijven lesgeven en daarnaast een voortrekkerspositie vervullen in relatie tot curriculumontwikkeling en professionele ontwikkeling van hun collega's. Werkgevers en vakbonden ontwikkelden vijf generieke criteria voor promotie naar het eerste niveau:

- de leraar beschikt over vaardigheden voor excellent lesgeven, dat leidt 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.

Bij elk criterium hoort een aantal indicatoren in termen van benodigde kennis en vaardigheden. Voor het tweede en derde niveau moet worden voldaan aan additionele criteria. Deze leraren moeten over leiderschapskwaliteiten beschikken. Ook moeten ze voldoen aan schoolspecifieke criteria voor daartoe aangewezen posities als curriculumcoördinator of jaarcoördinator. Op basis van deze criteria en indicatoren moeten scholen zelf aan de slag om via schoolpanels procedures te ontwikkelen waarmee leraren kunnen worden toegelaten tot een van de drie niveaus.

Ondanks het enthousiasme voor het concept en het werk van de schoolpanels, constateren Ingvarson & Chadbourne (1997) dat invoering van niveaudifferentiatie mislukt is. De criteria bleken te weinig robuust en er was niet voldoende tijd en geld voor scholen om goede en betrouwbare standaarden en beoordelingsprocedures te ontwikkelen en potentiële kandidaten te beoordelen. Daarnaast was er te weinig geld beschikbaar om geschikt bevonden leraren een substantiële extra beloning uit te betalen. In de praktijk leidde het ontbreken van strenge beoordelingsprocedures tot bevordering van een groot aantal leraren waardoor voor bevordering naar het eerste niveau slechts een heel kleine extra beloning kon worden verstrekt. Bevordering naar het tweede en derde niveau vond vooral plaats bij leraren met managementtaken. Tot slot bleek dat leraren op een hoger niveau in praktijk vaak werden belast met extra taken, zodat er toch meer sprake was van beloning op basis van taken dan beloning op basis van excellent functioneren in de klas.

#### *Verenigde Staten*

In de Verenigde Staten is de National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) sinds 1987 verantwoordelijk voor het ontwikkelen van professionele standaarden voor succesvolle, excellente leraren ([www.nbpts.org](http://www.nbpts.org)). Aan de hand van deze standaarden zijn een assessment en een certificeringstraject ontwikkeld: leraren kunnen vrijwillig opteren voor een (betaald) assessment en als ze hiervoor slagen, worden ze geregistreerd als gecertificeerd leraar. Scholen kunnen vervolgens zelf beslissen of ze deze gecertificeerde leraar een extra beloning toekennen. Op nationaal niveau en ook binnen de verschillende staten zijn maatregelen getroffen om certificering door de NBPTS te stimuleren, te financieren en te belonen.

De NBPTS beoogt met certificering van excellente leraren een aantal belangrijke veranderingen door te kunnen voeren in het onderwijs. Zo moet certificering leiden tot meer carrièreperspectieven voor leraren, maar ook tot posities met nieuwe verantwoordelijkheden voor excellente leraren binnen de school. Daarnaast zou certificering gepaard moeten gaan met een andere cultuur waarin professionele ontwikkeling voor leraren vanzelfsprekend is en waarin ook schoolleiders excellentie waarderen en belonen. Tot slot zou certificering ook een verandering teweeg moeten brengen in de lerarenopleidingen en in het professionaliseringsaanbod, omdat deze zich meer zullen concentreren op de standaarden zoals vastgesteld voor excellent lesgeven.

Standaarden verschillen naar vakinhoud en naar leeftijdsgroep waaraan wordt lesgegeven. In totaal zijn er 24 verschillende standaarden waarvoor certificering mogelijk is (NBPTS 2008). Alle standaarden zijn gebaseerd op een visie op goed lesgeven. Deze visie is verwoord in vijf stellingen die aangeven wat leraren moeten kennen en kunnen:

- leraren zijn betrokken bij leerlingen en hun leerproces;
- leraren hebben vakinhoudelijke en vakdidactische kennis;
- leraren zijn verantwoordelijk voor het organiseren en monitoren van het leren van leerlingen;
- leraren staan systematisch stil bij hun ervaringen en leren daarvan;
- leraren zijn lid van een leergemeenschap.





Elke standaard wordt ontwikkeld door een commissie waarin leraren en andere experts zitten. Deze commissie is verplicht om in het ontwerpproces ook leraren uit het veld te consulteren. De vijf bovenstaande stellingen vormen het uitgangspunt voor verdere ontwikkeling van de standaard. Hiertoe wordt het handelen van leraren gerelateerd aan het leren van leerlingen, in verschillende aspecten onderverdeeld en in observeerbare termen beschreven. Deze handelingen worden vervolgens weer uitgesplitst naar de daarvoor benodigde kennis, vaardigheden, eigenschappen en opvattingen. Elke standaard bevat niet alleen een uitgebreide beschrijving wat van een excellente leraar binnen dit vakgebied wordt verwacht, maar expliciteert ook de inhoudelijke argumentatie hierbij. Er is geen standaard formaat voor het beschrijven van het handelen van de leraar, zodat elke standaard anders van opzet is.

Er is een groot aantal onderzoeken uitgevoerd naar de ontwikkeling van standaarden, het proces van certificering en de effecten daarvan. Inmiddels zijn bijna 64.000 leraren gecertificeerd en wordt certificatie als succesvol instrument gezien voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs ([www.nbpts.org](http://www.nbpts.org)).

#### *Bevindingen*

Uit de drie verschillende internationale voorbeelden kunnen ten aanzien van niveaudifferentiatie voor leraren de volgende conclusies worden getrokken:

- het aantal hogere niveaus dat wordt onderscheiden is per land verschillend;
- niveaudifferentiatie impliceert beoordeling en beloning van hogere niveaus;
- afhankelijk van de gevoerde invoeringsstrategie is niveaudifferentiatie meer of minder succesvol;
- de robuustheid van (landelijke) standaarden voor verschillende niveaus lijkt een belangrijke factor voor het welslagen van niveaudifferentiatie.

In aansluiting hierop stelt het LPBO voor om voorlopig één hoger niveau van functioneren van leraren te onderscheiden. Dit hogere niveau betreft dan een tweede niveau, naast het basisniveau zoals dat staat omschreven in de huidige bekwaamheidseisen voor leraren. Dit basisniveau is het niveau waaraan elke bekwame leraar moet voldoen. Deze bekwaamheidseisen bieden echter geen houvast voor het definiëren van een hoger niveau van functioneren omdat ze eisen voor het gehele beroepsfunctioneren betreffen. Deze eisen zijn gebaseerd op een visie op het beroep en op wat een goede leraar zou moeten weten en kunnen.

In overeenstemming daarmee zouden eisen voor het hogere niveau van functioneren gebaseerd moeten zijn op een visie op het optimaliseren van leren en leerresultaten van leerlingen en op wat een leraar daarvoor zou moeten weten en kunnen.

Het ontwikkelen van een dergelijke visie zal, net als in de ontwikkeling van de huidige bekwaamheidseisen, in nauwe samenspraak met de beroepsgroep moeten gebeuren. Omdat dit hogere niveau van functioneren pas tot uiting komt in het functioneren van de leraar in relatie tot leren en leerresultaten van leerlingen, is het niet mogelijk om op voorhand objectieve criteria te formuleren voor het onderscheiden van dit hogere niveau.

## Niveaudifferentiatie voor leraren nader verkend

Zoals uit het vorige hoofdstuk naar voren komt, wordt aan niveaudifferentiatie binnen het lerarenberoep groot belang gehecht. Tegelijkertijd is het een nieuw fenomeen in het onderwijs. Deze constatering is voor het LPBO aanleiding geweest de mogelijkheden te verkennen die er binnen scholen zijn om niveaudifferentiatie in te voeren. Deze verkenning is een literatuurverkenning, waarbij de informatie die de velddeskundigen en experts hebben ingebracht structurerend is voor de opbouw en accenten die zijn aangebracht.

In de literatuurverkenning worden vier verschillende instrumenten nader geanalyseerd en in relatie gebracht tot niveaudifferentiatie, namelijk functiedifferentiatie, belonen, beoordelen, opleiden en ontwikkelen. Het uitgangspunt daarbij is dat niveaudifferentiatie een nieuw instrument is binnen het personeelsbeleid van een school. De invoering van een nieuw instrument moet worden afgestemd op bestaande instrumenten en beleidsprocessen, aldus de geraadpleegde experts.

Het personeelsbeleid van een school is bedoeld om de inzet, kennis en vaardigheden van medewerkers af te stemmen op dat wat de school nodig heeft, zowel inhoudelijk als organisatorisch ([www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)). Het integrale karakter van personeelsbeleid komt op twee verschillende manieren tot uitdrukking. Ten eerste dient er sprake te zijn van verticale samenhang tussen de doelen van de school en de verschillende aspecten van personeelsbeleid. Ten tweede moet er sprake zijn van horizontale afstemming in de vorm van een samenhangende set van instrumenten voor personeelsbeleid ([www.onderwijsarbeidsmarkt.nl](http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl)).

Invoering van niveaudifferentiatie zal zich dus tot bestaande instrumenten moeten verhouden en naar verwachting ook de aard en inzet van deze instrumenten beïnvloeden. Van de bestaande instrumenten betreft dit de volgende vier:

- functiedifferentiatie;
- belonen;
- beoordelen;
- opleiden en ontwikkelen.

In de volgende paragrafen wordt op hoofdlijnen de actuele kennisbasis ten aanzien van elk van deze instrumenten weergegeven.

De beschrijving van elk instrument kent een ordening naar vier verschillende perspectieven. Allereerst worden de conceptuele uitgangspunten beschreven: er wordt ingegaan op onderliggende concepten, theorieën en gehanteerde definities en op beoogde doelen en effecten. Daarna volgt een overzicht van de stand van zaken met betrekking tot beleid en onderzoek naar de werking van het betreffende instrument in de praktijk. Naast een duiding van beleidsmaatregelen en de uitwerking hiervan in scholen, wordt ingegaan op de uitkomsten van onderzoek naar de mate van voorkomen, de werking en effecten in de praktijk. Indien meningen van leraren en schoolleiders zijn bevraagd, worden deze specifiek benoemd. In aansluiting hierop wordt beschreven welke condities in literatuur, beleid en onderzoek als bevorderend dan wel belemmerend naar voren komen.

Tot slot wordt voor elk instrument de balans opgemaakt en reflecteert het LPBO op de bevindingen met betrekking tot het instrument. Daartoe worden de bevindingen vanuit twee verschillende invalshoeken in relatie gebracht tot niveaudifferentiatie:

- 1 de afstemming tussen beide instrumenten. De vraag is hoe het betreffende instrument zich verhoudt tot het instrument van niveaudifferentiatie en wat dit betekent voor de afstemming tussen beide instrumenten;
- 2 de implementatie van niveaudifferentiatie. Aan de hand van de inventarisatie van bevorderende en belemmerende condities wordt beredeneerd welke van deze condities voor de invoering van niveaudifferentiatie van belang zullen zijn.

### **Func tiedifferentiatie: conceptuele verkenning**

De vertaling van de organisatiedoelen naar functies en taken is het proces van functievorming ([www.kpcgroep.nl/KennisOnLine](http://www.kpcgroep.nl/KennisOnLine)). Een functie "is een samenstel van taken, gericht op de realisatie van de doelstellingen van de organisatie. De bij de functie horende taken liggen vast in een functiebeschrijving. Dit zijn geen concrete taken, maar soorten taken die bij de functie horen" (Van de Kant 2004, p. 26). Een taak wordt opgevat als een min of meer duurzaam en samenhangend geheel van werkzaamheden dat door één persoon (medewerker) wordt verricht binnen de kaders van een functie (Rijken 2000). Elke school kent een bepaald functiegebouw waarin functies zijn geordend aan de hand van taken, competenties en/of rollen. Concrete uitwerkingen hiervan zijn functiebeschrijvingen, taakbeschrijvingen of competentieprofielen. Het functiegebouw is doorlopend in verandering, omdat ordening van taken en functies een dynamisch proces is en deze ordening dus voortdurend aan verandering onderhevig is (Evers 2007).

In het proces van functievorming hebben scholen verschillende differentiatiemogelijkheden, waarvan taak- en func tiedifferentiatie de meest bekende vormen zijn.

Bij taakdifferentiatie gaat het om het creëren en verdelen van (nieuwe) taken binnen bestaande functies. Leraren met eenzelfde functie kunnen daardoor verschillende takenpakketten hebben en krijgen met taakdifferentiatie de mogelijkheid om, al dan niet tijdelijk, een aantal specifieke taken te vervullen. Func tiedifferentiatie betreft het onderscheiden en benoemen van nieuwe functies binnen het formatieplan en het functiebouwwerk van de school. Bestaande en/of nieuwe taken worden samengebracht in een nieuwe functie met een eigen salarisschaal. Func tiedifferentiatie geeft dus mogelijkheden om, meer dan traditioneel het geval is, verschillende functies te onderscheiden en te benoemen (Van de Kant 2004; Ministerie van OCW 2007a; Onderwijsraad 2006a; Rijken 2000; Vrieze, Houben & Van Kessel 2003).

Func tiedifferentiatie kent drie vormen (Evers 2007):

- neerwaartse func tiedifferentiatie: de meer eenvoudige taken behorend bij een bepaalde functie worden afgesplitst naar nieuwe functies met een lager opleidingsniveau;
- horizontale func tiedifferentiatie: binnen de eigen functie worden specifiekere, veelal gespecialiseerde taken verricht;
- opwaartse func tiedifferentiatie: de complexiteit van de functie neemt toe doordat taken uit hogere functies worden overgenomen.

Aan taak- en functiedifferentiatie worden positieve effecten toegeschreven. Zo zou taakdifferentiatie bijdragen aan het creëren van loopbaanmogelijkheden voor leraren, de arbeidssatisfactie verhogen en helpen om verschillende kwaliteiten van leraren goed te benutten (Vrieze et al. 2003). Ook aan functiedifferentiatie worden dergelijke effecten toegeschreven, hoewel functiedifferentiatie daarnaast ook tot structurele wijzigingen binnen het functiegebouw leidt. Een functiegebouw waarin differentiatiemogelijkheden zijn opgenomen, biedt leraren loopbaanperspectief omdat doorgroei naar een functie met een hoger salaris mogelijk wordt (Evers 2007). Op die manier levert functiedifferentiatie een bijdrage aan een verhoging van de arbeidssatisfactie van leraren (Onderwijsraad 2006a).

Er wordt op gewezen dat dit functiegebouw niet met talloze tussenfuncties moet worden uitgebreid, maar dat een indeling naar verschillende niveaus in termen van junior-mediior-senior meer voor de hand ligt (Evers 2007). Ook de Onderwijsraad pleit, naast de functie voor reguliere leraar, voor de functie van senior docent (Onderwijsraad 2006a). Deze indeling met senior functies is gebruikelijk in professionele organisaties, waarin het senior niveau horizontale en verticale doorgroeimogelijkheden zou moeten bieden in termen van meer complexiteit in werkinhoud.

Voor leraren zouden vooral horizontale doorgroeimogelijkheden veel verder moeten worden uitgebreid, zodat doorgroei binnen onderwijsfuncties mogelijk wordt en niet alleen doorgroei naar managementfuncties (Gerrichhauzen 2007). Het onderwijs moet daartoe te rade gaan bij de manier waarop andere professionele organisaties loopbaanbeleid voor professionals hebben vormgegeven. Voor horizontale doorgroei naar senior functies moeten scholen helder maken wat het verschil is tussen reguliere functies en de functie van senior leraar. Hiertoe worden verschillende opties aangedragen. Enerzijds wordt geopperd om differentiatie te richten op het primaire proces en de verschillende rollen die leraren in relatie tot het primaire proces kunnen vervullen, zoals leerstofontwikkelaar, coach, (studieloopbaan)begeleider, onderzoeker, ontwerper, stagecoördinator of beoordelaar (Gerrichhauzen 2007; LPBO 2006; Vermunt 2006; Volman 2006). Anderzijds luidt het advies om differentiatie naar een hoger niveau te baseren op indicatoren als complexiteit, verantwoordelijkheid, innovatievermogen en aansluiting bij de actuele kennisbasis. Deze indicatoren moeten dan wel verbonden worden aan verschillende rollen binnen het primaire proces, maar ook aan de aard van de instelling, zodat verschillen tussen onderwijssectoren kunnen worden gehonoreerd (Gerrichhauzen 2007).

### **Functiedifferentiatie: beleid en onderzoek**

De overheid stimuleert al geruime tijd taak- en functiedifferentiatie. Vanaf 1993 zijn via een convenant meer middelen toegekend aan het schoolbudget om taak- en functiedifferentiatie financieel mogelijk te maken. Vanaf 2002 heeft de overheid de mogelijkheden voor functiedifferentiatie in het onderwijs verder vergroot (Commissie Leraren 2007). Zo zijn extra middelen toegekend en hebben scholen de mogelijkheid gekregen middelen uit de lumpsumfinanciering in te zetten voor functiedifferentiatie (Evers 2007). Daarmee beschikken scholen over middelen om een deel van de leraren in andere functies te benoemen, met een daarbij passende beloning.

Vanwege gedecentraliseerde bevoegdheden bepalen scholen in de diverse onderwijssectoren zelf in overleg met medezeggenschapsraden hoe zij hun functiebouwwerk in willen richten. Daarmee hebben scholen de mogelijkheid leraarsfuncties op meerdere niveaus te onderscheiden en ook onderwijsondersteunende functies te creëren (Ministerie van OCW 2007a). De inrichting van het functiebouwwerk is wel gebonden aan de regels van het in de decentrale cao's afgesproken functiewaarderingssysteem.

Ondanks deze impuls van de overheid en de mogelijkheden van scholen zelf, komt uit verschillende publicaties naar voren dat scholen maar beperkt gebruikmaken van functiedifferentiatie voor leraren (Commissie Leraren 2007; Evers 2007; Ministerie van OCW 2007a; Onderwijsraad 2006a, 2006b; Vrieze et al. 2003). Leraren hebben hierdoor nauwelijks mogelijkheden voor een loopbaan als leraar met bijbehorend oplopend salaris. Indien functiedifferentiatie wel wordt toegepast, betreft dit veelal differentiatie op grond van leidinggevende en coördinerende taken en niet op grond van lesgevende of leerlinggerichte kwaliteiten of taken (Commissie Leraren 2007; Onderwijsraad 2006a).

Functiedifferentiatie bij leraren komt nog het meest voor in het middelbaar beroepsonderwijs, omdat binnen deze sector altijd al twee niveaus van lerarenfuncties zijn onderscheiden en de mogelijkheid tot functiedifferentiatie al langere tijd in de cao is opgenomen (Ministerie van OCW 2007a; Vrieze et al. 2003).

Scholen die wel werken met functiedifferentiatie, willen volgens eigen zeggen daarmee de kwaliteit van het onderwijs verder verbeteren (Vrieze et al. 2003). Zo zou functiedifferentiatie het volgens hen mogelijk maken meer aandacht te besteden aan zorgleerlingen of het werken met Informatie- en Communicatietechnologie (ICT). Daarnaast is men positief over de effecten op leraren en de schoolorganisatie: functiedifferentiatie leidt tot tevredenheid bij leraren door taakverrijking en werkdrukvermindering, en helpt daardoor ook bij de bestrijding van lesuitval.

Scholen maken vooral gebruik van taakdifferentiatie en neerwaartse functiedifferentiatie (Vrieze et al. 2003). Neerwaartse functiedifferentiatie houdt in dat allerlei onderwijsondersteunende functies in het leven worden geroepen (Evers 2007; LPBO 2007; Onderwijsraad 2006a). De mate waarin ondersteunende functies in de diverse onderwijssectoren voorkomen, wisselt. In alle sectoren komen onderwijsondersteunende functies voor, hoewel deze een grote variëteit aan functiebenamingen kennen (LPBO 2007).

### **Conditie rondom functiedifferentiatie**

Er worden verschillende redenen gegeven waarom functiedifferentiatie zo weinig voorkomt. Zo wordt erop gewezen dat de mogelijkheden voor het creëren van nieuwe functies beperkt zijn vanwege de platte organisatiestructuur waardoor de verscheidenheid aan taken gering is (Onderwijsraad 2006a). Daarnaast wijst de Onderwijsraad (2006a) erop dat pogingen tot functiedifferentiatie belemmerd worden door problemen rond cao's, rechtspositiebesluiten en pensioenregelingen. Gerrichhuizen wijst op het ontbreken van loopbaanpaden (2007). Evers (2007) noemt nog een aantal andere oorzaken voor de geringe toepassing van functiedifferentiatie. Volgens hem zijn de egalitaire arbeidscultuur, de te lage budgetten, de schaalgrootte en de lage kwaliteit van het personeelsbeleid belemmerend voor verdere invoering. Daarnaast geeft hij aan dat scholen nog te weinig gebruikmaken van competentieprofielen en weinig inzicht hebben in de verschillende grondslagen waarop functies van elkaar kunnen worden onderscheiden. Ook speelt de onbekendheid met het instrument een rol en heerst er binnen scholen een bepaalde terughoudendheid voor differentiatie: de verregaande splitsing van taken naar nieuwe functies is een nieuwe vorm van arbeidsdeling die vrees oproept voor uitholling van de professie van de leraar. Net als Vrieze et al. (2003) geeft Evers aan dat management en directieleden terughoudend zijn en terugschrikken voor het structurele en weinig flexibele karakter van functiedifferentiatie. De schoolleiding wijst het liefst bepaalde taken toe aan leraren die zij daarvoor deskundig acht en vindt de mogelijkheden die taakdifferentiatie biedt daarvoor voldoende, vooral omdat daarmee minder financiële risico's gemoeid zijn en de brede inzetbaarheid van leraren kan worden vergroot.



Voorwaarden waaronder opwaartse en verticale functiedifferentiatie meer zullen worden ingezet, zijn volgens Evers (2007) vooral gedurfd leiderschap, ruimte voor scholen, transparante systemen en een open cultuur. Managers in het onderwijs moeten de bestaande mogelijkheden meer benutten, hierin eigen prioriteiten stellen en binnen hun school naar toepassing zoeken. Daarbij moeten zij de ruimte krijgen om zelf zorg te dragen voor de bijbehorende transparantie en cultuur en een juiste afweging maken tussen structurele en niet-structurele differentiatie. Daarmee wordt tegelijkertijd invulling gegeven aan een kwalitatief goed personeelsbeleid.

Volgens Evers (2007) zijn de huidige mogelijkheden van functiedifferentiatie meer dan voldoende en zijn er geen verdere aanpassingen van bovenaf nodig.

### **Reflectie LPBO op functiedifferentiatie in relatie tot niveaudifferentiatie**

Het LPBO leidt ten eerste uit deze verkenning af dat niveaudifferentiatie en functiedifferentiatie binnen scholen nauwelijks op elkaar afgestemd kunnen worden. Formeel gezien is functiedifferentiatie niet gerelateerd aan niveaudifferentiatie, omdat de grondslag voor niveaudifferentiatie de kwaliteit van het functioneren van een leraar betreft, terwijl de grondslag voor functiedifferentiatie het takenpakket van de leraar is. Ook bij senior leraren wordt het niveau van senior ingevuld als een leraar met andere, veelal complexere taken naast het lesgeven. Wat dat betreft is niveaudifferentiatie een instrument dat moeilijk strookt met het huidige systeem van functiedifferentiatie binnen scholen en kunnen we stellen dat het als zodanig ook niet zomaar in de huidige onderwijspraktijk zal kunnen worden ingevoerd.

Ten tweede is het LPBO van mening dat het verstandig is niveaudifferentiatie weloverwogen in te voeren. De verkenning laat zien dat de huidige verschillende differentiatiemogelijkheden nauwelijks worden gebruikt, terwijl functiedifferentiatie daartoe wel voldoende mogelijkheden biedt. De vraag is dan ook of niveaudifferentiatie als nieuw instrument wel zal worden toegepast en wat daarvoor nodig is. Uit de stand van zaken met betrekking tot functiedifferentiatie kan worden afgeleid dat voor de introductie van niveaudifferentiatie meer nodig is dan de ontwikkeling van het instrument zelf. Daarnaast moet ook aandacht zijn voor het creëren van de juiste invoeringscondities om dit nieuwe instrument daadwerkelijk toe te kunnen passen. Daarbij gaat het om condities op het vlak van cultuur, leiderschap, personeelsbeleid en -instrumenten en financiën.

### **Belonen: conceptuele verkenning**

Er zijn twee typen beloningen: beloningen, die geregeld zijn via de arbeidsvoorwaarden en het functiebouwwerk (vaste looncomponent) en flexibele beloningen die veelal in het kader van beloningsdifferentiatie worden uitgekeerd. Beide typen beloningen zijn onderdeel van de beloningsstructuur in het onderwijs.

Ten behoeve van een adequate onderbouwing van de beloningsverhoudingen binnen de sector overheid wordt sinds 1994 de functiewaarderingsmethodiek FUWASYS gebruikt. De in de sector onderwijs in de decentrale cao's afgesproken functiewaarderingsystemen zijn veelal van FUWASYS afgeleid. FUWASYS is een systeem waarmee functies worden beschreven en gewaardeerd volgens een puntensysteem. Bij het waarden wordt op 14 kenmerken gescoord. Deze kenmerken zijn gerubriceerd naar de volgende vier aspecten ([www.spo3.nl/fuwasys.php](http://www.spo3.nl/fuwasys.php)):

- werkzaamheden: de door de functievervuller te verrichten werkzaamheden;
- speelruimte: de mate van vrijheid van de functievervuller;
- kennis en vaardigheid: de vereiste competenties voor adequate functievervulling;
- contacten: het feitelijke relatiepatroon in de functievervulling uitgedrukt naar aard en doel van contacten.

Elk van de 14 kenmerken wordt op een 5-puntsschaal gescoord, zodat een functie minimaal 14 en maximaal 70 punten scoort. Het systeem bevat verschillende referentiefuncties met bijbehorende inschaling. Nieuwe functies (waarvoor geen referentiefunctie beschikbaar is) moeten apart worden beschreven en gewaardeerd via een geobjectiverde wegings- en scoringsmethodiek.

Vaste beloningsinstrumenten zijn generiek en laten geen ruimte voor verschillen naar regio, naar sector en naar professionele kwaliteit (Van Uitert & Nijssen 2007). Flexibele beloningen daarentegen betreffen extra beloningen die door werkgevers aan individuele leraren of een team van leraren kunnen worden toegekend op grond van geleverde prestaties en zijn daarmee uitingen van beloningsdifferentiatie. Beloningsdifferentiatie als begrip verwijst naar alle mogelijke vormen van extra beloningen, zoals in de definitie van Van Uitert & Nijssen tot uitdrukking komt. Zij definiëren beloningsdifferentiatie als "het toekennen van extra bonussen, toelagen, periodieken, premies of onkostenvergoedingen in verband met goed functioneren, het leveren van een bijzondere prestatie of het uitvoeren van bijzondere taken of het honoreren van (onbetaalde) ervaring bij (her)indiensttreding" (Van Uitert & Nijssen 2007, p. 7). Arbeidsmarkttoeslagen, eindejaarsuitkeringen, persoonlijke ontwikkelbudgetten en bindingstoelagen voor eindschalers rekenen zij ook tot vormen van beloningsdifferentiatie.

Naast de tweedeling tussen vaste en flexibele beloningsvormen, kunnen beloningsvormen ook onderscheiden worden naar de aard van de beloning (Runhaar, De Visser & Koot 2005; Van Uitert & Nijssen 2007): materieel en immaterieel. Een materiële beloning is een financiële beloning. Een immateriële beloning bevat altijd een ander type beloning, bijvoorbeeld in de vorm van extra verlof, een uitdagende werkopdracht, een blijk van waardering of faciliteiten voor scholing.



### *Prestatiebeloning*

Prestatiebeloning is een van de vormen van beloningsdifferentiatie. De beloning, die aan individuen of aan teams kan worden toegekend, is daarbij op een of andere manier gekoppeld aan prestaties (Canton & Webbink, 2004). Prestatiebeloning is erop gericht medewerkers te stimuleren hun prestaties te verbeteren, ervan uitgaande dat werknemers prikkels nodig hebben om optimaal te blijven presteren. Daarbij bevelen Twisk, Boonstra, Kas, Van Brunshot & Van Putten (2005) aan om alleen over te gaan tot teambeloning indien er duidelijk sprake is van taakafhankelijkheid: de uit te voeren taken of te behalen resultaten vereisen de bijdrage van meerdere personen.

Naast het onderscheid tussen individuele beloning en teambeloning, maken Canton & Webbink (2004) ook nog onderscheid naar prestatiebeloning op basis van absolute of relatieve prestatie maatstaven. Bij absolute maatstaven is de beloning gekoppeld aan de prestatie van een individu of team, terwijl relatieve maatstaven vastleggen hoeveel werknemers of teams in aanmerking kunnen komen voor een extra beloning.

Er zijn veel verschillende mogelijkheden en vormen voor prestatiebeloning. Twisk et al. (2005) onderscheiden twee hoofdvormen van prestatiebeloning:

- variabele beloning: eenmalig toekennen van een financiële beloning;
- differentiatie in salarisgroei: het toekennen of onthouden van salarisstappen binnen een salarisschaal.

Prestatiebeloning is het sluitstuk van een systeem van prestatiebesturing waar drie verschillende vormen van bestaan. Twisk et al. (2005) onderscheiden prestatiebesturing op resultaat, prestatiebesturing op gedrag en aanpak en integrale prestatiebesturing. Elke vorm van prestatiebesturing kent een andere grondslag voor het toekennen van een beloning.

Bij prestatiebesturing op resultaat wordt een beloning toegekend aan de hand van concreet behaalde resultaten door individuele werknemers of een team van werknemers. Deze resultaten moeten zo veel mogelijk meetbaar, waarneembaar dan wel aantoonbaar zijn en afgeleid zijn uit de doelstellingen van de organisatie.

Prestatiebesturing op gedrag en aanpak beloont de kennis en competenties waarover werknemers beschikken. Dit wordt ook wel aangeduid als competentiebeloning (Canton & Webbink 2004). Daarvoor is enerzijds duidelijkheid nodig over de kennis en competenties waarover werknemers moeten beschikken om organisatiedoelen te behalen en anderzijds moet helder beschreven zijn welke activiteiten ondernomen kunnen worden om die kennis en competenties te verkrijgen. Daartoe is een scala aan instrumenten nodig: competentielijsten, competentieprofielen gekoppeld aan functies of rollen en aan verschillende niveaus, persoonlijke ontwikkelplannen en functioneringsgesprekken. Beoordeling vindt plaats aan de hand van afspraken over de ontwikkeling van competenties in relatie tot het bereiken van gestelde doelen daarbinnen (Canton & Webbink 2004).

Integrale prestatiebesturing is de derde vorm van prestatiebesturing. Hierbij worden beide bovenstaande sturingsvormen gecombineerd, zodat er wordt gestuurd op resultaten en op gedrag en aanpak (dit wordt ook wel performancemanagement genoemd). Deze vorm van sturing wordt door Twisk et al. aanbevolen als beste vorm voor publieke organisaties die veranderingen of verbeteringen willen realiseren en/of die sterk afhankelijk zijn van kennis en kunde van medewerkers. De redenering daarbij is dat sturing op resultaten op zich niet leidt tot verbetering, terwijl verbeteringen veelal wel vragen om ontwikkeling van nieuwe kennis en vaardigheden en daarmee om sturing op competenties. Bij integrale prestatiebesturing worden verwachtingen

en afspraken rondom concrete resultaten van medewerkers gekoppeld aan hun competenties en omgekeerd (bijvoorbeeld door medewerkers gericht uit te nodigen om te participeren in een project). Kwaliteiten van individuen en teams worden gericht gecombineerd en vormen het uitgangspunt van strategische beslissingen. In het ideale geval ontwikkelt integrale sturing zich als cultuurkenmerk van de organisatie. Het invoeren van integrale prestatiesturing is daarmee een kwestie van maatwerk en een incrementeel proces, waarbij elke organisatie eigen keuzes maakt ten aanzien van de koppeling van competenties aan resultaten en daarbij ook afhankelijk is van de aanwezige competenties.

Volgens Twisk et al. is er een relatie tussen type prestatiesturing en beloningsvorm:

- bij prestatiesturing op resultaat past een variabele beloningscomponent, omdat resultaten van jaar tot jaar kunnen verschillen en het van belang is steeds opnieuw een stimulans te geven aan het behalen van resultaten;
- bij prestatiesturing op gedrag en aanpak is differentiatie in salarisgroei de beste beloningsvorm omdat competenties zich ontwikkelen en een blijvend karakter hebben.

Aan beloningsdifferentiatie worden verschillende typen effecten toegeschreven. Deze effecten zijn deels afhankelijk van het type beloning. Met betrekking tot beloningsdifferentiatie worden interne en externe effecten verondersteld. Interne effecten hebben te maken met motiveren, binden en stimuleren van medewerkers (Van Uitert & Nijssen 2007). Bij stimuleren gaat het erom dat “medewerkers zich meer in de richting van de organisatiedoelstellingen gaan gedragen” (Runhaar et al. 2005). Externe effecten betreffen vooral de grotere aantrekkelijkheid van de arbeidsorganisatie voor potentiële werknemers. Van Uitert & Nijssen (2007), het ministerie van OCW (2007a, 2007b), de Commissie Leraren (2007) en de Onderwijsraad (2006a) wijzen op het belang van een dergelijk effect in de bestrijding van lerarentekorten. De Commissie Leraren geeft daarnaast aan dat beloningsdifferentiatie kan helpen om specifieke tekorten op te lossen. Daarbij moet worden gedacht aan toeslagen voor leraren die in bepaalde regio's of wijken werken, voor leraren die lesgeven in tekortvakken of werken met speciale probleemleerlingen.

Ook prestatiebeloning kent dergelijke interne en externe effecten, hoewel aan de interne effecten een groter gewicht wordt toegekend. Uit de literatuur komt naar voren dat de belangrijkste reden voor het invoeren van prestatiebeloning is dat deze beloning bijdraagt aan het motiveren en binden van medewerkers en aan het optimaliseren van de inzet van het onderwijspersoneel (Canton & Webbink 2004; Twisk et al. 2005; Van Uitert & Nijssen 2007). Alle auteurs benadrukken daarbij dat dit alleen gebeurt indien prestatiebeloning gebruikt wordt als middel om organisatiedoelen te bereiken, afgestemd is op andere HRM-instrumenten en geen doel op zich vormt. In de opinie van Twisk et al. moet elke vorm van prestatiebeloning daarbij gebaseerd zijn op een uitgewerkt systeem van prestatiesturing. Daarmee helpt prestatiebeloning organisaties beter te presteren.

Competentiebeloning wordt geacht indirect bij te dragen aan organisatiedoelstellingen: door de ontwikkeling van kennis en competenties groeit het vermogen van de organisatie om prestaties te leveren (Twisk et al. 2005). Er is geen onderzoek voorhanden naar de bijdrage van competentiebeloning aan betere prestaties van de organisatie (Canton & Webbink 2004).

Naast positieve effecten wordt ook gewezen op negatieve effecten van vooral prestatiebeloning (Canton & Webbink 2004). Ten eerste kunnen er problemen optreden door onvolkomenheden in het ontwerp van het prestatiebeloningssysteem. Zo kunnen de totale salarissuitgaven stijgen indien iedereen in aanmerking kan komen voor een extra beloning. Daarnaast kan prestatiebeloning leiden tot competitief of non-coöperatief gedrag van medewerkers indien zij op hun individuele prestaties worden beoordeeld. Als teambeloning wordt toegepast, kunnen medewerkers meeliften met de inspanningen van hun collega's. Dit verzwakt het effect van prestatiebeloning.

Ten tweede kan prestatiebeloning een negatief effect hebben op de aanwezige intrinsieke motivatie van medewerkers, omdat de medewerker anders tegen de activiteit aankijkt die wordt beloond.

Ten derde kunnen doelstellingen waarop het systeem van prestatiebeloning is gebaseerd, onderling strijdig zijn. Dit is bijvoorbeeld het geval als onderwijsinstellingen zowel leerprestaties van leerlingen als hogere leerlingaantallen extra belonen. In een dergelijke situatie is het de bedoeling zo veel mogelijk leerlingen, ook de zwakkere, binnen de school te houden. Maar dan is het niet waarschijnlijk dat de gemiddelde leerprestaties zullen stijgen. Er dient een duidelijke keuze gemaakt te worden welke doelstelling voor prestatiebeloning prioriteit heeft en dit kan lastig zijn.

Ten vierde vereist het gebruik van prestatiebeloning dat prestaties (resultaten) worden gemeten. Dit levert allerlei meetproblemen op indien deze resultaten moeilijk meetbaar zijn. Volgens Canton & Webbink (2004) is dit in het onderwijs het geval. Objectieve meting van prestaties van scholen en leraren is niet eenvoudig omdat resultaten op leerlingniveau niet uitsluitend toe te schrijven zijn aan scholen of aan individuele leraren. Er zal dus altijd sprake zijn van een imperfecte meting. Daarnaast speelt het probleem dat onderwijs ook teamwerk is en dat het moeilijk is teamwerk naar individuele prestaties om te zetten.

### **Belonen: beleid en onderzoek**

Omdat aan belonen drie verschillende aspecten kunnen worden onderscheiden, namelijk de functie-waarderingssystematiek, beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning (als specifieke vorm van beloningsdifferentiatie), zal de beschrijving van de stand van zaken met betrekking tot beleid en onderzoek per aspect plaatsvinden.

#### *FUWASYS*

Voor de diverse onderwijssectoren zijn vanaf 2002 aparte versies van FUWASYS ontwikkeld en alle functies binnen scholen moeten sinds 2005 conform FUWASYS voor de specifieke sector zijn beschreven en gewaardeerd.

De decentrale cao-partijen en het schoolbestuur zijn verantwoordelijk voor de functiewaardering en salariëring. De functie waarin een medewerker is benoemd, bepaalt de hoogte van het salaris. Elke functie stemt overeen met een salarisschaal. Zo zijn er verschillende leraarsfuncties waarvan de schalen variëren.

Het bereik van de schalen varieert per schooltype. Voor leraren in het basisonderwijs gelden de schalen LA of LB. In het speciaal onderwijs krijgen leraren salarisschaal LB, en is er de mogelijkheid voor een extra toelage. Voor leraren in het middelbaar beroepsonderwijs en in het voortgezet onderwijs gelden de schalen LB, LC of LD. Inschaling is afhankelijk van de inhoud en zwaarte van de functie, die bepaald wordt volgens het puntensysteem van FUWASYS voor de betreffende onderwijssector.

Ondanks de variatie in functieschalen laten de meest recente cijfers zien dat er niet in alle sectoren een evenredige verdeling is van leraren over de verschillende salarisschalen (Commissie Leraren 2007; Ministerie van OCW 2007a). De mogelijkheden tot gedifferentieerde functiewaardering lijken daarmee weinig te worden benut (Onderwijsraad 2007). Zo worden in het basisonderwijs bijna alle leraren betaald volgens schaal LA, en in het speciaal onderwijs volgens schaal LB. In het voortgezet onderwijs wordt ongeveer tweederde van de leraren betaald volgens de LB-schaal, terwijl ongeveer 17% en respectievelijk 18% van de leraren volgens schaal LC en LD wordt betaald. In het middelbaar beroepsonderwijs is de helft van de leraren ingeschaald in LC, 10% krijgt uitbetaald volgens schaal LD en de rest zit in de LB-schaal.

In reactie hierop zijn maatregelen in voorbereiding om met scholen resultaatafspraken te maken over de verdeling van leraarsfuncties over salarisschalen. Het doel hiervan is meer leraren in de hogere leraarsfuncties in te schalen (Ministerie van OCW 2007b).

Bij iedere schaal hoort een carrièrepatroon met de mogelijke salarisstappen (18) vanaf het beginsalaris naar het maximumsalaris ([www.minocw.nl/arbeidsvoorwaarden](http://www.minocw.nl/arbeidsvoorwaarden)). Het salaris wordt ieder jaar met een periodiek verhoogd (afhankelijk van het aantal onderscheiden salarisstappen). De onderwijscao's bieden de mogelijkheid tot flexibel beloningsbeleid (gedifferentieerde functiewaardering) waarin de jaarlijkse periodiek niet automatisch hoeft te zijn. Maar in de praktijk is deze automatische periodiek nog steeds gebruikelijk voor leraren die het einde van hun salarisschaal nog niet hebben bereikt. Ook maken scholen zelden gebruik van de mogelijkheid een extra periodiek toe te kennen (Ministerie van OCW 2007a, p. 29).

Er zijn plannen om de wijze van doorlopen van een salarisschaal te wijzigen en de automatische periodiek af te schaffen, in navolging van het HBO waar dit in 2006 is gebeurd (Ministerie van OCW 2007b). De automatische verhoging komt dan te vervallen en de toekenning van een periodiek wordt gekoppeld aan een beoordeling. Alleen bij een goede beoordeling wordt een periodieke verhoging gegeven, terwijl deze bij een onvoldoende beoordeling wordt onthouden. Daarnaast bestaat de mogelijkheid een dubbele periodieke verhoging toe te kennen bij een uitstekende beoordeling.

#### *Beloningsdifferentiatie*

Het management is verantwoordelijk voor de toepassing van flexibele beloning van individuen of teams binnen scholen. In het kader van functiedifferentiatie zijn de schoolbudgetten van scholen verruimd, zodat gratificaties, toeslagen of extra periodieken kunnen worden toegekend op basis van beoordeling van het functioneren. Daarnaast is een bindingstoelage ingesteld voor leraren die het maximumsalaris hebben bereikt (Commissie Leraren 2007). Ook de cao's bieden sinds het begin van deze eeuw ruimte voor het toepassen van beloningsdifferentiatie (Van Uitert & Nijssen 2007). De afspraak is dat toelagen en gratificaties op grond van beoordeling kunnen worden toegekend tot maximaal 15% van het bruto jaarsalaris. Voorwaarde voor deze beloningsdifferentiatie is een beloningsbeleid dat in samenspraak met medezeggenschapsorganen moet worden vastgesteld.

In 2004 is een convenant gesloten over de toekenning van extra middelen voor beloningsdifferentiatie in het VMBO en het praktijkonderwijs (Ministerie van OCW 2007a). De achterliggende reden was het werken in het VMBO aantrekkelijker te maken. Een voorwaarde voor het ontvangen van extra gelden uit het convenant is dat scholen beleid voor beloningsdifferentiatie ontwikkelen en dit in de praktijk ook toepassen. Onderzoek toont aan dat eind 2006 bijna de helft van de scholen dergelijk beleid heeft geformuleerd en toegepast. De meeste scholen hanteren daarbij de periodieke salarisverhoging als differentiatiemethodiek ([www.vo-raad.nl/themas/personneelsbeleid/beloningsdifferentiatie](http://www.vo-raad.nl/themas/personneelsbeleid/beloningsdifferentiatie)).

De beloningsdifferentiatie varieert per sector en varieert daarnaast naar type differentiatie (Onderwijsraad 2006b). In het middelbaar beroepsonderwijs komen vormen van incidentele beloningsdifferentiatie echter het meeste voor (Onderwijsraad 2006b). In alle sectoren komen immateriële beloningen en gratificaties weinig voor (Commissie Leraren 2007) en wordt weinig gebruik gemaakt van structurele flexibele beloningen (Van Uitert & Nijssen 2007). De Commissie Leraren (2007) constateert dat maar weinig scholen in het primair en voortgezet onderwijs werken met beloningsdifferentiatie. Van de scholen in het basisonderwijs maakt 3% gebruik van beloningsdifferentiatie, van de scholen in het voortgezet onderwijs is dat 11%. Van Uitert & Nijssen (2007) constateren dat dit gebruik zich dan ook nog beperkt tot functioneringstoelagen en extra periodieken bij indiensttreding. In het primair en voortgezet onderwijs komt differentiatie naar regio of naar vakken geheel niet voor (Evers 2007).

Hoewel in het beroepsonderwijs meer dan de helft van de scholen een deel van het budget besteedt aan beloningsdifferentiatie (Van Uitert & Nijssen 2007), wordt dit budget vooral aangewend voor extra beloning bij indiensttreding en voor het belonen van extra uitgevoerde taken. Er is in beperkte mate sprake van beloningsdifferentiatie naar regio of vak op basis van relatieve schaarste (Evers 2007).

Toepassing van beloningsdifferentiatie in scholen levert voor- en nadelen op (Van Uitert & Nijssen 2007). Genoemde voordelen zijn divers. Zo kan de organisatie werknemers tastbaar belonen voor hun bijdrage aan de realisatie van organisatiedoelen. Beloningsdifferentiatie werkt motiverend en helpt de gevoelde ongelijkheid tussen medewerkers te erkennen. Ook maakt beloningsdifferentiatie de werkomgeving aantrekkelijk voor nieuwe medewerkers. Naast voordelen zien scholen ook nadelen van beloningsdifferentiatie. Het bepalen van grondslagen voor differentiatie vindt men lastig. Ook kan beloningsdifferentiatie demotiverend werken voor medewerkers die er niet voor in aanmerking komen. Daarnaast vergt invoering een cultuuromslag in organisaties omdat erkenning en beloning van verschillen voor veel organisaties volstrekt nieuw is. Ervaringen met flexibel belonen in het HBO tonen aan dat invoering van beloningsdifferentiatie een grote mentale omschakeling vergt bij managers en medewerkers (Evers 2007).

#### *Prestatiebeloning*

Prestatiebeloning komt nauwelijks tot niet voor in het Nederlandse onderwijs. Volgens Canton & Webbink (2004) werken scholen sinds het begin van deze eeuw wel aan de invoering van competentiebeloning in de vorm van salarisgroei. Volgens hen komt individuele prestatiebeloning verder niet voor. In 2007 concluderen Evers en Van Uitert & Nijssen op basis van onderzoek dat er slechts enkele scholen zijn die experimenteren met prestatiebeloning. Daarnaast wordt geconcludeerd dat beloningsdifferentiatie “waarbij de instelling op basis van gemotiveerde gronden onderscheid maakt in beloning tussen werknemers met dezelfde functie en taakhoud” weinig voorkomt (Van Uitert & Nijssen 2007, p. 9).

Omdat prestatiebeloning in het onderwijs zo weinig voorkomt, zijn er ook slechts weinig gegevens beschikbaar over de concrete effecten van de invoering. Van Uitert & Nijssen (2007) presenteren een tweetal voorbeelden uit het onderwijs. Zij constateren dat prestatiebeloning als instrument kan bijdragen aan een cultuurverandering en dat het draagvlak ervoor tijdens het invoeringsproces blijkt te groeien, omdat leraren het als stimuleringsinstrument gaan zien. Er zijn ook nadelige effecten: prestatiebeloning leidt tot een structurele budgetverhoging en tot juridisering van de beoordelingsprocedure. Indien de focus sterk ligt op resultaat-afspraken, kan het wel of niet behalen van resultaten het gesprek gaan overheersen. En dat gaat dan weer ten koste van andere doelen van beoordelingsgesprekken.



Ervaringen met prestatiebeloning in het buitenland laten een wisselend beeld zien. Enerzijds zijn er positieve effecten, bijvoorbeeld dat het verzet van leraren en de vakbonden afneemt en de tevredenheid met het nieuwe systeem van belonen toeneemt met het gebruik ervan (Onderwijsraad 2006a). Ook komt uit een aantal studies duidelijk naar voren dat prestatiebeloning leidt tot betere leerprestaties van leerlingen en tot minder lesuitval (Canton & Webbink 2004).

Anderzijds blijkt dat prestatiebeloning niet overal succesvol is en dat experimenten hiermee ook mislukken (Onderwijsraad 2006a). De slechte meetbaarheid van onderwijsproductie wordt daarvoor als oorzaak aangewezen. Ook wijst de Onderwijsraad op het verzet van de vakbonden, met name in de Verenigde Staten. Waar vakbonden uitgebreide beoordelingsprocedures en objectieve maatstaven eisen, wordt het systeem van prestatiebeloning ingewikkeld, tijdrovend en daarmee zeer kostbaar.

Canton & Webbink (2004) wijzen erop dat buitenlandse ervaringen leren dat prestatiebeloning in het onderwijs gecompliceerd is en maatwerk vereist. Een effectief gebruik van prestatieprikkels vereist overeenstemming over de doelen van onderwijs en daarmee over wat leerlingen moeten leren. De exacte bijdrage van leraren aan het behalen van deze doelen is objectief lastig vast te stellen (zie ook Twisk et al. 2005).

Dergelijke positieve en negatieve reacties keren terug in de meningen van leraren en schoolleiders, indien hen gevraagd wordt naar hun opvattingen over prestatiebeloning (Evers 2007; Runhaar et al. 2005).

Prestatiebeloning is daarmee een controversieel onderwerp. Hoewel managers en werknemers het erover eens zijn dat betere prestaties hoger beloond moeten worden (Van Silfhout 2002), vinden zij tegelijkertijd dat verschillen in beloning in hoofdzaak gebaseerd dienen te zijn op functiezwarte. Men lijkt bevreesd voor het beoordelen naar prestatie en voor het belonen van leraren op basis van opbrengsten of output, vooral in het primair en voortgezet onderwijs (zie ook Onderwijsraad 2007).

Managers vinden het instrument van beloningsdifferentiatie lastig en zij zien de meerwaarde ervan niet zo in (Commissie Leraren 2007; Evers 2007). Er worden vooral bezwaren naar voren gebracht tegen prestatiebeloning. Bezwaren die alleszins reëel zijn, omdat ze inherent lijken aan het systeem van het belonen van prestaties: het is moeilijk heldere doelen te stellen, extra financiële beloningen belemmeren de intrinsieke motivatie, prestatiebeloning leidt tot meeliftgedrag of solitair werken en kent allerlei ongewenste neveneffecten omdat mensen zich gepasseerd, miskend of oneerlijk behandeld kunnen voelen (Onderwijsraad 2007).

Deze negatieve effecten hoeven echter niet op te treden, zo komt uit onderzoek binnen en buiten het onderwijs naar voren (Twisk et al. 2005; Van Uitert & Nijssen 2007). Tegenvallende resultaten met prestatiebeoordeling zijn in belangrijke mate terug te voeren op fouten in het ontwerp van het systeem en op beoordelingsfouten van de beoordelaars, veelal de leidinggevenden.

Maar daarnaast is vooral het invoeringsproces belangrijk voor het bewerkstelligen van positieve effecten van prestatiebeloning (Twisk et al. 2005; Van Uitert & Nijssen 2007). De belangrijke stap van het formuleren van meetbare doelstellingen vergt een leerproces, dat langere tijd in beslag neemt en om ondersteuning en geduld vraagt. "Een verkeerde invoering van prestatiebeloning heeft een negatiever effect dan de mogelijke positieve bijdrage van prestatiebeloning. De baten van prestatiebeloning zijn niet bij voorbaat zeker. Prestatiebeloning kan een stimulans voor medewerkers zijn, maar zal niet de belangrijkste motivator vormen. Als binnen een organisatie de beleving wordt dat prestatiebeloning is ingevoerd als een mogelijkheid om medewerkers tot een bepaald gedrag te dwingen, dan zal het eerder een demotiverend effect hebben. Een mislukt invoeringsproces kan een sterk negatief effect teweegbrengen, omdat het voor langere tijd demotiverend kan werken en een negatieve lading kan geven aan latere pogingen om prestatiebesturing in te voeren" (Twisk et al. 2005, p. 56).

Een goed invoeringsproces vergt daarom een stapsgewijze voortgang, aansluitend bij bestaande initiatieven binnen de school, en tijd en transparantie. Betrokkenheid van medewerkers bij het ontwikkel- en invoeringsproces is niet alleen voorwaarde voor het verkrijgen van draagvlak, maar draagt ook bij aan een cultuuromslag doordat het de gelegenheid geeft te komen tot een andere visie op de doelstellingen van de organisatie (Twisk et al. 2005).

Ondanks de negatieve effecten worden beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning in diverse adviezen en artikelen als beloftevol naar voren geschoven (Commissie Leraren 2007; Evers 2007; Ministerie van OCW 2007a, 2007b; Onderwijsraad 2006a; Twisk et al. 2005; Van Uitert & Nijssen 2007). Volgens Evers is het daarbij niet de vraag òf het instrument van beloningsdifferentiatie er zal komen, maar wanneer en hoe.

Op grond van het ontbreken van gedifferentieerde functiewaardering en flexibel beloningsbeleid, beveelt de Commissie Leraren een herziening aan van het functiegebouw voor leraren (Commissie Leraren 2007). Daarnaast pleit de Commissie Leraren (2007) net als de Onderwijsraad (2006a) voor de mogelijkheid van toeslagen voor specifieke wijken en/of regio's, voor tekortvakken en voor het werken met speciale probleemleerlingen. Ook een toeslag in beloning voor de excellente leraar is een optie. Tot slot moet beloning naar functioneren worden ingevoerd: scholen moeten geen automatische periodiek meer toekennen en leraren meer belonen naar hun prestaties. Net als het ministerie van OCW (2007a) baseert de Commissie Leraren dit standpunt op buitenlands onderzoek naar de gunstige resultaten van prestatiebeloning op de leerprestaties van leerlingen. Zij gaan niet in op de vraag of ervaringen in het buitenland toepasbaar zijn voor de Nederlandse situatie, hoewel Canton & Webbink (2004) aangeven dat deze toepasbaarheid niet vanzelfsprekend is.

Alleen Runhaar et al. (2005) spreken hun twijfels uit over het nut van het instrument van prestatiebeloning en opperen een aantal alternatieven waaronder het stimuleren van ontwikkeling en het invoeren van immateriële vormen van beloning.

### **Conditie rondom beloning**

Onderzoek laat zien dat scholen over het algemeen weinig gebruikmaken van de verschillende differentiatiemogelijkheden in beloning, zoals gedifferentieerde functiewaardering, beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning. Dit wordt toegeschreven aan verschillende belemmerende factoren. Belangrijke belemmerende factoren zijn volgens onderzoekers de ontoereikende budgetten, de heersende gelijkheids-cultuur, uitvoeringsproblemen en het ontbreken van een afdoend instrumentarium (Evers 2007; Van Uitert & Nijssen 2007). Daarnaast stellen Canton & Webbink (2004) dat scholen onlangs gestart zijn met de invoering van competentiebeoordeling en dat het nog maar de vraag is of er ruimte en energie is voor het invoeren van een ander systeem daarnaast.

Een aantal van de belemmerende factoren geeft tegelijkertijd zicht op voorwaarden voor invoering van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning. Zo wordt geopperd dat de cao's meer ruimte moeten bieden voor eigen beloningsbeleid van werkgevers en dat invoering van beloning naar resultaat zal moeten worden ingepast in het huidige systeem van competentiebeloning (Canton & Webbink 2004). Ook moet de toegang tot LC- en LD-functies worden vergroot waarbij de voorwaarden voor toelating niet alleen afhankelijk zouden moeten zijn van het vervullen van managementtaken. Dit kan worden opgevat als een pleidooi voor niveaudifferentiatie.



Wat betreft uitvoeringsproblemen wordt gewezen op goed leiderschap (Evers 2007; Onderwijsraad 2007; Runhaar et al. 2005). Beloningsdifferentiatie vraagt om managers die goed zijn in het voeren van gesprekken, verschil durven maken en beslissingen durven nemen. Zij moeten hun oordelen ten aanzien van prestaties van leraren goed kunnen onderbouwen en beargumenteren en hierover kunnen communiceren.

Daarnaast worden uitvoeringsproblemen voorkomen door inbedding van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning in een al bestaand systeem van gesprekken over persoonlijke ontwikkelingsplannen (pop's), ontwikkelingsgesprekken, functioneringsgesprekken, beoordelingsgesprekken en inpassing in het gevoerde HRM-beleid (Evers 2007; Onderwijsraad 2007; Twisk et al. 2005; Van Uitert & Nijssen 2007).

Het ontbreken van een afdoend instrumentarium kan alleen worden ondervangen door heldere criteria te hanteren ten aanzien van de in te zetten instrumenten. Doelstellingen moeten net als beoordelingscriteria helder en meetbaar zijn (Evers 2007; Twisk et al. 2005) en daarnaast is onderbouwing en aanvaarding van beoordelingscriteria essentieel (Runhaar et al. 2005). In de keuze van prestatiecriteria moet er rekening mee worden gehouden dat prestaties door een individuele leraar kunnen worden beïnvloed (Evers 2007). Tot slot luidt de aanbeveling om een mix van objectieve en subjectieve metingen te gebruiken, gezien de specifieke situatie in het onderwijs (Canton & Webbink 2004).

Vanwege het belang van het invoeringsproces en de benodigde condities voor beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning, geeft een aantal auteurs concrete adviezen voor implementatie.

Een eerste advies luidt om de meerwaarde van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning duidelijker te maken. Daartoe kunnen enerzijds voorbeelden worden verspreid, bijvoorbeeld dat functiewaardering op grond van excellentie binnen het onderwijzen ook binnen FUWASYS mogelijk is (Onderwijsraad 2007) of hoe beloningsdifferentiatie eruit kan zien (Evers 2007). Anderzijds kunnen pilots naar bestaande praktijken en experimenten worden opgestart. Zo pleiten Canton & Webbink (2004) voor zorgvuldig ontworpen experimenten die inzicht verschaffen in de voor- en nadelen van beloningsdifferentiatie. Zij bevelen aan om experimenten te starten in het middelbaar beroepsonderwijs omdat in deze sector een heldere prioriteit (zoals voortijdig schoolverlaten) kan worden gesteld, die goed kan worden gemeten. Daarnaast kent het middelbaar beroepsonderwijs nog weinig prestatieprikkels omdat er weinig concurrentie tussen instellingen is. Een tweede advies is een zeer concreet advies om pas in organisaties met prestatiebeloning te starten als de organisatie eerst ervaring heeft opgedaan met het belonen van competenties zoals in competentie management (Twisk et al. 2005). Via competentie management raken leidinggevenden en medewerkers "vertrouwd met het bespreken en evalueren van competenties en ontstaat er een cultuur waarin de stap naar de koppeling met beloning vaak makkelijker wordt gemaakt" (Twisk et al. 2005, p. 30).

### **Reflectie LPBO op belonen in relatie tot niveaudifferentiatie**

Uit de beschrijving van beloningsdifferentiatie concludeert het LPBO dat beloningsdifferentiatie de mogelijkheid biedt onderscheid te maken tussen medewerkers die dezelfde functie uitoefenen, maar onderscheiden prestaties leveren, en dit onderscheid ook financieel te belonen. Daarmee vat het LPBO beloningsdifferentiatie op als een instrument om niveaudifferentiatie vorm te geven. Het gaat daarbij altijd om een vorm van prestatiebeloning: leraren die beter functioneren, worden voor dat functioneren hoger beloond.

Uit de uitgebreide verkenning rondom prestatiebeloning leidt het LPBO af dat een heldere grondslag voor het onderscheiden van diverse niveaus van functioneren van leraren een eerste voorwaarde is voor het invoeren van niveaudifferentiatie. Vanuit de opvatting van Canton & Webbink (2004) over prestatiebesturing in publieke organisaties (integrale sturing), moet deze grondslag in behaalde resultaten en in competenties gezocht worden. Daarbij passen verschillende beloningsvormen.

Uit de beschreven bevindingen wordt tevens de conclusie getrokken dat het vaststellen van resultaten en competenties die hoger beloond worden, een activiteit dient te zijn van de schoolorganisatie zelf. Scholen zullen in de keuze van resultaten en competenties een koppeling moeten zoeken met hun organisatiedoelstellingen. Ook moeten ze de ontwikkeling van het prestatiebeoordelingssysteem in samenspraak met leraren vormgeven. Deze samenspraak is tegelijkertijd een voorwaarde voor het verkrijgen van draagvlak dat nodig is om prestatiebeloning in te kunnen voeren. Dit laat onverlet dat de verkenning ook laat zien dat invoering van prestatiebeloning en dus van niveaudifferentiatie een gecompliceerde aangelegenheid is, die veel tijd en energie van de school zal vragen.

Omdat niveaudifferentiatie tegelijkertijd beloningsdifferentiatie impliceert, geldt ook ten aanzien van niveaudifferentiatie dat dit geen doel op zich is, maar een middel om andere doelen mee te bereiken. Ook niveaudifferentiatie vereist daarmee inbedding in een HRM-beleid en afstemming op overige instrumenten. Hetzelfde geldt ten aanzien van leiderschap: invoering van niveaudifferentiatie vraagt veel van de competenties van schoolleiders.

Deze twee belangrijke condities met betrekking tot HRM-beleid en leiderschap zijn nu net condities die binnen scholen onvoldoende sterk aanwezig zijn (Onderwijsraad 2007). Hoewel het invoeren van niveaudifferentiatie in theorie ook een stimulans zou kunnen zijn voor de doorontwikkeling van het HRM-beleid, is er niet voldoende ervaring met beloningsdifferentiatie opgedaan om deze bewering daadwerkelijk te kunnen onderbouwen.

### **Beoordelen: conceptuele verkenning**

Beoordelen is een activiteit die allereerst plaatsvindt in het kader van de reguliere cyclus van personeelsgesprekken. Zo worden beoordelingsgesprekken gevoerd voor het verlenen van vaste benoemingen, bij functiewijzigingen of bij geconstateerde problemen in het functioneren (Twisk, Daniëls & Bolweg 1999). Daarnaast laat de vorige paragraaf zien dat beoordelen een activiteit is die inherent is aan beloningsdifferentiatie. In dat geval zijn er, naast functioneringsgesprekken, ook beoordelingsgesprekken en afspraken over de frequentie waarmee deze worden gehouden.

In alle situaties gaat het hier om de beoordeling van het functioneren van leraren. Deze beoordeling kan plaatsvinden op drie gronden: de aard van de functie, de resultaten van de leraar of de competenties van de leraar (Berenschot/Vslpc 1999). Bij een beoordeling op basis van de functie wordt bekeken in hoeverre een leraar werkzaamheden uitvoert die tot zijn of haar functie behoren. Een beoordeling op basis van resultaten is gericht op het vaststellen van meetbare prestaties door de leraar of een lerarenteam. Een beoordeling op basis van competenties leidt tot een oordeel over de ontwikkeling van de leraar die in een bepaalde periode zichtbaar is geworden en over het bereikte eindstadium in relatie tot competenties (Berenschot/Vslpc 1999).

Indien naar effecten van beoordeling wordt verwezen, gebeurt dit veelal indirect door te wijzen op doelen die verschillende typen van beoordeling kunnen dienen.

Volgens Berenschot/Vslpc (1999) beoogt personeelsbeoordeling dat zowel medewerkers als de school er beter van worden. Personeelsbeoordeling is een instrument in het kader van personeelsbeleid en daarmee een managementinstrument, bedoeld om medewerkers waar nodig bij te sturen met het oog op het bereiken van organisatiedoelen. Daarnaast helpt beoordeling bij het funderen en rechtvaardigen van beloningsverschillen, van verschillen in facilitering of loopbaanontwikkeling.

Er is in beperkte mate literatuur beschikbaar over het beoordelen van leraren, waarbij alleen de laatste twee typen van beoordelen aan bod komen: het beoordelen van prestaties en competenties.

#### *Prestatiebeoordeling*

Voor het beoordelen van prestaties zijn doelen, prestatie-indicatoren en meetinstrumenten nodig (Twisk et al. 2005). Eerst zijn er afspraken nodig over de te bereiken doelen, dan moeten er per doel prestatie-indicatoren worden vastgesteld, die vervolgens worden uitgewerkt naar meetinstrumenten. Deze meetinstrumenten kunnen zeer verschillend van aard zijn, omdat dit afhankelijk is van het te behalen doel of resultaat. De voorkeur gaat daarbij wel uit naar meetinstrumenten die al onderdeel zijn van bedrijfsprocessen en die dus niet alleen ontwikkeld worden voor het beoordelingsproces. Bij elk meetinstrument horen ook absolute of relatieve normen die aangeven wanneer aan een indicator wel of niet is voldaan.

Zoals ook in de paragraaf over beloningsdifferentiatie is aangegeven, vereist prestatiebeloning dat prestaties goed meetbaar zijn (Canton & Webbink 2004). Canton & Webbink wijzen er daarbij op dat zich bij het meten van prestaties in het onderwijs verschillende meetproblemen voordoen. Zij onderscheiden vier verschillende problemen die allemaal samenhangen met de meetbaarheid van de output van onderwijs.

Ten eerste is dat wat in het onderwijs wordt geleerd niet allemaal meetbaar. Er zijn namelijk niet alleen cognitieve leeropbrengsten, maar bijvoorbeeld ook affectieve zoals zelfvertrouwen. Dat wat niet meetbaar

is of niet gemeten wordt, blijft in een systeem van prestatiebeloning buiten beschouwing en leidt ertoe dat er meer aandacht kan zijn voor het meetbare, ten koste van het niet-meetbare.

Ten tweede kunnen leerlingprestaties niet alleen worden toegeschreven aan de school of aan de individuele leraar. Leerprestaties van leerlingen worden beïnvloed door de ontwikkeling van de leerling zelf, maar ook door andere mensen en gebeurtenissen, zowel binnen als buiten de school. Daardoor is de bijdrage van de school aan leerprestaties lastig vast te stellen, dat geldt ook voor de bijdrage van de individuele leraar (zie ook Berliner 2001).

Ten derde is de meting van de bijdrage van de school via toetsing van leerlingen op twee verschillende momenten (de toegevoegde waarde) geen afdoende meting voor de bijdrage van de school, omdat hiermee alleen gecontroleerd wordt op aanleg of intelligentie en niet op de invloeden van anderen binnen en buiten de school.

Een vierde probleem is dat meting van onderwijsprestaties kan worden gemanipuleerd en er dus niet altijd een betrouwbare meting voorhanden is (bijvoorbeeld omdat specifiek op de test wordt getraind).

De onderzoekers concluderen op grond hiervan dat objectieve metingen lastig zijn en dat een oplossing kan zijn om daarnaast ook subjectief te meten (via beoordeling door anderen van prestaties). Helaas kleven ook aan subjectieve beoordelingen problemen, waarvan de belangrijkste is dat persoonlijke verhoudingen de beoordeling kunnen beïnvloeden.

#### *Competentiebeoordeling*

Bij competentiebeoordeling vindt beoordeling van het functioneren plaats op basis van competenties waarover leraren beschikken. Aan de hand van een competentieprofiel of competentiestandaard wordt regelmatig vastgesteld in hoeverre leraren over deze competenties beschikken en waar zich ontwikkelmogelijkheden voordoen (functioneringsgesprek). Hierbij is sprake van formatieve evaluatie. Hierover worden afspraken gemaakt, die in een volgend gesprek (beoordelingsgesprek) worden beoordeeld op realisatie: summatieve beoordeling (Berenschot/Vslpc 1999; Canton & Webbink 2004).

Sanders & Roelofs (2002) geven een nadere nuancering van de verschillende typen sturing door middel van competentiebeoordeling:

- sturen van in-, door- en uitstroom in posities, zoals toelating tot een opleiding, certificering, selectie, promotie, werving of ontslag;
- professionele groei van nieuwe en zittende docenten;
- verantwoording afleggen over de effectiviteit van bestaande praktijken;
- schoolverbetering en onderwijsvernieuwing.

Ook competentiebeoordeling vereist meting, maar dan van competenties. Omdat competenties niet direct waarneembaar zijn (ze komen tot uitdrukking in gedrag of in een prestatie), moet een competentiemeting gebaseerd zijn op een model van competent handelen waarbinnen verschillende competentieaspecten worden onderscheiden. Sanders & Roelofs stellen het model voor dat door de Citogroep wordt gebruikt: "competentie kan afgelezen worden uit de mate waarin personen, gebruikmakend van een persoonlijke kennisbasis, bij het uitvoeren van taken in een specifieke context verantwoorde beslissingen kunnen nemen, resulterend in werkgedrag (probleemaanpak, interventie) dat bijdraagt aan vooraf als wenselijk beschouwde resultaten" (Sanders & Roelofs 2002, p. 1).

Elke competentie bestaat daarmee uit vier verschillende aspecten: kennisbasis, beslis- en werkgedrag en resultaten. Omdat competenties een complex construct zijn en tegelijkertijd contextspecifiek, is het ontwikkelen van instrumenten ingewikkeld (zie ook Van der Schaaf 2005). De basis van competentie-instrumenten is een uitgewerkt competentiedomein, aldus Sanders & Roelofs (2002). Dit “domein bestaat uit een overzicht van competenties, de situaties waarin deze getoond moeten worden en de gewenste mate van beheersing” (Sanders & Roelofs 2002, p. 4). De mate van beheersing wordt ook wel aangeduid als performancestandaard. Om competenties te kunnen meten, zullen competenties op zeer concreet niveau moeten worden uitgewerkt, dat wil zeggen: situatiespecifiek en vakspecifiek. Daarnaast moet duidelijk zijn of er verschillende competentieniveaus worden onderscheiden.

De performancestandaard is een minimumeis die moet worden afgeleid uit resultaten, bijvoorbeeld gewenste leeractiviteiten en uitkomsten bij leerlingen, op grond waarvan wordt beredeneerd wat nodig is om deze te bereiken in termen van werk- en beslisgedrag en onderliggende kennisbasis.

De ontwikkeling van instrumenten moet worden geleid door de vraag op welke wijze het best mogelijke bewijsmateriaal (informatie of data) kan worden verzameld om uitspraken te kunnen doen over een bepaalde competentie in relatie tot de verschillende competentieaspecten. Omdat competenties contextspecifiek zijn, moeten instrumenten ontwikkeld worden waarmee informatie ook contextspecifiek kan worden verzameld, bijvoorbeeld in relatie tot vakinhoud, klas of leerjaar. Daarbij moet allereerst worden gekozen voor een meetsituatie: wordt er gemeten in een echte, in een gesimuleerde of in een hypothetische werk- of taaksituatie? Voor competentiebeoordeling van zittende leraren ligt een levensechte taaksituatie voor de hand. Een tweede keuze betreft de vorm van informatieverzameling. Hiervoor zijn verschillende opties, zoals lesdocumentatie, lesobservatie, een logboek, een reflectief interview of verslag, leerlingtoetsen en een schriftelijke of multimediale docenttoets (Sanders & Roelofs 2002).

Tot slot is er de keuze bij wie de informatie moet worden verzameld en door wie deze wordt geïnterpreteerd: de leraar zelf, collega's, leerlingen, ouders, leidinggevenden of externe deskundigen.

Pas als deze beslissingen zijn genomen, kunnen instrumenten worden ontwikkeld. Veelal zal een instrument bestaan uit het uitvoeren van een specifieke taak in een specifieke situatie, waarbij meerdere databronnen worden ingezet om de verschillende competentieaspecten te kunnen meten. Deze verschillende bronnen moeten geïnterpreteerd en gecombineerd worden tot een eindoordeel (zie ook Nijveldt 2008). Voor deze combinatie zijn regels en afspraken nodig, evenals een performancestandaard en scoringsinstrumenten (Sanders & Roelofs 2002; Tillema & Dirkse-Hulscher 2004; Van der Schaaf 2005).

Naast een beperkte hoeveelheid literatuur, specifiek gericht op competentiebeoordeling van leraren, zijn inzichten over competentiebeoordeling ook te ontleen aan nieuwe toetsvormen in het reguliere onderwijs of in het kader van het Erkennen van Verworven Competenties (EVC).

Er is een omvangrijke hoeveelheid literatuur over het beoordelen of toetsen van competenties van studenten in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs (zie onder andere <http://toetswijzer.kennisnet.nl>). De introductie van competentiegericht onderwijs heeft geleid tot tal van nieuwe toetsvormen. Deze worden in het middelbaar beroepsonderwijs aangeduid met de overkoepelende term authentiek beoordelen (Dams, Janssen, Willemse, Van Weeren & Van Haperen 2007; Dekker & Sanders 2008; Straetmans & Van Diggele 2001).



In het HBO is de term assessment meer in gebruik (Dochy, Heylen & Van de Mosselaar 2002; Tillema & Dirkse-Hulscher 2004). Er is sprake van assessment als aan een aantal voorwaarden is voldaan (Dochy & Struyven 2002):

- uitgangspunt is kennisconstructie;
- doel van de meting is het meten van kennis en de toepassing van kennis;
- meting vindt plaats in authentieke of levensechte situaties.

Er zijn vele verschillende vormen van assessment, die ook onderscheiden kunnen worden naar degenen die de beoordeling uitvoeren: de student zelf, een medestudent of een docent. Bij een beoordeling worden meestal meerdere vormen van assessment of toetsvormen gehanteerd. Belangrijk uitgangspunt bij al deze verschillende vormen is een betere aansluiting tussen de te ontwikkelen competentie en de wijze waarop deze wordt gemeten (Dekker & Sanders 2008). In navolging van de introductie van assessment bij leraren-in-opleiding worden dergelijke vormen van assessment ook in toenemende mate toegepast voor de ontwikkeling en beoordeling van leraren (Nijveldt 2008; Van der Schaaf 2005; Tillema & Dirkse-Hulscher 2004; Vermunt 2006). Van de door Dochy & Struyven (2002) onderscheiden vormen van assessments lijken de volgende vormen ook relevant voor competentiebeoordeling van leraren: peerassessment, portfolio-assessment en performance-assessment.

Peerassessment is een vorm van beoordeling die in het hoger onderwijs in toenemende mate gebruikt wordt. Hierbij evalueren studenten hun medestudenten aan de hand van voorgegeven beoordelingsschalen of meetinstrumenten (Dochy & Struyven 2002; Sluismans 2002). Er is daarbij sprake van formatieve en van summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie, omdat het evalueren van medestudenten informatie aandraagt waarmee studenten nieuwe leerdoelen kunnen formuleren. Summatieve evaluatie, omdat het assessment ook leidt tot een oordeel over het presteren van de peer (Dochy & Struyven 2002).

Portfolio-assessment berust op beoordeling van een door de lerende samengesteld portfolio: een doelgerichte verzameling van documenten die de inspanningen, vooruitgang en prestaties van de lerende aantoonst (Dams et al. 2007; Dochy & Struyven 2002; Van der Schaaf 2005). Een portfolio kan zeer veel verschillende documenten bevatten, maar het type te verzamelen documenten dient door de beoordelaar van tevoren te worden gespecificeerd. De lerende moet daarnaast mondeling kunnen uitleggen waarom het geselecteerde werk relevant is en waarom elk type document aantoonst dat hij of zij iets heeft geleerd. Hiermee is het portfolio ook een instrument dat aanzet en stimuleert tot reflectie.

Portfolio-beoordeling kan daarmee voor twee typen beoordelingen worden gebruikt: voor een summatief oordeel over de mate waarin iemand over een bepaalde competentie beschikt of voor een evaluatief oordeel dat aangeeft wat sterke en zwakke punten zijn, waar ontwikkeling nog nodig of mogelijk is en welke ontwikkelingsdoelen kunnen worden gesteld (Van der Schaaf 2005). Beoordeling van een portfolio vereist een grote mate van interpretatie om tot een oordeel te komen, vanwege de sterke variatie in aard van producten (Dams et al. 2007; Sanders & Roelofs 2002). Internationaal woedt er dan ook een debat over deze vorm van beoordeling, specifiek voor leraren (Nijveldt 2008; Van der Schaaf 2005). Kernpunten in dit debat zijn de wijze waarop beoordelingscriteria en performancstandaarden kunnen worden vastgesteld, de wijze van inrichting van portfolio's en de kwaliteitscriteria van deze vorm van beoordeling.

Performance-assessment is een vorm van beoordeling waarbij studenten een authentieke taak (performance task) krijgen zoals bijvoorbeeld het oplossen van een probleem of het vervaardigen van een bepaald product (Dochy & Struyven 2002; Van der Schaaf 2005; Sluijsmans 2002). De taak is zodanig dat er specifieke kennis nodig is om de taak te volbrengen; door het uitvoeren van de taak laat de student zien over deze kennis te beschikken maar deze ook te kunnen toepassen. De beoordeling vindt plaats op basis van verschillende taken die op verschillende momenten worden uitgevoerd, aan de hand van beoordelingscriteria. Ook is de beoordeling gericht op het proces en het product, omdat performance tasks tegelijkertijd een middel zijn om te leren (Dochy & Struyven 2002).

### *EVC*

Klarus (1998) duidt vormen van beoordeling van leerlingen of studenten aan als leerwegafhankelijk beoordelen: “het vaststellen van de resultaten van een leertraject op basis van de doelen van dat leertraject casu quo op basis van de lesstof die in de opleiding wordt behandeld” (Klarus 1998, p. 4). Het beoordelen van het functioneren van leraren is een vorm van leerwegonafhankelijk beoordelen dat door Klarus wordt gedefinieerd als “het beoordelen van competenties op basis van een landelijke standaard, ongeacht in welk (type) leertraject deze competenties werden ontwikkeld. De beoordelingscriteria worden gebaseerd op een standaard die niet aan een bepaald leertraject is ontleend” (p. 4). Belangrijk aan dit onderscheid is dat de beoordelingscriteria en de beoordelingsmethoden worden bepaald door het competentiedomein en niet door doelen van een specifiek opleidingstraject.

Leerwegonafhankelijke beoordeling is een geschikte wijze van beoordeling voor het Erkennen van Verworven Competenties (EVC), die ook buiten formele leertrajecten kunnen zijn verworven. “EVC is een manier van denken en handelen waarin het herkennen, waarderen en erkennen van competenties van individuele leerlingen, studenten of werknemers in het licht van hun verdere ontwikkeling centraal staat” (Klaeijsen, Hövels, Van Osch & Van den Dungen 2005, p. 1). Door deze competenties te erkennen, krijgen zij een civiel effect.

In de beoordeling moet een individu aantonen over competenties te beschikken die voldoen aan vooraf gestelde eisen (competentiebewijzen). Hiervoor kan een mix van verschillende instrumenten worden gebruikt zoals bijvoorbeeld praktijkopdrachten, observaties en criteriumgerichte interviews (Klarus 1998). De competentiebewijzen worden verzameld in een portfolio en worden gewaardeerd en gewogen door een of meerdere beoordelaars. De EVC-procedures moeten voldoen aan nieuwe kwaliteitseisen die bij dit type beoordeling passen (Klarus 2006). Deze eisen betreffen vooral eisen van validiteit: draagt de beoordeling bij aan het doel van de beoordeling? Daarnaast is de kwaliteit van de beoordelaar(s) cruciaal: omdat EVC-beoordeling een groot beroep doet op intersubjectieve betrouwbaarheid is opleiding en onderhoud van adequaat beoordelaarsgedrag nodig (Klarus 2006; Nijveldt 2008).

EVC wordt gezien als een kansrijke benadering voor lerarenopleidingen en scholen, omdat die als uitgangspunt kunnen dienen voor competentiegerichte leertrajecten en competentiegericht personeelsbeleid (Klaeijsen et al. 2005; Klarus 2006). De competenties die studenten of leraren informeel hebben verworven en waarvoor zij geen diploma of certificaat kunnen overhandigen, kunnen via een EVC-procedure worden achterhaald en erkend (Dams et al. 2007). Daardoor kunnen zij-instromers bijvoorbeeld via kortere opleidingstrajecten worden opgeleid tot leraar. EVC draagt daarmee bij aan een betere werking van de onderwijsarbeidsmarkt: de toegang tot het docentschap wordt verruimd en tekorten worden tegengegaan.



EVC binnen scholen helpt om aanwezige competenties expliciet en bruikbaar te maken. Tegelijkertijd wordt informatie verworven over de vraag welke competenties verder ontwikkeld zouden moeten worden. Daarmee helpt EVC de kwaliteit van onderwijs en organisatie via het personeel te verbeteren en het opleidings- en scholingsbeleid verder vorm te geven (Klaeijsen et al. 2005; Klarus 2006).

### **Beoordelen: beleid en onderzoek**

Beleid rondom beoordeling heeft in Nederland vrijwel uitsluitend plaatsgevonden in het kader van de interimwet 'Zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs' van 2002. In deze wet is geregeld dat "personen met een diploma hoger onderwijs, dat voldoende betekenis heeft in relatie tot de onderwijsactiviteit waarvoor men zij-instroomt, en die beschikken over voldoende maatschappelijke of beroepservaring deel mogen nemen aan een assessment om vast te stellen of zij over competenties beschikken om te starten als leraar" (Klaeijsen et al. 2005, p. 27). Op grond van dit assessment volgt een maatwerk opleidingstraject (van maximaal twee jaar).

Voor het VMBO is in deze wet een uitzondering gemaakt: vakmensen met een MBO-opleiding kunnen ook instromen voor het vaktechnisch onderwijs. De beoordeling vindt plaats via een geschiktheidsonderzoek waarvoor een assessmentinstrument is ontwikkeld dat ter beschikking is gesteld aan de lerarenopleidingen. Dit assessmentinstrument bestaat naast diplomawaardering en waardering van de maatschappelijke en beroepservaring uit: portfolio, criteriumgericht interview, simulatie- en praktijkopdrachten, reflectiegesprek, beoordeling en advies. Er zijn geen expliciete beoordelingscriteria of performancstandaarden vastgesteld. Dit assessmentinstrument wordt in praktijk ook gebruikt, omdat het geschiktheidsonderzoek verplicht is, maar er is veel kritiek met name op aspecten van kwaliteit en objectiviteit (Klaeijsen et al. 2005). De beoordeling wordt uitgevoerd door assessoren die daartoe aanvullende scholing hebben gevolgd van twee tot vijf dagdelen.

Een ander instrument dat beschikbaar is, is een handleiding voor het beoordelen van competenties van leraren (Berenschot/Vslpc 1999). Deze handleiding bevat een competentiemodel met tien competenties op drie niveaus: basis, ervaren en excellent. Daarnaast bevat de handleiding instructies voor het voeren van de verschillende gesprekken die bij competentiebeoordeling horen. Het is geen echt assessmentinstrument, omdat er verder geen beoordelingscriteria of performancstandaarden aan zijn verbonden. Er zijn geen gegevens bekend over de mate waarin deze handleiding in de praktijk wordt gebruikt bij beoordelingen.

Hoewel EVC in het beleid van OCW een belangrijk instrument is voor personeelsbeleid, blijkt uit onderzoek dat EVC in de onderwijspraktijk nergens expliciet aan Integraal Personeelsbeleid (IPB) is gekoppeld (Klaeijsen et al. 2005).

De frequentie waarmee beoordelingen en beoordelingsgesprekken plaatsvinden, laat in het beroepsonderwijs een ad hoc beeld zien (Runhaar et al. 2005). Beoordelen gebeurt veelal om pragmatische redenen: bij functieverandering, vaste aanstelling of niet optimaal presteren. Gezien de constatering in de vorige paragrafen dat functie- en beloningsdifferentiatie in de verschillende onderwijssectoren niet veel voorkomen (Commissie Leraren 2007), komen nieuwe vormen van assessment voor prestatie- en competentiebeoordeling binnen scholen ook nauwelijks voor.

Er is een voorbeeld voorhanden van assessmentvormen voor leraren in de Verenigde Staten. De NBPTS certificeert leraren op basis van een uitgebreide performance-assessment. Dit assessment bestaat uit een portfolio en uit vakinhoudelijke kennistoetsen. Een leraar maakt een portfolio waarin hij bewijzen verzamelt van zijn functioneren in de klas. Elk portfolio moet videoregistraties bevatten van lessituaties, werkstukken of producten van leerlingen, reflectie op deze lessituaties en op leerlingproducten, en daarnaast een bewijs van inzet en samenwerking met ouders, de buurt, collega's en de beroepsgroep van leraren (NBPTS 2008). De kennistoetsen (6 stuks) worden afgenomen in een assessmentcentrum en zijn gebaseerd op de vakinhoudelijke standaarden die voor 24 verschillende vakgebieden zijn vastgesteld. Alle kennistoetsen zijn uitgebreid onderworpen aan onderzoek en worden pas gebruikt als validiteit, betrouwbaarheid en juistheid zijn aangetoond ([www.nbpts.org](http://www.nbpts.org)).

Beoordeling van portfolio en kennistoetsen vindt plaats aan de hand van criteria (afgeleid uit de standaarden) door daartoe opgeleide assessoren, die daarnaast ook lesgeven in het betreffende vakgebied. Er zijn uitgebreide instructies beschikbaar voor de kandidaten en de assessoren, met regels en afspraken over de wijze van toekenning van punten en de combinatie hiervan tot een eindoordeel (gestandaardiseerde protocollen). Iedere kandidaat wordt in totaal door 12 assessoren beoordeeld, waarbij in ieder geval een portfolio-onderdeel en een kennistoets door twee assessoren worden beoordeeld. Er wordt continu onderzoek verricht naar de betrouwbaarheid van deze beoordelingen en er is een procedure voor leraren die hiertegen in beroep willen gaan.

De NBPTS komt met deze procedures tegemoet aan bezwaren die elders naar voren worden gebracht tegen nieuwe vormen van assessment als portfolio's. Deze bezwaren betreffen vooral de betrouwbaarheid en kwaliteit van deze assessmentvormen en beoordelaars (zie ook Tillema & Dirkse-Hulscher 2004). Uit onderzoek blijkt dat de betrouwbaarheid van competentiebeoordeling in het algemeen op vier verschillende manieren kan worden aangetast (Christis & Fruytier 2006), namelijk door:

- het ontbreken van valide en betrouwbare meetinstrumenten;
- fouten van beoordelaars;
- geringe motivatie van beoordelaars om correct te oordelen;
- tegenstrijdige omgevingseisen.

Ook Klarus (2006), Nijveldt (2008), Sanders & Roelofs (2002), Van der Schaaf (2005) en Twisk et al. (2005) wijzen op beoordelaarsproblemen bij het toepassen van competentiebeoordeling. Verschillende beoordelaars blijken verschillende accenten te leggen in hun beoordeling en gaan dus niet op eenzelfde wijze om met de criteria. Daarmee wordt de validiteit van de beoordeling aangetast.

Daarnaast constateren Sanders & Roelofs (2002) dat de praktijk van beoordelen en instrumentontwikkeling niet overeenkomt met de beschikbare theoretische inzichten. Zo kent geen enkel beschikbaar instrument voor competentiemeting performancestandaarden of regels en afspraken over de manier waarop beoordelaars tot een eindoordeel komen.

Het ontbreken van goede en betrouwbare standaarden en beoordelingsinstrumenten is volgens Ingvarson & Chadbourne (1997) een oorzaak van het mislukken van de invoering van alternatieve carrièrepaden voor leraren in Australië. In Australië is niveaudifferentiatie verplicht ingevoerd, zonder dat robuuste standaarden of beoordelingsinstrumenten beschikbaar waren. Er is landelijk een vijftal selectiecriteria ontwikkeld om

leraren te kunnen selecteren voor toelating tot een hoger niveau. Deze criteria gaven vooral de domeinen weer waarop leraren moesten worden beoordeeld en gaven onvoldoende houvast voor beoordeling. Standaarden, criteria, instrumenten en procedures moesten daarom in korte tijd lokaal worden ontwikkeld en toegepast door schoolpanels. Daarbij werden vooral traditionele beoordelingsmethoden als interviews, verslagen van leraren of van collega's ingezet. Deze zijn echter niet geschikt voor het beoordelen van het functioneren van leraren, aldus Ingvarson & Chadbourne (1997), want voor het beoordelen van functioneren zijn vormen van performance-assessment nodig (zoals klassenobservatie, videobeelden, werk van leerlingen), inclusief getrainde assessoren. Er kwam dan ook veel verzet en kritiek op het werk van de schoolpanels.

Een andere oorzaak van het mislukken van niveaudifferentiatie is volgens beide onderzoekers het niveau waarop beslissingen tot stand zijn gekomen. Vakbonden en werkgevers waren samen verantwoordelijk, terwijl de ontwikkeling van standaarden en beoordelingsinstrumenten door de beroepsgroep zelf ter hand zou moeten worden genomen. Ontwikkeling hiervan vereist professionele discussie, onderzoek, ontwikkeling en debat en daartoe zouden excellente leraren met beroeps- en vakverenigingen en met onderzoekers moeten samenwerken. Ook de beoordeling moet veel meer in handen van de beroepsgroep liggen, waarbij samenwerking met externe assessoren vereist is. Leraren zouden zich dan via een systeem van peerreview en collegiale steun kunnen voorbereiden op beoordeling door een externe professionele organisatie.

Tot slot wijzen Ingvarson & Chadbourne op het ontbreken van aansluiting tussen het concept van niveaudifferentiatie en de heersende schoolcultuur. De schoolcultuur veranderde niet door de invoering van niveaudifferentiatie, omdat de denkbeelden van leraren en schoolleiders over carrière en promotie niet veranderden. Ondanks de mogelijkheid van promotie tot Advanced Skills Teacher werd in praktijk alleen over promotie gepraat bij een verticale carrièrestap. Ook bleken veel leraren en schoolleiders onvoldoende overtuigd van de betekenis van excellente prestaties in de klas.

### **Conditie rondom beoordelen**

In samenhang met de geconstateerde betrouwbaarheidsproblemen blijkt dat heldere procedures belangrijk zijn voor de invoering van prestatie- en competentiebeoordeling. Ook moeten de criteria meetbaar, aanvaard, gedragen en onderbouwd zijn (Dekker & Sanders 2008; Klarus 2006; Runhaar et al. 2005; Twisk et al. 2005; Van Uitert & Nijssen 2007).

Voor competentiebeoordeling zijn ook een goede standaard en betrouwbare en valide beoordelingsinstrumenten noodzakelijk. Deze betrouwbaarheid en validiteit vereist dat wordt voldaan aan principes en voorwaarden afkomstig uit de testtheorie, maar ook dat nieuwe, passende kwaliteitseisen worden ontwikkeld (Klarus 2006; Nijveldt 2008; Van der Schaaf 2005). Tevens is onderzoek nodig waarin wordt bekeken of oordelen van beoordelaars juist zijn (NBPTS 2008; Sanders & Roelofs 2002).

In de literatuur lopen de meningen uiteen of deze criteria, procedures, standaarden en beoordelingsinstrumenten lokaal dan wel landelijk zouden moeten worden ontwikkeld. Ingvarson & Chadbourne (1997) pleiten erg voor ontwikkeling op nationaal niveau en verwijzen daarbij naar het voorbeeld van de NBPTS.

Of ontwikkeling nu landelijk of lokaal plaatsvindt, een belangrijke bijkomende conditie is de ervaren rechtvaardigheid van de beoordeling. De rechtvaardigheid van criteria en van de toepassing van criteria en procedures is van belang voor de acceptatie en aanvaarding van de beoordeling en daaraan gerelateerde geëxpliciteerde ongelijkheid (Runhaar et al. 2005; Van der Schaaf 2005; Van Uitert & Nijssen 2007). Uit onderzoek blijkt tevens dat de rechtvaardigheid van de beoordeling van invloed is op het effect van

prestatie- of competentiebeoordeling (Twisk et al. 2005). Om recht te doen aan wat leraren rechtvaardig vinden (dat kan voor de ene leraar anders zijn dan voor de andere leraar) bevelen Twisk et al. aan om leraren te betrekken bij het ontwerp van procedures en om daarnaast afspraken te maken waar men terecht kan met vragen en waar bezwaren kunnen worden ingediend. Daarnaast kan de aanvaardbaarheid worden verhoogd door meer intersubjectiviteit in de beoordeling toe te staan: niet alleen beoordeling door leidinggevend, maar ook door peers, collega's of andere betrokkenen in de school (Van Uiter & Nijssen 2007). Dergelijke aanbevelingen worden door de NBPTS al uitgevoerd, maar dan op landelijk niveau.

Een laatste conditie die als zeer belangrijk naar voren komt, onafhankelijk van een landelijk of lokaal beoordelingssysteem en onafhankelijk van het type beoordeling, is de kwaliteit van de beoordelaars. De kwaliteit van de beoordelaars en de maatregelen die voorgesteld worden ter bevordering van de kwaliteit van beoordelaars, variëren al naar gelang het niveau waarop de beoordeling plaatsvindt.

De NBPTS heeft een hele reeks maatregelen getroffen om de kwaliteit van beoordelaars te garanderen. Ook Sanders & Roelofs (2002) wijzen op de strenge eisen die aan beoordelaars moeten worden gesteld op het domein van assessorvaardigheden: gedegen didactische kennis en ervaring, bekendheid met klas van de te beoordelen leraar en de hantering van een integere en niet bedreigende werkwijze.

Bij EVC is de kwaliteit van beoordelaars doorslaggevend omdat de beoordeling intersubjectief is. Beoordelaars moeten goed zijn opgeleid in het hanteren van criteria en procedures, en specifieke deskundigheid hebben in het competentiedomein waarop wordt beoordeeld (Klarus 1998).

In het kader van prestatiebeoordeling worden vooral vaardigheid tot beoordelen en het competent zijn in gespreksvoering vereist van leidinggevend (Runhaar et al. 2005; Twisk et al. 2005). Tegelijkertijd wordt gesteld dat leidinggevend die deze beoordelingsgesprekken voeren en beoordelen deze competenties niet tot nauwelijks bezitten. Hoewel training een optie is (Nijveldt 2008; Sanders & Roelofs 2002; Twisk et al. 2005), is training alleen niet afdoende (Klarus 2006). Twisk et al. (2005) geven aan dat training niet leidt tot een blijvende verbetering in de kwaliteit van beoordelingen. Fouten in de beoordeling zijn namelijk niet alleen gevolg van onwetendheid, maar "leidinggevend betrekken bij hun beoordelingen ook andere afwegingen zoals budgettaire beperkingen, intern politieke inschattingen. Maar ook persoonlijke en sociale overwegingen spelen een rol" (p. 10). Om dergelijke effecten te voorkomen, stellen zij een aantal aanvullende maatregelen voor:

- organiseer interbeoordelaarsoverleg, waarbij leidinggevend hun beoordelingen toelichten en verantwoorden;
- stel iemand aan die waakt over de consistentie van de beoordelingen;
- neem bij de beoordeling van leidinggevend de mate van zorgvuldigheid in de beoordeling van medewerkers als criterium op;
- stel procedures op zodat medewerkers die bezwaar maken tegen de beoordeling ergens terecht kunnen.

### **Reflectie LPBO op beoordelen in relatie tot niveaudifferentiatie**

Op grond van deze verkenning concludeert het LPBO dat beoordelen een voorwaardelijke activiteit is voor het invoeren van niveaudifferentiatie. Immers, om leraren die kwalitatief beter presteren of beter functioneren, te selecteren en daarvoor op enige wijze te belonen, is een beoordelingssysteem nodig om dit niveauonderscheid te kunnen rechtvaardigen.

Invoering van niveaudifferentiatie vergt dus tegelijkertijd invoering van een beoordelingssysteem. Dit beoordelingssysteem kan gebaseerd worden op resultaten of op competenties van de leraar. Beide typen grondslagen vereisen vergelijkbare condities, te weten: betrouwbare en valide instrumenten, criteria en procedures, acceptatie, draagvlak en goed getrainde beoordelaars.

Het niveau waarop deze condities beschikbaar moeten zijn, verschilt per type beoordeling. Bij prestatiebeoordeling kunnen instrumenten en procedures alleen schoolspecifiek worden toegepast. Ook het draagvlak voor het instrument en de beoordeling beperkt zich tot de specifieke school, omdat de beoordeling gebeurt door leidinggevenden binnen de school.

Competentiebeoordeling kan op schoolniveau en op niveau van het beroep (certificering, EVC) plaatsvinden. Op schoolniveau vereist dit helderheid over de benodigde competenties, instrumenten en procedures. Er moet ook draagvlak voor bestaan onder de leraren. Daarnaast zijn assessoren nodig, die samen met leraren ontwikkeldoelen kunnen vaststellen en kunnen beoordelen of competentie-ontwikkeling heeft plaatsgevonden. Op het niveau van het beroep vereist competentiebeoordeling een heldere beroepsstandaard, uitgebreide en expliciete procedures, draagvlak binnen de beroepsgroep en onafhankelijke beoordelaars met vakinhoudelijke en didactische competenties die volgens vaststaande criteria kunnen beoordelen.

Invoering van beoordeling op schoolniveau lijkt makkelijker in te voeren, omdat dit vooral actie op lokaal niveau vereist. Het voorbeeld uit Australië laat zien dat dit niet vanzelfsprekend is, en dat het voor scholen een lastige opgave is zelf betrouwbare meetinstrumenten en procedures te ontwikkelen en de kwaliteit van assessoren te garanderen. Daarbij komt nog dat voor prestatiebeoordeling doelen objectief moeten worden vastgesteld, wat in het onderwijs problematisch is. Een andere optie is om subjectief te beoordelen door in overleg vast te stellen wat onder 'goed presteren' wordt verstaan. Echter, ook subjectieve beoordelingen kunnen tot problemen leiden in de uitvoering.

Het alternatief van competentiebeoordeling lijkt daarmee voor de hand te liggen. Uit de verkenning blijkt dat instrumenten hiervoor volop aanwezig zijn. Vooral binnen het middelbaar en hoger onderwijs is veel ervaring met nieuwe vormen van assessment voor het summatief toetsen van competenties. Toch worden dergelijke instrumenten in scholen niet ingezet voor summatieve beoordeling van leraren. De beschikbare instrumenten worden wel gebruikt, maar vooral formatief, in het kader van ontwikkelingsdoelen en -afspraken.

Uit de conceptuele verkenning en uit het voorbeeld van de NBPTS meent het LPBO af te kunnen leiden waarom scholen in Nederland weinig voortgang boeken in competentiebeoordeling. Er zijn wel competentiestandaarden met niveauonderscheidingen (Berenschot/Vslpc 1999) beschikbaar, maar er ontbreken performancestandaarden en beoordelingsinstrumenten waardoor het voor leidinggevenden binnen scholen zeer lastig is om tot betrouwbare oordelen te komen. Daar komt nog bij dat leidinggevenden niet geschoold zijn in het beoordelen van competenties. Daarmee is niet voldaan aan belangrijke condities voor invoering.

Om competentiebeoordeling in te voeren in scholen acht het LPBO performancestandaarden en beoordelingsinstrumenten nodig, evenals training van leidinggevenden en assessoren. Zoals hierboven aangegeven, is het de vraag of scholen in staat zijn deze instrumenten zelf te ontwikkelen en hun leidinggevenden te trainen, gezien de tijdsinvestering en expertise die daarvoor nodig is. De aanbeveling naar aanleiding van het mislukken van niveaudifferentiatie in Australië luidt om standaarden en beoordelings-

instrumenten op landelijk niveau te ontwikkelen en daarnaast assessoren op landelijk niveau op te leiden. Om hiervoor draagvlak te verwerven, zal betrokkenheid van leraren en vak- en beroepsverenigingen nodig zijn (Ingvarson & Chadbourne 1997).

Indien instrumenten beschikbaar zijn en er voldoende getrainde beoordelaars zijn, kan competentiebeoordeling binnen en buiten scholen plaatsvinden. Beide opties vereisen additionele condities in de zin van draagvlak, organisatie, registratie en kwaliteitscontrole. Voor toepassing binnen scholen zal een verbinding moeten worden gezocht met overige instrumenten, met name met beloningsdifferentiatie. Daartoe zullen ook condities die invoering van beloningsdifferentiatie vergen, aanwezig moeten zijn.

### **Opleiden en ontwikkelen: conceptuele verkenning**

Opleiden en ontwikkelen zijn instrumenten van personeelsbeleid, gericht op het op peil houden van kennis, vaardigheden en attitudes van leraren in functie. Kennis, vaardigheden en attitudes moeten immers gedurende de beroepsloopbaan worden bijgehouden, ontwikkeld en vernieuwd.

Opleiden is het faciliteren van leerprocessen (Bolhuis & Simons 1999). Kenmerkend voor opleiden is dat een opleider “beslissingen neemt over en verantwoordelijk is voor de vier componenten van het geplande leren (doelen, strategie, resultaatmeting en feedback)” (Bolhuis & Simons 1999, p. 19). Opleiden kent vele verschillende vormen, van langjarige beroepsopleidingen die opleiden tot een door de overheid erkend diploma, tot korte cursussen en trainingen die met of zonder certificaat kunnen worden afgesloten. Voor leraren in functie gaat het daarbij niet om initiële lerarenopleidingen, maar om post-initiële opleidingsvormen of om opleidingen die het verwerven van een hoger kwalificatieniveau mogelijk maken. Deze kunnen ook duaal zijn (LPBO 2006). Daarnaast gaat het om nascholingsactiviteiten voor leraren. Nascholing vindt binnen en buiten de school plaats en kan individueel of teamgericht zijn (Kwakman 1999).

Onder invloed van nieuwe leerpsychologische inzichten is het besef gegroeid dat leerprocessen niet alleen gefaciliteerd worden door opleiden, maar dat er ook informele vormen van leren en ontwikkeling zijn (Bolhuis & Simons 1999; Hoekstra 2007; Kwakman 1999; Verloop & Kessels 2006; Vermunt 2006). Leren vindt niet alleen plaats in opleidingen of nascholingsactiviteiten, maar tevens in talloze andere activiteiten en situaties zowel op als buiten de werkplek, individueel of met anderen, onbewust en bewust, gepland en ongepland. Leren wordt daarbij gedefinieerd als “het ondernemen van activiteiten die leiden tot een verandering in cognities en/of gedrag” (Hoekstra 2007, p. 146). Voorbeelden van leeractiviteiten van leraren zijn: studie, conferentiebezoek, lesobservatie, collegiale consultatie, lesvoorbereiding, ontwerpen van lesmateriaal, experimenteren of reflecteren.

Achter deze nadruk op leren en informele leeractiviteiten schuilt een waardering voor praktijkkennis als belangrijke vorm van kennis. Praktijkkennis als impliciete, door ervaring verworven en persoonsgebonden kennis wordt daarbij tegenover expliciete kennis geplaatst: kennis die is opgeslagen in boeken en andere informatiedragers en die daarmee overdraagbaar is (Kwakman 1999; Verloop & Kessels 2006). Opleiden zou vooral samengaan met het aanleren van expliciete, niet-contextgebonden kennis, terwijl informele vormen van leren bij uitstek de ontwikkeling van contextuele praktijkkennis stimuleren.

De verschuiving van opleiden naar leren heeft ook de mogelijke verbindingen met loopbaanontwikkeling, competentieontwikkeling, management development en persoonlijke en organisatieontwikkeling in beeld gebracht (Verloop & Kessels 2006). Dit heeft het debat over professionele ontwikkeling van leraren een belangrijke impuls gegeven. Er is meer aandacht gekomen voor de vele verschillende manieren waarop leraren zich professioneel kunnen ontwikkelen en voor de rol van praktijkkennis en de (sociale) werkomgeving daarbinnen (Kwakman 1999; Verloop & Kessels 2006). De gedachte is dat leren op de werkplek door leraren vraagt om de aanwezigheid van specifieke condities voor leren zoals feedback, steun en wederzijdse uitwisseling.

Ook in de internationale literatuur is veel aandacht voor de werkomgeving van de leraar en voor de vraag of deze omgeving van voldoende kwaliteit is om het leren van leraren te kunnen stimuleren en bewerkstelligen (Putnam & Borko 2000). Idealiter zou de school zich moeten ontwikkelen tot een “learning community” ofwel leergemeenschap, waarin “leraren gezamenlijk hun eigen praktijk onderzoeken, bestaande praktijken ter discussie stellen en (...) proberen verbeterde praktijken te ontwikkelen” (Verloop & Kessels 2006, p. 309).





Professionele ontwikkeling staat ten dienste van individu en organisatie. De achterliggende gedachte is dat de individuele leraar en de organisatie er beter van worden. Kennis, vaardigheden of expertise worden verworven door leraren in de context van hun beroep, en als gevolg daarvan verbetert hun beroepshandelen. Professionele ontwikkeling draagt daarmee bij aan organisatiedoelstellingen, aan verhoging van de kwaliteit van het onderwijs en aan vernieuwing van onderwijs en organisatie (Kwakman 1999).

Door professionele ontwikkeling worden daarnaast loopbaanperspectieven gecreëerd, evenals ontwikkelingsmogelijkheden. Het bieden van ontwikkelingsmogelijkheden kan het beroep van leraar aantrekkelijker maken en zorgen voor een ruimere instroom van aspirantleraren (Schuurmans et al. 2008).

De kern van theorieën over informeel leren en professionele ontwikkeling is dat leren en ontwikkeling situatiegebonden zijn en dat dagelijkse handelingen en situaties een belangrijke bron zijn van leerervaringen. Deze kerngedachte is ook terug te vinden in de literatuur over expertiseontwikkeling (Benner 2001; Berliner 2001; Jochems 2007; Onstenk 1997). Expertiseontwikkeling vindt plaats door ervaring op te doen in de beroepspraktijk, waardoor een beroepsbeoefenaar zich ontwikkelt van novice tot expert. Wat is een expert? Op basis van onderzoek naar expertise in andere beroepen en naar expertise in leraarschap, komt Berliner met acht hypothesen over kenmerkende eigenschappen van expert-leraren (Berliner 2001). Deze leraren:

- excelleren hoofdzakelijk binnen hun eigen domein en in een specifieke context;
- beschikken over automatismen voor routinematige werkzaamheden;
- zijn opportunistischer en flexibeler in hun lesgeven dan novices;
- zijn sensitiever ten aanzien van de taakeisen en sociale situaties wanneer ze problemen oplossen;
- representeren problemen kwalitatief anders dan novices;
- herkennen patronen sneller en accurater;
- zien meer betekenisvolle patronen binnen hun eigen ervaringsdomein;
- starten langzamer bij het oplossen van problemen, maar spreken rijkere en meer persoonlijke informatiebronnen aan om tot een oplossing te komen.

Aan de hand van deze eigenschappen heeft de NBPTS een model van expertise ontwikkeld. Dit model ligt ten grondslag aan de verschillende standaarden voor excellente leraren. Daaruit blijkt dat de NBPTS de excellente leraar niet als een generalist beschouwt, maar als een specialist binnen een bepaald vakgebied of specifieke context. Die context wordt opgevat als de leeftijdsgroep van leerlingen waaraan hij lesgeeft.

Relevante vraag daarbij is hoe leraren dit expertniveau kunnen bereiken. Alle auteurs benadrukken dat niet alleen opleiding, maar juist ook ervaring leidt tot expertiseontwikkeling, hoewel niet iedereen zich door ervaring ontwikkelt tot expert (Benner 2001; Berliner 2001; Jochems 2007; Ropo 2004; Van de Wiel, Szegedi & Weggeman 2004). De aard van de ervaringen is voor de ontwikkeling tot expert van meer belang dan de duur van de ervaringen, zo wordt meerdere malen betoogd. Experts moeten complexe situaties meemaken en hierbinnen hun handelingsrepertoire steeds opnieuw aanpassen en ontwikkelen, en zich daarbij toeleggen op het verbeteren van datgene wat nog niet zo goed gaat. Dit type ervaring wordt door Benner omschreven als “a very active process of refining and changing preconceived theories, notions, and ideas when confronted with actual situations” (Benner 2001, p. 178). Anderen spreken over “deliberate practice”, daarmee uitdrukkelijk dat gerichte aandacht, tijd en oefening nodig is om tot expert uit te groeien (Berliner 2001; Van de Wiel, Szegedi & Weggeman 2004).

Hoewel beroepsbeoefenaren deze specifieke ervaringen kunnen opzoeken, is de range aan ervaringen sterk afhankelijk van de werksituatie. Benner (2001) geeft het voorbeeld van een verpleegkundige die geen klinische expertise kan ontwikkelen ten aanzien van bepaalde ziektebeelden als patiënten met dergelijke ziektebeelden niet door haar of hem worden verpleegd. Hetzelfde geldt voor leraren: expertise ontwikkelt zich in het werken met leerlingen, maar de aard van de leerlingenpopulatie in een specifieke context stelt grenzen aan het expertisebereik.

Ontwikkeling tot expert is dus ten eerste afhankelijk van de context waarin een leraar werkt, omdat deze de range en type van werkervaringen bepaalt. Ten tweede is expertiseontwikkeling afhankelijk van de motivatie van een leraar om tijd en energie te investeren in het gericht verbeteren van het handelen. Een derde factor van belang is talent of begaafdheid (Benner 2001; Berliner 2001; Ropo 2004).

Berliner (2001) benadrukt het belang van context en deliberate practice boven talent of begaafdheid, en geeft daarmee tegelijkertijd aan dat expert-zijn niet uitsluitend een persoonskenmerk is, omdat ook de werkomgeving leraren kan stimuleren om tot expert uit te groeien. Daartoe moet de werkomgeving wel voldoende mogelijkheden scheppen voor deliberate practice, dus voor leeractiviteiten op de werkplek.

Het contextuele karakter van expertise is tevens van invloed op de wijze waarop experts van niet-experts kunnen worden onderscheiden. Benner (2001) geeft aan dat experts altijd door hun omgeving als zodanig worden erkend, omdat de manier waarop zij beslissingen nemen of complexe situaties hanteren in het oog springt. Tegelijkertijd lukt het vaak niet om het expertniveau objectief vast te stellen. Benner verklaart dit doordat de daarbij gebruikte beoordelingscriteria in organisaties meestal generiek en dus contextvrij zijn. Omdat expertise contextgebonden is, zijn generieke beoordelingscriteria niet geschikt om expertise vast te kunnen stellen (zie ook Van der Schaaf 2005). Experthandelen is alleen zichtbaar in de specifieke context waar het zich voltrekt. Om expertise te kunnen beoordelen, zijn daarom meer interpretatieve en holistische manieren van beoordelen nodig. Daartoe zijn portfolio's geschikt evenals uitkomsten, waarderingen en oordelen van klanten en collega's.

### **Opleiden en ontwikkelen: beleid en onderzoek**

Opleiden en ontwikkelen zijn onderdelen van personeelsbeleid van scholen. Al voor de invoering van IPB heeft de overheid in 1993 de financieringssystematiek voor nascholing gewijzigd en budgetten naar scholen overgeheveld. Daarmee werd de financiering verlegd naar de vraagzijde en kregen scholen de verantwoordelijkheid voor nascholing en deskundigheidsbevordering van hun personeel en voor het ontwikkelen van nascholingsbeleid (Kwakman 1999). Er is een groot aantal instellingen dat nascholing voor leraren verzorgt. Het aanbod bestaat uit cursussen, workshops, studiedagen, coaching en begeleiding en is groot en onoverzichtelijk (LPBO 2006). Daarnaast is er een groot aanbod aan formele opleidingen die tot een erkend diploma leiden: vakinhoudelijke en educatieve masteropleidingen, masteropleidingen op het terrein van management- en post-HBO opleidingen (LPBO 2006). In 2006 heeft het LPBO de minister van OCV geadviseerd om duale educatieve HBO-masteropleidingen, gericht op competenties voor het vervullen van een voortrekkersrol op het gebied van ontwikkeling en innovatie binnen de school, aan dit aanbod toe te voegen (LPBO 2006). Daartoe zou wel een nieuw competentieprofiel voor deze opleiding moeten worden ontwikkeld, omdat bestaande competentieprofielen niet toereikend zijn om leraren op masterniveau op te leiden, aldus het LPBO (2006). Daarnaast heeft in het najaar van 2007 een twintigtal schoolbesturen uit het voortgezet onderwijs het initiatief genomen een eigen opleidingsinstituut voor leraren op te richten.

Dit instituut bemiddelt tussen de scholings-vraag van onderwijsinstellingen en het opleidingsaanbod van het hoger onderwijs. De ambitie is verschillende topopleidingen aan te bieden op HBO- en WO-niveau, evenals promotietrajecten ([www.vo-raad.nl](http://www.vo-raad.nl)).

De overheid heeft vanaf 2000 het opleiden in de school gestimuleerd. Zo konden zij-instromers al werkend een diploma voor leraar behalen. Later is deze optie verder uitgebreid voor studenten die in duale vorm of als werknemer de lerarenopleiding wilden volgen (Onderwijsraad 2005). Sinds 2002 zijn structurele middelen beschikbaar gesteld voor het aanstellen van opleidingsfunctionarissen binnen de school. Daarmee kreeg de school een rol in het opleiden van het eigen personeel en werd een deel van de opleidingsfunctie van de lerarenopleiding overgeheveld naar de scholen (Verloop & Kessels 2006).

Daarna is ook het fenomeen van de academische opleidingsschool geïntroduceerd. Dit is een school die het opleiden in de school verbindt met onderwijsinnovatie en fundamentele kennisontwikkeling. Hierbij worden ook de zittende leraren betrokken. Er zijn pilots gaande waarin wordt onderzocht onder welke voorwaarden de opleidingsschool en de academische school een succes kunnen zijn ([www.minocw.nl](http://www.minocw.nl)). Tevens is een gespecificeerd accreditatiekader voor het opleiden in de school ontwikkeld (Inspectie van het Onderwijs 2007b).

In augustus 2006 is de wet BIO (Wet op de Beroepen in het Onderwijs) in werking getreden. In deze wet is bepaald dat bekwaamheidseisen voor leraren, schoolleiders in het primair onderwijs en onderwijs-ondersteuners moeten worden vastgesteld. Bekwaamheidseisen regelen de minimale beroepsvereisten voor deze beroepsgroepen, zijn richtinggevend voor de opleidingen en koersbepalend voor het onderhouden van bekwaamheid gedurende de loopbaan (LPBO 2007). Scholen in het primair en voortgezet onderwijs en ook in het middelbaar beroepsonderwijs hebben in navolging hiervan extra budgetten gekregen voor professionalisering en begeleiding van onderwijspersoneel, waaronder nascholing en opleiden in de school. De overheid constateert zelf dat het nascholingsstelsel niet optimaal werkt (Ministerie van OCW 2007a). Ook anderen laten dergelijke geluiden horen (Broos & Korte 2007). Scholen en leraren geven aan dat er onvoldoende budget is in verhouding tot de behoefte aan scholing. Er is tevens behoefte aan substantiële scholing in de vorm van HBO- of WO-masteropleidingen, maar ook de financiering hiervan is een probleem (Evers 2007; LPBO 2006). De Onderwijsraad (2006a) bepleit dat na- en bijscholing een meer verplichtend karakter zouden moeten krijgen en dat er meer tijd en geld beschikbaar moet worden gesteld voor nascholing.

Bekwaamheidseisen voor leraren zijn sinds 1 augustus 2006 van kracht. Sindsdien moeten alle leraren aan deze eisen voldoen en ook aantonen dat ze blijvend hieraan voldoen. Daartoe heeft de overheid werkgevers verplicht gesteld om bekwaamheidsdossiers voor leraren aan te leggen. Een bekwaamheidsdossier bevat alle afspraken die de werkgever met de leraar maakt over het ontwikkelen en onderhouden van zijn of haar bekwaamheid. De inhoud en vorm van dit bekwaamheidsdossier zijn niet wettelijk geregeld, maar de landelijk vastgestelde bekwaamheidseisen voor leraren zijn leidraad voor de inhoud ([www.bekwaamheidsdossier.nl](http://www.bekwaamheidsdossier.nl)). Het ligt voor de hand te verwachten dat dergelijke bekwaamheidsdossiers persoonlijke ontwikkelingsplannen (pop's) zullen bevatten. Dit blijkt vooralsnog niet vanzelfsprekend. De Inspectie van het Onderwijs constateert dat het werken met pop's doorgaans nog in de beginfase verkeert. Dit geldt sterker voor het primair onderwijs dan voor het voortgezet onderwijs (Inspectie van het Onderwijs 2007a). Broos & Korte (2007) geven aan dat het werken aan professionele ontwikkeling niet vanzelfsprekend is, daar moeten

schoolleiders gericht op sturen. Schoolleiders dienen daartoe een professionele dialoog aan te gaan met leraren waarin wordt gesproken over de sterke en minder sterke punten van elkaar. Dit vraagt om een sterk ontwikkeld communicatief vermogen van een leidinggevende die ruimte en aandacht moet bieden, maar ook feedback geeft over het functioneren van de leraar en hieraan afspraken verbindt.

In 2007 kwam de Commissie Leraren met een advies omtrent de bestrijding van kwalitatieve en kwantitatieve lerarentekorten (Commissie Leraren 2007). In dit advies is onder andere een groot aantal maatregelen voorgesteld rondom opleiding en ontwikkeling. Zo wordt gepleit voor beloning op grond van opleidingsniveau, registratie van leraren, certificering van het nascholingsaanbod en het instellen van beurzen voor opscholing van leraren naar een hoger kwalificatieniveau (scholingsfonds). Deze maatregelen beogen de loopbaanmogelijkheden van leraren te verbreden en het aantal hoger opgeleide leraren in het onderwijs te verhogen en te behouden.

In de beleidsreactie op dit advies kiest het Ministerie van OCW (2007b) ervoor de automatische koppeling tussen opleiding en scholing niet over te nemen, maar opleiding en prestaties een grotere rol te geven in functiewaardering en beloning. Daarnaast wordt gekozen voor het instellen van een privaatrechtelijk basis- en excellentieregister en voor een scholingsfonds. Leraren die een opleiding volgen die leidt tot een extra kwalificatie of specialisatie, kunnen een beurs, vervangingskosten of kosten voor vermindering van werktijd aanvragen. Deze financiële bijdrage komt terecht bij de individuele leraar, hoewel ook gedacht wordt aan een vergoeding aan de school voor de uren die de leraar minder werkt. Na- en bijscholing blijven de verantwoordelijkheid van de school.

Opleiden, scholing en ontwikkeling van leraren wordt dus erg van belang geacht voor de kwaliteit van het onderwijs. De kwaliteit van het onderwijs is afhankelijk van de kwaliteit van de leraar, zo luidt de redenering (Cornet, Huizinga, Minne & Webbink 2006; McKinsey & Company 2007). Er is echter weinig systematisch onderzoek verricht naar de effecten van scholing, opleiding of ontwikkeling in termen van leeropbrengsten bij leraren (Vermunt 2006). Over de daadwerkelijke effecten van opleiding en ontwikkeling aan het bereiken van organisatiedoelstellingen is derhalve ook weinig bekend.

Er is slechts een aantal onderzoeken dat enige aanwijzingen levert over dergelijke effecten.

Zo wijst Jochems (2007) op het werk van de Amerikaanse onderzoeker Guskey die, op basis van bestaande onderzoeken in de Verenigde Staten, concludeert dat het vergroten van het begrip van vakinhoud van leraren, gecombineerd met kennis over hoe leerlingen deze vakinhoud het beste kunnen leren, leidt tot betere leerprestaties van leerlingen.

De Commissie Leraren (2007), het Centraal Planbureau (2006) en McKinsey & Company (2007) wijzen op buitenlands onderzoek waarin leerlingprestaties afhankelijk blijken te zijn van de kwaliteit van leraren. Ander buitenlands onderzoek toont aan dat scholing van leraren bijdraagt aan de verhoging van de kwaliteit van leraren. Verhoging van de kwaliteit van leraren via scholing zou dus kunnen leiden tot verbeteringen van leerlingprestaties, zo luidt de conclusie (Cornet, Huizinga, Minne & Webbink 2006).

Vermunt concludeert dat Nederlands onderzoek van onder andere Van Eekelen (2005) een indicatie geeft dat de didactische aanpak binnen nascholing afgestemd dient te worden op kenmerken en behoeften van leraren (Van Eekelen 2005; Vermunt 2006).

In de Verenigde Staten is daarnaast veel onderzoek gedaan naar de effecten van registratie van leraren door de NBPTS (NBPTS 2007). Uit deze onderzoeken komt naar voren dat het effect van registratie op de leerresultaten van leerlingen (gemeten door gestandaardiseerde testen) niet eenduidig is. In sommige studies zijn de leerprestaties van leerlingen van geregistreerde leraren beduidend hoger, terwijl andere studies nauwelijks verschillen laten zien.

Het effect van registratie is wel aantoonbaar op het niveau van leraren: geregistreerde leraren beschikken over meer kennis en vaardigheden voor het optimaliseren van leerlingprestaties dan niet-geregistreerde leraren. Daar draagt ook het certificeringsproces aan bij: certificering is een krachtige vorm van professionele ontwikkeling. Ook toont een klein aantal onderzoeken aan dat gecertificeerde leraren van plan zijn langer in het onderwijs te blijven werken en dat certificering hen nieuw elan geeft. Tot slot zijn ook effecten zichtbaar op het niveau van de school. Omdat geregistreerde leraren vaak een voortrekkersrol binnen de school vervullen en anderen ondersteunen en coachen, dragen zij bij aan het verbeteren van de schoolcultuur en spelen zij een belangrijke rol in onderwijsontwikkeling en -vernieuwing.

Onderzoek, vooral buiten het onderwijs, wijst daarnaast uit dat transfer van het geleerde tijdens een opleiding naar de werkplek niet vanzelfsprekend is en dat het geleerde niet automatisch wordt toegepast (Kwakman 1999; Verloop & Kessels 2006). Dit komt omdat het geleerde in een opleiding los van de toepassingscontext staat en toepassing contextualisering vereist (Billett 2001). Deze contextualisering vereist aandacht voor de situatie waarin nieuw geleerde kennis of vaardigheden moeten worden toegepast, evenals een ondersteunende omgeving (Bolhuis 2000). Dergelijke transferproblemen worden voorkomen door leren, opleiden en ontwikkelen dichter op de werkplek te laten plaatsvinden en zodoende leer- en werkprocessen beter op elkaar af te stemmen (Zwart 2007).

Dit wil overigens niet zeggen dat leren uitsluitend op de werkplek zou moeten plaatsvinden. Putnam & Borko (2000) pleiten ervoor dat leraren ook buiten de school in formele trajecten leerervaringen opdoen, omdat ze daarmee ook afstand kunnen nemen van hun concrete ervaringen. De beste plek om nieuwe dingen te leren, is afhankelijk van wat er wordt geleerd, zo luidt hun redenering. Indien het gaat om nieuwe vakinhoudelijke kennis of nieuwe inzichten over het leren van leerlingen zou dit het beste buiten de school kunnen worden aangeleerd. Om nieuwe kennis daadwerkelijk te kunnen toepassen, moet echter wel op een of andere manier een verbinding worden gelegd met de klassenpraktijk.

Uit de Verenigde Staten komen vergelijkbare geluiden over de afstemming tussen leerprocessen en de werkcontext. Jochems (2007) vat het onderzoek van de Amerikaanse onderzoeker Guskey naar de effectiviteit van professionele ontwikkeling samen in een aantal hoofdpunten. Deze verwijzen merendeels naar benodigde condities binnen de school. Ten eerste blijkt professionele ontwikkeling aantoonbaar effectiever indien deze in de context van de school plaatsvindt. Daarnaast blijkt dat leraren voldoende tijd nodig hebben om doelgericht nieuwe didactische aanpakken te bedenken en uit te proberen. Ook is collegialiteit en samenwerking van belang, evenals feedback omdat dit helpt om verbeterdoelen te stellen en verbeteringen aan te sturen.

### **Conditie rondom opleiden en ontwikkelen**

Uit het voorgaande kan worden opgemaakt dat opleiding en ontwikkeling gericht moeten worden gestimuleerd. Daartoe is een aantal voorwaarden geschapen en zal de komende jaren nog een flink aantal andere maatregelen worden doorgevoerd. Ook moeten opleidings- en ontwikkelingstrajecten zelf aan bepaalde voorwaarden voldoen om gewenste effecten te sorteren. Maatwerk, afstemming op de werkcontext, stimuleren tot reflectie, maar ook ondersteuning en stimulans binnen de werkomgeving zijn daarbij van belang, evenals condities als financiën, tijd, sociale steun en feedback. Daarnaast moet de school ook als leeromgeving voor leraren fungeren om ontwikkeling en leren van leraren binnen de school mogelijk te maken (Broos & Korte 2007). Conditie hiertoe zijn niet vanzelfsprekend aanwezig binnen scholen en zullen moeten worden gecreëerd: het is vooral van belang dat leraren zich uitgedaagd voelen hun werk te verbeteren en hier individueel en gezamenlijk mee aan de slag gaan. Daartoe zijn tijd, overlegmogelijkheden, onderzoek en experimenteer-mogelijkheden onontbeerlijk naast gerichte stimulans tot professionele ontwikkeling door de schoolleiding, dat wordt gestuurd door een samenhangend professionaliserings- of scholingsbeleid.

Onderzoek toont aan dat er nog onvoldoende condities binnen scholen aanwezig zijn om opleiding en ontwikkeling vorm te geven. Er is een discrepantie tussen de behoefte aan nascholing en de daadwerkelijke deelname aan nascholing en ook het gericht werken aan professionele ontwikkeling komt nog onvoldoende uit de verf. Er is echter weinig zicht op de mogelijke oorzaken daarvan, hoewel er enige indicatie is dat er sprake is van onvoldoende financiële middelen voor het volgen van na- en bijscholing. Daarbij spelen ook de kosten voor vervanging van leraren een rol, omdat de strengere controle op het aantal gerealiseerde lessen in de verschillende sectoren scholen ervan weerhoudt leraren in de gelegenheid te stellen binnen lestijden scholing te volgen. Daarnaast is er weinig bekend over de motivatie van leraren voor het volgen van opleiding en voor verdere ontwikkeling binnen het beroep. Het LPBO heeft in 2006 onderzoek laten verrichten naar de behoefte aan educatieve HBO-masteropleidingen waaruit blijkt dat, afhankelijk van de onderwijssector, 10 tot 15% van de leraren hieraan behoefte heeft (LPBO 2006). Dit geeft slechts een indicatie hoeveel leraren een van de mogelijke routes naar een hoger kwalificatieniveau zouden willen volgen.

### **Reflectie LPBO op opleiden en ontwikkelen in relatie tot niveaudifferentiatie**

Onderliggend debat in deze verkenning is de wijze waarop nieuwe kennis en vaardigheden gedurende de beroepsloopbaan het beste kunnen worden verworven (Verloop & Kessels 2006). Kennis en vaardigheden kunnen formeel en informeel worden verworven. Formeel via deelname aan opleidingen en trainingen die afgesloten worden met een bepaald diploma of certificaat. Informeel via een scala aan informele activiteiten zowel op als buiten de werkplek (bijvoorbeeld deelname aan conferenties). Binnen het scala aan informele leeractiviteiten is vooral het doelgericht leren op de werkplek essentieel voor het verwerven van expertise. Aan de hand van deze verkenning stelt het LPBO zich op het standpunt dat leraren zich op verschillende manieren ontwikkelen en dat ontwikkeling niet alleen plaatsvindt via formele opleidingen of trainingen.

Het probleem met informeel verworven kennis en vaardigheden is dat deze geen nivea aanduiding kennen, ook al zouden EVC-procedures hier wel mogelijkheden toe bieden. Informeel verworven kennis en vaardigheden moeten eerst zichtbaar worden gemaakt, voordat ze kunnen worden gehonoreerd. In het kader van niveaudifferentiatie is dat een belangrijke boodschap: niveaudifferentiatie kan niet alleen gebaseerd zijn op formeel verworven competenties, maar moet ook gebaseerd zijn op informeel verworven competenties. Tegelijkertijd is niveaudifferentiatie daarmee ook een manier om informeel verworven competenties te honoreren.

Om niveaudifferentiatie op grond van informeel verworven kennis en vaardigheden in te kunnen voeren, is een beoordelingssystematiek nodig. Conditie daartoe zijn beschreven in de vorige paragraaf.

Om niveaudifferentiatie verder te kunnen invoeren, is het volgens het LPBO nodig om de mogelijkheden voor opleiden en ontwikkeling daadwerkelijk te vergroten. Alleen op die manier kan aan leraren perspectief worden geboden voor doorgroei naar een hoger niveau van functioneren. Er bestaat voldoende theoretische kennis dat ontwikkeling niet alleen afhankelijk is van de persoon van de leraar, maar ook van de school en de werkplek van de leraar. Dit zal grote inspanningen vergen van scholen, die zich daarmee ook moeten ontwikkelen tot leeromgevingen voor leraren. Leeromgevingen zullen aan vele voorwaarden moeten voldoen, voorwaarden die vooralsnog niet in voldoende mate aanwezig zijn.

V

S

v



## Hoofdpunten uit de verkenning

Dit hoofdstuk bevat een reflectie op de hoofdpunten uit de verkenning naar de vier instrumenten uit het vorige hoofdstuk. Het LPBO maakt de balans op, maar nu vanuit het oogpunt van niveaudifferentiatie: wat weten we over niveaudifferentiatie op basis van de literatuurverkenning? Daartoe wordt elk instrument apart onder de loep genomen vanuit dit oogpunt: welk houvast kunnen we ontleen aan de stand van zaken met betrekking tot dit instrument en welke vraagstukken blijven nog onopgehelderd of behoeven verdere verdieping?

### Func tiedifferentiatie

Conceptueel gezien is functiedifferentiatie een geheel ander concept dan niveaudifferentiatie. Horizontale functiedifferentiatie komt nog het meest nabij aan niveaudifferentiatie, omdat het differentiatie binnen de functie van leraar betreft. Echter, de grondslag voor functiedifferentiatie is het takenpakket van de leraar en niet de kwaliteit van het functioneren in relatie tot leren van leerlingen. Invoering van niveaudifferentiatie zal verdere verheldering van deze nieuwe grondslag vergen. Daartoe zullen standaarden voor de excellente leraar moeten worden geformuleerd.

Beleid rondom functiedifferentiatie toont aan dat door de overheid vooral financiële maatregelen zijn getroffen om scholen te stimuleren tot functiedifferentiatie. Ondanks deze maatregelen blijkt uit onderzoek dat functiedifferentiatie voor leraren nauwelijks voorkomt. Indien het wel wordt toegepast, betreft het veelal differentiatie op grond van leidinggevende en coördinerende taken. De mogelijkheden tot horizontale functiedifferentiatie op grond van gespecialiseerde lesgevende of leerlinggerichte taken worden daarmee niet benut. Scholen zijn ook onvoldoende op de hoogte van de mogelijkheden hiervoor. Indien scholen excellente leraren de gelegenheid willen geven hun takenpakket te laten aansluiten bij hun competenties en ambities, zal meer inzicht in deze mogelijkheden nodig zijn.

Belangrijke belemmerende condities voor het toepassen van functiedifferentiatie (en specifiek horizontale functiedifferentiatie) zijn de platte organisatiestructuur, de egalitaire arbeidscultuur, de kosten van functiedifferentiatie, en het ontbreken van een adequaat personeelsbeleid gericht op professionele ontwikkeling van leraren gedurende hun loopbaan. De egalitaire arbeidscultuur in combinatie met de kosten voor functiedifferentiatie zorgen voor terughoudendheid bij het management. Als differentiatie op grond van taken al lastig is, zal het naar verwachting nog moeilijker zijn differentiatie naar niveau in te voeren. De grondslag voor niveaudifferentiatie, de kwaliteit van het functioneren van leraren binnen het primaire proces, is immers een weinig objectieve maat. Daarbij komt dat deze grondslag een nieuwe grondslag is waar iedereen in de school aan moet wennen, omdat het niet gebruikelijk is om in termen van deze grondslag te denken en handelen.

Het geringe gebruik van functiedifferentiatie en de aard van de belemmerende condities noopt tot een weloverwogen introductie van niveaudifferentiatie. Op grond van de verkenning kan worden geconcludeerd dat extra financiële middelen en een heldere grondslag voor differentiatie niet voldoende zullen zijn om niveaudifferentiatie ook daadwerkelijk toe te passen. Daartoe zullen ook andere maatregelen nodig zijn, met name gericht op het doorbreken van de egalitaire arbeidscultuur, scholing van management en een helder loopbaanbeleid voor leraren.

### *Samenvatting van condities en benodigde kennis en inzichten*

#### Conditie:

- standaarden voor de excellente leraar;
- aanvaarden grondslag voor niveaudifferentiatie binnen scholen;
- doorbreken egalitaire arbeidscultuur;
- competent management in herkennen en hanteren van verschillen in functioneren tussen leraren;
- loopbaanbeleid.

#### Nog benodigde kennis en inzichten:

- concrete voorbeelden van horizontale functiedifferentiatie;
- ontwikkeling van standaarden voor leraren in relatie tot leeropbrengsten van leerlingen;
- transformatie van egalitaire arbeidscultuur door niveaudifferentiatie.

### **Belonen**

Beloningsdifferentiatie is een passend instrument voor niveaudifferentiatie. Het onderscheiden en belonen van excellente leraren impliceert een beloning op grond van de kwaliteit van het functioneren en is daarmee altijd een vorm van beloningsdifferentiatie, namelijk prestatiebeloning. In een dergelijke vorm van prestatiebeloning worden twee verschillende typen prestatiesturing toegepast: sturing op resultaten (leereffecten en leeropbrengsten van leerlingen) en op competenties en competentie-ontwikkeling van leraren. Aan beide sturingsmogelijkheden kleven voor- en nadelen. Groot voordeel van prestatiesturing is dat scholen explicieter en bewuster op bepaalde resultaten en competentie-ontwikkeling kunnen sturen. Nadeel is dat de keuze voor resultaten en competenties lastig kan zijn.

De overheid heeft een groot aantal beleidsmaatregelen (convenanten, wetgeving en financiële maatregelen) uitgevaardigd die gedifferentieerde functiewaardering, beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning mogelijk maken. Het uitvoeren van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning is een kwestie van de school zelf. Ook bij niveaudifferentiatie zal de school zelf vaststellen welke beloning aan de excellente leraar wordt toegekend. Budgetten zullen hierop moeten worden aangepast. Daarnaast zijn afspraken nodig over de hoogte en duur van de beloning.

Uit onderzoek blijkt dat scholen weinig gebruikmaken van alle verschillende mogelijkheden en dat beloning naar prestatie nauwelijks tot niet voorkomt. Over de daadwerkelijke positieve effecten of belemmeringen is daardoor weinig bekend. Ook zijn er weinig goede voorbeelden voorhanden waar scholen houvast aan kunnen ontleen bij de invoering ervan.

Er is veel meer bekend over de redenen waarom beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning niet worden ingevoerd en over de benodigde condities voor invoering. Leidinggevend, maar ook leraren hebben veel bezwaren tegen prestatiebeloning en wijzen daarbij vooral op ongunstige randvoorwaarden. Zo vinden ze het moeilijk goede, meetbare doelen vast te stellen, is het budget ontoereikend, en kunnen allerlei ongewenste neveneffecten optreden doordat ongelijkheid tussen leraren expliciet wordt gemaakt. Ook hier speelt de heersende gelijkheidscultuur de school parten: het is niet gebruikelijk verschil te maken en het management heeft veelal ook niet de competenties om dit proces binnen de school op een soepele wijze te begeleiden en

vorm te geven. Beoordelen naar prestatie zal in veel scholen, naar verwachting, leiden tot een cultuurschok indien het invoeringsproces niet zorgvuldig gebeurt, er geen rekening wordt gehouden met de bestaande cultuur en er te weinig aandacht is voor de ontwikkeling van heldere criteria en voor het creëren van draagvlak. Onderzoek toont aan dat een zorgvuldige invoering leidt tot meer acceptatie van prestatiebeloning, wat een voorwaarde is voor een succesvolle toepassing hiervan. Tevens dient elke vorm van beloningsdifferentiatie ingebed te zijn in een goed HRM-beleid en afgestemd op andere HRM-instrumenten als pop-gesprekken, functioneringsgesprekken en beoordelingsgesprekken.

Invoering van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning is daarmee een proces van lange adem waarin scholen de tijd moeten krijgen de noodzakelijke condities en instrumenten eigenstandig en in nauwe samenspraak met leraren te ontwikkelen. Het advies luidt om scholen eerst ervaring op te laten doen met competentie management, alvorens prestatiebeloning op te starten. Met competentie management kan een cultuur worden gecreëerd waarin men vertrouwd raakt met het bespreken en evalueren van competenties en prestaties. Het spreekt voor zich dat het management hier een belangrijke rol in speelt en over de benodigde competenties moet beschikken.

#### *Samenvatting van condities en benodigde kennis en inzichten*

##### Conditie:

- inbedding niveaudifferentiatie in HRM beleid;
- een werkend systeem van competentie management, inclusief competente leidinggevenden;
- gefaseerd invoeringsproces met aandacht voor het creëren van draagvlak en verandering van cultuur;
- acceptatie van prestatiebeloning binnen de school;
- afspraken over beloning voor de excellente leraar;
- budget voor hogere beloning van de excellente leraar.

##### Nog benodigde kennis en inzichten:

- goede voorbeelden van toepassing van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning voor scholen;
- daadwerkelijke belemmeringen bij het toepassen van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning;
- effecten van het toepassen van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning binnen scholen op prestaties van leerlingen.

## Beoordelen

Beoordelen is inherent aan beloningsdifferentiatie of prestatiebeloning en daarmee aan niveaudifferentiatie. Belonen en beoordelen zijn bij niveaudifferentiatie twee kanten van dezelfde medaille: om excellente leraren een hogere beloning te kunnen geven, moet beoordeeld worden of leraren over dit hogere niveau beschikken. Daartoe zijn valide en betrouwbare beoordelingsinstrumenten nodig met bijbehorende criteria en procedures. Acceptatie en draagvlak voor deze instrumenten, criteria en procedures bij de beroepsgroep van leraren zijn essentieel.

Om het functioneren van leraren in een specifieke context zichtbaar te maken en hierover een summatief oordeel te vellen, moeten vooral instrumenten worden ingezet die hiervoor geschikt zijn: vormen van performance- en portfolio-assessment. Dergelijke vormen van assessment zijn geschikt voor het beoordelen van competenties én van resultaten, maar vereisen een uitwerking naar competenties, met per competentie een performancestaandaard (als gewenste mate van beheersing) die is afgeleid uit wenselijk geachte resultaten.

Omdat deze assessmentvormen tegelijkertijd nieuwe vormen zijn, vragen ze om voortdurende monitoring teneinde de betrouwbaarheid en validiteit vast te kunnen stellen en waar nodig verder te verbeteren. Daarnaast zijn dergelijke assessmentvormen sterk afhankelijk van de kwaliteit van beoordelaars. Voor betrouwbare beoordelingen zijn goed getrainde beoordelaars nodig, evenals monitoring van het beoordelingsproces en de -uitkomsten.

Een vast team van beoordelaars ligt voor de hand om de kwaliteit van beoordelingen te garanderen en continueren. Vanwege het belang van de ervaren rechtvaardigheid en de aanvaarding van dergelijke beoordelingen verdient beoordeling door collega-leraren en externen de voorkeur boven een beoordeling door alleen leidinggevendenden voor wie het lastiger kan zijn om allerlei persoonlijke en sociale overwegingen buiten beschouwing te laten.

Omdat beoordeling geen activiteit is die losstaat van andere instrumenten, vergt het werken met assessmentinstrumenten een verdere professionalisering van het personeelsbeleid binnen de school. Immers, assessment is alleen zinvol als scholen iets met de uitkomsten hiervan doen. Daartoe zullen zij een uitgewerkt en werkend systeem van competentie management nodig hebben, waarin excellente leraren worden erkend en gewaardeerd. En waarin de competenties van excellente leraren ook daadwerkelijk op de juiste manier worden ingezet en er mogelijkheden zijn voor verdere ontwikkeling.

### *Samenvatting van condities en benodigde kennis en inzichten*

Conditie:

- competenties met performancestaandaarden (beoordelingscriteria) voor de excellente leraar;
- passende beoordelingsinstrumenten;
- beoordelingsprocedures;
- competente beoordelaars;
- professionalisering IPB.

Nog benodigde kennis en inzichten:

- betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingsinstrumenten;
- betrouwbaarheid van beoordelingen;
- kennis over vormen van performance assessment.

### **Opleiden en ontwikkelen**

Opleiden en ontwikkelen zijn twee verschillende instrumenten die beide bijdragen aan het verhogen van het niveau van leraren en daarmee aan niveaudifferentiatie. Via opleidingen kunnen leraren formele kwalificaties of een hoger kwalificatieniveau verwerven en zich op velerlei gebieden en bekwaamheden verder ontwikkelen. Een punt van aandacht daarbij is de verbinding van het geleerde in de opleiding met de werkplek van de leraar en het kwalificatieniveau van de opleiding. Het aanbod moet niet alleen inhoudelijk breed zijn, maar ook mogelijkheden tot opscholen bieden aan alle leraren. Daarmee zal het aanbod aan HBO- en WO-opleidingen moeten toenemen, evenals de promotiemogelijkheden voor leraren.

Daarnaast zullen alle opleidingen zich in moeten spannen om maatwerk en duale vormen van leren te bieden zodanig dat de individuele leraar of een team van leraren een relatie kan leggen tussen het geleerde en de toepassing daarvan op de werkplek. Om te zorgen dat meer scholing plaatsvindt, is gerichte stimulering van leraren via een scholingsbeleid voorwaardelijk. Daarnaast behoeft stimulering van scholing ook tijd voor de leraar om zich te scholen, evenals meer financiële middelen. Onderzoek naar scholen met een goed werkend scholingsbeleid zou helderheid kunnen scheppen over de noodzakelijke aanvullende condities.

Er is veel literatuur beschikbaar die aantoont dat ontwikkeling van leraren zich vooral voltrekt door het opdoen van werkervaringen. Daarbij speelt de werkcontext van de leraar een belangrijke rol, hoewel tegelijkertijd wordt geconstateerd dat de werkomgeving binnen scholen niet voldoende stimulerend is voor het leren van leraren. Meer kennis hierover is nodig. In dat licht kan ook onderzoek naar de werking van recente beleidsmaatregelen zoals de academische opleidingsschool, de wettelijke invoering van bekwaamheidseisen, het IPB en een register voor excellente leraren behulpzaam zijn.

Opleiden en ontwikkelen zijn van belang voor niveaudifferentiatie, omdat scholen leraren ook perspectief moeten bieden op de manier waarop leraren dit hogere niveau kunnen bereiken. Daarmee zijn opleiden en ontwikkelen inherent aan belonen, beoordelen en functietoedeling. Ook biedt een instrument als niveaudifferentiatie erkenning voor informeel verworven kennis, ervaringen en expertise omdat competenties en prestaties worden beloond, onafhankelijk van de manier waarop competenties verworven zijn.

Om het instrument van opleiden en ontwikkelen aan kracht te doen winnen zou meer kennis moeten worden verworven over de effecten van opleiden en ontwikkelen: in hoeverre dragen opleiden en ontwikkelen bij aan betere prestaties van leraar en leerling?

### *Samenvatting van condities en benodigde kennis en inzichten*

#### Conditie:

- breder aanbod van opleidingen en meer maatwerk;
- professionaliseringsbeleid gericht op stimulans van opleiden en leren;
- (benutten van) tijd voor scholing van leraren;
- budget voor scholing en vervangingskosten leraren.

#### Nog benodigde kennis en inzichten:

- onderzoek naar werkend professionaliseringsbeleid;
- kwaliteit van de leeromgeving voor leraren;
- effecten beleidsmaatregelen gericht op scholing en ontwikkeling, waaronder bekwaamheidsdossiers;
- effecten van leren door leraren op prestaties van leraren en leerlingen.

### **Betekenis literatuurverkenning voor niveaudifferentiatie**

De reflectie op de literatuurverkenning toont aan dat elk van de vier besproken instrumenten eigen condities en kennisvragen kent. Bij elkaar genereren de vier verschillende instrumenten een overzicht van een groot aantal te realiseren condities, evenals een groot aantal nog te beantwoorden kennisvragen.

Vanuit het oogpunt van niveaudifferentiatie zijn al deze condities en kennisvragen van belang, omdat tevens uit de literatuurverkenning naar voren komt dat niveaudifferentiatie is gerelateerd aan alle vier genoemde instrumenten: functiedifferentiatie, belonen, beoordelen en opleiden en ontwikkelen. Invoering van niveaudifferentiatie vereist daarmee een integrale aanpak, waarin al deze verschillende instrumenten in samenhang met elkaar verder worden ontwikkeld en op elkaar worden afgestemd. Dat betekent dat ook alle gesignaleerde kennisvragen in gelijke mate relevant zijn.

Daarmee wordt duidelijk dat invoering van niveaudifferentiatie een complexe aangelegenheid is die forse inspanningen zal vergen van verschillende typen actoren. Omdat uit de literatuurverkenning kan worden opgemaakt dat de meeste condities nog niet in voldoende mate aanwezig zijn, zullen vooral inspanningen nodig zijn van de onderwijspraktijk en van de overheid om die noodzakelijke condities te realiseren. Daarnaast zal nader onderzoek moeten plaatsvinden om de benodigde kennis en inzichten te genereren, en hier ligt een taak voor onderzoeksinstellingen.

Alvorens nadere uitspraken te doen over benodigde acties en inspanningen, is eerst een uitspraak nodig of het wenselijk is niveaudifferentiatie in te voeren in het onderwijs. Is niveaudifferentiatie, gezien de stand van zaken met betrekking tot benodigde condities en kennis, een optie die verder verkend moet worden? Deze vraag kan alleen beantwoord worden door een standpunt in te nemen ten opzichte van niveaudifferentiatie. Dit komt aan de orde in het volgende hoofdstuk.

## Standpunt LPBO

Na de uitgebreide literatuurverkenning en presentatie van condities en kennisvragen, komt het LPBO zelf aan het woord om een standpunt ten aanzien van het vraagstuk van niveaudifferentiatie te formuleren. In dit standpunt wordt de informatie uit alle verschillende informatiebronnen meegenomen: de werkveldconferentie, de expertgesprekken en de literatuurverkenning inclusief de daarin aangehaalde onderzoeken waarin meningen van leraren en schoolleiders zijn gepeild.

Het standpunt bestaat uit verschillende onderdelen. Allereerst presenteert het LPBO een visie op niveaudifferentiatie: hoe kijkt het LPBO er tegenaan? Daarna geeft het LPBO een overzicht van de verwachtingen over de veronderstelde effecten van niveaudifferentiatie. Op grond hiervan neemt het LPBO het standpunt in dat niveaudifferentiatie voor leraren een kans verdient in het onderwijs, mits invoering zorgvuldig en incrementeel plaatsvindt en niet van bovenaf wordt opgelegd. Invoering zou alleen moeten plaatsvinden onder de voorwaarde dat de benodigde condities aanwezig zijn en de benodigde kennis via onderzoek ook daadwerkelijk wordt gegenereerd. Het LPBO geeft tot slot aan hoe dit kan worden verwezenlijkt.

### Visie op niveaudifferentiatie

Niveaudifferentiatie voor leraren behelst het onderscheiden van een kwalitatief hoger niveau van functioneren van een leraar binnen het primaire proces. Leraren die aantoonbaar beter presteren, in de zin van betere leeropbrengsten bij leerlingen, functioneren op een hoger niveau. Het LPBO stelt voor om slechts een tweede, hoger niveau van functioneren van leraren te onderscheiden en dit aan te duiden als het niveau van de “excellente leraar”. Daarmee wordt recht gedaan aan de essentie van niveaudifferentiatie: leraren onderscheiden die in het primaire proces excelleren en over bekwaamheden beschikken die hun leerlingen helpen om optimale leeropbrengsten te behalen.

Bij dit tweede, hogere niveau hoort ook een passende beloning die alleen kan worden toegekend als het functioneren op dit hogere niveau kan worden waargenomen en ook als zodanig wordt beoordeeld. Dit maakt niveaudifferentiatie complex, omdat de grondslag voor belonen en beoordelen een geheel andere grondslag is dan tot nu toe in schoolorganisaties gebruikelijk is. Het huidige beloningssysteem is gebaseerd op aard en omvang van taken: leraren krijgen een beloning op grond van hun takenpakket. Naarmate ze meer complexe taken uitvoeren (en dit zijn veelal management-, beleids- of coördinerende taken) krijgen ze een hoger salaris. Ook de status van senior leraar wordt veelal toegekend op grond van het takenpakket, met taken gericht op curriculum- en schoolontwikkeling of professionele ontwikkeling van collega's.

Een excellent niveau van functioneren wordt echter niet afgeleid uit het takenpakket van de leraar, hoewel een excellente leraar wel bepaalde specifieke taken of rollen binnen of buiten de school kan hebben, passend bij het competentie- en ambitieniveau. Een excellent niveau van functioneren moet, volgens het LPBO, altijd worden gebaseerd op een oordeel over het functioneren van de leraar binnen de kerntaak van het lerarenberoep: het bijdragen aan leren van leerlingen. Het tweede, hogere niveau betreft dus niet een algemene niveauverhoging ten aanzien van alle competenties uit het competentieprofiel van de leraar, maar een hoger niveau van competentie van de leraar in relatie tot leren en leeropbrengsten van leerlingen. Een dergelijk competentieniveau staat los van het opleidingsniveau van de leraar, omdat het gaat om competenties zoals deze in het daadwerkelijke functioneren in de praktijk tot uitdrukking komen.





Deze visie op niveaudifferentiatie heeft een tweetal andere implicaties. Ten eerste mag aan het bereiken of vaststellen van een excellent niveau van functioneren geen permanente status worden toegekend. Excellentie is een kwestie van een hoger competentieniveau van de leraar, samengaan met aantoonbare prestaties ten aanzien van leeropbrengsten van leerlingen. Dergelijke prestaties dienen van tijd tot tijd opnieuw beoordeeld te worden om vast te kunnen stellen of een excellente leraar ook daadwerkelijk op dit niveau functioneert. Dit biedt tegelijkertijd een stimulans om blijvend goed te presteren.

Ten tweede realiseert het LPBO zich dat excellent functioneren niet alleen binnen het primaire proces plaatsvindt. Leraren kunnen ook op andere domeinen excelleren en op velerlei verschillende manieren bijdragen aan het optimaliseren van leren van leerlingen. Bijvoorbeeld door actief te zijn binnen een vakvereniging, het ontwikkelen van leermiddelen, het uitvoeren van onderzoek of door het schrijven van artikelen. Ook beroepsbeoefenaren met een andere beroepsidentiteit binnen de school kunnen hun beroep op een excellent niveau uitoefenen. Dergelijke vormen van excellentie worden in dit rapport buiten beschouwing gelaten, omdat het LPBO redenen ziet om prioriteit te verlenen aan de leraar die excelleert binnen het primaire proces. Dit vormt het onderwerp van de volgende paragraaf.

### **Verwachte effecten van niveaudifferentiatie**

Uit alle verschillende bronnen blijkt dat niveaudifferentiatie voor leraren een nieuw instrument is waaraan tegelijkertijd groot belang wordt gehecht. Dit belang is gestoeld op verschillende verwachtingen met betrekking tot de effecten van niveaudifferentiatie. Analyse van deze verschillende effecten toont drie verschillende verwachtingen aan.

Ten eerste is de verwachting dat niveaudifferentiatie leidt tot kwaliteitsverhoging van leraren en daarmee tot betere leeruitkomsten en leeropbrengsten bij leerlingen.

Een tweede verwachting is dat niveaudifferentiatie bijdraagt aan het vergroten van het carrièreperspectief van leraren vanwege de mogelijkheden tot doorgroei in het beroep zelf. Daarmee worden naast verticale loopbaanmogelijkheden ook horizontale loopbaanmogelijkheden gecreëerd.

Een derde verwachting is dat niveaudifferentiatie de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar verhoogt, binnen en buiten het onderwijs. De verruiming van loopbaanmogelijkheden is naar verwachting gunstig voor het behoud van zittende leraren binnen het beroep. Daarnaast geeft de verruiming van loopbaanmogelijkheden een zodanig positief signaal naar de buitenwereld dat de instroom in het beroep naar verwachting toeneemt en een bijdrage wordt geleverd aan het bestrijden van het lerarentekort.

Aan niveaudifferentiatie worden dus belangrijke effecten toegekend. Het LPBO benadrukt dat deze te verwachten effecten vooralsnog voornamelijk de veronderstelde effecten van niveaudifferentiatie betreft. Er bestaat, met andere woorden, nog geen volledige evidence dat niveaudifferentie ook daadwerkelijk tot deze effecten leidt. Dergelijke evidence kan immers alleen worden verzameld indien niveaudifferentiatie in praktijk wordt gebracht én er gelijktijdig onderzoek plaatsvindt naar de effecten hiervan.

Het belang van de veronderstelde effecten is echter dermate groot dat het LPBO, net als het merendeel van de geraadpleegde velddeskundigen en experts, van mening is dat niveaudifferentiatie voor leraren een serieuze kans verdient. In het licht van de kwantitatieve en kwalitatieve lerarentekorten en van de wenselijk geachte kwaliteitsverhoging van het onderwijs, is het alleszins de moeite waard om ontwikkelings- en carrièrekansen voor leraren binnen het beroep te creëren.

### **Invoering van niveaudifferentiatie**

Het LPBO benadrukt dat niveaudifferentiatie, ook al is het een wenkend perspectief, niet zomaar kan worden ingevoerd in het onderwijs. Uit alle verschillende informatiebronnen (waaronder ook de werkveldconferentie) komt eensluidend naar voren dat invoering vraagt om velerlei condities die vooralsnog niet of niet in voldoende mate beschikbaar zijn. Het gaat om beleidscondities in randvoorwaardelijke en faciliterende zin en om specifieke invoeringscondities binnen scholen op verschillende niveaus: HRM-beleid, beleidsinstrumenten, faciliteiten, cultuur en leiderschap. Daarnaast vraagt invoering om de ontwikkeling van inzichten ten aanzien van instrumentontwikkeling, kwaliteit van instrumenten, good practices, implementatie, effecten en nieuwe ontwikkelingen. Deze kennis is noodzakelijk voorafgaande aan het invoeringsproces, maar dient ook verder ontwikkeld en gegenereerd te worden gedurende het invoeringsproces en daarna, in de fase van uitvoering in de praktijk.

Omdat condities voor invoering van niveaudifferentiatie op scholen nog niet voldoende aanwezig zijn en benodigde kennis en instrumenten nog moeten worden ontwikkeld, beveelt het LPBO aan om bij de invoering van niveaudifferentiatie een grote mate van zorgvuldigheid te betrachten. Niveaudifferentiatie kan niet worden opgelegd aan scholen, maar kan slechts via een stapsgewijs incrementeel proces worden opgestart, onder de voorwaarde dat de benodigde condities en kennis in interactie met de praktijk worden ontwikkeld en dat kennis wordt gegenereerd en verspreid over invoering en effecten van niveaudifferentiatie.

### **Noodzakelijke acties voor de invoering**

In de vorige twee hoofdstukken is aan de orde gekomen dat invoering van niveaudifferentiatie om acties en inspanningen vraagt van een drietal actoren: overheid (beleid), leraren en schoolleiders (praktijk), en onderzoeksinstellingen (kennisontwikkeling).

In deze paragraaf worden de benodigde acties van elk van deze actoren, in volgorde, geschetst. Daarbij is het overzicht van benodigde condities en kennis tot uitgangspunt genomen en put het LPBO daarnaast uit de meningen die leraren, schoolleiders, werkgevers, vakbonden en beroepsorganisaties op de werkveldconferentie naar voren brachten.

#### **Overheid (beleid)**

De invoering van niveaudifferentiatie vraagt een aantal acties van de overheid die naar de mening van het LPBO en geraadpleegde velddeskundigen vooral randvoorwaardelijk en faciliterend zijn. Wij onderscheiden vier verschillende acties.

##### *Vaststellen landelijke standaarden voor de excellente leraar*

Allereerst zou de overheid ervoor zorg moeten dragen dat er landelijke standaarden komen voor de excellente leraar. Een generiek competentieprofiel voor de excellente leraar is wenselijk, omdat daarmee aansluiting mogelijk is bij de bestaande generieke competentieprofielen en bekwaamheidseisen voor de onderwijsberoepen. Dit generieke profiel moet scholen een richtinggevend kader bieden voor beoordeling van het functioneren van leraren op dit hogere niveau en voor de ontwikkeling van leraren in de richting van dit excellente niveau. Scholen geven aan dat zij hier behoefte aan hebben, waarbij zij een generiek profiel vooral zien als hulpmiddel om schoolspecifieke profielen te ontwikkelen. Daarnaast hebben scholen behoefte aan heldere beoordelingscriteria of indicatoren.

Daartoe zal uitgezocht moeten worden welke competenties van leraren samenhangen met het bereiken van goede en zeer goede leerresultaten bij leerlingen. Deze competenties zullen moeten worden uitgewerkt in bekwaamheidseisen en in relatie gebracht tot de huidige bekwaamheidseisen. Zij zullen daar op enigerlei wijze van af moeten wijken om van een hoger niveau te kunnen spreken. Daarnaast zal per bekwaamheids-eisen moeten worden vastgesteld wat de vereiste mate van beheersing is op dit hogere niveau (performance-standaard).

#### *Toezien op beschikbare tijd, middelen en resultaten*

Niveaudifferentiatie zal een tijdsinvestering en financiële investering vergen van scholen. Zo is tijd nodig voor het ontwikkelen van de benodigde condities en instrumenten, voor scholing en ontwikkeling. Ook de uitvoering van niveaudifferentiatie zelf zal de nodige tijdsinspanningen vragen in termen van voorbereiding op beoordeling, het voeren van beoordelingsgesprekken en toezicht op de kwaliteit van de beoordelingen. Niveaudifferentiatie leidt daarnaast tot financiële lasten door hogere beloningen en door kosten voor scholing, ontwikkeling en bijbehorende vervangingkosten. Het is onbekend of binnen scholen voldoende tijd en middelen beschikbaar is om niveaudifferentiatie te kunnen invoeren. Het is de taak van de overheid om erop toe te zien of scholen in staat zijn voldoende tijd en middelen in te zetten voor niveaudifferentiatie en indien nodig, maatregelen te treffen. Ditzelfde geldt ook voor het zichtbaar maken van de resultaten ten aanzien van niveaudifferentiatie.

#### *Versterken kennisbasis*

Een belangrijke taak van de overheid is zorg te dragen voor een adequate kennisbasis die de invoering van niveaudifferentiatie ondersteunt en versterkt. Indien invoering van niveaudifferentiatie plaatsvindt, dient voorafgaande, tijdens en na afloop van dit invoeringsproces onderzoek plaats te vinden naar invoeringscondities en effecten van niveaudifferentiatie. De beschikbaar gekomen kennis moet vervolgens op adequate wijze worden verspreid, maar ook voor scholen beschikbaar zijn. Alleen op die manier kunnen de noodzakelijke voorwaarden voor invoering worden geschapen en wordt kennis verzameld over de effectiviteit van niveaudifferentiatie. Het ontbreken van kennis over condities en effecten impliceert een weloverwogen start van de invoering van niveaudifferentiatie in het onderwijs. De overheid moet erop toezien dat noodzakelijke kennis wordt ontwikkeld in kleinschalige pilots, waarbij scholen nauw samenwerken met onderzoeksinstellingen zoals het geval is bij een academische school. Pas indien meer kennis beschikbaar is, kan implementatie op een bredere schaal worden overwogen, maar ook dan zal implementatie gepaard moeten gaan met het verder ontwikkelen en uitbreiden van deze kennisbasis.

#### *Kwaliteit opleidingsinfrastructuur verhogen*

De invoering van niveaudifferentiatie vereist een aantal verschillende maatregelen van de overheid als het gaat om de bestaande opleidingsinfrastructuur voor leraren. Ten eerste zou de overheid maatregelen moeten treffen om het aanbod te verbreden: alle leraren zouden post-initiële opleidingen moeten kunnen volgen die gericht zijn op verhoging van het kwalificatieniveau. Ten tweede moet de overheid bevorderen dat alle formele opleidingen en scholingen maatwerk kunnen leveren en daadwerkelijk vraaggericht opleiden. Vraaggerichtheid is een belangrijke voorwaarde voor leraren om meer gebruik te maken van het aanbod binnen de formele opleidingsstructuur. Ten derde moet de overheid kwaliteitseisen stellen aan opleiders van alle nieuwe en bestaande formele opleidingen. Dergelijke opleiders zouden aan bepaalde opleidingseisen moeten voldoen en aan beroepsstandaarden, verder ontwikkeld dan de op dit moment gehanteerde standaarden.

### **Leraren en schoolleiders (praktijk)**

In aansluiting op de constatering dat invoering van niveaudifferentiatie de ontwikkeling van een groot aantal condities binnen scholen en de ontwikkeling van nieuwe kennis vereist, zijn acties nodig van scholen op beide domeinen. Het gaat daarbij om het creëren van specifieke invoeringscondities en om betrokkenheid en samenwerking in onderzoek naar condities, instrumenten en effecten. De aard en het type van de acties maken duidelijk dat het hier om omvangrijke vernieuwingen gaat die forse inspanningen zullen vergen.

#### *Leercultuur creëren*

Invoering van niveaudifferentiatie vraagt van leraren en schoolleiders dat zij de grondslag voor niveaudifferentiatie (verschillen in functioneren tussen leraren) accepteren. Dit vergt een omslag in de egalitaire arbeidscultuur en deze omslag zal bewuste en gefaseerde interventies vereisen om acceptatie van verschillen te verkrijgen. Doorbreking van de egalitaire arbeidscultuur is voor alle scholen een lastige opgave, maar tegelijkertijd is een andere cultuur een essentiële voorwaarde voor invoering van niveaudifferentiatie. Ook de geraadpleegde velddeskundigen en experts benadrukken dat het beschikbaar stellen van instrumenten alleen niet voldoende is: instrumenten worden pas gebruikt indien men daar het nut en de noodzaak van inziet en er draagvlak voor bestaat. Dit is vooral een kwestie van cultuur.

Scholen zullen dus als eerste moeten starten met het creëren van een nieuwe cultuur waarin verschillen tussen leraren worden erkend. Een goede eerste interventie is de invoering van competentie management. Op die manier raken leraren en schoolleiders eraan gewend om over competenties te praten en zichzelf te beoordelen aan de hand van een competentiestandaard. Het werken met competenties verschaft daarnaast een rationale voor het onderscheiden van verschillen tussen leraren, maar ook voor het stellen van leer- en ontwikkelingsdoelen voor toekomstige professionele ontwikkeling. Competentie management kan zodoende helpen om verschillen te accepteren, omdat het inzicht groeit dat deze verschillen de resultante zijn van een ontwikkelingsproces waarin leraren eigen accenten leggen.

#### *Scholing leidinggevenden*

Scholen zullen fors moeten investeren in scholing van leidinggevenden opdat leidinggevenden de competenties ontwikkelen om competentie management uit te voeren. Maar ook zullen leidinggevenden moeten leren hoe verschillen tussen leraren binnen de schoolorganisatie te hanteren en hoe deze verschillen constructief aan te wenden voor het realiseren van organisatiedoelstellingen. Door zichzelf te scholen kunnen leidinggevenden ook het goede voorbeeld geven aan leraren.

#### *Professionalisering personeelsbeleid*

Scholen zullen hun personeelsbeleid verder moeten professionaliseren. Dit geldt voor alle aspecten van het personeelsbeleid, omdat niveaudifferentiatie een integrale aanpak van diverse instrumenten binnen het personeelsbeleid vereist. Maar een aantal aspecten wordt in verschillende informatiebronnen in het bijzonder benadrukt.

Indien scholen niveaudifferentiatie willen invoeren, zullen nieuwe afspraken over beloning en beoordeling binnen de school moeten worden gemaakt. Bij afspraken over beloning horen afspraken over de aard en hoogte van de beloning, maar ook over de duur van de beloning en over de wijze waarop de beloning kan worden gecontinueerd. Daarnaast kunnen ook afspraken worden gemaakt over opname in een eventueel register.

Wat beoordeling betreft moeten afspraken worden gemaakt over de beoordelingsinstrumenten, de procedure, de samenstelling van de beoordelingscommissies en de scholing van beoordelaars. Het verdient aanbeveling dat scholen niet zelf instrumenten gaan ontwikkelen, maar hierbij samenwerken met onderzoeksinstellingen.

Van bijzonder belang voor de werking van niveaudifferentiatie is een verdere uitwerking van het loopbaan- en professionaliseringsbeleid. Het loopbaanbeleid moet helder maken welke loopbaanmogelijkheden er zijn voor leraren binnen het primaire proces, hoe loopbanen bijdragen aan de organisatiedoelen van de school en welke mogelijkheden er binnen de school zijn om deze loopbanen te verwezenlijken.

Het professionaliseringsbeleid moet allereerst instrumenten bevatten voor het articuleren van opleidings- en ontwikkelingsbehoeften op verschillende niveaus binnen de school. Daarnaast moet het professionaliseringsbeleid richting geven aan de manier waarop competentie-ontwikkeling wordt gestimuleerd, maar ook aan de wijze waarop de school gebruikmaakt van nieuw verworven competenties van leraren. Scholen dienen volgens de geraadpleegde velddeskundigen hun beleid zodanig aan te passen dat taken of rollen naar diegenen gaan die daarvoor de competenties bezitten of deze zouden willen ontwikkelen. Daarmee honoreren en stimuleren scholen de verdere ontwikkeling en scholing van leraren. Ook moet het professionaliseringsbeleid oplossingen bieden voor de manier waarop de benodigde tijd voor scholing en ontwikkeling van leraren wordt gevonden. Tot slot vereist het ontwikkelen en uitvoeren van professionaliseringsbeleid aanwezigheid, binnen de school, van personeelsmedewerkers die beschikken over kennis op het domein van opleiden en ontwikkelen. Ook schoolleiders zouden meer over dergelijke kennis moeten beschikken en zich meer op de hoogte moeten stellen van nieuwe kennis op dit domein.

#### *Pilot starten*

Indien noodzakelijke condities op het terrein van cultuur, leiderschap en personeelsbeleid aanwezig zijn, kunnen scholen een pilot starten naar invoering van niveaudifferentiatie. Het is van belang dat scholen zelf beslissen of ze dit willen, omdat een van bovenaf opgelegde verplichting niet past bij de aard van dit type verandering. Ook al zijn de noodzakelijke condities aanwezig, dan nog vraagt het invoeren van niveaudifferentiatie een grote inspanning om alle leraren bij het proces te betrekken, de differentiatie vorm te geven en blijvend draagvlak te creëren.

#### *Participatie in onderzoek*

Scholen zullen moeten participeren in ontwikkelingsonderzoek naar standaarden, instrumenten en criteria. Daarnaast zal de school medewerking moeten verlenen aan onderzoek naar het invoeringsproces, de adequaatheid van de gebruikte instrumenten en de betrouwbaarheid van beoordelingen. Monitoring van het invoeringsproces en onderzoek naar de effecten van niveaudifferentiatie zal tevens participatie van leraren en schoolleiders en samenwerking met onderzoekers vereisen.

### **Onderzoeksinstellingen (kennisontwikkeling)**

Onderzoeksinstellingen moeten de relevante en benodigde kennis leveren die de invoering van niveaudifferentiatie ondersteunen. Daartoe moeten zij verschillende typen onderzoek inzetten, hoewel alle typen onderzoek vragen om een nauwe samenwerking met de onderwijspraktijk.

#### *Leidende rol in ontwikkeling instrumenten*

Onderzoeksinstellingen dienen een leidende rol te nemen bij de ontwikkeling van instrumenten die nodig zijn om niveaudifferentiatie te kunnen opstarten: standaarden, beoordelingsinstrumenten en beoordelingscriteria en procedures. In dit onderzoek moet nauw worden samengewerkt met leraren en schoolleiders om de praktijkrelevantie van de instrumenten te garanderen. Onderzoeksinstellingen moeten zich daarbij oriënteren op bestaande kennis en instrumenten binnen scholen en lerarenopleidingen, bijvoorbeeld voor het onderscheiden van verschillende niveaus in lerarencompetenties.

Ook dient, in samenspraak met scholen en beoordelaars, onderzoek opgezet te worden naar de betrouwbaarheid en validiteit van beoordelingsinstrumenten en naar de betrouwbaarheid van beoordelingen. Dit vereist onderzoek dat parallel wordt opgezet aan invoering van nieuwe vormen van beoordeling in het kader van niveaudifferentiatie.

#### *Leveren van good practices*

Binnen scholen is behoefte aan goede voorbeelden, vooral op domeinen waar niveaudifferentiatie noodzaakt tot vernieuwing zoals het toepassen van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning, het opstellen van loopbaan- en professionaliseringsbeleid of horizontale functiedifferentiatie. Daartoe moeten onderzoeksinstellingen gericht kennis verzamelen bij andere scholen (ook in een internationale context) over toepassingsmogelijkheden, ervaringen en effecten, deze kennis omzetten naar good practices en zorgen dat deze kennis ook gebruikt wordt op scholen. Daartoe zal alleen het verspreiden van deze kennis niet toereikend zijn.

#### *Uitvoeren van effect- en evaluatieonderzoek*

Om zicht te krijgen op de effectiviteit van niveaudifferentiatie en de daarbij passende (beleids)maatregelen, is het nodig om onderzoek uit te voeren naar de effecten hiervan. Onderzoeksinstellingen zouden veel vaker in samenwerking met scholen de effecten van allerlei maatregelen op wetenschappelijke wijze moeten onderzoeken. Onderzoeksresultaten op een school moeten worden verbonden met onderzoeksresultaten op andere scholen en met wetenschappelijke theorieën. Deze kennis moet vervolgens ter beschikking worden gesteld aan scholen, de overheid en de wetenschap. De invoering van niveaudifferentiatie vraagt om dergelijk onderzoek teneinde evidence te verzamelen over de effectiviteit hiervan. Hoewel onderzoekers vooral effectonderzoek moeten doen rondom de op te starten pilots binnen scholen, zijn er op korte termijn ook mogelijkheden voor effect- en evaluatieonderzoeken die relevante kennis opleveren over niveaudifferentiatie. Zo is onderzoek mogelijk naar effecten van beloningsdifferentiatie en prestatiebeloning of pop-gesprekken, de invoering van bekwaamheidseisen en bekwaamheidsdossiers, of naar opbrengsten van de academische school of opleiden in de school.

*Nieuwe kennis aanleveren en toegankelijk maken*

Onderzoeksinstituten kunnen door hun brede onderzoekservaring en door de inbedding van onderzoek binnen wetenschappelijke kennisdomeinen een signaleringsfunctie vervullen ten aanzien van nieuwe relevante kennis of ten aanzien van kennis die elders voorhanden is. Bijvoorbeeld kennis over niveaudifferentiatie in andere beroepsgroepen, performance-assessment, Human Resource Development of leerculturen. Dit vereist een vraaggerichte instelling van onderzoeksinstituten, vooral in hun wijze van kennisverspreiding.





## Antwoord LPBO

Na de uitgebreide uiteenzetting in het vorige hoofdstuk over het standpunt van het LPBO ten opzichte van niveaudifferentiatie voor leraren, sluit dit rapport af met een antwoord op de vraag van de staatssecretaris van OCW, mevrouw J.M. van Bijsterveldt. Hiertoe wordt het standpunt van het LPBO gezien vanuit de drie criteria van het LPBO.

### Aansluiting bij de vraag

Omdat de vraag van de staatssecretaris een vierledige vraag is, is ook het antwoord van het LPBO vierledig.

#### *Functies bovenkant beroep leraar?*

Het LPBO stelt zich op het standpunt dat er geen functies zijn aan de bovenkant van het beroep van leraar, maar gaat uit van één functie: de functie van leraar. Vanwege de veronderstelde positieve effecten van niveaudifferentiatie, is het LPBO voorstander van het onderscheiden van twee verschillende niveaus binnen het beroep van leraar: het niveau van leraar en het niveau van de excellente leraar. De excellente leraar is een leraar die over de competenties beschikt om het leren en de leeropbrengsten van leerlingen aantoonbaar te optimaliseren.

#### *Competentieprofiel?*

Om leraren en scholen inzicht te geven in de competenties die nodig zijn om het excellente niveau te bereiken en om leraren en scholen houvast te geven bij de beoordeling of dit niveau is bereikt, is een competentieprofiel van de excellente leraar nodig. De basis voor het profiel moet liggen in een visie op het optimaliseren van leren en leeropbrengsten van leerlingen. Alleen de competenties die hiervoor nodig zijn, worden in het profiel opgenomen. Er is nader onderzoek nodig om deze competenties te benoemen en te onderscheiden. Als deze competenties bekend zijn, moeten ze worden vergeleken en afgestemd worden op het bestaande profiel van de leraar. Pas dan kunnen de verschillen tussen de twee profielen duidelijk worden gemaakt: bevat het profiel van de excellente leraar ook een uitbreiding van competenties of een ander niveau van bepaalde competenties uit het profiel van de leraar? Of dienen de competenties van de leraar op het excellente niveau anders omschreven te worden?

In de ontwikkeling van het competentieprofiel van de excellente leraar dient rekening te worden gehouden met mogelijke verschillen tussen onderwijssectoren.

Naast een competentieprofiel zijn standaarden nodig die aangeven wat de vereiste mate van beheersing is van deze competentie. Hiertoe zullen de competenties van de excellente leraar ook moeten worden vertaald naar bekwaamheidseisen.

#### *Hoe competenties ontwikkelen?*

Hoewel de competenties voor de excellente leraar nog niet bekend zijn, geeft de literatuur wel een richting aan voor de manier waarop deze worden ontwikkeld. Excellentie wordt niet alleen verkregen via scholing, training of opleiding, maar vooral ook door ervaring en door het gericht verbeteren van het eigen handelen. Voor de excellente leraar betekent dit het gericht verbeteren van het handelen in relatie tot leren en leeropbrengsten van leerlingen. Formele opleidingen kunnen een bijdrage leveren, maar alleen indien de leraar de geleerde kennis en vaardigheden ook daadwerkelijk doelgericht toepast in het optimaliseren van het

leren van leerlingen. Vanwege de rol van ervaring en doelgerichte verbetering in het ontwikkelen van expertise, is de schoolcontext van leraren van groot belang. De schoolcontext moet ontwikkeling stimuleren en faciliteren.

Doordat leraren zich vooral op informele wijze ontwikkelen naar een excellent niveau, is niveaudifferentiatie sterk gerelateerd aan het assessmentvraagstuk. Het niveau van excellentie kan immers niet uitsluitend worden afgemeten aan de gevolgde opleiding, maar komt tot uitdrukking in het functioneren van de leraar en moet daarom op een andere wijze worden beoordeeld. Beoordeling in het kader van niveaudifferentiatie vergt grote inspanningen van scholen en onderzoeksinstellingen (zie vorige hoofdstuk).

#### *Draagvlak werkgever?*

Zowel uit verschillende onderzoeken als uit de werkveldconferentie komt naar voren dat werkgevers in principe positief zijn over het idee van niveaudifferentiatie. Maar tegelijkertijd zijn ze huiverig voor de invoering van niveaudifferentiatie, met name omdat dit consequenties heeft voor de beloningsstructuur en arbeidscultuur, maar ook omdat er weinig expertise is binnen de school in het beoordelen van het functioneren van leraren. Dit blijkt ook uit de geringe mate waarin scholen gebruikmaken van bestaande vormen van differentiatie zoals functiedifferentiatie en beloningsdifferentiatie.

Het LPBO wil daarnaast benadrukken dat invoering van niveaudifferentiatie niet alleen draagvlak vereist bij werkgevers, maar ook draagvlak bij leraren. Uit de werkveldconferentie komt naar voren dat leraren weliswaar positief staan ten opzichte van niveaudifferentiatie, maar ook allerlei kanttekeningen plaatsen bij de uitvoerbaarheid hiervan.

Het LPBO constateert dat het draagvlak binnen scholen voor de invoering van niveaudifferentiatie op dit moment ontoereikend is, omdat belangrijke condities niet in voldoende mate aanwezig zijn. Het gaat daarbij om beleidscondities in randvoorwaardelijke en faciliterende zin en om specifieke invoeringscondities binnen scholen op verschillende niveaus: HRM-beleid, beleidsinstrumenten, faciliteiten, cultuur en leiderschap. Het LPBO beveelt daarom aan om niveaudifferentiatie gefaseerd en weloverwogen in te voeren en scholen uit te nodigen om hiervoor pilots te starten. Daarnaast is het LPBO van mening dat verbreding van het draagvlak gebaat is bij kennis over de daadwerkelijke effecten van niveaudifferentiatie. Daartoe zal aan elke pilot onderzoek moeten worden verbonden.

#### **Legitimatie vanuit de beroepspraktijk**

Niveaudifferentiatie heeft een duidelijke meerwaarde voor de beroepspraktijk, maar deze meerwaarde berust vooralsnog op veronderstellingen, omdat niveaudifferentiatie nog niet in praktijk wordt toegepast. Het LPBO, maar ook geraadpleegde velddeskundigen en experts, vinden deze veronderstelde meerwaarde van niveaudifferentiatie echter zeer relevant. Dit is de belangrijkste reden voor het LPBO om zich positief uit te spreken over niveaudifferentiatie en invoering hiervan onder alle genoemde invoeringscondities te bepleiten. Uit het overzicht van de wenselijke acties ten aanzien van deze invoeringscondities blijkt ook dat verschillende actoren niet op elkaar moeten wachten, maar gelijktijdig van start moeten gaan en hun acties op elkaar moeten afstemmen.

#### **Kwaliteit van de kwalificatiestructuur**

Omdat een competentieprofiel en bekwaamheidseisen voor de excellente leraar nog moeten worden ontwikkeld, kan het LPBO geen uitspraak doen over de mate waarin dit nieuwe profiel bijdraagt aan

de transparantie, robuustheid of samenhang van de kwalificatiestructuur. Het LPBO heeft wel in de aanbevelingen ten aanzien van het ontwikkelen van het nieuwe profiel en de bekwaamheidseisen rekening gehouden met deze kwaliteitscriteria. Afstemming van dit profiel en deze bekwaamheidseisen op het bestaande profiel van de leraar bevordert de transparantie en samenhang.

Het LPBO verwacht daarnaast dat opname van het competentieprofiel en de bekwaamheidseisen voor de excellente leraar bijdraagt aan de kwaliteit van de kwalificatiestructuur. Omdat bekwaamheidseisen voor een hoger niveau van functioneren meer richting geven aan ontwikkeling en beoordeling van leraren neemt de transparantie toe. De robuustheid blijft in stand omdat het LPBO een niveau-onderscheid voorstelt en daarmee slechts één profiel met bijbehorende bekwaamheidseisen aan de kwalificatiestructuur toevoegt.

De samenhang verbetert omdat het profiel en de bekwaamheidseisen voor de excellente leraar leraren en andere betrokkenen binnen scholen inzicht geven in de wijze waarop doorstroming naar het excellente niveau plaats kan vinden en wat daarvoor wordt vereist.

### **Samenvattend antwoord**

De vraag van de staatssecretaris van OCW, mevrouw J.M. van Bijsterveldt, aan het LPBO luidde als volgt:

*Welke functies aan de bovenkant van het beroep van leraar zouden kunnen worden onderscheiden, welk competentieprofiel of competentieprofielen horen daarbij, hoe kan betrokkene zijn deskundigheid voor zo'n beroep of functie ontwikkelen en wat is het draagvlak bij de onderwijswerkgever, blijkend uit bijvoorbeeld zijn bereidheid om de leraar bij zijn deskundigheidsontwikkeling te stimuleren en hem voor zijn functioneren te belonen?*

Samenvattend is het antwoord van het LPBO op deze vraag:

1. Er is geen functie aan de bovenkant van het beroep van de leraar, maar het LPBO stelt voor om binnen het beroep van leraar twee verschillende niveaus te onderscheiden: het niveau van leraar en het niveau van de excellente leraar.
2. Bij het niveau van de excellente leraar hoort een eigen competentieprofiel dat is gefundeerd op het optimaliseren van het leren van leerlingen.
3. Leraren ontwikkelen een excellent niveau door een combinatie van praktijkervaring en doelgerichte verbetering van het eigen handelen in relatie tot leren en leeropbrengsten van leerlingen. Training en opleiding zijn daarbij onontbeerlijk.
4. Er zijn aanwijzingen dat onderwijswerkgevers niveaudifferentiatie een nastrevenswaardige doelstelling vinden op voorwaarde dat aan de daaraan vereiste invoeringscondities wordt voldaan.

## Lijst van deelnemers werkveldconferentie

### Stakeholders

Mevrouw dr. I. Andersen-Bakkenes, procesmanager, NSA  
De heer M. Cantrijn, beleidsadviseur, WEC-Raad  
De heer ir. D. Dekker, beleidsadviseur, VO-raad  
De heer F. Dieters, secretaris beleid, HBO-Raad  
Mevrouw A.P. Gründemann, beleidsadviseur, MBO Raad  
De heer drs. R. van de Kraats, voorzitter, Platform VVVO  
Mevrouw A. Laarman, beleidsadviseur, MBO Raad  
Mevrouw drs. C. Verlinden, senior beleidsmedewerker, AOb  
Mevrouw dr. M. Vermeulen, directeur, SBL

### Beroepsgroep

De heer W. Bary, leraar, Van Maerlant College  
Mevrouw Y. op de Beek, senior beleidsadviseur, Mondriaan Onderwijs Groep  
Mevrouw J. Bours, manager, Koning Willem I College/School voor de Toekomst  
De heer R. Dorreboom, directeur, Via Nova College  
De heer W. Heijnen, directeur, Basisschool Het Palet  
Mevrouw M. van Hoboken, leraar, ROC West Brabant  
De heer T. Lenders, schoolleider, Bisschoppelijk College Broekhin  
De heer H. Nijboer, schoolleider, Carmel College Oldenzaal  
De heer W. Pon, leraar, Minkema College Woerden  
De heer H. Schaepkens, senior trainer, Koning Willem I College/School voor de Toekomst  
Mevrouw M. Schuitemaker, leraar, Bisschoppelijk College Broekhin  
Mevrouw M. Soeters, leraar, Albeda College  
De heer P. van der Stoel, leraar, ISW  
De heer R. Strijker, directeur, Rehobotschool  
De heer A. Thijssen, leraar, Theresialyceum  
Mevrouw P. Verhelst, leraar, Theresialyceum  
De heer J. de Vries, leraar, OBS De Overlaet  
Mevrouw A. Walgjen, teamleider/leraar, Via Nova College

### LPBO

De heer prof. dr. H.W.A.M. Coonen, voorzitter platform, LPBO  
De heer H. Maas, lid platform, LPBO  
De heer M. van der Plas, lid platform, LPBO  
Mevrouw drs. H.J.B. Bakker, communicatie-adviseur, LBPO  
Mevrouw dr. K. Kwakman, directeur, LPBO  
Mevrouw drs. J. Simons, beleidsmedewerker, LPBO  
Mevrouw drs. J.H. Tamse, beleidsmedewerker, LPBO

## Lijst van geraadpleegde experts

De heer prof. dr. G.H.M. Evers, hoogleraar personeelwetenschappen, Universiteit van Tilburg

De heer prof. dr. P.H.A. Frissen, hoogleraar bestuurskunde, Universiteit van Tilburg

De heer dr. R. Klarus, lector ontwikkelen van competenties op de werkplek,  
Hogeschool van Arnhem/Nijmegen

De heer prof. dr. W.F. de Nijs, hoogleraar strategisch personeelsmanagement,  
Radboud Universiteit Nijmegen

Mevrouw prof. dr. K. Sanders, hoogleraar arbeid- en organisatiepsychologie, Universiteit Twente

De heer prof. dr. P.J.C. Sleegers, hoogleraar onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

De heer dr. H.H. Tillema, hoofddocent opleiding en ontwikkeling, Universiteit Leiden

## Literatuur

Algemene Onderwijsbond (2007). *Ambitie & belonen*. Verkregen in december 2007, via [www.aob.nl/kixtart/nm/articlefiles/6293-leaflet\\_ambitie\\_en\\_belonen.pdf](http://www.aob.nl/kixtart/nm/articlefiles/6293-leaflet_ambitie_en_belonen.pdf)

Benner, P. (2001). *From novice to expert. Excellence and power in clinical nursing practice* (commemorative edition). New Jersey: Prentice-Hall.

Berenschot/Vslpc (1999). *Competenties van leraren. Beoordelaarshandleiding*. Utrecht: Berenschot/Vslpc.

Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.

Bolhuis, S.M. (2000). *Naar zelfstandig leren: wat doen en denken docenten?* Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Leuven: Garant.

Bolhuis, S.M. & Simons, P.R.J. (1999). *Leren en werken*. Deventer: Kluwer.

Broos, F. & Korte, E. (2007). *Ruimte voor de leraar*. Mesofocus nr. 66. Deventer: Kluwer.

Canton, E. & Webbink, D. (2004). *Prestatieprikkel in het Nederlandse onderwijs. Wat kunnen we leren van buitenlandse ervaringen?* Den Haag: Centraal Planbureau.

Christis, J. & Fruytier, B. (2006). Competentiemanagement: een kritiek en een alternatief. *Tijdschrift voor HRM*, 9(4), 6-35.

Commissie Leraren (2007). *Leerkracht*. Den Haag: Ministerie van OCW.

Cornet, M., Huizinga, F., Minne, B. & Webbink, D. (2006). *Kansrijk kennisbeleid*. Den Haag: Centraal Planbureau.

Dams, J., Janssen, M., Willemsse, P., Weeren, J. van & Haperen, T. van (2007). *Competentieverricht beoordelen in het MBO*. De Bilt: MBO Raad.

Dekker, J. & Sanders, P. (2008). *Kwaliteit van beoordeling in de praktijk*. Ede: Kenniscentrum Handel.

Dochy, F., Heylen, L. & Mosselaar, H. van de (red.) (2002). *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs*. Utrecht: Lemma.

- Dochy, F. & Struyven, K. (2002). Assessment: betekenis en assessmentvormen. In: F. Dochy, L. Heylen & H. van de Mosselaar (red.), *Assessment in onderwijs. Nieuwe toetsvormen en examinering in studentgericht onderwijs en competentiegericht onderwijs* (pp. 33-61). Utrecht: Lemma.
- Eekelen, I.M. van (2005). *Teachers' will and way to learn – Studies on how teachers learn and their willingness to do so*. Academisch Proefschrift Universiteit Maastricht.
- Evers, G.H.M. (2007). *Advies omtrent bevordering implementatie functie- en beloningsdifferentiatie in PO, VO en BVE*. Tilburg: Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek.
- Gerrichhauzen, J. (2007). *De lerende en onderzoekende docent. Professionaliseren versnellen met HRM-beleid, afstandsonderwijs en werkplekleren*. Inaugurele rede Open Universiteit Heerlen.
- Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace*. Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Ingvarson, L. & Chadbourne, R. (1997). Reforming teachers' pay systems: The advanced skills teacher in Australia. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 7-30.
- Inspectie van het Onderwijs (2007a). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2005/2006*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2007b). *Opleiden in de school - 3. Kwaliteitsborging en toezicht. Advies*. Den Haag: Inspectie van het Onderwijs.
- Jochems, W. (2007). *Onderwijsinnovatie als leidraad voor onderwijsresearch en professionele ontwikkeling*. Inaugurele rede Technische Universiteit Eindhoven.
- Kant, H. van de (2004). *Functies in het primair onderwijs*. Den Haag: Reed Business.
- Klaeijssen, A., Hövels, B., Osch, C. van & Dungen, M. van den (2005). *Bevoegd zijn en bekwaam blijven. EVC voor nieuw en zittend onderwijspersoneel*. Nijmegen/s Hertogenbosch: KBA/CINOP.
- Klarus, R. (1998). *Competenties erkennen. Een studie naar modellen en procedures voor leerwegaafhankelijke beoordeling van beroepscompetenties*. Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Klarus, R. (2006). *Toetsen met EVC: leerwegaafhankelijk beoordelen van competenties*. In: H. Berkel & A. Bax, *Toetsen in het hoger onderwijs* (pp. 341-356). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kwakman, K. (1999). *Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs*. Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen.

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2006). *Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte.* Utrecht: LPBO.

Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2007). *Beroep: onderwijsondersteuner.* Utrecht: LPBO.

McKinsey & Company (2007). *How the world's best-performing school systems come out of top.* Verkregen in november 2007, via [http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf)

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007a). *Nota werken in het onderwijs 2008.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007b). *Actieplan leerkracht van Nederland. Beleidsreactie op het advies van de Commissie Leraren.* Den Haag: Ministerie van OCW.

National Board for Professional Teaching Standards (2007). *A research guide on national board certification of teachers.* Arlington: NBPTS.

National Board for Professional Teaching Standards (2008). *2008 Guide to national board certification.* Verkregen in januari 2008, via [www.nbpts.org](http://www.nbpts.org).

Nijveldt, M. (2008). *Validity in teacher assessment. An exploration of the judgment processes of assessors.* Academisch Proefschrift Universiteit Leiden.

Onderwijsraad (2005). *Leraren opleiden in de school.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006a). *Waardering voor het leraarschap.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2006b). *Personeelsopbouw en personeelsbeleid in het onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2007). *Leraarschap is eigenaarschap.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onstenk, J.H.A.M. (1997). *Lerend leren werken. Brede vakbekwaamheid en de integratie van leren, werken en innoveren.* Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen. Delft: Eburon.

Organisation for Economic Co-operation and development (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers.* Parijs: OECD.

Putnam, R.T. & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

Rijken, R. (2000). *Onderzoek naar functies en taken in het studiehuis.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.



- Ropo, E. (2004). Teaching expertise. Empirical findings on expert teachers and teacher development. In: H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.), *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert* (159-179). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Runhaar, P., Visser, R. de & Koot, T. (2005). *Variabele beloning in ROC's*. Wat levert dat op? 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- Sanders, P.F. & Roelofs, E.C. (2002). *Beoordeling van docentcompetenties*. Verkregen in januari 2008, via [http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/literatuur/VOR2002\\_docentcompetenties.pdf](http://toetswijzer.kennisnet.nl/html/literatuur/VOR2002_docentcompetenties.pdf).
- Schaaf, M.M. van der (2005). *Construct validation of teacher portfolio assessment. Procedures for improving teacher competence assessment illustrated by teaching students research skills*. Academisch Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Schuermans, R., Coonen, H. & Sanders, K. (in druk). *Van startbekwaam naar excellent leraarschap. Notities bij een specialistisch carrièreconcept*. TH&MA, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management.
- Silfhout, R.K. van (2002). *Inequality in pay within organizations: normative and instrumental perspectives*. Academisch Proefschrift Katholieke Universiteit Brabant.
- Sluijsmans, D.M.A. (2002). *Student involvement in assessment: The training of peer assessment skills*. Academisch Proefschrift Open Universiteit Heerlen.
- Stichting De Nationale Denktank (2007). *Succes op school! 12 frisse ideeën voor onderwijs als intermediair tussen leerlingen, arbeidsmarkt en maatschappij*. Verkregen in december 2007, via [www.nationale-denktank.nl](http://www.nationale-denktank.nl).
- Straetmans, G.J.J.M. & Diggele, J. van (2001). *Anders opleiden, anders toetsen*. Arnhem: Citogroep.
- Tillema, H. & Dirkse-Hulscher, S. (2004). *Toetssteen van assessment in de lerarenopleiding*. Brochure Landelijk Programmamanagement Educatief Partnerschap. HBO-Raad. Verkregen in januari 2008, via <http://www.leroweb.nl/docs/cob/websitesenwb15.pdf>
- Twisk, T., Boonstra, J.T., Kas, E., Brunschot, A. van & Putten, M. van (2005). *Prestatiebeloning in de publieke sector*. Utrecht: Berenschot.
- Twisk, Th.F., Daniëls J.J.M.C & Bolweg, J.F. (1999). *Competenties van leraren. Een goede bouwsteen voor integraal personeelsbeleid in het onderwijs*. Utrecht: Berenschot.
- Uitert, K. van & Nijssen, A. (2007). *(On)gelijke monniken – (On)gelijke kappen. Beloningsdifferentiatie in de praktijk van het onderwijs*. Zoetermeer: EIMconsult.

Verloop, N. & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het opleiden en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.

Vermunt, J. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Inaugurele rede Universiteit Utrecht.

Volman, M.L.L. (2006). *Jongleren tussen traditie en toekomst. De rol van docenten in leergemeenschappen*. Inaugurele rede Vrije Universiteit van Amsterdam.

Vrieze, G., Houben, L., & Kessel, N. van (2003). *Functiedifferentiatie in het onderwijs. Verdiepingsstudie aandachtsgroepenmonitor 2003*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Wiel, M.W.J. van de, Szegedi, K.H.P. & Weggeman, M.C.D.P. (2004). Professional learning: deliberate attempts at developing expertise. In: H.P.A. Boshuizen, R. Bromme & H. Gruber (eds.), *Professional learning: gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 181-206). Dordrecht: Kluwer Academic.

Zwart, R.C. (2007). *Teacher learning in a context of reciprocal peer coaching*. Academisch Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

## Informatieve sites

**www.lpbo.nl.** Site van het Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs. Hier vindt u alle relevante documenten, links en actuele informatie waarop het LPBO zich baseert bij de invulling van zijn opdracht. Ook zijn veel documenten te downloaden.

The Training and Development Agency for Schools (TDA) is gelieerd aan het Department for Children, Schools and Families (DCSF) in Engeland. De website van de TDA, **www.tda.gov.uk**, bevat nuttige en interessante informatie voor mensen die in de brede onderwijssector werkzaam (willen) zijn. Van studenten tot en met seniordocenten, van onderwijsondersteunend personeel tot gespecialiseerde onderzoeksinstellingen.

The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) in de Verenigde Staten is een onafhankelijke, non-profit organisatie die gericht is op certificering van de professionals in het Amerikaanse onderwijs. Inmiddels zijn meer dan 64.000 docenten gecertificeerd en vormen zij een netwerk waar de kansen en uitdagingen van het hedendaags onderwijs besproken kunnen worden. Op de site **http://nbpts.org** leest u er meer over.

Promotie en doorstroming in het onderwijs krijgen steeds meer aandacht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). Scholen kunnen functiedifferentiatie toepassen. Of ze kunnen loon naar werken invoeren. En hoe zit het met niveaudifferentiatie? Wat is daarover geregeld in de cao voor de onderwijssector? Via de link **www.minocw.nl/arbeidsvoorwaarden** komt u bij het dossier dat daar alle informatie over bevat.

Sinds 1 augustus 2006 houden scholen een bekwaamheidsdossier bij van iedere leraar. Op termijn gaat dat ook gelden voor iedere schoolleider in het basisonderwijs. In zo'n bekwaamheidsdossier worden de afspraken bijgehouden die de werkgever met de leraar en schoolleider maakt over het ontwikkelen en onderhouden van diens bekwaamheid. Op **www.bekwaamheidsdossier.nl** vindt u allerlei informatie over het hoe en waarom. Ook komen scholen aan het woord die al ervaring hebben met bekwaamheidsdossiers.

Op zoek naar cijfers en trends over lerarentekorten? Of naar informatie om ouder personeel te motiveren langer door te werken? Surf dan naar **www.onderwijsarbeidsmarkt.nl**. Dit kennisportaal van het Sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt (SBO) bevat informatie over allerlei thema's rond werken in het onderwijs. Regionaal, nationaal en internationaal. Het SBO is dé organisatie van werkgevers en werknemers in het onderwijs. De informatie is steeds actueel, toegespitst op de verschillende sectoren en waar mogelijk in thema's ondergebracht zoals personele tekorten, levensfasen, culturele diversiteit, HRM, slimmer werken en onderwijs & omgeving.

## Eerder uitgebrachte rapporten van het LPBO

*Bekwaamheidseisen schoolleiders PO*

2006, 4 pp., ISBN: 90 - 78691 - 02 - 6

*Competentieprofiel leraar (V)MBO?*

2006, 29 pp., ISBN: 90 - 78691 - 02 - 6

*Educatieve masteropleidingen. Beeld van de behoefte*

2006, 58 pp., ISBN: 90 - 78691 - 03 - 4

*Beroep: onderwijsondersteuner*

2007, 42 pp., ISBN: 978 - 90 - 78691 - 04 - 4

*Toetscriteria voor competentieprofielen en bekwaamheidseisen*

2007, 33 pp., ISBN: 978 - 90 - 78691 - 05 - 1







