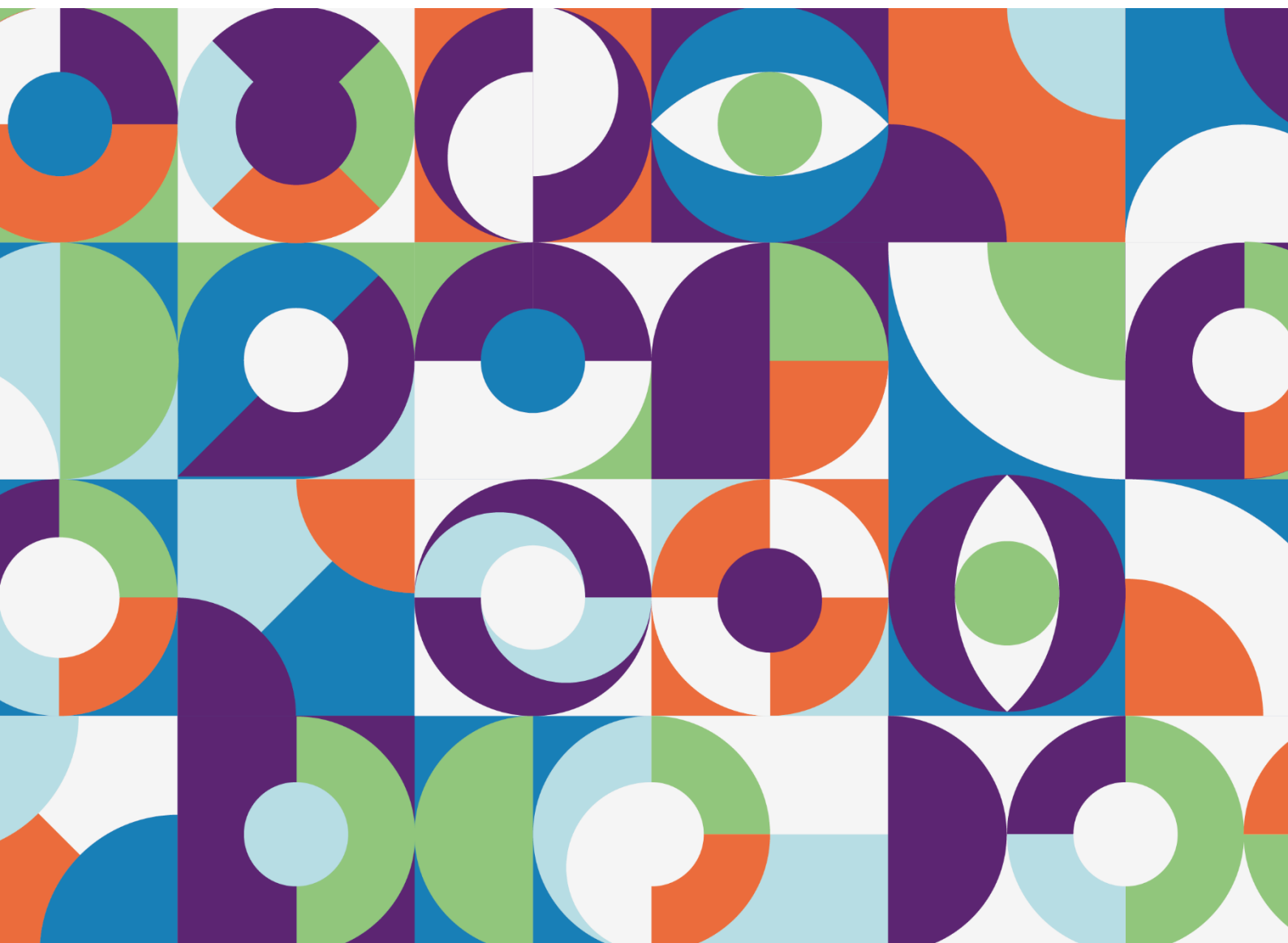


Nr. 4  
Jaargang 44  
2023

# Tijdschrift voor Lerarenopleiders



**velon**  
van voor door  
lerarenopleiders

**velov**  
Voor en door lerarenopleiders

## Schrijven in het Tijdschrift voor Lerarenopleiders?



Ga naar: <https://velon.nl/professionalisering/tijdschrift-voor-lerarenopleiders/>

# Inhoudsopgave

<b>Inleiding</b>	Beloftevolle strategieën in de aanpak van het lerarentekort Hanne Tack en Symen van der Zee	1.
<b>Beschouwing</b>	Continue professionalisering van leraren als aanpak voor het lerarentekort: Inzichten vanuit de onderzoeksgroep LOPO Aron Decuyper, Benjamin Ponet, Lien Dorme, Pieter Flamand, Delphine Franco, Tina Gryson, Lisa Herman, Karolien Keppens, Hanne Tack, Laura Thomas, Jasja Valckx, Nele Van Doren, & Ruben Vanderlinde	7.
<b>Onderzoek</b>	Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden André Koffeman, Hester van de Kuilen & Marco Snoek	26.
<b>Praktijkvoorbeeld</b>	'The Next Education Workforce': Inspiratie uit Arizona Lida Klaver & Symen van der Zee	45.
<b>Opinie</b>	Waar zullen we beginnen? Pedagogisch wereldwijzen als startpunt voor professionalisering Lisette Bastiaansen & Maaïke Nap	63.
<b>Beschouwing</b>	Samen bouwen aan de leerbrug tussen school en lerarenopleiding Vicky Willegems, Eva Lauwers, Karolien Silverans, Nadine Engels, Els Consuegra	71.
<b>Praktijkvoorbeeld</b>	Collectief leren van schoolleiders, via procescoaching door lerarenopleiders Marijke De Smet & Annkatrien Depoorter	90.
<b>Beschouwing</b>	Kwesties in het vormgeven van inductie van startende leraren: aanzet tot een professionele dialoog Helma Oolbakkink-Marchand & Harmen Schaap	101.
<b>Onderzoek</b>	Ervaringen met inductietrajecten in scholen voor voortgezet onderwijs Eline den Tuinder, Katrijn Opstoel, Kyle van den Langenberg & Helma Oolbakkink-Marchand	117.
<b>Nieuwe methodiek</b>	Doelgericht teamcoachen met hulp van een beslisboom: een methodiek om door de bomen het bos te blijven zien Mieke Meirsschaut, Julie D'Haeyer, Nele De Witte, Bénédicte Vanblaere & Iris Willems	133.
<b>Beschouwing</b>	De paradox van het meertalig narratief Jill Surmont, Thomas Caira, Katrien Roebben & Esli Struys	150.
<b>Praktijkvoorbeeld</b>	Samen werken aan meer inclusieve en diverse lerarenopleidingen Gert-Jan Veerman & Anje Ros	168.

# Colofon

Het Tijdschrift voor Lerarenopleiders is een gezamenlijke uitgave van Velon en VELOV. Het verschijnt vier keer per jaar, waarbij de vierde editie steeds een themanummer is. In het tijdschrift delen lerarenopleiders onderzoeksresultaten, praktijkervaringen, ideeën en opinies. Alle artikelen zijn gereviseerd door twee personen, één uit de redactie van het Tijdschrift en één externe reviewer uit Nederland of Vlaanderen.

## **Hoofdredacteur:**

Quinta Kools (Fontys Lerarenopleiding Tilburg)

E-mail: [tijdschrift@velon.nl](mailto:tijdschrift@velon.nl)

## **Gastredactie:**

Symen van der Zee (Saxion Hogeschool, Deventer)

Hanne Tack (Universiteit Gent)

Kristin Vanlommel (Hogeschool Utrecht)

Lida Klaver (Saxion Hogeschool)

Aniek Draaisma (onderzoeker inclusief en regeneratief onderwijs)

Laura Thomas (Universiteit Gent)

Aster Van Mieghem (Universiteit Antwerpen)

Johan De Wilde (voorzitter VELOV, Odisee)

Vicky Willegems (Vrije Universiteit Brussel)

## **Vormgeving en eindredactie:**

Velon

ISSN: 1876-4622

[www.velon.nl](http://www.velon.nl)

[www.velov.be](http://www.velov.be)

## Inleiding

### 'Beloftevolle strategieën in de aanpak van het lerarentekort'

*Hanne Tack (Vlaamse Onderwijsinspectie) en Symen van der Zee (Saxion University of Applied Sciences)*

We kunnen er niet meer om heen: het lerarentekort is prangend, nijpend, stijgend en dagelijks debat van onderwerp op scholen, onder beleidsmakers en onderzoekers. Tot bij de lokale bakker klinken kritische stemmen van bezorgde ouders. Recente koppen schreeuwen het uit: 'Lerarentekort op jaar tijd sterk toegenomen: VDAB telt nu bijna 3.300 openstaande vacatures voor leraren' (VRT Nieuws, 6 oktober 2023) en 'Een nieuw schooljaar, maar zorgen over lerarentekort onverminderd' (NOS Nieuws, 21 augustus 2023). Het net gepubliceerde Unesco-rapport (oktober 2023) toont dat het lerarentekort geen Vlaams-Nederlands verhaal is, maar een wereldwijde uitdaging. Met een tekort van 44 miljoen leraren, wereldwijd, en toekomstvoorspellingen van vertienvoudingen van dat lerarentekort in de komende 10 jaar (Elffers, 2021), staat het lerarentekort overal hoog op de agenda.

De oplopende tekorten zijn zorgwekkend en de negatieve teneur rond het lerarentekort is bijgevolg niet zo vreemd. Onderwijsonderzoek (Hattie, 2009; William, 2016) is immers ontegensprekelijk duidelijk over wat cruciaal is om maximale leerwinst te creëren en kwaliteitsvol onderwijs te ontwikkelen: de leraar. Goede leraren doen ertoe. William (2016) stelt dat de verschillen tussen leraren binnen scholen groter is dan de verschillen tussen scholen. De meest effectieve leraren bereiken volgens hem in een half jaar met hun leerlingen waar de minst effectieve leraar drie jaar over doet. Goede leraren maken het verschil. En wanneer die leraren er niet of in sterk dalende aantallen zijn, heeft dat belangrijke gevolgen voor het realiseren van kwaliteitsvol onderwijs.

Om het lerarentekort tegen te gaan en het lerarenberoep aantrekkelijker te maken, ondernemen zowel Nederlandse als Vlaamse beleidsmakers verschillende initiatieven (Onderwijsspiegel, 2023). In Vlaanderen zijn er bijvoorbeeld maatregelen die de arbeidsvoorwaarden verbeteren en meer ondersteuning garanderen. Een aantal van die maatregelen zijn: beginnende leraren krijgen sneller uitzicht op een vaste benoeming, meer aanvangsbegeleiding, zij-instromers kunnen meer anciënniteit meenemen, ICT-ondersteuning, nieuwe internet- en fietsvergoedingen, en extra middelen om

Vlaamse leraren vrij te stellen van administratieve en andere niet-kerntaken. Ook campagnes als 'Lesgeven is alles geven' (Onderwijs Vlaanderen, 2023) zetten in op het promoten en (her)waarderen van het lerarenberoep. Bijkomend werden in januari 2023 in Vlaanderen tijdelijke projecten (cf. proeftuinen lerarentekort) opgestart om het lerarentekort tegen te gaan en het beroep te herwaarderen. Vlaamse scholen mogen tijdens die projecten de bestaande regelgeving tijdelijk negeren om andere concepten uit te testen (Onderwijs Spiegel, 2023).

In Nederland wordt getracht in-, door- en uitstroom in lerarenopleidingen te bevorderen, door onder meer het collegegeld voor lerarenopleidingen te halveren. Ook kunnen scholen aanspraak doen op een subsidie voor het dienst nemen van zij-instromers en zijn er subsidieregelingen voor herintreders in het beroep. Voor het behoud van leraren wordt fors ingezet op strategisch personeelsbeleid dat zorgt voor het aantrekken en vooral ook behouden van leraren. Structureel wordt tevens 430 miljoen euro vrijgemaakt voor werkdrukvermindering. Om de aantrekkelijkheid van het beroep te vergroten, investeert de overheid verder flink in de salarissen van leraren in het primair onderwijs. In het nieuwe akkoord is zelfs een salarisstijging van 10% geregeld. Tot slot worden tal van initiatieven ondernomen om het onderwijs anders te organiseren.

Complexe vraagstukken vragen om een combinatie van weloverwogen, evidence-informed en structurele hervormingen om het lerarentekort aan te pakken. Het terugwerken van het lerarentekort vraagt om maatregelen op het volledige professionaliseringscontinuüm: gaande van de initiële opleiding van leraren, naar de inductiefase van startende leraren en duurzame in-service ondersteuning van leraren in hun levenslange professionele ontwikkeling. Niet louter inzetten op één aspect van het continuüm, maar werken aan een kwaliteitsvol en-en-en verhaal. Analoog gingen we daarom op zoek naar bijdragen die dieper ingaan op manieren om met het lerarentekort om te gaan:

1. Tijdens de initiële opleiding van leraren: Welke rol kunnen lerarenopleidingen opnemen in dit debat?
2. De inductiefase van startende leraren: Hoe kunnen beginnende leraren beter begeleid worden, zodat vroege uitval gereduceerd kan worden? Welke rol kunnen bijvoorbeeld aanvangsbegeleiding en/of mentoring spelen?

3. De in-service ondersteuning van leraren in hun levenslange professionele ontwikkeling: Hoe kan onderwijs op een andere manier georganiseerd worden? Welke rol kunnen bijvoorbeeld professionele leergemeenschappen, teamteaching, duaal leren, collegiale visitaties en interprofessioneel opleiden spelen in het lerarentekort?

Onze oproep resulteerde in meer dan twintig bijdragen, waarvan er elf in dit themanummer opgenomen zijn. Het themanummer opent met een collectieve bijdrage vanuit de Gentse onderzoeksgroep “Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling” ([www.lopo.ugent.be](http://www.lopo.ugent.be)) onder leiding van prof. dr. Ruben Vanderlinde. In een beschouwend artikel presenteren de onderzoekers (Decuyper et al., 2023) evidence-informed strategieën die een mogelijk antwoord kunnen bieden op het lerarentekort. In lijn met de structuur van dit themanummer, zoomen ze dieper in op (1) de initiële opleiding van leraren, (2) de inductiefase van startende leraren, en (3) de in-service ondersteuning van leraren in hun levenslange professionele ontwikkeling.

Drie bijdragen gaan nog verder in op de initiële opleiding van leraren en gaan op zoek naar verdere antwoorden. In hun praktijkvoorbeeld “The Next Education Workforce: Inspiratie uit Arizona” schetsen Klaver en van der Zee (2023) de contouren en krachten van een programma dat teamteaching inzet als strategie om het lerarenberoep aantrekkelijker te maken. Samenwerking tussen expertleraren, onderwijsassistenten en leraren in opleiding worden hierbij onder de loep genomen. De kracht van partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen wordt beschouwend gepresenteerd door Willegems en collega’s (2023) in het artikel “Samen bouwen aan een leerbrug tussen school en lerarenopleiding”. Naast een overzicht van internationaal onderzoek, bundelen de auteurs ook tien jaar eigen empirisch onderzoek en presenteren ze een partnerschapsmodel als leerbrug tussen school en opleiding, waarin onderzoekende leergemeenschappen centraal staan. Tot slot zoomen Veerman en Ros (2023) in op het vraagstuk hoe we kunnen werken aan meer diverse en inclusieve lerarenopleidingen, om op die manier een meer diverse lerareninstroom te bereiken. In hun zoektocht presenteren zij de kracht van het project ‘Divers voor de klas’.

Drie andere bijdragen richten zich verder op de kansen die liggen in de inductiefase van startende leraren. Oolbakkink en Schaap (2023) schetsen in hun

bijdrage “Kwestie in het vormgeven van inductie van startende leraren: Aanzet tot een professionele dialoog” vier kwesties die een rol spelen bij het begeleiden van startende leraren en het vormgeven van krachtige inductieprogramma’s. Ze schetsen te overwegen spanningsvelden die inspirerend kunnen werken voor inductietrajecten rond eigenaarschap, maatwerk, complexiteit en een beginnend professional zijn. In de bijdrage “Ervaringen met inductietrajecten voor voortgezet onderwijs” beschrijven den Tuinder en collega’s (2023) op basis van groepsinterviews de ervaringen van inductietrajecten in vijftien voortgezet onderwijs scholen. De auteurs duiden hierbij onder meer op spanningen tussen de ideale situatie en de werkelijkheid. In hun bijdrage “Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden” presenteren Koffeman en collega’s (2023) de resultaten van een onderzoek naar het verband tussen professionele ontwikkelingstrajecten voor leraren en het behoud van leraren in het beroep. Ze concluderen met resultaten die inspirerend kunnen werken.

De in-service ondersteuning van leraren in hun levenslange professionele ontwikkeling wordt verder geconcretiseerd in vier bijdragen. In hun bijdrage “Collectief leren van schoolleiders, via procescoaching door lerarenopleiders” schetsen Smet en Depoorter (2023) vijf praktijken (recruterings en selectie, opdrachttoewijzing, leerkrachtevaluatie, professionele ontwikkeling, waardering en beloning) die nuttig zijn bij het vormgeven van een personeelsbeleid in onderwijs met oog op het verminderen van lerarentekort. Meirsschaut en collega’s (2023) presenteren in het artikel “Doelgericht teamteachen met hulp van een beslisboom: Een methodiek om door de bomen het bos te blijven zien” een ondersteunende beslisboom met oog op het doelgericht inzetten van (modellen van) teamteaching. Eveneens stimuleert de beslisboom gesprekken en reflectie over de lespraktijk tussen teamteachers. Hun beslisboom is gekoppeld aan het ruimere ESTAFETT-project ([www.teamteaching-estafett.be](http://www.teamteaching-estafett.be)), dat de effecten van teamteaching op leraren en leerlingen wil onderzoeken en valoriseren. Surmont en collega’s (2023) maken in “De paradox van het meertalig narratief” de vergelijking tussen de percepties van leraren die in CLIL lesgeven tegenover leraren die in heterogene contexten met hoge meertaligheid lesgeven. Ze voeren hierbij een pleidooi voor het integreren van CLIL-succesfactoren in meertalige onderwijscontexten en doen een aantal voorstellen met oog op duurzame professionalisering. Tot slot doen Bastiaansen en Nap (2023) in hun opiniestuk een oproep voor “Pedagogisch wereldwijzen als startpunt voor professionalisering”. Hierbij pleiten ze voor het opnieuw in waarde eren van de



pedagogische bedoeling van onderwijs als strategie om aan het lerarentekort tegemoet te komen. In hun pleidooi brengen ze verschillende argumenten naar boven die dit betoog verder onderbouwen.

Met het TvL-themanummer 2023 'Beloftvolle strategieën in de aanpak van het lerarentekort' willen we de eerder negatieve berichtgeving counteren en op zoek gaan naar krachtige manieren om het lerarentekort aan te pakken. Zonder pasklare antwoorden te willen bieden, willen we stem geven aan deze waardevolle initiatieven, die allen werken aan kwaliteitsvol onderwijs, door het opleiden, ondersteunen en professionaliseren van leraren. We willen met dit themanummer bijdragen aan een meer positieve beeldvorming vanuit een duidelijk geloof in de expertise en de passie van leraren, de essentiële rol van onderwijs voor de samenleving en de draagkracht en flexibiliteit van lerarenteams. We zijn voorzichtig hoopvol – ook al blijft de situatie erg prangend – om samen op zoek te gaan naar antwoorden.

## Auteurs

**Dr. Hanne Tack** werkt bij de Vlaamse Onderwijsinspectie ([www.onderwijsinspectie.be](http://www.onderwijsinspectie.be)) als inspecteur basisonderwijs. Zij vervulde rollen als onderzoeker, onderwijskundige, leraar en lerarenopleider. De afgelopen tien jaar was zij verbonden aan de onderzoeksgroep '*Lerarenopleiding en Professionele Ontwikkeling*' ([www.lopo.ugent.be](http://www.lopo.ugent.be)) van de Vakgroep Onderwijskunde waar ze werkte rond leraren(opleiders) en hun professionele ontwikkeling.

[tackhanne@gmail.com](mailto:tackhanne@gmail.com)

Dr. Symen van der Zee is lector Vernieuwend Onderwijs aan de Saxion University of Applied Sciences.. Samen met zijn onderzoeksgroep verricht hij onderzoek naar onderwijsvernieuwingen.

[s.vanderzee@saxion.nl](mailto:s.vanderzee@saxion.nl)

## Referenties

Elffers, L. (2021, 11 november). Een lerarentekort, zegt u? Geraadpleegd op 23 oktober 2023, van <https://didactiefonline.nl/blog/louise-elffers/een-lerarentekort-zegt-u>

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. London: Routledge.

NOS nieuws (2023, 21 augustus). Een nieuw schooljaar, maar zorgen over lerarentekort onverminderd. <https://nos.nl/artikel/2487415-een-nieuw-schooljaar-maar-zorgen-over-lerarentekort-onverminderd>

UNESCO (2023). *Global education monitoring report, 2023: technology in education: a tool on whose terms?* Retrieved October 12, 2023, from <https://doi.org/10.54676/UZQV8501>

Vlaamse onderwijsinspectie (2023). *Onderwijspiegel. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussel.

Vlaamse Overheid (2023). *Lesgeven is alles geven*. Geraadpleegd op: <https://www.vlaanderen.be/lesgeven-is-alles-geven>

VRT Nieuws (2023, 6 oktober, 2023). *Lerarentekort op jaar tijd sterk toegenomen: VDAB telt nu bijna 3.300 openstaande vacatures voor leraren*. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/10/09/lerarentekort-op-1-jaar-tijd-sterk-toegenomen>

William, D. (2016). *Leadership for Teacher Learning: Creating a Culture Where All Teachers Improve So That All Learners Succeed*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.

# Beschouwing

## Continue professionalisering van leraren als aanpak voor het lerarentekort: Inzichten vanuit de onderzoeksgroep LOPO

*Aron Decuyper, Benjamin Ponet, Lien Dorme, Pieter Flamand, Delphine Franco, Tina Gryson, Lisa Herman, Karolien Keppens, Hanne Tack, Laura Thomas, Jasja Valckx, Nele Van Doren, & Ruben Vanderlinde (Universiteit Gent)*

### Samenvatting

*De onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling' (LOPO) verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent, presenteert in dit beschouwend artikel evidence-informed strategieën die een mogelijk antwoord kunnen bieden op het huidige lerarentekort. Deze niet allesomvattende strategieën zijn in grote mate gebaseerd op meer dan tien jaar eigen onderzoek binnen het onderzoeksdomein van de opleidingsdidactiek. De hoofdgedachte bij alle voorgestelde strategieën is dat inzetten op de continue professionalisering van leraren kan helpen bij het behouden van leraren in het beroep. Dit vraagt om de gehele loopbaan van leraren in beschouwing te nemen. In het bijzonder worden drie fases onderscheiden, de zogenaamde drie I's: de (1) initiële opleiding, de (2) inductiefase, en de (3) in-service professionele ontwikkeling. Met betrekking tot de (1) initiële opleiding, richten de strategieën zich enerzijds op het betekenisvol competentiegericht opleiden van student-leraren en anderzijds op het stimuleren van modellering bij lerarenopleiders. Binnen de (2) inductiefase wordt de aandacht gevestigd op een voldoende en afgestemde ondersteuning van beginnende leraren. Tot slot, gerelateerd aan de (3) in-service professionalisering van leraren, wordt de aangetoonde meerwaarde van structurele samenwerkingen besproken zoals professionele leergemeenschappen, teacher design teams, en teamteaching. Zonder te claimen dat inzetten op de professionalisering van leraren het lerarentekort volledig kan oplossen, besluit het artikel dat weldoordachte keuzes voor opleidingsinitiatieven in elke fase alvast een belangrijke tegemoetkoming zijn aan het huidige lerarentekort.*

### Inleiding

Dat het lerarentekort in het basis- en secundair onderwijs een probleem is, is een open deur intrappen. Het is een bekend en wijdverspreid probleem dat niet alleen in Vlaanderen, maar ook in andere Europese landen aanwezig is (Europese Commissie, 2019). Vooral in het laatste decennium woedt er heel wat discussie over dit fenomeen, dat ook vandaag in Vlaanderen bijzonder veel commotie opwekt. Ondanks deze discussie blijven duidelijke oplossingen voor deze uitdaging uit. Daarentegen is de ernst van het probleem de afgelopen jaren

verder toegenomen en gaan beleidsmakers op zoek naar *evidence-informed* strategieën. Met *evidence-informed* strategieën worden strategieën bedoeld die geïnformeerd zijn (door het om het even welke vorm van) onderzoek.

Strategieën uitzetten om het lerarentekort aan te pakken, is echter geen eenvoudige klus. Dit heeft alles te maken met het feit dat het lerarentekort beschouwd kan worden als een zogenaamd *wicked problem*. Een *wicked problem* is een bijzonder complex en multidimensionaal probleem dat moeilijk – of misschien zelfs onmogelijk – op te lossen valt omwille van de vele onderling gerelateerde factoren (Rittel & Webber, 1973). Bijgevolg kunnen strategieën voor dit soort problemen, zoals het lerarentekort, op oneindig veel manieren ingevuld worden. Ze zullen echter nooit volledig het probleem omvatten. Hapklare, eenvoudige, en duidelijke oplossingen die verwacht worden het probleem meteen te verhelpen, de zogenaamde *quick fixes*, bestaan dus niet. Dit betekent niet dat we ons hier als onderwijsveld bij moeten neerleggen. Integendeel, het daagt ons uit om verschillende gerelateerde factoren samen te bestuderen en strategieën te formuleren die niet alleen op korte termijn werken, maar ook op middellange en lange termijn. Enkel zo kunnen we het lerarentekort gedegen aanpakken en vooruitgang boeken in de richting van een oplossing.

Om een antwoord te bieden op het complexe probleem van het lerarentekort presenteert de onderzoeksgroep 'Lerarenopleiding & Professionele Ontwikkeling' (LOPO) verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent in dit beschouwend artikel *evidence-informed* strategieën. Deze strategieën zijn in grote mate gebaseerd op meer dan tien jaar eigen onderzoek binnen het onderzoeksdomein van de opleidingsdidactiek. In dit vakgebied wordt onderzoek verricht naar het opleiden van leraren, het begeleiden van beginnende leraren, en het ondersteunen van leraren in hun professionele ontwikkeling. De hoofdgedachte bij de voorgestelde strategieën is dat inzetten op de continue professionalisering van leraren leidt tot wendbare professionals die de uitdagingen van het lerarenberoep blijvend de baas kunnen. Op die manier kan voorkomen worden dat leraren ontmoedigd raken en het beroep van leraar de rug toe keren. (In)direct wordt zodoende een bijdrage geleverd aan het aanpakken van het lerarentekort. Vanuit de opleidingsdidactiek wordt de professionalisering van leraren gezien als een continuüm met drie fases – de zogenaamde drie I's: de (1) initiële opleiding, de (2) inductiefase, en de (3) in-service professionele ontwikkeling. Voor deze drie fases worden telkens strategieën gepresenteerd, die voornamelijk onderbouwd worden met

resultaten uit recent onderzoek van de onderzoeksgroep LOPO – aangevuld met inzichten van (inter)nationaal onderzoek. Op die manier wordt getracht een fundamenteel, maar niet allesomvattend antwoord te bieden op het complexe probleem van het lerarentekort. Andere onderzoeksdomeinen kunnen overigens andere *evidence-informed* strategieën aanbrengen, die eveneens van belang zijn om het lerarentekort aan te pakken.

### Initiële opleiding

In de initiële opleiding worden de fundamenten gelegd waar leraren op kunnen bouwen door hun volledige onderwijs carrière (Rots et al., 2010). Een gedegen lerarenopleiding zal student-leraren uitrusten met de nodige competenties om met de complexiteit van het lerarenberoep om te gaan en zo in het beroep te blijven. Al decennialang wordt de lerarenopleiding geconfronteerd met een theorie-praktijk kloof (Valcke et al., 2012). Theoretische inhoud uit de opleiding enerzijds en praktijkervaring anderzijds, worden door student-leraren vaak ervaren als gescheiden werelden. Het overbruggen van deze kloof is een belangrijke eerste stap richting het behouden van leraren in het beroep (Keppens, 2020).

Om die reden focussen lerarenopleiding al jaren op deze integratie van theorie en praktijk, waarbij theoretische opleidingsonderdelen en praktijkervaringen op elkaar worden afgestemd via stageopdrachten en werkplekleren (Valcke et al., 2012). Het competentiemodel van Blömeke et al. (2015) biedt in deze uitdaging nieuwe perspectieven. Het model pleit ervoor om niet louter theorie en praktijk met elkaar te verbinden, maar tevens rekening te houden met onderliggende processen. Zo veronderstelt het model dat de manier waarop kennis en attitudes van leraren worden vertaald naar concreet gedrag afhankelijk is van de situatie waarin de leraar zich bevindt. Situatie-specifieke vaardigheden fungeren als 'bemiddelaar' tussen wat leraren weten (theorie) en wat ze doen (praktijk). Om het uiteindelijke lesgeefgedrag van student-leraren te versterken, kan een lerarenopleiding expliciet inzetten op vaardigheden zoals het leren observeren en interpreteren van cruciale klassituaties, ook wel *professional vision* genoemd (Seidel & Stürmer, 2014). *Professional vision* omvat het identificeren van belangrijke gebeurtenissen in de klas, gedefinieerd als '*noticing*', en het vermogen om deze gebeurtenissen te interpreteren op basis van kennis en ervaringen, gedefinieerd als '*reasoning*' (Sherin et al., 2008).

Video-gebaseerde instructie en -instrumenten zijn een geschikt middel om competenties, waaronder *professional vision*, te stimuleren. Daarom wordt er de

laatste jaren steeds meer ingezet op een interactief en adaptief gebruik van video's binnen de lerarenopleiding (Chernikova et al., 2020). Video biedt namelijk de mogelijkheid om praktijkvoorbeelden binnen te brengen in theoretische opleidingsonderdelen. De complexiteit van het lesgeven kan gerepresenteerd en ontleed worden (Estapa & Amador, 2023). Video laat daarnaast toe om de theorie over leren en onderwijs te vertalen en toe te passen binnen de veilige context van een theoretisch opleidingsonderdeel. Uit onderzoek van Keppens (2020) blijkt dat het gebruik van verschillende soorten video (bijvoorbeeld eigen videomateriaal van student-leraren en bestaand videomateriaal van experts) in interactieve videocclubs een positief effect heeft op de attitudes en *noticing* van student-leraren met betrekking tot inclusief lesgeven. Ook onderzoek van De Coninck et al. (2023) toont aan dat online simulaties – dit zijn realistische situaties die worden nagebootst in zorgvuldig ontworpen leercontexten – bijdragen tot de competentie ontwikkeling van student-leraren met betrekking tot ouder-leraar gesprekken. Het onderzoek van Franco et al. (2022) toont eveneens een positief effect aan van het gebruik van online simulaties. Recent onderzoek van Herman et al. (2023) brengt verder in kaart wat de effecten zijn van het gebruik van een video-annotatietool op student-leraren hun competentie met betrekking tot effectief lesgeven. Dergelijke video-gebaseerde onderzoeken tonen aan dat er verschillende *evidence-informed* manieren zijn om de situatie-specifieke vaardigheden van student-leraren te stimuleren die een directe invloed hebben op hun professionele ontwikkeling (Seidel & Prenzel, 2007).

Naast het inzetten van video-gebaseerde instructie, vestigt de onderzoeksgroep LOPO aandacht op de lerarenopleiders binnen de initiële lerarenopleiding. Dit is een onmiskenbaar belangrijke groep voor de professionalisering van leraren die lange tijd beschouwd werd als 'verborgen' in onderzoek en beleid (Kelchtermans et al., 2018). In het bijzonder focust de onderzoeksgroep op het belang van modellerende lerarenopleiders (Ponet et al., 2021). Lerarenopleiders onderscheiden zich immers van andere onderwijsprofessionals door wat men *second-order pedagogy* noemt (Murray & Male, 2005). Omdat hun studenten datgene willen leren wat zij doen, namelijk onderwijzen, heeft niet enkel de inhoud een instructieve waarde, maar ook de manier waarop lerarenopleiders hun onderwijs vormgeven. Hun pedagogisch handelen situeert zich dus inherent op twee niveaus. Lerarenopleiders doen hierdoor – al dan niet bewust – continu aan *modelling* (Loughran & Berry, 2005). Impliciet modelleren gebeurt door

*evidence-informed* onderwijsstrategieën zelf toe te passen; expliciet door bijvoorbeeld samen met student-leraren stil te staan bij de eigen manier van lesgeven (Lunenberg et al., 2007). Het bewust inzetten van impliciet en expliciet modelleren kan ervoor zorgen dat student-leraren meer overtuigd raken van het gebruik van bepaalde onderwijsstrategieën.

Doelgericht modelleren is echter niet eenvoudig. Een voorwaarde hiervoor is dat lerarenopleiders een zelfreflectieve houding ontwikkelen die hen in staat stelt hun eigen handelen kritisch te onderzoeken en nieuwe strategieën te doorgronden (Cochran-Smith & Lytle, 2009). Deze onderzoekende houding kan alleen door blijvende professionalisering versterkt worden (Tack & Vanderlinde, 2018). Daarnaast zijn niet alle lerarenopleiders zich bewust van hun voorbeeldfunctie. Zeker lerarenopleiders die maar enkele uren lesgeven aan student-leraren, identificeren zich eerder als docent hoger onderwijs dan als lerarenopleider (Tack et al., 2018). Toch zullen ook zij impliciete boodschappen geven aan student-leraren over wat goed onderwijs is via hun manier van lesgeven (Ponet et al., 2023). Voor hen is professionalisering dus aangewezen om hun rol als lerarenopleider te erkennen en het modelleren bewust in te zetten.

Zowel het inzetten op video-gebaseerde instructie en -instrumenten, als op *modelling* bij lerarenopleiders, kan bijdragen aan de ontwikkeling van een krachtige lerarenopleiding met aandacht voor een coherente theorie en praktijk integratie. Op die manier zijn student-leraren voorbereid op wat komt en krijgen ze bij de start van hun opleiding een realistisch beeld van de toekomstige klaspraktijk.

### **Inductiefase**

Bij de overgang naar de praktijk voelen afgestudeerde leraren zich soms onvoorbereid. Zodra ze de realiteit van het school- en klasgebeuren betreden, worden ze immers geconfronteerd met heel wat uitdagingen zoals administratieve werklust of het contact met ouders (Epstein, 2013). Het starten in het lerarenberoep gaat meteen gepaard met de volle verantwoordelijkheid van het leraar zijn. Het gaat in die eerste jaren overigens niet enkel over het werken aan kennis, attitudes en vaardigheden, maar ook over het ontwikkelen van het zelfbeeld van de leraar en het zich aanpassen aan de cultuur en het klimaat van de school waarin de leraar lesgeeft (Kessels, 2010; Marent et al., 2020). Eerder onderzoek (zie Shoval et al., 2010; Thomas et al., 2020) geeft meer concreet aan dat beginnende leraren moeilijkheden ervaren met betrekking tot (1) het professionele aspect van het lesgeven (vb. klasmanagement), (2) het persoonlijke

aspect van het lesgeven (vb. het hebben van angst, stress en weinig vertrouwen in de eigen capaciteiten), en (3) het sociale aspect van het lesgeven (vb. het bekend raken met de (on)geschreven regels van de school). De confrontatie met de complexe realiteit van het lerarenberoep (die elk van deze aspecten omvat) kan leiden tot het ervaren van een praktijkschok (Kelchtermans & Ballet, 2002) – en zodoende vroegtijdige uitval (Valcke et al., 2012). In Vlaanderen schommelen de uitvalcijfers tussen de 25 (basisonderwijs) en 44 procent (secundair onderwijs) (Crevits, 2018), waar in Nederland de uitval van beginnende leraren schommelt rond de 15 procent (den Brok et al., 2017). In het Verenigd Koninkrijk, de Verenigde Staten van Amerika en Australië zien we een uitval tussen de 30 tot 40 procent van de beginnende leraren (du Plessis et al., 2019; Wyatt & O'Neill, 2021). Leraren blijvend professionaliseren en ondersteunen in de eerste jaren van het beroep, is dan ook noodzakelijk (Feiman-Nemser, 2001).

Een veelvoorkomende strategie om ondersteuning aan beginnende leraren vorm te geven is mentorschap (Struyve et al., 2016). Mentorschap omvat een één-op-één relatie tussen een beginnende (*mentee*) en een meer ervaren leraar (mentor), waarbij deze laatste de eerste ondersteunt. De onderzoeksgroep LOPO wijst echter op het belang van ondersteuning van beginnende leraren door het volledige schoolteam als een belangrijke strategie tot verdere professionalisering. Mentorschap, doch waardevol, is daarbij niet voldoende. Er is behoefte aan meer omvattende ondersteuning waarbij niet slechts één collega, maar eerder een netwerk van diverse collega's paraat staat (Thomas et al., 2020). Hierbij wordt vaak de term 'sociaal kapitaal' gehanteerd, wat verwijst naar de informatie, kennis, en steun die zich in de relaties tussen individuen bevinden (Bourdieu, 1986). Beginnende leraren komen namelijk terecht in een kluwen van onderlinge relaties – ook wel het schoolnetwerk genoemd (Daly, 2010). De positie die een leraar in dat netwerk inneemt, bepaalt tot welke informatie, kennis, en steun deze toegang heeft. Het is dus van belang dat beginnende leraren zich bewust zijn van hun netwerk en zich hierin goed een weg leren banen (Thomas et al., 2020).

Recent LOPO-onderzoek van Thomas et al. (2020) benadrukt dat professionalisering van beginnende leraren en het ondersteunen van hun welzijn niet mogelijk is wanneer scholen een individualistische cultuur hanteren. Collega's moeten bereid zijn om steun te bieden, de beginnende leraar zelf moet actief contacten leggen met collega's (Thomas et al., 2020), en de school dient kansen te creëren om zinvolle interacties aan te gaan. Verder blijkt het een



randvoorwaarde dat de school aandacht besteedt aan het creëren van fysieke en temporele nabijheid tussen schoolteamleden (Thomas et al., 2020). Directieleden kunnen bijvoorbeeld investeren in een uitnodigende leraarskamer of kunnen de beginnende leraar fysiek een centrale plek geven in het schoolgebouw.

Daarnaast kan het ondersteunend werken om beginnende en meer ervaren collega's ingeroosterde tijd te geven om professioneel met elkaar in gesprek te gaan (Struyve et al., 2016). Ook vanuit het beleid, kunnen stappen ondernomen worden om professionele netwerken van beginnende leraren kracht bij te zetten. Een fulltime aanstelling binnen één school en een gereduceerd takenpakket voor de beginnende leraar, waarbij tijd en ruimte mogelijk is om meer ervaren collega's te observeren en met hen in gesprek te gaan, zouden soelaas bieden (Thomas et al., 2020). Tot slot bevestigt een studie van Marent et al. (2020) dat het creëren van stabiele jobcondities (vb. contract van langere duur) van belang kan zijn. Leraren die onzekerheid van hun baan/contract ervaren, hebben meer stress, trekken zichzelf in twijfel, en zijn minder tevreden en gemotiveerd. Bovendien voelen ze zich soms leraren 'in de wachtkamer' in hun zoektocht naar een baan, wat eveneens een invloed heeft op hun motivatie en gevoel van competentie als leraar (Marent et al., 2020).

Beginnende leraren zijn een veelbesproken groep in onderwijsonderzoek wegens de hoge uitvalcijfers wereldwijd. Het onderzoek hierboven toont aan dat effectieve ondersteuning van het volledige schoolteam belangrijk is voor de professionalisering van leraren en, niet in het minst, om beginnende leraren in het beroep te houden.

### **In-service professionalisering**

Tot slot speelt ook de in-service professionalisering een belangrijke rol bij het bevorderen van de continue ontwikkeling van leraren. Hierdoor zijn ze in staat om te voldoen aan de steeds veranderende behoeften van het onderwijslandschap, waardoor ze tevens het beroep minder snel zullen verlaten (Valckx et al., 2019). In-service professionalisering zorgt ervoor dat leraren nieuwe kennis en vaardigheden opdoen en hun bestaande expertise uitbreiden. Dit draagt niet alleen bij aan verbeteringen in scholen, maar ook aan de kwaliteit, het gedrag, en de werktevredenheid van leraren. Op lange termijn verbetert het ook de leerlingresultaten en de algehele kwaliteit van onderwijs (Merchie et al., 2016).

Hoewel de positieve impact van professionalisering van leraren nooit in twijfel is getrokken, zijn er enkele belangrijke suggesties en kritieken op de manier

waarop professionalisering vaak wordt georganiseerd. De belangrijkste punten van kritiek hebben betrekking op de duur, de locatie, en het karakter (Merchie et al., 2016; Minea-Pic et al., 2021). Omtrent het karakter van professionaliseringsinitiatieven toonde een reviewstudie van Collin & Smith (2021) aan dat een effectieve professionaliseringsinitiatief mechanismen moet bevatten uit vier verschillende groepen, namelijk kennis opbouwen, leraren motiveren, ontwikkelen van lesgeeftechnieken en het verankeren van de praktijk. Wereldwijd en in Vlaanderen nemen leraren echter vaak deel aan kortdurende professionaliseringsinitiatieven buiten de school (bijvoorbeeld studiedagen). In overeenstemming met deze bevindingen zijn er duidelijke stemmen om professionalisering van leraren in te bedden in langdurende professionaliseringsinitiatieven in scholen (Yuqiao et al., 2022). Bovendien suggereert onderzoek dat professionalisering moet worden gezien als een activiteit met een sociaal karakter, en niet alleen als een individuele activiteit (Valckx et al., 2019). Leraren zouden daarom regelmatig hun ervaringen en praktijken met hun team moeten delen om ideeën uit te wisselen en te reflecteren over bijvoorbeeld het curriculum (Thomas et al., 2020; Valckx et al., 2019).

Ondanks inspanningen van scholen om een collegiale cultuur aan te moedigen blijkt dat het versterken van collaboratieve professionalisering een van de grootste uitdagingen is voor Vlaamse leraren (Minea-Pic et al., 2021). Hoewel de uitingsvormen van samenwerking verschillen, zijn er toch gemeenschappelijke factoren die bijdragen tot de *in-service* professionalisering. De onderzoeksgroep LOPO voert onderzoek uit naar (1) professionele leergemeenschappen (PLG's), (2) Teacher Design Teams (TDT's), en (3) teamteaching.

De eerste – meest overkoepelende – uitingsvorm van samenwerking zijn PLG's. PLG's worden gedefinieerd als “een groep leraren die hun praktijk delen en kritisch bevragen op een continue, reflectieve, collaboratieve, en inclusieve manier. Zij nemen daarbij een professionele groei en een oriëntatie op leren in rekening” (Stoll et al., 2006). Een tweede uitingsvorm van samenwerking is te vinden in TDT's. TDT's worden omschreven als “een groep van tenminste twee leraren van dezelfde of aanpalende vakken, die regelmatig samenwerken met het doel het (her)ontwerpen en realiseren van (delen van) hun gezamenlijk curriculum” (Handelzalts, 2009, p. 215). TDT's zijn meer concreet dan PLG's omdat leraren zich hierbij focussen op het (her)ontwerpen van lesmateriaal (Gryson et al., 2022). Een derde uitingsvorm van structurele samenwerking is

teamteaching. Teamteaching wordt gedefinieerd “als twee of meer leraren die in een bepaalde mate samenwerken en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren, en evalueren van een les of lessenreeks” (Decuyper et al., 2023a). Deze uitingsvorm werkt in op het volledige proces van lesgeven en is dus meer intensief in vergelijking met de twee voorgaande.

Ondanks bovengenoemde verschillen, hebben PLG's, TDT's, en teamteaching een soortgelijke invloed op de professionalisering van leraren. Ze hebben bovendien potentieel een indirecte invloed op het lerarentekort. Zo staan vandaag de dag leraren vooralsnog vooral individueel voor de klas en geven leraren zelf aan dat er weinig samenwerking is met collega's (Vangrieken et al., 2015). Door deze uitingsvormen van samenwerking ervaren leraren minder gevoelens van isolatie (Vanblaere, 2016). Recent onderzoek bij Vlaamse teamteachers wijst bijvoorbeeld uit dat ze een grote mate van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid ervaren. Verder geven deze leraren aan dat ze tot meer effectief lesgeefgedrag komen in vergelijking met leraren die een mindere mate van samenwerking en gedeelde verantwoordelijkheid ervaren (Decuyper et al., 2023b).

Daarnaast bieden zowel PLG's, TDT's, als teamteaching mogelijkheden aan leraren om expertise, zoals ervaringen en reflecties, met elkaar te delen. Zo laat onderzoek (Valckx et al., 2019) zien dat leraren hun expertise vergroten door samenwerking binnen PLG's. Deze leraren erkennen dat collega's een (hulp)bron kunnen zijn voor hun verdere professionalisering. Bovendien rapporteren de meeste leraren – als gevolg van hun samenwerking in PLG's – onder meer nieuwe ideeën, inzichten, en instructiestrategieën. Een tweede voorbeeld uit onderzoek is dat leraren in TDT's lesmateriaal ontwikkelen dat direct bruikbaar is in hun klaspraktijk (Binkhorst et al., 2015). Door dit collectief ontwerpen en realiseren van lesmateriaal treedt er bij leraren een gevoel van eigenaarschap op, wat het effectieve gebruik van het lesmateriaal en hun gevoel van expertise vergroot (Gryson et al., 2022).

Vervolgens zorgen deze drie uitingsvormen, mits deze onder de nodige condities en adequate ondersteuning worden georganiseerd, er eveneens voor dat leraren een grotere mate van steun ervaren bij het oplossen van uitdagingen en problemen in de klas (Valckx et al., 2019). Deze steun kan leiden tot een groter gevoel van betrokkenheid en verbondenheid en vergroot de openheid voor feedback (Decuyper et al., 2023b). Als gevolg hiervan zijn leraren minder geneigd om het beroep te verlaten (Thomas et al., 2020).

Structurele samenwerking is zodoende een van de strategieën die gezamenlijk een antwoord kunnen bieden op het lerarentekort. Het biedt namelijk leraren de mogelijkheid om effectiever samen te werken en zich verder te professionaliseren. Wat vervolgens kan bijdragen aan een meer bevredigend en lonend beroep, wat ten goede komt aan de kwaliteit van onderwijs.

## Conclusie

Aangezien het lerarentekort kan beschouwd worden als een zogenaamd *wicked problem*, bestaat er geen eenduidige oplossing. Bewust van de complexiteit van het lerarentekort, toont opleidingsdidactisch onderzoek aan dat er een aantal evidence-informed strategieën kunnen bijdragen aan betere opleiding en professionalisering van leraren. Hierdoor zullen leraren uitdagingen die bij het beroep horen adequater kunnen benaderen en het beroep minder snel verlaten. Specifiek wordt er in het onderzoek van de Gentse onderzoeksgroep LOPO gekeken naar de professionalisering van leraren in de gehele loopbaan, oftewel op de zogenaamde drie l's: de (1) initiële opleiding, de (2) inductiefase, en de (3) in-service professionele ontwikkeling. Met betrekking tot de initiële lerarenopleiding wordt verwezen naar het gebruik van video-gebaseerde instructie en -instrumenten alsook geprofessionaliseerde lerarenopleiders die modelleren wat ze vertellen. Beide strategieën vertrekken vanuit de veronderstelling dat een optimale afstemming tussen theorie en praktijk in het curriculum van de lerarenopleiding, student-leraren beter zal uitrusten voor hun toekomstige job. Tijdens de inductiefase is het voornamelijk belangrijk om aangepaste ondersteuning te bieden: inzetten op mentorschap en collegiale netwerken van beginnende leraren blijken beloftevolle strategieën voor het behoud van leraren. Ook in de in-service professionalisering, ten slotte, worden samenwerkingen tussen in-service leraren als zeer waardevol beschouwd. Bijvoorbeeld PLG's, TDT's, en teamteaching als vormen van continue professionalisering kunnen leiden tot lagere gevoelens van isolatie, een vergroot gevoel van expertise, steun en betrokkenheid. Leraren zullen op die manier effectiever lesgeven, een hogere werktevredenheid ervaren, en een verminderde intentie hebben om het beroep te verlaten.

Dit beschouwend artikel benadert het lerarentekort slechts vanuit één invalshoek, namelijk vanuit opleidingsdidactisch onderzoek van de Gentse onderzoeksgroep LOPO. Hoewel inzetten op de professionalisering van leraren gedurende de volledige loopbaan ongetwijfeld zal bijdragen tot het behouden van leraren, is dit zeker geen allesomvattende oplossing voor het lerarentekort.

Andere onderzoeksdomeinen, zoals onderzoek naar schoolmanagement, onderwijs economie of onderwijsbeleid, kunnen overigens andere evidence-informed strategieën aanbrenge, die eveneens van belang zijn om het lerarentekort aan te pakken. Zo zal het bijvoorbeeld bevorderlijk zijn om het beleidsvoerend vermogen van scholen te versterken en tegemoet te komen aan onder meer de vlakke loopbaan van de leraar, de toenemende bureaucrativering van het onderwijs, de maatschappelijke onderwaardering van het lerarenberoep en de tekortschietende werkingsmiddelen (dat zijn de middelen die de gesubsidieerde en gefinancierde scholen (buiten)gewoon basis- en secundair onderwijs in Vlaanderen en Brussel krijgen van de overheid).

Het tot uitvoer brengen van de strategieën die in dit artikel worden beschreven, is geen eenvoudige klus. Ten eerste situeren de strategieën zich in verschillende contexten: in de lerarenopleiding en in de scholen zelf. Wat in beide contexten gebeurt en kan gebeuren, wordt in grote mate bepaald door het nationaal onderwijsbeleid dat wordt uiteengezet en de middelen die op dit niveau worden vrijgemaakt. Bijvoorbeeld het sterker verankeren van een mentorenwerking of structurele tijd voor professionalisering in het takenpakket van leraren(opleiders) via wetgeving maakt het meer waarschijnlijk dat de strategieën ingang kunnen vinden. Daarnaast is het belangrijk dat beleidsmakers kritisch worden voor gangbare praktijken waarvan bekend is dat ze weinig effectief zijn. In Vlaanderen worden bijvoorbeeld nog steeds veel ad hoc pedagogische studiedagen georganiseerd, die weinig bijdragen aan duurzame leerprocessen in scholen. Ten tweede zijn aansturing en coördinatie binnen de contexten van groot belang. De mate waarin een school of lerarenopleiding kan getuigen van sterk leiderschap en een beleidsvoerend vermogen, is ook gerelateerd aan het welslagen van de gepresenteerde strategieën. Bijgevolg maakt de opleidingsdidactiek onvermijdelijk connecties met evidence-informed maatregelen uit de eerder genoemde onderzoeksdomeinen, wat opnieuw aantoont dat het lerarentekort inherent een *wicked problem* is dat enkel opgelost kan worden door domeinoverschrijdend te werk te gaan. Ten derde zal er naast een top-down-investering van beleidsmakers ook behoefte zijn aan bottom-up initiatieven binnen scholen en lerarenopleidingen. Ook wanneer tijd en middelen beperkt zijn, kan de nodige creativiteit leiden tot veel mogelijkheden om evidence-informed continue professionalisering mogelijk te maken. Leraren(opleiders) kunnen zelf het initiatief nemen om collegiale netwerken te vormen en zich levenslang te blijven professionaliseren in teamverband. Tot slot is het belangrijk

om te benadrukken dat de gepresenteerde strategieën weinig kans op slagen hebben indien nieuwe potentiële leraren hun weg niet vinden tot de opleiding of het beroep. Meer inzetten op het aantrekkelijk maken van de opleiding en het beroep in zijn geheel blijven evenzeer essentieel.

## Auteurs

**Aron Decuyper** is aangesteld als doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zijn doctoraatsonderzoek maakt deel uit van het FWO-SBO-project genaamd ESTAFETT, dat de impact van teamteaching op zowel leraren als leerlingen onderzoekt. Zijn doctoraatsonderzoek focust binnen het project op effectief lesgeefgedrag van leraren tijdens teamteaching.

[Aron.Decuyper@UGent.be](mailto:Aron.Decuyper@UGent.be)

**Benjamin Ponet** is doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Hij werkt op een FWO-NRF-project dat focust op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders ten aanzien van omgaan met diversiteit.

[Benjamin.Ponet@UGent.be](mailto:Benjamin.Ponet@UGent.be)

**Lien Dorme** is momenteel bezig met haar doctoraatsonderzoek aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Haar onderzoek is onderdeel van het FWO-SBO-project genaamd TACOS, dat tot doel heeft een blended professionaliseringsprogramma te ontwikkelen gericht op taalstimulerende competenties bij (student-)kleuterleerkrachten.

[Lien.Dorme@UGent.be](mailto:Lien.Dorme@UGent.be)

**Pieter Flamand** is aangesteld als doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. In zijn doctoraatsonderzoek focust hij zich op curriculumssamenhang in de lerarenopleiding.

[Pieter.Flamand@UGent.be](mailto:Pieter.Flamand@UGent.be)

**Delphine Franco** is aangesteld als assistent en doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. In haar doctoraatsonderzoek ligt de focus op het stimuleren van de competentieontwikkeling van student-

leraren betreffende het omgaan met verbaal agressief gedrag en gaat ze na hoe virtual reality simulaties hierbij kunnen ondersteunen.

[Delphine.Franco@UGent.be](mailto:Delphine.Franco@UGent.be)

**Tina Gryson** is aangesteld als doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zij doet een interdisciplinair doctoraat in samenwerking met de vakgroepen Politieke Wetenschappen en Pedagogische Wetenschappen. Haar doctoraatsonderzoek focust zich op de meerwaarde van Teacher Design Teams voor het interdisciplinair vak Project Algemene Vakken in de arbeidsmarktfinaliteit.

[Tina.Gryson@UGent.be](mailto:Tina.Gryson@UGent.be)

**Lisa Herman** is aan de slag als projectonderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Ze is er werkzaam op het project 'Video-annotatie in de Lerarenopleiding'. Het project heeft tot doel asynchrone videofeedbackpraktijken voor leraren in opleiding te ontwerpen en te implementeren door middel van een video-annotatie tool.

[Lisa.Herman@UGent.be](mailto:Lisa.Herman@UGent.be)

**Karolien Keppens** is postdoctoraal onderzoeker verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Ze is tevens campuscoördinator van de Educatieve Masteropleidingen aan de Universiteit Gent. Haar onderzoeksinteresse focust op de rol en effectiviteit van digitale tools als instructiemethode in de lerarenopleiding.

[Karolien.Keppens@UGent.be](mailto:Karolien.Keppens@UGent.be)

**Hanne Tack** is als postdoctoraal onderzoeker verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent en aan de vakgroep Didactica van de Universiteit Antwerpen. Ze is onderzoekscoördinator van het ESTAFETT-project. Haar onderzoeksinteresses zijn de professionele ontwikkeling van leraren(opleiders) en beloftevolle instructie- en professionaliseringsstrategieën, zoals teamteaching, praktijkonderzoek en mentoring.

[Hanne.Tack@UGent.be](mailto:Hanne.Tack@UGent.be)

**Laura Thomas** is postdoctoraal onderzoeker aan de vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zij is medelesgever van het vak 'Opleidingsdidactiek' en is, vanuit haar interesse in methodologische vraagstukken, betrokken in de

EARLI-SIG17 'Methods in Learning Research'. Haar onderzoek focust zich op het sociaal netwerk van leraren.

[Laura.Thomas@UGent.be](mailto:Laura.Thomas@UGent.be)

**Jasja Valckx** is postdoctoraal onderzoeker aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Jasja is tevens de coördinator van het proeftuinproject 'Duaal leren in de educatieve masteropleidingen: Vakgroepen als professionele leergemeenschappen' in opdracht van het Europees Sociaal Fonds (ESF).

[Jasja.Valckx@UGent.be](mailto:Jasja.Valckx@UGent.be)

**Nele Van Doren** is aangesteld als doctoraatsonderzoeker aan de vakgroep Bewegings- en Sportwetenschappen van de Universiteit Gent. Haar onderzoek focust zich op de geobserveerde (de)motiverende lesgeefstijl van leraren Lichamelijke Opvoeding en de relatie met leerling uitkomsten, zoals motivatie en fysieke activiteit.

[Nele.VanDoren@UGent.be](mailto:Nele.VanDoren@UGent.be)

**Ruben Vanderlinde** is werkzaam als professor aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Universiteit Gent. Zijn onderzoeksinteresse ligt op het gebied van de professionele ontwikkeling van student-leraren, leraren en lerarenopleiders. Hij is ook voorzitter van de opleidingscommissie Educatieve Masters.

[Ruben.Vanderlinde@UGent.be](mailto:Ruben.Vanderlinde@UGent.be)



## Referentielijst

- Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C., & Van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to developing a descriptive framework. *Teaching and Teacher Education, 51*, 213–224.
- Blömeke, S., Gustafsson, J., & Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für psychology, 223*(1), 3-13.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 90*(4), 499–541.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Collin, J., & Smith, E. (2021). *Effective Professional Development. Guidance Report*. Education Endowment Foundation.
- Crevits, H. (2018a). Uitval jonge leerkrachten – Maatregelen. Geraadpleegd op 14 april 2020 via [http://docs/vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230](http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230)
- Daly, A. (2010). *Social network theory and educational change*. Harvard Education Press.
- De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., De Neve, J., & Vanderlinde, R. (2023). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers' parent-teacher communication competence. *Research Papers in Education, 38*(1), 69-101.
- Decuyper, A., Tack, H., Meirsschaut, M., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023a). Geef je effectiever les met teamteaching? Het perspectief van Vlaamse leraren lager onderwijs. *School- en Klaspraktijk, 63*(3).
- Decuyper, A., Tack, H., Vanblaere, B., Simons, M., & Vanderlinde, R. (2023b). Collaboration and shared responsibility in team teaching: A large-scale survey study. *Education Sciences, 13*(9), 896.
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 23*(8), 881–895.

- du Plessis, A., Wang, J., Hoang, N., Schmidt, A., Mertens, L., Cullinan, M., & Cameron, V. (2019). New lenses to understand beginning teacher workforce concerns: Developing and justifying scale items for measuring beginning teachers' and school leaders' perceptions. *International Journal of Educational Research*, 98, 206–223.
- Epstein, J. (2013). Ready or not? Preparing future education for school, family and community partnerships. *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Estapa, A., & Amador, J. (2023). A qualitative metasynthesis of video-based prompts and noticing in mathematics education. *Mathematics Education Research Journal*, 35(1), 105-131.
- Europese Commissie. (2019). Teaching careers in Europe: Access, progression and support. *Eurydice Report*.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Franco, D., Vanderlinde, R., & Valcke, M. (2022). *The use of virtual reality simulations to foster competence development of preservice teachers*. Presented at the JURE conference.
- Gryson, T., Strubbe, K., Valcke, T., & Vanderlinde, R. (2022). *Introducing teacher design teams for general subjects in secondary vocational education*. Presented at the ECER conference.
- Handelzalts, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Dissertation. University of Twente, Twente, The Netherlands.
- Herman, L., Keppens, K., Haerens, L., De Cocker, K., & Vanderlinde, R. (2023). *Vitale Teach: een video-annotatietool die duurzame feedbackpraktijken voor student-leraren faciliteert*. Gepresenteerd op het VELON-VELOV congres.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.
- Kelchtermans, G., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134.

Keppens, K. (2020). *Videography in teacher education: A study on inclusive teaching competences*. Dissertation, Ghent University, Ghent, Belgium.

Kessels, C. (2010). *The influence of induction programs on beginning teachers' well-being and professional development*. Dissertation, Leiden University, Leiden, The Netherlands.

Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 193-203.

Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586-601.

Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, 88.

Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). Evaluating teachers' professional development initiatives: Towards an extended evaluative framework. *Research Papers in Education*, 33(2), 1-26.

Minea-Pic, A., Nusche, D., Sinnema, C., & Stoll, L. (2021). Teachers' professional learning study: Diagnostic report for the Flemish Community of Belgium. *OECD Education Policy Perspectives*.

Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: Evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 125-142.

Ponet, B., De Clerck, A., Vantieghem, W., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2023). Uncovering the role of teacher educators in the reduction of *inequalities in education: A critical discourse analysis*. *Social Psychology of Education*.

Ponet, B., Tack, H., Vantieghem, W., Van Avermaet, P., & Vanderlinde, R. (2021). Hoe lerarenopleiders omgaan met diversiteit: Naar een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42(4), 45-60. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Rittel, H., & Webber, M. (1973). Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155-169.

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8).

- Seidel, T., & Prenzel, M. (2007). How teachers perceive lessons-assessing educational competencies by means of videos. *Zeitschrift Fur Erziehungswissenschaft, 10*, 201-216.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American Educational Research Journal, 51*(4), 739-771.
- Sherin, M., Russ, R., Sherin, B., & Colestock, A. (2008). Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education, 17*(2), 27-46.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy, 15*(1), 85-101.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change, 7*(4), 221-258.
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community, 1*(3), 198-218.
- Tack, H., Valcke, M., Rots, I., Struyven, K., & Vanderlinde, R. (2018). Uncovering a hidden professional agenda for teacher educators: A mixed-method study on Flemish teacher educators and their professional development. *European Journal of Teacher Education, 41*(1), 86-104.
- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2018). Theoretisch en empirisch inzicht in de onderzoekende houding van lerarenopleiders: De retoriek voorbij. In F. Boei & M. Willemse (Red.), *Onderzoek in de lerarenopleidingen* (pp. 35-46).
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*.
- Valcke, M., Rots, I., & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt... Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen*.
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2019). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies, 46*(3), 282-301.

Vanderlinde, R., Godaert, E., & Keppens, K. (2020). Competentiegericht opleiden en beoordelen in de lerarenopleiding: Naar een nieuw conceptueel model.

*Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 41(4), 238–252. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)

Vanblaere, B. (2016). *Working together, learning together?: A study into professional learning communities and experienced teachers' learning outcomes*. Dissertation, Ghent University, Ghent, Belgium.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.

Wyatt, J., & O'Neill, M. (2021). Investigation of early career teacher attrition and the impact of induction programs in Western Australia. *International Journal of Educational Research*, 107.

Yuqiao L., Tack, H., Valcke, M., Zuo, H. & Vanderlinde, R. (2022) Unpacking the rural-urban gap of teacher involvement in inquiry-based working: The roles of school research culture and infrastructure.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2022.2155985>

## Onderzoek

### Professionele ontwikkeling als strategie om leraren te behouden.

*André Koffeman (Universiteit van Amsterdam), Hester van de Kuilen (Vrije Universiteit en OCW) en Marco Snoek (Hogeschool van Amsterdam).*

### Samenvatting

*Grote werkdruk, onrealistische verwachtingen, een beperkt ontwikkelperspectief en een toenemende complexiteit van de professie: het zijn allemaal redenen waarom sommige leraren het beroep voortijdig dreigen te verlaten. Aandacht voor ontwikkeling kan mogelijk tegenwicht bieden en zorgen voor hernieuwde energie en inspiratie (Boogaard et al., 2018; Aelterman & Engels, 2003; Van der Aa et al., 2017). Lerarenopleidingen en scholen kunnen bijdragen aan zulke ontwikkel- en groeimogelijkheden door middel van ontwikkeltrajecten en leergangen. In dit artikel doen we verslag van een onderzoek naar het verband tussen ontwikkeltrajecten en het behoud van leraren, uitgevoerd onder deelnemers (N=51) aan leergangen die ontwikkeld werden als onderdeel van een strategie om leraren te behouden voor het beroep. Middels schaal- en open vragen, en via focusgroepgesprekken vroegen we deelnemende leraren naar het verband tussen professionele ontwikkeling en werkplezier. De resultaten zijn veelbelovend: onder bepaalde voorwaarden blijkt professionele ontwikkeling inderdaad bij te dragen aan werkplezier.*

### Context

In Amsterdam liep van 2018-2023 het project 'Leraar, een kleurrijk beroep' waarin lerarenopleidingen, schoolbesturen en de gemeente Amsterdam nauw samenwerken. Eén van de doelen van het project is om leraren een aantrekkelijk loopbaanperspectief te bieden, om ze zo voor het beroep te behouden. Daartoe werden – in samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen – verschillende leergangen ontwikkeld. Deze cursussen hadden betrekking op expertrollen zoals teacher leader en pedagogisch-didactische expert. Ze waren gericht op het uitbreiden van het handelingsrepertoire van de deelnemers, het versterken van hun professionele zelfbeeld en het koppelen van inhouden van de leergangen aan individuele leervragen en aan wat er speelt in de school. De leergangen hadden elk een omvang van tien dagen, verspreid over het schooljaar. Deelname kwam tot stand door afstemming tussen de betrokken leraar en diens leidinggevende.

Onderdeel van het project was een flankerend onderzoek, niet alleen om de impact van de leergangen in kaart te brengen, maar ook om zicht te krijgen op de premisse van het project: dat professionele ontwikkeling bijdraagt aan werkplezier en zo aan het behoud van leraren voor het beroep. In dit artikel bespreken we wat het onderzoek ons daarover geleerd heeft. Zicht op deze relatie kan scholen en opleidingsinstituten helpen om professionele ontwikkeling gericht in te zetten als strategie om leraren te behouden.

## Theoretisch kader

Nederland is niet het enige land dat kampt met lerarentekorten (Boogaard et al., 2018). Veel landen in Europa proberen de aantrekkelijkheid van het beroep van leraar te verhogen. Dat gebeurt onder meer door professionaliseringsprogramma's. De Europese Commissie (2020, p.14) stelt het volgende vast: *'to ensure [teachers] stay dedicated and passionate over time. For this, growth, development, variation and recognition are essential.'* De gedachte is dat het ervaren van ontwikkelmogelijkheden de aantrekkelijkheid van het beroep doet toenemen. In dit theoretisch kader bespreken we een aantal concepten die daarbij een rol spelen. We vatten ze samen in een model: een balans die visualiseert hoe deze factoren met elkaar samenhangen en bepalend zijn voor het behoud van leraren.

## Intrinsieke en altruïstische redenen als bron voor werkplezier

De keuze voor werken in het onderwijs komt volgens Chiong et al. (2017) voort uit een combinatie van intrinsieke en altruïstische redenen. Intrinsiek wil hier zeggen dat leraren plezier hebben in vakinhoud en in het onderwijzen daarvan. Altruïstisch betekent dat ze het beroep als sociaal betekenisvol ervaren en zich betrokken voelen bij hun taak. Extrinsieke zaken als vakanties en salaris doen er ook wel toe, maar spelen een minder belangrijke rol. Ashiedu en Scott-Ladd (2012) benadrukken het 'ertoe willen doen' van leraren – ze willen het verschil maken.

Guarino et al. (2006) leggen uit dat om leraren te behouden voor het beroep het dan ook van belang is dat ze beide dimensies blijven ervaren. Ze moeten dus zowel het plezier in de vakinhoud blijven ervaren, als het gevoel dat ze sociaal betekenisvol zijn. Dat laatste betekent dat ze uitdaging moeten ervaren, maar wel met het gevoel toegerust te zijn voor die uitdaging. De grootste bedreiging voor werkplezier blijkt werkdruk; de grootste bedreiging voor betrokkenheid is het verlies van self-efficacy: het gevoel niet toegerust te zijn voor de taak;

onvoldoende vertrouwen te hebben in eigen kunnen (Hummel et al., 2019). Professionele ontwikkeling zou dat gevoel van toerusting kunnen ondersteunen.

### **Werkdruk en autonomie**

Toenemende werkdruk blijkt – ook internationaal gezien – de grootste klacht van leraren en de belangrijkste gerapporteerde reden om het beroep te verlaten (Sims, 2017; Hilton, 2017; Geiger & Pivovarova, 2018). Ook Nederlandse leraren worstelen met werkdruk: van het onderwijzend personeel geeft 79 procent aan veel werkdruk te ervaren (Van de Berg et al., 2017). Hummel et al. (2019) definiëren werkdruk als “de disbalans tussen taakeisen (dat wat van iemand gevraagd wordt) en regelmogelijkheden (de mogelijkheden die iemand heeft om aan die vraag te voldoen)” (p. 9). Het ervaren van autonomie is belangrijk: als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk, werkt dat als een buffer – het maakt dat werkdruk minder snel ervaren wordt.

Dit sluit aan bij het Job-Demands-Resources model (Bakker & Demerouti, 2007), waarin de verwachtingen vanuit het werk (job demands), betrokkenheid en motivatie (engagement) en gevoel van competentie en sturingsmogelijkheden (resources) effect hebben op de kwaliteit van het werk (outcomes) en de energie die dat oplevert of kost (stress of burnout).

### **Verwachtingen en waardering van leraren**

Er zijn aanwijzingen dat de aantrekkelijkheid van het beroep ook afhangt van de waardering die leraren ervaren (Cörvers et al., 2017). Waardering hangt samen met de verwachtingen die mensen hebben van leraren, én met de mate waarin het leraren lukt om aan die verwachtingen te voldoen. Nu wordt het beroep van leraar steeds ingewikkelder, en van leraren wordt steeds meer verwacht (Day & Gu, 2007; Hargreaves, 2000; Vermunt, 2006). Het eisenpakket voor leraren breidt uit (Hummel et al., 2019) en dit alles zet docenten onder druk (Snoek et al., 2020). Aelterman en Engels (2003) beargumenteren dat veel leraren een disbalans ervaren tussen wat de maatschappij van hen verwacht en de waardering die erop volgt (Ball, 2003; Cochran-Smith et al., 2017). Die toenemende druk op docenten heeft een negatief effect op het zelfbeeld van leraren. De OECD (2016) meldt dat negen van de tien Nederlandse leraren tevreden over zichzelf zijn, terwijl maar vier van die tien het gevoel hebben dat ze gewaardeerd worden door de samenleving. Dat beeld wordt bevestigd door nationaal onderzoek naar de sociale status van leraren door Cörvers et al. (2017). Meer ontwikkelmogelijkheden voor leraren – en daarmee meer ontwikkeling van



leraren – zou mogelijk kunnen leiden tot meer maatschappelijke waardering voor de positie van de leraar en ook tot meer zelfwaardering door leraren zelf (Broeks et al., 2018).

### Conceptueel model

De hierboven genoemde factoren laten zich samenvatten in een balansmodel (zie fig. 1). Aan de linkerkant van de weegschaal staan de twee clusters van redenen om leraar te worden/te blijven met als intrinsieke beweegredenen het plezier in de vakinhoud en in het onderwijzen daarvan, en als altruïstische overwegingen het betekenisvol willen zijn. Aan de rechterkant vinden we de bedreigingen die bij elk van deze clusters passen: redenen om het beroep te verlaten. Intrinsieke drijfveren worden bedreigd door ervaren werkdruk: zowel kwantitatief (veel uren; veel leerlingen) als kwalitatief (een brede agenda). Dat laatste vormt een belemmering om met de vakinhoud bezig te zijn (1). Wat betreft de bedreigingen voor de altruïstische redenen: de toenemende complexiteit van het beroep en van de doelgroep kunnen maken dat leraren zich niet (meer) toegerust voelen om het verschil te maken; dat hun agency of self-efficacy afneemt (2).

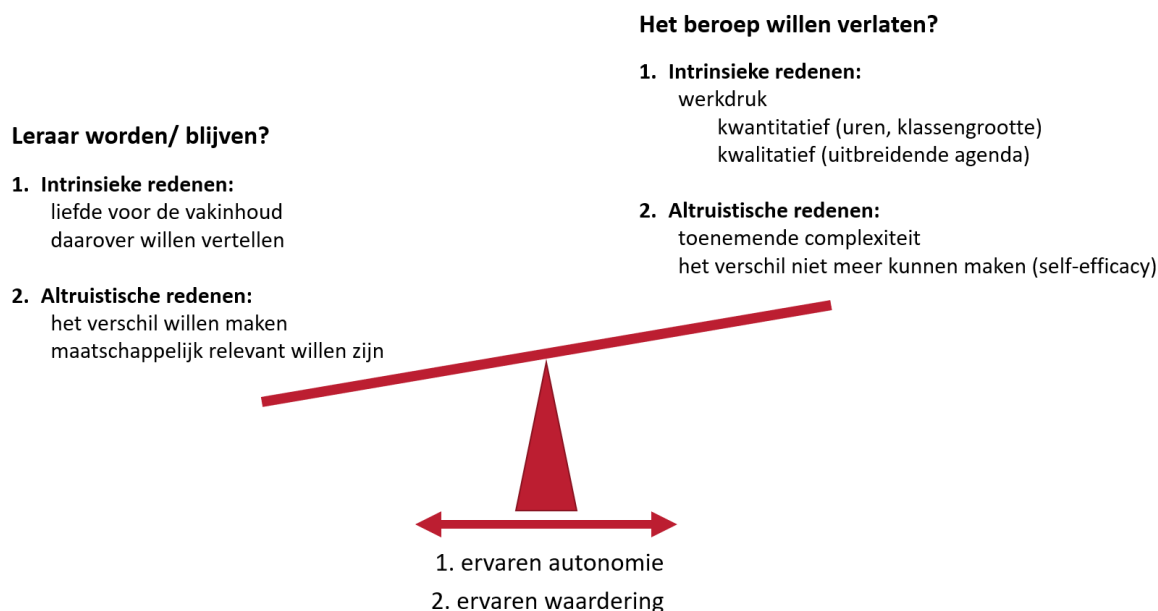


Fig.1: het werkplezier-balansmodel

Onder de weegschaal vinden we twee moderators, twee factoren die invloed hebben op de balans. Als ze toenemen, verschuift het scharnierpunt naar rechts en dat vergroot de kans dat de balans positief uitpakt. Als leraren het gevoel hebben invloed uit te kunnen oefenen op hun werk, als ze autonomie ervaren, werkt dat als een buffer – het compenseert voor werkdruk. Ook als leraren zich gewaardeerd voelen, heeft dat een positief effect, en wel op hun self-efficacy; het voedt hun gevoel ertoe te (kunnen) doen (Koeslag-Kreunen, 2021; Koffeman, 2020).

## Onderzoeksopzet

Om zicht te krijgen op de impact van de leergangen, en op de vraag of professionele ontwikkeling bijdraagt aan werkplezier en zo aan het behoud van leraren voor het beroep, is onderzoek uitgevoerd. In dit artikel gaan we vooral in op die tweede onderzoeksambitie, die we vertaalden in twee vragen: *Welke factoren zijn van belang voor het behoud van leraren?* en *Wat is de impact van de leergangen op die factoren?* We onderzochten dat met vragenlijsten en met focusgroepen.

deelvraag	instrument	respondenten
<i>Welke factoren zijn van belang voor behoud van leraren?</i>	<i>vragenlijst (open)</i>	<i>Alle deelnemers (N=51)</i>
	<i>focusgroepgesprek</i>	<i>3+3 deelnemers (n=6)</i>
<i>Wat is de impact van de leergangen op die factoren?</i>	<i>vragenlijst (schaal)</i>	<i>Alle deelnemers (N=51)</i>
	<i>focusgroepgesprek</i>	<i>3+3 deelnemers (n=6)</i>

Tabel 1. onderzoeksopzet.

De deelnemers (N=51) aan de leergangen waren ervaren professionals (gem. 12,5 jaar werkervaring) met voltijdse banen (gem. 0,84 fte), vooral in het voortgezet/secundair onderwijs.

## Instrumenten

We kozen er in eerste instantie voor met vragenlijsten te werken. Het voordeel daarvan was dat zo alle deelnemers bevestigd konden worden. Het nadeel van vragenlijsten is dat niet doorgenvraagd kan worden (De Vaus, 2002). Om dat nadeel te beperken, stelden we niet alleen schaalvragen, maar ook veel open vragen, om zo naast kwantitatieve ook kwalitatieve data te verzamelen. In totaal

waren er 31 (ronde '19-'20) en 20 (ronde '20-'21) respondenten die uitgebreid ingingen op die open vragen. Een jaar later werd met behulp van twee focusgroepgesprekken (n=3; n=3) teruggeblikt op het traject, om ook zicht te krijgen op de duurzaamheid van de impact, en om verder door te kunnen vragen op het verband tussen ontwikkelmogelijkheden en het behouden blijven voor het beroep (Williams & Katz, 2001).

De vragenlijst bestond uit drie delen. In het eerste deel stelden we de deelnemers een aantal vragen om te zien wie ze precies zijn, zoals hoeveel werkervaring ze hebben, waarom ze kozen voor de leergangen, etc. Het tweede deel van de vragenlijst was gericht op het in kaart brengen van de impact van de leergangen om zo deelvraag 2 te kunnen beantwoorden. We stelden een aantal specifieke schaalvragen (vijfpunts) om een uitspraak te kunnen doen over de ervaren opbrengsten van de leergangen, waarbij "1" stond voor "helemaal niet" en "5" voor "helemaal wel". We hadden daartoe elk van de in het theoretisch kader besproken concepten vertaald naar een vraag of naar een cluster van meerdere vragen (zie tabel 3). Dat laatste gold voor de wat complexere dimensies, om zo de validiteit en de betrouwbaarheid van de vragenlijst te optimaliseren (Vaus, 2002).

Omdat we met dit deel van de vragenlijst zicht wilden krijgen op de opbrengsten van de leergangen, was het noodzakelijk een referentiepunt te vinden: om een uitspraak te doen over het verschil dat de leergangen maakten, moesten we de situatie 'na de behandeling' kunnen vergelijken met die van 'voor de behandeling'. We deden dat door gebruik te maken van een retrospectieve voormeting (Young & Kallemeyn, 2019). We vroegen de respondenten niet alleen te scoren hoe ze er nu – dus na het volgen van de leergangen – voor staan, maar ook te scoren hoe ze er – met de kennis van nu – voor stonden vóór ze met de leergangen begonnen. Door die twee waardes (voor en na) met elkaar te vergelijken is het mogelijk om een uitspraak te doen over het ervaren verschil dat het volgen van de leergangen heeft gemaakt.

We deden de volgende berekeningen: eerst werd de Cronbach Alfa berekend voor elk van de clusters om zo te verifiëren of elk van de vragen in zo'n cluster wel (ongeveer) hetzelfde meet, met 0,7 als ondergrens (Cortina, 1993). Alle clusters zaten rond of boven die grens en waren daarmee voldoende coherent.

Vervolgens werden de gemiddelden en standaarddeviaties berekend per cluster/vraag, en de effect sizes (of Cohen's d). Een effect size is een gestandaardiseerde maat die helpt effecten met elkaar te kunnen vergelijken (Hattie, 2009). Hattie, die vele duizenden effectstudies met elkaar vergeleek, kwalificeert effect sizes vanaf 0,4 als de moeite waard. Waardes boven de 0,6 kwalificeert hij als hoog. In deze studie volgden we deze kwalificaties. Daarna werd met behulp van een T-toets berekend of de ervaren verschillen significant waren. Daarbij hanteerden we een ondergrens van 0,05. Tenslotte keken we of er relevante correlaties te vinden waren tussen de verschillende (cluster)scores.

In het laatste deel van de vragenlijst stelden we een aantal open vragen over de invloed van het volgen van de leergangen en de onderliggende mechanismen die de uitkomsten zouden kunnen verklaren, om zo deelvraag 1 te kunnen beantwoorden. Op die manier kwamen er bovendien kwalitatieve data ter beschikking om de kwantitatieve data van deel 2 goed te kunnen interpreteren. Met de laatste twee vragen in de lijst hebben we de respondenten laten reflecteren op wat zij denken dat nodig is om leraren voor het beroep te behouden. Op deze manier kon deelvraag 1 nog verder onderzocht worden. Om ook zicht te krijgen op de impact van de leergangen op langere termijn, werden de deelnemers van de eerste leergangronde ('19-'20) een jaar later per mail benaderd om deel te nemen aan een focusgroepgesprek. Dat leverde een tweetal groepjes van elk drie respondenten op. De reden voor twee groepjes was dat het niet mogelijk bleek alle respondenten op hetzelfde moment bij elkaar te brengen. De gesprekken, die 30-40 minuten duurden, werden digitaal gevoerd (via Zoom) en opgenomen, en vervolgens getranscribeerd. De analyses werden gemaakt met behulp van het programma MAXQDA. Eerst werden de fragmenten open gecodeerd; daarna axiaal. Die axiale codes zijn vervolgens in een logische volgorde gegroepeerd om zo tot de structuur van een narratief te komen. Dat narratief werd als member-check voorgelegd per mail aan de beide focusgroepen. Dat leidde niet tot aanpassingen: de respondenten herkenden zich in het verhaal.

In het resultatenhoofdstuk hieronder vertellen we eerst iets over de respondenten (N=51) en bespreken we hun antwoorden op de open vragen naar wat nodig is voor lerarenbehoud in algemene zin. Daarna verslaan we de schaalvragen die gingen over de leergangen zelf: welke invloed die hadden op de

factoren die met lerarenbehoud geassocieerd worden. Tenslotte bespreken we de opbrengsten van de focusgroepgesprekken, om zo tot een verdieping van de resultaten te komen. We eindigen met conclusies en aanbevelingen.

## **Resultaten**

Al voor de deelnemers begonnen waren ze positief over de ontwikkelmogelijkheden op hun werk (4,1 op een vijfpuntsschaal), en ze rapporteerden nog lang in het onderwijs te willen blijven werken (4,3). Ze kozen voor de leergangen vanuit persoonlijke ambitie of om de school te helpen ontwikkelen en ze waren vooral op zoek naar verdieping van hun kennis en naar concrete manieren om die kennis ook daadwerkelijk toe te passen.

### ***Welke factoren zijn van belang voor het behoud van leraren?***

We stelden de respondenten twee overkoepelende open vragen:

- Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs?
- Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs?

Om inzicht te krijgen in de overwegingen van de leraren werden hun antwoorden eerst gelabeld en geteld (zie tabel 2). Hieronder lichten we de vaakst voorkomende van die labels verder toe.

	<i>Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs?</i>	<i>Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs?</i>	<b>TOTAAL</b>
<i>loopbaanontwikkeling/ groeimogelijkheden</i>	14	12	<b>26</b>
<i>minder werkdruk</i>	4	14	<b>18</b>
<i>meer waardering</i>	5	12	<b>17</b>
<i>meer salaris/ onkostenvergoeding</i>	3	9	<b>12</b>
<i>nieuwe uitdagingen</i>	5	4	<b>9</b>
<i>meer regelruimte/ autonomie</i>	3	6	<b>9</b>
<i>meer studiemogelijkheden</i>	3	5	<b>8</b>
<i>meer ondersteuning</i>	-	8	<b>8</b>
<i>combinatie van lesgeven en andere taken (afwisseling)</i>	4	2	<b>6</b>
<i>minder administratie</i>	3	3	<b>6</b>
<i>een nieuwe rol - beleid/ leiding</i>	5	-	<b>5</b>
<i>Overig (≤ 3 maal genoemd)</i>	18	9	<b>27</b>
<b>TOTAAL</b>	<b>73</b>	<b>84</b>	<b>157</b>

Tabel 2. De aspecten die volgens leraren nodig zijn om ze te behouden voor het onderwijs (N=51).

We hadden in deel 1 van de vragenlijst al gezien dat de respondenten zelf voornemens zijn nog lang te blijven werken in het onderwijs (score 4,05). Je zou daarmee verwachten dat de eerste vraag (Wat zou er vooral moeten gebeuren om jou te behouden voor het onderwijs) veel minder antwoorden zou opleveren

dan de tweede vraag (Wat zou er vooral moeten gebeuren om leraren te behouden voor het onderwijs). Toch noemen de respondenten in die eerste categorie veel zaken die voor hen persoonlijk gelden (73). Wat de respondenten vooral benoemen is: meer aandacht voor loopbaanontwikkeling (26 maal), zowel om hen zelf voor het beroep te behouden (14 maal), als om andere leraren voor het beroep te behouden (12 maal). Eén respondent benoemt het heel stellig: *“Het moment dat ik uitontwikkeld ben, dan ben ik weg”*. Vijf respondenten noemen dat ook expliciet: ze zouden graag doorgroeien naar een managementfunctie, of een rol spelen in het begeleiden van nieuwe leraren. Uit de antwoorden is niet direct af te leiden bij wie het initiatief hiertoe zou moeten liggen, maar de antwoorden bij het label [meer studiemogelijkheden] (8 maal genoemd) suggereren dat het wat hen betreft vooral een zaak is van de schoolleiding. Eén respondent verwoordt het bijvoorbeeld als volgt: *“Investeren in goede leraren door leraren te laten werken aan hun professionaliteit.”*

Ook de andere veel genoemde factoren sluiten aan bij wat we in de literatuur vonden: minder werkdruk wordt vaak genoemd (18), maar – en dat is opvallend – vooral gericht op leraren in het algemeen (14), en niet zozeer om henzelf voor het beroep te behouden. Bijna net zo hoog scoort waardering (17), en ook hier meer gericht op anderen (12) dan op zichzelf (5). *“Meer inspraak van de docenten op de alledaagse praktijk. Docenten willen gehoord worden”*, stelt een respondent. Meer salaris wordt (iets) minder vaak vermeld als reden om voor het onderwijs behouden te blijven (resp. 3 en 9 maal genoemd). Uit de andere vragen kwam naar voren dat met name maatschappelijke waardering als relatief laag ervaren wordt (gemiddelde score 3,55) en de roep om meer salaris zou daar mee samen kunnen hangen. De drie respondenten die het laagst (score 2) scoorden op maatschappelijke waardering, noemen alle drie salarisverhoging als manier om leraren vast te houden. Een respondent zegt: *“de maatschappij weet niet wat docenten doen. ‘En wat doe jij?’ ‘Ik ben docent.’ Oh ja.’ Dat vertelt genoeg over het imago van docenten.”* Ook het label vertrouwen raakt aan een ervaren gebrek aan waardering. *“[heb] Meer vertrouwen in het onderwijs en alle mensen die daarin werkzaam zijn”*, aldus één respondent. De roep om meer waardering is niet alleen gericht aan de maatschappij. *“Hen goede leidinggevendenden geven die ze weten te waarderen, motiveren en enthousiasmeren voor het onderwijs,”* noemt een respondent als manier om leraren voor het beroep te behouden. Een ander stelt: *“Ik denk dat het belangrijk is voor docenten dat ze geïnspireerd blijven. Een school kan dat organiseren door docenten weer belangrijk te maken.”* Ook ondersteuning

voor leraren wordt relatief vaak (8 maal) genoemd, net als regelruimte/autonomie (9 maal). “Leraren zouden meer verantwoordelijkheid en autonomie moeten krijgen,” stelt een respondent. “Eigenaarschap” noemt een ander het.

### Wat is de impact van de leergangen op die factoren?

Om zicht te krijgen op de impact van de leergangen op de factoren die in het theoretisch kader werden geïdentificeerd, stelden we een aantal schaalvragen. We deden dat retrospectief: we vroegen naar hoe de respondenten de situatie nu, dus na de leergangen ervaren, en hoe ze – met die kennis van nu – zichzelf zouden scoren vóór de leergangen. Daarnaast stelden we enkele algemene vragen. In Tabel 3 zijn de relevante clusterscores opgenomen.

<i>Werkplezier</i>	<i>Ik ervaar plezier in mijn werk</i>	4.0	4.5	0.61
<i>Werkdruk</i>	<i>Ik ervaar werkdruk</i>	3.8	3.7 (niet sig.)	-
<i>Self-efficacy</i>	<i>Ik heb voldoende kennis en vaardigheden om het werk goed te doen.</i>	4.0	4.4	0.53
<i>Autonomie</i>	<i>Ik ervaar voldoende ruimte om zelf te beslissen in welk tempo ik werk, in welke volgorde en met welke prioriteiten.</i>	3.6	3.9	0.38
<i>Waardering</i>	<i>Ik voel me gewaardeerd als professional door mijn leidinggevende.</i>	3.8	4.1	0.25
<i>Ontwikkelmogelijkheden</i>	<i>Ik ervaar voldoende ontwikkelmogelijkheden in mijn werk.</i>	X	4.1	X
<i>Behoud voor beroep</i>	<i>Ik verwacht nog lang te blijven werken op mijn huidige school.</i>	X	3.8	X

Tabel 3: resultaten schaalvragen (N=51; vijfpuntsschaal).

Het merendeel van de respondenten rapporteert positieve opbrengsten van de leergangen op vrijwel alle onderzochte factoren. De deelnemers geven aan door



de leergangen meer werkplezier te ervaren, en ze rapporteren iets meer waardering te beleven. Ook zeggen ze meer autonomie te ervaren en is hun gevoel van self-efficacy (vertrouwen in eigen kunnen) fors toegenomen. De respondenten rapporteren geen verschil in ervaren werkdruk voor en na de leergangen, terwijl die leergangen een forse tijdsinvestering vroegen.

Er zijn daarbij twee interessante correlaties te zien. Werkplezier correleert redelijk sterk met autonomie ( $r=,57$ ;  $p=,000$ ;  $N=51$ ). Ook Ontwikkelmogelijkheden blijkt vrij hoog te correleren met het cluster Werkplezier ( $r=,68$ ;  $p=,000$ ;  $N=51$ ). De suggestie is dus dat het ervaren van autonomie en ontwikkelmogelijkheden voorspellend zijn voor werkplezier.

Om tot meer achtergrond bij deze resultaten te komen, en om zicht te krijgen op de duurzaamheid ervan, organiseerden we een jaar later focusgroepgesprekken. Wat opviel in deel 1 van de vragenlijst was dat de respondenten al voor de leergangen hoog scoorden op werkplezier en het ervaren van ontwikkelmogelijkheden. Hoewel er niet om gevraagd werd (in de te bespreken stellingen), werd dit punt in beide focusgroepen benoemd. *“Wij hebben niet voor niets die leergangen gedaan. Dus in principe zijn wij al collega's met autonomie, met een leidersrol, een kartrekkersrol. We zien de mogelijkheden in het onderwijs, maar we zien ook de mogelijkheden binnen onze eigen ontwikkeling,”* aldus één van de docenten.

Dat kwam ook naar voren in de bespreking van het thema aantrekkelijkheid van het beroep. De docenten benoemden dat de leergangen tot meer werkplezier hadden geleid, maar dat dat niet direct leidde tot meer ervaren aantrekkelijkheid van hun beroep in brede zin. Daarvoor zijn ook andere factoren van belang. De relatie met leerlingen werd daarbij gemeld als energiebron (ertoe doen), en daarnaast waardering, autonomie, of het ontwikkelen van nieuw lesmateriaal. Als negatieve factoren werden werkdruk benoemd en het statische karakter van het beroep: *“je werkbeschrijving verandert dus ook eigenlijk niet; je bent allemaal leraar.”* In die – meer algemene – zin zagen de docenten dus wel het verband tussen het hebben van ontwikkelmogelijkheden en werkplezier – dat werd unaniem benadrukt.

Het punt van een ondersteunende schoolleiding is daarbij belangrijk. Een docent legde uit dat het daarbij van twee kanten moet komen: de schoolleiding moet faciliteren, maar de docent moet er ook wel zin in hebben. Dat raakt aan het punt van autonomie. “Het is iets wat je krijgt en wat je neemt, hè? Het is een soort wisselwerking,” aldus één van de docenten. Beide focusgroepen bespraken uitgebreid dat autonomie een ingewikkeld begrip is: er lijkt een forse groep collega’s te zijn die hun autonomie gebruiken om zich bewust niet te ontwikkelen: *“En dan kun je wel zeggen: ja, je moet uit je comfortzone stappen en dan dus ook meer regie over je eigen handelen en initiatief tonen, en sommige mensen doen dat gewoon liever niet.”* Een docent vatte het samen als: “autonomie kan ook zijn van nou ja, ik ben een volger.” In zo’n geval staat autonomie dus in de weg van ontwikkeling. Een docent legde uit dat het te maken heeft met het systeem: het beroep van leraar heeft een strenge ingangseis, maar daarna kun je ervoor kiezen stil te blijven staan – docenten hebben veel autonomie. Dat is problematisch, want *“dingen veranderen continu in de wereld en je wil je onderwijskwaliteit daarin ook bewaken en hooghouden.”* Autonomie zou daarom eigenlijk gebalanceerd moeten worden door een schoolleiding die er actief beleid op voert, bijvoorbeeld in functionerings-gesprekken, en dat gebeurt nu nog te weinig, aldus een docent.

Ook in deze focusgesprekken werd waardering als belangrijk benoemd, hoewel de docenten er verschillend over bleken te denken: de één benadrukte de rol van de schoolleiding: *“er wordt nooit tegen me gezegd dat ik mijn werk goed doe”*; de ander benoemde de waardering van de leerlingen als belangrijkste energiebron: *Hé juf, wat leuk dat we weer les van u hebben’, of: ‘juf, u legt het zo leuk uit.’* Wat leerlingwaardering betreft: die is goed op te roepen door leerlingen te vragen feedback te geven, aldus één van de docenten.

## Conclusies en aanbevelingen

De vragen die we in deze studie onderzochten zijn: *Welke factoren zijn van belang voor het behoud van leraren?* en *Wat is de impact van de leergangen op die factoren?* Het balansmodel (zie fig. 1) kan dienen als een visuele samenvatting van wat we vanuit de theorie weten over deze factoren, en het model wordt grotendeels ondersteund door de uitkomsten van dit onderzoeksproject. De resultaten van de focusgroepgesprekken en de vragenlijsten laten zien dat de leergangen de factoren versterkten die helpen om de balans positief uit te laten pakken. De

uitbreiding van expertise versterkt de self-efficacy van docenten en ondersteunt daarmee hun werkplezier, en zo de kans op behoud voor het beroep, in lijn met wat Chiong et al. (2017) vonden. Het gaat daarbij zowel om expertise gericht op leerlingen als op expertise gericht op collega's, een conclusie die ook Ashiedu et al. (2012) trokken. Het hebben van ontwikkelmogelijkheden geeft echter geen garantie op werkplezier; het vraagt om een meedenkende, aanmoedigende en faciliterende schoolleiding (Guarino et., 2006), waarbij er sprake is van wederkerigheid tussen vraag en aanbod. Lerarenopleidingen zouden daar goed een rol in kunnen spelen als kennismakelaars. Het is overigens opmerkelijk dat lerarenopleidingen niet expliciet benoemd worden door de respondenten. Mogelijk is de rol van lerarenopleidingen in het bijdragen aan expertiseontwikkeling niet evident voor ervaren leraren. Dat is opmerkelijk: de onderzochte leergangen werden ontwikkeld en deels uitgevoerd door lerarenopleiders. Dit is een punt dat nader onderzoek verdient.

Succesvolle professionaliseringsactiviteiten kunnen indirect bijdragen aan waardering door leerlingen, als het bijvoorbeeld leidt tot beter lesgeven of begeleiden (Chiong et al., 2017). Wat betreft die waardering: het zou goed zijn als schoolleiders stilstaan bij de vraag of en hoe georganiseerd wordt dat leraren zich gewaardeerd voelen. De modererende variabele autonomie kan zowel onderdeel zijn van het probleem als van de oplossing (Koffeman, 2021). Als autonomie ingezet wordt als recht om isolement te zoeken, dan gaat het niet goed. Docenten zouden uitgedaagd of verleid moeten worden om geregeld uit hun comfortzone te stappen, om zichzelf ter discussie te stellen. Hoe dat het beste zou kunnen – onder welke condities en met welke steun van schoolleiders of collega's, zou ook een mooi thema voor vervolgonderzoek kunnen zijn.

### **De rol van de lerarenopleidingen bij het behoud van leraren**

In het kader van het lerarentekort wordt veelal een appel gedaan op de lerarenopleidingen om flexibele en verkorte routes aan te bieden om nieuwe doelgroepen snel toe te leiden naar het beroep. Veel minder expliciet wordt hen een rol toegedicht ten aanzien van het behoud van leraren gedurende hun loopbaan. Met dit onderzoek hebben we laten zien dat het ontwikkelen en aanbieden van specialisatie-leergangen voor leraren gedurende hun loopbaan een belangrijke bijdrage kan leveren aan het behouden van werkplezier en daarmee het behoud van leraren. Daarbij is een nauwe samenwerking met scholen van groot belang, omdat dergelijke trajecten niet alleen leiden tot

nieuwe competenties en meer werkplezier, maar ook tot de verwachting die nieuwe competenties betekenisvol in te kunnen zetten in de school. En dat vraagt van scholen en schoolleiders het waarderen, erkennen en het benutten van die competenties.

De onlangs toegekende Groeifondsaanvraag *Landelijke Aanpak Professionalisering Leraren* biedt een mooie kans om die rol van lerarenopleidingen bij het behoud van leraren verder te versterken door een systematische betrokkenheid bij trajecten voor doorgaande ontwikkeling en specialisering van leraren.

### **Limitaties en kanttekeningen**

Het behoud van leraren voor het beroep is een buitengewoon complex vraagstuk en de onderzoekers realiseren zich dat deze beperkte studie met slechts een beperkt aantal respondenten (n=51) daarop niet het complete antwoord biedt, maar slechts een aantal mogelijke aanwijzingen op een rij zet. Dat beperkte aantal respondenten betekent bovendien dat de uitkomsten van de kwantitatieve data-analyse gerelativeerd moeten worden.

Wat opviel in de resultaten was dat de respondenten al relatief hoog scoorden op ontwikkelmogelijkheden en werkplezier voor ze met de leergangen begonnen. Het maakt dat de groep respondenten wellicht niet representatief is voor de hele doelgroep. Ook wat betreft de methodologie is er een belangrijke kanttekening: de data bestaan uit zelfrapportage. We hebben niet onderzocht hoe dingen werkelijk zijn, maar hoe de respondenten het op een specifiek moment zeiden te ervaren. Om te bepalen of respondenten ook doen wat ze zeggen (het beroep verlaten of ervoor behouden blijven) is meer en ander soort onderzoek nodig. Het hier gepresenteerde onderzoek kan mogelijk als aangrijpingspunt voor zulk onderzoek ingezet worden.

*Dit onderzoek maakte deel uit van het project Leraar in Amsterdam, een Kleurrijk Beroep. Dit project behoorde bij de Taskforce Lerarentekort Amsterdam. De gemeente Amsterdam en de Universiteit van Amsterdam hebben dit onderzoek gefinancierd.*

### **Auteurs**

**Dr. André Koffeman** werkt als onderzoeker en docent bij de lerarenopleiding van de UvA en is onder meer betrokken bij de Werkplaats Onderwijsonderzoek

Amsterdam, en bij Alfa-gamma-partners. Daarnaast is hij hoofddocent bij de HvA in het domein Leren en Innoveren. Hij doet met name onderzoek naar het leren van (ervaren) leraren.

[A.Koffeman@UvA.nl](mailto:A.Koffeman@UvA.nl)

**Dr. Hester van de Kuilen** werkt als consultant en projectmanager aan vraagstukken die verband houden met de professionele ontwikkeling van leraren, curriculumontwikkeling en het versterken van de verbinding onderzoek-beleid-praktijk. Haar werkgebied strekt zich uit van Nederland tot Afrika, Azië en het Midden-Oosten. Ze is verbonden aan de VU en OCW.

**Dr. Marco Snoek** is lector Leren en Innoveren bij de Hogeschool van Amsterdam. Hij is één van de auteurs van het 'beroepsbeeld voor de leraar', wat de basis is voor het project waar dit onderzoek betrekking op heeft. Binnen dat project was hij ook intensief betrokken bij de leergang Leiderschap voor leraren.

## Referenties

Aa, R. van der, Cörvers, F., & Schoon, R. (2017). *Met een blik op het verleden. Een inventarisatie van eerdere projecten en maatregelen ter vermindering van lerarentekorten in het po, vo en mbo*. CAOP.

Aelterman, A., & Engels, N. (2003). Maatschappelijke waardering en professionaliteit - Componenten van de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep? *VELON Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 24(3), 53-62.

Ashiedu, J. A., & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11). [doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1](https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n11.1)

Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007). The Job Demands Resources Model State of the Art. *Journal of managerial psychology* 22(3): 309-328.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. [doi.org/10.1080/0268093022000043065](https://doi.org/10.1080/0268093022000043065)

Berg, D. van den, Berg, D. van den, & Scheeren, J. (2017). *Tevreden werken in het voortgezet onderwijs*. VOION.

- Boogaard, M., Glaudé, M., Schenke, W., Weijers, D., & Snoek, M. (2018). *Loopbanen van leraren in het voortgezet onderwijs*. Kohnstamm Instituut/ HvA.
- Broeks, L., Bakker, W., Hertogh, E., Meeuwen-Kok, J. van, & Gondwe, M. (2018). *Loopbaanpaden in het primair onderwijs*. Utrecht: Berenschot Groep B.V.
- Chiong, C., Menzies, L., & Parameshwaran, M. (2017). Why do long-serving teachers stay in the teaching profession? Analysing the motivations of teachers with 10 or more years' experience in England. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1083–1110. [doi.org/10.1002/berj.3302](https://doi.org/10.1002/berj.3302)
- Cochran-Smith, M., Baker, M., Burton, S., Chang, W. C., Cummings Carney, M., Fernández, M. B., Stringer Keefe, E., Miller, A. F., & Sánchez, J. G. (2017). The accountability era in US teacher education: looking back, looking forward. *European Journal of Teacher Education*, 40(5), 572–588. [doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061](https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1385061)
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98–104. [doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98](https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98)
- Cörvers, F., Mommers, A., Van der Ploeg, S., & Sapulete, S. (2017). *Status en imago van de leraar in de 21ste eeuw*. Verkregen op 1-6-'23, via: <http://www.nwo.nl/onderzoek-en-resultaten/onderzoeksprojecten/i/11/13811.html>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423–443. [doi.org/10.1080/03054980701450746](https://doi.org/10.1080/03054980701450746)
- De Vaus, D. (2002). Constructing questionnaires. In *Surveys in social research*, (Ch. 2, pp 94-121). London: Routledge.
- European Commission (2020). *Supporting teacher and school leader careers: Education and Training*. A Policy Guide. Brussels: European Commission.
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 604–625. [doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524](https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524)

- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. [doi.org/10.3102/00346543076002173](https://doi.org/10.3102/00346543076002173)
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151–182. [doi.org/10.1080/713698714](https://doi.org/10.1080/713698714)
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.
- Hilton, G. L. S. (2017). Disappearing Teachers: An Exploration of a Variety of Views as to the Causes of the Problems Affecting Teacher Recruitment and Retention in England. *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World*, 15, 74–85.
- Hummel, L., Hooftman, W., & Schelvis, R. (2019). *Werkdruk in het onderwijs*. Verkregen op 1-6-'23, via: <http://www.zestor.nl/thema/werkdruk-het-hbo>
- Koeslag-Kreunen, M. (2021). *Fier naar onderwijsprofessionals met werkplezier*. Oratie. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren; Lectoraat Werken in Onderwijs
- Koffeman, A. (2020). Onzekerheid als belemmering en als voorwaarde voor het leren van leraren: op zoek naar druk als desirable difficulty. *Pedagogische Studiën* 97(6), 444-452.
- Koffeman, A. H. (2021). *Sources for Learning: Understanding the Role of Context in Teacher Professional Learning*. Proefschrift University College London.
- OECD. (2016). *Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education*. Paris: OECD Publishing. [dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en](https://dx.doi.org/10.1787/9789264257658-en)
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention Statistical working paper (Issue November)*. Verkregen op 1-6-'23, via [www.gov.uk/government/publications](http://www.gov.uk/government/publications)
- Snoek, M., Wit, B. de, & Dengerink, J. (2020). *Leraar: een professie met perspectief. Deel 1: Een veelzijdig beroepsbeeld*. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Vermunt, J. D. H. M. (2006). *Docent van deze tijd: Leren en laten leren*. Utrecht: IVLOS. Verkregen op 1-6-'23, via [https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/18751/Oratie\\_UU\\_JanVermunt.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/18751/Oratie_UU_JanVermunt.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Williams, A., & Katz, L. (2001). The Use of Focus Group Methodology in Education: Some Theoretical and Practical Considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).

Young, J., & Kallemeyn, L. (2019). Testing the Retrospective Pretest with High School Youth in Out-of-School Time Programs. *Journal of Youth Development (Online)*, 14(1), 216–229. [doi.org/10.5195/jyd.2019.635](https://doi.org/10.5195/jyd.2019.635)



# Praktijkvoorbeeld

## 'The Next Education Workforce': Inspiratie uit Arizona

*Lida Klaver en Symen van der Zee (Saxion Hogeschool)*

### Samenvatting

*Het programma 'The Next Education Workforce' van de Arizona State University (ASU) heeft als doel het leraarschap aantrekkelijker te maken en het leren van leerlingen te verbeteren. De kern van dit programma is teamteaching, waarbij het 'één-leraar-op-één-klas-model' wordt doorbroken. Een team van bijvoorbeeld een expertleraar, onderwijsassistent, leraar in opleiding en betrokken ouders is gezamenlijk verantwoordelijk voor het leren van een grotere groep leerlingen. Hierbij wordt steeds gekeken wat nodig is voor welke leerlingen en wie waar het beste voor ingezet kan worden. Naar aanleiding van hun bezoek aan Arizona, hebben drie schooldirecteuren en drie van onze collega's van de lerarenopleiding van Saxion hogeschool een reflectie geschreven, op de volgende vraag: "Wat kunnen lerarenopleiders leren van de ASU als het gaat om de aanpak van het lerarentekort?" Ook waren twee studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs mee naar Arizona, waarmee we online in gesprek zijn gegaan over deze vraag. Hoewel de bezoekers aan de ASU ook met kritische vragen terugkwamen, bijvoorbeeld over verschillen in context, kwam in veel van de reflecties de intentie naar voren om teamteaching verder te verkennen en om ermee aan de slag te gaan. We concluderen uit de reflecties dat teamteaching kansen biedt voor het aantrekkelijker maken van het beroep van leraar en voor het terugdringen van het lerarentekort. Bovendien zou het kansengelijkheid kunnen stimuleren en ervoor kunnen zorgen dat leerlingen meer en beter leren. Hierbij is het wel belangrijk om op doordachte wijze invulling te geven aan teamteaching.*

### Inleiding

Om het lerarentekort aan te pakken wordt kritisch gekeken hoe het onderwijs op dit moment doorgaans georganiseerd wordt, met één leraar voor één klas. De Nederlandse Onderwijsraad (2023) adviseert in hun publicatie Schaarste schuurt om te verkennen hoe het onderwijs anders georganiseerd kan worden, waarbij bijvoorbeeld onderwijsassistenten en andere professionals ingezet worden. Daarnaast starten in Vlaanderen proeftuinen waarin geëxperimenteerd wordt met manieren om het lerarentekort terug te dringen en het beroep van leraar te herwaarderen (Weyts, 2023). De Verenigde Staten hebben ook al enige tijd te maken met een groeiend lerarentekort (Basile & Maddin, 2022). De Arizona State University (ASU) gaat deze uitdagingen te lijf met hun programma 'The Next Education Workforce'. Gegrond in de waarden rechtvaardigheid, gelijkheid,

diversiteit en inclusie, wordt met dit programma gewerkt aan beter onderwijs door teamteaching. Hierin wordt het één-leraar-op-één-klas-model doorbroken, waardoor de ASU het leraarschap aantrekkelijker wil maken en het leren van leerlingen wil verbeteren (Audrain, 2023). In dit artikel zullen we eerst uitleggen wat het Next Education Workforce programma inhoudt en beschrijven wat bekend is over teamteaching op basis van onderzoek. Vervolgens zullen we teamteaching beschouwen door de ogen van lerarenopleiders van Saxion hogeschool, schooldirecteuren/bestuurders en studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs die in Arizona op bezoek zijn geweest.

### **The Next Education Workforce**

Teamteaching betekent dat een team gezamenlijk verantwoordelijkheid draagt voor het leren van een grotere groep leerlingen. Kenmerkend voor Next Education Workforce modellen zijn de vier rollen: educational leader (bijv. coördinator of schoolleider), professional educator (bijv. leraar), paraeducator (bijv. onderwijsassistent), en community educator (bijv. ouder) (Basile & Maddin, 2022). Zie Figuur 1. Onderscheid wordt gemaakt tussen het kernteam en het verlengde team. Het kernteam werkt op dagelijkse basis samen en plant en verzorgt het onderwijs voor de grotere groep leerlingen. Doorgaans bestaat het kernteam uit een ervaren leraar die de leiding neemt, een aantal beginnende leraren, onderwijsassistenten en stagiaires. In het kernteam heeft ieder zijn eigen expertise en wordt ervoor gezorgd dat expertises elkaar aanvullen. De ene leraar kan zich bijvoorbeeld toeleggen op het verzorgen van het onderwijs in de wereldoriënterende vakken, terwijl een ander de kunstzinnige vakken voor zijn rekening neemt. In de schil om het kernteam heen zitten bijvoorbeeld tutoren, administratief medewerkers, en maatschappelijk werkers. Leden van het verlengde team kunnen werkzaam zijn binnen meerdere teams en op meerdere scholen. Ook een nauwe samenwerking met de lokale gemeenschap (community) is kenmerkend voor de Next Education Workforce modellen. Dit betekent dat bijvoorbeeld betrokken ouders en vrijwilligers van lokale ondernemingen en organisaties een rol in het team kunnen vervullen, onder andere voor gastlessen of als tutor.

Steeds wordt gekeken wat nodig is voor welke leerlingen en wie waar het beste ingezet kan worden. De samenstelling van de teams, de inrichting van het

onderwijs en de samenwerking tussen alle betrokkenen is cruciaal voor het succes van teamteaching. Zoals Basile et al. (2023, p. 17) ook opmerken:

*“Simply putting educators on teams isn’t enough. Schools need to strategically build educator teams that distribute expertise so that the right educators are engaged in the right tasks at the right time to produce wildly better results for both students and the educator teams.”*

Voor meer informatie over het programma ‘The Next Education Workforce’, scan QR-code 1.



QR-code 1. The Next Education Workforce, <https://workforce.education.asu.edu/collection/framing>



Figuur 1. Rollen in 'The Next Education Workforce' modellen. Bron: "Teachers in Next Education Workforce™ models are more satisfied than teachers in traditional classroom models" door R. L. Audrain en C. Shaner (2022). <https://education.asu.edu/about/news/teachers-next-education-workforcetm-models-are-more-satisfied-teachers-traditional>

## Onderzoek naar Teamteaching

In Arizona is al enig onderzoek verricht naar de ervaringen van leraren met teamteaching en de effecten hiervan. Na een schooljaar werken in een team, bleek dat 148 deelnemende leraren gemiddeld meer positief aankeken tegen samenwerken met collega's en meer de voordelen zagen van een Next Education Workforce model (Audrain et al., 2023). Vragenlijstdata van 1418 leraren (waarvan 247 leraren werkten in een Next Education Workforce team), liet zien dat leraren die met het teamteaching model werkten meer tevreden waren over hun collega's en hun leerlingen dan leraren die niet met dit model werkten (Johns Hopkins University, 2022). Ook werkten ze meer samen met collega's en hadden ze meer interactie met leerlingen. Geen verschillen werden gevonden in bijvoorbeeld self-efficacy van leraren, hun commitment naar het leraarschap, en hun vijf-jaar-carrière-plan. Deze bevindingen sluiten min of meer aan bij de bredere kennisbasis over teamteaching. Op basis van de literatuurstudies van Meirsschaut en Ruys (2017), Draaisma et al. (2021) en Vermeulen et al. (2023) zijn mogelijke voordelen en nadelen van teamteaching en randvoorwaarden te formuleren, zoals weergegeven in Tabel 1.

## **Voordelen**

### Voor leerlingen

- *betere en snellere leerresultaten (lezen, schrijven, wiskunde, motorische vaardigheden)*
- *meer motivatie, betrokkenheid, aandacht, zelfwaarde en -vertrouwen en minder onaanvaardbaar gedrag*
- *rustigere klassfeer, beter en consistentere klassenmanagement*
- *hogere kwaliteit van lessen (rijker, gevarieerder, interessanter, innovatiever, andere instructiestrategieën, afstemming op behoeften en interesses)*
- *meer instructie in kleine groepjes, leraar-leerling interactie, en meer en snellere begeleiding*
- *meer aandacht voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en continuïteit in instructie*
- *inclusie*
- *meer verschillende leraren (meer perspectieven en meer kans op aansluiting)*
- *samenwerking gemodeld zien*
- *makkelijkere overgang van basis- naar voortgezet onderwijs (bij teamteaching hiertussen)*

### Voor leraren

- *professionele ontwikkeling, leren van elkaar (over zichzelf, lesgeven, leerlingen, communicatie, samenwerking) en reflectieve dialoog*
- *betere samenwerking*
- *gevoel van steun en waardering (emotioneel en professioneel, 'wij' gevoel, minder geïsoleerd voelen)*
- *plezier en welbevinden*
- *minder werkdruk door specialisatie (efficiëntie)*
- *meer gelegenheid voor onderwijsvernieuwing*
- *meer eigenaarschap en meer zeggenschap over taken en rollen*
- *meer specialisatiemogelijkheden, loopbaanpaden en rollen*
- *minder nodig om een generalist te zijn, bezig kunnen zijn met je talenten*

### Voor de school

- *lerende gemeenschap*
  - *betrokkenheid van leraren op de organisatie*
  - *minder leraren nodig (bij uitval) door inzet ondersteunend personeel*
  - *langer inzetbare oudere leraren door taakverdeling*
-

## **Nadelen**

### *Voor leerlingen*

- *onduidelijk tot wie ze zich moeten richten*
- *minder individuele aandacht buiten de klas voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften of een andere taal en cultuur*
- *minder hechte vertrouwensband met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften dan bij begeleiding buiten de klas*
- *soms te veel huiswerk*
- *aanpassing nodig als teamteaching stopt*
- *les van specialist (Engels) van te hoog niveau*
- *meer bevolkte en luidruchtige klas*

### *Voor leraren*

- *tijdsinvestering*
- *meer werkdruk rondom beleidsvormende en organisatorische taken*
- *spanningen tussen leraren (over instructieaanpak, visie, en verdelen van rollen, tijd en verantwoordelijkheden)*
- *verlies van individualiteit, autonomie en professionele identiteit*
- *minder diverse taken door specialisatie*
- *onzekerheid over alleen kunnen lesgeven indien nodig*
- *onzekerheid over meer diverse klassen*
- *onzekerder voelen met een collega in de klas*
- *bezorgdheid over verschillen in competenties tussen teamteachers*
- *bezorgdheid onder studenten over halveren van eigen oefentijd met lesgeven*

### *Voor de school*

- *aantal leerlingen per leraar lijkt niet minder*

---

## **Randvoorwaarden**

### *Leraren*

- *goede match tussen teamteachers (relatie gekenmerkt door openheid, vertrouwen, respect en gelijkwaardigheid; vertrouwen in de taakverdeling en ieders kwaliteiten)*
  - *verantwoordelijkheden delen*
  - *positieve houding ten opzichte van samenwerken*
  - *samenwerkingsvaardigheden, communicatievaardigheden en -strategieën*
  - *continue en effectieve dialoog over de lespraktijk, lesvoorbereiding, structuur van een les, klasregels, klassenmanagement en klasorganisatie*
  - *didactische kennis over teamteaching en leerlingen zelfstandig kunnen laten werken*
-

---

### **Organisatie en schoolleiding**

- *steun vanuit de schoolleiding, klimaat van vertrouwen en autonomie*
  - *vrije keuze voor teamteaching*
  - *duidelijke visie (op onderwijs, leren, inclusie, teamteaching, ieders inzet en waarde) en dialoog hierover*
  - *transparante, duidelijke rolafbakening- en verdeling en dialoog hierover*
  - *zicht op kwaliteiten en interesses van leraren*
  - *doordachte klassamenstelling*
  - *continuïteit in de samenwerking*
  - *professionaliserings- en doorgroeimogelijkheden*
  - *tijd en middelen voor planning, overleg, lesvoorbereiding en professionalisering*
  - *geschikte infrastructuur en middelen*
  - *lerend netwerk rond teamteaching*
- 

*Tabel 1. Mogelijke voor- en nadelen van teamteaching en randvoorwaarden op basis van literatuurstudies.*

Teamteaching is geen fonkelnieuw fenomeen in de Nederlandse en Vlaamse onderwijspraktijk. In Nederland is in het basisonderwijs ervaring opgedaan met teamteaching in het TOM-project (Teamonderwijs Op Maat) en tussen 2011 en 2015 werd vervolgens op meer onderzoeksmatige wijze geëxperimenteerd met teamteaching in het kader van de InnovatieImpuls Onderwijs (Kennisrotonde, 2017). Op 61 scholen startte toen het Slimfit experiment, waarin groepsoverstijgend onderwijs en differentiatie vorm kreeg in de vorm van unitonderwijs (Heyma et al., 2015; 2016; Snoek et al., 2014). In Vlaanderen hebben tussen 2014 en 2018 meer dan 130 Vlaamse scholen geëxperimenteerd met teamteaching in het project Scholen Slim Organiseren (Lamberts, 2018). Andere studies in de praktijk betreffen met name casestudies (Draaisma et al., 2021; Meirsschaut & Ruys, 2018; Nijenkamp et al., 2022; Van den Berg et al., 2019). Gezien het lerarentekort is het interessant dat Nijenkamp et al. (2022) concluderen dat het anders organiseren van onderwijs het mogelijk maakt om flexibeler om te kunnen gaan met personeelstekorten. Ook Lamberts (2018) ziet dat scholen die aan de slag gaan met teamteaching veerkrachtiger en wendbaarder worden om contextveranderingen het hoofd te bieden. Deze mogelijk grotere flexibiliteit wordt bevestigd door de bevindingen uit literatuurstudies (zie Tabel 1), maar succesvol teamteaching kent ook vele randvoorwaarden.

Zo constateren Nijkamp et al. ook dat de 'oude' kijk op het beroep van leraar vaak nog het vertrekpunt blijft en dat anders georganiseerd onderwijs ook om andere kennis en vaardigheden van leraren vraagt. Hierin is een duidelijke rol voor lerarenopleiders weggelegd, waarbij we kunnen leren van de ASU. Anders organiseren van onderwijs vraagt ook om anders opleiden.

### **Op Bezoek in Arizona**

Eind maart tot en met begin april 2023 zijn tien lerarenopleiders van Saxion hogeschool, zeven schooldirecteuren/bestuurders uit het netwerk van scholen waarmee Saxion samenwerkt, en twee studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs in Arizona op bezoek geweest. Zij kregen college van Brent Maddin, Ann Nielsen en Carole Basile, de grondleggers en drijvende krachten achter het Next Education Workforce programma. Ook spraken ze met lerarenopleiders, gingen op bezoek bij een opleidingsschool en spraken met studenten. Wij hebben hen gevraagd om te reflecteren op de volgende vraag: "Wat kunnen lerarenopleiders leren van de ASU als het gaat om de aanpak van het lerarentekort?" In deze bijdrage worden de reflecties van het reisgezelschap gedeeld.

In reactie op onze uitvraag zijn schriftelijke reflecties ontvangen van drie schooldirecteuren (Elmi Broekhof, Marleen Huitink en Marina van Meel) en drie collega's van de lerarenopleiding van Saxion (Paul Hilferink, Suzan Koning en Henny Oude Maatman). De reflecties wisselden in lengte tussen een half en twee A4. Met de twee studenten (Giel Ernst en Bas van der Laan) heeft online een gesprek plaatsgevonden van ongeveer een uur. Met toestemming worden ze hier bij naam genoemd. Dit artikel hebben ze ook voorafgaand aan de review en publicatie gezien en ze zijn toen akkoord gegaan met de inhoud.

Het Next Education Workforce programma gaat over meer dan teamteaching, maar gezien het thema van dit nummer van het Tijdschrift voor Lerarenopleiders, de aanpak van het lerarentekort, willen we de aandacht richten op twee veelvoorkomende onderwerpen in de reflecties: teamteaching maakt het lerarenberoep aantrekkelijker en teamteaching biedt professionaliseringsmogelijkheden. Daarnaast gaan we in op wat teamteaching voor leerlingen kan betekenen en wat nodig is wanneer een lerarenopleiding of school aan de slag wil met teamteaching.



## Contextverschillen

Alvorens verder in te gaan op de bevindingen met betrekking tot teamteaching, is het belangrijk iets meer uitleg te geven over het onderwijs in Arizona en de lerarenopleiding aldaar. Zoals de studenten en lerarenopleiders benadrukken, is het belangrijk om te beseffen dat de context in Arizona anders is dan in Nederland. In de reflecties worden meerdere contextverschillen benoemd. Dit zijn dus subjectieve observaties, van één of meer respondenten.

Arizona ligt in de woestijn en scholen hebben daar geen ramen. Leerlingen zitten op de grond en lijken vrijer te kunnen bewegen in een lokaal. Iedereen werkt daar fulltime, terwijl in Nederland veel parttimers zijn. Ook wordt genoemd dat werkgevers buiten het onderwijs hun werknemers daar meer stimuleren om betrokken te zijn bij het onderwijs dan in Nederland. De lerarenopleiding is ook anders. Waar de lerarenopleiding van de ASU gelieerd is aan een universiteit en zo'n 7000 studenten telt, heeft de lerarenopleiding basisonderwijs van Saxion 'maar' rond de 1350 studenten. Stages zien er ook anders uit. In Nederland lopen studenten veel meer en al eerder stage, waarbij ze sneller verantwoordelijkheden krijgen. In Arizona gaan studenten, na vooral te hebben geobserveerd, pas in hun vierde jaar lesgeven. Bovendien lopen leerlingen uit het voortgezet onderwijs ook stages in het basisonderwijs. Deze verschillen in context zijn belangrijk om mee te nemen in het nadenken over wat het Next Education Workforce programma kan betekenen voor het onderwijs in Nederland.

## Aantrekkelijk beroep

In de reflecties wordt het gangbare onderwijsmodel in Nederland regelmatig vergeleken met teamteaching modellen en wordt ingegaan op wat teamteaching betekent voor het lerarenberoep. Marleen legt uit waarom het beroep van leerkracht in het huidige model volgens haar niet aantrekkelijk genoeg is. In het huidige model werken leerkrachten basisonderwijs in principe alleen in hun groep, met alle verantwoordelijkheden die daarbij horen. Hierbij moeten ze over alle vakken evenveel weten, over alle vakken even enthousiast zijn en even kundig zijn in het verzorgen van onderwijs voor alle vakken. Daarbij is er (doorgaans) geen mogelijkheid om te sparren met collega's die met dezelfde leerlingen werken, zijn er weinig loopbaanmogelijkheden en is er weinig loopbaandiversiteit binnen de basisschool. Ze geeft aan: "Bij de ASU zijn de

antwoorden op de vraag waarom het vak niet aantrekkelijk is uitgangspunt geweest voor de ingezette verandering van het onderwijssysteem.”

In het merendeel van de reflecties komt duidelijk het idee naar voren dat teamteaching het beroep aantrekkelijker kan maken. Het werken in teamverband zorgt voor gedeelde en gespreide verantwoordelijkheid, saamhorigheidsgevoel, verbondenheid en meer werkvreugde. Dit zorgt ervoor dat teamleden ook minder snel vertrekken. Doordat er ruimte is voor eigen expertises en passies, “kan iedere leerkracht in zijn kracht komen te staan” (Marina). De rol van educational leader en specialisatie biedt bovendien doorgroeimogelijkheden. Ook dit kan het beroep aantrekkelijker maken. De community educators (zoals tutores uit het voortgezet onderwijs of ouders) komen bovendien in aanraking met het beroep van leraar, waardoor zij enthousiast zouden kunnen worden voor het leraarschap of voor een opleiding tot onderwijsassistent.

### **Leren op de werkvloer**

Uit de reflecties blijkt dat studenten en startende leraren door teamteaching meer direct contact kunnen hebben met hun collega's. Door de samenwerking en het gebruik van gezamenlijke ruimtes is er tijdens de lesdag mogelijkheid om te overleggen en te leren van collega's. Elmi verwacht dat vroege uitval van leraren hierdoor soms kan worden voorkomen. Zoals student Bas aangeeft: “Je rolt met je collega's door je loopbaan.” Hij denkt meer te zullen leren als hij als startende leerkracht in een team gaat werken, dan dat hij alleen voor de klas gaat staan. Tijdens stages ziet hij nog een voordeel. Studenten zijn niet afhankelijk van die ene stagebegeleider. Stel een student heeft geen klik met een begeleider, dan zijn er in het team nog andere leerkrachten met wie de student bepaalde gesprekken wél goed zou kunnen voeren.

### **Beter en flexibeler onderwijs**

In alle reflecties wordt teamteaching ook gezien als een manier om het onderwijs te verbeteren en in vier van de reflecties wordt hierbij het verbeteren van kansen of kansengelijkheid genoemd. De link tussen teamteaching en de kwaliteit van onderwijs wordt veelal gelegd vanuit de kracht van een (divers) team. De quote “wrapping adults around kids” vat dit idee mooi samen, volgens Marina. Doordat met een team gewerkt wordt, zijn leerlingen niet afhankelijk van één leerkracht.

Ze kunnen profiteren van de kennis en talenten van verschillende leraren. Specialisten dragen bij aan de kwaliteit van het onderwijs. Daarbij kunnen leerlingen een band opbouwen met meerdere leraren en kunnen ze bij meerdere leraren terecht. Bovendien kan beter aangesloten worden bij de leerbehoefte van leerlingen, doordat een team beter zicht heeft op het welbevinden en het leren van leerlingen.

Volgens de studenten en twee van de lerarenopleiders maakt het werken in teamverband ook meer gepersonaliseerd en doelgericht onderwijs mogelijk. Het team kan het onderwijs zo organiseren dat leerlingen optimaal gegroepeerd worden. Volgens een van de schooldirecteuren maakt dit het onderwijs ook flexibeler bij tijdelijke uitval van een leraar. Dan worden de leerlingen tijdelijk anders gegroepeerd en kunnen de overige teamleden zo de uitval opvangen. Meer individuele instructie en inoefening kan daarnaast mogelijk worden gemaakt door de inzet van vrijwilligers, zoals ouders en leerlingen uit het voortgezet onderwijs, die de rol van tutor kunnen vervullen.

Door de inzet van community educators (bijv. ouders) bij het verzorgen van onderwijs, kan bovendien gezorgd worden dat het leren betekenisvol wordt. Marina geeft hier een voorbeeld van: *“Een betoog schrijven is een niet-functionele opdracht. Maar wat als een vader, die advocaat is, komt vertellen over een rechtszaak en het betoog vervolgens moet aansluiten bij deze case? Dan gaat het ineens leven voor de kinderen.”* Daarbij benadrukt Paul dat een sterke verbinding met de gemeenschap bijdraagt aan een sense of belonging. Leerlingen kunnen zo ervaren dat zij onderdeel uitmaken van een gemeenschap. Henny benadrukt dat het in het Next Education Workforce programma dus om veel meer gaat dan alleen maar teamteaching. Hij stelt: *“Misschien moeten we dan wel zeggen dat we niet anders willen organiseren maar anders willen kijken.”*

### **Wat is nodig van de leraren(opleiding)?**

De grote vraag met het oog op het lerarentekort is natuurlijk of door teamteaching minder leraren nodig zijn. Giel noemt dit een misconceptie. Er zijn niet minder leraren nodig, maar er kan sprake zijn van een ander pakket leraren. Henny legt dit als volgt uit: *“Leraren afzonderlijk hoeven niet alle competenties te hebben om in elk vak, in het interpersoonlijke of organisatorische aspect goed te zijn. Een team moet dat wel hebben.”* Giel benadrukt echter dat je nog wel alle vakken moet kunnen geven, maar geen specialist hoeft te zijn in alle vakken. Hij

legt uit dat je met teamteaching namelijk nog wel alle vakken onderwijst, al is het soms maar aan een klein groepje leerlingen.

Op de vraag wat teamteaching vraagt van leraren, worden met name samenwerkingsvaardigheden genoemd. Leraren moeten teamplayers zijn die zicht hebben op de dynamiek binnen het team, goed kunnen organiseren, communiceren, samenwerken en hulp vragen. Hun mindset moet zo zijn dat ze openstaan voor feedback, expertise willen opbouwen, flexibel en nieuwsgierig zijn en het belang zien van samenwerken.

Wanneer lerarenopleidingen studenten willen voorbereiden op teamteaching, zouden studenten ook enige achtergrondinformatie over teamteaching aangeboden moeten krijgen tijdens hun opleiding. Volgens Bas en Marina zou de lerarenopleiding dan idealiter zelf ook de omslag maken naar teamteaching. Studenten kunnen teamteaching dan gemodeld zien door hun lerarenopleiders. De diversiteit en specialismen die nodig zijn in een team leraren, betekenen bovendien dat lerarenopleidingen deze specialisatie dienen te faciliteren.

### **Wat is nodig op een school?**

Wanneer een school aan de slag wil met teamteaching, raden Bas en Paul aan om te starten met de mensen binnen een school die hiervoor gemotiveerd zijn. Vertrouwen en geloof in teamteaching is hierbij heel belangrijk. Paul stelt: *“Wat ik heel mooi vind: de snelheid van de ontwikkeling is afhankelijk van het vertrouwen van de betrokkenen.”*

Tenslotte zijn er de zaken die teamteaching mogelijk en succesvol maken. Met name Elmi benadrukt dit in haar reflectie. Ten eerste noemt ze facilitering van voorbereidingstijd in de opstartfase. Ten tweede noemt ze ruimte en betrokkenheid van partijen zoals het ministerie, de inspectie, PO-raad, HRM en wetenschappers. Hierbij benadrukt ze het belang van goede communicatie, een duidelijk plan en vertrouwen. Ten derde noemt ze dat data-gestuurd werken belangrijk is voor het succesvol implementeren en evalueren van teamteaching. Bas benoemt de waarde van nauw contact tussen scholen en experts op het gebied van teamteaching (zoals de ASU), omdat dit de mogelijkheid biedt om samen te werken aan het oplossen van de problemen waar een school tegenaan kan lopen. Bas en Paul noemen bovendien dat teamteaching consequenties kan hebben voor de schoolinrichting. In Arizona is bij een school die al wat langer bezig was met teamteaching én daar de middelen voor had, gezien dat het

gebouw er volledig op was aangepast, met een tot lokaal omgebouwde schoolhal, hoeken voor instructie en een stilteruimte. Paul benoemt ook nog dat teamteaching vraagt om een goed doordacht rooster. Er moet nagedacht worden over wie wat doet en wie op welk moment waar is.

### **Kritische vragen**

Hoewel in veel van de reflecties de intentie om teamteaching verder te verkennen en ermee aan de slag te willen naar voren kwam, hadden de bezoekers van Arizona ook kritische vragen over teamteaching en het Next Education Workforce programma. Hoe werkt teamteaching bijvoorbeeld in de Nederlandse context, met vooral parttimers? Hoe verhouden Next Education Workforce modellen zich tot bestaande aanpakken in Nederland zoals co-teaching, unitonderwijs en een teamgecentreerde arbeidsorganisatie? Wat zijn de mitsen, maren en manco's van de Next Education Workforce modellen? Hoe kan teamteaching doordacht worden ingevoerd? Welke mogelijkheden bieden nieuwe adaptieve leertechnologieën voor teamteaching? Hoe werkt teamteaching in het contact met ouders? Ook voor de lerarenopleiding levert teamteaching de nodige vraagstukken op. Hoe kunnen studenten bijvoorbeeld adequaat voorbereid worden op het werken in teamverband? Zou iedereen opgeleid moeten worden om binnen een team te kunnen werken? Wat zijn dan precies de 'nieuwe' competenties die aangeleerd en geoefend moeten worden?

### **Conclusie**

De Next Education Workforce modellen bieden volgens het reisgezelschap kansen voor de Nederlandse context en een mogelijk antwoord op de uitdagingen waar het Nederlandse onderwijs voor staat. Het biedt kansen voor het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep, het terugdringen van het lerarentekort, het stimuleren van kansengelijkheid, en het vermeerderen en verbeteren van het leren van leerlingen. Tegelijkertijd is het geen 'magic bullet' en biedt het geen garantie tot succes. Contexten verschillen en met die verschillen moet rekening worden gehouden. Alleen wanneer op doordachte wijze invulling wordt gegeven aan teamteaching en door een team werkelijk gezamenlijk wordt gewerkt aan hoogwaardig onderwijs, zal het een gunstige uitwerking hebben op zowel de leerlingen als leraren. Scholen in Arizona passen teamteaching dan ook op zeer diverse wijzen toe. Om een indruk te krijgen van

hoe scholen in Arizona werken met The Next Education Workforce en hoe verschillend ze er invulling aan geven, scan QR-code 2.



QR-code 2. Voorbeeldscholen in Arizona, <https://workforce.education.asu.edu/resources/school-spotlights>

Daarbij is het vanuit het perspectief van de lerarenopleidingen interessant om te verkennen welke mogelijkheden teamteaching modellen bieden voor de organisatie van stages en de begeleiding van stagiaires. Hargrove et al. (2023) beschrijven bijvoorbeeld een model waarin een team bestaat uit meerdere studenten en een lead teacher. De studenten zorgen samen voor het onderwijs in twee klassen en worden hierbij begeleid door één lead teacher.

Ten slotte heeft de implementatie van teamteaching modellen ook consequenties voor de lerarenopleiding, zoals ook blijkt uit de reflecties. Basile en Maddin (2022) beschrijven hiervoor duidelijke adviezen. Hoewel Basile en Maddin hun adviezen schrijven voor de Amerikaanse context en de bezoekers aan Arizona contextverschillen opmerken, lijken deze adviezen ook voor de Nederlandse en Vlaamse context te kunnen gelden. Om op scholen teams met gespreide expertise te kunnen vormen, is het volgens hen nodig dat in de lerarenopleiding specialisatie mogelijk is en lerarenopleidingen toegankelijk zijn voor mensen met verschillende achtergronden. Vervolgens moet professionalisering betekenisvol zijn, geen 'tick-the-box' voor een hogere salarisschaal. Tegelijkertijd moeten er doorgroeimogelijkheden zijn waarbij leraren leraren blijven, maar wel meer beloond kunnen worden. Ten slotte moeten lerarenopleidingen leraren voorbereiden op het werken in teams, door hen dit tijdens stages al te laten ervaren en hen over teamteaching modellen te leren. Dit betekent ook dat studenten kunnen leren van meerdere mentoren, niet slechts van één. In de lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen zien we dat deze adviezen al in meer of mindere mate aandacht krijgen. Nieuw is het werken aan deze adviezen met het oog op teamteaching.

Komend jaar wordt de samenwerking tussen de ASU, Saxion en de scholen uit de partnerschappen gecontinueerd en geïntensiveerd. De eerste scholen starten met het anders inrichten van het onderwijs, waarbij vanuit de waartoe-vraag wordt toegewerkt naar de hoe-vraag. De lerarenopleiding gaat verkennen hoe studenten die op teamteaching-scholen stagelopen voorbereid kunnen worden en adequaat begeleid kunnen worden om te floreren in een context van teamteaching. Vanuit het lectoraat Vernieuwend Onderwijs zal in samenspraak met de Amerikaanse onderzoekers aanpalend onderzoek worden verricht naar het proces van de scholen en worden de ervaringen en opbrengsten met teamteaching in kaart gebracht. De behoefte aan dergelijk onderzoek is groot. Zoals Basile et al. (2023, p. 107) ook aangeven: *"Now, we need more research about how these models are built, how they function, and whether the benefits we believe, based on current literature, hold true in practice."*

## Auteurs

**Lida Klaver** is onderzoeker bij het lectoraat Vernieuwend Onderwijs van Saxion hogeschool. Met haar promotieonderzoek over betrokkenheid van leerlingen bij maatschappelijke vraagstukken specialiseert ze zich in burgerschapsonderwijs. Daarnaast onderzoekt ze onder andere het anders organiseren van onderwijs. Een dag in de week werkt ze als leerkracht bij Jenaplanschool Zonnewereld.

[l.t.klaver@saxion.nl](mailto:l.t.klaver@saxion.nl)

**Symen van der Zee** is lector Vernieuwend Onderwijs bij Saxion. Samen met de onderzoeksgroep richt hij zich op het anders organiseren van onderwijs en doelbewust inzetten van technologie. Doel van het onderzoek is bijdragen aan de grote onderwijsvraagstukken van vandaag de dag, zoals het lerarentekort en kansenongelijkheid.

[s.vanderzee@saxion.nl](mailto:s.vanderzee@saxion.nl)

*Met dank aan: Arizona State University, Elmi Broekhof (directeur basisschool Paus Joannes, stichting KOE), Marleen Huitink (directeur basisschool Bonifatius, stichting KOE), Marina van Meel (locatiedirecteur obs Wiene, stichting OPO Hof van Twente), studenten Giel Ernst en Bas van der Laan, en onze collega's van Saxion Paul Hilferink, Suzan Koning, en Henny Oude Maatman.*



## Referenties

Audrain, R. L. (2023). *Looking backward, inward, and forward: The genealogy of, and conceptual and empirical evidence for, the Next Education Workforce* [PhD Thesis, Arizona State University]. <https://keep.lib.asu.edu/items/187337>

Audrain, R. L., Ruiz, E. A., Maresso Wyatt, L. G., Nailor, N., & Weinberg, A. E. (2023). Sustaining teachers through collaboration and autonomy: Outcomes of a professional development experience. *The New Educator*, 19(2), 121–145. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2203202>

Audrain, R. L., & Shaner, C. (2023, August 17). *Teachers in Next Education Workforce™ models are more satisfied than teachers in traditional classroom models*. <https://education.asu.edu/about/news/teachers-next-education-workforcetm-models-are-more-satisfied-teachers-traditional>

Basile, C. G., & Maddin, B. W. (2022). *The Next Education Workforce: Team-based staffing models can make schools work better for both learners and educators*. American Enterprise Institute. <https://www.aei.org/research-products/report/the-next-education-workforce-team-based-staffing-models-can-make-schools-work-better-for-both-learners-and-educators/>

Basile, C., Maddin, B., & Audrain, L. (2023). *The Next Education Workforce. How team-based staffing models can support equity and improve learning outcomes*. Rowman & Littlefield.

Draaisma, A., Woldman, N., Runhaar, P., Den Brok, P., Van Woerkom, M., Claessens, L., & Lucas, F. (2021). *Anders organiseren in primair onderwijsteams: Een zoektocht naar minder werkdruk en meer werkgeluk*. Wageningen University & Research. <https://doi.org/10.18174/544885>

Hargrove, B., Flesher, C., Thompson, N. L., & Basile, C. G. (2023). Redesigning school staffing models through team-based residencies. In L. M. Gomez, M. Biag, D. G. Imig, R. Hitz, & S. Tozer (Eds.), *Improving America's schools together: How district-university partnerships and continuous improvement can transform education* (pp. 149–173). Rowman & Littlefield. [https://books.google.nl/books?id=i2C5EAAAQBAJ&hl=nl&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.nl/books?id=i2C5EAAAQBAJ&hl=nl&source=gbs_navlinks_s)

Heyma, A., Bisschop, P., Van den Berg, E., Wartenbergh-Cras, F., Kurver, B., & Muskens, M. (2016). *Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs: Epiloog*. SEO Economisch Onderzoek. <https://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/04/2016-24-Effectmeting-InnovatieImpuls-Onderwijs.pdf>



- Heyma, A., Bisschop, P., Van den Berg, E., Wartenbergh-Cras, F., Kurver, B., Muskens, M., & Spanjers, I. (2015). *Effectmeting InnovatieImpuls Onderwijs: Eindrapport*. SEO Economisch Onderzoek. [https://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/06/Eindrapport\\_Effectmeting\\_InnovatieImpuls\\_Onderwijs.pdf](https://www.innovatieimpulsonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/06/Eindrapport_Effectmeting_InnovatieImpuls_Onderwijs.pdf)
- Johns Hopkins University. (2022). *Results from the year one survey of Next Education Workforce teachers*. <https://workforce.education.asu.edu/resource/results-from-the-year-one-survey-of-next-education-workforce-teachers>
- Kennisrotonde. (2017). *Zijn er verschillen in leeropbrengsten en de ontwikkeling van leerlingen in unitonderwijs ten opzichte van klassikaal onderwijs? (KR. 241)*. <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/unitonderwijs-versus-klassikaal-onderwijs>
- Lamberts, M. (2018). *Scholen anders organiseren—Samenvatting*. HIVA - KU Leuven. <https://hiva.kuleuven.be/nl/nieuws/nieuwsitems/scholen-anders-organiseren-naar-meer-samenwerking-en-gedeelde-verantwoordelijkheden>
- Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). *Teamteaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? Een verkenning van de literatuur*. Steunpunt Onderwijs Onderzoek. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/429>
- Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs*. Steunpunt Onderwijsonderzoek. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/429>
- Next Education Workforce (z.j.). *Teams of educators with distributed expertise*. <https://workforce.education.asu.edu/collection/framing>
- Nijenkamp, R., Van der Baan, A.-L., Dijk, M., & Kerkvliet, M. (2022). *Van "Ik en de klas" naar "Wij en de school": Hoe anders organiseren een bijdrage kan leveren aan het lerarentekort in het primair onderwijs, lessons learned in de praktijk*. Hanzehogeschool Groningen. <https://www.schoolpleinnoord.nl/kennisbank/11-regionale-samenwerkingen/12-regionaal-aanpak-personeelstekort/137-van-ik-en-de-klas-naar-wij-en-de-school>

Onderwijsraad (2023). *Schaarste schuurt*.

<https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2023/06/29/schaarste-schuurt>

Snoek, M., Sligte, H., Eck, E. van, Schriemer, M., & Emmelot, Y. (2014). *Impulsen voor vernieuw(en)d onderwijs: Eindrapport kwalitatief onderzoek InnovatieImpuls Onderwijs*. Kohnstamm Instituut.

<https://kohnstamminstituut.nl/rapport/impulsen-voor-vernieuwend-onderwijs/>

Van den Berg, D., Boogaard, M., Heemskerk, Irma, Jettinghoff, K., Scheeren, J., & Schenke, W. (2019). *Anders organiseren? Teamwork! Verkenning naar de personele gevolgen van anders organiseren in het voortgezet onderwijs*. VOION.

<https://www.benweyts.be/experimenten-lerarentekort>

Vermeulen, J., Wisse, R., & Van der Aa, R. (2023). *Anders organiseren in het voortgezet onderwijs*. Voion. <https://www.voion.nl/publicaties/anders-organiseren-in-het-voortgezet-onderwijs/>

Weyts, B. (2023). *216 scholen experimenteren in de strijd tegen het lerarentekort*.

<https://www.benweyts.be/experimenten-lerarentekort>

## Opinie

### Waar zullen we beginnen? Pedagogisch wereldwijzen als startpunt voor professionalisering

*Lisette Bastiaansen (zelfstandig onderzoeker) en Maaike Nap (de Hogeschool Arnhem Nijmegen)*

#### Inleiding

*Nu het lerarentekort nijpender en in de praktijk dagelijks zichtbaar en voelbaar wordt, buitelen mogelijke oplossingsrichtingen, of beter: schadebeperkingsrichtingen, over elkaar heen. Een van de denkrichtingen is het optimaliseren van de professionele ontwikkeling van leraren. Zo pleiten bijvoorbeeld Van Tartwijk et al. in hun recent verschenen 'Whitepaper lerarentekorten' (2023) voor een meer strategisch, door wetenschappelijke inzichten onderbouwd personeelsbeleid, waarbij leraren zich bijvoorbeeld kunnen specialiseren en professionele ontwikkeling als 'doorlopende lijn' wordt ingezet (Van Tartwijk, et al., 2023, p. 12). Ook Velon zelf wil graag verder doordenken op de vraag hoe professionalisering van leraren kan bijdragen aan het terugdringen van het lerarentekort. Ze vraagt om bijdragen waarin meegedacht wordt over 'het systematisch inzetten op het volledig professionaliseringscontinuüm' vanaf de 'initiële opleiding van leraren', via de 'inductiefase' tot de 'in-service' ondersteuning. Wat in zowel het paper van Van Tartwijk et al. als de oproep van Velon opvalt, is dat een wezenlijke stap in het denkproces over die verdere professionalisering onbenoemd blijft. Het gaat dan over de stap waarin we ons, individueel maar vooral ook gezamenlijk, afvragen waar onderwijs ten diepste over gaat en wat het antwoord op die vraag betekent voor de (ontwikkeling van) professionaliteit van leraren, zelfs, of wellicht misschien juist, in tijden van schaarste. Zouden we het zoeklicht wél op die vraag laten schijnen, dan zou namelijk zichtbaar worden dat goed onderwijs uiteindelijk altijd draait om het pedagogisch op eigen benen in de wereld brengen van jonge mensen. Het versterken van de professionaliteit van leraren, gezien in het licht van het lerarentekort, zou dan ook moeten beginnen bij aandacht voor en het versterken van deze pedagogische-wereldwijs-professionaliteit van leraren (in opleiding) en onderwijs.*

#### Pedagogisch wereldwijzen

Vooraleer aan te geven waarom beginnen bij en werken aan de pedagogische professionaliteit van onderwijs gaat bijdragen aan het oplossen van het tekort, is het goed allereerst 'het pedagogisch-wereld-wijzen' in relatie tot de professionaliteit van leraren wat meer te duiden. Kortgezegd gaat het bij 'pedagogisch-wereld-wijzen' om een bijzondere vorm van aandachtig betrokken vakmanschap, waarbij technisch-instrumentele kennis en pedagogisch engagement samenkomen (Biesta, 2011) en waarbij de leraar in zijn

grondhouding en handelen een aantal 'pedagogische zijnskwaliteiten' kent, die Bollnow (1961) passend samenvat onder de begrippen 'gestemdheid' (hoe 'sta' je als opvoeder in de wereld?), 'bestemdheid' (waar is het je uiteindelijk bij opvoeden om te doen?) en 'afgestemdheid' (lukt het je om hierin om op dat specifieke kind/die specifieke leerling af te stemmen?). Die pedagogische kwaliteiten meer uitdiepend kom je via Bollnow en andere existentieel georiënteerde pedagogen zoals Biesta (2018a, 2018b), Buber (2005, 2018), Bollnow (1961), Korczak (1986) en Spranger (1952, 1963), uit bij (gestemdheids- en afgestemdheids-) kwaliteiten zoals opvoedende liefde, vertrouwen, 'het reine goede' en hoop en geduld. Kwaliteiten die Bastiaansen via het begrip 'pedagogische grondhouding' samenvat onder de noemer 'aandachtige betrokkenheid' (Bastiaansen, 2021). Het betreft dan kwaliteiten die het samen mogelijk maken een kind werkelijk te ontmoeten (het elkaar als mens werkelijk ontmoeten is de bestemdheid volgens Buber; zie Buber 2005, pp. 37-39), en hem of haar al-dan-niet 'schurend' of 'wrijvend' in contact te brengen met de wereld en 'de ander' (het oefenen op met het op een volwassen manier omgaan met vrijheid is de pedagogische bestemdheid volgens Biesta 2018, p. 19-20 en Meirieu, 2016). Zodoende kan de opvoeder een kind laten oefenen met het zich-steeds-opnieuw-verhouden-tot en het vinden van het moeilijke vrije midden tussen hem of haar en de ander en de wereld. Zo'n pedagogische van mens tot mens ontmoeting, zo'n omarmende 'Umfassung', zoals Buber zou zeggen (Buber, 2005, p. 40), vormt dus precies de plek waar een kind zichzelf, de ander als 'mens' en de wereld tegenkomt. Het is dus juist in en via een door de leraar aandachtig betrokken ingerichte (existentieel) pedagogische oefenruimte, dat een kind, in en via de lesinhoud, de kans krijgt om te oefenen met het op eigen benen in de wereld te (be)staan (Bastiaansen, 2021).

### **De bedoeling van onderwijs**

Uit onderzoek komt naar voren dat het precies dat op-eigen-benen-in-de-wereld-brengen van jonge mensen is, waar het onderwijs én het merendeel van de leraren uiteindelijk om gaat. Zo blijkt uit onderzoek van bijvoorbeeld Evans (2011), Flores en Niklasson (2014), en het onderzoek van Perryman en Calvert (2020) dat leraren via hun onderwijs een verschil willen maken in het leven van een leerling. Ook uit het proefschrift van Bastiaansen komt naar voren dat voor leraren en leidinggevenden de bedoeling van onderwijs, vaak vanuit een biografische bezieling, het goed toegerust op eigen benen in de wereld brengen van jonge mensen is (Bastiaansen, 2021, p. 135, p. 297).

Precies omdat dit (pedagogisch)wereldwijzen voor leraren, zij het soms in wisselende bewoordingen, dus zowel de kern als de grotere 'bedoeling' van het werk is, zou het ook de plek moeten zijn waar begonnen zou moeten worden met denken over, werken aan en het (opnieuw) bouwen van onderwijs-in-tijden-van-tekorten. Juist door daar qua (versterking van) professionaliteit te starten, zal het lerarentekort op een bij het onderwijs passende manier kunnen worden aangepakt.

## Eigenheid

Allereerst brengt het stevig-en-professioneel op eigen pedagogische-georiënteerde-benen gaan staan, en het opnieuw beseffen dat onderwijzen uiteindelijk gaat om het in-de-wereld-brengen-van-mensen, onderwijs namelijk terug bij haar eigenheid. De voorbije decennia is deze eigenheid meer en meer buiten beeld geraakt. Biesta spreekt erover in termen 'insistence' (Biesta, 2023, p.1). Hij vraagt zich in 'Whose school is it anyway? On the insistence of education and the need for emancipation of the school' af wat het eigen-bestaansrecht, wat de 'integriteit' van onderwijs is, zodra dit niet (langer) gekoppeld wordt aan de wensen of verlangens van specifieke groepen in de samenleving (ibid., p. 13). Hij betoogt dat onderwijs de voorbije periode zowel van binnenuit als van buitenaf is geërodeerd, en dat het verworpen is tot een 'ding' (ibid., p. 2), dat naar willekeur en smaak ingezet lijkt te worden, passend bij de agenda's van degenen die aan roer staan. Het gevolg is volgens Biesta dat daardoor zowel beleidsmakers, scholen, leraren als leerlingen, vaak tegen hun wil in, terecht zijn gekomen in een 'global educational rat-race' (ibid., p. 3) waarbinnen niemand het nog met elkaar eens lijkt te kunnen worden over waar onderwijs over zou moeten gaan. Met 'high levels of dissatisfaction' (ibid.), met grote ontevredenheid, tot gevolg.

Die ontevredenheid lijkt een belangrijke reden voor vele leraren om het beroep te verlaten. Zelf geven ze daarbij als argument aan niet meer bij hun werkelijke engagement, bij hun 'commitment to the calling' (Yinon and Orland-Barak, 2017) te kunnen komen. Spanningen tussen de persoonlijke diepe wens om werkelijk een verschil te kunnen maken in de levens van leerlingen (lees: de pedagogische bedoeling) en de door 'agenda's' bepaalde vormgeving van onderwijs, zijn daar volgens Roefs, die daarbij Ball, Sanderse et al. en Wilkins aanhaalt, schuldig aan (Roefs, 2023, p.142). Een heldere op pedagogische gronden gestoelde grondslag en koers van onderwijs zou dus het tegenovergestelde mogelijk moeten kunnen maken: het zou kunnen zorgen voor het terugkomen bij de 'insistence', bij de

eigenheid, bij de werkelijke integriteit van onderwijs, en het zou in die zin bij kunnen dragen aan het behouden en aantrekken van leraren die vanuit bezieling willen werken aan waar het voor hen werkelijk om te doen is: het (goed geoutilleerd) op eigen benen in de wereld brengen van de nieuwe generatie, vanuit een pedagogische bedoeling.

### **Eigenwaarde**

Daarmee draagt de terugkeer naar een klimaat waar, zoals Spranger het zou formuleren, 'de hartstocht van de geest' weer mag waaien (Spranger, 1963, p.55), meteen ook op een tweede manier bij aan het terugdringen van het lerarentekort, namelijk vanuit het perspectief van eigenwaarde. Met het opnieuw in-waarde-eren van de unieke pedagogische grondslag én de professionele kwaliteiten die daarbij komen kijken – waar anders dan op school is er voor kinderen een 'vrije oefenplek' tussen thuis en de samenleving? Wie anders dan leraren kunnen in pedagogische zin werk maken van immer relevante thema's als inclusie en democratisch burgerschap, en wie anders brengt kinderen liefde voor de wereld in de brede zin van het woord bij? – zal ook de eigenwaarde van onderwijs kunnen groeien. En die (her)waardering zal op zijn beurt weer bijdragen aan het aantrekken en behouden van goede leraren.

Allereerst omdat leraren vanuit een gezond gevoel van eigenwaarde meer ruimte zullen ervaren om vanuit contact met hun diepste innerlijke doelen en bedoelingen hun werk te doen, en passie over het algemeen ook vrijwillige verdere professionalisering impliceert - zie bijvoorbeeld de oratie 'Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte' van Joseph Kessels (2012) waarin de relatie tussen passie en de wens tot professionalisering wordt gelegd en/of de lectorale rede van Robert van Putten 'Een kwestie van tijd' (2023), over bezieling en professionaliteit, waarin hij aangeeft dat alleen daar waar productieve, lege en vervulde tijd samenkomen, het professionele handelen werkelijk 'tot bestemming' kan komen.

Ten tweede omdat het precies deze pedagogische kwaliteit van onderwijs is die de wereld, ook al beseft nog lang niet iedereen dat, ontzettend hard nodig heeft. Daar waar een besef van (eigen)waarde ontwikkelt, zal het gevoel van (eigen)waarde eveneens kunnen toenemen. En daar waar (eigen)waarde wordt herkend en erkend zullen oude en nieuwe betrokken en bevlogen leraren mogen, durven, willen en blijven werken.

Het (belang van het) opnieuw in-waarde-eren van deze pedagogische professionaliteit van onderwijs is overigens een geluid dat vooralsnog maar mondjesmaat zijn weg richting onderwijsoren lijkt te vinden. En dat terwijl politiek georiënteerde pedagogen zoals bijvoorbeeld Apple (2015), Ball (2016, 2019), Fielding (2019) en Giroux (2011, 2021) het belang ervan al jaren van de daken schreeuwen: het is alleen in en via een maatschappij waarin 'democratisch samenleven' niet alleen gepredikt maar ook beleden wordt, dat we sámen ingewikkelde kwesties als inclusie, klimaat, welzijn en zingeving werkelijk bespreekbaar kunnen maken én aan kunnen pakken. En het is volgens hen precies daar, bij dat (oefenen met) democratisch samenleven en het met elkaar omgaan vanuit werkelijke pluraliteit, dat 'het pedagogische' een andere ingang biedt dan bijvoorbeeld bestaande, meer op socialisatie gerichte, burgerschapsprogramma's.

Bij een pedagogische 'aanpak' van deze grote wereld(vrede)kwesties gaat het namelijk juist níet om iets ópleggen of afdwingen. Het gaat wél om verleiden, om uitnodigen, om het bereiken van en in gesprek raken met de ziel van de ander (zie bijvoorbeeld Biesta 2017, Buber, 2005, p. 40), om van daaruit die ander uit te nodigen verantwoordelijkheid te nemen en te dragen voor zowel zichzelf, de ander als de wereld. Het gaat hier dus om het pedagogisch oefenen met het vanuit ieders andersheid elkaar leren 'zien', om het oefenen met op een volwassen manier leren omgaan met vrijheid-die-van-niemand-is en dus om het steeds opnieuw oefenen met het vinden van het 'moeilijke midden' tussen zelfvernietiging en wereldvernietiging (Biesta, 2018a, p. 157) en tussen afhankelijkheid en onafhankelijkheid (Buber, 2005, pp. 26-27).

Zowel de innerlijke (onderwijs en leraren) realisatie als het uiterlijke (maatschappelijke) besef van deze (pedagogische) (eigen)waarde van onderwijs zal, zeker indien het in samenhang gezien wordt met een verdere professionaliseringsslag op pedagogische-wereld-wijs-gebied, in positieve zin van invloed zijn op hoe onderwijs en het beroep van leraar gezien en ervaren wordt: school als zijnde een vrijplaats voor kinderen om te oefenen met 'in-de-wereld-komen', gezien in het licht van wereldvrede en duurzaam en democratisch samenleven (Biesta, 2018, 2023; Masschelein, 2022; Masschelein & Simons, 2013). En dat op zichzelf zal, zoals gezegd, nieuwe gedreven leerkrachten aantrekken en mogelijk ook anderszins energie vrijmaken ten behoeve van het behoud en versterken van pedagogisch goed onderwijs, ook in tijden van tekorten.

Het versterken van deze pedagogische professionaliteit van onderwijs is overigens niet zozeer (alleen) een kwestie van instrumenteel-professionaliseren (alhoewel kennis, inzicht en vaardigheden er natuurlijk zeer toe doen). Gezien de complexiteit en de iedere keer weer andersheid van de praktijk van 'het pedagogische', valt het, zo zullen alle pedagogen beamen, niet te reduceren een methode of vaardigheid (zie bijvoorbeeld Böhm, 2016). Waar het wel om gaat, is om het, vanuit de praxis, steeds opnieuw reflexief en kritisch naar- en in de bestaande onderwijspraktijken kijken, startend bij de vraag of/hoe die pedagogische professionaliteit daar zijn weg vindt (ibid). Pedagogisch-wereldwijzen betreft dus niet een eenmalige scholing of korte extra cursus. Het vraagt er vooral om steeds opnieuw met elkaar in gesprek te komen en te blijven over de vraag naar de grotere bedoeling van onderwijs en het individuele en gezamenlijke handelen daarin.

### **(Kwetsbare) eigenstandigheid**

Behalve dat het versterken van de pedagogische eigenheid en (eigen)waarde van onderwijs in positieve zin bij zal dragen aan het aantrekken en behouden van kwalitatief goede leraren, zal het 'als vanzelf' ook nog op een derde manier van betekenis zijn in relatie tot het terugdringen van het lerarentekort. De 'kwetsbare eigenstandigheid' die pedagogisch-wereldwijzen als grondhouding en koers impliceert, maakt het namelijk mogelijk om samen werkelijk nieuwe wegen te bewandelen, en nog niet eerder gevonden, mogelijk onverwachte oplossingsrichtingen, in relatie tot het lerarentekort in beeld te krijgen.

Dat deze onverwachte routes zich kunnen aandienen heeft te maken met het idee dat de pedagogische-wereld-wijs-professionaliteit in de basis gestoeld is op samen (leraar-leerling, maar ook leraar-leidinggevende, school-maatschappij) aandachtig betrokken om kunnen gaan met onzekerheid, met niet weten, en met het ongemak en de wrijving die daarbij komen kijken. Precies daar waar geen weg in beeld is, maar mensen wel samen onderweg (durven, willen, kunnen, mogen) zijn, kan 'het werkelijk nieuwe' verschijnen. "Niet zoeken, maar wel vinden", zou Picasso zeggen (Picasso in Huidekoper, 1995, p. 8). "De scheppende kracht van de bemiddelende leegte", zouden Oosterlings' bewoordingen zijn, om die soms ongemakkelijke-maar-wel-creativiteit-in-zich-herbergende onzekerheid van het niet-weten te omschrijven (Oosterling, 2017, p. 303).

Het omarmen van dit stille-samen-nog-even-niet-weten en de kwetsbaarheid die daarmee gepaard gaat, lijkt in het huidige tijdperk haast onmogelijk en tegelijk



onontbeerlijk, willen we tenminste sámen, ongeharnast, onderweg blijven en voorbij kunnen komen aan (uitsluitend) bekende instrumentele op beheersing en controle gebaseerde routes. Want het zijn juist die niet eerder gelopen paden die hard nodig zullen blijken te zijn, in een tijd waarin niet alleen onderwijs, maar, zoals het Sociaal Cultureel Planbureau ook aangeeft, ook alle andere sectoren van de samenleving met tekorten aan menskracht kampen (Olsthoorn & Roeters, 2023) en de koek qua capaciteit dus in ieder geval snel op lijkt te zijn.

### Waar zullen we beginnen?

Alle reden dus om terug te gaan naar en te beginnen bij waar het leraren altijd al om te doen was. Alle reden om het 'het pedagogische' uit het 'leuk voor erbij', 'we doen al aan liefdevolle-sociale sociale veiligheid', 'fijn voor welbevinden'-hoekje te halen, en de binnen onderwijs bestaande pedagogische eigenheid en professionaliteit op te lichten en daar waar nodig te versterken. Alle reden ook om een tekort aan status in te wisselen voor een helder besef van (eigen)waarde en een integer, op eigenheid gebouwd op eigen benen staand onderwijs. Een onderwijs dat, ook in tijden van tekorten, tot in de tenen beseft, dat het vanuit de vormende pedagogische functie die het heeft ten diepste bijdraagt aan ons gezamenlijk bestaan in de wereld. Een wereld die ecologisch gezien kwetsbaar is, waarbinnen ieder zijn andersheid ertoe zou moeten mogen doen, en waarbinnen de vrijheid van zowel de een als de ander alleen kan bestaan daar waar hij van niemand is.

### Auteurs

**Dr. Lisette Bastiaansen** werkt als zelfstandig onderzoeker/ onderzoeksbegeleider pedagogische dimensies van opvoeding en onderwijs, waarbij ze onder andere verbonden is aan de Universiteit voor Humanistiek, de Hogeschool Arnhem Nijmegen en Summa College. In 2022 is ze onder leiding van Gert Biesta gepromoveerd op het thema 'Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding'.

[lisettebastiaansen@gmail.com](mailto:lisettebastiaansen@gmail.com)

**Drs. Maaike Nap** werkt als lerarenopleider voor de Masteropleiding Ontwerpen voor Eigentijds Leren bij de HAN. Ook is ze daar verbonden aan het team Kwaliteiten van Leraren. In 2019 heeft ze LOEPP, een netwerk voor

lerarenopleiders die hun pedagogische professionaliteit willen onderzoeken, mee opgericht. Daarnaast schrijft ze geregeld columns.

[maaike.nap@han.nl](mailto:maaike.nap@han.nl)

## Referenties

- Apple, M. W. (Ed.) (2015). *Knowledge, power, and education: The selected works of Michael W. Apple*. Abingdon: Routledge.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: Refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129-1146.
- Ball, S. J. (2019). A horizon of freedom: Using Foucault to think differently about education and learning. *Power and Education*, 11(2), 132-144.
- Bastiaansen, L. (2021). *Aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Biesta (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 32, 4-11.
- Biesta, G. (2017). Touching the soul? Exploring an alternative outlook for philosophical work with children and young people. *Childhood & Philosophy*, 13(28), 415-452.
- Biesta, G. (2018). *Tijd voor pedagogiek: Over de pedagogische paragraaf van onderwijs, opleiding en vorming*. Utrecht: Universiteit voor Humanistiek.
- Biesta, G. (2023). Whose School is it Anyway? On the Insistence of Education and the Need for the Emancipation of the School. In C.A. Säfström & G. Biesta, G. (Eds) *The new publicness of education after the critique of neo-liberalism* (pp. 148-162). London/New York: Routledge.
- Böhm (2016). *Der pädagogische Placebo-Effekt. Zur Wirksamkeit von Erziehung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Bollnow, O. F. (1961). Die pädagogische Atmosphäre. *Das Studienseminar*, 6(1), 2-20.
- Buber, M. (2005). *Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische Bildung und Weltanschauung über Charaktererziehung* (11te ed.). München: Verlag Lambert Schneider/Gütersloher Verlagshaus.

Buber, M. (2018). *De weg van de mens* (12e ed.). Cothen: Juwelenschip.

Evans, L. (2011). The motivations to enter teaching by age related career stage and certification path. *Sociological Spectrum*, 31(5), 606-633.

Fielding, M. (2019). *Radical democratic education: Lessons From the past, hopes for the future*. Geraadpleegd van:

<https://www.opendemocracy.net/en/opendemocracyuk/radical-democratic-education-lessons-past-hopes-future/>

Flores, M.A. & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enroll for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 328-343.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy* (9<sup>th</sup> ed.). New York/London: Bloomsbury Academic.

Giroux, H. A. (2021). *Race, Politics and Pandemic Pedagogy. Education in a time of crisis*. New York/London: Bloomsbury Academic.

Huidekoper, E. (1995). *Geborgenheid in ongeborgenheid: Op zoek naar vruchten van innerlijke crises*. Zeist: Uitgeverij Cristofoor.

Kessels, J. W. M. (2012?). *Leiderschapspraktijken in een professionele ruimte* (Oratie). Geraadpleegd van:

[https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5119848/oratie\\_ou\\_kessels\\_30-03-2012\\_web.pdf](https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5119848/oratie_ou_kessels_30-03-2012_web.pdf)

Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind* (2e ed.). Utrecht: Erven J. Bijleveld.

Masschelein, J. (2022). Gaandeweg: Over pedagogische vormen. Nota's voor een college. *Pedagogiek*, 42(2), 147-163.

Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school. A public issue*. Leuven: E-ducation, Culture & Society Publishers.

Meirieu, P. (2016). *Pedagogiek: De plicht om weerstand te bieden*. Culemborg: Phronese.

Oosterling, H. (2017). *Waar geen wil is, is een weg. Doendenken tussen Europa en Japan* (3e ed.). Amsterdam: Boom.

Perryman, J. & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3-23.

Roefs, E. (2023) *Capturing presence. Experiences of teachers and students in secondary education* (Doctoral dissertation) geraadpleegd van:

<https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/292952/292952.pdf>

Olsthoorn, M. & Roeters, A. (2023). *Reflectie SCP op Aanpak Arbeidsmarktkrapte: Krappe arbeidsmarkt vraagt om meer mensgerichte oplossingen. Kennisnotitie.*

Geraadpleegd van:

<https://www.scp.nl/publicaties/publicaties/2023/02/16/kennisnotitie-arbeidsmarktkrapte>

Spranger, E. (1952). Der Lehrer als Erzieher zur Freiheit: Vortrag gehalten bei der Tagung des Weltbundes für Erneuerung der Erziehung in Stuttgart am 14. X. 1951. *Bildung und Erziehung*, 5, 1-14.

Spranger, E. (1963). *De geboren opvoeder*. Amsterdam: Het Spectrum.

Van Putten, R. (2023). Een kwestie van tijd. Bezieling en professionaliteit in een verontruste wereld (Lectorale rede). Geraadpleegd van:

<https://www.che.nl/publicaties/een-kwestie-van-tijd-lectorale-rede>

Van Tartwijk, J., Beijaard, D., & van Rijswijk, M. (2023). *Whitepaper Lerarentekorten: Over oorzaken, beleid en oplossingen*. Geraadpleegd van:

[https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/427915/2023\\_04\\_van\\_Tartwijk\\_Beijaard\\_van\\_Rijswijk\\_Whitepaper\\_Lerarentekorten.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/427915/2023_04_van_Tartwijk_Beijaard_van_Rijswijk_Whitepaper_Lerarentekorten.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Yinon, H. & Orland-Barak, L. (2017). Career stories of Israeli teachers who left teaching: A salutogenic view of teacher attrition, *Teachers and Teaching*, 23(8), 914-927.

## Beschouwing

### Samen bouwen aan de leerbrug tussen school en lerarenopleiding

*Vicky Willegems (VUB), Eva Lauwers (VUB), Karolien Silverans (VUB), Nadine Engels (VUB), Els Consuegra (VUB).*

#### Samenvatting

*Partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen worden internationaal erkend als een sleutel voor complexe onderwijsvraagstukken, zoals het doeltreffend voorbereiden van toekomstige leerkrachten op de onderwijspraktijk om voortijdige uitstroom te voorkomen, het versterken van de professionalisering gedurende de loopbaan en het bevorderen van evidence-informed onderwijs in scholen. Dit artikel verkent de rol van dergelijke partnerschappen bij het creëren van een continuüm voor levenslange professionele ontwikkeling voor leerkrachten, dat op termijn bijdraagt aan het behoud van leerkrachten in ons onderwijs. Het artikel presenteert internationale inzichten en verschillende partnerschapsmodellen tussen lerarenopleidingen. Vervolgens bundelen de auteurs inzichten uit hun eigen empirisch onderzoek van de afgelopen tien jaar, waarbij ze de nadruk leggen op het belang van een krachtige hybride leeromgeving tussen lerarenopleiding en scholen. Ze ontleden in het artikel hoe een partnerschapsmodel, waarin onderzoekende leergemeenschappen centraal staan, bijdraagt aan de professionalisering van alle betrokkenen. Tenslotte introduceren de auteurs een verrijkt partnerschapsmodel waarin de inzichten uit zowel theorie als praktijk samensmelten en de leerbrug tussen school en opleiding een gelaagde betekenis krijgt.*

#### De rol van partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen in de retentie van leerkrachten en hun levenslange professionalisering

Europa ervaart een ernstig lerarentekort (OESO, 2019), waardoor de bestaande aanpak van werving, opleiding en professionalisering van leerkrachten in vraag wordt gesteld. De druk op lerarenopleidingen en onderwijs om deze uitdagingen aan te pakken, neemt toe. In Vlaanderen en Nederland nemen korte termijn maatregelen zoals zij-instromers aantrekken, arbeidsvoorwaarden verbeteren en planlast verminderen toe. De vraag werpt zich op of deze maatregelen op de lange termijn duurzaam zijn. Onderzoek naar de oorzaken van het lerarentekort toont aan dat uitstroom uit het beroep even problematisch is als instroom en dat dit grotendeels te wijten is aan het gebrek aan professionele ondersteuning en

een cultuur van samenwerking op scholen (o.a. Demir, 2021). Het bieden van collegiale professionele ondersteuning vanaf de opleidingsfase tot in latere loopbaanfase kan bijdragen tot het competentiegevoel en arbeidssatisfactie die leraren motiveert om leraar te blijven.

Dit beschouwend artikel betoogt hoe structureel verankerde partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen kunnen bijdragen aan het veelbesproken continuüm van professionalisering voor leerkrachten en hoe ze de retentie in het beroep kunnen versterken. Internationaal onderzoek (o.a. Daza, et al., 2021; Green, et al., 2019) onderstreept de cruciale rol van partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen bij het aanpakken van complexe onderwijsvraagstukken.

Als concreet voorbeeld belicht dit artikel een bestaand partnerschapsmodel tussen een dertigtal grootstedelijke scholen en de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel, genaamd Onderzoekende School?!. Binnen dit partnerschap voeren toekomstige leerkrachten, huidige leerkrachten, lerarenopleiders en onderzoekers samen collaboratief praktijkonderzoek uit om onderbouwde antwoorden te vinden op uitdagingen die voor de school en de leerkrachten van belang zijn. Het artikel bespreekt uitdagingen waarmee dergelijke partnerschappen te maken krijgen en introduceert een aangepast partnerschapsmodel dat deze uitdagingen adresseert.

### **Leerkrachten in ons onderwijs houden: cruciale werkcondities op schoolniveau**

Al meer dan 20 jaar geleden wees Ingersoll (2001) erop dat zelfs als er voldoende leerkrachten worden gerekruteerd en opgeleid, er nog steeds een probleem is met het lerarentekort vanwege het vroegtijdig verlaten van het beroep door leerkrachten. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat aanzienlijke percentages leerkrachten het beroep binnen de eerste vijf jaar verlaten, zoals in Vlaanderen waar gemiddeld genomen 24% van de lagere school leerkrachten en 44% van de leerkrachten in het secundair binnen de vijf jaar vertrekken (schriftelijke vraag Vlaams Parlement, 2018). Internationaal variëren de uitstroomcijfers voor beginnende leerkrachten zelfs van 15% in Zweden tot 46% in de Verenigde staten (Perryman & Calvert, 2019).

Onderzoek onderschrijft dat vooral kenmerken op het schoolniveau van cruciaal belang zijn om leerkrachten in het onderwijs te houden. Professionele ontwikkelingskansen en een cultuur van samenwerking blijken van essentieel

belang. Backers, et al. (2020) bestudeerden rekrutering en retentie van basisschoolleerkrachten in Antwerpen en Brussel. Ze onderscheiden drie categorieën van bepalende factoren voor het verlaten van het beroep: context, werkcondities en individuele factoren. Een contextueel aspect is bijvoorbeeld de samenstelling van de leerlingenpopulatie. In grootstedelijke scholen met meer kansarmoede kan lesgeven en het boeken van leersucces bij leerlingen uitdagender zijn. Toch blijkt dat een uitdagende context minder doorslaggevend is om uit het beroep te stappen, mits de werkcondities ondersteunend en ervoor zorgen dat leraren voldoende vertrouwen kunnen opbouwen in de eigen bekwaamheid om taken succesvol te volbrengen. Het onderzoek toont aan dat leerkrachten langer blijven op scholen met: 1) communicatieve leiders die medezeggenschap en richting bieden; 2) een gedeelde visie nastreven; 3) collegiale professionele samenwerking stimuleren en 4) strategisch en participatief personeelsbeleid vormgeven. Demir's recente studie (2021) benadrukt het belang van sociaal kapitaal. Leerkrachten die vertrouwen en solidariteit opbouwen via samenwerking zijn meer geneigd van elkaar te leren en hebben meer jobtevredenheid en welbevinden. Gebrek aan samenwerking en ondersteuning kan, vooral in scholen met kansarmoede, leiden tot vroegtijdige uitstroom. Opmerkelijk is dat succesvolle scholen met weinig lerarenuitstroom geen specifiek behoudsbeleid hebben. Zij richten zich op gedeeld leiderschap en bieden leerkrachtenondersteuning ter bevordering van hun professionele ontwikkeling (Helfeldt, et al., 2015).

### **Het belang van aanvangsbegeleiding als een geïntegreerd onderdeel van collegiaal leren**

Aan het begin van hun loopbaan blijkt de impact van aanvangsbegeleiding in het continuüm van professionalisering van leerkrachten cruciaal om hen binnen het onderwijs te houden en kwaliteitsvolle onderwijspraktijk op de school in te richten (o.a. Darling-Hammond, et al., 2009). Het belang van doeltreffende aanvangsbegeleiding komt tot uiting in de toegang die beginnende leerkrachten hebben tot mentorschap, waarbij deze mentorprogramma's positieve effecten tonen op het behoud van nieuwkomers. De context waarin aanvangsbegeleiding plaatsvindt, blijkt echter van cruciaal belang. Traditionele mentorprogramma's waarbij beginnende en ervaren leerkrachten aan elkaar worden gekoppeld, lijken wellicht niet volledig in te spelen op de gelaagde behoefte van nieuwkomers. Doeltreffend mentorschap ontvouwt zich binnen een schoolcontext die verweven is met een professionele leergemeenschap, waar het gehele team



samenwerkt om het leerproces van leerlingen te bevorderen. Dit impliceert dat collectief leren intrinsiek onderdeel wordt van de dagelijkse routine, waar zowel beginnende als doorgewinterde leerkrachten als evenwaardige partners aan bijdragen. Deze cultuur stimuleert niet alleen individuele ontwikkeling, maar verhoogt ook de onderwijskwaliteit op schoolniveau. Collegiaal leren ontplooit zich hier niet als een eenmalige activiteit, maar strekt zich uit van initiële opleiding tot de volledige loopbaan. Effectieve aanvangsbegeleiding in een duurzame leergemeenschap kan het verloop uit het onderwijs beperken. Het is daarom cruciaal om aanvangsbegeleiding nauw te integreren in een bredere context van collegiaal leren (Ingersoll & Strong, 2011).

### **Duurzame partnerschapsmodellen tussen scholen en lerarenopleidingen**

Partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen, internationaal vaak een samenwerking met universitaire lerarenopleidingen, worden al decennia erkend als een beloftevol antwoord op uitdagingen in het onderwijs, zoals het lerarentekort (Essex, 2001; Jensen, et al., 2017). Traditionele partnerschappen richten zich vaak hoofdzakelijk op het leerproces van student-leerkrachten, waardoor de professionele ontwikkeling van andere actoren, zoals (beginnende) leerkrachten en schoolleiders op de achtergrond blijft (Willegems, et al., 2017). Om duurzaam te zijn moet een partnerschap echter invulling geven aan de behoeften van elke partnerorganisatie (Ayalon, 2004). Partnerschappen zijn geëvolueerd van een eenrichtingsbenadering naar een meer collaboratieve benadering, waarbij alle betrokkenen bijdragen aan elkaars professionele ontwikkeling en aan het vinden van oplossingen voor concrete praktijkuitdagingen binnen een specifieke schoolcontext (Willegems, 2020; Zeichner, 2021). Door samen de praktijk te onderzoeken en diverse perspectieven te integreren worden leerkrachten versterkt. Het omarmen van multiperspectivisme, waarbij verschillende standpunten, ervaringen, theoretische kaders en databronnen worden erkend en geïntegreerd, leidt tot een completer beeld en een dieper begrip van de vraagstukken die worden besproken. (Schildkamp & Poortman, 2015).

Om in te schatten welke vorm van partnerschap het meest effectief is om in te spelen op de grote uitdagingen binnen de lerarenopleiding, het lerarentekort en schoolleiderschap, is het noodzakelijk om de verschillende manieren en de intensiteit waarop opleidingen en scholen kunnen samenwerken beter te begrijpen (Daza et al., 2021). Geldens, et al. (2012) beschrijven drie verschillende samenwerkingsscenario's van samen opleiden. Het stageschoolmodel is een



traditionele aanpak waarbij de opleiding en de praktijkervaring naast elkaar plaatsvinden. De stageleerlijn wordt gecreëerd en gestuurd door de lerarenopleiding. Het opleidingsschoolmodel gaat verder en stemt het curriculum en de praktijkervaring zorgvuldig op elkaar af. Elke leraar heeft de taak om nieuwe collega's te begeleiden. Lerarenopleiding en school werken intensief samen om student-leerkracht naadloos van theorie naar praktijk te laten overgaan. Het partnerschoolmodel overstijgt dit door diepe integratie van theorie en praktijk, waarbij opleiding en scholen partners worden in leren en schoolontwikkeling en professionalisering hand in hand gaan. Zeichner et al. (2014) noemen dit hybride leerruimtes, waar partners streven naar collectief leren en waarbij het leren van zichzelf en anderen even belangrijk zijn. Dit partnerschap combineert academische kennis met praktijkexpertise voor nieuwe inzichten op hoe leerlingen leren. Eerder onderzoek wijst op de positieve effecten van collaboratief praktijkonderzoek op de collective teacher efficacy in schoolteams (Donohoo, 2018; Willegems, 2020), de collectieve perceptie van leraren in een schoolteam over de mate van impact die ze hebben en het verschil kunnen maken voor hun leerlingen ongeacht de kenmerken van hun thuissituatie. Een hoge collective self efficacy hangt rechtstreeks samen met een hogere werktevredenheid en hogere retentie (Donohoo, 2018).

### **Onderzoekende School?! als voorbeeld van een duurzaam partnerschapsmodel**

Het partnerschapsmodel Onderzoekende School?! aan de lerarenopleiding van de Vrije Universiteit Brussel is tien jaar geleden samen met scholen ontworpen. Het model verwijst naar een partnerschapsmodel waarbij scholen en de lerarenopleiding een actieve rol opnemen in het verbeteren van hun onderwijspraktijk en dit door middel van collaboratief praktijkonderzoek. Het doel van dit onderzoek is om bij te dragen aan het leren en de gelijke kansen voor alle leerlingen. In een onderzoekend team doorlopen toekomstige leerkrachten, leerkrachten op de school, lerarenopleiders, onderzoekers en soms leerlingen op een systematische manier de onderzoekscyclus om professionele dilemma's te identificeren, te reflecteren over eigen opvattingen, lokale kennis te ontwikkelen door data in de eigen praktijk te verzamelen, om zo tot door evidentie geïnformeerde praktijken te komen (Catelli, 1995; Cochran-Smith & Lytle, 2009; Fishman & McCarthy, 2000; Henson, 2001; Zeichner, 2003) die het leren van leerlingen versterken. Iedereen wordt beschouwd als partner in professionalisering en samen leren ze de onderzoekscyclus te doorlopen.

Het partnerschapsmodel moedigt alle betrokkenen aan om onderzoeksvragen te stellen, hypothesen te vormen, gegevens te verzamelen en te analyseren, en op basis daarvan onderbouwde veranderingen in de praktijk door te voeren (zie figuur 1). Het doorlopen van de onderzoeksstappen zet teams ertoe aan om kennis te nemen van meerdere perspectieven op hun praktijk door onderzoek te lezen of experts te raadplegen over wat werkt, of door data te verzamelen bij leerlingen, ouders of andere stakeholders die hun eigen perspectief binnenbrengen. Vaak creëert dat een opening naar verandering. Het meten van resultaten van acties kan bovendien bijdragen aan een versterkte collective teacher efficacy (Willegems, 2020).



Figuur 1. Onderzoekscyclus zoals toegepast in *Onderzoekende School?! (Willegems, 2020 gebaseerd op Cochran-Smith & Lytle, 2009; Timperley, 2008).*

Onderzoekende School?! richt zich met name op het overbruggen van de kloof tussen lerarenopleidingen en het werkveld, met specifieke aandacht voor grootstedelijke scholen in en rond Brussel. Door diepgaande samenwerking tussen lerarenopleiding en scholen tracht het partnerschapsmodel toekomstige leerkrachten van bij de start, in een authentieke context, samen met leraren op school vertrouwd te maken met de complexe zoektocht naar onderbouwde antwoorden en samen met ervaren leerkrachten hun weg te banen in de complexiteit van lesgeven (Willegems, et al., 2018).

Een ander belangrijk doel in het partnerschapsmodel is het ondersteunen van scholen door samen collaboratief praktijkonderzoek uit te voeren, onderbouwde onderwijspraktijken vorm te geven én een antwoord bieden op specifieke uitdagingen waarmee ze in hun lokale context te maken krijgen. Het partnerschapsmodel wordt gekenmerkt door collectief leren, data-gestuurd werken, interne professionele ontwikkeling en samen opleiden. Het benadrukt hierin de evenwaardige rol van de verschillende actoren als partners door praktijkonderzoek om het leren van leerlingen op de school te versterken. Lerarenopleiders verlaten hun traditionele rol en investeren in hun rol als bruggenbouwer, waarbij zij eveneens als lerende hun eigen professionaliteit verder ontwikkelen (Willegems, et al., 2016). Het model erkent het belang van de betrokkenheid van lerarenopleiders in scholen en stimuleert hun actieve deelname als evenwaardige actor aan collaboratief praktijkonderzoek.

Figuur 2 geeft een samenvattend overzicht van de betrokken actoren bij het onderzoekende team op niveau van de leraren.



Figuur 2. Samenstelling van een onderzoekend team.

*Nota.-Blauw (interne schoolactoren): Coaches: twee leerkrachten worden opgeleid om collaboratief praktijkonderzoek te begeleiden. Onderzoekende leerkrachten voeren het praktijkonderzoek uit en verbinden met het schoolteam. Oranje (lerarenopleiding): Bruggenbouwer: Lerarenopleider ondersteunt coaches in het proces en begeleidt student-leraren in het opnemen van in hun rol in het onderzoekend team. Student-leraren voeren op hun onderzoekende school hun vakstages uit functioneren als volwaardig lid van het onderzoekende team. Lichtblauw (faciliterende actoren): Schoolleider: faciliteert het onderzoekend team en bewaakt implementatie in gehele team. Inspiratiebronnen: externe expertise dat wordt ingeroepen door het onderzoekend team (o.a. onderzoekers, scholen, literatuur. Roos (interne schoolactoren): Het schoolteam is actief in alle fases van het onderzoek. Leerlingen worden betrokken bij het onderzoek.*

Aan het partnerschapsmodel werden door de jaren heen extra lagen toegevoegd om de effectiviteit ervan te vergroten. De wijzigingen van het model werden doorgevoerd op basis van verschillende onderzoeken (e.g. Willegems et al., 2018) en de cyclische feedback van het werkveld om het model sterker te laten aansluiten bij hun noden. De eerste aanvulling was het vergroten van eigenaarschap van de scholen door het opleiden van twee ervaren leerkrachten per school tot leerkracht-coaches. Zij nemen de rol op van procesbegeleider en aanspreekpunt op de school. De leerkracht-coaches en lerarenopleider-bruggenbouwer vormen samen een team dat flankerend aan het onderzoekend team op de school op regelmatige tijdstippen bijeenkomt met andere coaches en bruggenbouwers in een lerend netwerk van andere onderzoekende scholen. Een bijkomende aanpassing was het stimuleren van onderzoekende teams om andere perspectieven te betrekken, dit met als doel om multiperspectivisme te integreren als een krachtig instrument om diepgewortelde overtuigingen en praktijken te beïnvloeden (Willegems, 2020). Het betekent dat een onderzoekend

team ook openstaat om andere stakeholders zoals ouders, leerlingen, buurtorganisaties en andere experts te betrekken in de hybride leerruimte die het creëert. Door diverse actoren met verschillende stemmen te betrekken, beoogt het model de onderwijspraktijk te verrijken en representatief te maken voor alle betrokkenen op een school.

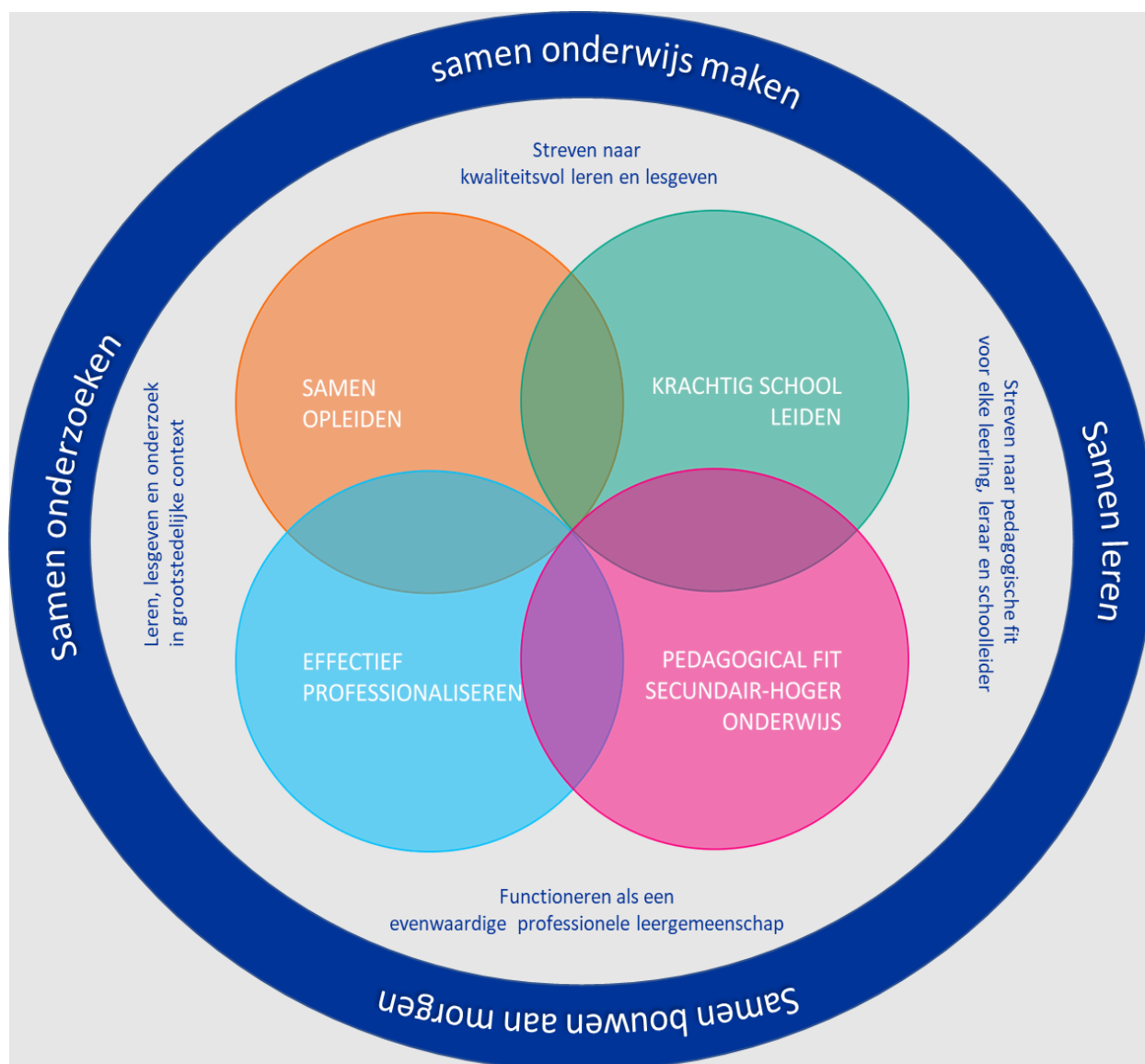
### **Partnermodel 2.0 als verrijkt model voor het vervolg van Onderzoekende School?!**

Na tien jaar bouwen aan het partnerschap en verschillende studies (Willegems et al.; 2016; 2017; 2018; 2020) die de werking ervan bestudeerd hebben, werd grondig teruggeblikt op het model en werden blinde vlekken en randvoorwaarden geïdentificeerd die we integreren in een toekomstig verrijkt partnerschapsmodel 2.0. Een eerste belangrijke aanpassing betreft de rol van de schoolleider en het versterken van de afstemming tussen het onderzoekende team en het bredere schoolbeleid. De schoolleiding heeft een heel belangrijke rol in het stimuleren van een collaboratieve en professionele leercultuur (Clarke & Hollingsworth, 2002; Tuytens & Devos, 2011; Van Schaik, et al., 2020). We bouwen verder op het onderzoek van Timmermans en Ros (2013) en Krüger (2010) die de rol van de schoolleider beschrijven als facilitator van tijd en ruimte voor praktijkonderzoek door o.m. mandaat en vertrouwen te geven aan de onderzoekende teams, vernieuwingen duurzaam te borgen door onderzoeksresultaten breed te bespreken en in het beleid te verankeren, betrokkenheid en waardering tonen voor de voortgang en die aan bod laten komen in communicatie. We merkten dat vooral het verankeren in het bredere beleid moeizaam verliep. Het model van Onderzoekende School?! zoals weergegeven in figuur 2 is ontworpen op sub-teamniveau, waar een beperkt aantal leerkrachten (insiders) samen met lerarenopleiders en student-leerkrachten (outsiders) een partnerschap vormen door collaboratief praktijkonderzoek uit te voeren. Dit leidt niet noodzakelijk tot een brede betrokkenheid van de gehele school. Het risico bestaat dat een onderzoekend team geïsoleerd functioneert binnen de school, waarbij het geleerde niet wordt overgedragen naar andere leerkrachten. Daardoor worden niet alle kansen benut om bij te dragen aan de professionele ontwikkeling van alle leerkrachten op de school. Dat was de aanleiding om in partnerschapsmodel 2.0 te werken aan een verschuiving van de rol van de schoolleider van facilitator van Onderzoekende School?!-teams naar ontwikkelaar van een schoolcultuur waar samenwerking en onderzoek centraal staan.

Een tweede aanpassing betreft het verbreden van de scope van het partnerschap om nog sterker in te zetten op het realiseren van gedeelde ambities over de hele lijn van het onderwijscontinuüm. Het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en gedeelde doelen tussen partners is een belangrijke basisvoorwaarde voor succesvolle partnerschappen (Bernay, et al., 2020). Een derde optimalisatie richt zich op het expliciteren van de wederkerigheid en wederzijdse voordelen (Baker, 2011). Partnerschappen moeten gebaseerd zijn op een evenwichtige uitwisseling van middelen, kennis en expertise waarbij alle betrokken partijen investeren in en profiteren van de samenwerking. De 'bijdrage' en de 'return' die elke partner levert en ontvangt worden daarom in het nieuwe partnerschapsmodel 2.0 scherper geëxpliciteerd. Tot slot worden er ook ambities geformuleerd met betrekking tot het samen monitoren en evalueren van de effectiviteit van het partnerschap.

In het hertekend partnerschapsmodel worden vier bouwstenen en vier pijlers geïdentificeerd. In Figuur 3 verwijst de buitenste ring naar de vier bouwstenen: samen onderzoeken, samen leren, samen onderwijs maken en samen bouwen aan morgen. Hierbij verwijzen we naar de ingrediënten van de kracht van collaboratief praktijkonderzoek, collectief leren in een hybride leeromgeving, een gedeelde verantwoordelijkheid in schoolontwikkeling en de kracht van multiperspectivisme om vanuit het partnerschap op lange termijn innovatie na te streven.

Deze ambities worden mogelijk gemaakt door in te zetten op vier pijlers. Onder Figuur 3 worden deze toegelicht.



Figuur 3: Partnerschapsmodel 2.0

### Samen opleiden

De pijler 'samen opleiden' streeft naar een nauwe samenwerking tussen lerarenopleidingen en scholen, met als doel de kloof voor toekomstige leerkrachten te verkleinen en het aantal onderzoekende leerkrachten in partnerscholen te vergroten. Hierbij wordt rekening gehouden met zowel startende leerkrachten als zij-instromers, evenals student-leerkrachten, om hun integratie in een schoolteam te versnellen en te optimaliseren, met passende ondersteuning. Dit omvat het afstemmen van praktijkbehoeften op het opleidingsaanbod, gerichte begeleiding bij de start, investeringen in de doorstroom van zij-instromers naar vacatures en snelle ondersteuning door geschikte (zomer)opleidingen. De overgang van opleiding naar praktijk wordt zo naadloos en succesvol gemaakt, met aandacht voor de specifieke behoeften van

zowel lerarenopleidingen als scholen. Student-leerkrachten werken actief samen met leerkrachten in scholen om oplossingen te vinden voor dagelijkse uitdagingen naast hun gebruikelijke stages. Hierbij zijn niet alleen de student-leerkrachten degenen die leren, maar ook de leerkrachten in scholen en lerarenopleiders. De onderzoekscyclus (zie Figuur 1) vormt de structuur voor het uitgevoerde onderzoek. Alle betrokkenen, waaronder leerkracht-coaches, student-leerkrachten en lerarenopleiders, worden begeleid en ondersteund in hun rollen binnen Onderzoekende School?! via kennisinjecties op het juiste moment, lerende netwerken en reflectiesessies.

### **Krachtig school leiden**

In het model verwijst 'Krachtig school leiden' naar het ondersteunen van schoolleiders bij het ontwikkelen van een onderzoekscultuur en collectief leren. In het partnermodel 2.0 leggen schoolleiders de focus op het opzetten en bestendigen van onderzoekende teams binnen hun scholen. Deze teams fungeren als katalysatoren voor de opbouw van het professionaliseringscontinuüm op school. Hierbij beperken schoolleiders hun rol niet tot traditioneel leiderschap, maar begeleiden ze docenten bij het omarmen van gedeeld leiderschap in de school. Schoolleiding organiseert de school als een professionele leergemeenschap, gericht op het onderzoeken en versterken van het leerproces van leerlingen. Deze benadering vereist vaak een verandering in cultuur, waarvoor ondersteuning van leidinggevendenden cruciaal is (Onderwijsspiegel, 2020).

Binnen het partnerschapsmodel wordt ook gestreefd naar versterking van het onderwijskundige en beleidsvoerende vermogen van scholen. Met ondersteuning vergroten schoolleiders hun bekwaamheid om uitdagingen en veranderingen in het onderwijs op een gefundeerde en onderzoeksmatige manier aan te pakken. Deelnemende scholen worden ingedeeld in professionele leergemeenschappen van maximaal vier scholen.

Deze gemeenschappen werken aan gedeelde leervragen onder begeleiding van een procesbegeleider van de lerarenopleiding. Dit wordt aangevuld door individuele begeleiding op schoolniveau, waarbij de overdracht van het geleerde van het gezamenlijke niveau naar het specifieke schoolniveau wordt ondersteund. Dit afwisselende proces tussen leergemeenschap en individuele begeleiding maximaliseert leerwinst. Bovendien biedt het model just-in-time kennisinjecties, waardoor schoolleiders in contact kunnen komen met collega-



leiders uit het netwerk. Dit aanbod versterkt hun capaciteiten op het gebied van evidence-informed beleidsvorming en leiderschap binnen een collaboratieve en onderzoekende leergemeenschap.

### **Effectief professionaliseren**

Deze pijler bouwt verder op het partnerschapsmodel van Onderzoekende School?!, maar met een specifieke focus op het versterken van een onderzoekscultuur binnen de gehele school om op die manier de context-specifieke uitdagingen aan te pakken. Collaboratief praktijkonderzoek wordt erkend als een effectieve vorm van professionaliseren die aansluit bij de behoeften van zowel toekomstige leerkrachten en nieuwkomers, als ervaren leerkrachten. Het centrale doel van dit partnerschap is het cultiveren van een onderzoekende cultuur gericht op schoolontwikkeling en interne kwaliteitszorg. Hierbij krijgen leerkrachten eigenaarschap in hun eigen professioneel leren en sluit dit aan op urgente vragen uit de eigen praktijk. Daarnaast ambieert het partnerschap naar het vergroten van datageletterdheid binnen het team en zo de evidence-informed onderwijspraktijk te versterken.

### **Pedagogische fit**

Het partnerschap heeft als einddoel de kwaliteit van het onderwijs te bevorderen en het leren van leerlingen te versterken. Het partnerschap stelt voorop dat een samenwerking tussen (universitaire) lerarenopleidingen en scholen ertoe kan leiden dat de pedagogische aanpak in scholen en hoger onderwijs sterker op elkaar kunnen worden afgestemd en leerlingen beter voorbereid kunnen worden op de doorstroom naar het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt. Door scholen en opleidingen intensief samen onderzoek te laten uitvoeren naar de meest effectieve onderwijspraktijk en onderwijsloopbaanbegeleiding van leerlingen streeft het partnerschap zowel gelijke kansen als excellent onderwijs na.

### **Conclusie en discussie**

Dit beschouwend artikel pleit voor investeringen in duurzame partnerschappen tussen lerarenopleidingen en scholen om leerkrachten gedurende hun hele loopbaan te ondersteunen in hun professionele groei met als einddoel het bevorderen van de kwaliteit van onderwijs en het leren van leerlingen. Partners dragen samen verantwoordelijkheid voor professionele ontwikkeling en het

monitoren van onderwijskwaliteit en schoolontwikkeling. De rol van de overheid is essentieel in het erkennen van de lerarenopleiding als partner in de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Het artikel benadrukt de noodzaak om alle kennis over het opleiden en professionaliseren van leerkrachten te verenigen. Door nauwe samenwerking, wederzijdse ondersteuning en gedeelde verantwoordelijkheid kunnen scholen en lerarenopleidingen een leerbrug creëren die leerkrachten in staat stelt om succesvol te navigeren tussen theorie en onderwijspraktijk en een leven lang leren omarmen. Beleidsmakers worden geadviseerd om het professionaliseringsbeleid van scholen op een hoger niveau te herzien en concrete antwoorden te formuleren op cruciale vragen over de verwachtingen ten aanzien van professionele leraren.

Het ontwikkelen van een gelijkwaardig partnerschap tussen school en universiteit heeft als doel een ruimte te creëren waar collectief leren kan plaatsvinden en waarbij alle betrokken belanghebbenden (toekomstige, startende en ervaren leerkrachten, lerarenopleider en leerlingen) elkaar versterken met het gezamenlijke doel om onderwijs te versterken. Het partnerschap richt zich op het verbeteren van het leerproces van leerlingen, maar heeft ook als doel een continuüm van professionalisering te creëren waarbij toekomstige leerkrachten de strategieën verwerven om als professionals in een schoolteam te functioneren en waarbij de professionele ontwikkeling van alle leerkrachten wordt versterkt. Op deze manier wordt de professionele ontwikkeling van leerkrachten op een holistische manier aangepakt, vanaf het begin van de lerarenopleiding en gedurende hun hele loopbaan. Door het doorlopen van dit partnerschapstraject kunnen lerarenopleiders en leerkrachten evolueren naar een gelijkwaardig partnerschap, waarbij zowel de expertise van de opleiders als de praktijkervaring van de leerkrachten worden gewaardeerd. Het creëren van een nieuwe leeromgeving, waarbij rollen vervagen en gezamenlijk leren centraal staat, draagt bij aan het succes van dergelijke partnerschappen.

Na tien jaar onderzoek en het uitrollen van dit soort partnerschapsmodel in praktijk blijkt dat het inzetten op partnerschapsmodellen effectief vruchten afwerpt in de professionalisering van leraren. Toch mag ook niet voorbijgegaan worden aan de moeizaamheid waarmee scholen voor het eerst kennismaken met praktijkonderzoek en de zoektocht om effectief uit te groeien tot evenwaardige partners. De ondersteuning die alle betrokken stakeholders krijgen is dan ook van cruciaal belang om wederzijds professioneel leren te waarborgen. Het ontwikkelen van partnerschappen gaat hand in hand met een

behoefte aan een flankerend ondersteuningsprogramma op alle niveaus (Willegems, 2020). Dit beschouwend artikel benadrukt dat het partnerschapsmodel 2.0 geen eindoplossing biedt voor het huidige lerarentekort, maar wel een waardevolle kans creëert om gezamenlijk te streven naar kwalitatief onderwijs.

*Noot voor de lezer: Ondertussen heeft Onderzoekende School?! een website ontwikkeld die niet alleen alle lagen van het partnerschapsmodel 2.0 belicht, maar die eveneens fungeert als een netwerkplek en kennisbank waarin onderzoeken van partnerscholen als inspirerende voorbeelden gedeeld worden: [www.onderzoekendeschool.be](http://www.onderzoekendeschool.be).*

Deze publicatie en dit project is mee mogelijk gemaakt door financiering van Vrije Universiteit Brussel.

## **Auteurs**

**Prof. dr. Vicky Willegems** richt haar onderzoek op partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen. In 2020 promoveerde ze met "Inside stories of collaborative teacher research teams." Ze is de projectcoördinator van Onderzoekende School?! en voegde in 2021 het schoolleiderschapsniveau toe met COLIBRU.

**Prof. dr. Nadine Engels** richt zich sinds 1990 op lerarenprofessionalisering. Ze bevordert benaderingen die kennis en vaardigheden vergroten en concrete veranderingen op scholen teweegbrengen. In 2012 lanceerde ze Onderzoekende School?!, waarin praktijkonderzoek in lerarenopleidingen wordt geïntegreerd en leergemeenschappen ontstaan.

**Prof. dr. Els Consuegra** is sinds 2018 docent pedagogiek aan het MILO van de VUB. Ze is promotor bij Onderzoekende School?!, waar ze collaboratief praktijkonderzoek uitvoert voor lerarenprofessionalisering en inclusieve leeromgevingen. Ze is ook ondervoorzitter van het MILO en promotor bij het Vlaams Steunpunt Centrale Toetsen in Onderwijs.

**Karolien Silverans** is procesbegeleider bij Onderzoekende School?!. Ze verbindt de verschillende partners in verandertrajecten, verzoent praktijkonderzoek met wetenschappelijke inzichten en creëert ruimte voor reflectie en dialoog.

**Eva Lauwers** is procesbegeleider binnen Onderzoekende School?! Eva maakt gebruik van haar wetenschappelijke achtergrond en het geloof in samen school maken om schoolleiders en teams te begeleiden in veranderprocessen. Het verhaal en de eigenheid van de school staan daarbij centraal.

## Referenties

- Ayalon, A. (2004). A model for recruitment and retention of minority students to teaching. Lessons from a school-university partnership. *Teacher Education Quarterly*, summer 2004, 7-23.
- Baker, P.J. (2011). Three configurations of school-university partnerships: an exploratory study. *Planning and Changing*, 42(1/2), 41-62.
- Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. *Steunpunt Onderwijsonderzoek*, Gent.
- Bernay, R., Stringer, P.M., Milne, J. & Jhagroo, J. (2020). Three models of effective school-university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(2), 133-148. DOI:[10.1007/s40841-020-00171-3](https://doi.org/10.1007/s40841-020-00171-3)
- Catelli, L. A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school-university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), 25-38. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463216>
- Clarke, D., Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Johnson, C.M. (2009). *Teacher preparation and teacher learning*. Handbook of education policy research (first edition). Milton Park, Oxfordshire: Routledge.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G.B., Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102 (1). DOI:[10.1016/j.tate.2021.103338](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338)
- Demir, E.K. (2021). The role of social capital for teacher professional learning and student achievement: a systematic literature review. *Educational Research Review*, 33 (1). DOI:[10.1016/j.edurev.2021.100391](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391)
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: productive patterns of behaviour and other positive consequences. *J Educ Change* 19, 323-345 . <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2>

- Essex, N.L. (2001). Effective school-college partnerships, a key to educational renewal and instructional improvement. *Education*, 121(4), 732-736.
- Fishman, S. M., & McCarthy, L. P. (2000). *Unplayed tapes: a personal history of collaborative teacher research*. New York: Teachers College Columbia University.
- Geldens, J., Popeijus, H.L., Ruit, P., & Visser, L. (2012). Samen verantwoordelijk voor 'samen opleiden'? *Tijdschrift voor lerarenopleiders (Velon/Velov)*, 33(2), 18-24. [www.velon.nl](http://www.velon.nl)
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K. & Eady, M. J. (2019). School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, online first 1-33
- Helfeldt, J., Capraro, M., Capraro, R. & Scott C. (2015). Full-time teaching internships: a public school-university partnership designed to increase teacher retention in urban area schools. *Journal of Education and Human Development*, 4 (2). DOI: 10.15640/jehd.v4n2\_1a1
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819–836. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00033-6)
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Jenset, I., Klette, K., Hammerness, K. (2017). Grounding teacher education in practice around the world: an examination of teacher education coursework in teacher education programs in finland, Norway and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Krüger, M. L. (2010). *De schoolleider als leerling: op weg naar onderzoekende scholen en onderzoeksmatig leiderschap*. Penta Nova. <http://www.pentanova.nl/Portals/0/Lectoraat/PentaNova-lectorale-rede-Meta-Kruger.pdf>
- OESO (2019). *TALIS 2018 results. Teachers and school leaders a lifelong learners. Volume I*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Onderwijsinspectie. (2020). *Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie: onderwijsspiegel 2020*. Onderwijsinspectie.

<https://www.vlaanderen.be/publicaties/onderwijsspiegel-jaarlijks-rapport-van-de-onderwijsinspectie>

- Perryman, J., & Calvert, G. (2019). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*.  
<https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Schildkamp, K & Poortman, C. (2015). Factors influencing the functioning of data teams. *Teachers College Records*, 177(4)
- Schriftelijke vraag Vlaams Parlement (2018, 16 maart). Geraadpleegd op <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230>
- Timmermans, R. & Ros, A. (2013). *Leiderschap in een onderzoekende school. Met portretten van acht scholen voor voortgezet onderwijs*. s'- Hertogenbosch: KPC Groep.
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational practices series-18. Geneva, Switzerland: International Academy of Education.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). The voice of the teacher: feedback as a hindrance or as an incentive? Presented at the The biennial conference of the International Study Association on Teachers and Teaching, Braga, Portugal.
- Van Schaik, P., Schenke, W., Volman, M., Admiraal, W. (2020). Fostering collaborative teacher learning: a typology of school leadership. *European Journal of Education*, 2, 217-232. <https://doi.org/10.1111/ejed.12391>
- Willegems, V., Consuegra, E., Engels, N., Struyven, K. (2016). Onderzoekende School?! Professionaliseren tot de vierde macht. Of: hoe bruggen bouwen tussen lerarenopleiding en werkveld. *Impuls voor onderwijsbegeleiding*, 46 (4), 156-165.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2016). How to become a broker: the role of teacher educators in developing collaborative teacher research teams. *Educational Research and Evaluation*, 22(3-4), 173-193.  
<https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1247721>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: a systematic literature review. *Teaching and Teacher Education*, 64, 230-245.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K., & Engels, N. (2018). Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: a steady track

to extended professionalism? *Teaching and Teacher Education*, 76, 126-139.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>

Willegems, V. (2020). Inside stories of collaborative teacher research teams: spaces for developing extended professionalism in school-university partnerships. Dissertatie, Vrije Universiteit Brussel.

Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-326.

<https://doi.org/10.1080/09650790300200211>

Zeichner, K., Payne, K., Brayko, K. (2014). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122-135.

<https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

Zeichner, K. (2021). Critical unresolved and understudied issues in clinical teacher education. *Peabody Journal of Education*, 96(1).

<https://doi.org/10.1080/0161956X.2020.1864241>

## Praktijkvoorbeeld

### Collectief leren van schoolleiders via procescoaching door lerarenopleiders

*Marijke De Smet en Anniekatrien Depoorter (Arteveldehogeschool)*

#### Samenvatting

*In dit praktijkvoorbeeld nemen lerarenopleiders de rol van procescoach op zich binnen een door de Vlaamse Overheid gesubsidieerde dienstverleningsopdracht, om professionele reflectie bij schoolleiders te bevorderen. In een tweejarig professionaliseringstraject begeleidden zeven procescoaches tien parallelle groepen van schoolleiders uit basis- en secundair onderwijs die op de één of andere manier al een bestaand samenwerkingsverband vormden.*

*Het doel van het traject was om schoolleiders te versterken in veerkrachtig leiderschap in uitdagende omstandigheden én om collectief leren mogelijk te maken en te versterken tussen schoolleiders die (al dan niet intens) samenwerken op niveau van de scholengemeenschap. Via reflectief ervaringsleren werd een kwalitatieve dialoog op gang gebracht, werden persoonlijke én professionele relaties versterkt en konden een zeventigtal schoolleiders in een veilige omgeving hun zorgen én strategieën met betrekking tot leiderschap in de schooljaren 2021-2022 en 2022-2023 delen met elkaar.*

*Eén van de topics waar de schoolleiders diepgaand, bij regelmaat en schooloverstijgend in een samenwerkingsverband over in gesprek gingen, was het lerarentekort. Suggesties om het missen, uitvallen of afhaken van leraren aan te pakken werden met elkaar gedeeld, en werden door de vaste procescoach (lerarenopleider) gekaderd binnen recent onderzoek over personeelspraktijken (Vekeman et al., 2020). De vijf beschreven praktijken (rekrutering en selectie, opdrachttoewijzing, leerkrachtevaluatie, professionele ontwikkeling, en waardering en beloning) zijn nuttig voor onderwijsprofessionals die bewust willen nadenken over het vormgeven van personeelsbeleid in onderwijs. Naast facilitator van de reflectieve dialoog, trad de procescoach hier dus ook op als verbinder van expertise.*

#### Collectief leren in samenwerkingsverbanden van schoolleiders, begeleid door lerarenopleiders

Het project “Volop voluit voor competent leiderschap”, een initiatief van de Arteveldehogeschool en de Taborgroep, heeft tien samenwerkingsverbanden van schoolleiders uit heel Vlaanderen geselecteerd om betrokken te zijn bij een tweejarig traject gericht op reflectie en professionalisering, met de nadruk op

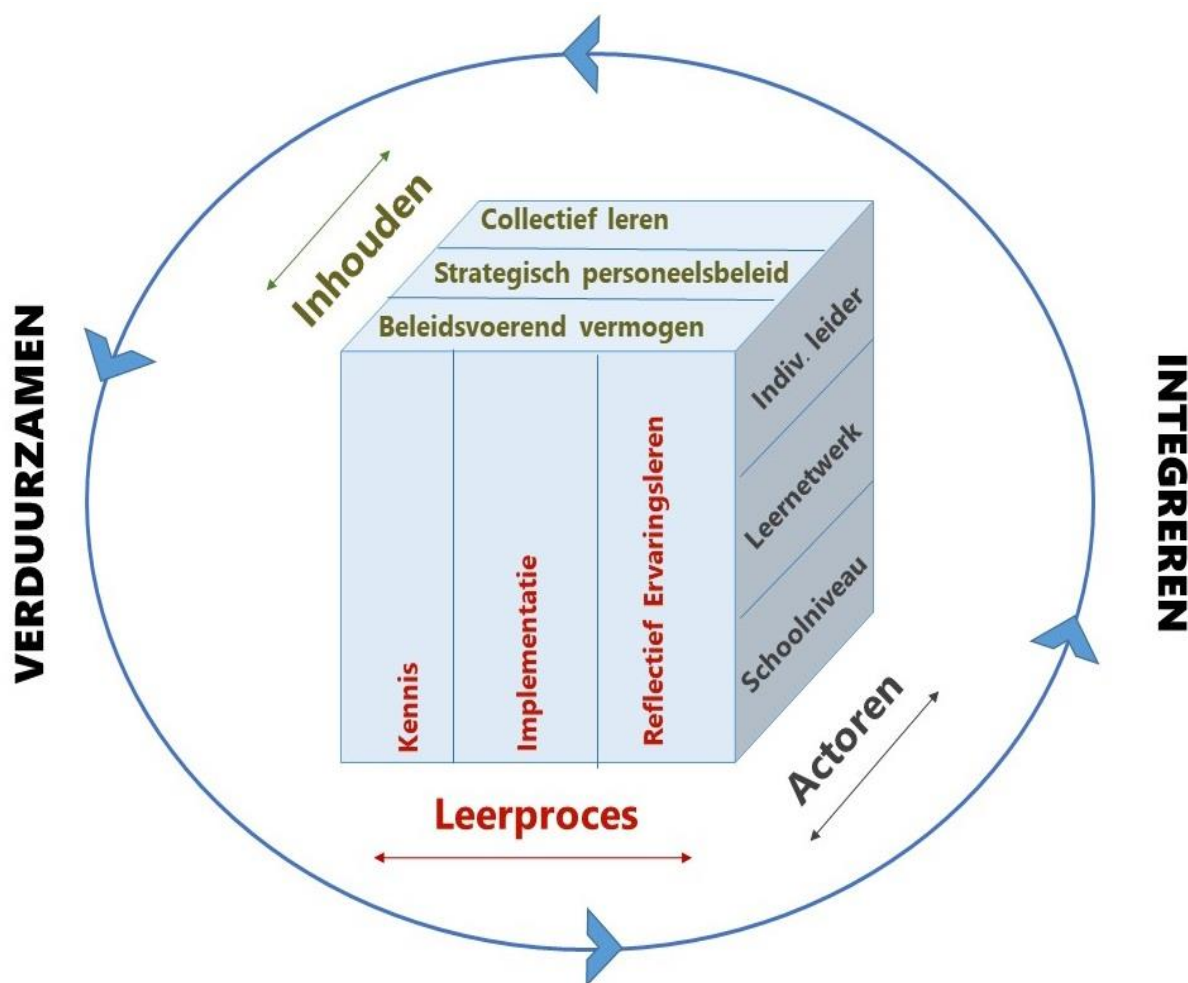


collectief leren. Dat wil zeggen: schoolleiders samenbrengen om hun samenwerking in de scholengemeenschap, of een ander bestaand samenwerkingsverband, te versterken door samen te professionaliseren. Een cruciaal leeraspect van collectief leren is immers het (willen) delen van kennis in een samenwerking (Opstaele et al., 2015).

In het traject gaan de professionalisering van de individuele schoolleider én het versterken van de samenwerking tussen de schoolleiders hand in hand.

Gedurende twee projectjaren kwam elk samenwerkingsverband ongeveer maandelijks samen met een procescoach om kennis te versterken, praktijkvoorbeelden te delen, te rapporteren over de implementatie van het geleerde, en samen te reflecteren over de randvoorwaarden voor de beoogde veranderingen in hun scholen.

Drie inhoudsthema's stonden in de ontmoetingen van elk samenwerkingsverband centraal: (1) collectief leren als proces en uitkomst van samenwerking (März et al., 2017; De Smet et al., 2020); (2) beleidsvoerend vermogen (Vanhoof & Van Petegem, 2017); (3) strategisch personeelsbeleid in scholen (Vekeman et al., 2020). In de bijeenkomsten werd steeds vanuit drie actoren gewerkt: de individuele schoolleider, het leerteam op de school, het bredere samenwerkingsverband. Dat wil zeggen dat elke schoolleider de eigen beginsituatie ten aanzien van een theoretische situering onderzoekt, dat elke schoolleider reflecteert op haar of zijn professionele ontwikkeling én de opgedane inzichten verder ontwikkelt met het beleidsteam op de school. Door de uitwisseling over deze drie leerprocessen van respectievelijk kennisdeling, reflectief ervaringsleren en implementatie, werden ook op het niveau van het samenwerkingsverband nieuwe inzichten gegenereerd en mogelijke pistes voor sterke samenwerking tussen de schoolleiders verkend, geïntegreerd en/of verduurzaamd.



*Figuur 1 Projectkubus: Volop voluit voor competent schoolleiderschap via collectief leren*

Dat schoolleiders ondersteuning en professionalisering wensen en nodig hebben, werd duidelijk uit recent onderzoek (Devos et al., 2018). In het project maken lerarenopleiders als procescoach de brug van reflectieve dialoog in de lerarenopleiding naar de praktijk van de schoolleider. Naast inhoudelijke sessies waarin werd nagedacht over implementatie van inzichten uit onderzoek, werden er ook supervisiesessies georganiseerd, opties voor job shadowing aangeboden en wandelcoachgesprekken georganiseerd om in duo luidop te denken over werkzorgen. Daarnaast werd geoefend in het articuleren van doelgerichte leervragen, , en werd via individuele verwerkingsoefeningen gezorgd voor verduurzaming van de nieuwe inzichten.

In het traject stonden concrete uitdagingen van de deelnemende schoolleiders centraal. In de gesprekken kwam het onderwerp van het lerarentekort

meermaals naar voren als item waar de schoolleiders prioritair mee aan de slag willen. Door het thema te verbreden naar personeelspraktijken, elkaar te inspireren met contextinformatie, open te spreken over zorgen en twijfels, én het thema te koppelen aan verhelderende kaders uit recent onderzoek, werd het perspectief van de schoolleiders verruimd, werden kansen tot intensere samenwerking verkend en werd de veerkracht rond dit thema bij de schoolleiders versterkt.

## Lerarenopleiders faciliteren professionele reflectie over het lerarentekort

Het is niet eenvoudig om binnen een samenwerkingsverband van schoolleiders een collectief leerproces op te zetten om belangrijke kwesties binnen de scholen aan te pakken, zoals het tekort aan leraren. Alle procescoaches in dit traject merkten snel dat het niet volstaat om de prangende leervraag of werkszorg, namelijk: *hoe houden we onze scholen bemand in deze tijden en hoe gaan we om met arbeidsmarktkrapte*, op tafel te leggen en daar een spontane gezamenlijke reflectie én constructie van een plan van aanpak op te verwachten. De basisvraag gaat immers ook over het emotionele:

- Hoe overleef ik als schoolleider als ik steeds moet inspringen?
- Hoe overleef ik als ik weer de school moet herorganiseren bij afwezigheid van een leraar?
- Hoe kan ik kwaliteit vragen aan mijn collega's als ze in overlevingsmodus zijn?
- Hoe ondersteun ik mijn collega's en waar vind ik zelf steun?

De rol die de lerarenopleiders (en aldus procescoaches) in dit proces eerst en vooral dienden op te nemen, is het faciliteren van een veilige spreekruimte onder de schoolleiders én het versterken van de reflectieve competenties. Vanuit hun ervaringen met de professionele en persoonlijke ontwikkelingen van studenten in de lerarenopleiding, werd hier werk van gemaakt. Er is ingezet op diepgaande kennismaking met elkaar en elkaars schoolcontext, waarin de diversiteit aan leiderschapstijlen werd geëxpliciteerd en gewaardeerd. Daarnaast is door het installeren van een gestructureerde methodiek spreekruimte mogelijk gemaakt waarin echt gesproken en geluisterd wordt naar elkaar vanuit een concrete casus. Supervisie als methodiek voor reflectief ervaringsleren bij leiderschapontwikkeling (Daniëls, 2020) maakt mogelijk dat de beginnende schoolleider van mens tot mens spreekt met de meer ervaren

schoolleider, dat frustraties en ontgoochelingen uitgesproken worden, en dat dankbaarheid en trots over geslaagde ontwikkelingen in het eigen schoolteam een plaats krijgen en leerwinst opleveren voor alle deelnemers.

Wat de specifieke zorgen met betrekking tot het tekort aan goed opgeleide leraren of het niet vinden van vervanging betreft, werd in de gesprekken snel duidelijk dat onmacht tegenover factoren waar je als schoolleider geen vat op hebt soms de energie en de mogelijkheid tot beleidsvoerend vermogen op dit thema in je schoolteam wegnemen. We gingen tijdens de supervisies aan de slag met de in de lerarenopleiding goed ingeburgerde reflectiemethodiek van Covey (2011): de cirkel van invloed en betrokkenheid.

Schoolleiders uit ons tweejarig professionaliseringstraject worden geconfronteerd met moeilijkheden die hen sterk raken maar waar ze persoonlijk weinig invloed kunnen op uitoefenen. Het lerarentekort is daar een goed voorbeeld van: het raakt hen, ze willen het anders, ze liggen er wakker van, maar ze kunnen het probleem in zijn algemeenheid niet zelf oplossen. Schoolleiders zijn sterk betrokken op het probleem, maar hebben er niet alle invloed op. Covey (2011) verwijst naar een tool om je persoonlijk leiderschap in zulke situaties sterker te maken: de cirkel van invloed en betrokkenheid. De tool is erop gericht de energie die we verliezen met piekeren, zeuren en klagen over zaken waar we geen vat op hebben, om te zetten naar energie om onze cirkel van invloed te vergroten. In plaats van de verantwoordelijkheid voor de problemen die er zijn buiten jezelf te leggen, ga je op zoek naar wat jij concreet kan doen om je doelen te bereiken binnen de gegeven omstandigheden.

### **Hoe werkt het?**

Schrijf in de buitenste cirkel alles waar je je werkzorgen over maakt, maar als schoolleider niet meteen invloed op hebt. Bijvoorbeeld:

- Geconsolideerde wetgeving betreffende het onderwijs, in Vlaanderen en Nederland;
- De maatschappelijke onderwaardering van het lerarenberoep;
- Juridisering van het onderwijs;
- Het curriculum in de initiële lerarenopleiding(en);
- Een steeds toenemend lerarentekort in de onderwijssector en uitval van ervaren leraren.

Schrijf nu in de binnenste cirkel waar je je betrokken bij voelt én invloed kan op uitoefenen. Een schooleigen medewerkersbeleid? Bijvoorbeeld:

- Rekrutering en selectie;
- Professionele ontwikkeling van leraren;
- Waardering en beloning;
- Opdrachttoewijzing;
- Leerkrachtevaluatie.

De keuze hier voor vijf personeelspraktijken als cirkel van betrokkenheid is gebaseerd op het inspiratierapport Strategisch personeelsbeleid in scholen (Vekeman et al., 2020). Door het binnenbrengen van een breed theoretisch kader én resultaten van wetenschappelijk onderzoek, zorgden de lerarenopleiders/procescoaches voor een open gespreksomgeving waar delen van goede voorbeelden én samen nadenken over toekomstige strategieën op school- en schoolverbandniveau versterkt werden.

### **Schoolleiders expliciteren en verkennen hoe je invloed kan nemen op retentie van leraren**

Uit de 22 sessies die de lerarenopleiders in dit traject hebben georganiseerd met tien groepen van samenwerkende schoolleiders, komt een breed scala aan suggesties en perspectieven naar voren voor het aanpakken van het lerarentekort. De zeventig schoolleiders uit het professionaliseringstraject zoeken manieren om om te gaan met het missen, uitvallen of afhaken van leraren. Ze plaatsen wel de kanttekening dat het naast praktijkvoorbeelden ook “overlevingsstrategieën” zijn die nu flexibel georganiseerd worden met kans op verduurzaming ervan. Het is mogelijk om de aanpakken, zoals vernomen bij supervisie en leervragenarticulatie, te clusteren op de vijf voornoemde personeelspraktijken, te beginnen met rekrutering en selectie. Op die manier reduceren we de bevindingen uit de tien samenwerkingsverbanden over retentie van leraren tot globale themaniveaus.

Door een toenemend algemeen lerarentekort komt het **rekruteren** van kandidaat-leraren sterk onder druk te staan. We vernemen bij de betrokken schoolleiders in het traject dat ze omgaan met deze uitdaging door met kandidaat-leraren van bij de selectiebeslissingen in dialoog te gaan over

desiderata, bijvoorbeeld op vlak van uurrooster, rollen of taken. Een intensieve samenwerking met de lerarenopleiding biedt kansen op gegarandeerde tewerkstelling door zij-instromers, die én student zijn in afstandsonderwijs, én beroepsactief lid van het schoolteam. Bijvoorbeeld, Hogeschool VIVES en zeven Kortrijkse basisscholen van de scholengemeenschap KBK hebben het BOOST-project opgestart in 2022 en ze hadden een schooljaar met minder openstaande vacatures in vergelijking met vorige schooljaren. De scholengemeenschap ondersteunt grondig studenten die in dit duaal traject stappen, via geïndividualiseerde trajectcoaching, planningsgesprekken en feedback bij de begeleide zelfstudie. In andere samenwerkingsverbanden betrokken in het traject staan naast studenten ook kinderbegeleiders als vlinderfunctie klaar om vervangingen flexibel in te vullen en werken ze met het in dienst nemen van een voltijdse toezichter om leraren deels te ontlasten van mesotaken.

De projectcoaches (en aldus lerarenopleiders) vernemen ook dat meerdere scholengemeenschappen hun krachten bundelen bij infomomenten voor schoolverlaters, bij sollicitatierondes en om het on-boarden van startende leraren in aanvangsbegeleiding onder te brengen. De meeste schoolleiders in ons professionaliseringstraject zijn het erover eens dat de kans groter is dat leraren aan boord blijven als ze kiezen voor een gedeelde ambitie en niet voor een specifieke school of individuele schoolleider. Een samenwerking op het niveau van de scholengemeenschap kan ervoor zorgen - in hun bewoordingen gezegd - dat er een lerarenpool komt over de scholen heen, dat er accuraat kan worden opgetreden bij vervangingsurgenties, dat er brede mogelijkheden zijn tot matchmaking en talentenscouting, dat collegiale visitatie als structurele actie kan, dat zowel de aanvangsbegeleiding als de **continue professionalisering** van leraren gestroomlijnd kunnen worden naar de praktische uitrol ervan. Voornoemde praktijken worden als positief ervaren door de betrokken schoolleiders, omdat ze de scholengemeenschap (als bestaand samenwerkingsverband) de kans geven om hun strategisch beleid te versterken en anderzijds om in te spelen op de individuele noden van leraren. Tegelijk (h)erkennen de schoolleiders hun cirkel van invloed en betrokkenheid in voorgaande.

Twee keer maken de procescoaches tijdens het professionaliseringstraject 'dag van de leraar' en 'dag van de directeur' mee. Dagen van **waardering en beloning**

waarbij de complimentenkaartjes, de suikervrije tussendoortjes, de post-it muur, de kwinkslag op een wenskaart, nu nog dankbaar herinnerd worden. Naast deze dagen vol lof valt het op dat er ook bepaalde schoolteams zijn die bewust investeren in het strategisch waarderen van hun medewerkers. Dit strategisch waarderen betekent dat binnen de school zowel aandacht is voor het complimenteren en vieren van het succes van individuele leraren, als dat van (groepen van) leraren die zich inzetten om het schoolbeleid te doen slagen (Vekeman et al., 2020). Hierna volgt wat de procescoaches (en aldus lerarenopleiders) van de schoolleiders benadrukken over leraren waarderen en belonen:

- Alert zijn voor "zure culturen" is een beloftevolle strategie in onderwijs. Een pluim voor al wie energielekken constructief en actiegericht bespreekbaar maakt (onder andere in individueel gesprek, op personeelsvergaderingen);
- Sterk schoolleiderschap wekt vertrouwen en welbevinden. Een pluim voor schoolleiders met een helder en transparant systeem voor kwaliteitsstreven;
- Het werkt aanstekelijk en netwerkversterkend als een schoolteam trots naar buiten komt met kleine, fijne praktijkvoorbeelden en prestaties. Een pluim voor teams die zich zichtbaar profileren als bv. ongewone school.

Schoolleiders betrokken in het professionaliseringstraject bevestigen op zoek te zijn naar een flexibele organisatie bij personeelspraktijken. Voor wat de **opdrachttoewijzing** van leraren betreft, menen de meeste deelnemers aan te voelen dat teamteaching competentieversterkend werkt voor allen en in het bijzonder voor starters zonder lerarendiploma. Het dragen van een gedeelde verantwoordelijkheid voor het onderwijzen van een (grote) groep leerlingen wordt door de schoolleiders expliciet in verband gebracht met starters sociaal integreren in het schoolteam. De procescoaches vernemen dat schoolleiders dit laatste opnemen als een nieuwsgierige vraag bij **leerkrachtevaluaties**.

## Slotwoord

Op het niveau van de scholengemeenschap doen schoolleiders nieuwe inzichten op door de begeleiding van een procescoach in een reflectieproces en door deel te nemen aan collectief leren. Dit projectresultaat is echter enkel mogelijk wanneer er tijdens de bijeenkomsten van schoolleider tot schoolleider, van mens tot mens, authentiek met elkaar gesproken wordt over zorgen en betrokkenheid op een thema (bijvoorbeeld personeelspraktijken), om van daaruit samen te zoeken naar het vergroten van de eigen cirkel van invloed. Wanneer schoolleiders zich professioneel kwetsbaar (Kelchtermans, 2004) kunnen opstellen, voelen ze dat ze niet alleen staan in de arena. Om dit waar te maken, is een veilige omgeving nodig waar professionele reflectie over denken, voelen en willen (Korthagen & Nuijten, 2019) mogelijk gemaakt wordt voor en met elkaar. Schoolleiders beamen dat het oefenen in reflectief vermogen al begint bij de lerarenopleiding en dat een procesbenadering samen met een lerarenopleider die inzet op sterktes voor hen werkt.

Collectief leren heeft er in dit praktijkvoorbeeld voor gezorgd dat schoolleiders het lerarentekort kunnen situeren als een thema dat (ook) verband houdt met strategisch personeelsbeleid in schoolperspectief. Schoolleiders in het traject "Volop voluit voor competent schoolleiderschap via collectief leren" bevestigen een context te hebben ervaren waarin ze veilig, sociaal verbonden en mild facetten van professionele ontwikkeling en collectief leren ondervonden. Ze werden gestuurd door een procescoach die expertise verbindt uit de lerarenopleiding, ze stuurden zichzelf via leervragenarticulatie en ze stuurden de school als lerende organisatie mee aan met inbreng van opgedane inzichten in een samenwerkingsverband.

Samen ontwikkelden de schoolleiders in het project reflectieve en organisatorische aanpakken die zuurstof (veerkracht) bieden zonder in te boeten aan onderwijskwaliteit. Want juist door het versterken van onder andere het beleidsvoerend vermogen van schoolleiders via collectief leren, wordt de kritische reflectie over de onderwijskwaliteit gegarandeerd.



## Auteurs

**Dr. Marijke De Smet** is docent-onderzoeker in de lerarenopleiding Educatieve Bachelor voor Lager Onderwijs en in de Bachelor-na-Bachelor Schoolontwikkeling aan de Arteveldehogeschool.

[marijke.desmet@arteveldehs.be](mailto:marijke.desmet@arteveldehs.be)

**Dr. Annekatrien Depoorter** is docent-onderzoeker in de lerarenopleiding Educatieve Bachelor Kleuteronderwijs en in de Bachelor-na-Bachelor Schoolontwikkeling aan de Arteveldehogeschool.

[annekatrien.depoorter@arteveldehs.be](mailto:annekatrien.depoorter@arteveldehs.be)

## Referenties

Covey, S.R. (2011). *De zeven eigenschappen van effectief leiderschap*. Business Contact.

Daniëls, E. (2020). *Leadership and leadership development in primary education: A field experiment on group reflective learning* (dissertation). Geraadpleegd van [https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS3057127&context=L&vid=Lirias&search\\_scope=Lirias&tab=default\\_tab&lang=en\\_US&fromSitemap=1](https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS3057127&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1)

De Smet, M., Vanblaere, B., Ruys, I., & Frijns, C. (2020). *Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Kelchtermans, G. (2004). De kwaliteit van kwetsbaarheid. Tegendraadse gedachten over de professionele identiteit van leraren. *Basis-Schoolwijzer*, 111, 13-18.

Korthagen, F., & Nuijten E. (2019). *De kracht van reflectie*. Boom.

März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2017). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij*

*duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO. CNA Leiderschapsacademie.

Opstaele, V., Naert, L., & Bonne, K. (2015). Verbindend leren. Onderzoek naar leren in samenwerkingsverbanden vanuit individueel, organisatie- en netwerkperspectief. *Praktijkboek kwaliteitszorg in welzijnsvoorzieningen, 48*, 1832-1845.

Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend schoolbeleid: praktijkboek beleidsvoerend vermogen in scholen*. Acco.

Vekeman, E., Tuytens, M., Droissart, J., & Devos, G. (2020). *Strategisch personeelsbeleid in scholen : inspiratierapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek.

## Beschouwing

### Kwesties in het vormgeven van inductie van startende leraren: aanzet tot een professionele dialoog

*Helma Oolbekkink-Marchand (Hogeschool van Arnhem en Nijmegen) & Harmen Schaap (Radboud Docenten Academie)*

#### Samenvatting

*Scholen maken in toenemende mate werk van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en aanvangsbegeleiding (in het kort: inductie). Inductie verwijst naar min of meer geformaliseerde trajecten om starters in de eerste periode in het beroep te ondersteunen. Dit vanuit het besef dat het ondersteunen van beginnende leraren bij kan dragen aan het beperken van uitval in het beroep enerzijds en aan de verdere professionalisering in de loopbaan anderzijds. Tegelijkertijd zien we ook dat de dagelijkse praktijk van het lerarentekort, uitval en verschillende regionale ontwikkelingen ervoor zorgen dat niet alleen het begeleiden van starters te vaak in de verdrukking komt, maar ook dat het vormgeven van krachtige inductieprogramma's een complex ontwerpproces is waarin verschillende uitdagingen en dilemma's een rol spelen. Dit beschouwend artikel heeft als doel om deze complexiteit van het vormgeven van inductieprocessen te ontrafelen. Dit artikel schetst daarom vier kwesties die in meer of mindere mate een rol spelen bij begeleiding van startende leraren en bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's. Deze vier kwesties zijn gebaseerd op wetenschappelijke literatuur, bestaande inductiepraktijken en zijn gevalideerd door middel van een expertraadpleging. De kwesties zijn: 1) de kwestie van eigenaarschap voor inductie; 2) de kwestie van het ontwerpen van maatwerk; 3) de kwestie van complexiteit en 4) de kwestie van de beginnende professional. Het artikel houdt een pleidooi voor een professionele dialoog waarin deze kwesties expliciet worden besproken door verschillende actoren die betrokken zijn bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en het begeleiden van startende leraren. Deze professionele dialoog kan dan leiden tot betere keuzes in ontwerpprocessen en meer eigenaarschap. De kwesties zoals geïdentificeerd worden bediscussieerd vanuit het onderliggende thema maatwerk.*

#### Inleiding

Scholen maken in toenemende mate werk van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en aanvangsbegeleiding (in het vervolg spreken we van inductie). Dit vanuit het besef dat inductieprogramma's en aanvangsbegeleiding ongewenste uitval van startende leraren kunnen verminderen en bij kunnen dragen aan de verdere professionalisering in de loopbaan (Ingersoll & Strong,

2011). Een inductieprogramma kan breed omschreven worden als een min of meer geformaliseerd programma met als doel om beginnende leraren in hun eerste jaren in het beroep te ondersteunen (Beijaard, et al., 2010). Uit wetenschappelijk onderzoek weten we dat inductie het verschil kan maken voor starters als het gaat om welbevinden en betrokkenheid, bij het leveren van kwaliteitsvol onderwijs en het positief beïnvloeden van leerlingenprestaties (Ingersoll & Strong, 2011).

Echter, de praktijk is weerbarstiger. In het huidige onderwijslandschap waar scholen sterk de druk voelen om te werken aan onderwijskwaliteit en er tegelijkertijd sprake is van een urgent lerarentekort, is het niet altijd gemakkelijk om aandacht en prioriteit te geven aan het begeleiden van starters en aan het vormgeven van krachtige inductie (VO-Raad, 2023; Aarts, et al., 2023). Een mogelijke consequentie is dat te veel starters ongewenst blijven uitvallen. Zowel in de Vlaamse als de Nederlandse context is in de afgelopen jaren veel gebeurd op het gebied van inductie. In Vlaanderen is steeds meer aandacht voor (de urgentie van) aanvangsbegeleiding en is bijvoorbeeld onderzocht wat de impact van tijdelijke contracten is op het commitment en het ingroeien van starters in scholen (Marent et al., 2020). De Onderwijsinspectie heeft al eerder laten zien dat er in Vlaanderen grote verschillen zijn tussen scholen wat betreft aanvangsbegeleiding (de vormgeving, de mate van aandacht, zie Onderwijsinspectie, 2007; 2013), en dat is mede waarom er gepleit wordt voor verdere samenwerking tussen scholen en lerarenopleidingen (De Vos, et al., 2017). In Nederland heeft het landelijke project Begeleiding Startende Leraren (BSL), uitgevoerd tussen 2015-2017, ervoor gezorgd dat scholen en lerarenopleidingen in het voortgezet onderwijs meer zijn gaan samenwerken aan krachtige inductie, waarbij er ook flankerend effectonderzoek is gedaan (Helms-Lorenz, et al., 2020). De resultaten laten een positief effect zien van inductie op pedagogisch-didactisch gedrag. Daarnaast heeft het expliciet opnemen van 'inductie' in het kwaliteitskader 'Samen opleiden en professionaliseren' ervoor gezorgd dat partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen moeten aantonen dat zij hier een visie op hebben en hier werk van maken in de praktijk (Platform Samen Opleiden, 2021).

Dit artikel schetst vier kwesties die zich voordoen bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's en daarmee ook (in-)directe impact kunnen hebben op de begeleiding van startende leraren. Aan de hand van wetenschappelijk onderzoek, praktijkgerichte literatuur en illustraties uit de

praktijk zijn vier kwesties geïdentificeerd en beschreven. Een kwestie verwijst hier naar een complex fenomeen waarin verschillende tegenstellingen, onderliggende spanningen en/of verschillende belangen en perspectieven zich in een specifieke context en situatie manifesteren bij het vormgeven van inductie (Langdon, et al., 2013). Flores (2021) spreekt in de Portugese context bijvoorbeeld over een inherente tegenstrijdigheid van inductieprogramma's op landelijk niveau: iedereen erkent de relevantie ervan, maar er is nog geen (landelijk) curriculum dat de inductie van starters ondersteunt. Dit is echter op landelijk niveau, wat nog niet direct te vertalen is naar - of toepasbaar is op - het ontwerpproces van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's. Er ontbreekt dus in de nationale en internationale literatuur een overzicht van de kwesties die een rol spelen in het ontwerpproces, terwijl inmiddels (h)erkend wordt dat het goed vormgeven van inductieprogramma's geen sinecure is (Long, et al., 2012; Steward & Jansky, 2022). Een onderbouwde uiteenzetting en beschouwing van de impact van deze kwesties kan voeding geven aan de professionele dialoog tussen scholen en lerarenopleidingen bij het vormgeven van krachtige inductieprogramma's. Juist in deze dialoog is het waardevol om de complexiteit van inductieprogramma's onder ogen te komen, te verkennen en om hier beredeneerde en context-sensitieve keuzes in te maken. De centrale vraag in dit beschouwende artikel is daarom ook: *"Welke kwesties kunnen geïdentificeerd worden die een rol spelen bij het ontwerpen van krachtige inductieprogramma's en welke impact hebben die kwesties?"*

### **Aanpak**

De kwesties zijn in een stapsgewijs proces geïdentificeerd, ontwikkeld en verdiept. Stap 1. We zijn begonnen met vijf paradoxen (we spraken dus nog niet over kwesties). Deze paradoxen waren: de paradox van 1) eigenaarschap: collectief eigenaarschap voor inductie versus de verantwoordelijkheid voor inductie bij individuen; 2) diversiteit: ontwikkeling van een programma voor alle starters versus recht doen aan diversiteit tussen starters; 3) sturing: stimuleren van zelfsturing versus toenemende verantwoordelijkheden; 4) fasering: aandacht voor inductie als een periode versus continue loopbaanontwikkeling, en 5) de startende professional: gepositioneerd worden als starter versus gezien (willen) worden als professional. Deze vijf paradoxen zijn gebaseerd op het katern 'Inductie van startende leraren: lessen uit de praktijk' door de VO-Raad uitgegeven (VO-Raad, 2023). Beide auteurs van dit artikel waren lid van de gastredactie. Citaten uit deze verhalen en uit onderzoek hebben we in dit

beschouwende artikel opgenomen ter illustratie. De auteurs schreven en onderbouwden een eerste versie van de paradoxen.

Stap 2. Vervolgens werd een consultatieronde met wetenschappelijke experts op het gebied van onderzoek naar inductie en praktijkexperts vanuit de scholen opgestart. In totaal werden zeven experts geraadpleegd: vier wetenschappelijke experts en drie praktijkexperts. In deze consultatieronde werden de paradoxen schriftelijk voorgelegd met als doel een expertoordeel te generen over: 1) herkenbaarheid van de paradoxen; 2) onderscheidend vermogen; 3) adequate beschrijving van de paradoxen en 4) volledigheid. Het eerste en derde criterium zijn bevraagd met gesloten antwoordcategorieën, het tweede en vierde criterium zijn met een open vraag getoetst.

Stap 3. De expertraadpleging leverde in hoofdlijnen de volgende reflecties en suggesties op: 1) alle experts waren het erover eens dat de beschrijvingen rijk van aard waren en herkenbaar vanuit onderzoek en praktijk; 2) vijf van de zeven experts stelden kritische vragen bij het concept 'paradox'; 3) vooral de praktijkexperts gaven aan veel meerwaarde te zien in het beschrijven van de paradoxen, zeker omdat die taal en richting kunnen geven in het kader van het 'Samen Opleiden en Professionaliseren' en 4) alle experts gaven aanbevelingen om de overlap tussen sommige paradoxen te verminderen, zodat ze nog meer focus kregen. In sommige beschrijvingen vonden zij dat er meerdere problemen en dimensies werden genoemd. Dat was vooral bij paradox 1, 3 en 5 aan de hand. De experts wezen ook nog op het onderliggende vraagstuk van 'maatwerk' voor starters.

Stap 4. In deze laatste stap hebben wij als auteurs conclusies verbonden aan de expertraadpleging. We besloten niet meer te spreken van paradoxen, omdat het niet altijd om een tegenstrijdigheid gaat, maar van 'kwesties'. Hiermee willen we benadrukken dat het gaat om aangelegenheden rondom het ontwerpen van inductie die discussie oproepen en om een afweging vragen (Langdon et al., 2013; Masschelein, 2019). Tevens hebben we de overlap proberen te reduceren en hebben we de beschreven problematieken gecondenseerd: van vijf paradoxen naar vier kwesties. Daarnaast hebben we meer aandacht besteed aan de impact van de kwesties: wat zijn mogelijke consequenties van het niet goed doordenken? Ten slotte hebben we één van de onderliggende, maatschappelijke problemen, namelijk de behoefte aan - en noodzaak voor- maatwerk, verder toegelicht in de discussie.

## Vier kwesties bij het ontwerpen van inductieprogramma's voor beginnende leraren

De vier kwesties worden hieronder uitgewerkt, steeds met dezelfde elementen: de kwestie – illustraties – theoretische onderbouwing – impact.

### **Kwestie van eigenaarschap: het belang van collectief eigenaarschap en de moeilijkheid van het organiseren daarvan**

De kwestie. Deze kwestie gaat over eigenaarschap voor (het vormgeven van) inductieprogramma's, waarbij dit eigenaarschap zowel individueel belegd moet zijn, als collectief gevoeld moet worden. In de context van een schoolorganisatie waar veel belangen spelen, is iemand die zich eigenaar voelt van de begeleiding van een starter belangrijk en tegelijkertijd is het essentieel dat het eigenaarschap bij de medewerkers van een school in brede zin gevoeld wordt, van conciërge tot schoolleider (Kearney, 2021). Alhoewel veel scholen het belang van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de begeleiding van starters erkennen, blijft de actieve betrokkenheid toch vaak beperkt tot een kleine groep die een expliciete taak heeft, bijvoorbeeld als buddy of aanspreekpersoon, zowel binnen als buiten de vakgroep.

Illustratie. Deze kwestie wordt treffend weergegeven in het praktijkvoorbeeld van een school voor voortgezet onderwijs:

*“Het is op dit moment geborgd op schoolleidersniveau, volgens mij. Ik vind dat het moet doorklinken op alle niveaus, het moet bij iedereen op het netvlies staan. De rollen en verantwoordelijkheden als het gaat om de startersbegeleiding zijn helder, want ze staan op papier. Als een starter binnenkomt, weten we wie wat moet doen. In de uitvoering valt echter nog veel te verbeteren. Soms voelt het nog een beetje als de vier musketiers: [...] en ikzelf. Ik ervaar wel dat er in de organisatie een duidelijke voedingsbodem is. Het groeit.”*

De schoolopleider en coaches geven aan dat idealiter inductie op alle lagen in de school geborgd moet zijn, maar ook dat betrokkenheid in de praktijk moeilijk is, maar wel dat het groeiende is.

Theoretische onderbouwing. In de Nederlandse context van ‘samen opleiden en professionaliseren’ is sprake van collectief eigenaarschap als in het gehele partnerschap sterke gedeelde verantwoordelijkheid voor inductie gevoeld en nagestreefd wordt (‘wij voelen dat het onze verantwoordelijkheid is om goede leraren op te leiden’, Pierce & Jussila, 2010). Juist dit ‘ons-gevoel’ kan leiden tot positieve uitkomsten van organisaties (Giordano et al., 2020), bijvoorbeeld het opleiden van meer en betere leraren (Verkuyten & Martinovic, 2017). Deze collectieve invulling van eigenaarschap sluit aan bij de trend waarin nadruk wordt gelegd op collectief professioneel leren van leraren, zoals professionele leergemeenschappen (Ell & Major, 2019) en leerateliers (Imants et al., 2020). Naast individuele begeleiding gericht op de ontwikkeling van de starter, is ook sociaal kapitaal opbouwen binnen de school van belang. Dit speelt een belangrijke rol bij het ingroeien en een netwerk opbouwen in een schoolorganisatie (Struyve, et al., 2016; Thomas, et al., 2019).

Impact. Onderzoek laat zien dat collectief eigenaarschap voor inductie de netwerkmogelijkheden van starters vergroot (Fox, et al., 2011). Beginnende leraren die vaker in interactie zijn en samenwerken binnen de schoolcontext, zijn ook meer tevreden met hun baan, ervaren een sterker gevoel van verbondenheid en zijn gemotiveerder voor hun werk dan beginnende leraren die meer geïsoleerd functioneren in hun team. De mate van verbondenheid lijkt ook hun keuze om in het beroep te blijven positief te beïnvloeden (Fox & Wilson, 2015; Thomas, et al., 2021).

### **Kwestie van het ontwerpen van maatwerk en de moeilijkheid van een goede balans tussen een algemeen programma en maatwerk voor alle starters**

De kwestie. Deze kwestie gaat over het ontwerpen van een inductietraject waarbij enerzijds een geformaliseerd, vaststaand onderwijsprogramma wordt aangeboden voor alle starters, en anderzijds voldoende aandacht is voor maatwerk voor starters (VO-Raad, 2023). Vaak wordt er met name in het eerste jaar een geformaliseerd onderwijsprogramma aangeboden (zie hiervoor ook kwestie 3) met bijvoorbeeld diverse professionaliseringsactiviteiten, intervisie, individuele coaching en allerlei maatregelen (zoals werktijdreductie). Van starters wordt verwacht hieraan deel te nemen (in sommige gevallen verplicht), terwijl hun leerbehoeften, interesses en leerprocessen sterk van elkaar kunnen verschillen.



Illustraties. Een treffend voorbeeld van een school die werk maakt van een inductieprogramma voor de starter waarbij aandacht is voor de reguliere starter en de zij-instromer. “We kijken naar de kracht van al onze mensen, ook de starters. Als we die kracht weten, zorgen we ervoor dat ze zich daarin kunnen ontwikkelen. Belangrijk is dat je daarover het gesprek aangaat.” In deze illustratie gaat het concreet om het inzetten van elders verworven expertise in de school.

Theoretische onderbouwing. De meeste scholen bieden een inductieprogramma aan waarbij een combinatie wordt gezocht van coaching, workshops, intervisie en observaties in de klas (Kusyuruba, et al., 2019). Onderzoek bevestigt dat coaching en gerichte aandacht voor pedagogisch-didactische ontwikkeling, bijvoorbeeld door observaties en nabespreking (Mitchell, et al., 2020) een belangrijk en effectief onderdeel van inductieprogramma's zijn (Ingersol & Strong, 2011). Gerichte aandacht voor de ontwikkeling van pedagogisch-didactisch gedrag zorgt ervoor dat leraren sneller vakbekwaam worden en dit draagt bij aan de kwaliteit van onderwijs in de klas en aan (betere) leerresultaten van leerlingen (Helms-Lorenz et al., 2020). Echter, de diversiteit aan instroom van startende leraren neemt toe. Naast starters die rechtstreeks van de lerarenopleiding komen, zijn er steeds meer starters die instromen vanuit een andere professionele context. Het geboden inductieprogramma op scholen is lang niet altijd passend bij hun (inhoudelijke en persoonlijke) behoefte (Ruitenburg & Tichelaar, 2021). Onderzoek laat zien dat starters heel verschillende spanningen ervaren die ook weer verschillende impact kunnen hebben (Van der Wal et al., 2019; Schaap et al., 2021). Onderzoek laat verder zien dat starters sterk verschillen in de ruimte die ze ervaren om bijvoorbeeld nieuwe ideeën in de school te brengen (Van Leeuwen et al., 2022). Deze (toenemende) diversiteit aan starters vraagt niet om een ‘one size fits all’ aanpak, maar juist om maatwerk zowel als het gaat om het bepalen van de impact van een dergelijk programma op starters als ook om de manier waarop deze programma's geëvalueerd zouden moeten worden (zie ook Merchie, et al., 2016).

Impact. Een mogelijke consequentie van een (te) geformaliseerd programma voor starters, is dat er weinig ruimte overblijft voor het bespreken van individuele kwesties en spanningen en dat het programma niet voor alle starters passend is. De transitie van startende leraren van bijvoorbeeld de lerarenopleiding naar een (andere) school of de transitie van een ander beroep naar het onderwijs vraagt om een andere aanpak, zeker vanuit het perspectief van professionele identiteitsontwikkeling (VO-raad, 2023). Wanneer dergelijke

leer- en transitieprocessen niet gezien worden in bijvoorbeeld individuele coaching en een-op-een gesprekken, dan kan dit negatieve impact hebben op bijvoorbeeld het ingroeien van starters in de school en op hun welzijn (Kutsyuruba et al., 2019).

### **De kwestie van complexiteit: een afnemende mate aan begeleiding en een toenemende taakcomplexiteit**

De kwestie. Deze kwestie gaat erover dat veel inductieprogramma's na een jaar minder intensief worden of stoppen terwijl tegelijkertijd starters meer verantwoordelijkheden krijgen in de school. Veelal zijn inductieprogramma's erop gericht dat starters in het eerste jaar een gestructureerd programma volgen, en dat zij na dat eerste jaar zelf meer sturing geven aan hun eigen professionele ontwikkeling. Deze toenemende sturing wordt vaak beargumenteerd vanuit een gedachte van autonomie en zelfsturing (Helms-Lorenz et al., 2020). Tegelijkertijd nemen de verantwoordelijkheden van de starter en de complexiteit van het werk (denk aan mentoraat) snel toe vanaf het tweede jaar. Daarbovenop komt vaak ook dat de ondersteuning binnen inductieprogramma's, in termen van bijvoorbeeld professionalisering, werktijdreductie en coaching, na het eerste jaar ook snel worden afgebouwd. Precies in de periode dat de starter zich ook minder starter voelt maar zich nog volop aan het ontwikkelen is als leraar, is ondersteuning minder beschikbaar én nemen de verantwoordelijkheden toe.

Illustraties. Deze kwestie wordt ook geïllustreerd door starters in de praktijk, zo geeft vertelt een starter: "Het eerste jaar was het programma erg duidelijk, met coaching, de school leren kennen en het onderwijsconcept ervaren. Het tweede jaar heb ik dat gevoel minder. Het gaat nu meer om eigen initiatief. [Naam] is mijn werkplekbegeleider en als ik vraag of hij bij mij in de les komt kijken, moeten we wel een afspraak maken. Het zou mooi zijn als het tweede inductiejaar ook zo'n duidelijke insteek had als het eerste." Omdat de regie meer bij de starter wordt gelegd, en deze vaak nog steeds intensief bezig is met zichzelf staande houden en zijn eigen ontwikkeling, is hulp vragen aan een drukke collega soms lastig.

Theoretische onderbouwing. In de onderzoeksliteratuur wordt gesproken over de overgangperiode van starter naar beroep als de zogenaamde 'practice shock'

(Veenman, 1984; Zuljan & Pozarnik, 2014). Een starter ervaart de overgang naar de onderwijspraktijk als intensief, zowel vanwege het ingroeien in de school en organisatie als het lesgeven in de praktijk. In onderzoek van Van der Wal et al. (2019) en Schaap et al. (2021) komt naar voren dat starters diverse spanningen ervaren in hun beroepspraktijk die zowel situaties binnen de klas (bijvoorbeeld klassenmanagement) als binnen de school (bijvoorbeeld omgang met collega's) betreffen en die impact hebben op hun functioneren. Uit het onderzoek van Schaap et al. (2021) komt ook naar voren dat starters in hun tweede jaar met name spanningen ervaren met betrekking tot hun rol als docent. Tegelijkertijd weten we dat inductieprogramma's in de praktijk (vaak vanaf het tweede jaar in de beroepspraktijk) de regie steeds meer bij de starter leggen, beargumenteert vanuit een gedachte van autonomie en zelfsturing (Helms-Lorenz et al., 2020). Dit betekent dat starters die spanningen ervaren met betrekking tot hun rol als docent en ook in toenemende mate taken binnen de school uitvoeren, vanaf het eerste jaar geacht worden meer zelf de regie in handen te nemen.

Impact. De consequentie van een (te) snelle opbouw van verantwoordelijkheden voor de starter gepaard met een inductieprogramma op verzoek van de starter kan leiden tot overbelasting bij de starter en een ervaren gebrek aan ruimte om dit aan te kaarten. Deze situatie kan impact hebben op het functioneren van de starter in de praktijk en mogelijk de professionele ontwikkeling belemmeren en de motivatie voor het leraarschap beïnvloeden. Ook kan het startende leraren bevestigen in het gevoel er alleen voor te staan en het beeld van het beroep als een individuele aangelegenheid versterken (De Vos et al., 2017).

### **Kwestie van de startende professional: gepositioneerd worden als starter en gezien (willen) worden als volwaardig professional**

De kwestie. Veel starters, die instromen vanuit reguliere lerarenopleidingen, maar ook die bijvoorbeeld al meer ervaring hebben in het onderwijs (bijvoorbeeld een docent die van een 2e naar 1e graads functie gaat) of daarbuiten (denk aan zij-instromers, vaak op latere leeftijd), zijn zeker op bepaalde aspecten geen beginners ('novice learners') meer en willen ook niet meer op die manier gezien worden (Ruitenburg & Tigchelaar, 2021). Zij willen graag gezien worden als een professional, die natuurlijk kan en blijft leren, maar wel vanuit dat perspectief begeleid willen worden. En als een professional die iets kan toevoegen aan de schoolorganisatie.

Illustraties. Het volgende citaat komt uit een interview met een starter die met ruim vijf jaar werkervaring terugblijkt op de inductiefase (Van Leeuwen, et al., 2022). De starter reflecteert op de manier waarop hij met een andere collega is aangenomen:

*“Wij werden echt binnengehaald als het nieuwe talent, als het ware. Want toen we begonnen bestond onze sectie uit drie waarvan twee al wisten dat ze binnen een paar jaar met pensioen zouden gaan. Dus ze wilden ervoor zorgen dat als zij met pensioen zouden gaan, dat wij die sectie eigenlijk klakkeloos over zouden nemen. Dus we zijn wel heel langzaam overal in begeleid. [...] We zijn echt langzaam erin gegroeid waardoor we dus ook wel juist de ruimte kregen om onze eigen inbreng aan die lessen te geven, omdat je daar dus tijd voor had.”*

Het citaat laat zien dat ondanks het feit dat er sprake is van een startende leraar, er in sterke mate socialisatie in de schoolstructuren en culturen kan plaatsvinden, en dat starters met een frisse blik een bijdrage kunnen leveren aan schoolontwikkeling.

Theoretische onderbouwing. Uit onderzoek van o.a. Van Leeuwen et al. (2022) blijkt dat het zien en benutten van innovatief professioneel potentieel van starters een sterke impact heeft op de motivatie van starters. In dit proces spelen directe collega's en schoolleiders een belangrijke rol. Het benutten van het potentieel van starters vindt lang niet altijd in de eigen klassen plaats, maar juist ook in de vaksectie of in projecten of curriculumontwikkelingen. Kvam en collega's (2023) lieten zien dat starters hierbij zelf een frictie ervaren tussen een behoefte aan ondersteuning en begeleiding enerzijds en het zien van zichzelf als (beginnend) professional. Juist wanneer inductie vanuit een zogenaamde tekortkomingen perspectief wordt vormgegeven wordt de nadruk gelegd op wat nog ontbreekt, wat nog geleerd moet worden, of dat starters überhaupt iets te leren hebben (Kelchtermans, 2019; VO-Raad, 2020).

Impact. Het per definitie zien van starters als beginners die veel dingen nog niet kunnen en hebben te leren, heeft zeer waarschijnlijk negatieve invloed op de motivatie van startende leraren. Motivatie om verder te leren, maar bijvoorbeeld ook op de motivatie om überhaupt in het beroep te blijven (Van Leeuwen et al.,

2022). Van der Want en collega's (2022) laten bijvoorbeeld zien dat wanneer starters voldoende ruimte ervaren en dat als die ruimte is afgestemd met schoolleiders en collega's, dit motiverend voor starters werkt (zowel binnen als buiten de klas).

## Discussie en conclusie

In dit beschouwend artikel hebben we vier kwesties uitgewerkt die bij het ontwerpen van inductieprogramma's een rol kunnen spelen. De aanname is dat wanneer scholen of educatieve partnerschappen inductie meer gaan zien als een ontwerpvoorbeeld waarin verschillende kwesties dienen te worden onderzocht, er een grotere kans is dat inductietrajecten een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan het verder terugdringen van het steeds groter wordende lerarentekort. Alhoewel aandacht hebben voor inductie geen wondermiddel is: effecten zijn positief, maar kunnen zeker worden versterkt. Krachtige inductieprogramma's zijn daarmee de uitkomst van een professionele dialoog waarin naar een balans is gezocht tussen verschillende kwesties, zo goed mogelijk rekening houdend met persoonlijke omstandigheden van de starter, de schoolspecifieke situatie, de regionale en landelijke situatie.

Voorname de tweede (maatwerk binnen geformaliseerde programma's) en derde kwestie (complexiteit en begeleiding over tijd) appelleren aan een breder onderwijskundig, pedagogisch, maar ook beleidsmatig thema: de roep om maatwerk, differentiatie en flexibilisering in het begeleiden van startende leraren. Met een toenemende mate aan diversiteit aan instroom van starters is dit een belangrijk ontwerpvoorbeeld. Tegelijkertijd is maatwerk geen wondermiddel en kan er te ver doorgeschoten worden in het flexibel maken van inductieprogramma's. Juist een duidelijke afbakening in die flexibiliteit kan starters richting geven in hun leren. Hier liggen in het kader van het vormgeven van krachtige inductieprogramma's zeker kansen.

De wetenschappelijke onderbouwing, de praktijkverkenning en de expertraadpleging dragen bij aan de robuustheid en ecologische validiteit van de vier geïdentificeerde kwesties. Echter, ze kunnen niet als volledig sluitend gezien worden. De kwesties hebben in hun verschijning in de complexe inductiepraktijk sterk met elkaar te maken en het is denkbaar dat er ook andere kwesties zijn te identificeren. Zeker ook omdat we ervoor gekozen hebben de kwesties in een relatief 'grove' korrelgrootte te beschrijven, zodat er ruimte blijft voor interpretatie en regionale en situationele invullingen ervan. Het is daarom ook

de nadrukkelijke uitnodiging om hier niet alleen wetenschappelijk en praktijkgericht onderzoek naar te doen, maar ook om, bijvoorbeeld binnen educatieve partnerschappen, verder de professionele dialoog hierover te voeren. Door inductie vanuit verschillende perspectieven te belichten, hopen we de professionele dialoog in scholen te voeden. Met deze bijdrage doen wij een poging het vormgeven van inductie steeds minder een intuïtieve praktijk te maken, maar juist een geïnformeerde praktijk waarin verschillende actoren zich in ieder geval bewust zijn van de complexiteit, soms tegenstrijdigheden, en vooral om daar bewuste afwegingen en keuzes in te maken, gezien actuele wetenschappelijke inzichten, voorbeelden van inductiepraktijken en de specifieke context van de school en het partnerschap. Deze kwesties lenen zich om het gesprek over het inductietraject op school op verschillende lagen te bespreken, zowel met starters en hun directe begeleiders, als met bijvoorbeeld betrokkenen bij Samen Opleiden en Professionaliseren, HR professionals, leidinggevendenden, maar ook op partnerschapsniveau met (programma)directeuren en coördinerend schoolopleiders en instituutopleiders. Het voeren van deze dialoog en het maken van keuzes in de specifieke onderwijscontext is van cruciaal belang voor het tegengaan van ongewenste uitval van startende leraren, in zowel het basisonderwijs als secundair of voortgezet onderwijs. Deze ongewenste uitval draagt mede bij aan het steeds schrijnender wordende lerarentekort (Onderwijsraad, 2023). Gesuggereerd wordt om inductieprogramma's verder te ontwikkelen, meer evidence-based te maken en bijvoorbeeld gericht op de eerste vijf jaar van het werken in het beroep (OECD, 2019). Het verkennen én bespreken van de hier geïdentificeerde kwesties kan helpen in het (verder) vormgeven van dergelijke krachtige inductieprogramma's.

## Auteurs

**Helma Oolbekkink-Marchand** is lector meervoudige professionaliteit van leraren bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN). Haar lectoraat richt zich op het opleiden en professionaliseren van leraren en haar onderzoek op het versterken van de professionaliteit van (beginnende) leraren. Zij is tevens voorzitter van de beroepsvereniging voor lerarenopleiders (Velon).

**Harmen Schaap** is Universitair Docent bij de Radboud Docenten Academie in Nijmegen. Als lerarenopleider is hij opleidingscoördinator van de tweejarige

educatieve master, geeft hij diverse cursussen over pedagogiek, didactiek en professionele ontwikkeling.

## Referenties

- Aarts, R., Kools, Q., Roosken, B., Schildwacht, R., Bouckaert, M., & Diephuis, E. (2023). Induction for early career teachers in secondary schools: Initiation, implementation and institutionalization. *International Journal of Educational Research Open*, 4, 100258.
- Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. *International Encyclopedia of education, 3rd edition, volume 7*, 563-568.
- de Vos, S., De Wilde, J., & Beusaert, S. (2017). *Start to teach Inspiratiegids over aanvangsbegeleiding in het onderwijs Antwerpen*. Apeldoorn: Garant.
- Ell, F., & Major, K. (2019). Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community. *Teaching and Teacher Education*, 84(1), 106-117.
- Flores, M. A. (2021). Necessary but non-existent: The paradox of teacher induction in Portugal. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(2), 123-144.
- Fox, A., Wilson, E., & Deaney, R. (2011). Beginning Teachers' Workplace Experiences: Perceptions of and Use of Support. *Vocations and Learning*, 4, 1-24.
- Fox, A. & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals. Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
- Giordano, A.P., Patient, D., Passos A.M., & Sguera, F. (2020). Antecedents and consequences of collective psychological ownership: The validation of a conceptual model. *Journal of Organizational Behavior*, 41(1), 32-49.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & van Veen, K. (2019). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British journal of educational psychology*, 89(2), 259-287.
- Imants, J., Meijer, P. C., & Blanckesteijn, E. (2020). Expansive Learning in Teacher Education's Hybrid Spaces: The Challenges and Possibilities in and Beyond Learning Studios. *Frontiers in Education*, 5.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Kearney, S. (2021). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142-158.
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities*, 83-98.
- Kutsyruba, B., Godden, L., & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*.
- Kvam, E. K., Ulvik, M., & Eide, L. (2023). Newly qualified teachers' experiences of support in a micro-political perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Online first.
- Langdon, F.J., Lind, P.R., Shaw, C.S., & Pilcher, E. (2013). *Realising potential and recognising paradox: The national induction and mentoring project*. The New Zealand Annual Review of Education.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early career teacher attrition and retention. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 7-26.
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R. & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction, *Teaching and Teacher Education*, 88, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>.
- Masschelein, J. (2019). *Dat is pedagogiek: actuele kwesties en sleutelteksten uit de westerse pedagogische traditie van de 20<sup>e</sup> eeuw*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Mitchell, D. E., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5), 812-832.
- OECD (2019), *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris.



Onderwijsinspectie (2007). *Onderwijsspiegel. Verslag over de toestand van het onderwijs schooljaar 2006-2007*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Onderwijsinspectie (2013). *Onderwijsspiegel 2013. Jaarlijks rapport van de Onderwijsinspectie*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Onderwijsraad (2023). *Schaarste schuurt*.

Platform Samen Opleiden (2021). *Kwaliteitskader Samen Opleiden en Inductie*.

Pierce, J.L. & Jussila, I. (2010). Collective psychological ownership within the work and organizational context: Construct introduction and elaboration. *Journal of Organizational Behavior*, 31(6), 810-834.

Ruitenburch, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, 33.

Schaap, H., van der Want, A. C., Oolbekkink-Marchand, H. W., & Meijer, P. C. (2021). Changes over time in the professional identity tensions of Dutch early-career teachers. *Teaching and Teacher Education*, 100, 103283.

Stewart, T. T., & Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1, 100002.

Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198-218.

Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 36(5), 611-636.

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed-methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147.

Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70.

Van Leeuwen, J. L., Schaap, H., Geijssel, F. P., & Meijer, P. C. (2022). Early career teachers' experiences with innovative professional potential in secondary schools in the Netherlands. *Professional Development in Education*, 1-17.

Van der Want, A., Schaap, H., Oolbekkink-Marchand, H., et al. (2022). Change in Early-Career Teachers Professional Agency in Secondary Schools in the Netherlands. In: *Understanding the Dynamics of Teacher Agency, Resilience, and Identity in the Neoliberal Age* (pp. 89-110). Eds: Gu et al. London: Lexington Books.

Verkuyten, M., & Martinovic, B. (2017). Collective Psychological Ownership and Intergroup Relations. *Perspectives on Psychological Science*, 12(6), 1021–1039.

VO-Raad (2020). *De waarde van startende leraren voor scholen*. Redactie o.l.v. Harmen Schaap.

VO-Raad (2023). *Inductie van startende leraren: lessen uit de praktijk*. Redactie o.l.v. Helma Oolbekkink.

## Onderzoek

### Ervaringen met inductietrajecten in scholen voor voortgezet onderwijs

*Eline den Tuinder, Katrijn Opstoel, Kyle van den Langenberg en Helma Oolbekkink-Marchand, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.*

#### Samenvatting

*Om als startende leraar goed te kunnen ontwikkelen binnen het beroep, is de eerste periode van groot belang. Dit wordt ook wel aangeduid als 'inductie'. Deze eerste periode is cruciaal voor starters om in te groeien in de school en zich professioneel verder te ontwikkelen. Onderzoek laat ook zien dat ondersteuning in deze periode kan bijdragen aan het behouden van starters voor het leraarsberoep. In dit onderzoek zijn inductietrajecten van 15 voortgezet onderwijs scholen (regio Gelderland) in kaart gebracht, vanuit ervaringen van stakeholders (collega's die bij inductie betrokken zijn) én starters. Op elke school zijn met beide groepen groepsinterviews gehouden aan de hand van de Startwijzer VO, waarin zes verschillende essentiële elementen voor een inductietraject aan de orde komen. Op basis van de groepsinterviews is per school een rapportage geschreven waarmee door middel van een crosscase analyse per inductie-element naar overkoepelende thema's is gezocht. Hieruit kwam onder andere naar voren dat er op alle scholen aandacht is voor 'de start' van de starter die aan het begin van het schooljaar start, maar dat er op veel scholen minder aandacht is wanneer starters gedurende het schooljaar starten. Verder komt naar voren dat er spanningen zijn tussen de ideale situatie en de werkelijkheid, bijvoorbeeld als het gaat om een mentorklas in het eerste jaar of de ruimte voor professionele ontwikkeling. Op basis van deze en verdere resultaten worden implicaties gegeven voor de praktijk.*

#### Inleiding

Vanwege het toenemende lerarentekort (Adriaens et al., 2021) is het belangrijk startende leraren te behouden voor het onderwijs. Uit onderzoek blijkt namelijk dat een groot deel van de starters het onderwijs in de eerste jaren alweer verlaat (Noordzij & Van der Grift, 2020). Om onnodige uitval te voorkomen is het belangrijk om tijdens de inductie in te zetten op goede begeleiding en werkomstandigheden (Van den Ende et al., 2015). Een effectief inductietraject kan gezien worden als de beginfase van de professionele ontwikkeling van de leraar (Wong, 2004). Deze ontwikkeling is essentieel om in te kunnen blijven spelen op de steeds complexer wordende maatschappij (Runhaar et al., 2023). Hiernaast kan een effectief inductietraject voor starters positief bijdragen aan commitment en behoud voor het beroep (Ronfeldt & McQueen, 2017), de

kwaliteit van de onderwijspraktijk en het leren van leerlingen (Ingersoll & Strong, 2011). Dit onderzoek richt zich op de vraag hoe scholen invulling geven aan inductietrajecten en hoe deze worden ervaren door startende leraren en stakeholders.

### **Inductieprogramma**

Binnen inductie kunnen meer of minder geplande en geformaliseerde programma's vormgegeven worden waarmee startende leraren ondersteund worden (Helms-Lorenz et al., 2013). Bij voorkeur duurt zo'n inductieprogramma drie jaar (Helms-Lorenz et al., 2020). Hoewel men het eens is over het belang van inductie, is het niet vanzelfsprekend dat een inductieprogramma gestructureerd en systematisch opgezet en uitgevoerd wordt. Zo laat onderzoek naar inductie in het middelbaar beroepsonderwijs zien dat inductietrajecten vaak als gefragmenteerd worden ervaren en dat de uitvoering van inductiearrangementen sterk afhankelijk is van de beschikbaarheid en welwillendheid van collega's (Brouwer et al., 2021). Een collectieve visie op begeleiding van starters en afstemming tussen betrokkenen lijkt daarnaast te ontbreken. Op basis van een overzichtsstudie benadrukken Britton et al. (2003) het belang van een gestructureerd, allesomvattend, rigoureuus en gemonitord inductieprogramma waarbij sprake is van duidelijk gedefinieerde rollen (bijvoorbeeld de rol van begeleider). Vanuit de literatuur weten we dat een aantal elementen van belang zijn in een inductieprogramma. Hieronder worden verschillende elementen besproken.

#### *Van werving tot start*

Een zorgvuldige werving en selectie kan bijdragen aan de 'ervaren fit' van een startende leraar met de schoolorganisatie (Vekeman et al., 2017). Hierbij is het betrekken van diverse collega's en het bespreken van wederzijdse verwachtingen (school/starter) van belang (Runhaar et al., 2019). Na een zorgvuldige werving en selectie, wordt vanuit onderzoek expliciet aandacht gevraagd voor het ingroeien van een starter in de schoolorganisatie of de 'micropolitiek' van de school (Marent et al., 2020), ook wel aangeduid als 'enculturatie'. Bij enculturatie hoort onder andere praktische informatie over de werkplek en het vinden van je plek, waarbij het van belang is dat er voor starters ruimte is om hun eigen geluid te laten horen (Runhaar et al., 2019).

### *Werkomstandigheden*

Onderzoek van Beijaard et al. (2010) wijst op het belang van het creëren van optimale werkomstandigheden. Concreet betekent dit bijvoorbeeld dat er aandacht moet zijn voor werkdrukreductie (Wong, 2004). In de Nederlandse cao voorgezet onderwijs (2021) is bepaald dat starters hun eerste jaar 20% en het tweede jaar 10% extra tijd ('korting') krijgen om hun werk te doen. Verder is voor het beheersen van de werkdruk belangrijk om starters niet te veel diverse taken te geven; voor starters kan het lastig zijn om 'nee' te zeggen tegen taken (Runhaar et al., 2019). Voor optimale werkomstandigheden kan ook naar samenwerking worden gekeken. Uit de overzichtsstudie van Britton et al. (2003) blijkt namelijk dat de mogelijkheid voor startende leraren om samen te werken, waarbij de starter als collega en onderdeel van het team wordt gezien, een belangrijk punt is. Het belang van samenwerking als onderdeel van een inductieprogramma, bijvoorbeeld in netwerken, wordt ook in ander onderzoek onderstreept (Thomas et al., 2021).

### *Begeleiding*

Een goede en intensieve begeleiding kan ervoor zorgen dat leraren meer zelfvertrouwen en minder stress ervaren (Runhaar et al., 2023). Volgens Wang et al. (2008) is het van belang dat de begeleiding door een ervaren collega gebeurt. Een recente studie (Kwok et al., 2021) toont daarnaast het belang van coaching van startende leraren voor hun professionele ontwikkeling aan. Voorwaardelijk hierbij is dan wel dat de coaching regelmatig plaatsvindt, dat er voldoende tijd is voor coaching en dat de tijd betekenisvol wordt ingericht. Er kan bijvoorbeeld gecoacht worden volgens de methode van didactisch coachen (zie bijvoorbeeld Voerman & Faber, 2016), waarbij op een planmatige en doelgerichte wijze feedback wordt gegeven. Bij coaching is ook het systematisch aandacht hebben voor lesobservaties en de bespreking daarvan binnen de eigen lespraktijk belangrijk. Lesobservaties worden vanuit onderzoek gezien als een belangrijk element van inductie (Helms-Lorenz et al., 2016; Kwok et al., 2021). Observatie en de bespreking daarvan kunnen ervoor zorgen dat starters zich sneller ontwikkelen op pedagogisch-didactisch gebied.

### *Professionele ontwikkeling*

In de eerste fase van het beroep is de ervaren ruimte voor professionele ontwikkeling belangrijk voor de groei van starters (Britton et al., 2003; Van der

Want et al., 2022). Onderzoek laat zien dat starters professionele identiteitsspanningen ervaren en dat het van belang is om deze bespreekbaar te maken in de begeleiding (Van der Wal et al., 2019). Bij professionele ontwikkeling hoort onder andere reflectie op de lespraktijk en het volgen van opleidingen en trainingen die starters ontwikkelingsmogelijkheden bieden (Runhaar et al., 2019). Tot slot is uit onderzoek bekend dat het evalueren van leraren bij kan dragen aan hun professionele ontwikkeling onder bepaalde omstandigheden, bijvoorbeeld wanneer er zinvolle feedback wordt gegeven (Delvaux et al., 2013). Wanneer het gaat om beoordeling, is de scheiding tussen beoordelen en begeleiden een belangrijk element (Runhaar et al., 2019). Het is van belang dat starters weten dat hun twijfels, worstelingen en fouten niet bij de beoordelaar terecht komen (Snoek & Van Rossum, 2017).

### *Doel van dit onderzoek*

Het belang van inductie en essentiële elementen hierbij worden veelvuldig in de literatuur besproken. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in deze essentiële elementen binnen de inductietrajecten van verschillende scholen. De volgende onderzoeksvraag was leidend: Hoe worden essentiële inductie-elementen vormgegeven en ervaren op scholen in het voortgezet onderwijs?

## **Methode**

Voor dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak in de vorm van semigestructureerde groepsinterviews. Enerzijds om verschillende ervaringen van deelnemers op tafel te krijgen en deelnemers met elkaar in gesprek te laten gaan en anderzijds om in een korte tijd een grote groep betrokkenen te kunnen spreken.

## **Deelnemers**

Aan dit onderzoek namen 15 voortgezet onderwijs scholen uit de regio Gelderland deel. Van elke school is de HR-medewerker benaderd met de vraag om de uitnodiging voor deelname aan het onderzoek in de school uit te zetten onder starters en stakeholders. Op basis van deze uitnodiging konden deelnemers zich opgeven om deel te nemen aan het onderzoek. Met alle scholen zijn twee groepsinterviews afgenomen, waarvan één met starters en één met stakeholders. Tabel 1 bevat een overzicht van het aantal deelnemers per school.

De groep geïnterviewde stakeholders varieerde van twee tot acht deelnemers per school en bestond veelal uit medewerkers Personeel en Organisatie, schoolopleiders, begeleiders, afdelingsleiders en coaches. Deze groepen hadden per school een wisselende samenstelling, mede afhankelijk van de opgave en beschikbaarheid van de deelnemers.

School	Starters	Stakeholders	Stakeholders										
			Begeleider	Coach	Collega vaksectie	Afdelingsleid	Decaan	(Con)rector	Schoolleider	Schoolopleid	Sectieleider	Teamleider	HR/P&O adviseur
1	4	3						1				1	1
2	3	3	1				1					1	
3	4	7	1	1		2		1		1			1
4	6	5						1		3			1
5	3 <sup>a</sup>	2						1					1
6	6	6	1	2				1				1	1
7	3	4	2							2			
8	1 <sup>b</sup>	3				1				1			1
9	2	3						1		1			1
10	3	6	2			2					1		1
11	5	8	2		3				1			1	1
12	3	4		1		1		1					1
13	3	2				1		1					
14	6	5		1						2		1	1
15	2	2						1					1
N	54	63	9	5	3	7	1	9	1	10	1	5	12

Tabel 1 Overzicht aantal deelnemers per school

Opmerking: Sommige stakeholders vervullen een dubbelrol, bijvoorbeeld een schoolopleider die ook als begeleider werkt. Deze stakeholders staan in bovenstaande tabel met hun hoofdfunctie aangeduid.

a op deze school nam één starter deel aan het interview en is het gespreksverslag aangevuld met de antwoorden (Startwijzer) van twee andere starters.

b op deze school nam één starter deel aan het interview en waren er geen ingevulde Startwijzers beschikbaar om het gespreksverslag aan te vullen.

## Groepsinterviews

De semigestructureerde groepsinterviews zijn gevoerd aan de hand de Startwijzer VO (Runhaar et al., 2019), waarin zes verschillende essentiële elementen voor een inductietraject aan de orde komen die bepalend zijn voor de kwaliteit: (1) enculturatie, (2) taakbeleid, (3) begeleiding bij pedagogisch-

didactisch handelen, (4) professionele ontwikkeling, (5) beoordeling en (6) werving en selectie. Onder deze elementen vallen verschillende kenmerken die in de Startwijzer kort worden toegelicht, waarbij concrete aandachtspunten worden geformuleerd en voorbeelden worden gegeven. De deelnemers werd gevraagd om voorafgaand aan het interview de Startwijzer in te vullen.

Tijdens de groepsinterviews werd deelnemers gevraagd om per onderdeel van de Startwijzer hun antwoorden toe te lichten aan de hand van specifieke voorbeelden uit hun praktijk. Hierbij werd doorgevraagd in hoeverre het geschetste beeld herkenbaar was voor de andere deelnemers. Op deze manier is er een totaalbeeld van de groep geschetst. De groepsinterviews vonden in een aantal gevallen live plaats op scholen, maar werden grotendeels gevoerd via MS Teams vanwege COVID-19. De interviews werden afgenomen in aanwezigheid van twee onderzoekers waarvan een gespreksleider was en de ander de verslaglegging verzorgde. Alle gesprekken werden middels een audiorecorder opgenomen en vervolgens uitgewerkt tot een samenvattend gespreksverslag (gemiddeld 3 á 4 pagina's). Voor het schrijven van het samenvattend gespreksverslag waren de concrete aandachtspunten in de Startwijzer (Runhaar et al., 2019) leidend. De gesprekken duurden gemiddeld 1 uur. Op scholen waar het omwille van praktische redenen niet mogelijk was om met meer dan één starter te spreken, werd de Startwijzer breder uitgezet. Dit heeft ertoe geleid dat, op basis van de ingevulde Startwijzers van twee starters (van één school) de data van het groepsinterview zijn aangevuld. Hierbij zijn de schriftelijke toelichtingen van de starters per element van de Startwijzer meegenomen in het gespreksverslag. Na afloop van de interviews werden de samenvattende gespreksverslagen naar de betreffende deelnemers toegestuurd voor goedkeuring en eventuele aanvullingen. Bij 10 gespreksverslagen zijn op basis van suggesties van deelnemers aanpassingen gedaan. Het ging daarbij voornamelijk om suggesties ter verduidelijking.

### **Data-analyse**

Op basis van de gespreksverslagen is voor elke school een schoolrapportage geschreven, waarin de bevindingen van starters en stakeholders van één school zijn samengevoegd. Hierin werd per inductie element van de Startwijzer (bijvoorbeeld enculturatie, taakbeleid, et cetera) positieve en ontwikkelpunten benoemd. Vervolgens zijn de 15 schoolrapportages als uitgangspunt genomen voor verdere analyse. Per inductie element werd naar overkoepelende thema's gezocht. De essentiële inductie-elementen uit de Startwijzer en de thema's die



daarbinnen gevonden werden, vormden de basis voor een matrix (Miles et al., 2020). Op basis van deze matrix werd gezocht naar wat op scholen kenmerkend is wanneer wordt gekeken naar essentiële inductie-elementen.

In lijn met Miles et al. (2020) werd de kwaliteit van de analyses op de volgende wijze geborgd. Gedurende het gehele analyseproces werkten twee of meer onderzoekers samen bij zowel het condenseren van de data in de gespreksverslagen (data condensation), het samenbrengen van de gespreksverslagen tot schoolrapportages als het analyseren van de thema's die naar voren kwamen met betrekking tot de essentiële inductie-elementen met behulp van een matrix (data display). De analyses en daaruit voortgekomen bevindingen zijn in continue dialoog tussen de onderzoekers besproken en gevalideerd. Tevens zijn de gespreksverslagen en schoolrapportages voorgelegd aan de betrokkenen ter validering (member check; Lincoln & Guba, 1986). De verslagen en rapportages zijn zo gecontroleerd op onjuistheden, incompleetheid en eventueel verkeerde interpretaties.

## Resultaten

### Enculturatie

Op alle 15 scholen is aandacht voor de start. Zo worden bij aanvang van het nieuwe schooljaar startersbijeenkomsten georganiseerd. Tijdens deze bijeenkomsten is er ruimte voor kennismaking met collega's, schoolleiding, et cetera en het regelen van praktische zaken (denk aan sleutels en toegangscodes). Sommige scholen maken ook gebruik van een (digitale) startersmap. *"De praktische informatie over de werkplek is goed geregeld, mits je aan het begin van het nieuwe schooljaar start"*, aldus een van de starters. Ongeveer de helft van de scholen geeft aan dat er gedurende het jaar minder aandacht voor de start is. *"Voor de mensen die tijdens het jaar starten, is er niet echt een systeem"*, aldus een van de stakeholders. *"Wanneer je als starter in september begint, zijn de zaken goed geregeld. Bij de tussentijdse instroom is dit wel wat lastiger"*, geeft een van de starters aan. Een minderheid (3) van de scholen geeft aan wel aandacht te besteden aan de start doorheen het jaar. Wanneer er wordt doorgevraagd hoe de start op school wordt ervaren, benoemt ruim de helft van de scholen dat er veel op de starters afkomt: *"Het kan erg overweldigend zijn voor starters wanneer zij beginnen; je merkt dat er veel aandacht uitgaat naar het oppakken van zo'n werkritme: combinatie met werk, laatste loodjes studie en de werkmodus"*, aldus een van de stakeholders.

## Taakbeleid

Hoewel de werkreductie formeel toegepast wordt, geeft ongeveer de helft van de scholen aan creatieve manieren te bedenken om de bezetting rond te krijgen. Zo krijgen starters de korting boven op de jaartaak. *"Als de nood hoog is, loopt een starter nog wel eens behoorlijk vol"*, aldus een van de stakeholders. Een van de starters noemt dit ook: *"Als starter is het soms lastig om bij te benen."* Met het oog op de belasting van starters, zijn scholen er veelal geen voorstander van om starters in hun eerste inductiejaar te belasten met een mentorklas. Desondanks geeft ongeveer een derde van de scholen aan dat dit wel eens kan gebeuren. *"De praktijk wijst soms anders uit omdat we dan echt vastzitten"*, aldus een van de stakeholders. Indien starters het eerste jaar mentor worden, gebeurt dit doorgaans in overleg en/of in de vorm van een duo-mentoraat: een co-constructie met een docent die ervaring heeft als mentor. Starters krijgen (met uitzondering van twee scholen) een vaste begeleider of coach. Het aanstellen van begeleiders gebeurt met name vanuit praktische overwegingen. Aandacht voor een match of fit is niet altijd mogelijk, ook omdat men elkaar van tevoren niet kent. Daarnaast is er een tekort aan coaches/begeleiders. *"De urgentie is te groot om kieskeurig te zijn"*, aldus een stakeholder. Het toerusten van coaches mag volgens een aantal scholen meer aandacht krijgen. *"Coaches zijn goed maar de tijd is summier"*, aldus een van de stakeholders. Een minderheid van de scholen geeft aan aandacht te hebben voor professionalisering van coaches. Zo is er op een van de scholen een programma voor coaches maar lukt het vanwege dubbele taken niet altijd om dit in de praktijk te realiseren.

## Pedagogisch-didactisch handelen

Over het algemeen is er op scholen aandacht voor het pedagogisch-didactisch handelen van starters door inzet van lesobservaties. Toch zijn er drie scholen waar lesobservaties niet standaard uitgevoerd worden. Zo gebeuren de lesobservaties *"nog te sporadisch"* of is het inplannen van de observaties niet praktisch haalbaar. Bij twee van deze scholen worden lesobservaties ingezet *"wanneer het niet lekker dreigt te lopen"* of worden deze enkel uitgevoerd als onderdeel van de gesprekscyclus. De meerderheid van de scholen zet lesobservaties echter wel structureel in. Hoe (aan de hand van een lesobservatieformulier of open) en door wie (coach, collega, teamleider et cetera) verschilt per school. Door twee scholen wordt aangegeven dat er gebruik wordt gemaakt van het ICALT-formulier (International Comparative Analysis of Learning

Teaching), een instrument waarmee pedagogische en didactische vaardigheden op gedragsniveau gescoord kunnen worden. Naast lesobservaties wordt er door drie scholen benoemd dat er beeldcoaching mogelijk is. Beeldcoaching wordt door een van de stakeholders als volgt toegelicht:

*“Het beeldcoaching traject start met een introductiegesprek. De beeldcoach en starter bespreken samen wat de ontwikkel- en focuspunten van de starter zijn en er wordt een leervraag geformuleerd. Vervolgens komt de beeldcoach filmen in de klas. Voor het evaluatiegesprek heeft de beeldcoach een aantal fragmenten uitgekozen om te bespreken. Het evaluatiegesprek is een heel open gesprek waarin ook nieuwe doelen worden besproken”.*

De stakeholders en starters geven aan het beeldcoaching traject als nuttig en waardevol te ervaren maar *“het plannen van de observaties moet wel uitkomen”*, aldus een van de starters. Een aantal scholen verwijst ook naar de cursus didactisch coachen die via de scholengroep wordt aangeboden. Indien er sprake is van observaties door meerdere personen (zoals teamleiders, starterscoaches, et cetera), zou er volgens de stakeholders meer lijn kunnen komen in deze observaties. Op twee derde van de scholen heeft het persoonlijk ontwikkelplan geen structurele plek. Een van de scholen geeft aan dit wel geprobeerd te hebben maar deze school liep ertegenaan dat starters hier vanwege drukte geen tijd voor hebben. Tevens geven sommige starters aan hier geen behoefte aan te hebben.

### **Professionele ontwikkeling**

Starters en stakeholders geven aan dat ze zich bewust zijn van het aanbod voor professionele ontwikkeling. Desondanks wordt op de meerderheid van de scholen door starters en/of stakeholder geen ruimte gevoeld, genomen of geboden om daar gebruik van te maken. *“Starters kunnen geneigd zijn om het aanbod voor professionele ontwikkeling of hulp af te slaan”*, aldus een van de stakeholders. Een van de starters geeft aan dat tijdsgebrek een rol kan spelen:

*“De intervisie kan echt positief uitpakken maar er is geen tijd om bij een collega te kijken. Het zou waardevol zijn maar dan moet er ook tijd voor vrijgemaakt worden. Soms komt het aanbod tijdens een studiedag of vergadering maar dan gaat het vaak te snel en is er geen tijd om het te laten bezinken.”*

Op een aantal scholen (4) heerst de opvatting dat het belangrijk is om eerst routine op te bouwen voordat je als starter toekomt aan professionalisering. Een van de stakeholders zegt hierover het volgende:

*“Cursussen kunnen gevolgd worden wanneer het nodig is. Eerst is het belangrijk om mee te kunnen met de waan de dag, de dagelijkse praktijk. Vanuit taakbeleid zit hier ook een opbouw in. Docenten worden hierin teruggehouden. De eerste drie jaar is het de bedoeling dat je vak volwassen wordt, deze fase is ontwikkelingsgericht. Eerst het vak beheersen, dan pas ambities. Echter, als iemand dat aankan zijn er natuurlijk wel kansen. Dit is persoonsafhankelijk.”*

### Beoordeling

Ruim twee derde van de scholen geeft aan dat er een duidelijke scheiding tussen de beoordeling en begeleiding is. Dit betekent in de praktijk vaak dat starters begeleid worden door een coach en beoordeeld worden door een teamleider. Een van de stakeholders zegt hierover het volgende:

*“Zo blijft het coachingsgesprek onbesproken met de teamleider en wordt dus niet meegenomen in het gesprek met de teamleider. In het gesprek wordt wel duidelijk wat de teamleider wil zien van de starter en vervolgens gaat de coach daarop coachen.”*

Op vier scholen wordt de scheiding niet altijd even duidelijk ervaren of lijkt de scheiding sectie- afhankelijk. De helft van de scholen geeft aan behoefte te hebben aan meer afstemming tussen begeleiders en beoordelaars.

### Werving en selectie

Over het algemeen geven starters en stakeholders aan tevreden te zijn over het wervingsproces. Op sommige scholen worden collega's gevraagd om mee te denken of worden leerlingen betrokken bij sollicitatiegesprekken. Door de huidige krapte op de arbeidsmarkt zijn er echter weinig kandidaten om uit te kiezen. Ruim twee derde van de scholen is zich hiervan bewust. *“Er is niet altijd de luxe om de perfecte fit te organiseren”*, zegt een van de stakeholders hierover. Wat betreft het bespreken van wederzijdse verwachtingen als onderdeel van werving en selectie is er verschil te zien tussen de scholen. Op ruim de helft van de scholen (9) is daar ruimte voor. Op de overige scholen is er niet of nauwelijks aandacht voor wederzijdse verwachtingen, bijvoorbeeld wanneer het gaat om zicht op contractverlenging. Hierbij wordt door twee scholen benoemd dat er

met name aandacht is voor de verwachtingen vanuit de school en dat er meer aandacht besteed kan worden aan de verwachtingen van de starter.

## **Discussie en conclusie**

Dit onderzoek had als doel om inzicht te krijgen in kenmerken van essentiële inductie-elementen binnen de inductieprogramma's van scholen in het voortgezet onderwijs. Uit de resultaten blijkt dat er bij de onderzochte scholen aandacht is voor essentiële inductie-elementen, zoals enculturatie en professionele ontwikkeling, en dat ze in de basis op elke school aanwezig zijn. In lijn met eerder onderzoek (zie bijvoorbeeld Den Brok et al., 2017; Runhaar et al., 2023) laten de resultaten uit dit onderzoek zien dat er spanningen zijn tussen de ideale situatie en de werkelijkheid. Deze spanningen kunnen zowel bij starters als bij stakeholders spelen. Een eerste spanning tussen ideaal en werkelijkheid is het inzetten van werkdrukreductie. Werkdrukreductie is belangrijk voor het welbevinden van starters (Harmsen et al., 2018) en het voorkomen van vroegtijdige uitval (Van den Ende et al., 2015). De resultaten van dit onderzoek laten echter zien dat, hoewel er aandacht voor werkdrukreductie is, scholen creatief omgaan met de korting die starters krijgen. De noodzaak om starters in het eerste inductiejaar als mentor in te zetten, sluit hierbij aan. Ondanks dat scholen veelal geen voorstander zijn van een mentoraat in het eerste inductiejaar, gebeurt dit in de praktijk soms wel. Een tweede spanning tussen de ideale situatie en de werkelijkheid heeft betrekking op beschikbare tijd. Er is voor startende leraren weinig tijd en ruimte om in te groeien in het beroep (Snoek & Van Rossum, 2017). De resultaten van dit onderzoek laten zien dat een gebrek aan tijd (of het ervaren daarvan) als belemmering wordt gezien bij het toerusten van coaches, het vormgeven van een beeldcoachingstraject of het inzetten van een persoonlijk ontwikkelplan. Een laatste spanning tussen de ideale situatie en de werkelijkheid heeft betrekking op de ruimte die er is of wordt gevoeld voor professionele ontwikkeling. De focus op professionele groei lijkt in het beroep van leraar beperkt (Snoek & Van Rossum, 2017). Deze ruimte is echter wel belangrijk voor de groei van de starter (Britton et al., 2003; Van der Want et al., 2022) en een doorlopende lijn van inductie naar professionalisering. Vanuit goed werkgeverschap en met het oog op het behoud van leraren in het beroep is het belangrijk om dergelijke spanningen inzichtelijk te maken en starters passende ondersteuning te bieden (Helms-Lorenz et al., 2020; Runhaar et al., 2023).

## Beperkingen

Tijdens de uitvoering van dit onderzoek zijn er een aantal beperkingen opgetreden. Zo hebben niet alle deelnemers voorafgaand aan het gesprek de Startwijzer VO ingevuld/bekeken. Een klein deel van de deelnemers (40) heeft de Startwijzer wel voorafgaand aan het gesprek ingevuld en opgestuurd naar de onderzoekers. Verder werd gekozen voor scholen uit een specifieke regio. Hoe inductieprogramma's op scholen in andere regio's worden vormgegeven of ervaren, is niet duidelijk. De regionale schoolcontext kan om andere accenten in het inductiebeleid vragen.

## Implicaties voor de praktijk

Op basis van dit onderzoek naar de inductiepraktijken van scholen in het voortgezet onderwijs, kunnen er een aantal implicaties worden geformuleerd. Ten eerste is het van belang om bewust te zijn van de spanningen tussen de ideale situatie en de werkelijkheid. Door het inzichtelijk maken van deze spanningen en het gesprek hierover te voeren kunnen keuzes, bijvoorbeeld in visie, worden gemaakt. Daarnaast is het van belang om oog te (blijven) hebben voor de starter en wat er allemaal op hem/haar afkomt, ook wanneer een starter doorheen het jaar instroomt. Met het oog op werkdrukreductie is het van belang om goed te kijken naar de persoon van de starter en wat hij/zij aankan, bijvoorbeeld als het gaat om het mentoraat in het eerste inductiejaar. Zorg dat er aandacht is en blijft voor de doorgaande en persoonlijke ontwikkeling van starters, bijvoorbeeld met behulp van een persoonlijk ontwikkelplan. Bespreek ook met starters de ruimte voor professionalisering en stem hierop af. Tenslotte is het van belang dat er op schoolniveau wordt afgestemd tussen verschillende stakeholders over het inductietraject. Thema's zoals persoonlijke ontwikkeling en professionalisering behoeven ook aandacht tijdens de lerarenopleiding. Lerarenopleidingen zouden nog meer samen met het scholenveld kunnen kijken op welke wijze leraren het beste voorbereid kunnen worden op het starten en verder professionaliseren in het beroep. Tot slot zou het samenspel tussen essentiële inductie-elementen binnen de specifieke schoolcontext verder onderzocht kunnen worden.

## Auteurs

**Eline den Tuinder** is werkzaam als onderzoeker bij het onderzoeksteam Kwaliteiten van Leraren op de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. De

onderzoeken waar zij bij betrokken is richten zich op toetsing en het professionaliseren van leraren.

**Katrijn Opstoel** is onderzoeker aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen op het gebied van professionalisering van (startende) leraren. Haar promotieonderzoek binnen het bewegingsonderwijs richt zich op docenten die meer verantwoordelijkheid aan kinderen willen overdragen.

**Kyle van den Langenberg** werkt als onderzoeker aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Hij is met name betrokken bij projecten rondom toetsing en het bevorderen van agency bij leraren.

**Helma Oolbekkink-Marchand** is lector Meervoudige Professionaliteit van Leraren bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Haar werk bevindt zich op het snijvlak van opleiden, beleid en onderzoek. Haar onderzoek richt zich voornamelijk op de agency en professionele identiteitsontwikkeling van (startende) leraren. Zij is voorzitter van de beroepsvereniging voor lerarenopleiders (Velon).

## Referenties

Adriaens, H., Fontein, P., & De Vos, K. (2021). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel: po, vo en mbo* (Rapport). Centerdata Research Institute. Geraadpleegd op 19 juni 2023, van <https://www.voion.nl/media/5788/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneel-povo-en-mbo-2022-2032.pdf>

Beijaard, D., Buitink, J., & Kessels, C. (2010). Teacher induction. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGraw (Reds.), *International Encyclopedia of education* (3e editie, pp. 563-568). Elsevier Ltd.

Britton, E. D., Paine, L., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Springer Science & Business Media.

Brouwer, P., Van Kan, C., Helms-Lorenz, M., & Hofland, A. (2021). *Co-creatie van inductiearrangementen in het mbo* (Rapport). NRO. Geraadpleegd op 19 juni 2023, van <https://www.hu.nl/onderzoek/publicaties/co-creatie-van-inductiearrangementen-in-het-mbo>.



- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881-895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>.
- Delvaux, E., Vanhoof, J., Tuytens, M., Vekeman, E., Devos, G., & Van Petegem, P. (2013). How may teacher evaluation have an impact on professional development? A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 36, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.011>.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Van Veen, K. (2018). The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress. *British Journal of Educational Psychology*, 89(2), 259-287. <https://doi.org/10.1111/bjep.12238>.
- Helms-Lorenz, M., Slof, B., & Van de Grift, W. (2013). First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1265-1287. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y>.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>.
- Helms-Lorenz, M., Van der Pers, M., Moorer, P., Lugthart, E., Van der Lans, R., & Maulana, R. (2020). *Begeleiding startende leraren 2014-2019: Eindrapportage*. Rijksuniversiteit Groningen. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.20000.33288>.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.
- Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(2), 167-194. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542>.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers'



induction. *Teaching and Teacher Education*, 88.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>

Miles M. B., Huberman A. M., & Saldana J. (2020). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (vierde editie). Arizona State University.

Noordzij, T., & Van der Grift, W. J. C. M. (2020). Uitval van bevoegde leraren in het voortgezet onderwijs tijdens de inductiefase. *Pedagogische studiën*, 97(2).

Geraadpleegd op 19 juni 2023, van

<https://platform.openjournals.nl/pedagogischestudien/article/view/13675>.

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410.

<https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

Runhaar, P., Doppenberg, J., Brouwer, P., & Scholten, E. (2023). *Naar een kansrijke inductie van startende leraren*. Platform Samen Opleiding & Professionaliseren.

Runhaar, P., Gulikers, J., Wesselink, R., & Wallenaar, M. (2019). Start Wijzer! Een brede blik op verbetering van inductie. In Helms-Lorenz, M., Schellings, G., & Runhaar, P. (Eds.), *Begeleiding startende leraren. Praktijk en theorie*. Garant Publishers.

Snoek, M., & Van Rossum, B. (2017). *Goede condities voor startende leraren: het waarom en hoe van een goed begeleidingsprogramma*. Steunpunt Opleidingsscholen.

Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 36(5), 611-636.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>.

Van den Ende, I., Donker van Heel, P., & De Vreede, R. (2015). *Gesteund bij de start: Cruciale factoren bij de professionalisering van startende mbo-docenten* (Onderzoeksrapport). Panteia.

Van der Wal, M. M., Oolbekkink-Marchand, H. W., Schaap, H., & Meijer, P. C. (2019). Impact of early career teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 80, 59-70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.001>

Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M., & Rosseel, Y. (2017). Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit?. *Educational Review*, 69(4), 411-434. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1228610>

Wang, J., Odell, S. J., & Schwille, S. A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152. <https://doi.org/10.1177/0022487107314002>.

Van der Want, A., Schaap, H., Oolbekkink-Marchand, H., Janssen, L., Ensink, M., & Meijer, P. (2022). Change in Early Career Teachers' Professional Agency in Secondary Schools in the Netherlands. *Understanding the Dynamics of Teacher Agency, Resilience, and Identity in the Neoliberal Age*, 89.

Voerman, A., & Faber, F. (2016). *Didactisch coachen: hoge verwachtingen concreet maken met behulp van feedback, vragen en aanwijzingen*. De Weijer Uitgeverij.

Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP bulletin*, 88(638), 41-58.

<https://doi.org/10.1177/019263650408863804>

## Nieuwe methodiek

### Doelgericht teamteachen met hulp van een beslisboom: een methodiek om door de bomen het bos te blijven zien

*Mieke Meirsschaut, Julie D'Haeyer, Nele De Witte, Bénédicte Vanblaere en Iris Willems (ESTAFETT)*

#### Samenvatting

*Samen sterker voor de klas. Kan teamteaching de job van leerkracht aantrekkelijker maken en het tekort aan leerkrachten keren? Teamteaching klinkt als een veelbelovend onderwijsmodel. Tenminste, indien doelgericht toegepast en onder de juiste randvoorwaarden georganiseerd. In het onderzoeksproject 'ESTAFETT' willen we effecten van teamteaching voor leerlingen en leerkrachten onderzoeken en onderbouwen. Teamteaching houdt in dat twee of meer onderwijsprofessionals samen een les(senreeks) voorbereiden, uitvoeren en evalueren. Er zijn verschillende verschijningsvormen die kunnen worden geordend onder zeven teamteachmodellen. De keuze voor een specifiek model blijkt niet eenvoudig en hangt af van de vooropgestelde lesdoelen en de vastgestelde noden van leerlingen en leerkrachten. Het ESTAFETT-team ontwikkelde daarom een beslisboom voor teamteachmodellen. Dit gebeurde via een iteratief ontwerpproces en op basis van verschillende ontwerpprincipes. Deze beslisboom is bedoeld om gesprekken en reflectie over de lespraktijk tussen de teamteachers te bevorderen. Uit evaluatie onder 55 leerkrachten uit zowel kleuter-, lager (primair) als secundair (voortgezet) onderwijs blijkt dat de beslisboom houvast biedt aan startende teamteachers om hun lespraktijk doelgericht vorm te geven. Ook is het een geschikte methodiek om student-leerkrachten te laten kennismaken met teamteaching en ermee te experimenteren. Door gerichte keuze voor en toepassing van teamteachmodellen geldt: de mix is de max. Zo kan doelgerichte teamteaching bijdragen aan de versterking van leerlingen en leerkrachten, en effectief een hefboom zijn voor kwaliteitsvol onderwijs.*

#### Teamteaching als hefboom

Het onderwijs in Vlaanderen en Nederland kampt met een aantal stevige uitdagingen: de onderwijskwaliteit die onder druk staat, een grote leerlingendiversiteit en hoge nood aan gepaste begeleiding voor elke leerling, en dat in tijden van een ernstig leerkrachtentekort en rode cijfers op het vlak van stress en welbevinden bij leerkrachten (Onderwijsraad, 2022; Onderwijsinspectie, 2023). Teamteaching zou een mogelijke oplossing kunnen bieden, namelijk als hefboom voor deze actuele uitdagingen. Teamteaching is een onderwijsmodel waarbij twee of meer onderwijsprofessionals samenwerken

en gedeelde verantwoordelijkheid dragen voor het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van een les of lessenreeks (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2018a).

Scholen en leerkrachten blijken om velerlei redenen te kiezen voor teamteaching, gelinkt aan bovengenoemde uitdagingen (Meirsschaut & Ruys, 2017; Tack et al., 2023). De meest genoemde beweegreden heeft te maken met de leerlingen. Leerkrachten starten namelijk met teamteaching om leerlingen beter te ondersteunen en in te spelen op de diversiteit in de klas. Meer handen en ogen in één klasgroep kunnen het lesgeven aan een diverse leerlingenpopulatie haalbaarder en kwaliteitsvoller maken (Cook & McDuffie-Landrum, 2020). Ten tweede zijn er beweegredenen op leerkrachtniveau en op schoolniveau. Er wordt dan voor teamteaching gekozen omwille van de kansen tot effectieve samenwerking, expertisedeling, ondersteuning en het samen leren met het oog op competentieontwikkeling en duurzame professionalisering (Walsh, 2020). Ook het haalbaar of werkbaar maken van lesgeven aan grote groepen wordt vaak genoemd. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat samen verantwoordelijk zijn voor een groep leerlingen het welbevinden van leerkrachten verhoogt, alsook hun isolement en kans op uitval vermindert (Ostovar-Nameghi & Sheikhahmadi, 2016). Als starter kunnen meegroeien met een meer ervaren leerkracht kan de praktijkschok voor beginnende leerkrachten ondervangen, wat de job van leerkracht ook aantrekkelijker kan maken (Baeten & Simons, 2016). Er zijn dus veel redenen om te teamteachen.

In het licht van het leerkrachtentekort springen in de eerste plaats de beweegredenen op leerkracht- en schoolniveau in het oog. Onderzoek naar de school als aantrekkelijke werkplek toont immers aan dat collegialiteit, zich gesteund voelen door het team, een constructieve samenwerking en het creëren van een professionele leergemeenschap stimulerende factoren zijn voor het welbevinden van leerkrachten en dus het 'blijven' van leerkrachten (Thomas et al., 2020; Vekeman et al., 2020). Indien de job van leerkracht dankzij het samenwerken in teamteaching ook haalbaarder, aangener en leerrijker kan worden voor de leerkrachten zelf, dan kan een hoge uitstroom van onderwijspersoneel mogelijk vermeden worden. Op termijn kan dit de job ook aantrekkelijker maken voor nieuwe, instromende leerkrachten.

Aanvullend toont onderzoek (Sassenus et al., 2018) aan dat de toename van de diversiteit in leerlingennoden één van de grootste uitdagingen vormt voor de leerkracht van de 21e eeuw. Het is niet verwonderlijk dat het beter kunnen inspelen op die diversiteit de meest genoemde beweegreden voor teamteaching is (Meirsschaut & Ruys, 2018a). Het hefboommechanisme van teamteaching blijkt dus zowel op leerling- als op leerkrachtniveau van belang te zijn.

Om teamteaching als hefboom voor kwaliteitsvol onderwijs te laten werken, is het in eerste instantie belangrijk onderbouwde inzichten over dit onderwijsmodel op te doen. Het team van ESTAFETT, gefinancierd door het Fonds Wetenschappelijk Onderzoek in Vlaanderen, onderzoekt daarom effecten van teamteaching op leerlingen én leerkrachten en ontwikkelt evidence-based professionalisering en praktijkgerichte instrumenten. In één van onze studies, namelijk naar effectieve professionalisering in teamteaching, werd vastgesteld dat teamteachers nood hebben aan houvast om doordachte keuzes te maken in de organisatie van de lespraktijk, passend bij de context en hun beweegredenen voor teamteaching. Met een beslisboom willen we middels voorliggend artikel leerkrachten houvast bieden om doelgericht vorm te geven aan teamteaching.




### **Teamteaching kent veel verschillende vormen**



Sinds geruime tijd duiken er zowel in de literatuur als in het onderwijs verschillende beschrijvingen op van vormen van samenwerkend lesgeven tussen leerkrachten. Aan deze praktijken worden namen gegeven, zoals 'teamteaching', maar ook 'collaborative teaching', 'teaming' en 'co-teaching'. In dit artikel wordt 'teamteaching' als een overkoepelende term gebruikt en 'co-teaching' als een specifieke vorm, waarbij een leerkracht samenwerkt met iemand met specifieke expertise over de begeleiding van leerlingen met extra onderwijsnoden, zoals een collega uit het buitengewoon/speciaal onderwijs of een zorgcoördinator (Meirsschaut & Ruys, 2017).

Teamteaching kent niet alleen verschillende benamingen maar kan er in de praktijk ook erg verschillend uitzien. Denk bijvoorbeeld aan twee parallelcollega's die hun klasgroepen samenvoegen om samen aan binnenklasdifferentiatie te doen; een zorgleerkracht die meedraait in de klas om gericht een aantal leerlingen te ondersteunen; een student-leerkracht die de klas leert organiseren door met zijn mentor samen les te geven; of twee lerarenopleiders die vanuit een complementaire expertise samen studenten begeleiden. Het aantal teamteachers, de klasgrootte, de onderwijsnoden van de leerlingen en de beschikbare infrastructuur bepalen onder andere mee hoe teamteaching vorm krijgt.



In de literatuur worden zeven teamteachmodellen onderscheiden; het (a) observatiemodel, (b) coachingsmodel, (c) ondersteuningsmodel, (d) sequentieel model, (e) parallel model, (f) hoekenwerk-model en (g) interactief model (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017). Een gemene deler tussen deze zeven modellen is dat teamteachers in elk model samenwerken tijdens drie fasen: in het voorbereiden, het uitvoeren en het evalueren van de les(senreeks) (Veteska et al., 2022).

In Figuur 1 wordt elk teamteachmodel kort uitgelegd. We spreken hier van 'leerkrachten' en 'leerlingen'. De modellen zijn uiteraard ook van toepassing op het hoger onderwijs. De begrippen kunnen dus gerust vervangen worden door docenten, studenten of cursisten.

<p><b>Het observatiemodel</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eén leerkracht geeft les, de andere leerkracht observeert doelgericht de leerlingen.</li> <li>• Ze bespreken vooraf de focus van observatie (bijvoorbeeld betrokkenheid, leerdoel of gedrag, ... bij specifieke leerlingen).</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde focus.</li> </ul>
<p><b>Het coachingsmodel</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Een leerkracht geeft les en draagt de verantwoordelijkheid over het klasgebeuren en de leerlingen. De andere leerkracht ondersteunt of coacht de collega vanuit een professionele leervraag (bijvoorbeeld door te observeren, een stukje les over te nemen, ...).</li> <li>• Ze bespreken vooraf de vraag of focus van de coaching.</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde focus.</li> </ul>
<p><b>Het ondersteuningsmodel</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eén leerkracht is verantwoordelijk voor de leerlingengroep en geeft de klassikale instructie. De tweede leerkracht gaat rond in de klas om leerlingen doelgericht te ondersteunen.</li> <li>• De leerkrachten bespreken vooraf welke leerling(en) welke extra ondersteuning nodig heeft/hebben.</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde ondersteuning.</li> </ul>

<p><b>Het parallel model</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerkrachten geven tegelijk en parallel les aan een (deel)groep leerlingen.</li> <li>• Ze bespreken vooraf welke verschillende groepen leerlingen er zijn en welke begeleiding elke (deel)groep nodig heeft (bijvoorbeeld dezelfde les met een andere werkwijze of moeilijkheidsgraad; andere doelen bij eenzelfde instructie; ...)</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.</li> </ul>
<p><b>Het sequentieel model</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerkrachten nemen elk vanuit hun expertise de verantwoordelijkheid over een deel van de les. De leerlingen schuiven door van de ene naar de andere leerkracht of de leerkrachten wisselen elkaar af.</li> <li>• De leerkrachten bespreken vooraf de verdeling van inhoud en of instructieactiviteiten.</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.</li> </ul>



<p><b>Het hoekenwerkmodel</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerlingen worden in groepen onderverdeeld over verschillende hoeken. Sommige groepjes zijn zelfstandig aan het werk; andere groepjes krijgen (intensievere) begeleiding door de leerkrachten. Na een afgesproken tijd schuiven de groepjes door.</li> <li>• De leerkrachten bespreken vooraf welke hoeken welke instructie en begeleiding vereisen.</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.</li> </ul>
<p><b>Het interactief model</b></p> 	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Twee of meerdere leerkrachten staan samen voor een groep leerlingen en geven interactief instructie of begeleiden samen een activiteit.</li> <li>• Ze bespreken vooraf hoe ze elkaar afwisselen en aanvullen.</li> <li>• Achteraf evalueren de leerkrachten hun lespraktijk in functie van de vooropgestelde werkwijze.</li> </ul>

Figuur 1 Zeven teamteachmodellen: afbeelding (overgenomen uit Meirsschaut & Ruys, 2018b) en toelichting

### Doelgericht inzetten van teamteaching: ontwikkeling van een beslisboom

De diverse verschijningsvormen maken van teamteaching een erg rijke strategie, die flexibel inzetbaar is in verschillende lespraktijken en aanpasbaar is aan een specifieke context. Toch is er ook een keerzijde. Doelgericht teamteachen vereist dat leerkrachten een doordachte keuze maken over hoe ze de teamteaching vorm zullen geven, maar door de veelheid aan modellen zien teamteachers soms door de bomen het bos niet meer.

In het traject 'Start met teamteaching' van ESTAFETT werden 55 leerkrachten uit kleuter-, lager (of primair) en secundair (of voortgezet) onderwijs gedurende het schooljaar 2022-2023 begeleid om teamteaching toe te passen in hun klaspraktijk. Het teamteachen was voor de meeste deelnemers nieuw. Van alle

trajectdoelen gingen er twee specifiek over de modellen, namelijk 'de deelnemers hebben inzicht in de variatie aan teamteachmodellen' en 'de deelnemers kunnen naargelang de situatie (doelen, opzet, klassituatie, leerlingen) een geschikt teamteachingsmodel kiezen en inzetten'. Er werd in het traject dus ook expliciet ingezet op het leren kennen en toepassen van de modellen. Verschillende startende teamteachers in dit traject gaven hierbij aan dat de zeven modellen inspireren om de eigen teamteachingspraktijk concreet vorm te geven. Toch leek een overzicht van de modellen zoals in Figuur 1 vaak niet voldoende. Zo vroegen de deelnemers meermaals naar praktijkvoorbeelden van de modellen en ondersteuning bij het kiezen van het 'juiste' model.

Ook eerder onderzoek (Cook & McDuffie-Landrum, 2020; Scruggs et al., 2007) toont aan dat leerkrachten vaak teruggrijpen naar eenzelfde model of rol, waardoor de voordelen van teamteaching niet altijd ten volle tot hun recht komen. Het is namelijk belangrijk zichzelf niet vast te zetten in een bepaald model, maar net verschillende mogelijkheden uit te proberen en aan te voelen wat het beste werkt in bepaalde situaties (Haeck et al., 2013).

Vanuit deze vaststellingen is de teamteachingsbeslisboom ontwikkeld, met als doel: teamteachers ondersteunen in het doelgericht kiezen van een model. Het ESTAFETT-team bouwde hiervoor verder op het stappenplan van Cook en McDuffie-Landrum (2020), ontwikkeld in de context van co-teaching, namelijk voor de begeleiding van leerlingen met specifieke onderwijsnoden. Het oorspronkelijke stappenplan omvat vijf stappen om co-teachers te ondersteunen bij het kiezen van een geschikt model. Cook et al. (2020, 2021) rapporteren verschillende positieve gevolgen. Zo zijn teamteachers dankzij het stappenplan bewuster van de doelen van teamteaching, elkaars rollen en expertise en de specifieke klascontext. Daarnaast zorgt het voor meer afwisselend gebruik van de verschillende modellen. Bovendien geeft het stappenplan teamteachers een gemeenschappelijke taal en moedigt het aan tot gesprek.

Naast dit vijf-stappenplan is de teamteachingsbeslisboom ook gebaseerd op de zeven teamteachmodellen (Baeten & Simons, 2014; Meirsschaut & Ruys, 2017), elk met een modelnaam en omschrijving die herkenbaar zijn voor alle onderwijsniveaus. Door het stappenplan van Cook en McDuffie-Landrum (2020) te combineren met de zeven modellen werd een verrijkte beslisboom voor het doelgericht inzetten van teamteaching gecreëerd. Het onderzoek van Cook en McDuffie-Landrum gaat enkel over co-teaching bij leerlingen met specifieke

onderwijsbehoeften. Vanuit die focus bevat hun stappenplan vijf teamteachmodellen gericht op de noden van leerlingen. In de vertaling en doorontwikkeling van de ESTAFETT-beslisboom gaat ook aandacht naar de noden van de leerkracht. Naast 'teamteaching om de leerlingen meer te kunnen bijleren' voorziet de beslisboom namelijk ook een focus op 'teamteachen zodat collega's kunnen leren van elkaar'. In dat opzicht werden het coachings- en sequentieel model toegevoegd aan de beslisboom.

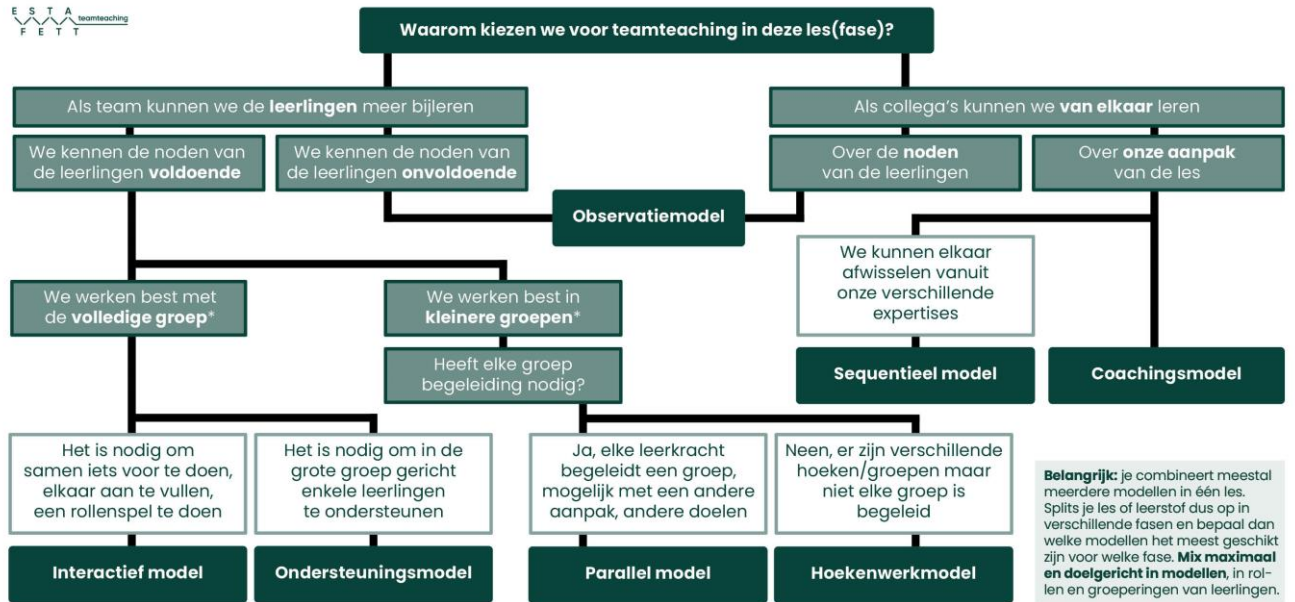
Bovendien werd centraal in de beslisboom een extra model geplaatst, namelijk het observatiemodel. Het observatiemodel is bedoeld om de noden van de leerlingen te leren kennen en het biedt teamteachers tegelijkertijd een kans om te leren van elkaars observaties. Behalve het toevoegen van enkele modellen benadrukt deze beslisboom ook dat teamteaching samenwerking in drie fasen betekent. Om het samen voorbereiden, uitvoeren en evalueren te ondersteunen, werden extra instructies toegevoegd, bijvoorbeeld over het vooraf bepalen van lesdoelen en noden en het achteraf evalueren in welke mate die bereikt zijn.

Samengevat zijn volgende principes leidend geweest in het ontwikkelingsproces: de beslisboom...

1. ...is inspirerend voor de teamteachingspraktijk.
2. ...stuurt aan op een doelgericht gebruik van teamteachmodellen, passend bij de lesdoelen.
3. ...heeft oog voor zowel de noden van leerlingen als van leerkrachten.
4. ...stimuleert de samenwerking tussen leerkrachten in drie fasen, namelijk voor, tijdens en na een les.
5. ...zet aan tot samen (dezelfde taal) spreken en reflecteren over de lespraktijk en de samenwerking.
6. ...is herkenbaar voor de Vlaamse onderwijscontext en geschikt voor kleuter-, lager (of primair) en secundair (of voortgezet) onderwijs.

In de doorontwikkeling van de beslisboom waren drie prototypes met telkens een feedbackronde door de begeleiders van het 'Start met teamteaching'-traject nodig. Het derde prototype werd voorgelegd aan een externe expert in teamteaching en op basis daarvan gefinaliseerd. De beslisboom versie 3.0 werd vervolgens uitgetest door de 55 leerkrachten in het professionaliseringstraject. Op basis van hun ervaringen en feedback werd het prototype bijgestuurd en

gefinaliseerd tot de huidige versie, die bestaat uit een stroomdiagram (cf. Figuur 2) en aanvullende instructies.



Figuur 2 De beslisboom voor de teamteachmodellen

### De beslisboom: hoe te gebruiken

Vanuit ESTAFETT wordt geadviseerd om tijdens de voorbereidingsfase van een les de teamteachingsbeslisboom bij de hand te nemen en de structuur ervan te volgen. De voorbereiding start alvast doelgericht met de volgende opdracht voor het teamteachersteam: "Bepaal eerst welk(e) doel(en) jullie voor ogen hebben met deze les en wat (bepaalde) leerlingen en jullie als teamteachers nodig hebben om die doelen te bereiken." Pas nadat de doelen en noden besproken en geformuleerd zijn, kunnen de teamteachers de beslisboom doorlopen. Om het keuzeproces op gang te zetten, start de beslisboom met de vraag: "Waarom kiezen we voor teamteaching in deze les(fase)?" Omdat we de leerlingen zo meer kunnen bijleren of omdat we als collega's van elkaar kunnen leren? In realiteit kunnen beide sporen uiteraard samengaan. Naargelang het antwoord op deze vraag, volgen de teamteachers de linker- of rechterkant van de beslisboom naar enkele vervolgvragen.

Wanneer de focus het sterkst op de leerlingen ligt, is het belangrijk na te gaan of de noden van de leerlingen voldoende gekend zijn. Indien dat niet zo is, dan is het observatiemodel het meest geschikte model om daar beter zicht op te

krijgen. Wanneer de noden van de leerlingen in kaart gebracht zijn, beslissen de teamteachers vervolgens over de ideale groeps grootte, namelijk in één grote groep of in verschillende kleinere groepen. De richtlijnen hierover worden onder de beslisboom beschreven en geven aan dat er bijvoorbeeld best met de volledige groep samengewerkt wordt bij nieuwe leerstof of om de groepsbinding te versterken, met behulp van het interactief of ondersteuningsmodel. Voor het werken in kleinere groepen zijn het hoekenwerk- of parallelmodel het meest aangewezen, zeker wanneer er veel verschillende differentiatieniveaus zijn, er met een aangepaste werkwijze wordt gewerkt, er verschillende leerdoelen geïmplementeerd worden, of er andere werktempo's per groep zijn. Daarnaast is in kleinere groepen werken zinvol wanneer er veel interactie tussen leerkracht en leerling vereist is (bijvoorbeeld bij het oefenen van een nieuwe vaardigheid). Wanneer de focus eerder op het professioneel leren van collega's ligt, dan is de hoofdvraag of de teamteachers vooral willen leren van elkaar over de noden van de leerlingen of over de lesaanpak. Zo kan het erg leerrijk zijn om afwisselend enkele leerlingen gericht te observeren en die observaties samen te bespreken (cf. het observatiemodel). Leren van elkaar kan ook door elk vanuit een specifieke expertise een stuk van een les op zich te nemen (cf. het sequentieel model) of door elkaar te coachen vanuit een specifieke vraag (cf. het coachingsmodel).

Na de les, bij het evalueren van een les of lessenreeks, dient de beslisboom als reflectietool. Via de hulpvragen evalueert het team hoe geschikt het gekozen model was, voor de vooropgestelde lesdoelen en de vastgestelde noden, en stuurt het bij.

*Een praktijkvoorbeeld: Om de weekplanning te maken, gebruiken leerkrachten I. en E. de beslisboom. Voor het dagelijkse onthaal kiezen ze voor het parallel model met variabele groepsindeling. Dat biedt voldoende spreek- en interactiekansen voor alle leerlingen. Omdat I. heel tevreden is over haar aanpak bij een godsdienstactiviteit, kiezen ze hier voor het coachingsmodel, waarbij I. de godsdienstles geeft aan de hele klasgroep en E. observeert om eruit te leren. Daarnaast plannen ze verschillende momenten in volgens het hoekenwerkmodel. Er zijn enkele hoeken waar leerlingen zelfstandig aan het werk kunnen, aangevuld met activiteiten die begeleid worden door de leerkrachten. Door de beslisboom beslissen ze hun gebruikelijke rolverdeling anders aan te pakken: één van hen neemt bij het bredere klasgebeuren de ondersteunende rol in (namelijk om te kunnen meedoen met leerlingen of om ruzies*

*snel aan te pakken) of de observerende rol (bijvoorbeeld observatie van bepaalde vaardigheden bij leerlingen die zelfstandig in een hoek werken), terwijl de andere leerkracht een klein groepje leerlingen begeleidt. Voor een activiteit over rijmen kiezen ze om de groep in homogene groepen op te splitsen (parallel model) om op niveau te kunnen oefenen volgens het beheersingsniveau van de leerlingen.*

### **Evaluatie van de beslisboom: eerste resultaten**

Om het professionaliseringstraject 'Start met teamteaching' te evalueren werd in 2023 een bevraging met behulp van het 'Effectmeting voor Doelgerichte Begeleidingsinterventie'-instrument uitgezet (Struyf et al., 2022). De focus van deze bevraging bij de 55 leerkrachten op het einde van het traject lag op het volledige traject, maar uit de resultaten konden ook specifieke evaluatiegegevens over de beslisboom gehaald worden. Voor de analyse baseerden we ons op twee items, namelijk: "Geef een voorbeeld van hoe je anders bent gaan werken als gevolg van dit traject." en "Wat is voor jou een duidelijke sterkte van het traject?".

De resultaten tonen dat de teamteachmodellen inspirerend kunnen zijn voor wie start met teamteachen en dat de beslisboom helpt om hierbij doelgerichte keuzes te maken (cf. ontwerpprincipes 1 en 2). Zo blijkt dat de beslisboom als instrument gewaardeerd wordt, alsook taal én richting geeft aan de teamteachingspraktijk. *"Die beslisboom heeft gewerkt! We hebben die gebruikt voor onze les. Die vinden we echt goed."*

*"De boom van de modellen was zeer nuttig."*

*"De taal die we gebruiken om over onze werking te praten is anders. We hebben nu meer een gedeelde taal, bijvoorbeeld over de teamteachmodellen."*

De beslisboom zet teamteachers aan tot bewust samen nadenken en spreken over hun lespraktijk (cf. ontwerpprincipes 5). De beslisboom geeft ook houvast om te evalueren en bij te sturen, wat erg belangrijk is voor kwaliteitsvol onderwijs. Zaken die deelnemers waarderen zijn: *"nieuwe modellen leren kennen en ervaringen uitwisselen", "het samen overleggen over bepaalde methodieken", "mijn collega en ik denken bewuster na over onze lessen", "meer beredeneerd nadenken over groepsverdeling en over methodieken die we gebruiken in plaats van 'met de natte vinger' te doen wat goed voelt."*

Aanvullend werd op verschillende momenten in het traject feedback verzameld via korte online bevestigingen. Zo gaven 42 van de 55 deelnemers feedback na sessie 1 van het 'Start met teamteaching'-traject, de sessie waarin onder andere de beslisboom werd toegelicht. Uit de antwoorden op de vraag welke drie zaken ze uit de sessie meenamen naar hun praktijk, blijkt dat de beslisboom veel deelnemers geïnspireerd had (cf. ontwerpprincipie 1). In 31 van de 42 antwoorden werd namelijk de beslisboom zelf vermeld en/of een take home message over de modellen, zoals het belang van bewust te kiezen voor een bepaald model.

Bij de toelichting van de modellen en de beslisboom stelden de begeleiders vast dat leerkrachten uit verschillende onderwijsniveaus zich voldoende konden herkennen in de gebruikte termen en omschrijvingen (cf. ontwerpprincipie 6). Naast positieve feedback komt bij enkele respondenten nog steeds de vraag naar meer informatie en voorbeelden van de modellen. Een deelnemer geeft aan nog meer persoonlijke begeleiding en evaluatie van de lessen nodig te hebben. Een hypothese die verder onderzoek vraagt, is dat dit zou kunnen wijzen op het belang van een combinatie van de beslisboom met begeleiding en coaching op de klasvloer voor een succesvolle toepassing van teamteaching bij startende teamteachers.

Uit de huidige gegevens konden nog geen data gehaald worden met betrekking tot het al dan niet oog hebben voor leerling- én leerkrachtnoden (cf. ontwerpprincipie 3) en de stimulerende werking op het samenwerken voor, tijdens én na de lessen (cf. ontwerpprincipie 4). Het zal dus belangrijk zijn om de bruikbaarheid van de beslisboom verder te monitoren, in het bijzonder van deze twee ontwerpprincipes.

### **Randvoorwaarden voor succesvolle teamteaching: meer dan alleen een beslisboom?**

De beslisboom vormt slechts een hulpmiddel en vraagt om een professionele en doordachte aanpak. Succesvolle teamteaching kent verschillende randvoorwaarden (Meirsschaut & Ruys, 2018a,b). De beslisboom bijgevolg ook. Indien aan deze randvoorwaarden (nog) niet voldaan is, is de kans op doelgerichte teamteaching klein. Naast het gebruiken van de beslisboom is het inzetten op randvoorwaarden van teamteaching dus minstens even belangrijk. Hieronder worden vier randvoorwaarden uitgelicht.

Kiezen voor teamteaching vraagt ten eerste om een visie (onder andere Fluijt et al., 2016). Door samen te bespreken waarom men kiest voor teamteaching en wat men er wil mee bereiken, geven teamteachers ook richting aan hun lespraktijk. Kiest een team voor teamteaching om de grote diversiteit bij de leerlingen beter te kunnen bedienen of om startende leerkrachten op een fijne manier te laten groeien in hun professionaliteit? Het is belangrijk om die visie uit te spreken, want ze zal ook de keuzes in de beslisboom mee bepalen.

Ten tweede is het nodig om structurele overlegtijd te voorzien om lessen samen voor te bereiden en achteraf te evalueren (onder andere Baeten & Simons, 2016). De eerste lesvoorbereidingen met de beslisboom vragen veel overlegtijd. De ervaring leert echter dat zo'n grondige voorbereiding zijn vruchten afwerpt voor de volgende lessen. Bepaalde combinaties van modellen, groepsverdelingen en werkvormen kan je dan efficiënt kopiëren naar andere lessen. Als derde randvoorwaarde is het ook nodig om na te denken over hoe de beschikbare infrastructuur zo goed mogelijk kan ingezet worden (onder andere Haeck & Van den Brande, 2012). Welke (buiten)ruimte in de buurt van het klaslokaal kan bijvoorbeeld gebruikt worden voor instructie, een stille hoek of differentiatie bij het parallel of hoekenwerkmodel? In welke ruimte kunnen we bijvoorbeeld tijdens de inleiding van een nieuwe les met de volledige groep werken (cf. interactief model of ondersteuningsmodel)? Tot slot is de professionele klik tussen teamteachers een belangrijke randvoorwaarde om succesvol samen te werken, maar ook om doelbewust, vanuit een gezamenlijke visie, de lespraktijk vorm te geven (onder andere Scruggs et al., 2007). Het gaat erom dat leerkrachten bereid zijn samen te werken, elkaar complementair te versterken, van elkaar te leren en samen verantwoordelijkheid te dragen voor 'kwaliteitsvol onderwijs aan elke leerling'.

### **De beslisboom, van lerarenopleiding tot klaspraktijk**

De beslisboom biedt ook kansen voor een toepassing in de opleiding van aanstaande leerkrachten. Om het inzicht in doelbewust lesgeven te vergroten, kunnen de geselecteerde modellen in een uitgewerkte teamteachingsles samen met studenten geanalyseerd worden, vertrekkend vanuit lesdoelen en vastgestelde leerlingennoden. In een volgende fase kunnen studenten de beslisboom gebruiken om zelf per twee een teamteachingsles uit te werken op maat van een groep leerlingen uit hun stagepraktijk en afgestemd op hun noden als beginnend leerkracht. Ook in de begeleiding biedt de beslisboom een houvast aan begeleiders, mentoren en studenten voor feedback. Samen



reflecteren over gekozen modellen, groepsverdelingen van leerlingen of rolverdelingen onder teamteachers maakt leerrijke gesprekken mogelijk. Niet alleen leerkrachten die willen starten met teamteaching, maar ook ervaren teamteachers worden door de beslisboom uitgedaagd om nieuwe dingen uit te proberen. Zo kan een andere groepsverdeling, rol of model de effectiviteit van een les positief beïnvloeden. Het is hierbij erg belangrijk om te weten dat elk model zijn meerwaarde heeft, indien doelgericht toegepast. In een reële lescontext maken teamteachers bij voorkeur een doelgerichte mix van verschillende modellen, leerlingengroepen en leerkrachtenrollen (bijvoorbeeld ondersteuner, coach, instructiegever).  
Want: de mix is de max. Zo kan doelgerichte teamteaching leerlingen en leerkrachten versterken en effectief een hefboom zijn voor kwaliteitsvol onderwijs.

*Wil jij ook aan de slag met de beslisboom? Je kan de methodiek gratis downloaden op [www.teamteaching-estafett.be](http://www.teamteaching-estafett.be). ESTAFETT wil met onderbouwde inzichten en materialen bijdragen aan sterke leerkrachten, sterk onderwijs en sterke leerlingen. Leerkrachten die elkaar - zoals in een estafette - aflossen, ondersteunen en versterken, om als team samen het verschil te maken. Voor elkaar. En voor alle leerlingen.*

*We willen graag het volledige ESTAFETT-team bedanken voor de expertise, gedrevenheid en bijdragen aan dit praktijkvoorbeeld. Een extra woord van dank gaat uit naar de leerkrachten en scholen die samen met ons geëxperimenteerd en geleerd hebben in het professionaliseringstraject 'Start met teamteaching'.*

## **Auteurs**

**dr. Mieke Meirsschaut** is lerarenopleider, onderzoeker en coördinator valorisatie in ESTAFETT.

[mieke.meirsschaut@artevelddehs.be](mailto:mieke.meirsschaut@artevelddehs.be)

**Julie D'Haeyer** is lerarenopleider, onderzoeker en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

[julie.dhaeyer@artevelddehs.be](mailto:julie.dhaeyer@artevelddehs.be)

**Nele De Witte** is onderzoeker en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

[nele.dewitte@ap.be](mailto:nele.dewitte@ap.be)

**dr. Bénédicte Vanblaere** is lerarenopleider, onderzoeker, coördinator onderzoek en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

[benedicte.vanblaere@artevelddehs.be](mailto:benedicte.vanblaere@artevelddehs.be)

**Iris Willems** is lerarenopleider, onderzoeker en medewerker valorisatie in ESTAFETT.

[iris.willems@ap.be](mailto:iris.willems@ap.be) en [iris.willems@uantwerpen.be](mailto:iris.willems@uantwerpen.be)

## Referenties

Baeten, M. & Simons, M. (2014). Student teachers' team teaching: models, effects, and conditions for implementation. *Teaching and Teacher Education*, 41, 92-110.

Baeten, M., & Simons, M. (2016). Innovative field experiences in teacher education: student-teachers and mentors as partners in teaching. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28, 38-51.

Cook, S.C., Collins, L.W., Madigan, J. Landrum, K.M., & Cook, L. (2021). Coaching co-teachers. Increasing specialized instruction in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 54(2), 134-145.

Cook, S.C., & McDuffie-Landrum, K. (2020). Integrating effective practices into co-teaching: increasing outcomes for students with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 221-229.

Fluijt, D., Bakker, C., & Struyf, E. (2016). Team-reflection: the missing link in co-teaching teams. *European Journal of Special Educational Needs*, 1-16.

Haeck, M., & Van den Brande, M. (2012). Samen voor de klas, ook op mijn school? *School en Visie*, 1, 24-27.

Haeck, M., Van den Brande, M., & Verhelst, M. (2013). Wanneer waagt jouw team de sprong naar team teaching? *School en Visie*, 5, 20-23.

Meirsschaut, M., & Ruys, I. (2017). Team teaching: Wat, waarom, hoe en met welke resultaten? *Een verkenning van de literatuur*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018a). Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. *Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018b). *Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk*. Arteveldehogeschool Gent.

<https://www.arteveldehogeschool.be/nl/onderzoek/projecten/teamteaching-samen-onderweg>

Onderwijsinspectie (2023). *Onderwijsspiegel. Jaarlijks rapport van de onderwijsinspectie*. Vlaamse Overheid.

Onderwijsraad (2022). *Werkprogramma 2023*. Den Haag.

Ostovar-Nameghi, S., & Sheikahmadi, M. (2016). From teacher isolation to teacher collaboration: theoretical perspectives and empirical findings. *English Language Teaching*, 9, 197.

Sassenus, S., Boderé, A., Van Gasse, R. & Van Petegem, P. (2018). *De leraar van de 21ste eeuw: uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A., & McDuffie, K.A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73 (4), 392-416.

Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2022). *Begeleiding van leraren(teams): ontwikkeling van een model en instrumentarium om effectiviteit in kaart te brengen (OBPWO21.02). Onderzoeksrapport 2: De ontwikkeling van een instrument*. Universiteit Antwerpen/KULeuven.

Tack, H., Meirsschaut, M., D'Haeyer, J., Decuyper, A., De Weerd, D., Mariën, D., Vanblaere, B., Struyf, E., Vanderlinde, R., & Simons, M. (2023). *Team teaching in Vlaanderen: Hoe zit dat nu echt? Een state-of-the-art*. Paper gepresenteerd op ORD Conferentie (5-7 juli 2023), Amsterdam, Nederland.

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2020). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106-132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>

Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Veteska, J., Kursch, M., Svobodova, Z., Tureckiova, M., & Paulovcakova, L. (2022). Longitudinal co-teaching projects: scoping review. In D. Ifenthaler, P. Isaías, & D. G. Sampson (Eds.), *Orchestration of learning environments in the digital world* (pp. 35-53). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-90944-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-90944-4_3)

Walsh, T. (2020). Promoted widely but not valued: teachers' perceptions of team teaching as a form of professional development in post-primary schools in Ireland. *Professional Development in Education*, 48(4), 688-704.

# Beschouwing

## De paradox van het meertalig narratief

*Jill Surmont, Thomas Caira, Katrien Roebben, Esli Struys (VUB)*

### Samenvatting

*Hoewel het lerarentekort zich overal in Vlaanderen doet voelen, zien we dat in contexten waarin de meertaligheid van leerlingen hoger dan gemiddeld ligt, het leerkrachtenverloop (en uitval) hoger ligt dan gemiddeld. Vaak zijn het de startende leerkrachten die in deze contexten terechtkomen. Onderzoek wijst uit dat het in deze contexten uitermate belangrijk is dat de sterk geprofessionaliseerde leerkrachten (met ervaring) staan. In dit beschouwende artikel wordt de vergelijking gemaakt tussen de percepties en (verplichte) professionalisering van leerkrachten in deze heterogene contexten en leerkrachten die in content and language integrated learning (CLIL) lesgeven. Uit de bespreking zal blijken hoe paradoxaal deze twee onderwijscontexten op elkaar staan, hoewel ze in de klas de leerkrachten voor dezelfde uitdaging stellen, namelijk lesgeven aan leerlingen die de onderwijstaal niet (goed) beheersen. We beargumenteren dat succesfactoren binnen CLIL getransfereerd en getransformeerd moeten worden richting de andere contexten met meertalige leerlingen, waarbij er onder andere ingezet moet worden op het oprichten van gezamenlijke duurzame professionalisering en professionele leergemeenschappen. Het doel hiervan is om de leerkrachtretentie in de talig heterogene contexten te verhogen en op deze manier zowel een stapje dichterbij het oplossen van het lerarentekort, maar ook om de leerachterstanden van leerlingen in deze talig heterogene contexten weg te werken.*

### Inleiding

In het complexe debat rond het (oplossen van het) lerarentekort, wordt in dit artikel de aandacht gevestigd op hoe het paradoxale narratief rond meertaligheid meegenomen dient te worden. Dit narratief heeft via percepties en verwachtingen van leerkrachten een impact op leerprestaties van leerlingen, maar evengoed op het lerarentekort zelf. Vooraleer de link met het lerarentekort wordt toegelicht, wordt de paradox van het meertalig narratief in detail beschreven.

### Meertalige realiteit

De meertalige realiteit is meer dan ooit aanwezig in het Vlaams onderwijs. De onderwijsstatistieken tonen aan dat het aantal leerlingen dat het Nederlands niet

als thuistaal heeft elk jaar stijgt: in schooljaar 2012-2013 lag het gemiddelde in het leerplichtonderwijs op 18%, in schooljaar 2021-2022 was dit 26% (Statistiek Vlaanderen, z.d.). Deze cijfers zijn gebaseerd op de officiële indicator “thuistaal niet Nederlands” (TTNN). Deze onderwijsstatistieken tonen ook aan dat het aantal leerlingen met TTNN hoger ligt in de grootstedelijke contexten dan de eerder rurale regio's.

Cijfers tonen ook aan dat meer en meer secundaire scholen voor een meertalig curriculum kiezen via content and language integrated learning (CLIL) waarbij leerlingen vakinhouden onderwezen krijgen in een taal die niet de reguliere instructietaal is (i.c. het Frans, Engels of Duits). Voor schooljaar 2022-2023 was dit bijna 20% van alle secundaire scholen (Onderwijs Vlaanderen, 2023). Deze vorm van onderwijs wordt al sinds 1995 door de Europese Commissie gepromoot, aangezien het een van de manieren is om de Europese doelstelling “moedertaal +2” te behalen (European Commission 2005; High Level Group 2007; Marsh 2002; White Paper, 1995). In Vlaanderen mag een school niet zomaar CLIL opstarten. Er is een strikte regelgeving die alle startvoorwaarden vastlegt (Surmont et al., 2015). Enkel secundaire scholen mogen CLIL aanbieden voor maximum 20% van hun curriculum in het Duits, Frans of Engels. De CLIL-leerkracht moet een C1-niveau in de doeltaal hebben en over de nodige vakdidactische (CLIL)expertise beschikken. Scholen moeten een dossier indienen waarin ze (o.a.) toelichten hoe ze CLIL in hun school wensen te implementeren en hoe dit past binnen het algemene pedagogisch project van de school. Scholen zijn ook verplicht om een parallel Nederlandstalig traject aan te bieden, zodat CLIL een vrijwillige keuze is voor de leerlingen. Leerlingen moeten wel voldoende competent in het Nederlands zijn voor ze mogen instromen, waarbij de screening door de klassenraad van de school gebeurt (Surmont et al., 2015).

De resultaten van Bulté et al. (2020) toonden aan dat het merendeel van de CLIL-leerkrachten zich had geprofessionaliseerd op tal van manieren voor ze van start gingen met CLIL en dat meer dan 80% van de leerkrachten meer dan vijf jaar ondervinding heeft. Met andere woorden, het onderwijslandschap in Vlaanderen wordt elk jaar meertaliger, zowel door de meertaligheid van de leerlingen, als door beleidsmatige keuzes waardoor een groot deel van de leerlingen in Vlaanderen les krijgt in een taal die ze niet (goed) beheersen. Opvallend is dat deze situatie voor paradoxale uitkomsten zorgt, want in de ene context behalen leerlingen resultaten die lager dan gemiddeld zijn, terwijl in de andere context de leerlingen beter dan gemiddeld scoren. Hieronder gaan we

daarom dieper in op beide facetten, waarbij we de nodige aandacht geven aan de perceptie ten opzichte van meertaligheid. We starten vanuit de positieve perceptie ten aanzien van meertaligheid.

### **Meertaligheid als hefboom**

De voordelen van meertaligheid werden reeds uitgebreid beschreven in de literatuur. Naast de voor de hand liggende voordelen van meertaligheid, zoals meer mogelijkheden tot communicatie en de bredere toegang tot verschillende culturen (Kramsch, 1993), zijn er ook de economische voordelen, waarbij studies zowel wijzen op meer kansen op de arbeidsmarkt (Janssens, 2018) alsook op het ontvangen van hogere lonen (Agirdag 2014; Porras & Gandara, 2014).

Daarbovenop zijn er tal van cognitieve voordelen. Zo profiteren meertaligen van een verhoogde meta linguïstische kennis, wat tot bijvoorbeeld betere inzichten in wiskunde kan leiden (Murray, 2010), kunnen ze creatiever denken (Adesope et al., 2010; Kharkhurin, 2012); hebben ze — indien ze goed kunnen switchen tussen talen — een hogere cognitieve controle (Bialystok et al., 2004; Bialystok et al., 2005; Costa et al., 2009), wat dan weer geassocieerd wordt met sterkere academische prestaties (van der Sluis et al., 2007; Clark et al., 2010) en weten we dat het meertalige brein zich beter kan wapenen tegen zowel het natuurlijke (Bialystok, 2004; 2008) als het door ziekte beïnvloede verouderingsproces van de hersenen, bijvoorbeeld de ziekte van Alzheimer of dementie (Bialystok et al., 2007; Alladi et al., 2013; Schweizer et al., 2012; Woumans et al., 2015).

Meertalige leerlingen zouden dus minstens gelijk en mogelijk zelfs betere schoolprestaties kunnen behalen dan eentalige leerlingen. In een CLIL-setting lijkt dit alvast het geval te zijn. Zo stijgt de kennis van de doeltaal in veel gevallen meer bij leerlingen in een CLIL-traject dan bij leerlingen in een regulier traject, (Bulté et al, 2022; Goris et al., 2019), zonder dat de kennis van de reguliere instructietaal daalt (Bulon et al., 2017; Bulté et al, 2022 ). Bovendien lijkt de kennis van het vak over het algemeen niet te verschillen van dat van de leerlingen in een eentalig programma (Graham et al., 2018) en lijken CLIL-leerlingen gemotiveerder te zijn (Bulté et al., 2022). Ten slotte zijn er ook indicaties dat er een positieve impact is op de cognitieve ontwikkeling (Woumans et al., 2016). Met andere woorden: het leren van vakinhouden in een taal die niet (goed) beheerst wordt door de leerlingen lijkt hier gelijkaardige tot zelfs betere resultaten te bekomen dan leerlingen die les krijgen in de reguliere

onderwijstaal. CLIL-leerkrachten hebben ook een positieve houding ten opzichte van CLIL en beschouwen meertaligheid als een hefboom naar meer kansen en betere leerprestaties: ze gaven onder andere aan dat ze zelf in CLIL zijn gestapt, omdat ze positieve gevolgen voor de leerlingen verwachtten (Bulté et al., 2020).

### **Meertaligheid als probleem**

Waar de resultaten en perceptie van meertaligheid door CLIL-onderwijs positief zijn, zien we een ander beeld wanneer gefocust wordt op leerlingen met TTNN: ook deze leerlingen krijgen les in een taal die ze niet altijd goed beheersen, maar scoren zwakker dan gemiddeld (Denies et al., 2023; De Meyer et al., 2019; Statistiek Vlaanderen, z.d.). Opvallend is dat uit de cijfers van Statistiek Vlaanderen (zie tabel 1 en 2 hieronder) blijkt dat de impact van TTNN op schoolse voortgang weliswaar een invloedrijke factor is, maar dat deze minder groot is dan de impact van het opleidingsniveau van de moeder. Bovendien zorgt de combinatie van kenmerken voor een grotere achterstand, dan het aantikken op één kenmerk.

Combinatie van leerlingkenmerken			Gemiddeld percentage leerlingen				
TTNN	Hoogst behaalde diploma moeder: maximaal lager secundair onderwijs	Ontvangen schooltoeslag	Schoolse voorsprong in jaren		Schoolse achterstand in jaren		
			>1	1	0	1	>1
Ja	Ja	Ja	0,02	0,22	67,92	27,88	3,96
Ja	Ja	Nee	0,03	0,26	67,55	27,70	4,46
Ja	Nee	Ja	0,01	0,44	79,72	18,46	1,39
Nee	Ja	Ja	0,00	0,19	74,91	23,44	1,47
Ja	Nee	Nee	0,00	0,84	86,81	11,44	0,90
Nee	Ja	Nee	0,00	0,28	82,76	16,07	0,88
Nee	Nee	Ja	0,01	0,80	87,40	11,40	0,40
Nee	Nee	Nee	0,02	1,60	94,55	3,77	0,08

Tabel 1 : Voortgang leerlingen basisonderwijs schooljaar 2021-2022 op basis van de leerlingkenmerken (Statistisch Jaarboek, n.d.)



Combinatie van leerlingenkenmerken			Gemiddeld aantal leerlingen				
TTNN	Hoogst behaalde diploma moeder: maximaal lager secundair onderwijs	Ontvangen schooltoeslag	Schoolse voorsprong in jaren		Schoolse achterstand in jaren		
			>1	1	0	1	>1
<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>0,03</i>	<i>0,21</i>	<i>47,40</i>	<i>39,01</i>	<i>13,35</i>
<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>0,00</i>	<i>0,28</i>	<i>51,06</i>	<i>36,57</i>	<i>12,09</i>
<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>0,01</i>	<i>0,55</i>	<i>55,92</i>	<i>33,39</i>	<i>10,22</i>
<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>Ja</i>	<i>0,01</i>	<i>0,23</i>	<i>58,28</i>	<i>34,35</i>	<i>7,15</i>
<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>0,03</i>	<i>1,44</i>	<i>69,89</i>	<i>22,69</i>	<i>5,95</i>
<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>Nee</i>	<i>0,01</i>	<i>0,43</i>	<i>69,13</i>	<i>26,36</i>	<i>4,07</i>
<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>Ja</i>	<i>0,04</i>	<i>1,14</i>	<i>75,00</i>	<i>20,63</i>	<i>3,18</i>
<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>Nee</i>	<i>0,04</i>	<i>2,03</i>	<i>87,06</i>	<i>9,94</i>	<i>0,93</i>

Tabel 2: Voortgang leerlingen secundair onderwijs schooljaar 2021-2022 op basis van leerlingenkenmerken (Statistisch Jaarboek, n.d.)

Hoe kunnen we deze schijnbare paradox verklaren? Een eerste verklaring is te vinden in de percepties van leerkrachten. Uit verschillende internationale studies blijkt dat de percepties en overtuigingen van leerkrachten over de culturele en talige achtergrond van leerlingen een grote impact hebben op hun leeruitkomsten (Bailey & Marsden, 2017; Haukås 2022; Portolés & Marti, 2018). In Vlaanderen onderschrijven leerkrachten weliswaar sterk de principes van gelijkheid en vinden ze dat er respect voor de verschillende culturen moet zijn (Siongers et al., 2020), maar toch blijkt dat ze eerder negatieve percepties hebben ten opzichte van de thuistalen die niet het Nederlands zijn (Pulincx et al., 2017). In het onderzoek van Pulincx et al. (2017) bleek dat in Vlaanderen de grote meerderheid van de leerkrachten aangaf dat het hebben van een andere thuistaal dan het Nederlands een obstakel was in het leerproces en de oorzaak was van de problemen van de leerling op school.

Een tweede verklaring zijn de lagere verwachtingen van leerkrachten tegenover leerlingen met een andere thuistaal. Internationale studies geven aan dat deze lagere verwachtingen een impact hebben op de leeruitkomsten van leerlingen. Zo wees de meta-analyse van Hattie (2017) erop dat de inschatting van prestaties van leerlingen door leerkrachten een zeer grote impact (Cohen's  $d = 1.29$ ) heeft op de uiteindelijke leerprestaties van de leerlingen. Ook het review-onderzoek van Wang et al. (2018) kwam tot eenzelfde conclusie. In het algemeen lijken Vlaamse leerkrachten lagere verwachtingen te hebben van leerlingen met TTNN (Agirdag et al., 2013).

Deze percepties en verwachtingen hebben ook een impact op de klaspraktijk, een derde mogelijke verklaring van de hierboven beschreven paradox. Concreet beïnvloeden de lagere verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van leerlingen met TTNN hun manier van handelen en dit zorgt dat deze leerlingen (onbewust) minder kansen krijgen om te groeien. Onderzoek van Consuegra (2015) in Vlaanderen wees bijvoorbeeld uit dat leerlingen met TTNN minder betrokken worden in de les en Consuegra et al. (2016) toonden dat leerlingen met TTNN sneller moesten blijven zitten dan hun Nederlandstalige peers met een gelijkwaardige score.

Als vierde verklaring stellen we vast dat ook beleidskeuzes deze eerder negatieve percepties rond meertaligheid lijken te bevestigen. Zo wordt het gebruik van het Nederlands, ook buiten de schoolcontext, als een belangrijk werkpunt naar

voren geschoven vanuit het onderwijsbeleid op het Vlaamse niveau om de dalende leerprestaties in Vlaanderen een halt toe te roepen (Weyts & Tavernier, 2023). Hierbij wordt vooral gefocust op leerlingen met TTNN, ook al tonen cijfers aan dat ook Nederlandstalige leerlingen, vaak met lage SES, slecht op taaltesten Nederlands kunnen scoren (Loman et al., 2021). Sommige politici lanceren zelfs voorstellen om sancties voor ouders uit te werken indien hun kinderen onvoldoende Nederlands kennen (Vermeersch & Torfs, 2023).

Ten slotte speelt ook het professionaliseringsniveau van de leraar een grote rol. Dat leraren een grote impact hebben op leerprestaties werd reeds in verschillende onderzoeken gedemonstreerd. Zo concludeerde het reviewonderzoek van Darling-Hammond et al. (2017) dat “teachers’ qualifications, based on measures of knowledge and expertise, education, and experience, account for a larger share of the variance in students’ achievement than any other single factor, including poverty, race, and parent education” (p. 10). Sterke leerkrachten kunnen met andere woorden een grotere impact hebben op de leeruitkomsten dan achtergrondkenmerken zoals TTNN. Een tekort aan (sterke) leerkrachten maakt het dus moeilijk om leerachterstanden, ten gevolge van de thuissituatie (ook op het gebied van taal) te overbruggen. Om deze reden menen we dat het lerarentekort een sterke samenhang vertoont met de aanwezigheid van de meertalige paradox.

### **Het verband tussen paradox en lerarentekort**

Door het lerarentekort komen de leeruitkomsten nog verder onder druk te staan. Uit de analyse van de PISA-gegevens door De Witte en Iterbeke (2022) bleek dat er een correlatie was tussen lagere scores op wiskunde en taal en het tekort aan leerkrachten in een school. In deze alinea beargumenteren we dat er een verband bestaat tussen het lerarentekort en de meertalige paradox.

Onderzoek laat duidelijk twee oorzaken uitkomen van het lerarentekort. Enerzijds is het lerarentekort in Vlaanderen er doordat minder leerkrachten het beroep instromen, terwijl er wel een stijging in het leerlingenaantal is (Spruyt et al., 2023). Anderzijds komt het lerarentekort er omdat de uitstroom van leerkrachten zeer hoog is. Cijfers van 2020 tonen namelijk dat 37,2% van de startende leraren in het secundair onderwijs en ongeveer 27% van de startende leraren in het basisonderwijs na vijf jaar het onderwijs verlaten hebben (Vlaams Parlement, 2020). Hiermee wordt de tendens uit eerdere cijfers bevestigd

(Vlaams Parlement, 2018). Het is vooral deze tweede oorzaak, met name de dalende retentiegraad, waar we een verband zien met de meertalige paradox, omdat ze vooral leerlingen met TTNN in concentratiegebieden (i.e. hoog aantal leerlingen TTNN) benadeelt. Siongers et al. (2020) toonden aan dat hoe meer leerlingen met TTNN en/of een laagopgeleide moeder er in een school zaten, hoe minder ervaren de leerkrachten waren. Dit wil zeggen dat de leerkrachten zowel weinig ervaring in de school hadden, als weinig ervaring in het lesgeven algemeen. Bijkomend toonde datzelfde onderzoek ook aan dat de (bijkomende) druk, die voorkomt in scholen met een hoog aantal leerlingen TTNN en/of laagopgeleide moeder, te hoog is voor deze leerkrachten, waardoor ze ofwel het onderwijs verlaten, ofwel een school met een minder divers publiek zoeken. De implicatie voor de meertalige leerlingen in concentratiegebieden is bijgevolg dat ze, door de moeilijke retentie van leerkrachten in hun scholen, minder goed ondersteund kunnen worden om naar hogere leerprestaties te komen. Hun groeipotentieel wordt hierdoor onvoldoende gestimuleerd, waardoor ze geen goede leerprestaties neerzetten en de negatieve percepties die heersen rond meertaligheid en dan vooral rond thuis geen Nederlands spreken bevestigd worden. Natuurlijk is de (bijkomende) werkdruk niet de enige reden waarom leerkrachten van school veranderen, want ook redenen als gebrek aan toekomstperspectieven en weinig werkzekerheid, die Vlaanderenbreed vastgesteld werden, spelen hier mee (Struyven & Vanthournout, 2014).

Deze situatie doet zich niet voor in CLIL-settings. CLIL-leerkrachten moeten geprofessionaliseerd zijn voor ze aan CLIL starten en hebben gemiddeld al langer dan vijf jaar in het onderwijs gestaan (Bulté et al. 2020). De CLIL-leerkrachten hebben hierdoor duidelijk een ander profiel dan startende leerkrachten die vaak voor klassen met een hoog aantal TTNN-leerlingen terechtkomen. Het profiel van leerlingen in CLIL en in de concentratiegebieden verschilt over het algemeen ook sterk, waarbij CLIL vaker gevolgd wordt door leerlingen met een hogere SES, motivatiegraad en voorafgaande leerresultaten (Dalinger et al., 2018; Van Mensel et al., 2019). In Vlaanderen blijkt de SES van de leerlingenpopulatie alsook de grootte van de school dan ook een belangrijke voorspeller te zijn voor de keuze van een school om een CLIL-traject aan te bieden (Caira et al., 2023). Het onderzoek van Pérez Cañado (2020) toonde echter aan dat leerlingen met een lage SES ook beter scoren binnen CLIL dan leerlingen met een gelijkaardig profiel in het regulier onderwijs. Het leerlingenprofiel speelt met andere woorden zeker een rol wanneer de vergelijking met leerlingen in het regulier traject gemaakt

wordt, maar er zijn geen indicaties dat leerlingen met een lage SES geen meerwaarde van CLIL ondervinden. Denman et al. (2018) stelden dat het CLIL-onderwijs voor alle leerlingen een meerwaarde kan bieden, mits hier de nodige ondersteuning wordt geboden. Er is met andere woorden zowel binnen CLIL als in contexten met leerlingen met TTNN een grote rol weggelegd voor de leerkracht.

Wil men bijgevolg dat in de concentratiegebieden de leerkrachtenretentie verhoogt en de leerprestaties van de leerlingen stijgen, dan lijkt het de moeite waard om na te gaan in welke mate goede praktijken uit het CLIL-verhaal kunnen getransfereerd (en getransformeerd) worden naar een TTNN setting.

### **Transfereren en transformeren**

Hierboven werd toegelicht hoe er in Vlaanderen in CLIL-settings meer geprofessionaliseerde (ervaren) leerkrachten staan, terwijl in de settings met een hoog aantal leerlingen TTNN het vaak de minst ervaren en minst geprofessionaliseerde leerkrachten zijn die er terechtkomen. Het regelgevend kader rond CLIL en wie in CLIL mag lesgeven, is zeer duidelijk en stelt duidelijke bijkomende bekwaamheidsvoorwaarden aan leerkrachten. In het geval van leerkrachten die aan leerlingen met TTNN (in concentratiegebieden) lesgeven, worden geen bijkomende voorwaarden opgelegd. Hierboven werd reeds toegelicht waarom het belangrijk is om hier juist de meer ervaren leerkrachten te krijgen, waardoor het gebrek aan een regelgevend kader hieromtrent opvallend is. Spruyt et al. (2021) wezen in hun literatuurstudie op de (positieve) impact die bijkomende voorwaarden in de toegang tot het lerarenberoep op de prestige en status hiervan hebben. Werk met een hoge status en veel prestige zorgt voor meer interesse bij potentiële kandidaten. In tijden van een groot lerarentekort klinkt het zeer paradoxaal om bijkomende voorwaarden - om als leerkracht te mogen werken - in te voeren, maar vanuit het beleid kan mogelijk wel nagedacht worden in welke mate beleidsprincipes rond CLIL getransfereerd en getransformeerd kunnen worden naar leerkrachten in grootstedelijke contexten. Deze bijkomende voorwaarden zijn namelijk duidelijk aanwezig binnen CLIL (zie eerder), met aandacht voor zowel leerkracht specifieke competenties als het algemene pedagogische project dat scholen in Vlaanderen verplicht moet hebben. Dat resulteert in een leerkrachtenpubliek dat ervaren en bijkomend geprofessionaliseerd is. Let wel: het zou absurd zijn om voor te stellen dat scholen met een meertalige leerlingenpopulatie niet mogen verdergaan, tenzij ze

een bijkomend dossier goedgekeurd krijgen. Er kan wel gekeken worden in welke mate het voor deze settings haalbaar zou zijn om een verplicht groeitraject te implementeren waarin aan bijkomende kwaliteitsvereisten voor zowel personeel als pedagogisch project voldaan moet worden.

Een belangrijk eerste punt hierin kan zijn: het deel uitmaken van een professionele leergemeenschap (zie verder) alsook het opstellen van een degelijk en duurzaam mentoringproject voor startende leerkrachten. De impact van deze mentoringprogramma's op startende leerkrachten, waarbij in scholen een structuur aanwezig is die meer ervaren leerkrachten toestaat de minder ervaren leerkrachten bij te staan, blijkt namelijk ook positief te zijn (Spruyt et al., 2021).

Een tweede element die getransfereerd kan worden vanuit CLIL, is de klaspraktijk en de daarbij horende professionaliseringsactiviteiten. Veel van de principes die onder de zogenaamde "CLIL-didactiek" vallen, zoals scaffolding, interactief lesgeven, feedback geven, doelstellingen formuleren (Martens et al., 2017 voor een volledig overzicht), vallen allemaal onder effectieve lespraktijken (Hattie, 2017). Mehisto et al. (2008) stelden dat "many of the features are not just specific to CLIL but are part of basic best practice in education" (p. 25). Surmont et al. (2022) wezen ook op de gelijkenissen tussen de klaspraktijken van CLIL en lesgeven aan leerlingen met TTNN, waarbij ze stelden dat het creëren van een professionele leergemeenschap tussen leerkrachten uit beide contexten voor alle betrokken partijen een meerwaarde kon zijn. Volgens Verbiest (2003) is er "in een professionele leergemeenschap sprake van het permanente samen delen, onderzoeken en verbeteren van de praktijk van leerkrachten en schoolleiding om zo het onderwijs aan de leerlingen te verbeteren" (p. 11). Dit vertaalt zich in de praktijk door een gevoel van gezamenlijk verantwoordelijkheid te stimuleren, alsook door collaboratief leren en reflectieve dialoog te promoten (De Neve et al., 2021).

Naast het puur vakdidactisch handelen, lijkt er ook een transfer rond percepties mogelijk. Het CLIL-verhaal wordt positief onthaald en is telkens een positieve keuze voor de school (Vlaamse Onderwijsinspectie, 2017). Deze positieve percepties zijn vaak niet aanwezig wanneer het gaat over leerlingen met TTNN (zie eerder). Zolang leerkrachten de meertaligheid van hun leerlingen als een probleem en drempel percipiëren, zal dit een impact hebben op hun klaspraktijk en de leeruitkomsten van leerlingen. Uit het onderzoek van Dursun et al. (2023)

bleek dat er een significante relatie was tussen de hoeveelheid vakken in de lerarenopleiding waarin meertaligheid werd betrokken en de positieve perceptie van thuistalen bij pre-service leerkrachten. Met andere woorden: ook lerarenopleidingen zijn een belangrijke actor via zowel hun basisopleiding als in de zogenaamde “nazorg” die ze moeten bieden om hun studenten op een positieve manier naar de aanwezige (talige) diversiteit te laten kijken en de nodige competenties te ontwikkelen omtrent meertaligheid in de klas.

## Conclusie

In deze bijdrage werd vertrokken vanuit het paradoxale narratief rond meertaligheid dat momenteel in Vlaanderen heerst. Langs de ene kant wordt meertaligheid nagestreefd en worden meertalige programma's in de vorm van CLIL gestimuleerd om die meertaligheid te bereiken. Langs de andere kant is er een negatieve perceptie ten opzichte van meertalige leerlingen en dan specifiek leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Deze percepties hebben een impact op de manier waarop er in de klas gehandeld wordt en de leerprestaties van leerlingen in CLIL staan dan ook haaks op de leerprestaties van leerlingen met TTNN. Omdat de leerprestaties van leerlingen met TTNN gelinkt zijn aan het lerarentekort, hebben we verder ingezoomd op leerkrachten in settings met een hoog aantal TTNN-leerlingen. Deze leerkrachten leken vooral de startende leerkrachten te zijn met weinig ervaring. Wat opnieuw haaks staat op de leerkrachten die in CLIL lesgeven.

Als weg voorwaarts stellen we dan ook dat er gekeken moet worden in welke mate bepaalde CLIL-praktijken (zowel in de klas als op beleidsniveau) getransfereerd en getransformeerd kunnen worden naar settings met veel leerlingen met TTNN. Deze oplossingen kunnen echter niet op zichzelf staan en zijn slechts een deel van de oplossing voor dat meertalig paradox. Het lerarentekort en de dalende leerprestaties zijn hier ook aan gelinkt en hebben zelf ook verschillende oorzaken die het een meerlagig probleem maken. Centraal in de oplossingen moet echter de leerkracht staan, want zoals Spruyt et al. (2023, p. 26) stellen: “We moeten, met andere woorden, vooral inzetten op het vormen van sterke leraren. De rest volgt vanzelf.”

## Auteurs

**Jill Surmont** is docent vakdidactiek talen aan het Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding (MILO) van de Vrije Universiteit Brussel. Ze is gespecialiseerd in onderzoek naar de verschillende vormen van meertaligheid in het onderwijs.

[Jill.Surmont@vub.be](mailto:Jill.Surmont@vub.be)

**Thomas Caira** is doctorandus aan het Brussels Centre for Language Studies van de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Zijn onderzoeksinteresse omvat voornamelijk meertaligheid gerelateerd aan cognitie en onderwijscontexten.

[Thomas.Caira@vub.be](mailto:Thomas.Caira@vub.be)

**Katrien Roebben** is een onderzoeker en werkt als opvolgcoach voor anderstalige nieuwkomers in een Brusselse school. Haar onderzoeksinteresse gaat uit naar schooltaalverwerving en meertaligheid.

[Katrien.Roebben@vub.be](mailto:Katrien.Roebben@vub.be)

**Esli Struys** is hoofddocent in de toegepaste taalkunde aan de Vrije Universiteit Brussel. Hij doceert cursussen rond meertaligheid, psycho- en neurolinguïstiek, en is gespecialiseerd in onderzoek naar meertaligheid, met een focus op meertalig onderwijs, tweedetaalverwerving, meertaligheid en cognitie, en tolkwetenschap.

[Esli.Struys@vub.be](mailto:Esli.Struys@vub.be)

## Referenties

Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T. A., & Ungerleider, C. (2010). A Systematic Review and Meta-Analysis of the Cognitive Correlates of Bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245. <https://doi.org/10.3102/0034654310368803>

Alladi, S., Bak, T. H., Duggirala, V., Surampudi, B., Shailaja, M., Shukla, A., Chaudhuri, J. R., & Kaul, S. (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology*, 81(22), 1938–1944. <https://doi.org/10.1212/01.wnl.0000436620.33155.a4>

Agirdag, O., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2013). School segregation and self-fulfilling prophecies as determinants of academic achievement in Flanders. In S. De Groof & M. Elchardus (Red.), *Early school leaving & youth unemployment*, (pp 49–74). Lannoo Campus.



- Agirdag, O. (2014). The long-term effects of bilingualism on children of immigration: student bilingualism and future earnings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(4), 449–464. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.816264>
- Bailey, E., & Marsden, E. (2017). Teachers' views on recognising and using home languages in predominantly monolingual primary schools. *Language and Education*, 31(4), 283–306. <https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1295981>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Klein, R. M., & Viswanathan, M. (2004). Bilingualism, aging, and Cognitive Control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290–303. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.19.2.290>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., Grady, C. L., Chau, W., Ishii, R., Gunji, A., & Pantev, C. (2005). Effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task: evidence from MEG. *NeuroImage*, 24(1), 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.09.044>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Freedman, M. (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459–464. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2006.10.009>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 34(4), 859–873. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.34.4.859>
- Bulon, A., Hendrikx, I., Meunier, F. Van Goethem, K. (2017). Using global complexity measures to assess second language proficiency: Comparing CLIL and non-CLIL learners of English and Dutch in French-speaking Belgium. *Papers of the Linguistic Society of Belgium*, 11(1), 1-25  
<http://hdl.handle.net/2078.1/184992>
- Bulté, B., Martens, L., & Surmont, J. (2020). *CLIL in Vlaanderen*. UCLL [https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/lerarenopleiding/\\_eindrapport\\_pwo\\_clil.pdf](https://www.ucll.be/sites/default/files/documents/lerarenopleiding/_eindrapport_pwo_clil.pdf)
- Bulté, B., Surmont, J., & Martens, L. (2022). The impact of CLIL on the L2 French and L1 Dutch proficiency of Flemish secondary school pupils. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(9), 3151–3170. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2018400>
- Caira, T., Surmont, J., & Struys, E. (2023). Which pupils have access to CLIL? Investigating the schools' choice for English-based CLIL programmes in Belgium. *Language and Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2244917>
- Clark, C. a. C., Pritchard, V., & Woodward, L. J. (2010). Preschool executive functioning abilities predict early mathematics achievement. *Developmental Psychology*, 46(5), 1176–1191. <https://doi.org/10.1037/a0019672>

Consuegra, E. (2015). *Gendered teacher-student classroom interactions in secondary education: perception, reality and professionalism*. Ongepubliceerde PhD-thesis, Brussel.

Consuegra, E., Struys, E., Van Biesen, L., & Surmont, J. (2016). *Meertalige leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs: ondanks gelijke taalvaardigheid lagere slaagkansen*. Paper gepresenteerd op Onderwijs Research Dagen, Rotterdam, the Netherlands.

Costa, A., Hernández, M., Costa-Faidella, J., & Sebastián-Gallés, N. (2009). On the bilingual advantage in conflict processing: Now you see it, now you don't. *Cognition*, 113(2), 135–149. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.08.001>

Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, M & Aesaert, K. (2023). *Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen: Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief*. Rapport beschikbaar via [https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/202305/PIRLS2021\\_Brochure\\_KULeuven-Ugent.pdf](https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/202305/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-Ugent.pdf)

De Meyer, I., R. Janssens, N. Warlop, H. Van Keer, B. De Wever & M. Valcke (2019). *Leesvaardigheid van 15-jarigen. Vlaams rapport PISA2018*. Gent: Universiteit Gent. Rapport beschikbaar via <https://www.pisa.ugent.be/uploads/files/Vlaamse-resultaten-PISA-2018.pdf>

De Witte, K., & Itebeke, K. (2022). Het lerarentekort als katalysator voor onderwijshervormingen. *LES (S) Leuvense Economische Standpunten (Short)*, 191, 2-15.

Dursun, H., Agirdag, O. & Claes, E. (2023). Unpacking preservice teachers' beliefs about students' home languages: what matters in initial teacher education?, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–16

European Commission. 2005. "A New Framework Strategy for Multilingualism". Rapport beschikbaar via: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:en:PDF>

Graham, K. M., Choi, Y., Davoodi, A., Razmeh, S., & Dixon, L. Q. (2018). Language and Content Outcomes of CLIL and EMI: A Systematic review. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 11(1), 19–38. <https://doi.org/10.5294/laclil.2018.11.1.2>

Goris, J., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2019). Effects of Content and Language Integrated Learning in Europe A Systematic review of longitudinal experimental studies. *European Educational Research Journal*, 18(6), 675–698. <https://doi.org/10.1177/1474904119872426>

Hattie, J. (2017). *Visible learning plus; 250+ Influences on Student Achievement*. Opgehaald via

[https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017\\_VLPLUS.pdf](https://visible-learning.org/wp-content/uploads/2018/03/250-Influences-Final-Effect-Size-List-2017_VLPLUS.pdf)

Haukås, Å. (2022). Who Are the Multilinguals?: Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. In W. Ayres-Bennett, and L. Fisher (Eds.) *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives (Cambridge Education Research)*, pp. 281–298. Cambridge University Press.

Janssens, R. (2018). BRIO-taalbarometer 4: De talen van Brussel. <https://www.briobrusseel.be/node/14763>

Kharkhurin, A. V. (2012). *Multilingualism and creativity* (Vol. 88). Multilingual Matters.

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford university press.

Loman, F., Vandommele, G., Vandoninck, S., & Koch, E., & Van den Branden, K. (2021). *Taalscreening bij aanvang van het leerplichtonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport*. Leuven: Centrum voor Taal en Onderwijs KU Leuven.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE—*The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission.

Martens, L., & Van de Craen, P. (2017). *Klaar voor CLIL: Het CLIL-handboek voor Vlaanderen en Nederland*. Acco.

Mehisto, P., Marsh, D., and Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.

Murray, D. R. (2010). Irish-Medium Language Immersion Programs' Effects on Mathematics Education. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 1(2). <https://doi.org/10.7916/jmetc.v1i2.688>

Onderwijs Vlaanderen (2023): *CLIL scholen in Vlaanderen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/onderwijsinhoud-en-leerlingenbegeleiding/secundair-onderwijs/clil-onderwijs-in-een-vreemde-taal/clil-content-and-language-integrated-learning>

Porrás, D. A., Ee, J., & Gándara, P. (2014). Employer preferences: Do bilingual applicants and employees experience an advantage? In R. Callahan & P. Gándara (Eds.), *The bilingual advantage language, literacy and the US labor market* (pp. 236–262). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Portolés, L., & Martí, O. (2018). Teachers' beliefs about multilingual pedagogies and the role of initial training. *International Journal of Multilingualism*, 17(2), 248–264. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1515206>

Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: the extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of

Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542–556. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1102860>

Siongers, J., Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Bongaerts, B., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport diversiteit*. Vrije Universiteit Brussel.

Schweizer, T. A., Ware, J., Fischer, C. E., Craik, F. I. M., & Bialystok, E. (2012). Bilingualism as a contributor to cognitive reserve: Evidence from brain atrophy in Alzheimer's disease. *Cortex*, 48(8), 991–996. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2011.04.009>

Spruyt, B., Van den Borre, L., Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Kavadias, D. & Siongers, J. (2021). *TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport loopbanen*. Vrije Universiteit Brussel.

Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Siongers, J., & Kavadias, D. (2023). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2022- 2023 (september-oktober), 19-27.

Statistiek Vlaanderen (z.d.): Statistisch jaarboek van 2021-2022. Beschikbaar via <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijsstatistieken/statistisch-jaarboek/statistisch-jaarboek-van-het-vlaams-onderwijs-2021-2022>

Surmont, J., Struys, E., & Somers, T. (2015). Creating a framework for a large-scale implementation of Content and Language Integrated Learning. *European Journal of Language Policy*, 7(1), 29-41. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2015.3>

Surmont, J., Caira, T., Struys, E., & Meuleman, E. (2022). CLIL (materials) for all? In C. A. Huertas-Abril, E. Fernandez-Ahumada, & N. Adamuz-Povedano (Reds.), *Handbook of Research on International Approaches and Practices for Gamifying Mathematics*, (pp. 46-66). IGI Global.

Van Der Sluis, S., De Jong, P. F., & Van Der Leij, A. (2007). Executive functioning in children, and its relations with reasoning, reading, and arithmetic. *Intelligence*, 35(5), 427–449. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.001>

Van Mensel, L., Hiligsmann, P., Mettwie, L., & Galand, B. (2019). CLIL, an Elitist Language Learning Approach? A background analysis of English and Dutch CLIL pupils in French-speaking Belgium. *Language Culture and Curriculum*, 33(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1571078>

Verbiest, E. (2003). Collectief leren, professionele ontwikkeling en schoolontwikkeling: facetten van professionele leergemeenschappen. In B. Creemers, J. Giesbers, M. Krüger, & C. van Vilsteren (Reds.), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement, Leiding geven in bestel, school en klas* (pp. 1–24). Kluwer.

Vermeersch, B. en Torfs, M. (2023, 17 januari): *14 procent van kleuters heeft extra taalondersteuning nodig, minister Weyts: "Nadenken over ingrepen op groeipakket als ouders verantwoordelijkheid ontlopen"*. VRT NWS

<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/01/16/14-procent-kleuters-hebben-extra-taalondersteuning-nodig-naden/>

Vlaams Parlement (2018). Schriftelijke vraag over drop-out startende leerkrachten door Vera Celis (N-VA) aan minister Hilde Crevits. Nr. 345

<http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id¼1391230>.

Vlaams Parlement (2020) Schriftelijke vraag uitval beginnende leerkrachten – maatregelen door Jan Laeremans (Vlaams Belang) aan minister Ben Weyts. Nr 9.

<https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1614561>

Vlaamse Onderwijsinspectie (2017). Twee jaar CLIL in het Vlaams secundair onderwijs: een evaluatie. Rapport beschikbaar via

<http://www.onderwijsinspectie.be/sites/default/files/atoms/files/CLILRAPPORT%20met%20bijlagen%20-%2020170112.pdf>

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>

Weyts, B. & Tavernier, A. (2023). Achteruitgang begrijpend lezen: ‘hoop dat iedereen eindelijk inziet dat we radicaal moeten inzetten op Nederlands’.

Persbericht 16 mei 2023, te lezen via

<https://www.benweyts.be/nieuws/achteruitgang-begrijpend-lezen-hoop-dat-iedereen-eindelijk-inziet-dat-we-radicaal-moeten?pq=nieuws/persberichten&page=0#views-row-5>

White Paper. 1995: *“Teaching and Learning. Towards a Cognitive Society”* European Commission.

Woumans, E., Santens, P., Sieben, A., Versijpt, J., Stevens, M., & Duyck, W. (2015). Bilingualism delays clinical manifestation of Alzheimer’s disease. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(3), 568–574.

<https://doi.org/10.1017/s136672891400087x>

Woumans, E., Surmont, J., Struys, E., & Duyck, W. (2016). The longitudinal effect of bilingual immersion schooling on cognitive control and intelligence. *Language Learning*, 66(S2), 76–91. <https://doi.org/10.1111/lang.12171>

## Praktijkvoorbeeld

### Samen werken aan meer inclusieve en diverse lerarenopleidingen

*Gert-Jan Veerman (Christelijke Hogeschool Ede) en Anje Ros (Fontys Hogescholen)*

#### Samenvatting

*Het Nederlandse Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap faciliteert de alliantie 'Divers voor de klas' om een vierjarig project uit te voeren gericht op meer diverse en inclusieve lerarenopleidingen. Door te streven naar een inclusieve cultuur wordt beoogd dat meer studenten uit minderheidsgroepen voor een lerarenopleiding kiezen en doorstromen naar het onderwijs, waardoor het lerarentekort wordt verkleind. Een nulmeting laat zien dat studenten die een inclusieve cultuur op de lerarenopleiding ervaren, eerder verwachten in het onderwijs te gaan werken. Dit wijst erop dat een inclusieve cultuur mogelijk kan bijdragen aan minder uitval van studenten en meer studenten zich verbinden aan het onderwijs, wat uiteindelijk kan bijdragen aan het verkleinen van het lerarentekort.*

*Het project ambieert een meer diverse instroom en inclusieve cultuur bij de negen deelnemende lerarenopleidingen te bevorderen. Werk maken van inclusie is een gevoelige en complexe ambitie, met als risico dat men blijft hangen in beschuldigingen als niet de goede taal wordt gebruikt. Om constructief en structureel aan een inclusieve cultuur te werken, zijn eerst de concepten inclusieve cultuur en diversiteit helder gedefinieerd en is in de literatuur nagegaan hoe diversiteit en inclusie versterkt kunnen worden. Op basis hiervan is een online werkomgeving ontwikkeld. Gebruikerservaringen met de werkomgeving laten zien dat deze leidt tot het ontwikkelen van een visie, gemeenschappelijke taal en bewustwording bij alle medewerkers binnen de opleiding en tot een concreet actieplan.*

*Tijdens dialoogsessies met de negen lerarenopleidingen wordt duidelijk hoe gevoelig het werken aan inclusie ligt en wat in de specifieke context remmend is en vragen oplevert. Er ontstaat ruimte voor zelfreflectie bij alle betrokkenen. Een gedeeld inzicht uit de dialoogsessies is dat een inclusieve en diverse opleiding vraagt om een opleidingsbrede aanpak en nauwe samenwerking met opleidingscholen.*

*De combinatie van de werkomgeving, kennissessies en dialoogsessies dragen bij aan het delen van concrete inzichten en handvatten om daadwerkelijk met elkaar aan de slag te gaan. Het project is, gezien deze eerste ervaringen met de opzet en de sterke aanwas van het aantal lerarenopleidingen, een veelbelovend praktijkvoorbeeld waarmee uiteindelijk het lerarentekort kan worden tegengegaan.*

#### Inleiding

De alliantie 'Divers voor de klas' heeft het initiatief genomen om samen werk te maken van meer diverse en inclusieve opleidingen en basisscholen. In een



vierjarig project participeren negen Nederlandse lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo's), de PO-Raad, het Landelijk Overleg Lerarenopleiding Basisonderwijs (LOBO) en de stichting Meestert. De alliantie wordt ondersteund door twee lectoraten, de Vereniging Hogescholen en het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap (OCW). Op 3 oktober 2022 ondertekenden vijf pabo's<sup>1</sup> gezamenlijk een manifest. Ze beloven in dit manifest om gedurende vier jaar werk te maken van meer diversiteit voor de klas en meer inclusieve pabo's. Sinds vorig jaar zijn al vier nieuwe pabo's aangesloten<sup>2</sup>. In deze praktijkbeschrijving laten we zien hoe dit initiatief een van de beloftevolle strategieën kan zijn om het lerarentekort tegen te gaan. We schetsen eerst de aanleiding, laten zien hoe een inclusieve cultuur impact heeft op het lerarentekort en gaan vervolgens in op de gehanteerde aanpak en eerste ervaringen van dit project. Op basis hiervan beschrijven we de betekenis van het project voor het lerarentekort.

## Aanleiding

Vanwege het lerarentekort kregen pabo's in 2020 van de Nederlandse ministers van onderwijs de opdracht een grotere en meer diverse groep leraren op te leiden. Bij een divers lerarenkorps hebben de leraren, leerlingen en ouders een grote kans dat ze een collega met andere kenmerken ontmoeten (Veerman, 2020). Op basis van landelijke cijfers over diversiteit in de lerarenopleidingen stellen we vast dat van alle studenten in de lerarenopleiding basisonderwijs in Nederland slechts 13 procent een migratieachtergrond heeft (voor het hele hoger onderwijs is dit 34 procent) en slechts 24 procent man is (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2022). Daarnaast is de uitval op de pabo bij deze studenten groter (Dienst Uitvoering Onderwijs, 2022). Zo hadden mannelijke studenten uit het cohort 2016 een diplomarendement van ongeveer 30 procent, terwijl bijna 60 procent van de vrouwelijke studenten de pabo binnen vijf jaar met een diploma verliet. Bij studenten met een migratieachtergrond is dit bijna 40 procent en zonder een migratieachtergrond ruim 50 procent. Als pabo's meer studenten uit deze doelgroepen kunnen aantrekken en hun uitval kunnen verminderen, stromen er meer en meer diverse leraren het basisonderwijs in.

---

<sup>1</sup> InHolland Haarlem, Hogeschool Rotterdam, Thomas More Hogeschool, Marnix Academie en Fontys Hogescholen

<sup>2</sup>Hogeschool Utrecht, Hogeschool van Amsterdam, Avans en Hogeschool Leiden.

Uit onderzoek blijkt dat een specifieke reden om te stoppen met de pabo bij studenten met een migratieachtergrond is dat ze zich niet thuisvoelen (Severiens & Meeuwisse, 2008). Oftewel, er is sprake van onvoldoende gevoel van 'belongingness', het gevoel erbij te horen. Voor mannelijke studenten geldt als reden om te stoppen dat het curriculum onvoldoende aansluit op hun wensen (De Visser et al., 2021; Geerdink et al., 2009). Hierbij speelt een gebrek aan 'uniqueness' een rol, het gevoel dat je gewaardeerd wordt om wie je bent, dat wat je uniek maakt. In dit project hanteren we de definitie van inclusie van Shore: "the degree to which individuals experience treatment from the group that satisfies their need for belongingness and uniqueness." (Shore et al., 2011, p. 1265). Deze bevindingen duiden erop dat het bevorderen van een inclusieve cultuur op de pabo's kan bijdragen aan het voorkomen van uitval en wellicht aan het vergroten van de instroom van studenten uit minderheidsgroepen.

### Een kansrijke route?

Is werk maken van meer inclusieve lerarenopleidingen daadwerkelijk een kansrijke route om het lerarentekort tegen te gaan? Dit is voor de start van het project nagegaan door een nulmeting bij vier pabo's. Inclusie is gemeten met een vertaling van de verkorte 'perceived group inclusion scale' (PGIS) van Jansen et al. (2014). Dit instrument is gebaseerd op de eerder gepresenteerde definitie van Shore et al. (2011) en onderscheidt de mate waarin de student op een vijfpuntsschaal 'belongingness' en 'uniqueness' op de pabo ervaart. 'Belongingness' wil zeggen dat het belangrijk is dat iedereen het gevoel heeft bij de groep te horen. Er is sprake van 'uniqueness' als elk individu het gevoel heeft dat zijn unieke eigenschappen worden gewaardeerd en dat hij die kan inzetten (Nishii & Rich 2014; Randel et al., 2018; Shore et al., 2011). De resultaten uit Tabel 1 van de nulmeting laten zien dat de mate waarin de pabostudenten 'belongingness' ervaren significant negatief laag samenhangt met het denken aan stoppen met de opleiding,  $r(220) = -.25, p < .001$ . 'Belongingness' hangt positief laag samen met het later een onderdeel willen zijn van de onderwijsprofessionals in het basisonderwijs,  $r(220) = .17, p < .001$ . Ook voor 'uniqueness' vonden wij correlaties met een vergelijkbare richting ( $r(220) = -.22, p < .001$ ;  $r(220) = .23, p < .001$ ).



Naarmate studenten dus meer een inclusieve cultuur in de opleiding ervaren, zijn ze meer geneigd om op de pabo te blijven en om later te willen werken in het basisonderwijs. Het werken aan 'uniqueness' en 'belongingness' lijkt hiermee kansrijk om uitval tijdens de lerarenopleiding te voorkomen en uiteindelijk een effectieve aanpak om het lerarentekort tegen te gaan.

	Denken aan stoppen	Onderdeel onderwijsprofessionals
'Belongingness'	-.25*	.17*
'Uniqueness'	-.22*	.23*

Noot. N=221. \*  $p < .001$ .

Tabel 1. Correlaties 'belongingness' en 'uniqueness' met het denken aan stoppen en onderdeel willen zijn van de onderwijsprofessionals.

### Visie op inclusie en diversiteit

Het bevorderen van een inclusieve cultuur is niet eenvoudig, omdat het een gevoelig thema is dat snel tot verlamming kan leiden. Deels kan dit komen doordat onduidelijk is hoe een inclusieve cultuur kan worden gestimuleerd. Andere redenen zijn dat het begrip weerstand kan oproepen, doordat opleiders zich aangevallen voelen of door een gebrek aan zelfreflectie (Çelik, 2019). Het gesprek met de opleidingen over de gekozen definitie van inclusie, verheldert dit begrip en zorgt ervoor dat opleiders met meer nuance nadenken over de inclusieve cultuur op hun opleiding. Het gaat daarbij om het vergroten van het gevoel van 'uniqueness' en 'belongingness' in specifieke situaties waar de inclusiviteit onder druk staat, namelijk bij minderheidsgroepen. Er is daarbij gekozen voor een brede kijk op diversiteit die uitgaat van een maximale variatie van allerlei zichtbare en onzichtbare verschillen tussen leraren op kenmerken zoals afkomst, interesses, voorkeuren, etniciteit, expertise en gender (Çelik, 2019; Veerman, 2020). De opzet is om in co-creatie te werken aan het bevorderen van inclusie en diversiteit. Om dit proces te ondersteunen is vooraf een instrument ontwikkeld (werkomgeving inclusieve cultuur) voor opleidingen en voor scholen, waarmee zij samen hun beginsituatie kunnen vaststellen, hun doelen kunnen bepalen en een actieplan kunnen opstellen dat wordt gevoed door inzichten uit de literatuur.

## Opzet project

Deelnemende pabo's starten, na een intake met de coördinator van het project, hun deelname met een werksessie met behulp van de online 'werkomgeving'. De werkomgeving bestaat uit een toolkit met een scan, potentiële actiepunten, een kennisbank en een format voor de ontwikkeling van een actieplan.

De scan bevat drie dimensies waar medewerkers, eventueel ook met studenten, samen in dialoog de huidige stand van zaken wat betreft de ervaren inclusie en diversiteit kunnen bepalen. De pabo's kiezen zelf op welke dimensie ze willen groeien. De eerste dimensie uit de werkomgeving is gericht op een inclusief klimaat in de pabo, waarin medewerkers en studenten – ongeacht leeftijd, uiterlijke kenmerken, gender, seksuele voorkeur, sociaal-culturele achtergrond, expertise – zich thuis en gewaardeerd voelen. De tweede dimensie 'diversiteit wat betreft gender' en de derde dimensie 'diversiteit wat betreft culturele achtergrond' hebben als focus het aantrekken en behouden van specifieke doelgroepen, namelijk studenten die zich als man identificeren en studenten en medewerkers met een migratieachtergrond. Op basis van de resultaten selecteren deelnemers suggesties voor concrete actiepunten, die passen bij hun context. De kennisbank bevat voor het afwegen van keuzes en de uitwerking van de gekozen actiepunten, achtergrondartikelen en uitgewerkte concrete activiteiten. Voorbeelden van dergelijke activiteiten zijn een specifieke wervingsmethode zoals het project 'talentscouting' uit Rotterdam en dialoogdagen van het internationale project *#Ibelong* (2023).

Pabo's die deelnemen aan het project starten een projectgroep die het actieplan, opgesteld met behulp van de werkomgeving, uitwerkt met opleidingsspecifieke doelen. Jaarlijks gebruikt de werkgroep op iedere pabo de werkomgeving om de doelen en werkwijze aan te scherpen tijdens sessies met medewerkers, managers en soms studenten. De opleidingen ontvangen tijdens de uitvoering van het project coaching vanuit de alliantie bij het opstellen en uitvoeren van hun plan. Daarnaast zijn er kennissessies, in de vorm van een jaarlijkse congresdag en twee online kennissessies waarin experts met verschillende achtergronden inspiratie geven. Driemaal per jaar delen de opleidingen online tijdens dialoogsessies de gekozen activiteiten, hun ervaringen en knelpunten met elkaar en geven elkaar feedback. De pabo's vormen hiermee gezamenlijk een professionele leergemeenschap (PLG) waarin ze hun ervaringen bespreken en de dilemma's delen waar ze tegenaan lopen. Zie Figuur 1 voor een overzicht van alle activiteiten en betrokkenen.



Figuur 1: Inhoud, betrokkenen en frequentie van het vierjarig programma

### Eerste leerervaringen met de werkomgeving

Uit evaluatiegesprekken met de deelnemende opleidingen blijkt dat de dialoog over de aspecten van de scan mooie gesprekken oplevert. De meeste opleidingen kiezen voor de eerste dimensie die gaat over het inclusieve klimaat. Vaak worden vervolgsessies georganiseerd, waarin nog weer andere groepen worden betrokken, zoals studenten, onderwijsondersteunend personeel of het managementteam.

De opleidingen geven aan dat het samen invullen van de scan bijdraagt aan bewustwording wat diversiteit en inclusieve cultuur betekent en dat het bijdraagt aan visieontwikkeling. Ook krijgen de deelnemers zicht op hoe ze een inclusieve cultuur kunnen versterken en daarmee uitval kunnen beperken. Eén van de docenten vertelt na het invullen van de scan: *'Door samen in de scan te werken, creëer je een gezamenlijke taal. Je krijgt discussie, zijn we wel zo inclusief als we denken? Alleen dat raakt de essentie van al die onderwerpen. Dat gesprek. Het is een werkvorm waarbij je een keuze moet maken.'* De vraag 'Hoe inclusief zijn we eigenlijk?' zorgt voor bewustwording en reflectie op de eigen opvattingen en werkrouines. Daarnaast helpt het samen invullen van de scan om de al aanwezige expertise op het gebied van inclusie binnen de pabo zichtbaar te maken. De opleidingen kiezen verschillende activiteiten uit de werkomgeving die het beste aansluiten bij hun context en de doelen waar ze aan willen gaan werken. De werkomgeving helpt om een focus aan te brengen in de grote hoeveelheid mogelijke activiteiten om vervolgens in co-creatie aan meer diversiteit en een inclusieve cultuur te werken.

## Dialogsessies over dilemma's

Tijdens de dialogsessies staat een dilemma centraal, waar meerdere pabo's tijdens het project tegenaan lopen. De sessies hebben als doel om naast de ontwikkeling van concrete activiteiten zelfreflectie te stimuleren. Tijdens een van de sessies, waarin samenwerking met de opleidingsscholen centraal stond, bracht een van de deelnemers een situatie in die goed de complexiteit en gevoeligheid zichtbaar maakt van het werken aan inclusie en diversiteit. Een opleidingsschool weigerde een student met een hoofddoek. Hierbij speelde de vraag hoe een opleiding omgaat met scholen die vanuit hun religieuze achtergrond een andere invulling geven aan inclusiviteit dan de opleiding zelf. De opleiding besloot dat een inclusieve benadering betekent dat ook andere zienswijzen worden gerespecteerd, maar dat hierover wel de dialoog moet worden aangegaan met zowel de student als de opleidingsschool. Studenten krijgen op deze manier een respectvolle, maar wel realistische voorbereiding op de praktijk. Dit voorbeeld had binnen de opleiding tot veel discussie geleid. Een uitwerking van dit praktijkvoorbeeld is te vinden binnen de online werkomgeving (Ros, 2023).

De inbreng van dit praktijkvoorbeeld in een dialogsessie leidde ook tot open gesprekken tussen de deelnemers van de verschillende pabo's. Vragen die aan bod kwamen, waren: Is er een grens als de zienswijzen te veel verschillen, of kunnen alle scholen opleidingsschool worden? In welke mate vragen we van opleidingsscholen inclusief gedrag en inclusieve communicatie? Hoe zorgen we dat ook studenten die dit meemaken zich gerespecteerd en verbonden voelen door opleidingsscholen en hoe voorkomen we uitval? Welke rol heeft de opleiding hierin? Wie is aan zet bij het initiëren van een dialoog over dit thema? Wat vraagt het van studenten en docenten om een dergelijke dialoog te kunnen voeren? Deelnemers in de dialogsessie reflecteerden over wat het van henzelf vraagt met betrekking tot het omgaan met fricties in ideeën over wat een inclusieve cultuur betekent. Een gedeelde uitkomst was dat een respectvolle dialoog met studenten en opleidingsscholen, waarbij ieder oog heeft voor de specifieke context, essentieel is om een inclusieve cultuur te versterken en studenten te behouden.

## **Betekenis van het project voor het lerarentekort**

De opzet van het project, met een focus op een meer inclusieve cultuur en een diverse studentenpopulatie, helpt de pabo's gerichte activiteiten te kiezen uit de grote hoeveelheid mogelijke activiteiten. De focus op inclusie is een kansrijke keuze, omdat studenten daardoor minder snel de opleiding verlaten.

Opleidingen denken vaak zelf dat er sprake is van een inclusieve cultuur, maar bepaalde groepen studenten ervaren dit toch anders.

In het project participeert een groot aantal Nederlandse pabo's, en er zijn meerdere organisaties en experts bij betrokken. Het project helpt om expertise op het gebied van inclusie en diversiteit beschikbaar te maken voor de professionals die daadwerkelijk impact kunnen hebben in de praktijk.

Momenteel wordt expertise op het gebied van diversiteit en inclusie uit Vlaanderen slechts beperkt binnen het project benut en zijn geen Vlaamse lerarenopleidingen aangesloten. Hier liggen in de aankomende tijd nog kansen voor verrijking en uitbreiding.

De beschrijving van het project laat zien dat een opzet met een landelijke structuur en opleidingsspecifieke doelen en aanpak in korte tijd een relatief groot aantal pabo's kan mobiliseren rond een gevoelig thema. De dialoogsessies bieden daarbij een aanvulling om tot zelfreflectie te komen. Er zijn geen snelle, eenvoudige oplossingen, maar door de dialoog aan te gaan, activiteiten te ontwikkelen en van elkaar te leren, kan een cultuurverandering worden gerealiseerd. Het uiteindelijke doel is een diverse instroom en uitstroom van studenten die zich thuis en gewaardeerd voelen om wie ze zijn. Daarmee is dit project een beloftevolle strategie om uiteindelijk het lerarentekort tegen te gaan.

## **Auteurs**

**Gert-Jan Veerman** is lector van het lectoraat Samen Divers van de opleiding Educatie van de Christelijke Hogeschool Ede en docent onderwijswetenschappen bij de Radboud Universiteit te Nijmegen.

[gjmveerman@che.nl](mailto:gjmveerman@che.nl)

## **Auteursnaam**

**Anje Ros** is lector Goed leraarschap – goed leiderschap bij Fontys Hogescholen. Zij doet onderzoek naar de ontwikkeling van scholen en opleidingen tot lerende organisaties en de rol van leiders daarin. Het ontwikkelen van een inclusieve

cultuur en daardoor een aantrekkelijk leer- en werkklimaat voor docenten is daarbij een belangrijk speerpunt.

[A.ros@fontys.nl](mailto:A.ros@fontys.nl)

## Referenties

Çelik, S. (2019). Diversiteit vanuit het perspectief van waarden. *Filosofie en Praktijk* 40(2), 45-59.

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022). *Hoger onderwijs; eerste- en ouderejaarsstudenten, studierichting [Dataset]*. Geraadpleegd op 25 mei 2023, van <https://opendata.cbs.nl/statline/#/CBS/nl/dataset/83538NED/table?ts=1648029936120>

De Visser, M., Lodewick, J., Termorshuizen, T., Van Laanen, K., & Van Casteren, W. (2021, mei). *Meer meesters?: Routes naar diversiteit voor de klas*. ResearchNed.

Dienst Uitvoering Onderwijs (2022). *Ruwe data rendement van pabo-studenten cohort 2016 [Dataset]*. DUO

#Ibelong. (2023). *Dialogue days*. Geraadpleegd op 25 augustus 2023, van <https://ibelong.eu/activities/dialogue-days/>

Geerdink, G., Bergen, T., & Dekkers, H. (2009). Verklaringen voor het seksspecifieke studierendement op de pabo. *Pedagogische Studiën*, 86(4), 263-280.

Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289.

Jansen, W. S., Otten, S., van der Zee, K. I., & Jans, L. (2014). Inclusion: Conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370-385.

Nishii, L. H., & Rich, R. E. (2014). Creating Inclusive Climates in Diverse Organizations. In M. Ferdman & B.R. Deane (Eds.), *Diversity at Work: The Practice of Inclusion* (pp. 330-363). John Wiley & Sons.

Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.

Ros, A.A. (2023). *Hoe ga je om met andere zienswijzen?* Geraadpleegd op 25 mei 2023, van <https://inclusief-opleidingen.platformsamenoleden.nl/wp/wp-content/uploads/2023/05/Praktijkvoorbeeld-Hoe-ga-je-om-met-andere-zienswijzen.pdf>

Severiens, S., & Meeuwisse, M. (2008). Waarom stoppen zoveel allochtone pabostudenten met hun studie? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 26(1), 13–23.

Veerman, G.J.M. (2020). *Samen Divers. Versterken van sociale cohesie in het onderwijs*. Christelijke Hogeschool Ede.