

De contouren van een ideale lerarenopleiding

Paul A. Kirschner¹ & Jaap Scheerens², 20 oktober 2022³

Inleiding

Er zijn lerarenopleidingen die aanstaande leraren wijsmaken dat leerlingen verschillende leerstijlen hebben op basis van hun hersenstructuur of dat onderwijs gebaseerd moet zijn op meervoudige intelligenties of dat je beter leert als je het zelf ontdekt. Dat deze ideeën tot de onderwijsfabeltjes behoren, is niet tot deze lerarenopleidingen doorgedrongen.

Daarnaast stellen steeds meer lerarenopleidingen vergaande flexibilisering van hun opleidingen voor – zodanig dat er ernstig gevreesd moet worden voor de kennisbasis van toekomstige leraren.

Bewezen inzichten rond effectief leren, de werking van het geheugen en de werking van expliciete en cognitief actieve instructie (zoals wenselijke moeilijkheden en [generatieve leer en studiestrategieën](#)) lijken niet standaard deel uit van het curriculum te maken⁴.

Eerder bestaat er een voorkeur voor strategieën als gepersonaliseerd en ontdekkend leren – als leidend model – waarvan bekend is dat die minder goed bijdragen aan het verwerven van bijvoorbeeld basiskennis en -vaardigheden (zie [Progressief achteruit: Zwartboek over de last van slechte ideeën voor het funderende onderwijs](#)⁵). Natuurlijk, een goede les/goed onderwijs is meer dan c.q. niet beperkt tot expliciete instructie, maar deze kennis moet wel onderdeel uitmaken van de beroepsstandaarden voor vakmensen evenals anatomie, fysiologie en pathologie behoren tot de basisuitrusting van alle artsen. Vandaar deze notitie.

Probleemstelling en aanpak

Er zijn redelijk wat vragen/twijfels over de inhoud en de aanpak van onze lerarenopleidingen. Dit betreft zowel de Pedagogische Academies (PABO's) als de eerste en tweede graad lerarenopleidingen (LERO's). Als deze vragen/twijfels terecht zijn, dan is de kwaliteit van leraren in het geding, en daarmee ook het leren van leerlingen. Het gaat om een zeer complexe problematiek waar er geen simpele oplossingen voor zijn. De eerste stap richting een oplossing is deze problematiek in kaart te brengen. Daartoe is deze notitie een eerste stap.

¹ Emeritus Hoogleraar Onderwijspsychologie, Open Universiteit Nederland en Gastprofessor Thomas More Hogeschool (België)

² Emeritus Hoogleraar Onderwijsorganisatie en -management, Universiteit Twente

³ Deze notitie is tot stand gekomen met behulp van Ton van Haperen, Anna Bosman, Jan Drentje en Theo Witte (allen leden van het RED-Team Onderwijs) die commentaren hebben geleverd en toevoegingen hebben gedaan bij eerdere versies van deze notitie)

⁴ Surma, T., Vanhoyweghen, K, Camp, G., & Kirschner, P. A. (2018). Distributed practice and retrieval practice: The coverage of learning strategies in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 74, 229-237. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.007>

⁵ Scheerens, J., & Kirschner, P. A. (2021). *Progressief achteruit: Zwartboek over de last van slechte ideeën voor het funderende onderwijs*. <https://www.kirschnered.nl/2021/09/17/progressief-achteruit-zwartboek-over-de-last-van-slechte-ideeen-voor-het-funderende-onderwijs/>

De opbouw van deze notitie

Eerst wordt de conceptuele basis voor het primaire proces van de lerarenopleiding geschetst. De voornaamste inhoud en disciplinaire achtergronden daarvan worden opgesomd. Vervolgens wordt de institutionele structuur van de lerarenopleidingen in Nederland (PABO's en LERO's) beknopt beschreven. In de daaropvolgende paragraaf wordt benadrukt dat de nodige basisinformatie over het stelsel en de functionering ervan ontbreekt, en wordt een aantal onderwerpen voor verdere informatie-inwinning besproken. Daarna geven wij een opsomming van geventileerde kritiek, maar signaleren in een volgende paragraaf "Lichtjes aan de Horizon". In dit geval zijn dat 'goede praktijken' in Engeland en Vlaanderen. Ten slotte schetsen wij *Aandachtspunten voor verbetering en Vervolgstappen*. Wij hebben de ambitie dat deze notitie behulpzaam kan zijn voor een grondige evaluatie en herdefiniëren van de lerarenopleiding.

Conceptuele basis

Een goede leraar/docent heeft diep conceptuele kennis en vaardigheden betreft een zestal gebieden verworven, te weten:

- *Vakinhoud*: Dit is de inhoud van het te onderwijzen domein die leraren moeten beheersen om les te geven. Hier gaat het om kennis en vaardigheden die betrekking hebben op de inhoud van de verschillende basisvakken zoals lezen, rekenen, topografie, geschiedenis, algemene natuurwetenschappen, ... als het om de PABO gaat en de specifieke vakdiscipline als het om 2^e- en 1^e-graads LERO'S gaat. Die vak inhoud is gerelateerd aan de wetenschappelijke ontwikkelingen en wetenschappelijke standaarden binnen de domeinen zelf.
- *Vakdidactiek*: Een tweede soort inhoudelijke kennis is vakdidactische kennis (pedagogical content knowledge; Shulman, 1986⁶, 1987⁷), die verder gaat dan kennis van de vak inhoud op zich tot de dimensie van vakinhoudelijke kennis voor het onderwijs. Binnen de categorie van vakdidactische kennis gaat het om de meest bruikbare vormen van representatie van te leren ideeën, de krachtigste analogieën, illustraties, voorbeelden, uitleg en demonstraties - kortom, de manieren om het onderwerp te representeren en te formuleren die het begrijpelijk maken voor anderen.
Vakdidactische kennis omvat ook een begrip van wat het leren van specifieke onderwerpen gemakkelijk of moeilijk maakt: de opvattingen en vooroordelen die studenten van verschillende leeftijden en achtergronden met zich meebrengen bij het leren van de meest onderwezen onderwerpen en lessen. Als die vooroordelen misvattingen zijn, wat ze zo vaak ook zijn, hebben leraren kennis nodig van de strategieën die het meest waarschijnlijk vruchtbaar zijn bij het reorganiseren van het begrip van leerlingen, omdat het onwaarschijnlijk is dat die leerlingen als onbeschreven blad voor hen verschijnen.
- *Cognitieve- c.q. onderwijspsychologie*: Hier gaat het om kennis van hoe mensen leren oftewel hoe hun cognitieve architectuur eruitziet en hoe dat het leren beïnvloedt. Specifiek gaat het o.a. om wetenschappelijke inzichten over onze cognitieve architectuur zoals sensorisch geheugen (wat en hoe wij waarnemen), werkgeheugen (hoe wij informatie verwerken) en

⁶ Shulman, L. S. (1986). Those who understand teach: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

⁷ Shulman, L., (1987) *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard educational review, 57(1), pp.1-23.

lange-termijn geheugen (hoe wij kennis onthouden en wanneer nodig beschikbaar stellen voor verder leren) en hoe deze beïnvloeden wat en hoe wij leren.

- *Evidence-informed algemene didactiek en didactische technieken*: Hier gaat het om algemene didactische inzichten rond instructie (e.g., expliciete instructie, samenwerkend leren, team-teaching,...), de keuze van het gewenste moeilijkheidsniveau, manieren van toetsing (formatief, summatief, en als leerstrategie), discussie/interactie tussen docent en leerlingen en onder leerlingen zelf.
Samen met het vorige punt gaan deze twee punten over hoe een bepaalde didactiek invloed heeft op hoe men leert.
- *Gereedschappen*: Leraren hebben heel veel gereedschappen tot hun beschikking om goed onderwijs te geven. Hier gaat het om de hele scala van gereedschappen (soms ook media genoemd) van boeken en krijtbord tot computerondersteunde leer- en/of samenwerkingsomgevingen.
- *Pedagogiek/onderwijskunde*: Hier gaat het om pedagogiek in de brede betekenis van opvoedkunde/'doceerkunde'/klassenmanagement. Hoe spelen mens- en wereldbeelden een rol in het onderwijs. Welke verschillende onderwijsvormen zijn er? Kennis van en inzicht in de onderwijsgeschiedenis

Structuur van de lerarenopleiding in Nederland

De bron van kennis, vaardigheden en attitudes over deze zes gebieden zou de opleiding tot leraar moeten zijn. In Nederland wordt de opleiding tot leraar basisonderwijs verzorgd door de Pedagogische Academies voor het Basis Onderwijs (PABO's). Deze opleiding duurt doorgaans vier jaar. De toelatingseisen zijn conform de toelatingseisen voor HBO, met dien verstande dat er bepaalde eisen kunnen worden gesteld aan het vakkenpakket, en dat het mogelijk is dat PABO's een toelatingsexamen hebben in een bepaald vak, bijvoorbeeld rekenen⁸. De minimum eis voor PABO's is een HAVO of MBO-diploma (mbo 4). In de loop van het eerste jaar moeten studenten die de vakken Aardrijkskunde, Geschiedenis en Natuur & Techniek niet in hun vakkenpakket hadden een [toelatingstoets](#) met succes afleggen. Studenten met een VWO-diploma hebben de keuze uit twee opleidingen: een volledig universitaire 3-jarige bacheloropleiding (PWPO) of een 4-jarige opleiding die een combinatie is van een PABO-opleiding (HBO) en een universitaire bachelor pedagogische wetenschappen (academische PABO).

Voor het **voortgezet onderwijs** zijn er HBO-lerarenopleidingen waarmee men een [tweedegraads bevoegdheid](#) kan behalen. Hiermee mag men lesgeven aan de [onderbouw](#) van de HAVO en het VWO, in het gehele (V)MBO. De bevoegdheid (eindniveau) is een HBO Bachelor. Om deze opleiding te mogen doen, is een HAVO- of VWO diploma nodig, of een diploma van MBO-niveau 4. Ook zonder deze diploma's is toegang mogelijk op basis van een toelatingsonderzoek. Ten slotte kan ook toegang verkregen worden op basis van een [educatieve minor](#), gevolgd op een universitaire opleiding. Er bestaat verder een aanbod van verkorte voorbereidingstrajecten om zonder de vereiste vooropleiding te worden toegelaten tot de tweedegraadsopleiding. De totale duur van de opleiding is de tijd benodigd

⁸ Toelatingseisen vormen een precare kwestie. Op de HAVO was er geen profiel dat paste en dan kreeg je een toelatingsexamen in zaakvakken, MBO-ers moesten die allemaal doen. Er is sprake van dat de Tweede Kamer die afschaffen. (Opmerking, Ton van Haperen, 14 december, 2021)

om een HBO- bachelor te halen, aangevuld met een tweejarige opleiding in pedagogische en didactische vaardigheden.

Om les te mogen geven aan de [bovenbouw](#) van HAVO en VWO is een [eerstegraads bevoegdheid](#) vereist. Deze kan men verkrijgen door (1) na een universitaire studie op masterniveau de universitaire lerarenopleiding voor dat vak te volgen, dan wel (2) een [postdoctorale opleiding](#) van één jaar of (3) door na een voltooide tweedegraadsopleiding een HBO-opleiding tot Master of Education te volgen in het betreffende schoolvak. Deze opleiding wordt als driejarige deeltijdopleiding aangeboden door meerdere hogescholen. De totale duur van de opleiding tot eerstegraadsbevoegd leraar is de tijd benodigd om een HBO of Universitaire Master opleiding te volgen, aangevuld met een vorm van pedagogisch didactische scholing van meestal een jaar (zie de varianten hierboven).

Thema's voor nadere informatie-inwinning over de kenmerken van PABO's en LERO's

Wetend wat de globale structuur is, is de volgende stap na te gaan wat er in de opleidingen aan de orde komt. Met andere woorden, hoe zit het curriculum in elkaar? Worden alle zes van de eerder genoemde gebieden behandeld, aan de hand van welke inhoud in de cursussen en in welke omvang (European Credits; EC's)? Helaas, is het binnen het bestek van deze notitie over de contouren van een 'ideale' lerarenopleiding niet mogelijk om meer beschrijvende informatie te leveren, hoofdzakelijk omdat deze informatie nauwelijks openbaar beschikbaar is. Wij pleiten dus voor een gedegen onderzoek (desk-research) om de huidige situatie nader in kaart te brengen. We noemen de volgende aandachtspunten voor een dergelijk onderzoek:

- De opleidingseisen die in de praktijk worden gesteld voor docenten aan PABO's en LERO's.
- Het al of niet bestaan van (meetbare) eindtermen voor de opleidingen.
- Het relatieve aandeel "theorie" en "praktijk" (e.g., stages, hospiteren, parttime lesgeven) in de verschillende opleidingen.
- Het aandeel vakinhoudelijk gericht onderwijs en vakdidactiek in vergelijking met het aandeel onderwijs in psychologie, pedagogiek, onderwijskunde en algemene didactiek.
- De mate waarin het didactiekonderwijs aansluit bij verworven kennis over hoe mensen leren (onderwijspsychologie) en kennis over effectieve instructie.
- De wijze waarop de nascholing van leraren is georganiseerd, al dan niet in relatie tot de lerarenopleidingen.

De indruk bestaat bij ons dat er weinig centraal gespecificeerd is wat betreft (meetbare) eindtermen en het curriculum (dat wil zeggen de inhoud met het aantal daarbij behorende EC's) van zowel PABO's als LERO's. In kritische analyses wordt de enorme divergentie en variëteit aan de kaak gesteld in verband met de moeilijkheden die zij-instromers ondervinden of leraren die een andere/ hogere bevoegdheid willen halen. Als oplossingsrichting worden vooral voorstellen gedaan tot verdere 'personalisering' en 'flexibilisering' van de lerarenopleidingen).

Kritiek

Op basis, van veelal anekdotische informatie vanuit de onderwijspraktijk registreren wij de volgende punten van waargenomen/gehoorde kritiek. NB: Het gaat hier vaak om indrukken die nader geverifieerd moeten worden; liefst door degelijk onderzoek. Verder moet worden aangetekend dat er grote verschillen zijn binnen en tussen PABO's en LERO's.

- Het procentueel dalen van de vakinhoudelijke component in het curriculum van de lerarenopleiding

- De ‘pedagogisering’ van de opleiding (Bronneman-Helmers signaleerde al in 2011⁹ “het weinig uitdagende niveau van de lerarenopleidingen”). Het opvoeden van kinderen op school wordt gezien als steeds belangrijker waarbij het opleiden van hen op de tweede plaats lijkt te hebben beland. Hierdoor is er minder aandacht voor zowel brede als diepgaande vak-, algemeen didactische- en vakdidactische kennis.
- De indruk dat bij lerarenopleidingen in toenemende mate de voorkeur uitgaat naar onderwijsconcepten, waarvan onderzoek heeft laten zien dat ze een risico vormen voor leeropbrengsten en het vergroten van de kenniskloof tussen groepen leerlingen (bv., antiautoritair, sociaal constructivisme, het Studiehuis, en tegenwoordig gepersonaliseerd leren) alsmede naar romantische kindgerichte ideologieën en filosofieën.
- Kritiek op het niveau van de instroom in de opleidingen. Er wordt gewezen op het zeer grote verschil tussen mbo-afgestudeerden en havisten die de PABO’s instromen en ook tussen ‘matige’ havisten die na hun tweedegraadsopleiding in twee jaar deeltijd een eerstegraads bevoegdheid kunnen halen en vwo'ers met een universitaire master plus onderwijsbevoegdheid. Er bestaat ook onduidelijkheid over procedures om in het HBO-tweede graadsopleiden op te waarderen tot eerstegraden¹⁰.
- Kritiek op het geringe ‘evidence-informed’ gehalte van de onderwezen didactiek, ook in de gebruikte studieboeken¹¹. Nog steeds worden onderwijsmythes (zoals leerstijlen en meervoudige intelligentie, bewegend leren) onderwezen op de meeste lerarenopleidingen.
- Kritiek op de enorme diversiteit in de kwaliteit en de studieprogramma’s van de lerarenopleidingen. Er is sprake van doorgeschoten autonomie en een ernstig tekort aan een gemeenschappelijke kern (zie o.a. E.D. Hirsch¹², 2020, Hoofdstuk 8). Er zijn ook geen duidelijke beroepsstandaarden waaraan programma’s zijn gerelateerd.
- Onvoldoende focus op het lesgeven en tegelijkertijd te veel accent op allerlei secundaire taken van de leraren (curriculum ontwikkelaar, onderzoeker, netwerker) ten koste van vakinhoudelijke scholing en (vak)didactiek.
- Risico’s voor structuur en evalueerbaarheid van de lerarenopleiding als gevolg van voortgezette flexibilisering en ‘maatwerk’. Opnieuw: het ontbreken van beroepsstandaarden waarbinnen deze flexibilisering plaatsvindt.

⁹ Helmets, H. M. (2011). Overheid en onderwijsbestel: beleidsvorming rond het Nederlandse onderwijsstelsel (1990-2010). Sociaal en Cultureel Planbureau. Beschikbaar hier: <https://dare.uva.nl/search?identificer=84d7cd16-35f5-40b2-b5f1-69a665470d7d>

¹⁰ Vergelijk Ton van Haperen: <https://onderwijsblad.nl/article.asp?ArtikelID=7017>

¹¹ Surma, T., Vanhoyweghen, K, Camp, G., & Kirschner, P. A. (2018). Distributed practice and retrieval practice: The coverage of learning strategies in Flemish and Dutch teacher education textbooks. *Teaching and Teacher Education*, 74, 229-237. doi:10.1016/j.tate.2018.05.007

EN: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X17320656>

NL:

https://research.ou.nl/files/1021278/Effectief%20leren%20in%20de%20handboeken%20van%20lerarenopleidingen%20-%202001_2018_2.pdf

¹² Hirsch, E.D. (2020) *How to educate a citizen*. John Catt

- Falende governance, *goal displacement*¹³ bij besturen en bestuursorganisaties, ten koste van de kwaliteit van het lerarenbestand. Daarnaast is, mede door het lerarentekort, een serieuze belangentegenstelling ontstaan tussen opleiding en werkgever¹⁴ Opheffing van de lumpsum en meer overheidsregulering, worden hierbij van velen als de oplossingsrichtingen gezien.
- Evaluatie en accountability vindt nu plaats via accreditatie door de [NVAO](#). Het is niet duidelijk of deze voldoende gericht is op de opbrengsten van de opleidingen, in de zin van de toerusting en vakbekwaamheid van de abituriënten. Deze accreditatie heeft meer het karakter van een collegiale peer review.

Lichtpuntjes aan de Horizon

Er is een drietal initiatieven buiten Nederland dat gezien kan worden als ‘voorbeelden’ van hoe het probleem opgelost zou kunnen worden, te weten het *Initial Teacher Training Framework*¹⁵ in Engeland, Deans for Impact in de Verenigde Staten en het rapport van de Commissie Brinckman in België.

Initial Teacher Training Framework

De kwaliteit van de leraar is op school de belangrijkste factor die het leren beïnvloedt. Dat hebben ze in Engeland goed begrepen. In 2019 publiceerde de Engelse Department for Education het [ITT \(Initial Teacher Training\) Core Content Framework](#). De Framework definieert

in detail de minimumrechten¹⁶ van alle leraren in opleiding. [Het] bevat niet het volledige ITT-curriculum voor leraren in opleiding. De complexiteit van het proces om leraar te worden kan niet worden overschat en het blijft aan individuele aanbieders om curricula te ontwerpen die geschikt zijn voor het onderwerp, de fase en de leeftijdsgroep die de cursisten zullen onderwijzen. Het zal van cruciaal belang zijn voor aanbieders om ervoor te zorgen dat stagiairs voldoende kennis en vaardigheden hebben behandeld die vereist zijn voor de inhoud die in dit kader wordt gedefinieerd.

Dit kader bestaat uit een soort minimum curriculum en beroepsstandaard en definieert de ‘bagage’ die iedere leraar minimaal moet meekrijgen in de opleiding en bestaat uit de volgende acht standaarden:

1. Hoge verwachtingen hebben van leerlingen.
2. Leerlingen vooruithelpen (weten hoe leerlingen leren en daarnaar kunnen handelen).
3. Beschikken over gedegen kennis van vak, domein en curriculum.
4. Gestructureerde lessen plannen en verzorgen.
5. Adaptief lesgeven.
6. Nauwgezet en productief toetsen.
7. Gedrag van leerlingen (bij)sturen.
8. De eigen professionalisering vormgeven (coaching en terugkoppeling van collega’s, openstaan voor terugkoppeling van de eigen praktijk, kritisch omgaan met onderzoeksresultaten, bouwen aan een netwerk binnen en buiten de school).

¹³ Goal displacement in de zin dat besturen meer gericht zijn op versterking van de organisatie en op schaalvergroting dan op hun primaire taak (Vgl. Van Haperen en Scheerens, 2021)

¹⁴ Ton van Haperen <https://onderwijsblad.nl/article.asp?ArtikelID=849>

¹⁵ Department for Education (2019). *Initial Teacher Training (ITT): Core Content Framework*. Department for Education, Gov.UK

¹⁶ In het Engels ‘entitlement’, oftewel waar de aankomende leraar recht op heeft!

Elke standaard is onderbouwd met onderzoek. Bij elke standaard horen 'leer' doelen ('Leren dat...'), gebaseerd op het best beschikbare empirisch onderwijsonderzoek. Bij de eerste 'leer' doel – hoge verwachtingen – luidt bijvoorbeeld het bovenste doel: "Leraren kunnen het welzijn, de motivatie en het gedrag van hun leerlingen beïnvloeden en verbeteren". Ook bij elk standaard horen 'doe' doelen ('Leren hoe...'), gebaseerd op kennis uit onderzoek en gesprekken met deskundigen, zoals onderzoekers, pedagogische centra en leraren zelf. Zo wordt er bij de eerste standaard onder andere vermeld: "Draag uit dat je gelooft in het potentieel van alle leerlingen, door duidelijke, consistente en effectieve begeleiding bij uitdagende maar haalbare taken, binnen een even uitdagend curriculum." en "Creëer een positieve leeromgeving, waar fouten maken en ervan leren tot de dagelijkse routine behoren, zodat leerlingen zich willen inzetten en doorzettingsvermogen tonen." Per standaard leiden verwijzingen naar het onderliggende onderzoek en verder leesmateriaal.

Deans for Impact

Terwijl de ITT een door de overheid vervaardigde en wettelijk verankerde minimumcurriculum voor aankomende leerkrachten, [Deans for Impact](#) (Dfi) is een landelijke organisatie die ervoor zorgt dat ieder kind les krijgt van een goed voorbereide leerkracht. Dfi werd opgezet in 2014 en op dit moment geleid door 20 decanen van onderwijsfaculteiten in de VS, gaat uit van een visie voor een getransformeerd systeem voor het voorbereiden van toekomstige leraren om het leren van studenten meetbaar te verbeteren. Om dit voor elkaar te krijgen stelden zij een rapport samen over de wetenschap achter effectief en efficiënt leren. Het rapport, [The Science of Learning](#)¹⁷, vat bestaand cognitief-wetenschappelijk onderzoek naar hoe leerlingen leren samen en verbindt dit met praktische implicaties voor het lesgeven. Het rapport is een hulpmiddel voor lerarenopleiders, nieuwe leraren en iedereen in het onderwijs die geïnteresseerd is in hoe leren plaatsvindt. Dit document identificeert zes belangrijke vragen over leren die relevant zouden moeten zijn voor bijna elke leraar, te weten:

1. Hoe begrijpen leerlingen nieuwe ideeën?
2. Hoe leren en onthouden leerlingen nieuwe informatie?
3. Hoe lossen leerlingen problemen op?
4. Hoe wordt wat er geleerd wordt overgedragen (getransfereerd) naar nieuwe situaties in of buiten de klas?
5. Wat motiveert leerlingen om te leren?
6. Wat zijn de vaak voorkomende misverstanden over hoe leerlingen denken en leren?

Elke vraag wordt dan beantwoord met de cognitieve principes die aan het antwoord ten grondslag liggen samen met hoe de principes in de klas te gebruiken zijn (d.w.z. de praktische implicaties). Uitgangspunt van Deans for Impact is dat elke leraar-in-opleiding in de opleiding moet worstelen met - en in staat zijn om antwoord te geven op - de gestelde vragen. Hun antwoorden moeten gebaseerd zijn op en worden geleid door de bestaande wetenschappelijke consensus rond cognitieve basisprincipes. En alle leraren, inclusief nieuwe, moeten in staat zijn om deze principes te koppelen aan hun praktische implicaties voor de klas (of waar het onderwijzen en leren ook plaatsvindt). Bijvoorbeeld, bij de eerste vraag 'Hoe verwerven leerlingen nieuwe ideeën?' is het eerste cognitieve principe: Studenten leren/verwerven nieuwe ideeën door te verwijzen naar ideeën die ze al kennen. Eén van de praktische implicaties daarvan als het om het onderwijs gaat is dan: Een goed gestructureerd en georganiseerd

¹⁷ Deans for Impact (2015). *The Science of Learning*. Deans for Impact.

curriculum is belangrijk om ervoor te zorgen dat leerlingen de voorkennis hebben die ze nodig hebben om nieuwe ideeën onder de knie te krijgen.

Commissie 'Beter Onderwijs,' beter bekend als de Commissie Brinckman (Vlaanderen)

In de inleiding van [het rapport van de 'Commissie Brinckman'](#) staat: "Het Vlaamse onderwijs verkeert in een grote crisis. Vlaanderen zakt in snel tempo in meerdere internationale rangschikkingen. Er komen steeds meer alarmerende berichten vanop de werkvloer. Het basiskennisniveau van veel leerlingen voor rekenen, schrijven en lezen gaat erop achteruit. De prestatiekloof tussen kinderen onderling blijft groot. De maatschappelijke waardering voor het beroep van leraar daalt waardoor te weinig jongeren voor een job in het onderwijs kiezen." Punt voor punt vergelijkbaar met de situatie in Nederland.

De Vlaamse minister van Onderwijs Ben Weyts vond dit reden genoeg om een commissie in te stellen "met als opdracht concrete adviezen te formuleren, erop gericht om het Vlaamse leerplichtonderwijs weer in polepositie te brengen". Deze commissie bestond uit vijftien leden: naast de voorzitter namen zeven onderwijsspecialisten - veelal uit de academische wereld - deel, samen met zeven leerkrachten met ruime praktijkervaring". Interessant is te melden dat belangengroepen zoals Nederland kent als PO- en VO-raad, SLO, NIVOZ, geen deel uitmaakten van de commissie.

Het rapport kent vier foci (met in totaal 58 adviezen), te weten:

1. Aandacht voor de 'leer-kracht' van kinderen (van kleuter tot tiener): voldoende basiskennis en -vaardigheden om ver(der) te springen (20 adviezen)
2. Aandacht voor de bijzondere leef- en leeromstandigheden van alle leerlingen (17 adviezen)
3. Leerkrachten omkaderen (dat wil zeggen ondersteunen en begeleiden) in hun kernopdracht (8 adviezen)
4. Aandacht voor de herwaardering, opleiding en professionalisering van leerkrachten. Inzetten op kwaliteit: vóór, tijdens en na de lerarenopleiding (13 adviezen)

De laatste focus stelt dat er voorrang gegeven moet worden aan een solide opleiding en voortdurende professionalisering van de leerkracht. Problemen over de lerarenopleiding die worden gesignaleerd zijn onder meer een kwantitatieve en kwalitatieve daling van de instroom en het tekortschieten van sommige opleidingen in het aanbrenge van diepgaande vakinhoudelijke kennis en het centraal stellen van op kennis gebaseerde didactische strategieën en vaardigheden.

Het rapport van de commissie doet een dertien gerichte aanbevelingen om de doelstellingen te bereiken en om tegemoet te komen aan de gesignaleerde problemen:

1. Gerichte stappen zetten voor de herwaardering van het lerarenberoep (onder meer een gerichte communicatiestrategie).
2. Verbeterd carrièreperspectief voor lesgevende leraren: de expertleraar.
3. Herijking van de vaste aanstelling en de financiële waardering.
4. Aandacht hebben voor de (bijkomende) verloning van leerkrachten voor flexibele arbeidsprestaties en aanstellen van een ombudspersoon.
5. Invoeren van vernieuwde basiscompetenties met juiste accenten tijdens de lerarenopleiding. Uitgangspunt is dat domeininhoudelijke kennis en het didactisch handelen van de leraar cruciaal zijn.
6. Opstellen van een curriculum pad voor de lerarenopleiding, met verdere inductie en professionalisering. Er wordt uitgegaan van 10 basiscompetenties die geïnspireerd zijn op het hierboven besproken Engelse ITT Core Content Framework.

7. Een optimale benutting van praktijk en wetenschap in de lerarenopleiding. Verscherpte monitoring. Accenten op vakinhoudelijke kennis en 'onderzoeksgeïnformeerde' (evidence-informed) didactiek. Onderzoek naar het effect van de lerarenopleidingen wordt van essentieel belang geacht.
8. Versterking van de kwaliteit en praktijkervaring in de lerarenopleiding dankzij onderlegde lerarenopleiders, expertleerkrachten en (de herinvoering) van de oefenscholen. De lerarenopleider moet inhoudelijk sterk zijn en wetenschappelijk onderlegd. Functie van expertleraren en oefenscholen.
9. Kwaliteitsvolle instroom en uitstroom in de lerarenopleiding. Verstevigen van de instap in het lerarenberoep met een bindende instaproef. 'Vermastering' van de opleiding tot leraar basisonderwijs wordt overwogen.
10. Kwaliteitsvolle neveninstromers aantrekken, ze (financieel) honoreren en bijkomend vormen. Een zij-instromer moet een kennismakingstraject doorlopen.
11. Kwaliteitsvol ondersteunen van de starter (zogenoemde inductie-programma's)
12. De lat hoger leggen voor de lerarenprofessionalisering. Er wordt gepleit voor een centrale instantie die garant staat voor excellente professionalisering.
13. Oprichting van een onafhankelijk Kenniscentrum Onderwijs ('In het algemeen moet dit Kenniscentrum fungeren als boegbeeld van wat werkt in het onderwijs en als dusdanig een tegenwicht bieden aan de markt- en ideologisch gestuurde visies op kennisoverdracht').

Het Vlaamse voorbeeld besteedt veel aandacht aan de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep op het gebied van arbeidsvoorwaarden. Een tweede pijler is wetenschappelijke onderbouwing. Een derde is gericht op hoge eisen die gesteld moeten worden aan de toerusting van lerarenopleiders en instanties die professionalisering bieden. Een vierde stelt de kwaliteit en de verhoging van de eisen die gesteld worden aan de instroom en toelating. Ten slotte wordt er een onafhankelijk kenniscentrum voorgesteld. Gezien ook de overeenstemming in gesignaleerde problemen rondom de opleiding van leraren, alsmede de ruimere maatschappelijke context, kan Vlaanderen, met het rapport van de Commissie Brinckman als een voorbeeld voor Nederland gelden.

Wij zien deze drie voorbeelden als inspirerend, maar tekenen aan dat de context in deze landen anders is en niet zomaar in Nederland te 'transplanteren' is, bijvoorbeeld wat betreft de aansturing van het onderwijs en de rol van de overheid en de minister.

Aandachtspunten voor verbetering

Op grond van de gesignaleerde problemen en mede geïnspireerd door de goede voorbeelden uit het buitenland, komen we tot een zestal aandachtspunten voor verbetering. In overeenstemming met de systemische benadering die wij ook in het [Zwartboek](#) hebben bepleit, geven we bij ieder aandachtspunt tevens belangrijke contextuele randvoorwaarden aan.

<i>Aandachtspunt voor verbetering</i>	<i>Faciliterende randvoorwaarden</i>
Hogere eisen aan de toelating (instroom) van de opleidingen. Dit betekent scherpere selectie aan de poort; het niveau van de instroom bepaalt de kwaliteit van de uitstroom, met gevolgen voor het leren van kinderen.	Betere arbeidsvoorwaarden voor leraren, in termen van salaris en werkklimaat. Een sterkere overheidsregie om de bestaande institutionele belemmeringen te doorbreken.
Meetbare eindtermen voor een verbeterde opleiding en beroepsstandaarden die bepalend zijn voor de inrichting van het onderwijs aan lerarenopleidingen	Rijksoverheid, voeding vanuit vakverenigingen, universitaire vakinhoudelijke experts en een eventueel onafhankelijk Kennisinstituut.
Verlengen van de duur van de initiële lerarenopleidingen door die te verbinden met de werkperiode in de eerste drie jaar (traineeship)	Lerarenopleiding als betaalde baan, scholen die trainees aannemen faciliteren
Een nationaal curriculum voor de lerarenopleidingen, afgestemd op meetbare eindtermen, uitgewerkt, met aandacht voor vakinhoudelijke kennis en wetenschappelijk onderbouwde effectieve didactiek.	Idem. Overwegen om het niveau van de PABO's en LERO's te verhogen, door een Masterdiploma verplicht te stellen en universitaire, academische opleidingen te bevorderen.
Een adequaat wetenschappelijk profiel voor lerarenopleiders en begeleiders van nascholing	Idem zie boven
Verscherpte monitoring en evaluatie inclusief een beroepsregister met duidelijke professionaliseringseisen.	Overheidstoezicht, krachtig rol van de Rijksinspectie.
Voor alle bovenstaande punten	Meer directe overheidssturing

Er wordt te gemakkelijk voorbijgegaan aan het feit dat het docentschap een gedegen opleiding en opbouw van ervaring vereist. Het is niet verwonderlijk dat zijinstromers grote problemen ervaren. De wettelijke regeling voor zijinstroom leraren in het primair en voortgezet onderwijs zou ter discussie moeten worden gesteld. (Zie, in verband hiermee, ook de kritiek van W. Schrover (2022) op de educatieve minor en de educatieve minor module en op de eenzijdige evaluatie daarvan door de NVAO).¹⁸

Vervolgstappen

Zoals vermeld in de inleiding bevat deze notitie niet meer dan een eerste exploratie van een complexe problematiek. Gedachtengangen zijn slechts schetsmatig weergegeven en voornamelijk uitgewerkt in aandachtspunten. Het vervolg van deze exploratie zou kunnen bestaan uit het a) verder uitwerken van de aandachtspunten b) uitwerken van een onderzoeksplan en c) uitwerken van een invoeringstraject.

Ad a) Hiertoe zou een (kleine) taskforce opgericht kunnen worden, onder auspiciën van.....

¹⁸ Schrover, W. (2022). Focus op lerarentekort schaadt lerarenopleiding. *Science Guide*.
<https://www.scienceguide.nl/2022/08/focus-op-lerarentekort-schaadt-lerarenopleidingen/>

Ad b) Zoals is aangegeven in par. 3 ontbreekt basisinformatie over de actuele stand van zaken bij de lerarenopleiding. Elk van de daar genoemde aandachtspunten vraagt nadere inventarisatie. Enerzijds is dit mogelijk op basis van deskresearch, anderzijds is inventariserend beschrijvend empirisch onderzoek nodig als het gaat om zaken als de prioriteiten die nu in het curriculum worden gesteld en de wijze waarop die worden geïmplementeerd.

Ad c) In theorie zouden onze voorstellen tot verbetering als 'technologische' veranderingen binnen de bestaande governance structuur en andere randvoorwaarden kunnen worden gezien. De meeste punten vragen echter om -het verbeteren van de randvoorwaarden. In het geval van het verbeteren van de arbeidsvoorwaarden voor leraren zijn daar grote financiële consequenties aan verbonden. Het veranderen van de governance structuur is zowel bestuurlijk als politiek complex. Dit laatste zou nopen tot een slim ontwerp van eventueel tijdelijke en partiële oplossingen.