



Vlaams
Parlement

ingediend op **235** (2019-2020) – Nr. 4
7 april 2020 (2019-2020)

Verslag van de hoorzitting

namens de Commissie voor Onderwijs
uitgebracht door Kristof Slagmulder, Steve Vandenberghe
en Karolien Grosemans

over kwaliteitsvol onderwijs
met voldoende en sterke leerkrachten

Samenstelling van de Commissie voor Onderwijs:

Voorzitter: Karolien Grosemans.

Vaste leden:

Arnout Coel, Koen Daniëls, Karolien Grosemans, Kathleen Krekels, Annabel Tavernier;
Roosmarijn Beckers, Jan Laeremans, Kristof Slagmulder;
Jo Brouns, Loes Vandromme;
Jean-Jacques De Gucht, Sihame El Kaouakibi;
Stijn Bex, Elisabeth Meuleman;
Hannelore Goeman.

Plaatsvervangers:

Marius Meremans, Axel Ronse, Nadia Sminate, Kris Van Dijck, Katja Verheyen;
Leo Pieters, Els Sterckx, Sam Van Rooy;
Katrien Schryvers, Brecht Warnez;
Els Ampe, Steven Coenegrachts;
Johan Danen, Gustaaf Pelckmans;
Steve Vandenberghe.

Toegevoegde leden:

Kim De Witte.

Documenten in het dossier:

235 (2019-2020) – Nr. 1 t.e.m. 3: Verslagen van de hoorzitting

INHOUD

1. Uiteenzetting door Tim Surma	4
1.1. Inleiding	4
1.2. (Hou) de leraar on the job	4
1.3. Wat zegt best evidence?	5
1.4. Lerarenopleiding	5
1.5. Opleiding tot lerarenopleider	6
1.6. Is meer geld de oplossing?	7
2. Uiteenzetting door Els Consuegra	8
2.1. Probleemstelling	8
2.2. Grote uitdaging wereldwijd: tekort aan leerkrachten	9
2.3. Onderzoeksfocus.....	9
2.4. Inductiefase	10
2.5. Full profession	10
2.6. Samenvattend	12
3. Bespreking	13
3.1. Tussenkomen van de leden.....	13
3.2. Antwoorden van de sprekers	15
3.3. Bijkomende vragen en antwoorden	18
Gebruikte afkortingen	20

Op 13 februari 2020 startte de Commissie voor Onderwijs met de hoorzittingenreeks over kwaliteitsvol onderwijs met voldoende en sterke leerkrachten.

Tijdens deze hoorzittingenreeks komen academici en betrokken actoren aan het woord die ingaan op de diverse aspecten die verbonden zijn met het lerarentekort.

Op zes donderdagvoormiddagen in februari, maart en april 2020 komen volgende sprekers aan bod:

- Europese Commissie: dr. Hannah Grainger Clemson, Schools Policy Officer, en Michael Teutsch, Head of Unit Schools and Multilingualism, DG Onderwijs, Jongerenzaken, Sport en Cultuur;
- Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie: Axel Aerden, directeur afdeling Vlaanderen, en Dirk Broos, vicevoorzitter Vlaanderen;
- VDAB: Michiel Bonte, manager Zorg en Onderwijs, NT2/Integratie, en Karel Van Den Bossche, bemiddelaar Zorg en Onderwijs Oost-Vlaanderen;
- de onderwijsverstrekkers: Katholiek Onderwijs Vlaanderen, GO!, OVSG, POV en OKO;
- de onderwijsvakbonden: COC, ACOD, COV en VSOA;
- Teach for Belgium: Klaartje Volders, coördinator Partnerschappen, Nicolas De Lobel, tutor, en Linde Van de Putte, alumnus;
- Charlotte Struyve, postdoctoraal onderzoeker, Onderzoekseenheid Onderwijskunde, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen KU Leuven;
- Piet Vervaecke, directeur, Onderwijscentrum Brussel;
- Tim Surma, onderwijsonderzoeker, Thomas More;
- Pedro De Bruyckere, Arteveldehogeschool;
- Els Consuegra, postdoctoraal onderzoeker Departement Onderwijswetenschappen, VUB;
- Ruben Vanderlinde, Departement Onderwijsstudies, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, UGent;
- Bart De Lathouwer, opleidingscoördinator, Arteveldehogeschool.

Tijdens de vierde hoorzitting op 12 maart waren te gast:

- Tim Surma, research manager, Expertisecentrum voor Effectief Leren, Thomas More Hogeschool;
- prof. dr. Els Consuegra, ondervoorzitter van het Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding (MILO), Vrije Universiteit Brussel.

1. Uiteenzetting door Tim Surma

1.1. Inleiding

Tim Surma legt bij het begin van zijn uiteenzetting uit dat het nieuwe expertisecentrum waarvan hij research manager is, en dat onder de vleugels genomen is door de Thomas More Hogeschool, nauw samenwerkt met de lerarenopleidingen en zich richt op de effectiviteit van het Vlaamse onderwijs, en daartoe de uitkomst van programma's en methoden test tot op microniveau. Hij waarschuwt wel dat hij geen kant-en-klare oplossingen in de aanbieding heeft, en dat het trouwens ook geen zin heeft om een groot aantal kandidaten naar het beroep te lokken als die vervolgens snel weer uitvallen.

1.2. (Hou) de leraar on the job

De spreker geeft er de voorkeur aan om dieper te graven en zal daarbij focussen op de kloof tussen theorie en praktijk. Het eerste dat een leerkracht bij de instap meteen ervaart, is dat het werk ongelijk verdeeld is over de tijd: periodes van overwerk en lange vakanties wisselen elkaar af, wat men amper kon ervaren tijdens de opleiding.

Een tweede voorbeeld van de kloof is de ervaring dat een aangeleerde didactiek niet zo goed blijkt te werken in de praktijk. Zijn uitgangspunt is dat een goede opleiding, die bij de leraren voldoende expertise inzake lesgeven aanbrengt, uitval zou kunnen tegengaan. Het antwoord is volgens Tim Surma te vinden in de verbinding van lerarenopleidingen, inductieprogramma's en professionele begeleiding tijdens het verdere loopbaantraject.

1.3. Wat zegt best evidence?

Als wetenschapper pleit Tim Surma voor evidence-informed opleiden. Er wordt erg veel onderzoek gedaan naar wat potentieel goed kan werken om bij grote groepen leerlingen het leren te verbeteren, waaruit richtlijnen kunnen worden afgeleid voor effectieve didactiek. Anderzijds garandeert de evidentie die uit de sociale wetenschappen komt niet dat uit a ook automatisch b volgt. Er kan altijd iets onverwacht gebeuren, wat echter niet wegneemt dat inzicht mogelijk is over wat een goede kans maakt om te werken.

Interessant in dat verband zijn volgens de spreker lerareneffectiviteitsstudies. Zij leren welke aanpak of welk lerarenprofiel het beter doet dan andere bij de implementatie van een programma, bijvoorbeeld leren lezen in het eerste leerjaar. Die worden dan nader bekeken. Dergelijk proces-productonderzoek wordt al gevoerd sinds de jaren zestig. In de beschrijvingen keren bepaalde vaststellingen terug, die patronen onthullen. Als voorbeeld geeft hij dat de leraar zijn les start met een korte herhaling van wat in de vorige les gezien is. Richtlijnen als deze worden vervolgens gepubliceerd in artikels. Omdat de meeste publicaties Engelstalig zijn, vinden ze moeilijk ingang op de Vlaamse werkvloer, die er ook geen tijd voor heeft.

Een andere relevante tak van de wetenschap is de cognitieve psychologie, die onderzoekt hoe mensen leren, vergeten, onthouden, toepassen enzovoort. Ook daarin is veel gepubliceerd. Er is veel 'best evidence' ter beschikking over het verbeteren van het leren door de leerling. De interventies variëren dikwijls van goedkoop tot gratis. Misschien wel de belangrijkste rol wordt gespeeld door voorkennis. Een leerling leert des te makkelijker over iets naarmate hij er al veel over weet. Daarbij gaat het niet alleen over feiten- maar ook over procedurele kennis. De spreker erkent dat het niet om wereldschokkende bevindingen gaat, maar ze worden wel algemeen aanvaard.

1.4. Lerarenopleiding

Aangezien ze de kern van het lesgeven uitmaken, moeten de bevindingen vanzelfsprekend tot de bagage van elke beginnende leerkracht behoren, vandaar het belang van de lerarenopleiding. De NVAO heeft gelijk dat in de Vlaamse lerarenopleidingen hard gewerkt wordt, al zijn de domeinspecifieke leerresultaten volgens de spreker nogal vaag omschreven. Hoe moet bijvoorbeeld een educatieve bachelor "krachtige en stimulerende leeromgevingen ontwerpen"? Niet alle visies daarop zijn even wetenschappelijk ondersteund.

De opleidingen zijn relatief vrij in het aanbieden van vakinhouden, in tegenstelling tot bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk met zijn kader voor 'initial teacher training', waaraan elke lerarenopleiding moet voldoen. Dat is veel concreter dan het onze en definieert vijf kerngebieden: curriculum, pedagogie en didactiek, gedrag en klasmanagement, toetsing en professioneel gedrag. Wie ze onder de knie heeft, heeft volgens Tim Surma de essentie van het lerarenberoep te pakken.

Daarnaast zijn ook acht standaarden vastgelegd (de kracht van hoge verwachtingen, hoe leerlingen leren, vakkennis en curriculum, klaspraktijk en didactiek, effectieve en realistische differentiatie, accurate en productieve toetsing, gedrag- en klasmanagement en professionaliteit van de leraar), die vervolgens nog verder

geconcretiseerd worden, met daarbij expliciete aandacht voor het leren van alle leerlingen, van hoogbegaafde tot risicovolle (die bijvoorbeeld niet de instructietaal kennen). Er wordt ook sterk ingezet op vakinhoudelijke expertise.

Daarop gaat Tim Surma, als voorbeeld, in op de duidelijke richtlijnen voor de lerarenopleidingen over differentiatie, waarnaast natuurlijk nog ruimte overgehouden wordt om het curriculum verder in te vullen vanuit de pedagogische visie van de opleiding. Eerste voordeel is de creatie van een gemeenschappelijke woordenschat in de beroepsgroep, onafhankelijk van de lerarenopleiding waarin men afstudeerde, terwijl nu vaak een kakofonie weerklinkt op het vlak van onderwijsterminologie. Ook voor de opleiders, bij wie de werkdruk zeer hoog is, is dergelijke duidelijkheid welkom.

Eigen onderzoek over de leermaterialen die gehanteerd worden in Vlaamse en Nederlandse lerarenopleidingen, met name op het vlak van leerpsychologie en didactiek, bracht grote kwaliteitsverschillen aan het licht. Sommige dekken nauwkeurig alle basisprincipes van de cognitieve psychologie, andere doen maar wat. Ter illustratie vermeldt hij enkele gevallen uit Nederland. Percentages over het rendement van werkvormen, bestempelt de spreker als flauwekul. Individuele leerstijlen blijken bij empirische tests weinig meer op te leveren dan extra werk voor de docent. Lerarenopleiders waarderen dergelijk advies, omdat ze er zelf geen tijd voor hebben.

Als voorbeeld van een internationale organisatie die wel met 'best evidence' bezig is, noemt Tim Surma de Education Endowment Foundation, een Brits expertisecentrum met middelen waarvan hij alleen maar kan dromen, dat laagdrempelige en prachtig vormgegeven gidsen uitgeeft over de effectiviteit van programma's die het heeft onderzocht. De foundation gaf ook een toolkit uit, met interventies waaruit men kan kiezen op basis van onder meer vereiste middelen en aangetoonde leerwinst.

1.5. Opleiding tot lerarenopleider

Tim Surma zoomt in op het huidige curriculum van de opleiding tot lerarenopleider van de KU Leuven, waaraan volgens de spreker nog kernelementen kunnen worden toegevoegd. Een belangrijke groep wordt immers gevormd door mensen die zelf gepassioneerde leraren zijn en dus al praktijkervaring hebben, maar niet automatisch kunde op het vlak van cognitie.

Bij de professionalisering na de voltooiing van de initiële opleiding benadrukt hij hoe belangrijk de ondersteuning in de eerste jaren is, waarin de leercurve het steilst omhooggaat. De spreker gaat in op de kenmerken van inductieprogramma's die volgens hem een grote kans op slagen bieden. Een ervaren collega waarop men kan terugvallen is goud waard voor een jonge leerkracht. In vrijwel geen andere beroepsgroep wordt steevast de lastigste opdracht gegeven aan de nieuwste noviet. Daarnaast vermeldt hij samenwerking (onder meer bij het voorbereiden van lessen) en lidmaatschap van een extern netwerk. De sterkste invloed gaat evenwel uit van programma's waarin leraren bijleren over hun vak en vakdidactiek.

Vervolgens zet hij de kenmerken van effectieve programma's bij elkaar.



In Vlaanderen zijn bij- of nascholingen vaak eenmalige voordrachten, die hooguit inspirerend zijn. Echte impact vereist inhoud die state-of-the-art is en evidence-informed. Succesvolle nascholing focust op leren en biedt in haar aanbod een balans tussen door de school gestuurd en zelfgestuurd door de leraar. Die laatste weet wat hij nodig heeft, de eerste heeft een visie waarop zij wil inzetten.

Vervolgens onderstreept hij dat de implementatie van dergelijke professionaliseringstrajecten zo weinig mogelijk de indruk moet wekken dat het om extra werk gaat. Collectieve nascholingen zijn ook veel effectiever dan individuele. Leraren leren graag actief, door iets met de leerstof te doen, begeleid door experts. Wat de duurzaamheid betreft, is continuïteit wenselijk. Het leiderschap van de directie speelt daarbij een rol, naast voldoende middelen. Vandaag wordt jaarlijks om en bij de 90 euro ingezet voor de professionele ontwikkeling van een leraar in het secundair onderwijs, wat extreem weinig is. In Nederland bijvoorbeeld gaat het om ongeveer 700 euro.

Tim Surma haalt het voorbeeld aan van een Londense concentratieschool, die in samenwerking met de eerdergenoemde foundation en zijn gidsen, focust op academische excellentie, naast creativiteit en sociale intelligentie. De leraren hanteren een professioneel vocabularium en, ondanks de hoge armoede van de populatie, strijdt men om er te mogen werken. Als voorbeeld van de versnipperde aanpak in Vlaanderen toont hij het aanbod van een invloedrijk nascholingscentrum. Veel thema's blijken vak- en domeinoverschrijdend. In verhouding is er te weinig vakspecifieke aandacht. Ze zijn ook niet allemaal evidence-informed.

Daarop legt hij uit hoe in het Verenigd Koninkrijk het kader eruitziet van de initiële opleiding naar de eerste twee beroepsjaren. Een leraar behoudt daarin het recht op doorlopende begeleiding volgens hetzelfde curriculum, met inbegrip van vak-kennis bijvoorbeeld. Hij suggereert dat ook Vlaanderen die kans grijpt. Leraren kunnen extra credits verwerven en zich opwerken tot expert.

1.6. Is meer geld de oplossing?

Wat het budget betreft, waarschuwt Tim Surma dat een eenvoudige verhoging niet volstaat. Als men niet tegelijk inhoud en structuur aanpakt, zal immers het gevolg zijn dat men identiek hetzelfde aanbiedt voor meer geld, zoals de Nederlandse ervaring leert. Anderzijds toont Nederland eveneens een mogelijk toekomstbeeld ingeval men er niet meer in slaagt zijn scholen te bevolken met kwaliteitsvolle

leraren die focussen op lesgeven. De spreker toont ter waarschuwing een promotie voor privéonderwijs dat 15.000 euro kost, en waarvan men kan verwachten dat vermogende ouders erop intekenen. Dat botst met de waarde dat goed onderwijs voor iedereen toegankelijk is. Hij pleit ervoor de situatie te voorkomen waarin, zoals hij eveneens in Nederland ontmoette, lesgegeven wordt in zeer grote groepen van 60 tot 100 leerlingen, leerpleinen genaamd, die gecoacht worden door twee begeleiders. Dat kan werken met zeer verstandige leerlingen, maar durft te falen als ze iets minder sterk zijn. Naast dergelijke school staat een ultramodern gebouw, waarin remediërend lesgegeven wordt, maar dan privé.

2. Uiteenzetting door Els Consuegra

2.1. Probleemstelling

De presentatie van *Els Consuegra* is gebaseerd op een uitgebreide literatuurstudie in het kader van een onderzoeksproject van VUB, KU Leuven en Universiteit Antwerpen. Het lerarentekort is een probleem voor onderwijssystemen die streven naar zo kwaliteitsvol mogelijk onderwijs. Kwaliteit betekent voor haar het bieden van maximale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen. Leerkrachten zijn een belangrijke sleutel tot het succes daarvan. Hun impact blijkt zeer duidelijk uit de overzichtsstudie van John Hattie, die in 2009 alle wetenschappelijke literatuur daarover samenvatte en dat in 2015 actualiseerde. Hij keek daarbij naar kenmerken van leerkrachten, onderwijsstructuren, leerlingen enzovoort. De inzichten zijn gebaseerd op meer dan 60.000 studies en 245 miljoen leerlingen.

In onderstaande tabel kan men zien dat meer dan 28.000 van de studies lesgeven (teaching) betreffen. De getallen in de voorlaatste kolom tonen het relatieve effect met 1 als maximum. Lesgeven blijkt met 0.43 meer effect te hebben dan thuis- of studentenkenmerken.

TABLE 2.1 Average effect for each of the major contributors to learning

ACROSS DIMENSIONS	NO. OF META- ANALYSES	NO. OF STUDIES	NO. OF PEOPLE	NO. OF EFFECTS	ES	SE
Student	152	11,909	9,397,859	40,197	0.39	0.044
Home	40	2,347	12,066,705	6,031	0.31	0.053
School	115	4,688	4,613,129	15,536	0.23	0.072
Teacher	41	2,452	2,407,527	6,014	0.47	0.054
Curricula	153	10,129	7,555,134	32,367	0.45	0.075
Teaching	412	28,642	52,611,720	59,909	0.43	0.070
Average	913	60,167	88,652,074	160,054	0.40	0.061

Ook de volgende tabel, die het effect van lesgeven vergelijkt met dat van de werkomstandigheden, bevestigt dat meer te winnen valt met de verbetering van het lesgeven. Aspecten als kwaliteit en interactie zitten boven 0.7, terwijl de indeling van klassen of de onderwijsfinanciering veel minder impact hebben.

Table 11.2 Effect sizes from teaching or working conditions

Teaching	<i>d</i>	Working Conditions	<i>d</i>
Quality of teaching	0.77	Within-class grouping	0.28
Reciprocal teaching	0.74	Adding more finances	0.23
Teacher-student relationships	0.72	Reducing class size	0.21
Providing feedback	0.72	Ability grouping	0.11
Teaching student self-verbalization	0.67	Multi-grade/age classes	0.04
Meta-cognition strategies	0.67	Open vs. traditional classes	0.01
Direct Instruction	0.59	Summer vacation classes	-0.09
Mastery learning	0.57	Retention	-0.16
Average	0.68		0.08

2.2. Grote uitdaging wereldwijd: tekort aan leerkrachten

De grote, wereldwijde uitdaging is volgens Els Consuegra dan ook dat er niet genoeg leerkrachten zijn en dat over hun kwaliteit een en ander te zeggen valt. Het tekort wordt in de wetenschappelijke literatuur op verschillende manieren geconceptualiseerd, onder meer als 'leaky teacher pipeline'. Die lekken zitten op verschillende plaatsen: onvoldoende instroom in de opleiding, (vroegtijdige) uitval uit de opleiding, afgestudeerden die voor een ander beroep kiezen, en vroegtijdige beëindiging van de loopbaan. Internationaal onderzoek leert dat niet zozeer pensionering maar wel vervroegde uitstroom (binnen de vijf jaar) voor een probleem zorgt.

Verder is het tekort afhankelijk van de gewenste leraar-leerlingenratio. Voor kleinere klassen heeft men meer leerkrachten nodig. Daarnaast spelen de groei van de leerlingenpopulatie en het aantal zittenblijvers een rol. In Vlaanderen is dat laatste hoog.

De spreker treedt bij dat nergens snelle winst te rapen valt. Verschillende mechanismen spelen tegelijk een rol, waarvan ze de individuele kennis van de leerkracht noemt, naast omgevingsaspecten op school- en structureel niveau. Die aantrekende en afstotende krachten op de verschillende niveaus zijn bovendien in wisselwerking met elkaar.

Ondertussen blijken heel wat interventies plaats te vinden in onderwijssystemen om het lerarenkorps groter en kwaliteitsvoller te maken, maar er is bijzonder weinig wetenschappelijk onderzoek dat de impact van die programma's nagaat. Impactanalyse veronderstelt een systematische verzameling van administratieve gegevens, die in veel regio's ontbreekt of onvoldoende kwaliteit heeft. Els Consuegra doet in dat verband een oproep, want een grondige aanpak van het probleem kan niet zonder opvolging.

2.3. Onderzoeksfocus

Vervolgens pleit ze ervoor de interventies en de middelen te focussen op het belangrijkste lek en dat zit in de laatste fase, op het moment dat leerkrachten het beroep verlaten nog voor hun pensioen. De wetenschappelijke literatuur noemt dat fenomeen de draaideur (revolving door).

Het aantal leerkrachten dat afstudeert, is op zich niet dramatisch slecht, want in 2017-2018 waren er dat 5573, terwijl er tot 2028 elk jaar tussen 5000 en 8000 nodig zouden zijn. Het aantal generatiestudenten educatief gegradueerde en bachelor bedraagt in 2019-2020 ruim 4000, het aantal studenten in de andere lerarenopleidingen is van dezelfde orde. Ook het antwoord op een parlementaire vraag leert dat er in 2011-2012 een kleine 9000 starters waren in het lerarenberoep. In

het secundair onderwijs was echter afgerond 44 procent vijf jaar later niet meer aan de slag als leraar. Bijna de helft van de investering in die opleiding wordt dus niet verzilverd door het onderwijs.

Dat het grootste lek in het beroep zelf zit, impliceert evenwel niet dat de lerarenopleiding daarin geen verantwoordelijkheid draagt, merkt de spreker op. De wetenschappelijke literatuur is het erover eens dat de opleiders ook een rol te spelen hebben in de inductiefase, in samenwerking met de scholen. In sommige regio's is dat zelfs structureel vastgelegd en wordt men pas gediplomeerd na een aantal jaar werk in de praktijk.

2.4. Inductiefase

De klassieke uitdaging in die inductiefase is de praktijkschok. De overbrugging van theorie en praktijk klinkt echter eenvoudiger dan het is. Duidelijk is dat beide elkaar moeten flankeren vanaf het begin. De meest effectieve opleidingen starten zo snel mogelijk met praktijk en bieden dus niet eerst theorie, die vervolgens in de praktijk moet worden omgezet. Men ziet dat meer en meer lerarenopleidingen afstappen van dat laatste model, dat inderdaad niet werkt.

De spreker waarschuwt wel voor het alternatief van de 'early entry', zoals het Vlaamse LIO-statuuut, waarin mensen starten als leraar zonder enige formele vooropleiding, en opgeleid worden terwijl ze het beroep al uitoefenen. De voorwaarde dat ze minstens 500 uur per jaar lesgeven, maakt er immers een zware opdracht van. Eigen onderzoek leert echter dat scholen veel te weinig leeromgevingen zijn voor die leerkrachten. In feite regeren buikgevoel en intuïtie, wat problematisch kan zijn. Collega's als model nemen die niet volgens wetenschappelijke beste praktijken werken, is bovendien contraproductief. Er is eerder sprake van overleven dan van bezig zijn met het eigen leerproces. Daartoe ontbreekt immers de 'cognitive space'. Dergelijke technische, instrumentele visie op leraarschap, maakt van de leraar een uitvoerder van handboeken in de plaats van een professional.

Een interessante, historische studie uit het Verenigd Koninkrijk wijst uit dat een verwarrend aanbod van elkaar beconcurrerende routes naar het leraarschap het korps juist doet afnemen, net zoals te weinig kwaliteitsvolle stageplaatsen in de buurt, de outputfinanciering van lerarenopleidingen, hogere inschrijvingsgelden in het hoger onderwijs, en de invoering van centrale toetsen in het leerplichtonderwijs.

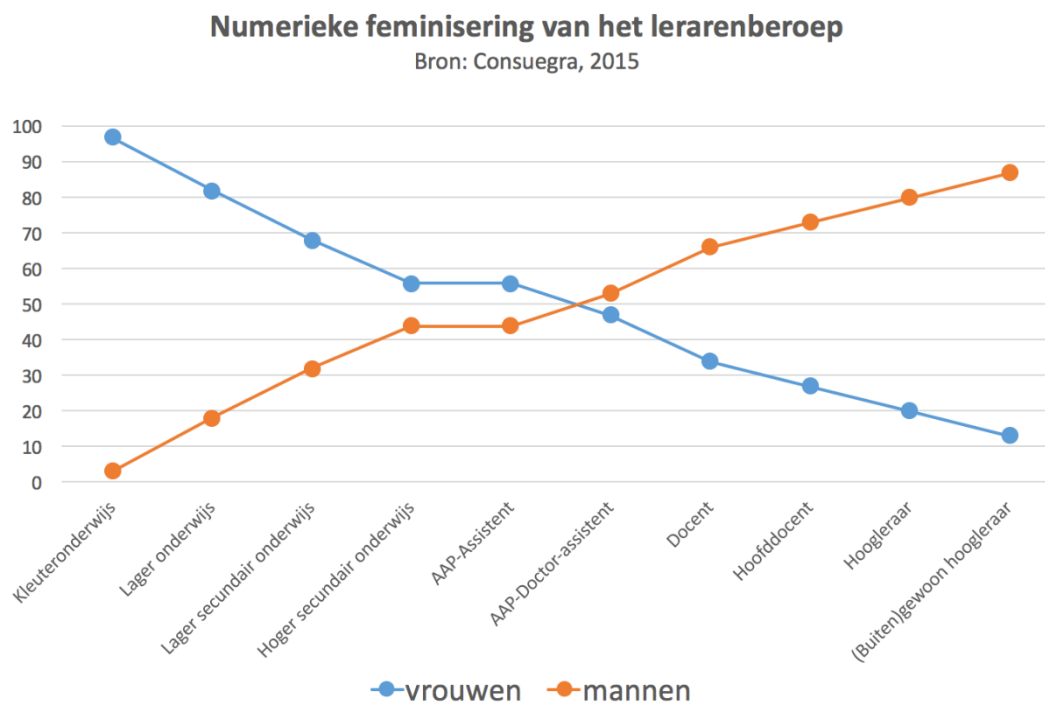
Een veelbelovend spoor naar het wegwerken van de praktijkschok is video, waarbij in team wordt gereflecteerd over de opname van een les, met de theorie ernaast. Een ander wordt gevormd door 'collaborative teacher research', een langdurig traject van professionalisering waarin leerkrachten zelfgestuurd en in team klas- en schoolpraktijken bestuderen en verbeteren. Ook die aanpak werkt om de praktijkschok te verkleinen, verzekert de spreker. De VUB werkt inmiddels met meer dan twintig scholen samen daarvoor, waarbij een lerarenopleider het genoemde teamproces ondersteunt. In het team zitten naast leerkrachten ook studenten-leerkrachten en leerlingen. Elk jaar wordt een probleem centraal gesteld en een hele onderzoekscyclus doorlopen, inclusief wetenschappelijke evidence raadplegen, gegevens verzamelen, interventies doen, effecten meten en eventueel bijsturen.

2.5. Full profession

Vervolgens wordt in de literatuur vaak vastgesteld dat leraarschap nog geen volwaardig beroep (full profession) is. Leerkrachten worden immers nog te veel benaderd als consument van kennis die geproduceerd is door anderen, ook al is die wetenschappelijk gefundeerd. Zo eenvoudig is het echter niet. Dat men veel geleerd heeft uit studies en overzichtswerken, neemt niet weg dat de transfer

daarvan naar de eigen, specifieke omgeving en context nog een bijkomende inspanning vergt. Wetenschappelijke kennis is immers vaak gedecontextualiseerd en abstract. Het genoemde proces van 'teacher collaborative research' haakt precies daarop in door de integratie ervan te ondersteunen met de kennis die de leraar zelf als professional heeft van zijn eigen praktijk.

Daartoe is een radicale paradigmashift van de machtsverhoudingen nodig. De spreker toont daarbij onderstaande grafische voorstelling van de feminisering van het lerarenberoep.

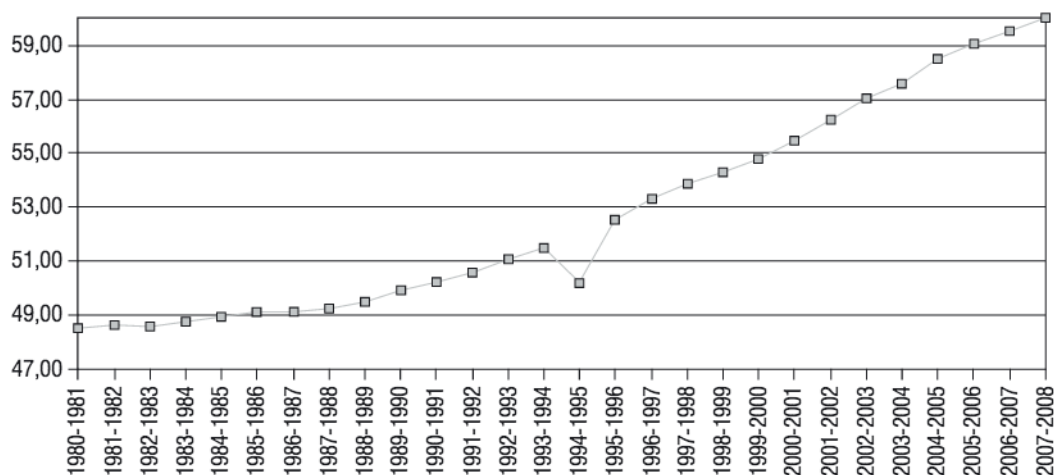


Het kan niet langer dat, gesimplificeerd voorgesteld, de hoogleraren, die nog in hoofdzaak mannen zijn, vanuit hun ivoren toren zeggen hoe men moet lesgeven, waarna de in hoofdzaak vrouwelijke leerkrachten dat moeten uitvoeren.

De huidige machtsongelijkheid is volgens Els Consuegra problematisch. De kloof tussen academische kennis en praktijkkennis moet worden overbrugd, maar dat kan alleen door dialoog en samenwerking tussen de verschillende belanghebbenden, in een zogenaamde derde ruimte, waarin verschillende soorten kennis elkaar ontmoeten, zoals in het beschreven onderzoekende schoolproject van de VUB. Ze merkt daarbij terloops op dat de universiteit daarvoor niet gefinancierd wordt, hoewel het personeel voor de opvolging elke maand een dag op de school doorbrengt.

Het – behalve in het hoger onderwijs – gefeminiseerde lerarenberoep is nog te veel een semiprofessie, besluit de spreker. De wetenschappelijke literatuur leert dat 'unskilling', deprofessionalisering en de installatie van een cultuur van accountability leiden tot een verlies van leraren. De status van het beroep daalt, de instroom vermindert en de uitval neemt toe. Leraren horen niet gezien te worden als uitvoerders die gemanaged moeten worden, maar als professionals. Controle, testcultuur, doorlichtingen, administratie en strak geregisseerde hervormingen zijn potentieel heel gevaarlijk, zo leren de buitenlandse data, zo waarschuwt ze.

Daarop toont ze een grafiek die de nog steeds toenemende feminisering in beeld brengt.



Figuur 1. Percentages vrouwelijke leerkrachten in het secundair onderwijs (periode 1980 tot 2008).

De laatste tien jaar zijn er telkens minder mannen in het leerplichtonderwijs. Er wordt ook te weinig gerekruteerd in de populatie van mensen met een migratieachtergrond, hoewel hun aandeel bij de leerlingen gemiddeld bijna een kwart is. De Vlaamse administratie streeft naar 10 procent zonder apart percentage voor leerkrachten. In feite bedraagt het vandaag 5 procent op basis van data die de VUB zelf verzamelde in 60 scholen. Officiële data zijn er immers niet. Daar komt bij dat die 5 procent niet dezelfde achtergrond heeft als de leerlingen: die bevindt zich vooral in West-Europa en niet in Marokko, Turkije of Oost-Europa.

Genderonderzoek van de folders voor professionele bachelors wijst uit dat lerarenopleidingen meer inclusieve en minder stereotiepe rekruteringscampagnes moeten ontwikkelen. Vandaag worden altijd klassieke aspecten naar voren geschoven zoals de leraar als begeleider van leerproces en ontwikkeling, maar niet of minder als organisator, partner of netwerker met externen. Nochtans is het een breed beroep waarin verschillende soorten mensen zich thuis kunnen voelen. De promotie zou ook veel meer via massamedia moeten gebeuren, zoals de Vlaamse overheid met haar laatste campagne terecht deed, met een brede rol en doorbreking van stereotiepe beelden.

Ook de inzet op zijinstromers zal het korps meer divers maken. In het buitenland blijkt dat mensen met een migratieachtergrond en mannen vaker voor het lerarenberoep kiezen als tweede loopbaan. Voor die groep zijn dan ook kwaliteitsvolle, sterke en combineerbare opleidingen cruciaal.

2.6. Samenvattend

Els Consuegra vat haar betoog samen in aanbevelingen per niveau.

Voor de instroom: stereotypedoorbrekende promotie via massamedia die de brede rol van leerkracht illustreert; monitoring en analyse van administratieve data; onafhankelijk onderzoek naar impact van interventies; vereenvoudigen van het verwarrend veld van met elkaar concurrerende routes naar leraarschap; en één duidelijke en kwalitatieve route voor zijinstromers.

Voor de doorstroom: verzachten van de praktijkschok en overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk door middel van video-based leeractiviteiten; en focus op omgaan met huidige complexiteit van lesgeven (bijvoorbeeld inclusief onderwijs en toenemende leerlingdiversiteit).

Voor de retentie: opletten met duale 'early entry' alternatieve routes (scholen zijn nog verre van leeromgevingen); zich verzetten tegen de toenemende accountabilitycultuur en de leerkracht als technische uitvoerder en consument (wat statusverlagend werkt en in-service leerkrachten afstoot); en herstellen van de brede professionaliteit.

3. Bespreking

3.1. Tussenkomen van de leden

Elisabeth Meuleman hoorde een sterk pleidooi voor wetenschappelijk onderbouwd onderwijs, dat zij ondersteunt. Is de verwijzing van Tim Surma naar het kader in het Verenigd Koninkrijk een pleidooi voor eindtermen in onze lerarenopleiding? Moeten ook in Vlaanderen proefscholen worden opgericht om de zich vernieuwende inzichten uit onderzoek en de praktijk dicht bij elkaar te brengen? Moet men met het oog op de professionalisering en de reeds hoge druk op leraren evolueren van een les- naar een schoolopdracht? Wordt het fenomeen dat de meest onervaren leerkrachten beginnen in de meest uitdagende scholen in een stedelijke context, versterkt door het lerarentekort? Zijn er cijfers die dat bevestigen? Wat kan eraan gedaan worden?

Wat is er nodig om de zijinstromers voldoende opgeleid te krijgen? Is Els Consuegra het eens met het idee van de minister om de toegang tot de opleiding te versmallen met een toelatingsproef, waardoor de schouw beter zou trekken? Stelt men in het buitenland vast dat het aanzien van het beroep daardoor verbetert en het tekort verkleint? Wat is het mogelijke effect van het weren van religieuze symbolen op het tekort en op de diversiteit? Wordt het nu al moeilijker voor studenten met een specifieke levensbeschouwelijke achtergrond om stageplaatsen te vinden? Kunnen leerkrachten in een stedelijke context geholpen worden met een speciaal statuut? Hoe moet dat eruitzien?

Loes Vandromme vindt de visie op de leraar als professional in de plaats van uitvoerder een belangrijk inzicht. Leerkracht is niet iets wat men is nadat men een opleidingspakket heeft verwerkt, maar iets wat men elke dag meer en meer wordt. Cruciaal is het vertrouwen in wie voor de klas staat. Hoe kan ervoor gezorgd worden dat de evidencebased informatie meer tot de werkvloer doordringt? Wat beveelt men concreet aan de lerarenopleidingen aan betreffende de omgang met de praktijkshock? Hoe kan men van scholen een betere leeromgeving maken?

Hebben de sprekers aanbevelingen over de samenwerking van pedagogische begeleidingsdiensten en lerarenopleidingen om levenslang leren, dat blijkbaar niet in de Vlaamse genen zit, vorm te geven in scholen? Zijn er modellen in andere landen waaruit geleerd kan worden met betrekking tot teamwerk, levenslang leren en het leren van elkaar door ervaren en pas afgestudeerde leerkrachten?

Hoe ziet men vakexpertise voor leerkrachten basisonderwijs? Hoe kan men ervoor zorgen dat er meer aandacht komt voor vakspecifieke opleidingen en voor hun kwaliteit? Verder treedt het lid bij dat het waardevol is voor lerarenopleiders om zelf voor de klas te hebben gestaan. Welke aanbevelingen hebben de sprekers nog voor hen?

Doet een soortgelijke uitval zich ook voor in andere sectoren en wat valt eruit te leren? Wat zijn de aanbevelingen van de sprekers over duaal lesgeven? Welke zijn er voor het beleid inzake innovatie op de werkvloer? Welke zijn er voor de onderwijsambassadeur? Welke tips zijn er om ervoor te zorgen dat meer mannen en personen met allochtone afkomst kiezen voor het leraarschap? Welke landen, scholen of experimenten kan de commissie bezoeken om haar onderwijsvisie te versterken?

Steve Vandenberghe informeert naar voorstellen om het tekort op korte termijn aan te pakken. Het is immers al vijf over twaalf, oordeelt zijn fractie. Is het mogelijk om van het laatste opleidingsjaar een volledig stagejaar te maken, eventueel vergoed, en daarmee tegelijk het tekort op te vangen, de werkzekerheid te verhogen en toch voor kwaliteit te zorgen? Wat vindt men van de Zweedse opleidingsduurvermindering tot twee jaar? Hij wil ook weten wat deze sprekers vinden van het zogeheten vliegtuigloopbaanvoorstel van de sp.a.

Roepen zij de Vlaamse Regering op meer onderzoeksmiddelen vrij te maken? Hoe helpen die het tekort op korte, middellange en lange termijn oplossen? Wat vindt Els Consuegra van grotere klassen als antwoord op het tekort of werkt die oplossing de kwaliteit tegen?

Van collegiaal coachen valt veel op te steken, weet hij uit ervaring als leraar en directeur, maar de overbevraagde leerkrachten komen nu al tijd tekort. Hoe kan het onderwijssysteem aangepast worden om daar ruimte voor te maken? Hoe kan men van de leraren zelf opnieuw de ambassadeurs van het onderwijs maken, ook al beseft hij dat er geen wonderoplossingen zijn? Zelf gelooft hij dat ondersteuning en met de kerntaak bezig kunnen zijn, belangrijker zijn dan een hogere beloning, maar wat is de mening van de sprekers?

Jan Laeremans vraagt of het uniforme raamwerk uit Engeland geïmporteerd kan worden naar Vlaanderen. Wat zijn de voorwaarden? Verder pleit hij ervoor om het project in Overijse te veralgemenen over Vlaanderen en alle studenten op te volgen vanaf het begin van hun opleiding tot en met de eerste vijf jaar van hun loopbaan als leerkracht, zodat men van hen zelf te weten komt wat de redenen zijn waarom sommigen niet blijven. Hij suggereert een korte bevraging per trimester.

Koen Daniëls stelt een grote diversiteit vast bij de lerarenopleiders. Moeten die zich volgens de sprekers richten op cognitieve psychologie, pedagogiek of sociologie? Is het wenselijk dat de snelle ontwikkelingen in het onderzoek meteen vertaald worden in de lerarenopleidingen? Moet men alle elkaar opvolgende hypes volgen dan wel iets stabielier bieden? Hij geeft de inzet van artificiële intelligentie als voorbeeld.

Het lid roept ook de vraag op of elke praktijkschok wel voorbereid kan worden tijdens de opleiding. Zo neen, wat moet dan het antwoord zijn: pedagogische begeleiding, verdere opvolging, mentorschap of iets anders? Wat raden de sprekers aan? Hoe kan men ervoor zorgen dat de beginsituatie in de lerarenopleiding op het gebied van vakken voldoende sterk is om verder te kunnen gaan? In welke mate houdt de studie over het Verenigd Koninkrijk rekening met de totale arbeidsmarkt en de conjunctuur? Bij verzadiging van de privémarkt, stijgt immers de interesse voor bijvoorbeeld verpleegkunde of onderwijs, merkt het lid op.

Vraag is verder of het verwarrend genoemde aanbod wel degelijk uit concurrerende en niet gewoon verschillende routes bestaat langs waar men mensen met uiteenlopende achtergronden wil aantrekken. Zowel de beginsituatie als het verwachtingspatroon zijn bijvoorbeeld verschillend voor 18-jarigen en 50-plussers, en ze hebben dan ook verschillende dingen nodig. Wat bedoelt Els Consuegra met 'concurrerend'? Wat bedoelt ze met kwaliteitsvolle stageplaatsen, waarvan er te weinig zouden zijn? Wil ze realistische of beschermde omgevingen?

Wie moet zorgen voor de doorlopende lijn tussen lerarenopleiding en verdere begeleiding? Moet de eerste zich aanpassen aan de praktijk of omgekeerd? Is het wel wijs om de verdere begeleiding toe te vertrouwen aan de lerarenopleiding als die nu al onvoldoende voorbereidt op de praktijkschok? Of weet die net wat er nog ontbreekt, omdat er onvoldoende tijd voor was tijdens de opleiding?

Roosmarijn Beckers vraagt of Tim Surma pleit voor meer regelgeving op het vlak van bijscholingen. Moet de overheid degene die niet evidencebased zijn, eruithalen? Zij vindt dat snel moet worden geageerd ten aanzien van het lerarentekort omdat grotere klassen de democratisering van het onderwijs op het spel zetten. Waarom doet zich in de beginjaren van de loopbaan een zo grote uitstroom voor? Licht het aan de onzekerheid over de baan, krijgt men onvoldoende bagage in de opleiding of is er onvoldoende aanvangsbegeleiding? Is het een optie om het LIO-statuuut te hervormen, aangezien het volgens de VDAB toch nuttig is voor zijinstromers? Volgens het lid ligt de oorzaak van de genderongelijkheid in de status van het beroep, maar wat is de oorzaak van de lage cijfers van mensen met een migratieachtergrond?

Kathleen Krekels ziet ook in de voorbije uiteenzettingen een kloof tussen de wetenschappelijk onderbouwde theorie en de mogelijke uitvoering ervan. Hoe kunnen de inzichten van de sprekers overgebracht worden naar de praktijk van de lerarenopleiding?

De cijfers over de uitstroom uit de loopbaan zijn weliswaar niet nieuw maar blijven verschrikkelijk. Het lid vreest dat de hervorming van de eerste graad bovendien voor een verdere stijging zal zorgen. Door het verdwijnen van het onderscheid tussen aso, tso en bso kan voortaan immers iedereen instromen in de eerste graad, mede dankzij het digitale aanmeldingssysteem. De huidige leerkrachten zijn niet opgeleid voor deze nieuwe vormgeving van de eerste graad. Hoe moeten we daarmee omgaan?

Is de opeenvolging van tijdelijke jobs voor nieuwe leerkrachten één van de redenen voor de uitstroom in het basisonderwijs? Zo ja, zou het dan een oplossing zijn om directeurs minder afhankelijk te maken van inschrijvingsaantallen en hun meer autonomie te geven met een basispakket?

Wat het LIO-statuuut betreft, treedt het lid bij dat het een win-winsituatie is dat de betrokkenen al lesgeven terwijl ze nog een opleiding volgen. Zij zou die optie dan ook niet minimaliseren.

3.2. Antwoorden van de sprekers

Tim Surma verwacht niet dat eindtermen voor lerarenopleidingen gemakkelijk haalbaar zijn in het licht van hun vrij grote structurele autonomie. In het Verenigd Koninkrijk kwam het initiatief tot het genoemde kader (framework) van de onderwijsinspectie, die daar ook verantwoordelijk is voor de controle op de opleidingen. Ofsted heeft daartoe de lerareneffectiviteitsonderzoeker Daniël Muijs als hoofd aangesteld. Ook de Vlaamse onderwijsinspectie heeft ondertussen een effectiviteitsonderzoeker, Bieke De Fraine van de KU Leuven. Zij staan met elkaar in contact, en de spreker is dan ook benieuwd of daar op dit vlak iets uit voortkomt. Zelf is hij ervan overtuigd dat hoe duidelijker het kader met instructies van de overheid is, hoe uniformer de uitvoering zal zijn.

Verder preciseert hij dat hij niet in het algemeen heeft gesteld dat er een probleem is met de kwaliteit van opleidingen en bijscholing, wel dat er een grote variatie in is. Sommige zijn nu al schitterend, wat niet wegneemt dat stappen kunnen worden gezet in de professionalisering. In een sector als het recht wordt het behoud van het statuut en de mogelijkheid om stagiairs te ontvangen afhankelijk gemaakt van het jaarlijks volgen van een aantal bijscholingen die goedgekeurd zijn door de balie, en geteld worden aan de hand van een puntensysteem. Daar bestaat dus een controlerend mechanisme, al mag men zijn voorbeeld niet zien als een pleidooi om hetzelfde in te voeren in het onderwijs. Hoe dan ook ligt op dit moment de verantwoordelijkheid bij de aanbieders zelf, die hij oproept hun eigen aanbod door te lichten.

Over de vervanging van een les- door een schoolopdracht moet vooraf goed nagedacht worden, want in elke opdracht blijft een aantal uur zitten dat men voor de klas staat en die aantallen zijn vergelijkbaar. Hij ziet wel een spoor in de toepassing van een breuk op het aantal lesuren voor beginnende leerkrachten. Als men daarmee meer leraren kan overtuigen om te blijven, zet men de uitval om in professionalisering. Dergelijke beslissingen zouden echter gemakkelijker te onderbouwen zijn als men over meer data beschikte. Zeker is alvast dat men de gewenste professionalisering niet eenvoudig mag toevoegen aan de nu reeds overvolle werkagenda van leerkrachten.

De spreker bevestigt nogmaals dat men de leraar hoort te zien als professional en niet als uitvoerder van wat handboeken gedetailleerd voorschrijven. Voorts blijft het een merkwaardige vaststelling dat de school wel een leeromgeving is voor de leerling en te weinig voor de leraar. Zijn algemeen advies is dan ook om zich te richten op de kern van het beroep en dat is lesgeven, waarmee ruimte en tijd vrijkomt voor professionalisering.

Wat de vakexpertise van leerkrachten lager onderwijs betreft, is hij optimistisch: het is vroeger gelukt, dus waarom nu niet? De focus moet liggen op de vraag hoeveel tijd daaraan besteed wordt in de opleiding (time on task). Alles wat op dat vlak nog niet in orde is bij de instroom, kan mee doorstromen naar de eerste jaren van de loopbaan. Het probleem is daar op dit moment echter dat de bijscholingen vrijblijvend zijn, wat hij illustreert met het aanbod van een professionaliseringstraject Frans, waarvan de kennis bij leraren ondermaats is gebleken, maar dat toch moest worden afgelast bij gebrek aan inschrijvingen, terwijl iedereen zich wel aanmeldt voor zandbakknutselen. Focus op de output is dan ook noodzakelijk.

De opleiding van lerarenopleiders wordt bepaald door de kerndomeinen die men voor die opleiding vastlegt, zodat men de competenties gelijktrekt. Zo mag men er bijvoorbeeld niet van uitgaan dat iedereen al de nodige kennis heeft over cognitieve psychologie.

Hij gelooft dat goede studenten een volledig stagejaar als derde opleidingsjaar aankunnen, maar niet iedereen. Hij heeft dan ook vragen bij de veralgemening, die tot bijkomende uitval zou kunnen leiden. Sterke begeleiding in de eerste jaren voor de klas vormt een alternatief.

Voor oplossingen op zeer korte termijn verwijst hij naar de buiten het onderwijs voorhanden expertise. Kandidaten worden echter tegengehouden door hun vrees voor anciënniteitsverlies. Dat regelen, kan voor een snelle impuls zorgen.

Uiteraard is hij niet tegen meer middelen voor onderzoek. De focus leggen op onderzoek met impact op de klaspraktijk, wordt meer gewaardeerd dan het invullen van vragenlijsten voor surveys, stelt hij in elk geval vast.

Wat de proefscholen betreft, vermeldt hij het project van Thomas More met een dertigtal scholen, waarin de hogeschool met eigen middelen als een miniatuurversie van de Education Endowment Foundation de impact op leren van 'best evidence' test. Niets houdt echter tegen om ook lerarenuitval in kaart te brengen. In dat verband beveelt hij een bezoek aan de Charles Dickens School (de Londense concentratieschool, waarnaar in de inleiding werd verwezen) aan.

Een leraar heeft in eerste instantie het meest aan didactiek en cognitieve psychologie, terwijl sociologie een belangrijk domein is voor het beleid. Een socioloog doet geen concrete aanbevelingen voor klasmanagement.

Wat de stabiliteit van de opleiding betreft, wijst hij erop dat de soep zelden zo heet wordt gegeten als ze wordt opgediend. Een koepel zal niet zo snel beslissen om

wilde ideeën veralgemeend toe te passen, verzekert hij. In het continuüm van leeraarschap volgen verschillende fasen elkaar op, waarin men evolueert van directe instructie aan groepen naar differentiatie en meer innoverende werkvormen, die niet iedereen beheerst vanaf het begin. Een mogelijk antwoord is dat lerarenopleidingen initieel focussen op de kerntaak van goed lesgeven, op iets wat bijna altijd werkt en waarop men kan terugvallen. De finesses komen met de ervaring en in de professionalisering.

Het doet er minder toe welke instantie voor de initiële begeleiding instaat dan dat zij kwaliteitsvol is. Als een lerarenopleiding die kwaliteit kan garanderen, is zij een logische partner in de opvolging. Tim Surma verzekert dat de effectiviteitsstudies wel degelijk uitgaan van de praktijkervaring van leraren. Wat zij doen, is daar op een gestructureerde manier naar kijken.

Els Consuegra gelooft sterk in het LIO- en duaal traject, dat noodzakelijk is om meer en meer diverse leerkrachten aan te trekken. Tekorten doen zich immers met name voor in de grootstedelijke scholen en in de STEM-gebieden. Anderzijds heeft het statuut optimalisering nodig, waartoe men een opportuniteit heeft laten liggen bij de hervorming van de educatieve masters door vast te houden aan de voorwaarde van een lesopdracht van minstens 500 uur, wat zoals gezegd zwaar is in combinatie met de eigen opleiding en de zorg voor gezin en omgeving. Zij pleit ervoor om de ambitie van het regeerakkoord om de anciënniteit voortaan in rekening te brengen, echt te realiseren. Voor veel geïnteresseerden zal dat het verschil maken om de stap te zetten, voorspelt de spreker, naast het bieden en afdwingen van leertijd in de eerste jaren.

Een goede stageschool is geen stolp maar confronteert met de volle complexiteit van de klas- en schoolopdracht. Daartoe behoren bijvoorbeeld ook oudercontacten, waarvoor competenties nodig zijn waarvoor leraren kunnen worden voorbereid tijdens hun opleiding aan de hand van video-opnames. Ze onderstreept daarbij het belang van de school als leeromgeving. Collega's coachen is eigenlijk inherent aan de opdracht maar wordt toch vaak aangevoeld als bijkomend werk. Leidinggeven-den hebben weinig middelen om aan personeelsbeleid te doen, meer bepaald om te valoriseren, te differentiëren en specialisatie toe te laten. De spreker pleit er dan ook voor om de conceptualisering van het beroep flexibeler en moderner te maken. In de praktijk ziet men nu vaak dezelfde personen die al andere dingen op zich nemen en ook voor de begeleiding van jongeren zorgen.

Wat de redenen voor de uitval in de eerste vijf jaar betreft, leert een studie in het Verenigd Koninkrijk, dat zoals gezegd wel veel data heeft verzameld, dat het eerste motief controleverlies is door de cultuur van accountability. Nummer twee is klasmanagement. Storend gedrag heeft een enorme impact op de arbeidsvreugde.

Weten hoe een brein werkt is fundamenteel, naast kennis over groepsdynamica. Die laatste wordt geproduceerd door de sociale psychologie en de sociologie. Zo zijn er niet alleen individuele beginsituaties (cognitief, metacognitief en socio-economisch) maar ook die van de groep. Agressie kan instrumenteel of uit frustratie zijn. Dat komt allemaal aan bod in de lerarenopleiding van de VUB, met inbegrip van een juridisch, historisch en filosofisch referentiekader.

Hoe het brein leert, is de afgelopen decennia redelijk stabiel gebleven, maar de klassen waarvoor de leraren terechtkomen, zijn wel enorm veranderd. Er is veel meer diversiteit, onder meer door de beweging naar inclusief onderwijs voor speciale onderwijsbehoeften, maar ook op het vlak van meertaligheid, etniciteit, genderexpressie enzovoort. Volgens de spreker slagen de opleidingen er vandaag nog onvoldoende in daar goed op voor te bereiden. Er niet in slagen om voor de leerlingen en zichzelf een veilige leeromgeving te creëren, blijkt ervoor te zorgen dat mensen uit het beroep stromen.

Tim Surma vindt de mogelijkheid voor de leraar om de school te kiezen die hij zelf het meest aantrekkelijk vindt om welke reden dan ook, een vanzelfsprekend gevolg van het tekort. Tijdelijke leerkrachten blijven, of gaan weer weg na een interessanter aanbod elders. Dat kan men hen niet kwalijk nemen. Een mogelijke oplossing is een financiële compensatie voor leraren in scholen met hogere risico's of armoede.

Tot slot nuanceert hij zijn eerdere antwoord over handboeken. Ze blijven belangrijk, op voorwaarde dat het leermateriaal van voldoende kwaliteit is en dat ze zelf geen didactiek opleggen. Het is aan de leraar om de werkvorm te kiezen.

Els Consuegra blijft erbij dat middelen het meest renderen door ze te investeren in begeleiding gedurende de eerste loopbaan jaren. Ze pleit nogmaals voor ontmoeting in de derde ruimte. De academici en opleiders aan de hogescholen moeten de beperkingen van hun kennis beseffen, evenals dat de afgestudeerde leraar nog een zware opdracht te wachten staat om twee fundamenteel verschillende kennisvormen te integreren. Collegiale coaching en tips uit de praktijk volstaan niet. Veel van de kennis van collega's is trouwens impliciet en kan door henzelf niet benoemd worden. De kennis uit de initiële opleiding volstaat echter evenmin.

Het komt dus aan op samenwerking. Hogescholen en universiteiten moeten van hun toren afdalen en in de scholen een rol opnemen. Praktijkkennis en evidence-based academische kennis moeten worden geïntegreerd, bepleit ze eens te meer. Daar is men nog niet, al zijn er initiatieven in die richting, die evenwel voor zowel opleidingen als scholen bovenop het normale werk komen. Structurele ondersteuning van dergelijke partnerschappen is het pad voorwaarts. Bovendien biedt zij ook een opportuniteit op het vlak van de doorstroming tussen secundair en hoger onderwijs. De complexe uitdagingen van vandaag oplossen, vereist hybride kennis, die de kloof tussen de genoemde werelden overbrugt. Daarnaast pleit ze nogmaals om beginners ruimte te bieden om te leren, het gaat immers om meer dan technisch uitvoeren.

3.3. Bijkomende vragen en antwoorden

Koen Daniëls treedt bij dat het belangrijk is dat de opleiders van hun toren komen. Als leraren met een aanpak die werkt, die leerwinst boeken, hun beroep als aangenaam ervaren en opschieten met hun leerlingen, toch aangemaand worden om andere 'best practices' over te nemen en zich bij te scholen, botst dat met hun professionele identiteit, waarvan hij het belang onderstreept. Hoe pakt men de tegenspraak op dat vlak aan tussen stageplaatsen en lerarenopleidingen?

Els Consuegra leert uit haar zes jaar lopende onderzoek met scholen dat men de focus op leerwinst moet behouden. Alleen maar praten en voortdoen, elk volgens zijn eigen stijl, leidt naar nergens. In de trajecten ziet men de momenten waarop door leerkrachten geleerd wordt en kennisintegratie plaatsvindt, namelijk wanneer zij vaststellen dat hun leerlingen, in hun specifieke situatie, gegroeid zijn. Dat vereist het inbouwen van een onderzoekscyclus, waarin ook de impact op de leerlingen wordt bekeken. Anders loopt men het risico dat hypes worden gevolgd, waar de leraar zich goed bij voelt maar die potentieel een contraproductief effect hebben. Men moet altijd nagaan of bereikt wordt wat beoogd was. De finale focus van het professionaliseringsproces moet het leren door de leerlingen blijven. Hun groei is ook wat de leerkrachten voortdrijft en zuurstof geeft.

Tim Surma denkt dat het verwachtingspatroon van opleidingen en stagescholen gelijklopend kan zijn als men van de afstuderende leraren niet meer verwacht dan dat ze goed gaan lesgeven en dat de rest komt met de ervaring.

Op verzoek van Steve Vandenberghe vult *Els Consuegra* nog aan dat internationaal onderzoek leert dat het veel meer rendeert om op de leerkracht in te zetten dan om te werken met grotere klasgroepen. Ze verwijst naar de in haar inleidende uiteenzetting vermelde overzicht over de impact van verschillende interventies.

Koen Daniëls wil weten of die cijfers uitgezuiverd zijn, omdat de interventies ook effect hebben op elkaar zoals de reductie van de klasgrootte op de leraar-leerlingenrelatie en de kwaliteit.

Els Consuegra legt uit dat hoe dan ook de variabele die de impact genereert de leraar-leerlingenrelatie is. Klasgrootte is niet relevant op zich maar de vraag is in hoeverre ze de variabele met impact in gevaar brengt.

Tim Surma wijst erop dat de studies over klasgrootte hoofdzakelijk Amerikaans zijn, waarin de groepsgrootte werd verminderd in hele districten. Het gaat om grotere aantallen dan in Vlaanderen gebruikelijk is. Deze – zeer dure – maatregel blijkt wel degelijk effect te hebben, maar met een lage score. De reden is dat de praktijk van de leraar niet veranderde.

Els Consuegra voegt nog toe dat Vlaanderen het internationaal niet slecht doet wat de accountabilitycultuur betreft. Scholen hebben veel autonomie, soms meer dan ze beseffen, om hun onderwijs vorm te geven. Wie controle of opvolging wil inbouwen, moet dan ook voorzichtig omspringen met de manier waarop en de communicatie erover, om geen ongewenste, negatieve impact te hebben op de uitstroom. De invoering ervan moet dan ook altijd geflankeerd worden door onderzoek naar de impact, besluit ze.

Karolien GROSEMANS,
voorzitter

Kristof SLAGMULDER
Steve VANDENBERGHE
Karolien GROSEMANS,
verslaggevers

Gebruikte afkortingen

ACOD	Algemene Centrale der Openbare Diensten
aso	algemeen secundair onderwijs
bso	beroepssecundair onderwijs
COC	Christelijke Onderwijscentrale
COV	Christelijk Onderwijzersverbond
GO!	onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
KU Leuven	Katholieke Universiteit Leuven
LIO	leraar in opleiding
ma	masteropleiding
MILO	Multidisciplinair Instituut Lerarenopleiding
NT2	Nederlands als tweede taal
NVAO	Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie
Ofsted	Office for Standards in Education
OKO	Overleg Kleine Onderwijsverstrekkers
OVSG	Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten
POV	Provinciaal Onderwijs Vlaanderen
STEM	Science, Technology, Engineering and Mathematics
tso	technisch secundair onderwijs
UGent	Universiteit Gent
VDAB	Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding
VSOA	Vrij Syndicaat van het Openbaar Ambt
VUB	Vrije Universiteit Brussel