

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 modelling 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 beschouwende 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 inhouden 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 videoclubs 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 (Lunenbergh 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 (Ponnet 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 aanbrengen, 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 bureaucratisering 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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>
- 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
- 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

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>