

# Professionaliseringsnoden in onderwijs

## Rapport werkveldbevraging - Juni 2023

KdG Research - onderzoekscentrum Toekomstgedreven Onderwijs

AP Hogeschool - onderzoeks- en expertisecentrum LEERT!

## Inhoud

Voorwoord .....	1
1 Demografische gegevens.....	2
1.1 Functies .....	2
1.2 Onderwijsniveau.....	3
1.3 Leeftijd.....	4
1.4 Ervaring.....	4
1.5 Geografische spreiding.....	5
1.6 Diploma .....	6
2 Professionalisering: inhoudelijke noden .....	6
2.1 Nood aan professionalisering.....	6
2.2 Nood aan professionalisering: per functie .....	8
2.2.1 Studenten lerarenopleiding (geen LIO-statuu) .....	8
2.2.2 Leraren in opleiding (LIO-statuu) .....	9
2.2.3 Leraren.....	10
2.2.4 Kader .....	11
2.2.5 Experts .....	12
2.2.6 Zorgcoördinatoren.....	13
2.2.7 Vergelijking tussen functies.....	14
2.3 Nood aan professionalisering: per onderwijsniveau.....	15
2.3.1 Kleuteronderwijs .....	15
2.3.2 Lager onderwijs .....	16
2.3.3 Secundair onderwijs .....	17
2.3.4 Vergelijking tussen onderwijsniveaus .....	19
2.4 Nood aan professionalisering: per ervaringscategorie .....	20
2.4.1 Starters: 0-5 jaar onderwijservaring.....	20
2.4.2 Ervaren medewerkers: 6-20 jaar onderwijservaring.....	21
2.4.3 Seniors: meer dan 20 jaar onderwijservaring .....	22
2.4.4 Vergelijking tussen ervaringscategorieën .....	24
2.5 Nood aan professionalisering: interactie-effecten.....	26
3 Ervaring met en visie op professionalisering.....	27
3.1 Deelname aan professionaliseringsinitiatieven .....	27
3.2 Visies op professionalisering .....	28
3.3 Voorkeur aard navorming .....	29
4 Hoe gaan AP, KdG en UAntwerpen aan de slag met de resultaten? .....	30
4.1 Onderwijsonderzoek in AP, KdG en UA.....	30

4.1.1	Onderzoek met praktijkrelevantie .....	30
4.1.2	Welke noden komen terug in onze onderzoeksprogramma's? .....	30
4.2	Vormingsaanbod .....	33
4.3.	Verdere detectie van werkveldnoden .....	34

## Voorwoord

Dit rapport biedt een overzicht van de belangrijkste resultaten van onze werkveldbevraging rond professionaliseringsnoden in het onderwijs. Deze bevraging werd gerealiseerd in het laatste trimester van het schooljaar '21-22 door de onderwijsonderzoekscentra van AP Hogeschool (AP) en Karel de Grote Hogeschool (KdG). De bevraging had als doel om de professionaliseringsnoden van huidige en toekomstige onderwijsmedewerkers in kaart te brengen, om onze werkingen - met name ons praktijkonderzoek en vormingsaanbod - hierop te kunnen afstemmen.

De bevraging betrof een surveyonderzoek, aangevuld met vijf verdiepende focusgroepgesprekken. De vragenlijst werd door 990 respondenten ingevuld. In de focusgesprekken spraken we met 13 respondenten.

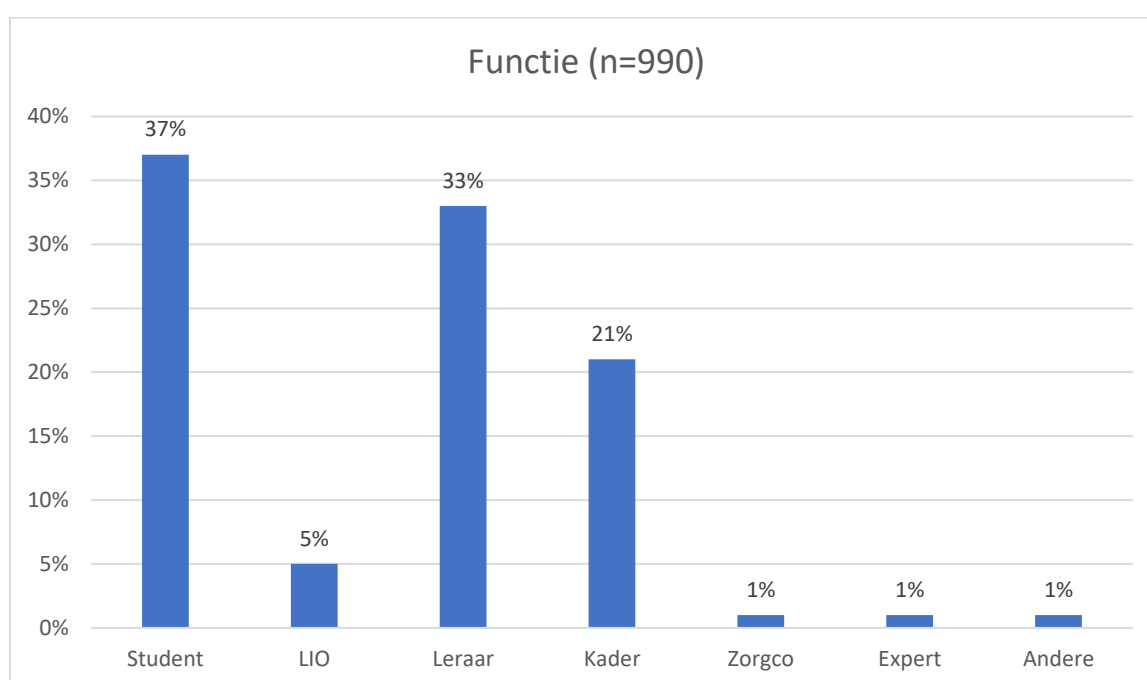
Het onderstaande rapport licht een aantal respondentkenmerken toe en geeft vervolgens een overzicht van de voornaamste professionaliseringsnoden van de bevroagden, alsook hun visie op professionalisering. De resultaten van het kwalitatief onderzoek (i.e. de focusgroepen) worden gebruikt om bepaalde bevindingen uit het surveyonderzoek meer uit te diepen of toe te lichten.

Dit rapport is relevant voor diverse stakeholders binnen onderwijs - schooldirecties, besturen, opleiders, begeleiders/ondersteuners en onderzoekers - die trachten om zoveel mogelijk aan de ondersteunings- en professionaliseringsnoden in het werkveld tegemoet te komen.

# 1 Demografische gegevens

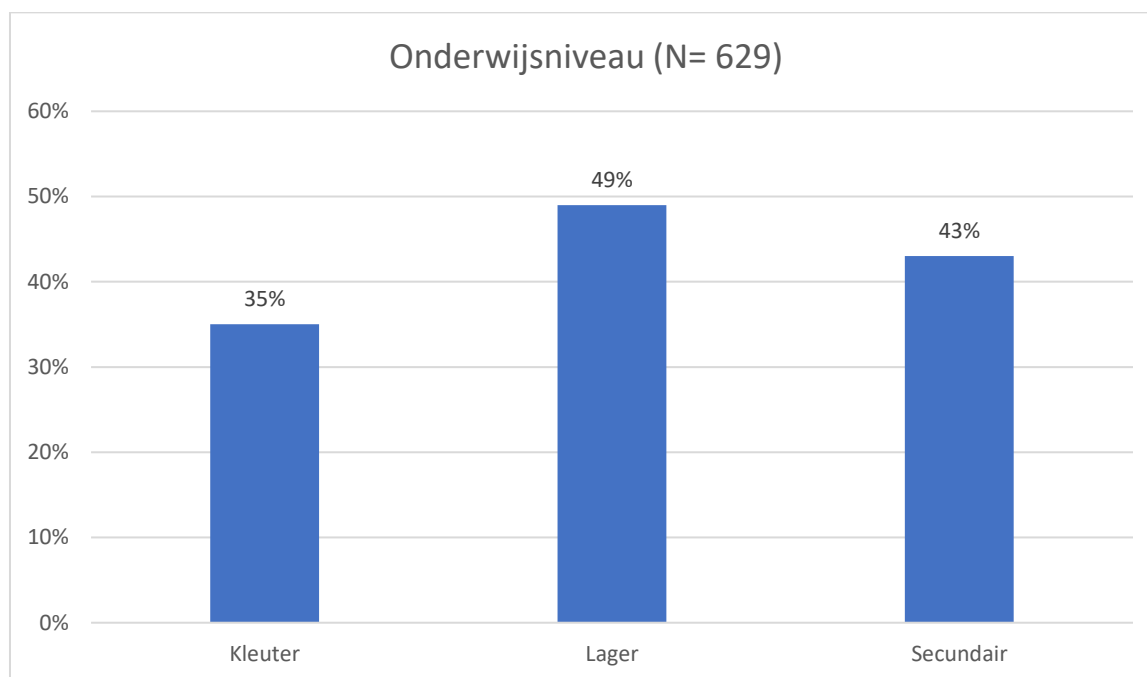
## 1.1 Functies

Onderstaande grafiek geeft een overzicht van de functies van onze respondenten. Van de 990 respondenten is 42% student-leraar (5% van hen volgt een 'leraar-in-opleiding'-traject, i.e. een LIO-traject). Verder is 1/3<sup>e</sup> van de respondenten leraar en 1/5<sup>e</sup> vervult een kaderfunctie (o.a. directeur, beleidsondersteuner, vestigingsverantwoordelijke, technisch adviseur coördinator, technisch adviseur). 1% van de bevroagden is zorgcoördinator. Daarnaast vulde een kleine groep van o.a. leerlingenbegeleiders, mentoren en pedagogische begeleiders de vragenlijst in. Deze respondenten werden ingedeeld in de categorie 'expert'. Tenslotte, werden respondenten met functies zoals logopedist, opvoeder en sociaal verpleegkundige ondergebracht in de categorie 'andere'.



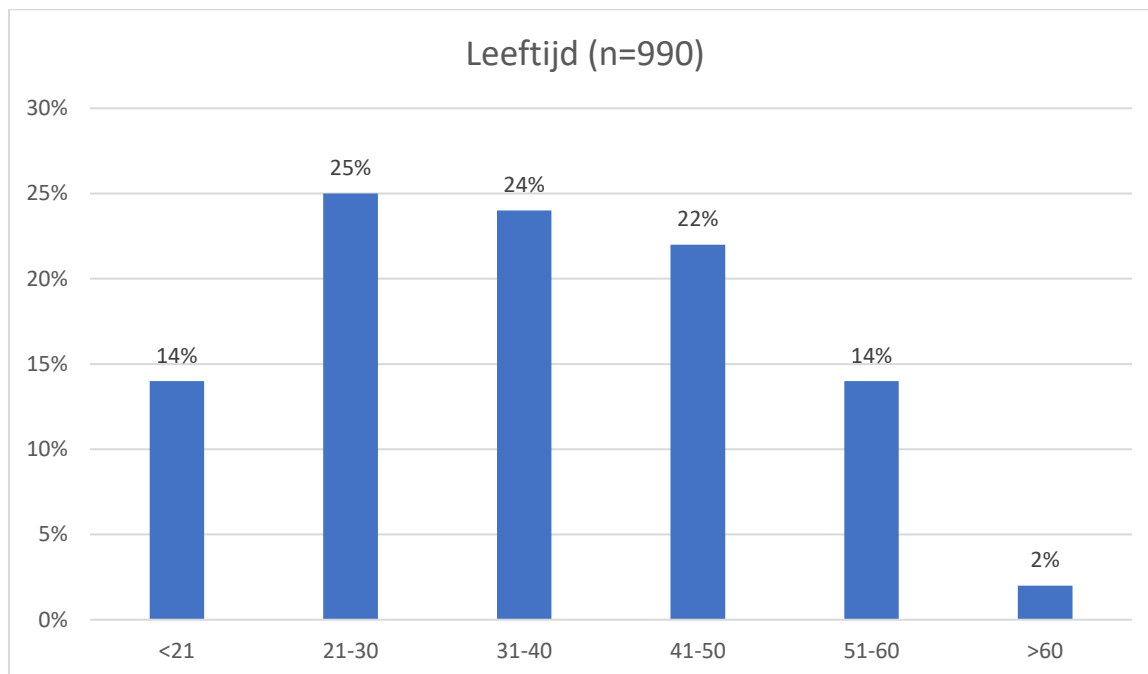
## 1.2 Onderwijsniveau

35% van de respondenten (uitgezonderd studenten in de lerarenopleiding) is werkzaam in het kleuteronderwijs, 49% in het lager onderwijs en 43% in het secundair onderwijs.



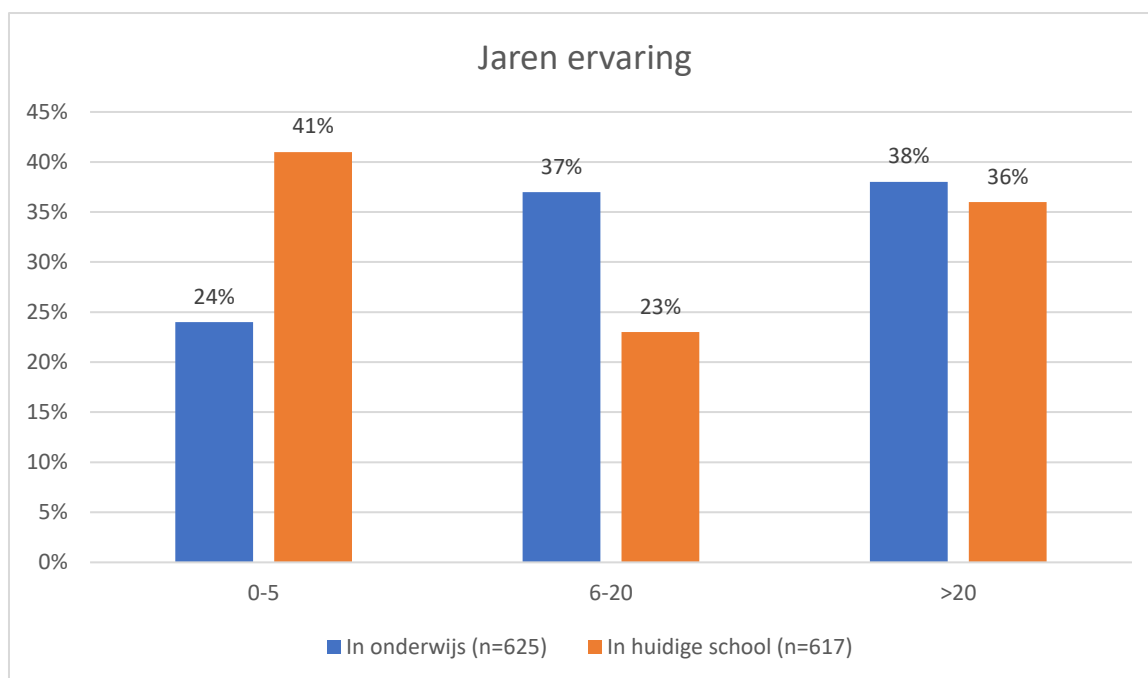
### 1.3 Leeftijd

De grafiek hieronder geeft de leeftijdsspreiding van de respondenten weer. De leeftijd van de respondenten varieert van 18 tot 66 jaar.



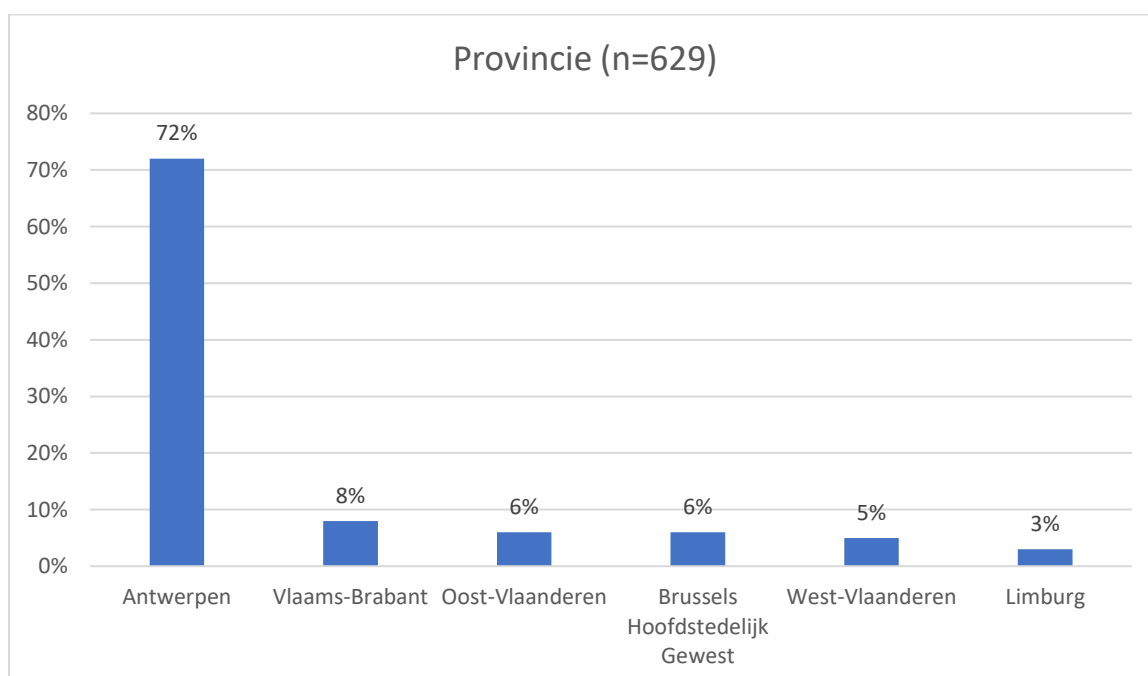
### 1.4 Ervaring

Het aantal jaren ervaring van de respondenten, met uitzondering van de studenten lerarenopleiding, wordt hier opgesplitst in twee categorieën. Enerzijds wordt geïllustreerd hoe lang de respondenten al in het onderwijs staan, anderzijds wordt getoond hoe lang de respondenten werkzaam zijn in de huidige school. De respondenten van deze bevraging hebben tussen 0 en 45 jaar ervaring in het onderwijs. Ze werken tussen 0 en 42 jaar in hun huidige school. Bovendien is 24% van de respondenten zij-instromer.



### 1.5 Geografische spreiding

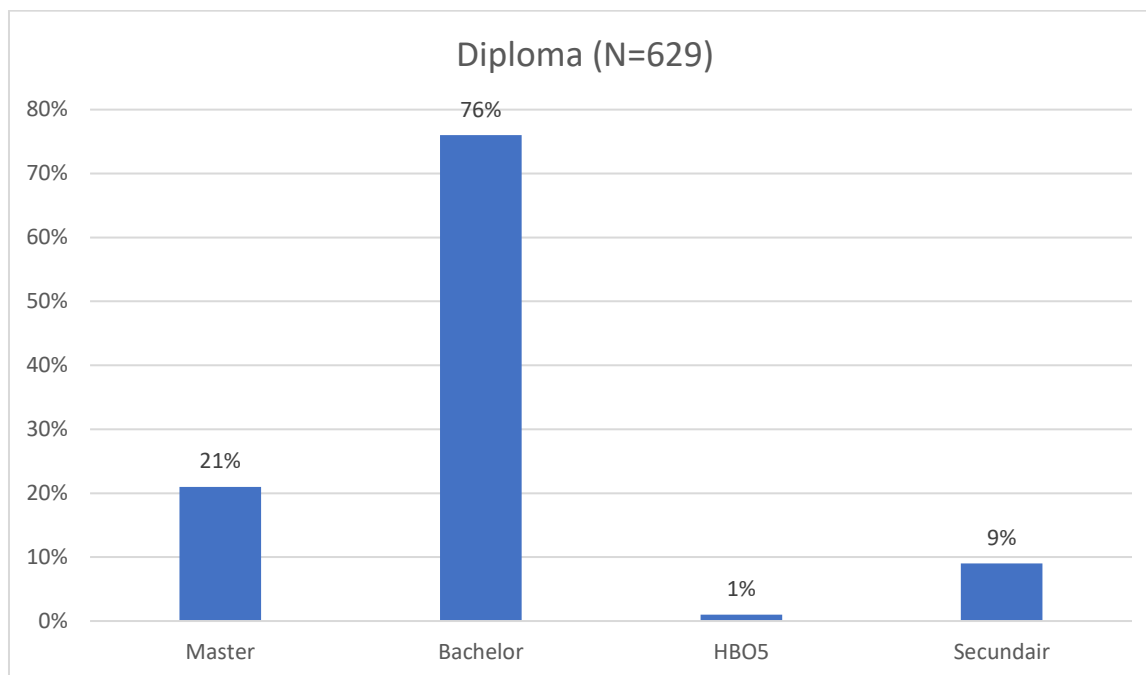
Meer dan 70% van de respondenten (uitgezonderd studenten in de lerarenopleiding) werkt in de provincie Antwerpen. De restgroep is verspreid over de andere provincies, zoals onderstaande grafiek weergeeft.





## 1.6 Diploma

Driekwart van de respondenten heeft een bachelordiploma, 21% van de respondenten heeft een master behaald, 1% een HBO5 en 9% behaalde een diploma secundair onderwijs. Onderstaande grafiek geeft de behaalde diploma's van de respondenten weer (uitgezonderd studenten in de lerarenopleiding).

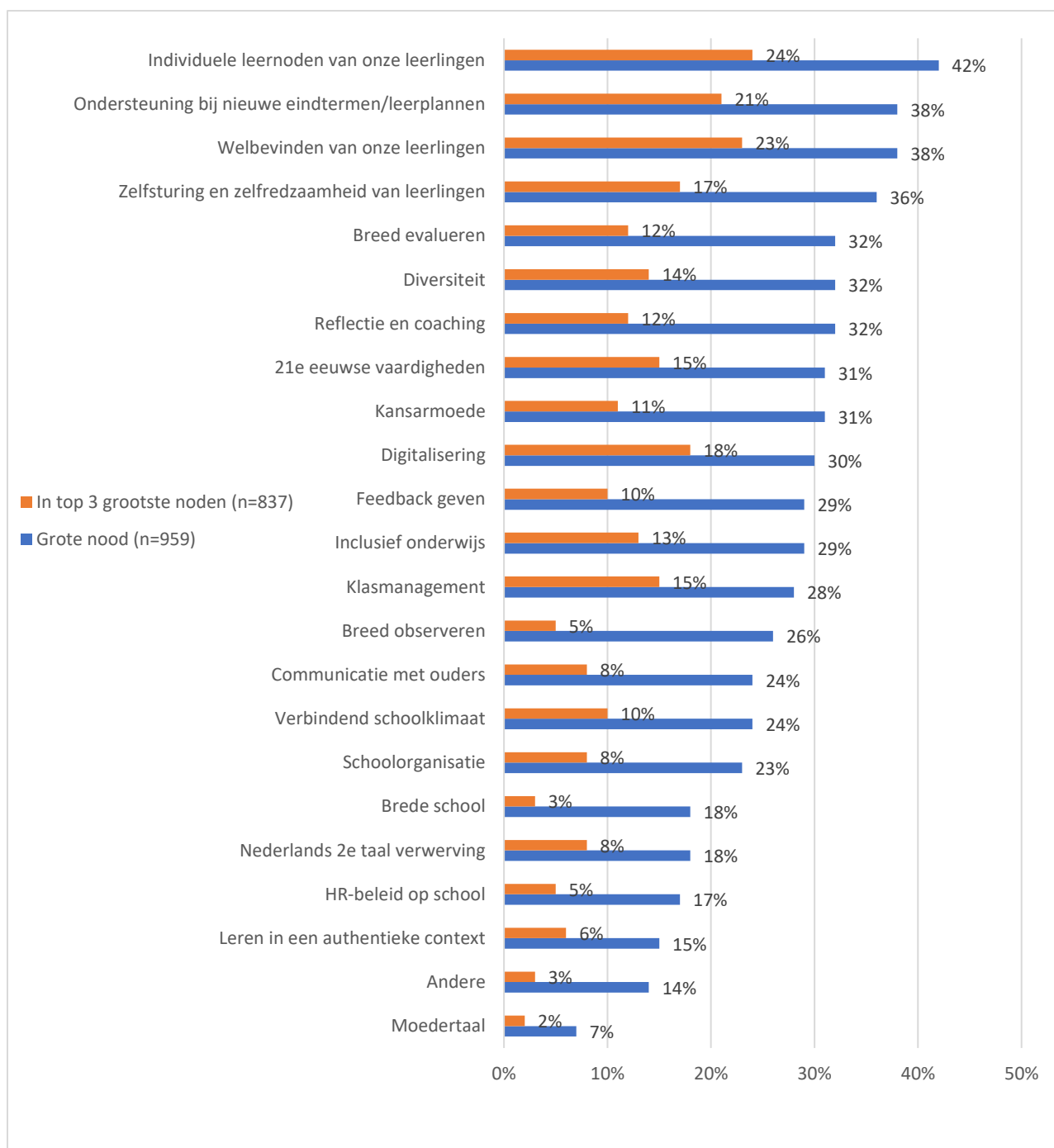


## 2 Professionalisering: inhoudelijke noden

### 2.1 Nood aan professionalisering

We legden de respondenten een aantal professionaliseringsthema's voor. Deze thema's werden geselecteerd op basis van de huidige uitdagingen en tendensen in het onderwijs. We vroegen de respondenten om telkens aan te duiden of ze al dan niet een grote nood ervaarden aan professionalisering op dat domein. De resultaten hiervan worden in het blauw voorgesteld. In een volgende vraag vroegen we hen welke van de domeinen met 'grote nood' tot hun top 3 van grootste noden behoorden. De resultaten van deze vraag zijn weergegeven in oranje.

Bv.: 42% van de respondenten ervaart een grote professionaliseringsnood op vlak van 'individuele leernoden van onze leerlingen'. 24% van de respondenten geeft aan dat dit domein behoort tot de top 3 van hun grootste professionaliseringsnoden.



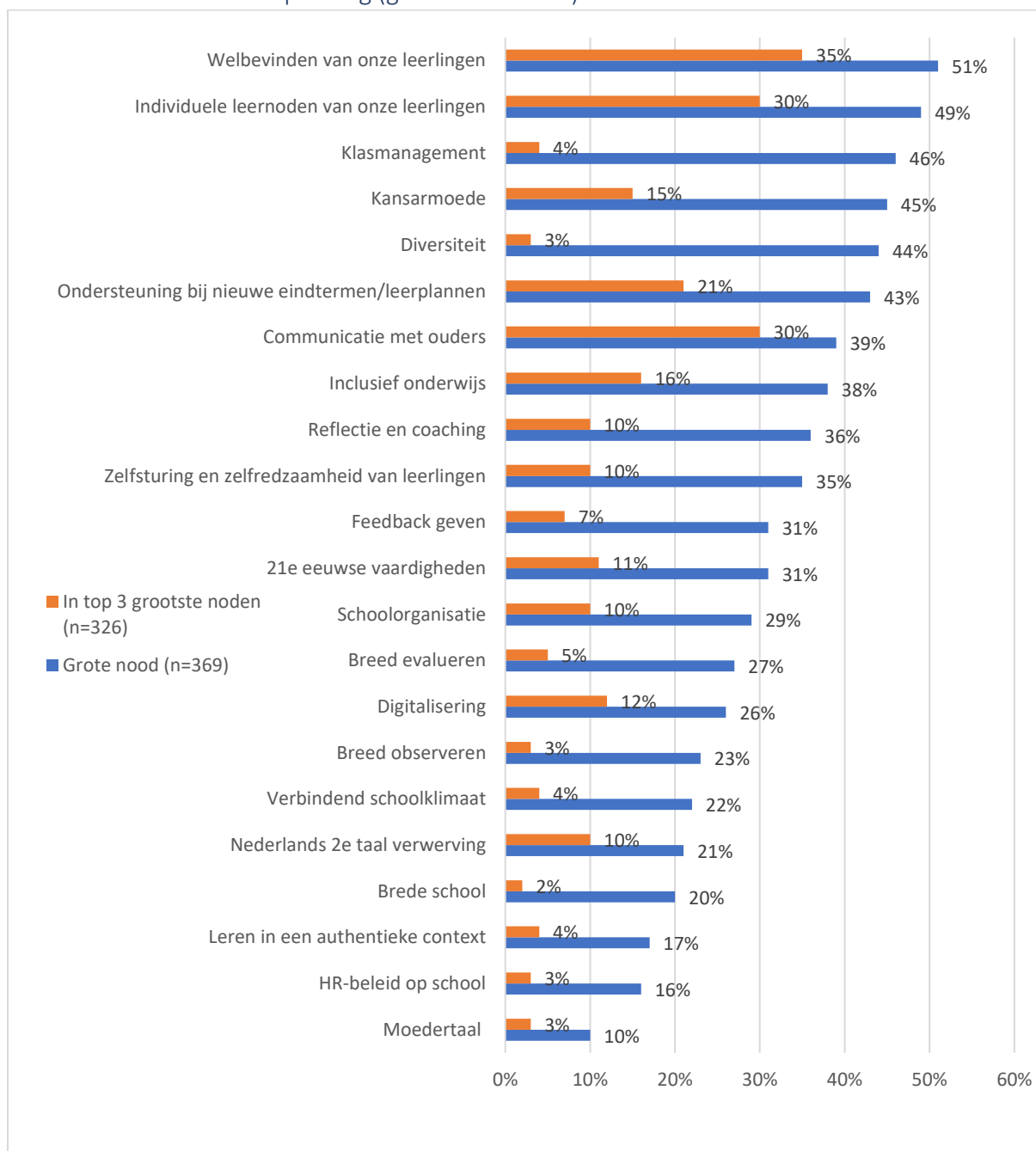
Uit de bovenstaande grafiek blijkt dat onze respondenten voornamelijk grote professionaliseringsnoden ervaren op vlak van individuele leernoden van leerlingen (42%), ondersteuning bij nieuwe eindtermen/leerplannen (38%), welbevinden van leerlingen (38%), en zelfsturing/zelfredzaamheid van leerlingen (36%). Deze thema's zijn ook de meest voorkomende noden in de top 3 van de deelnemers, samen met het thema digitalisering.

De respondenten kregen ook de optie om zelf thema's voor te stellen waar zij een grote professionaliseringsnood bij ervaren. De meest voorkomende professionaliseringsnood in deze categorie 'andere' was professionalisering op vlak van vakinhoud, gevolgd door omgaan met moeilijk gedrag, en herstelgericht werken en differentiatie. Ook ondersteuning op vlak van administratie (bv. rapporten opstellen) werd door verschillende respondenten als een professionaliseringsnood

aangehaald. Daarnaast werd het welbevinden van leerkrachten en zelfzorg verschillende keren vermeld, samen met collegialiteit en verbondenheid binnen het team.

## 2.2 Nood aan professionalisering: per functie<sup>1</sup>

### 2.2.1 Studenten lerarenopleiding (geen LIO-statuuat)

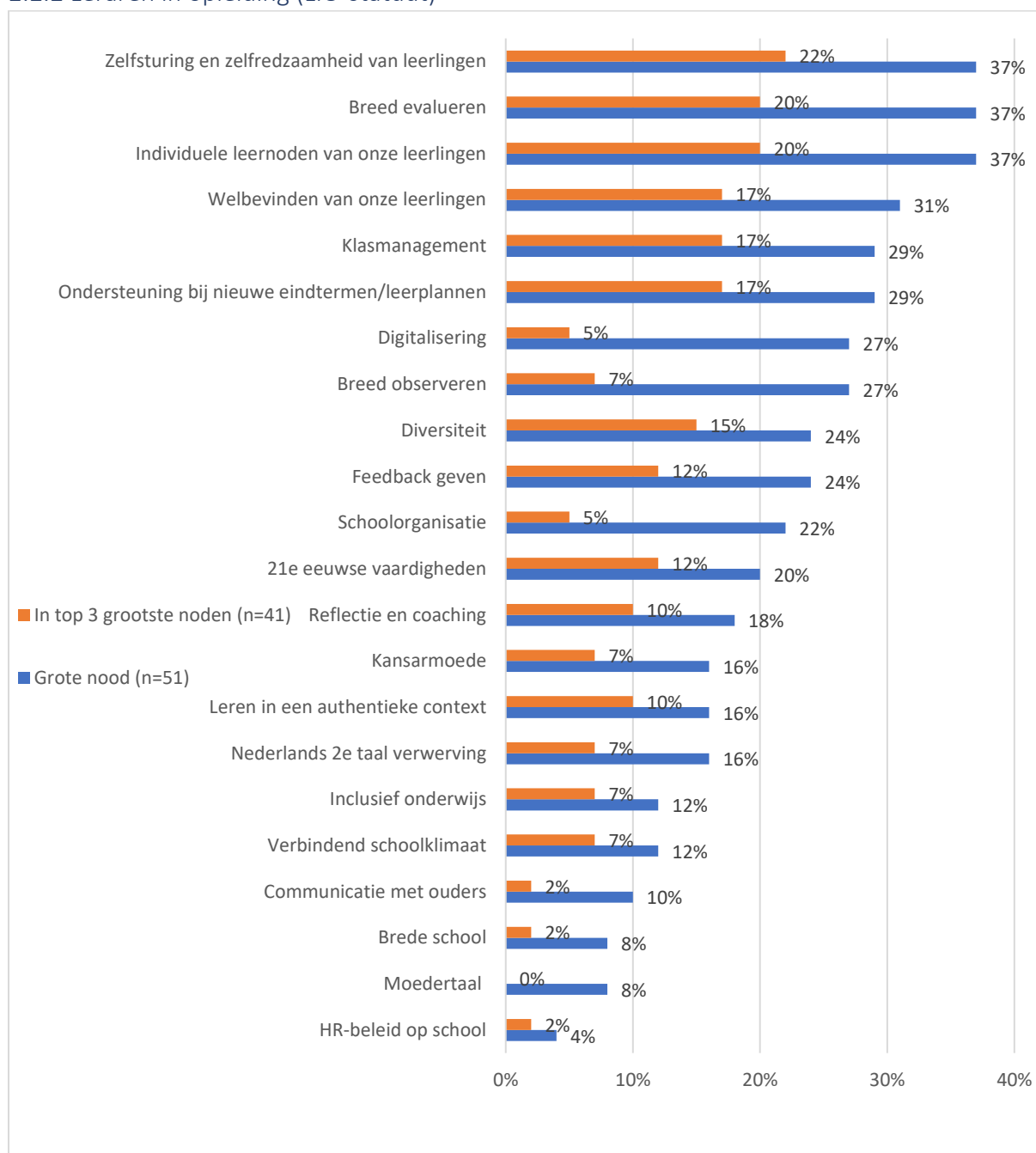


De studenten uit onze bevraging gaven aan de grootste nood aan professionalisering te ervaren op vlak van welbevinden van leerlingen (51%), individuele leernoden van leerlingen (49%) en klasmanagement (46%). Ook kansarmoede, diversiteit en ondersteuning bij nieuwe

<sup>1</sup> Personen die tot meer dan één functiecategorie behoren, werden ontdebeld in de analyse.

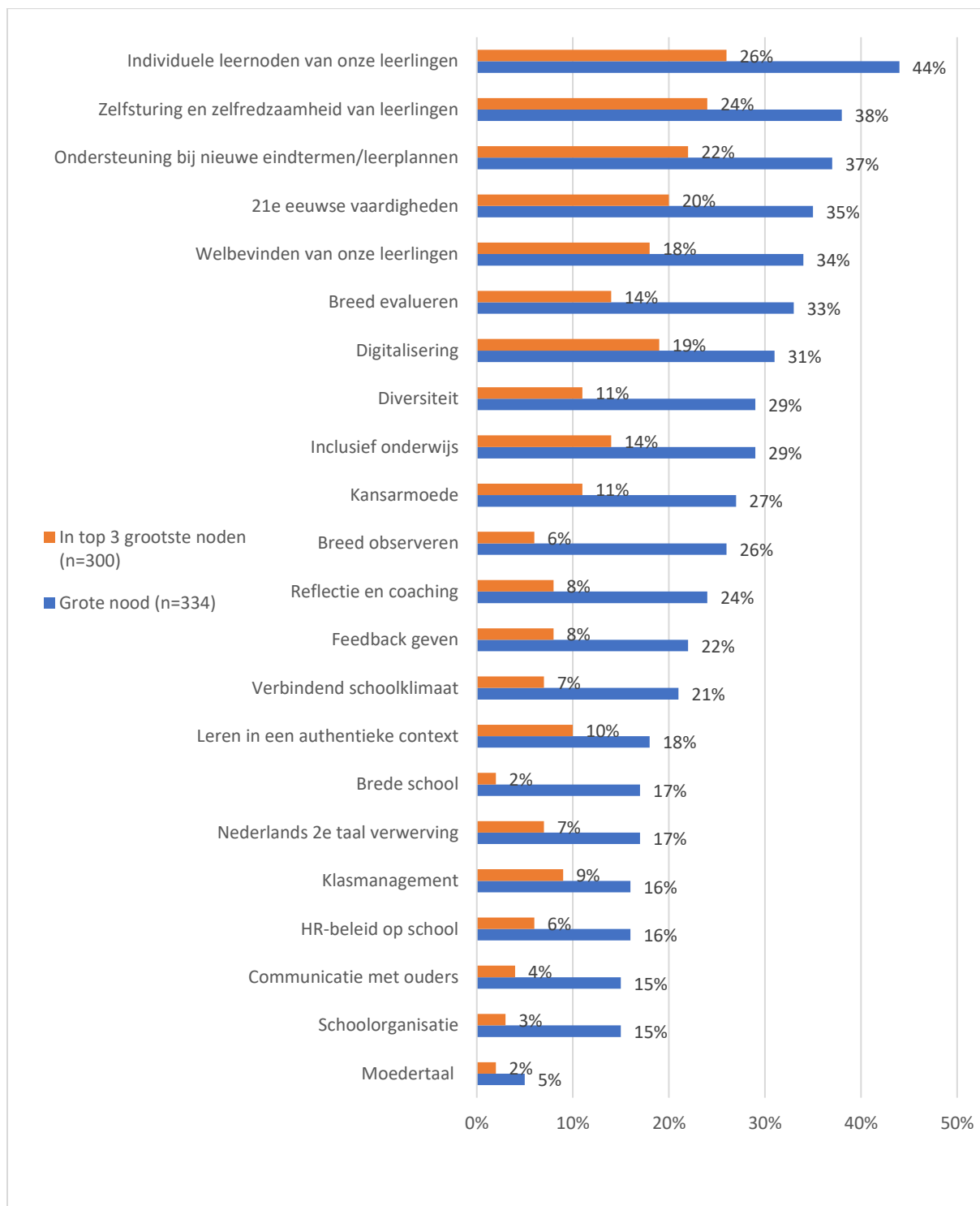
eindtermen/leerplannen behaalden percentages boven 40%. Welbevinden (35%) en individuele leernoden van leerlingen (35%) werden in deze groep ook het vaak gekozen in de top 3 van grootste professionaliseringsnoden, samen met communicatie met ouders (30%).

### 2.2.2 Leraren in opleiding (LIO-statuut)



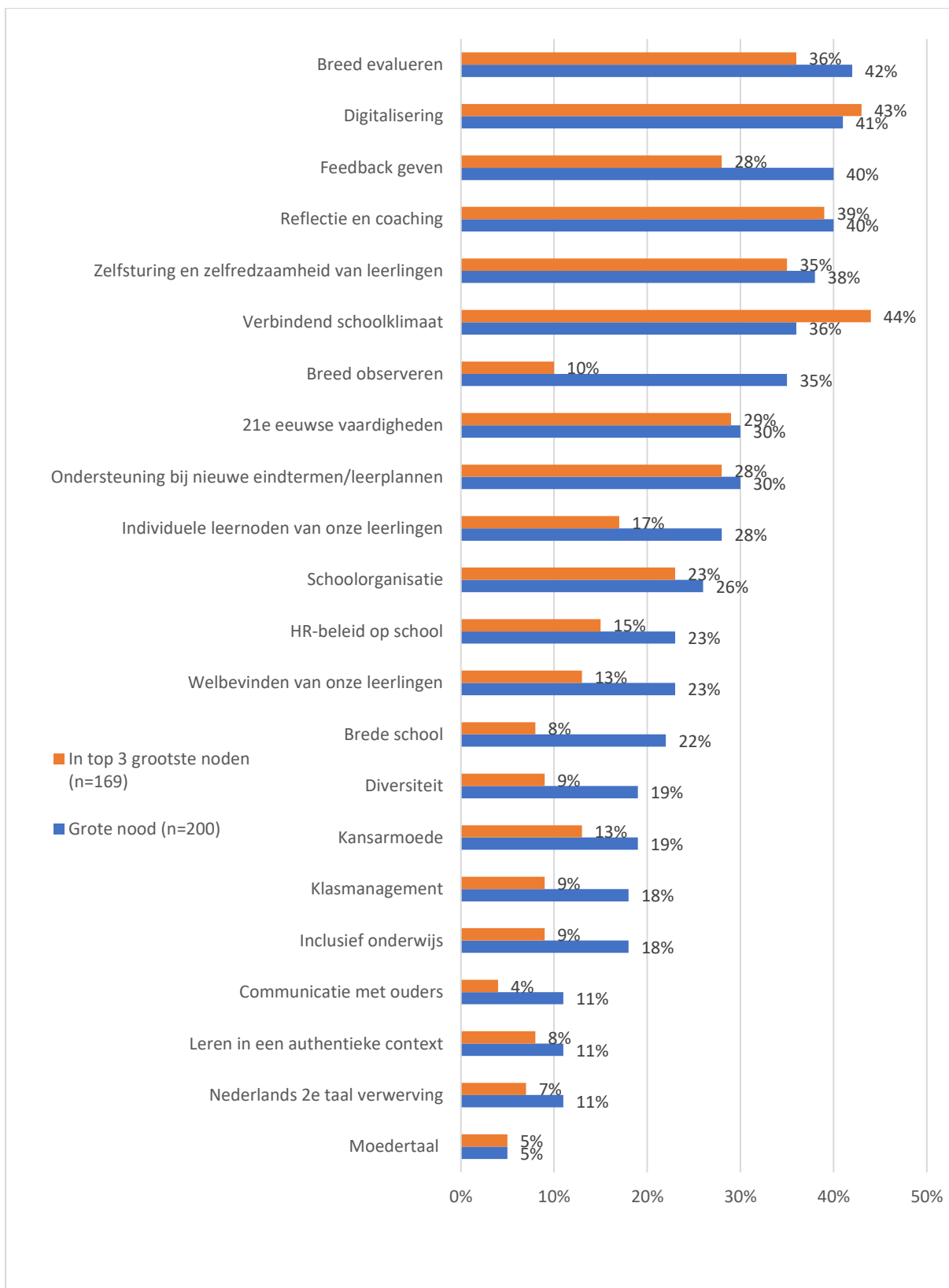
De leraren-in-opleiding met een LIO-statuut gaven aan de grootste nood aan professionalisering te ervaren op vlak van zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (37%), breed evalueren (37%) en individuele leernoden van leerlingen (37%). Deze thema's werden ook het vaakst gekozen als de top 3 thema's die prioritair zijn voor de eigen professionalisering. Zo gaf 22% van de LIO's aan dat zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen in hun top 3 van professionaliseringsnoden staat, en gaf telkens 20% aan dat breed evalueren en individuele leernoden van leerlingen tot hun top 3 behoren.

## 2.2.3 Leraren



Net zoals de studenten, ervaren de deelnemende leraren ook een grote nood aan professionalisering op vlak van individuele leernoden van leerlingen (44%), gevolgd door zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (38%) en ondersteuning bij nieuwe eindtermen en leerplannen (37%). Deze thema's werden ook het vaakst benoemd als de top drie thema's die prioritair zijn voor de eigen professionalisering.

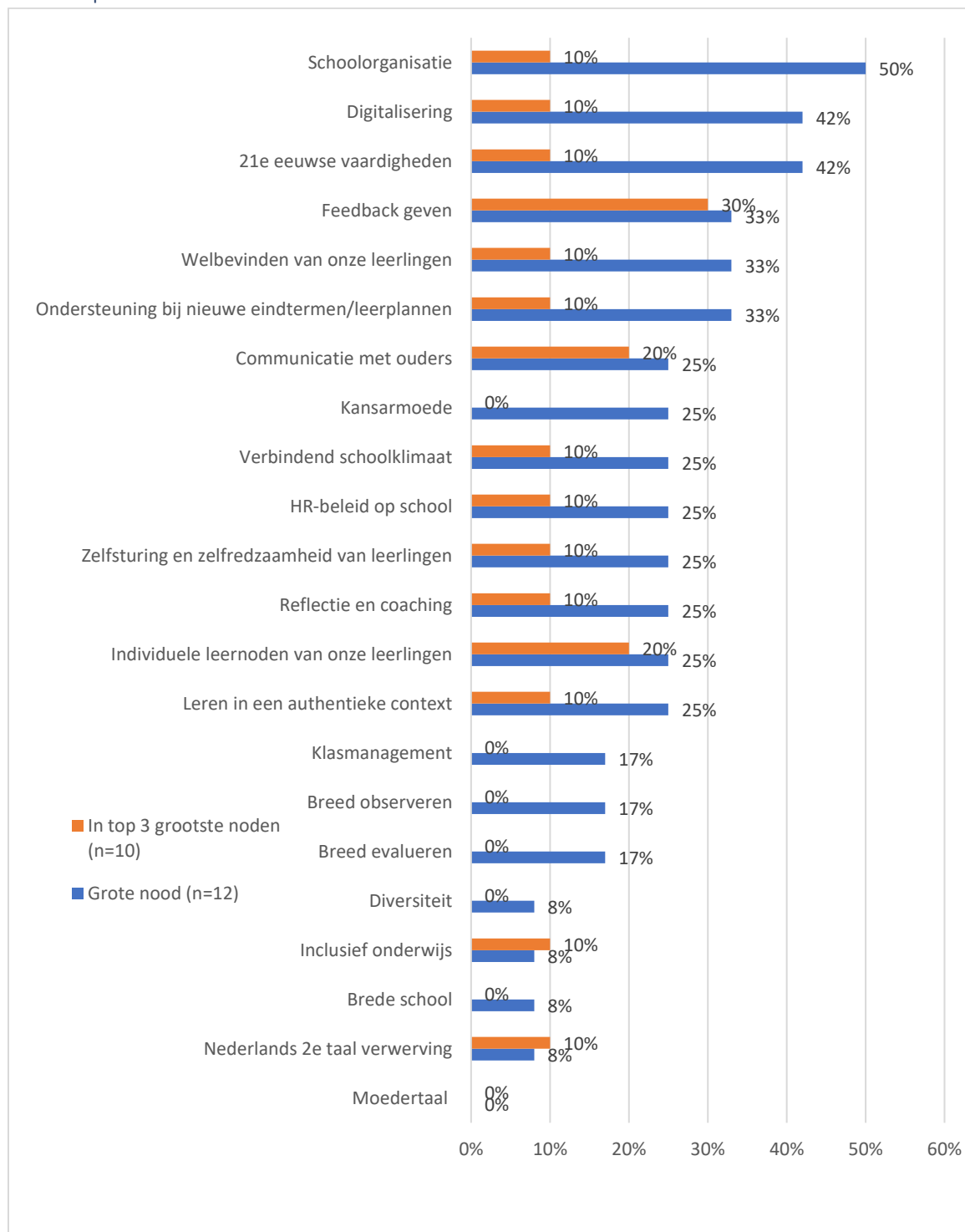
## 2.2.4 Kader



Respondenten met een kaderfunctie gaven aan voornamelijk een grote professionaliseringsnood te ervaren op vlak van breed evalueren (42%), digitalisering (41%) en feedback geven (40%). Wanneer deze respondenten gevraagd werden om hun top drie van prioritaire noden aan te duiden, werd er

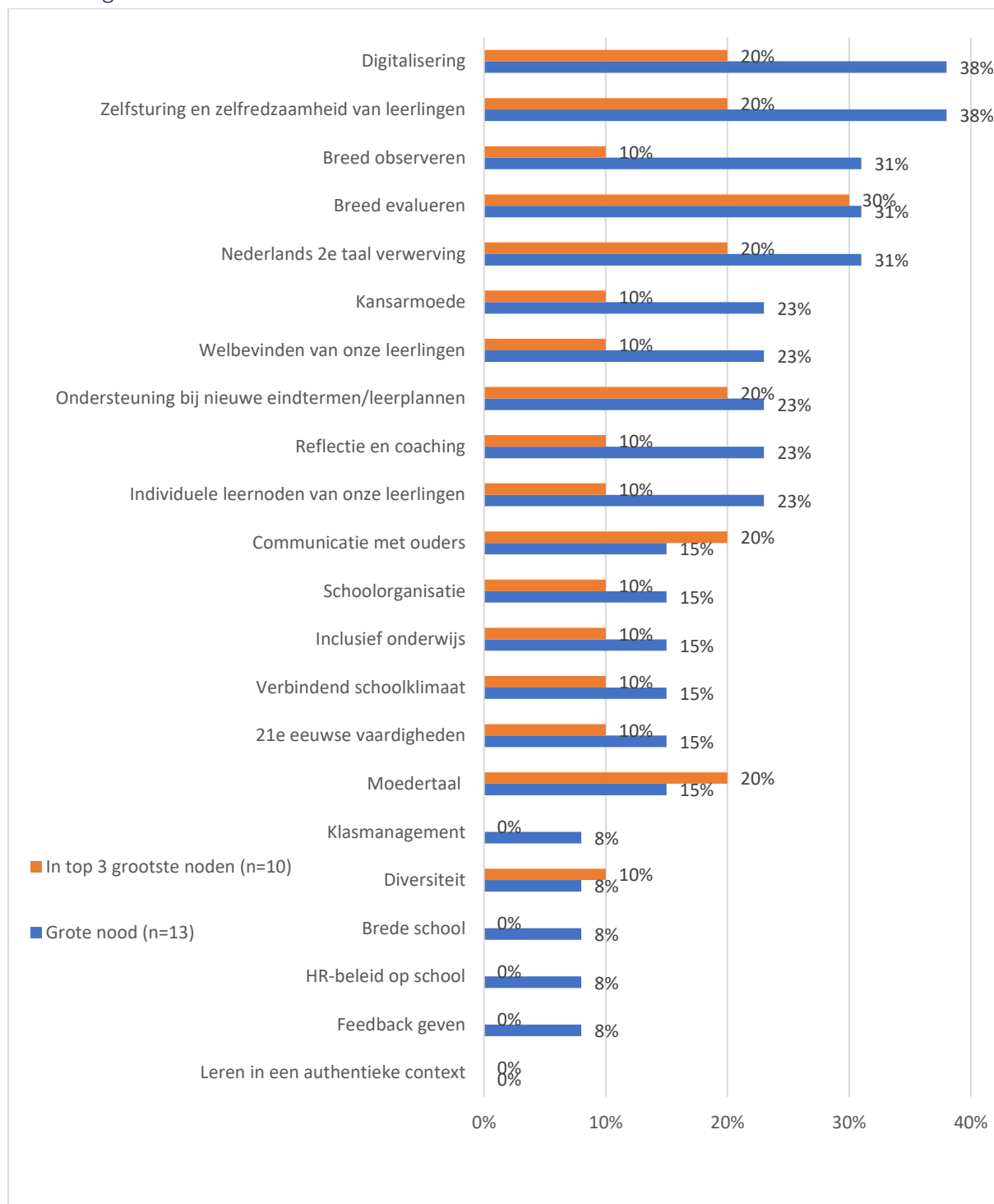
het meeste gekozen voor verbindend schoolklimaat (44%), gevolgd door digitalisering (43%) en reflectie en coaching (39%).

### 2.2.5 Expert en



Expert en zoals leerlingenbegeleiders, mentoren, pedagogische begeleiders,... ervaren voornamelijk professionaliseringsnoden op vlak van schoolorganisatie (50%), digitalisering (42%) en 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden (42%). Binnen de top 3 van prioritaire thema's voor de eigen professionalisering kozen expert en het vaakst voor feedback geven (30%), communicatie met ouders (20%) en individuele noden van leerlingen (20%).

## 2.2.6 Zorgcoördinatoren



Tenslotte ervaren zorgcoördinatoren het meeste nood aan professionalisering rond digitalisering (38%), zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (38%), breed observeren (31%), breed evalueren (31%) en Nederlands 2<sup>de</sup> taalverwerving (31%). Breed evalueren (30%) staat eveneens bovenaan de top 3 van prioritaire thema's voor de eigen professionalisering, gevolgd door verschillende andere thema's zoals: digitalisering (20%), zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (20%), Nederlands 2<sup>de</sup> taal verwerving (20%), ondersteuning bij de nieuwe eindtermen en leerplannen (20%) en thuistaal (20%).



## 2.2.7 Vergelijking tussen functies

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal respondenten dat de professionaliseringsthema's als een grote professionaliseringsnood ervaart, opgesplitst per functie.

Thema	Totaal	Student	LIO	Leraar	Kader	Expert	Zorgco
Thuisstaal	7%	10%	4%	5%	5%	0%	15%
Nederlands 2e taal verwerving	18%	16%	8%	17%	11%	8%	31%
Leren in een authentieke context	15%	17%	8%	18%	11%	25%	0%
Individuele leernoden van onze leerlingen	42%	20%	10%	44%	28%	25%	23%
Breed evalueren	32%	21%	12%	33%	42%	17%	31%
Breed observeren	26%	22%	12%	26%	35%	17%	31%
Reflectie en coaching	32%	23%	16%	24%	40%	25%	23%
Ondersteuning bij nieuwe eindtermen/ leerplannen	38%	26%	16%	37%	30%	33%	23%
21e eeuwse vaardigheden	31%	27%	16%	35%	30%	42%	15%
Welbevinden van onze leerlingen	38%	29%	18%	34%	23%	33%	23%
Feedback geven	29%	31%	20%	22%	40%	33%	8%
Zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen	36%	31%	22%	38%	38%	25%	38%
Digitalisering	30%	35%	24%	31%	41%	42%	38%
HR-beleid op school	17%	36%	24%	16%	23%	25%	8%
Verbindend schoolklimaat	24%	38%	27%	21%	36%	25%	15%
Brede school	18%	39%	27%	17%	22%	8%	8%
Inclusief onderwijs	29%	43%	29%	29%	18%	8%	15%
Kansarmoede	31%	44%	29%	27%	19%	25%	23%
Diversiteit	32%	45%	31%	29%	19%	8%	8%
Schoolorganisatie	23%	46%	37%	15%	26%	50%	15%
Klasmanagement	28%	49%	37%	16%	18%	17%	8%
Communicatie met ouders	24%	51%	37%	15%	11%	25%	15%

Uit statistische analyse blijkt dat studenten en leraren significant<sup>2</sup> meer leernoden ervaren op gebied van individuele leernoden van leerlingen en op vlak van diversiteit, in vergelijking met de andere functiecategorieën.

In de focusgroepgesprekken met leraren werd benadrukt dat leraren erkenning willen opbrengen voor bv. leerproblemen, maar dat dit moeilijk te realiseren is voor leerkrachten wanneer ze les moeten geven aan een klas van 26 leerlingen. Er werd de bedenking gemaakt tot hoever je als leraar kan gaan om redicodis-maatregelen ('remediëren, differentiëren, compenseren en dispensereren') te realiseren. Ook differentiatie werd benoemd als een pijnpunt. Respondenten gaven tenslotte aan dat leraren het moeilijk vinden om differentiatie te organiseren, gezien de schoolomgeving hier niet altijd naar is aangepast.

Daarnaast hebben studenten significant meer ondersteuningsnoden dan de andere groepen voor wat betreft klasmanagement, diversiteit, kansarmoede en communicatie met ouders.

In de focusgroepgesprekken werd aan studenten gevraagd wat ze van de school verwachten op het moment dat ze starten in het onderwijs. Hierbij vertelden de studenten dat ze vorming over klasmanagement voor beginnende leerkrachten verwachten, graag goed geïnformeerd worden over de implementatie van nieuwe eindtermen en ten slotte informatie willen krijgen over individuele leerlingen. Bij dit laatste thema gaven studenten aan dat veel scholen leerlingen hebben met een moeilijke achtergrond, maar dat je daar als starter te weinig over weet. Daarnaast vermeldden de studenten dat mentoren van scholen niet altijd open staan

<sup>2</sup>Met significantieniveau  $p < 0.05$

voor innovatieve zaken, zoals digitale werkvormen die ze in hun opleiding hebben geleerd. Ze ervaren dat leerkrachten het bekende vaak niet willen loslaten of dat ze niet vertrouwd zijn met nieuwe toepassingen.

Verder hebben respondenten met een kaderfunctie en experten een significant grotere nood aan professionalisering op vlak van feedback geven, en hebben respondenten met een kaderfunctie ook een significant grotere nood aan professionalisering gericht op reflectie en coaching. Zorgcoördinatoren ervaren dan weer meer noden op vlak van Nederlands 2<sup>e</sup> taalverwerving.

In de focusgroepgesprekken gaven schooldirecteurs aan dat ze tegen de grenzen aanlopen van evalueren met punten. Ze maakten de bedenking dat fragmentarisch evalueren van de deelcompetenties en doelstellingen niet altijd een correct beeld oplevert. Daarnaast stelden ze zich de vraag hoe hogere niveaus uit het model van Bloom en sociaal-emotionele aspecten en welbevinden te evalueren om zo een beeld van de hele leerling te schetsen. Ze vroegen zich ook af hoe het mogelijk is om meer holistisch te evalueren. Directeurs gaven daarbij aan dat dit impliceert dat er een minder grote focus ligt op punten en meer op feedback. Dit laatste vraagt volgens de schooldirecteurs nog steeds bij veel leerkrachten een verandering van mindset, maar ook contextfactoren zoals de grootte van de klassen spelen hierin mee. Op vlak van verbindend schoolklimaat en welbevinden benoemden de directeurs dat er bewustzijn is rond het belang van een verbindend schoolklimaat, maar dat de implementatie moeilijk verloopt. Ze stellen een contrast vast tussen mensen die in het belang van verbindend schoolklimaat en welbevinden geloven en degene die hier 'niet in geloven'. De deelnemende directeurs gaven aan dat scholen problemen met leerlingen ervaren die niet meer op de klassieke manier opgelost kunnen worden. Als reactie hierop kiezen scholen voor kaders als nieuwe autoriteit en het 4-ladenmodel. de directeurs wezen er daarenboven op dat het veel investering van leerkrachten vraagt en dat sommige problematieken te complex zijn om op te lossen voor individuele leerkrachten.

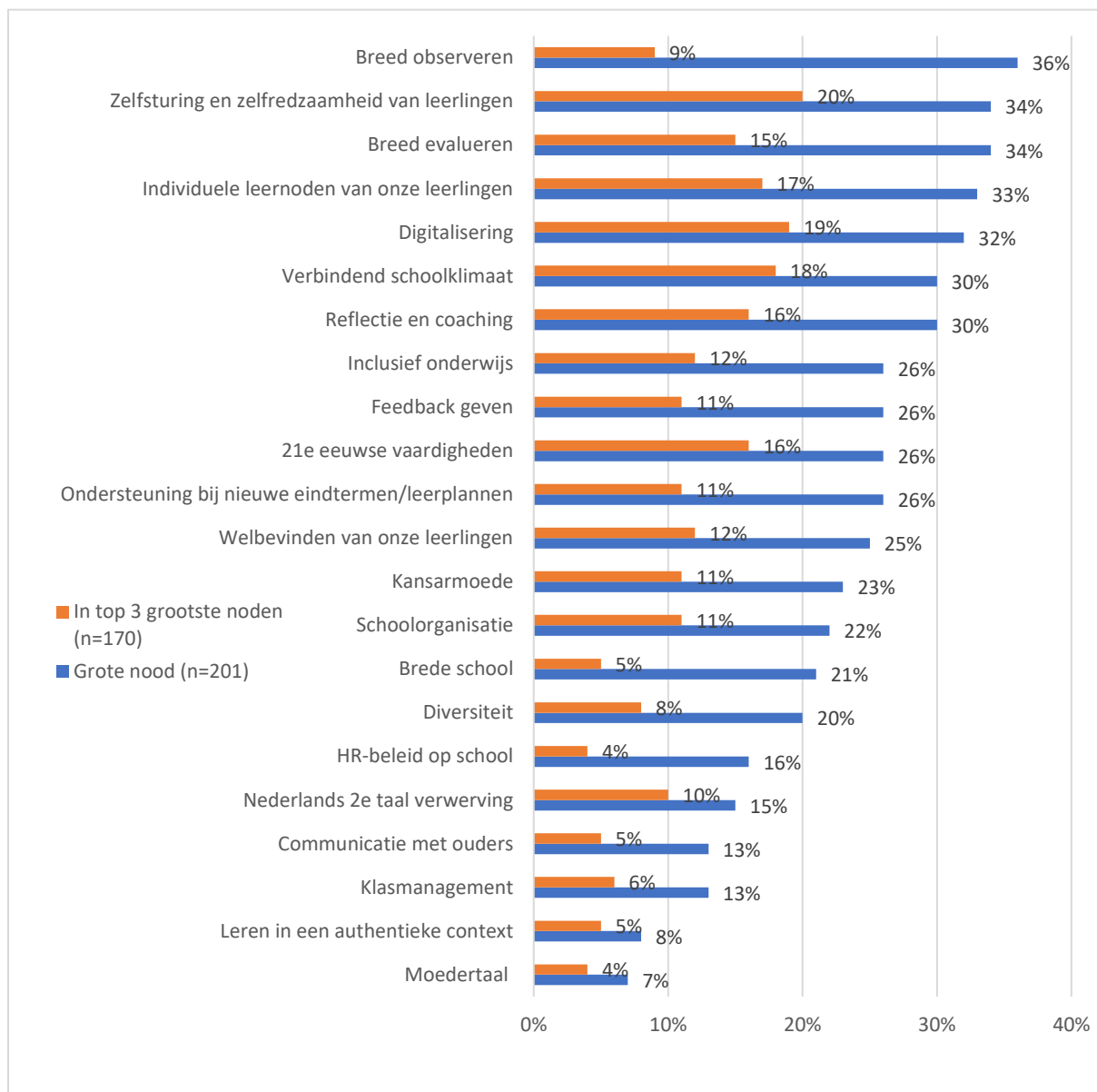
## 2.3 Nood aan professionalisering: per onderwijsniveau<sup>3</sup>

### 2.3.1 Kleuteronderwijs

Respondenten uit het kleuteronderwijs zien hoofdzakelijk breed observeren (36%), zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (34%) en breed evalueren (34%) als grote professionaliseringsnoden. Wanneer we naar de top drie thema's kijken die prioritair zijn voor de eigen professionalisering, staat zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen bovenaan (20%), gevolgd door digitalisering (19%) en verbindend schoolklimaat (18%).

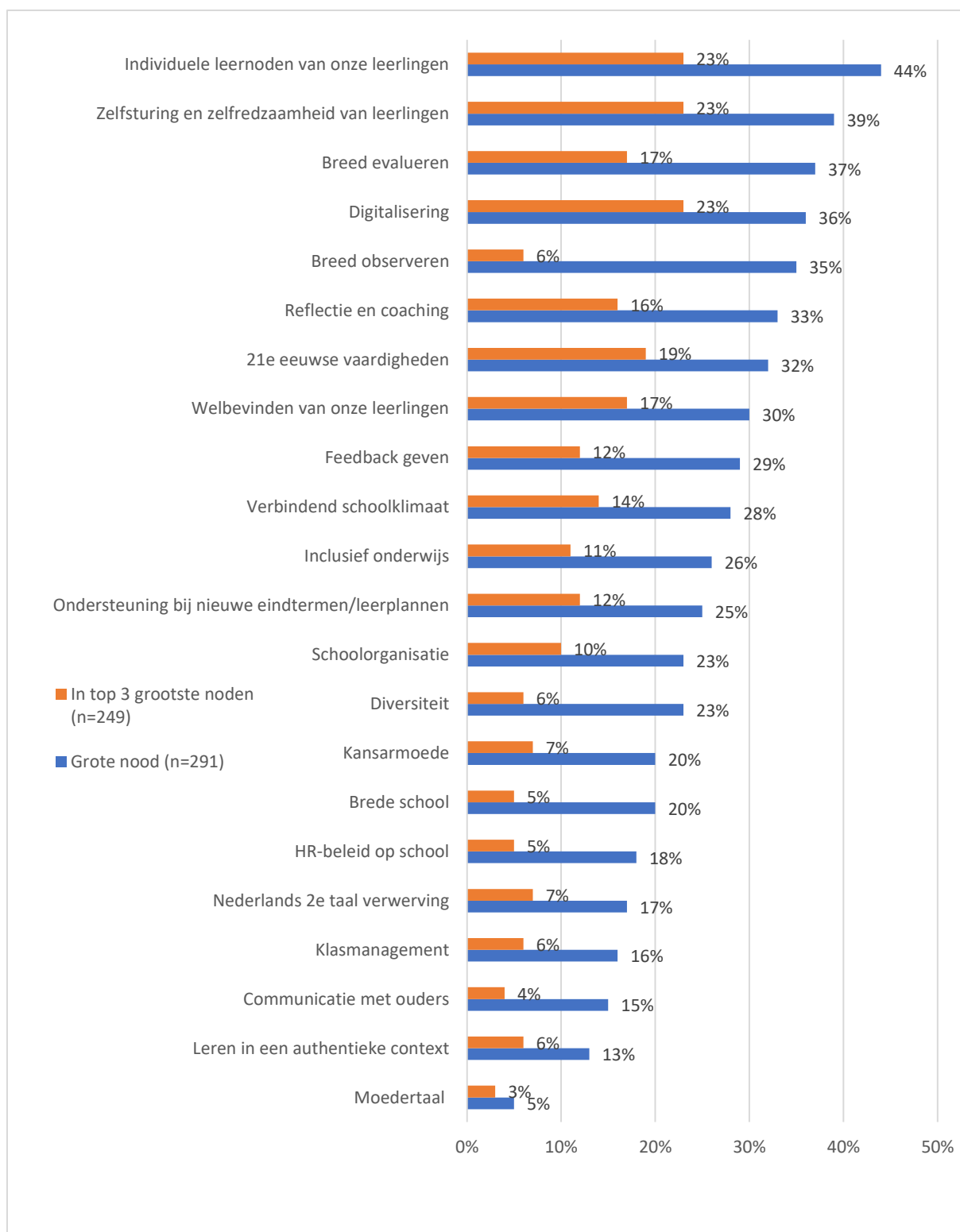
---

<sup>3</sup> Personen die werkzaam zijn in meer dan één onderwijsniveau, werden ontdebeld in de analyse.



### 2.3.2 Lager onderwijs

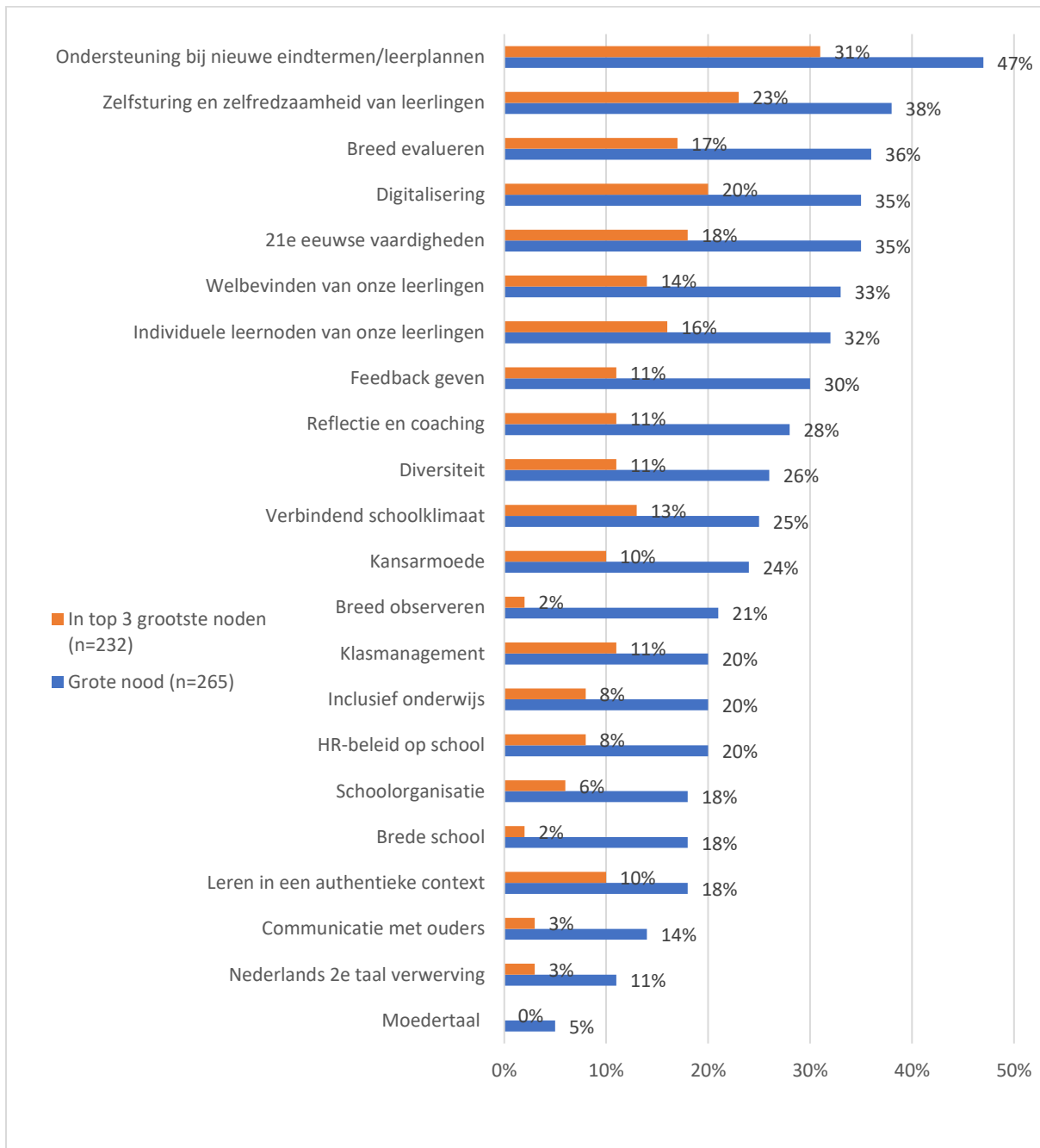
Respondenten uit het lager onderwijs zien individuele leernoden van leerlingen (44%), zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (39%) en breed evalueren (37%) als grote professionaliseringsnoden. Individuele leernoden van leerlingen (23%) en zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (23%) komen ook het vaakst terug in de top drie van deze groep respondenten, samen met digitalisering (23%).



### 2.3.3 Secundair onderwijs

Ondersteuning bij de nieuwe eindtermen/leerplannen (47%), zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (38%) en breed evalueren (36%) worden gezien als de grootste professionaliseringenoden bij respondenten uit het secundair onderwijs. Ondersteuning bij nieuwe eindtermen/leerplannen (31%) wordt ook het vaakst in de eigen top 3 van prioritaire professionaliseringenoden gezet. Op de tweede

plaats komt zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (23%). De top 3 wordt afgesloten met digitalisering (20%).



### 2.3.4 Vergelijking tussen onderwijsniveaus

Onderstaande tabel geeft een overzicht van het aantal respondenten dat een grote nood ervaart aan professionalisering op elk van de bevraagde thema's, opgesplitst per onderwijsniveau.

Thema's	Kleuter	Lager	Secundair
Thuisstaal	7%	5%	5%
Nederlands 2e taal verwerving	15%	17%	11%
Leren in een authentieke context	8%	13%	18%
Individuele leernoden van onze leerlingen	33%	44%	32%
Breed evalueren	34%	37%	36%
Breed observeren	36%	35%	21%
Reflectie en coaching	30%	33%	28%
Ondersteuning bij nieuwe eindtermen/ leerplannen	26%	25%	47%
21e eeuwse vaardigheden	26%	32%	35%
Welbevinden van onze leerlingen	25%	30%	33%
Feedback geven	26%	29%	30%
Zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen	34%	39%	38%
Digitalisering	32%	36%	35%
HR-beleid op school	16%	18%	20%
Verbindend schoolklimaat	30%	28%	25%
Brede school	21%	20%	18%
Inclusief onderwijs	26%	26%	20%
Kansarmoede	23%	20%	24%
Diversiteit	20%	23%	26%
Schoolorganisatie	22%	23%	18%
Klasmanagement	13%	16%	20%
Communicatie met ouders	13%	15%	14%

Zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen, individuele leernoden van leerlingen, breed evalueren en digitalisering zijn thema's die overheen de opleidingsniveaus als een grote en belangrijke nood wordt gezien voor professionalisering, met scores boven de 30%.

In het focusgroepgesprek met schoolleiders gaven directeurs aan dat collega's zelf vragende partij zijn om aandacht te besteden aan zelfsturing en zelfredzaamheid. Volgens hen zien leerkrachten het inzetten op zelfsturing als een antwoord op de afnemende kennis en dalende vaardigheden van leerlingen. Schoolleiders benoemden wel dat het opzetten van leerlijnen rond dit thema een uitdaging blijft. Hierbij is het soms moeilijk om in te schatten wat wanneer te verwachten van leerlingen. De stijgende digitalisering heeft, ondanks zijn vele voordelen, volgens de schooldirecteurs een negatieve impact op de zelfredzaamheid van leerlingen. Digitalisering zorgt ervoor dat er meer uit handen worden genomen bij kinderen en dat ze hierdoor 'mentaal lui' worden. Ook in de focusgroepgesprekken met leerkrachten kwam het thema zelfsturing aan bod. Leerkrachten uit het basisonderwijs stelden vast dat de zelfsturing er op achteruit gaat en dat kinderen dit thuis onvoldoende krijgen aangeleerd, ze krijgen soms niet de mogelijkheid om zelfstandigheid te oefenen. De leerkrachten vermeldden verder dat er sterk ingezet wordt op zelfsturing in het kleuteronderwijs via bv. hoekenwerk, maar dat deze mate van zelfsturing wordt afgeleerd in het lager onderwijs. Een verklaring hiervoor is volgens de deelnemers de manier van werken. Het belang van de leerstof komt meer op de voorgrond, terwijl het procesgerichte meer naar de achtergrond verdwijnt. Een soortgelijke vaststelling over zelfsturing deden leerkrachten secundair onderwijs. Zij vonden dat leerlingen in het basisonderwijs zelfsturing meekrijgen, maar dat dit soms wordt afgeleerd in het secundair onderwijs.

Wat het thema welbevinden van leerlingen betreft, benadrukten leraren uit het basisonderwijs in de focusgroepgesprekken dat leerlingen tijd moeten krijgen om het gevoel te krijgen dat ze iets kunnen. Ze stelden bij hun leerlingen ook een grote diversiteit vast qua noden op vlak van welbevinden. Sommige leerlingen hebben meer aandacht nodig, ze zijn bv. sneller overprikkeld, voelen zich *down* of hebben een niet al te beste thuissituatie. Wanneer leerlingen een moeilijke thuissituatie hebben, gaven ze aan dat de basisschool een veilige haven moet zijn en dat ze soms een beetje psycholoog moeten zijn. Hierbij is opleiding om de juiste vragen te leren stellen of gesprekken te voeren volgens hen cruciaal. Ook bij leraren secundair onderwijs werd het thema welbevinden besproken. De deelnemers gaven aan dat welbevinden meer besproken wordt binnen het team sinds de coronacrisis. Tijdens corona zagen leerkrachten dat de thuissituatie nog harder ging meespelen voor leerlingen en dat ze als leerkracht te maken kregen met extremere situaties. Ze benadrukten hierbij dat er meer omkadering nodig is dan wat bv. de klastitularis kan bieden.

Een groot verschil in professionaliseringsnoden tussen leerkrachten uit het kleuter, lager en secundair onderwijs vinden we bij het thema 'ondersteuning bij de nieuwe eindtermen en leerplannen'. Waar dit bij respondenten uit het secundair onderwijs als de grootste nood naar voor komt, komt dit bij respondenten in het basisonderwijs in veel mindere mate naar voor. Deze nood kan verklaard worden door het moment van afname van de vragenlijst, waarbij respondenten uit het secundair onderwijs te maken hadden met de implementatie van de nieuwe eindtermen.

Verder zien we dat er in het lager onderwijs een significant grotere professionaliseringsnood leeft op gebied van individuele leernoden van leerlingen. Op vlak van verbindend schoolklimaat hebben respondenten uit het kleuteronderwijs significant hogere professionaliseringsnoden. Leren in een authentieke context, feedback geven, diversiteit en digitalisering scoren dan weer lager bij personen die werkzaam zijn in het kleuteronderwijs.

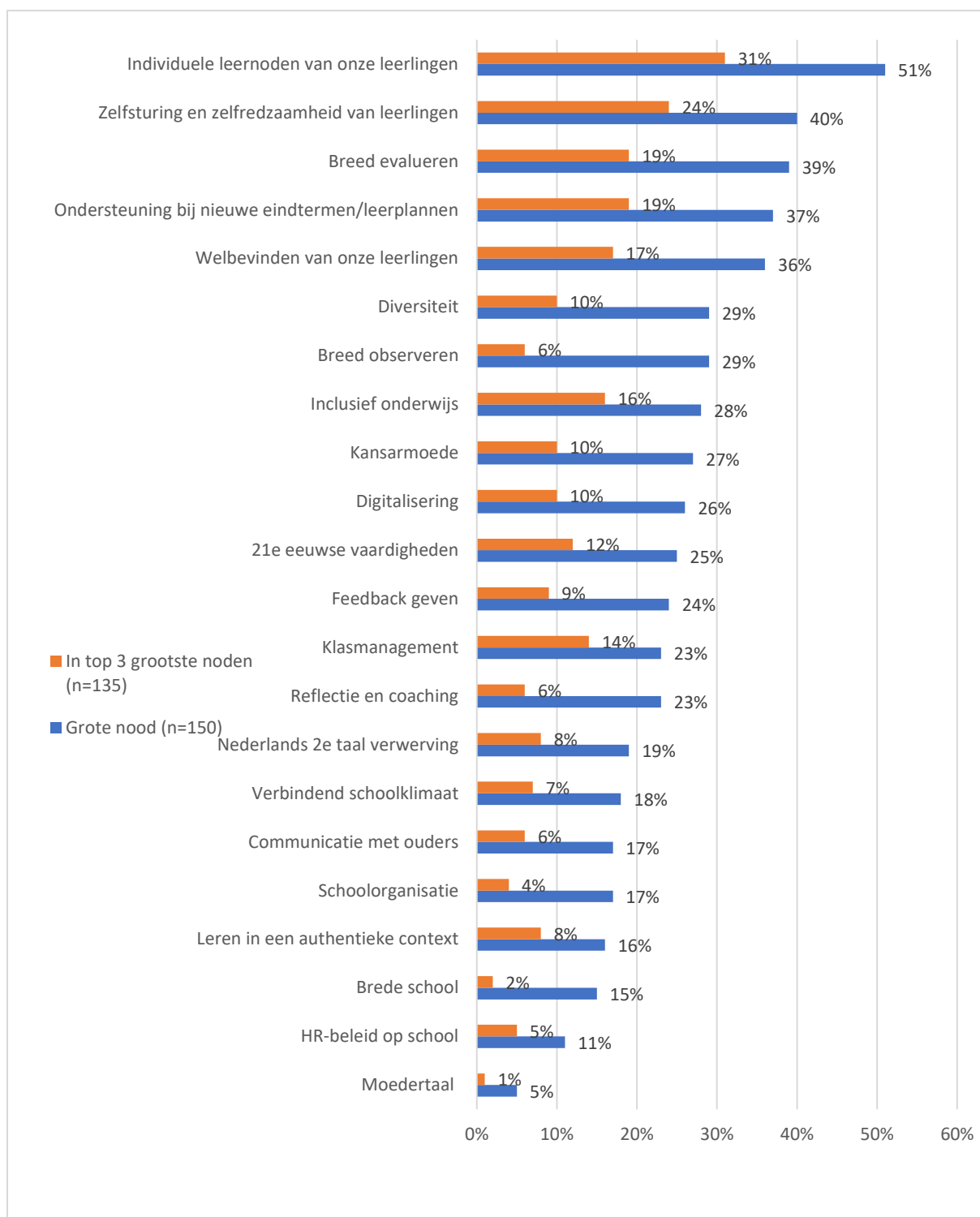
## 2.4 Nood aan professionalisering: per ervaringscategorie

### 2.4.1 Starters: 0-5 jaar onderwijservaring

Wanneer we kijken naar de professionaliseringsnoden van starters (0-5 jaar ervaring)<sup>4</sup> zien we de grootste noden op vlak van individuele leernoden van leerlingen (51%), zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (40%) en breed evalueren (39%). Deze thema's komen eveneens het vaakst terug in hun top drie van prioritaire professionaliseringsnoden, samen met ondersteuning bij nieuwe eindtermen (19%).

---

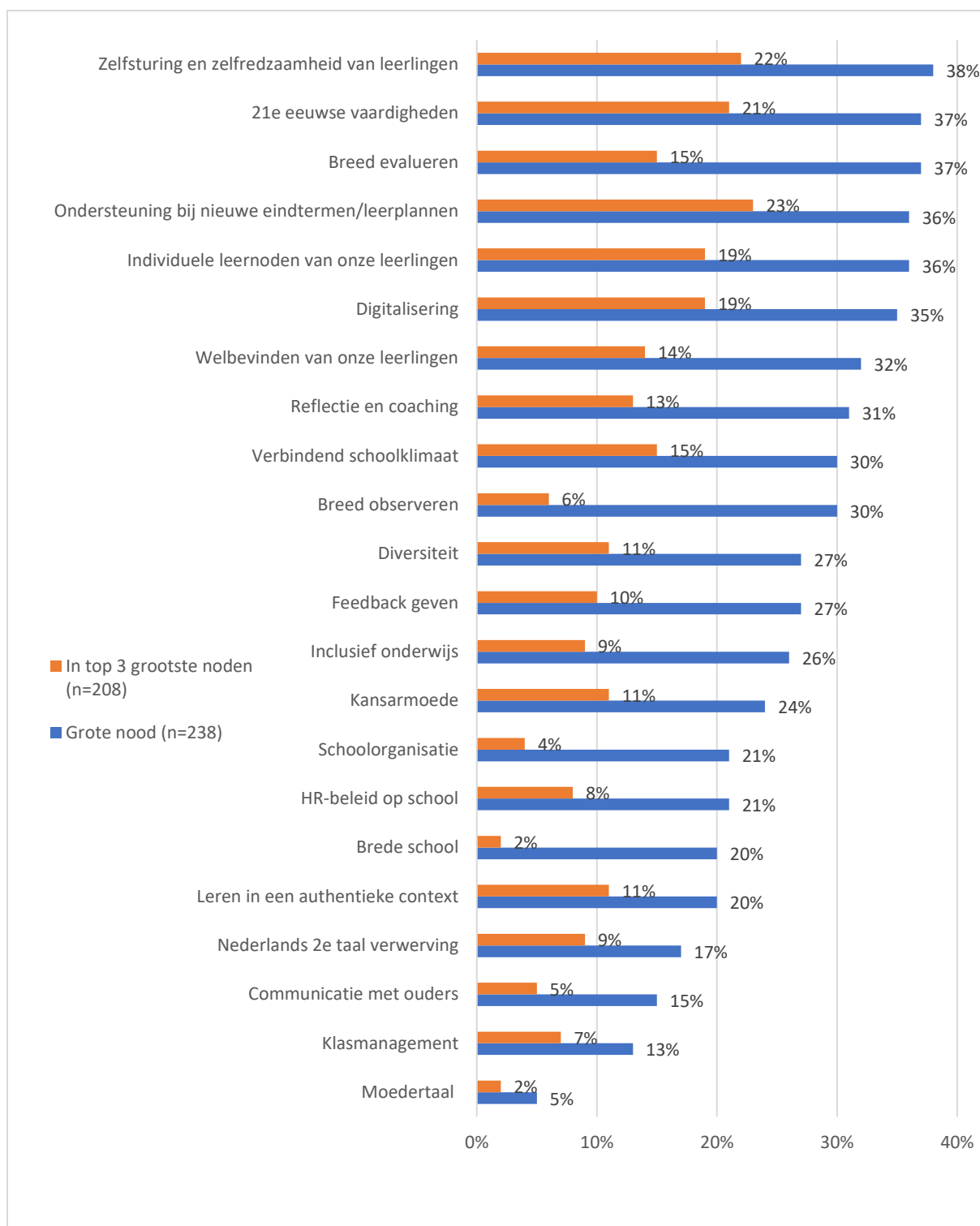
<sup>4</sup> Met starters bedoelen we personen die net gestart zijn in het onderwijs. Studenten die nog in opleiding zijn, behoren niet tot deze categorie.



#### 2.4.2 Ervaren medewerkers: 6-20 jaar onderwijservaring

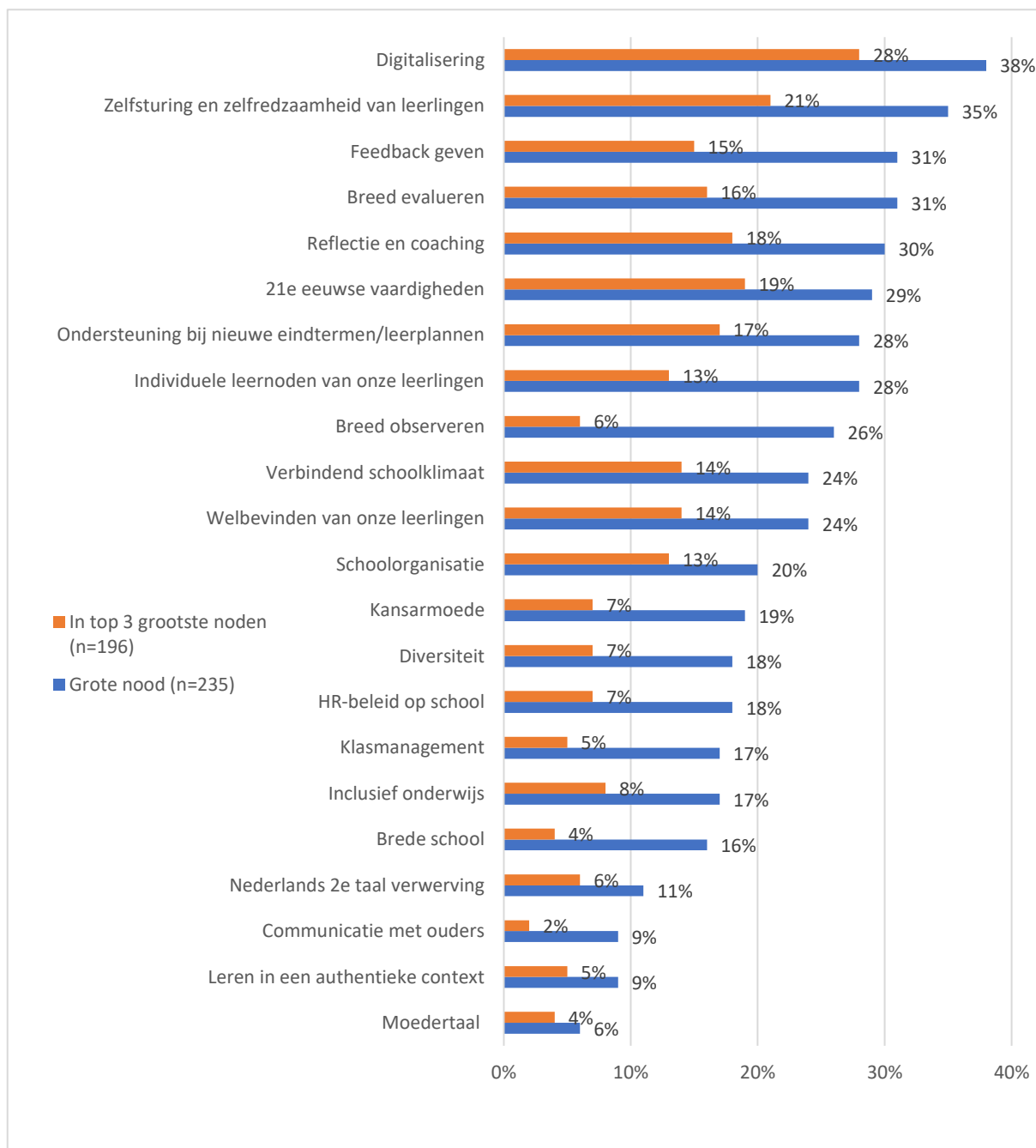
Net als bij de starters zien, we bij ervaren medewerkers zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (38%) en breed evalueren (37%) terugkeren als grote noden, hier tesamen met 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden (37%). Zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (22%) en 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden (21%) staan eveneens het vaakst in de top drie van ervaren leraren, samen met het thema 'ondersteuning bij nieuwe eindtermen/leerplannen' (23%).





### 2.4.3 Seniors: meer dan 20 jaar onderwijservaring

Digitalisering (38%) wordt door medewerkers met meer dan 20 jaar onderwijservaring ervaren als een grote professionaliseringsnood, naast zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (35%) en feedback geven (31%). Ook in hun top drie van prioritaire professionaliseringsnoden komt digitalisering het vaakst voor (28%), gevolgd door zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen (21%) en 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden (19%).



#### 2.4.4 Vergelijking tussen ervaringscategorieën

De tabel hieronder geeft de resultaten weer opgesplitst in het aantal jaren werkervaring in het onderwijs.

Thema's	0-5j	6-20j	>20j
Thuis taal	5%	5%	6%
Nederlands 2e taal verwerving	19%	17%	11%
Leren in een authentieke context	16%	20%	9%
Individuele leernoden van onze leerlingen	51%	36%	28%
Breed evalueren	39%	37%	31%
Breed observeren	29%	30%	26%
Reflectie en coaching	23%	31%	30%
Ondersteuning bij nieuwe eindtermen/ leerplannen	37%	36%	28%
21e eeuwse vaardigheden	25%	37%	29%
Welbevinden van onze leerlingen	36%	32%	24%
Feedback geven	24%	27%	31%
Zelfsturing en zelfredzaamheid van leerlingen	40%	38%	35%
Digitalisering	26%	35%	38%
HR-beleid op school	11%	21%	18%
Verbindend schoolklimaat	18%	30%	24%
Brede school	15%	20%	16%
Inclusief onderwijs	28%	26%	17%
Kansarmoede	27%	24%	19%
Diversiteit	29%	27%	18%
Schoolorganisatie	17%	21%	20%
Klasmanagement	23%	13%	17%
Communicatie met ouders	17%	15%	9%

Als we het verband tussen ervaring en professionaliseringsnoden in kaart brengen, zien we de noden op vlak van individuele leernoden van leerlingen significant afnemen met toenemende ervaring. Ook noden op vlak van welbevinden van leerlingen, communicatie met ouders, kansarmoede, breed evalueren, Nederlands 2<sup>e</sup> taalverwerving, klasmanagement en diversiteit en inclusie nemen gaandeweg af. Noden op vlak van leren in een authentieke context scoren ook significant lager in de seniorcategorie, en kansarmoede scoort significant hoger in de startersgroep.

Noden op vlak van digitalisering nemen toe met het aantal jaren ervaring in het onderwijs, en zijn significant kleiner in de startersgroep.

Professionaliseringsnoden m.b.t. 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden en breed evalueren scoren in de middengroep dan weer significant hoger dan in de twee andere ervaringscategorieën.

## Samenvattend

Wat de professionaliseringsnoden van huidige en toekomstige onderwijsmedewerkers betreft, zien we dat zij voornamelijk grote professionaliseringsnoden ervaren op vlak van individuele leernoden, welbevinden en zelfsturing/zelfredzaamheid van leerlingen, alsook ondersteuning bij nieuwe eindtermen/leerplannen.

Naast deze prioritaire thema's, zien we voornamelijk grote noden:

- bij studenten op vlak van klasmanagement, kansarmoede, diversiteit en communicatie met ouders
- bij leraren in opleiding (LIO-statuut) op gebied van breed evalueren
- bij respondenten met een kaderfunctie op vlak van breed evalueren, digitalisering, feedback geven, verbindend schoolklimaat en reflectie en coaching
- bij experts op vlak van schoolorganisatie, digitalisering, 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden en feedback geven
- bij zorgcoördinatoren op vlak van digitalisering, breed observeren en evalueren, en Nederlands 2<sup>e</sup> taalverwerving
- bij starters op vlak van breed evalueren
- bij ervaren medewerkers op vlak van breed evalueren en 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden
- bij seniors op gebied van feedback geven, 21<sup>e</sup> eeuwse vaardigheden en digitalisering
- in het kleuteronderwijs op vlak van breed evalueren en observeren
- in het lager onderwijs en in het secundair onderwijs op vlak van breed evalueren
- in het secundair onderwijs op vlak van ondersteuning bij nieuwe eindtermen/leerplannen

## 2.5 Nood aan professionalisering: interactie-effecten

Voor de vier thema's die gemiddeld het hoogst scoren op vlak van professionaliseringsnoden, namelijk welbevinden, individuele leernoden en zelfsturing/zelfredzaamheid van leerlingen, alsook ondersteuning op vlak van nieuwe eindtermen en leerplannen, onderzochten we ook een aantal interactie-effecten<sup>5</sup>.

De professionaliseringsnood op vlak van individuele leernoden van leerlingen blijkt significant hoger bij leraren in het lager onderwijs. In alle onderwijsniveaus neemt deze nood af naarmate respondenten meer ervaring hebben in het onderwijs. Ook bij leraren, experten, mensen met een kaderfunctie, zorgcoördinatoren en studenten met een LIO-statuuut neemt deze nood af met stijgende ervaring. De nood neemt ook af bij respondenten met een kaderfunctie in alle onderwijsniveaus naarmate hun ervaring stijgt, alsook bij leraren in het secundair onderwijs met toenemende ervaring.

Op gebied van ondersteuning bij de nieuwe eindtermen/leerplannen, is de nood significant hoger bij leraren, experten, kaderleden en LIO's in het secundair onderwijs. De nood aan professionalisering op dit vlak neemt bovendien toe naarmate de ervaring in het secundair onderwijs toeneemt. In het kleuter- en lager onderwijs is de nood significant hoger bij kaderleden. In het lager onderwijs neemt de nood aan professionalisering op dit vlak af met stijgende ervaring. De nood aan professionalisering neemt bij leraren in het basisonderwijs bovendien af met toenemende ervaring, maar neemt bij leraren in het secundair onderwijs toe met toenemende ervaring.

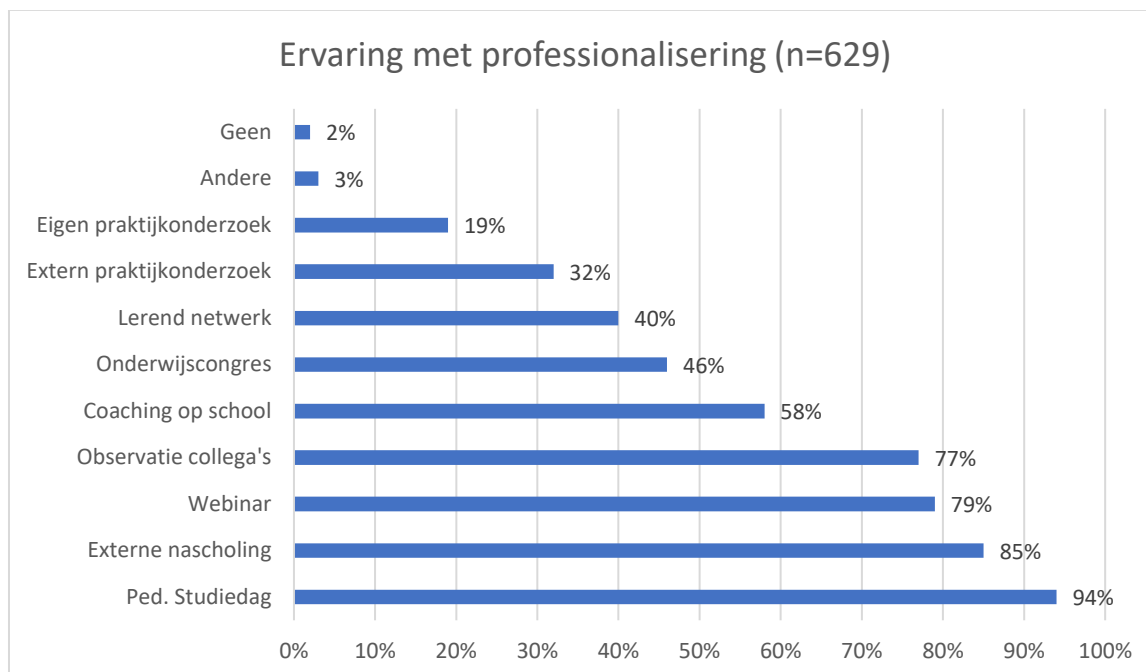
Wat de professionaliseringsnood m.b.t. het welbevinden van leerlingen betreft, zien we dat deze bij respondenten met een kaderfunctie afneemt met stijgende ervaring, alsook in alle onderwijsniveaus afneemt met stijgende ervaring. De nood op dit vlak neemt ook af bij kaderleden in het kleuter- en lager onderwijs naarmate hun ervaring toeneemt.

---

<sup>5</sup> Onderzochte interactie-effecten: functie x ervaring, ervaring x onderwijsniveau, functie x onderwijsniveau, functie x ervaring x onderwijsniveau

### 3 Ervaring met en visie op professionalisering

#### 3.1 Deelname aan professionaliseringsinitiatieven



Nagenoeg alle respondenten (uitgezonderd studenten van de lerarenopleiding) hebben in hun loopbaan reeds professionalisering gevolgd in de vorm van een pedagogische studiedag. De grote meerderheid heeft ook ervaring met externe nascholingen en webinars, en het observeren van collega's. Meer dan de helft van de respondenten heeft reeds coaching op school gekregen. 32% van de respondenten werd reeds geprofessionaliseerd via een praktijkonderzoek van een hogeschool of universiteit, en 19% reeds door een zelf gevoerd praktijkonderzoek.

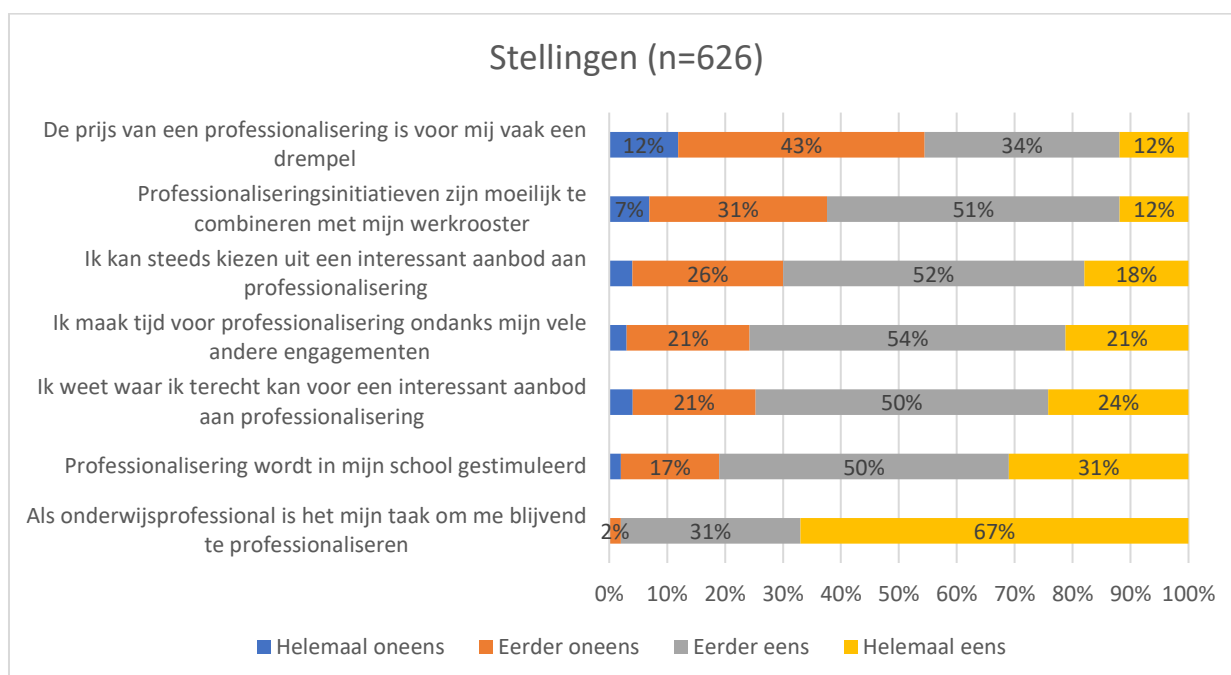
Respondenten gaven bij de categorie 'andere' aan dat ze zich ook professionaliseren d.m.v. zelfstudie (bv. boeken te lezen, wetenschappelijke literatuur doornemen,...), een aanvullende opleiding (bv. banaba zorgverbreding en remediëring, banaba schoolontwikkeling/schoolbeleid, banaba buitengewoon onderwijs,...) of een internationale uitwisseling.

Schoolleiders gaven in het focusgroepgesprek aan dat nascholingsinitiatieven aandacht moeten besteden aan de transfer van inzichten uit professionalisering naar de praktijk. Ze benadrukten hierbij dat deze transfer niet aan de school zelf mag overgelaten worden. Het ideale format hierbij is dat leerkrachten eigen materiaal mogen meebrengen en dit materiaal kunnen bespreken, onder begeleiding van experts. Professionaliseringsinitiatieven moeten voor leerkrachten iets concreets opleveren. Verder gaven de schoolleiders aan de voorkeur te geven aan professionaliseringsinitiatieven die inzetten op begeleiding op maat, vertrekkend van eigen vragen en data van de school. Volgens de schoolleiders kan data uit de eigen context gebruikt worden als hefboom om met leerkrachten aan de slag te gaan. Schoolleiders benadrukten in het focusgroepgesprek verder dat er een discrepantie is tussen wat mogelijk en wat nodig is. Een nascholingsbudget van 90€ per leerkracht is beperkt. Dit impliceert dat leerkrachten vaak enkel kunnen deelnemen aan 'workshops' terwijl deze 'single shots' volgens schoolleiders weinig impact opleveren in vergelijking met trajecten op maat. Om hieraan

tegenoet te komen, kiezen scholen er vaker voor om doordacht experts uit te nodigen op school in functie van gekozen prioriteiten en deze nadien door te vertalen. Hier worden andere middelen voor aangesproken, ter aanvulling van de professionaliseringsmiddelen. Daarnaast trachten directeurs de expertise van collega's maximaal te ontginnen voor het coachen/professionaliseren van collega's (bijv. uitwisseling van expertise in interne lerende netwerken, leraren die inhoudelijke input geven op een pedagogische studiedag).

### 3.2 Visies op professionalisering

We legden onze respondenten (uitgezonderd studenten uit de lerarenopleiding) een aantal stellingen voor rond professionalisering. Onderstaande grafiek geeft de resultaten weer.



Nagenoeg iedereen vindt het zijn/haar taak om blijvend te professionaliseren. 81% van de respondenten voelt zich gestimuleerd door de school om zich te professionaliseren. Professionalisering combineren met het werkrooster (63%) en de prijs van de professionalisering (46%) is soms een struikelblok om aan professionalisering te doen.

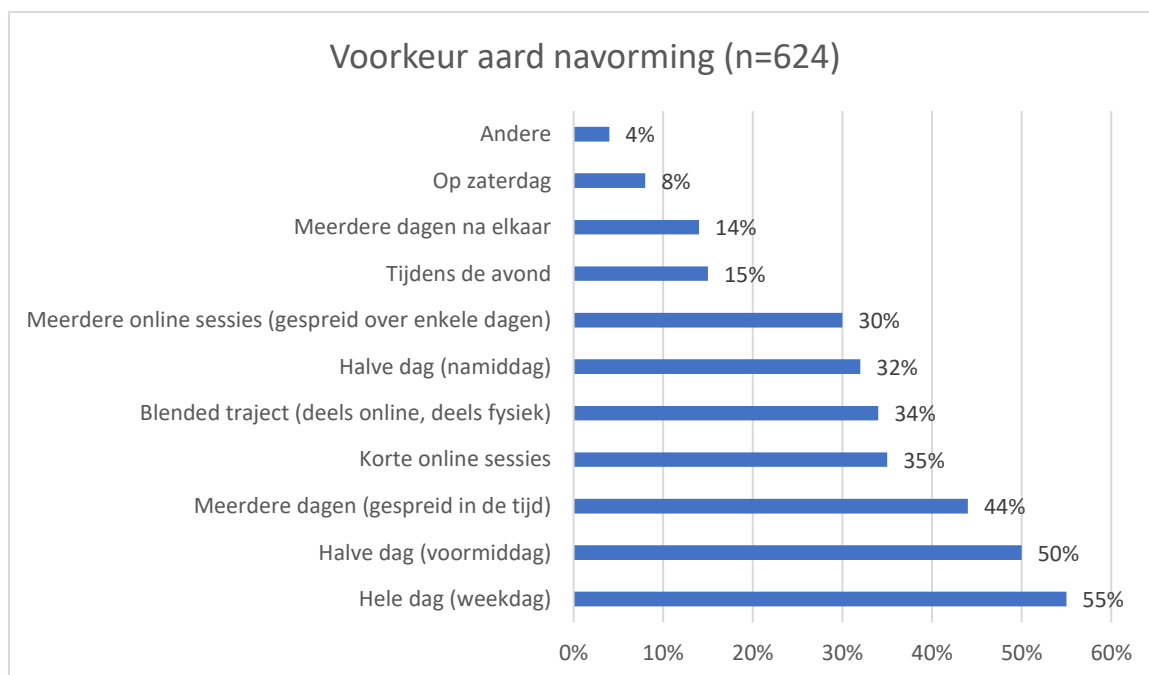
In de focusgroepgesprekken met schoolleiders komt naar voren dat sommige scholen opteren om tijd voor professionalisering in te plannen in de weekplanning.

Niettemin zijn er struikelblokken, geeft 3/4<sup>de</sup> van de respondenten aan erin te slagen om tijd te maken voor professionalisering, ondanks hun vele andere engagementen. Meer dan 1/4<sup>de</sup> mist een interessant aanbod en meer dan 1/5<sup>de</sup> van de respondenten vindt de weg naar het aanbod niet.

In de focusgroepgesprekken gaven leraren aan een overzicht te missen van bestaande navormingen en praktijkonderzoeken. Het aanbod is erg gefragmenteerd en over het algemeen zijn er weinig incentives om als leraar te professionaliseren. Sommige leraren gaven aan dat het aanbod van nascholingen wordt voorgeselecteerd door de directie of de scholengroep. Leerkrachten die deelnemen aan nascholingen ervaren soms dat ze moeten argumenteren naar collega's waarom ze 'weeral weg zijn'.

### 3.3 Voorkeur aard navorming

Meer dan de helft van onze respondenten (uitgezonderd studenten uit de lerarenopleiding) heeft de voorkeur om een hele dag in de week professionalisering te volgen. Ook een nascholing van een halve dag geniet de voorkeur voor de helft van de respondenten. Respondenten geven aan liever geen professionalisering te volgen op een zaterdag of tijdens een avond. Ook meerdere dagen na elkaar professionalisering volgen doen respondenten liever niet. Een professionalisering volgen van meerder dagen, gespreid over de tijd, vinden 44% van de respondenten zeker ook een mogelijkheid.



Uit de focusgroepgesprekken komt ook naar voren dat er een grote interesse is om met het team nascholing te gaan volgen. Dit heeft volgens de deelnemers meer impact en creëert meer gedragenheid. Zo wordt ook voorkomen dat leraren zich alleen voelen in waar ze mee bezig zijn, of dat er geen doorstroom is van info naar collega's. Naast het tijdstip en de duur van de navorming is de bereikbaarheid ook een belangrijke factor bij het selecteren van nascholingen. Er is tevens een grote interesse in het bezoeken van andere scholen. Dit werkt volgens de deelnemers verrijkend en kan sterke impressies geven.



## 4. Hoe gaan AP, KdG en UA Antwerpen aan de slag met de resultaten?

Hieronder geven we een korte beschrijving van het onderzoek binnen AP, KdG en de Universiteit Antwerpen. We bespreken in welke mate de professionaliseringsnoden en andere resultaten van de werkveldbevraging hierin een plaats hebben, en hoe we trachten ons vormingsaanbod nog beter af te stemmen op de noden van het onderwijsveld.

### 4.1 Onderwijsonderzoek in AP, KdG en UA

#### 4.1.1 Onderzoek met praktijkrelevantie

In het praktijkgericht onderwijsonderzoek van KdG (Onderzoekscentrum Toekomstgedreven Onderwijs) en AP (Expertisecentrum LEERT!) wordt getracht om telkens de vertaalslag van wetenschappelijke inzichten naar de onderwijspraktijk te maken. De expertisecentra maken een brug door onderzoek te doen naar de beste praktijken en implementaties van wetenschappelijk onderzoek. Daarbij zetten ze in op interdisciplinaire samenwerking, indien aangewezen. Uit de werkveldbevraging hebben we geleerd dat praktijkgericht onderzoek vanuit de hogescholen, in samenspraak met het schoolteam, kan inspelen op de nood om meer datagestuurde begeleiding op maat in te zetten. Binnen het praktijkonderzoek van KdG en AP wordt dataverzameling doorgaans gecombineerd met professionalisering van het schoolteam, en/of ontwikkeling van producten op maat van/in co-creatie met scholen. Het voeren van onderzoek op maat van, en samen met, het werkveld is dan ook het uitgangspunt. Daarnaast suggereren de resultaten van de werkveldbevraging dat het een meerwaarde is om scholen in praktijkonderzoek met elkaar in contact brengen (bijv. via schoolbezoeken), om zo van elkaar te leren. Ook hiervoor zal expliciete aandacht zijn in de verdere uitbouw van de onderzoeksprogramma's.

Binnen Universiteit Antwerpen richten Didactica en Edubron, de onderzoeksgroepen van respectievelijk de Antwerp School of Education (ASoE) en het Departement Onderwijs- en Opleidingswetenschappen (OOW), als onderdelen van de Faculteit Sociale Wetenschappen, zich op meer fundamenteel onderwijsonderzoek én toegepast onderzoek, met academische en maatschappelijke relevantie, en internationale én lokale impact. Het streven naar multi- en interdisciplinaire invalshoeken resulteert in een brede onderzoeksfocus. De onderzoekscentra hebben een lange traditie van valorisatie van onderzoek, in de vorm van praktijkgericht publicaties, presentaties en opleidingen. Door onderwijs, dienstverlening en begeleiding steeds te linken aan de onderzoeksactiviteiten - en vice versa – wil men de relevantie van het uitgevoerde onderzoek blijven garanderen en bijdragen tot geïnformeerde beleids- en praktijkkeuzes.

#### 4.1.2 Welke noden komen terug in onze onderzoeksprogramma's?

Hieronder geven we een overzicht van de professionaliseringsnoden die terug te vinden zijn in de onderzoeksprogramma's van KdG, AP en UA. De noden uit de werkveldbevraging worden hiertoe thematisch gebundeld in een aantal grotere categorieën.

- 1) Inclusie en diversiteit, individuele leernoden en welbevinden van leerlingen, klasmanagement en klas-/schoolklimaat

In het Onderzoekscentrum Toekomstgedreven Onderwijs van KdG vindt onderzoek naar deze thema's plaats binnen de onderzoeklijn 'ondersteuningsnoden van leerlingen'. Men richt zich op het ondersteunen van leraren en lerarenteams in het werken aan een verbindend klasklimaat en het

sociaal-emotioneel functioneren van leerlingen, met als doel het welbevinden en de leerkansen van leerlingen te maximaliseren. Hierbij wordt ook bijzondere aandacht besteed aan effectieve klasmanagementstrategieën. Omdat zorg bieden voor leerlingen niet uitsluitend de taak is van de leerkracht, zet het Onderzoekscentrum ook in op onderzoek naar het versterken van samenwerkingen en partnerschappen met relevante actoren (o.a. leerkrachten, ouders, CLB, sociale organisaties,...).

In twee speerpunten van het expertisecentrum LEERT! van de AP Hogeschool – ‘Sociaal Rechtvaardig Onderwijs’ en ‘toTAAL Onderwijs’ – wordt er onderzoek gevoerd naar kansarmoede, diversiteit, inclusief onderwijs en welbevinden van leerlingen. Het onderzoek beschrijft de actuele situatie, formuleert antwoorden en ontwikkelt innovatieve praktijken die het leerproces van de leerling versterken. Leerkrachten hebben nood aan tools die hun pedagogisch-didactische aanpak sterker maken in functie van een maximale leerwinst voor elke leerling. Ook wordt de focus gelegd op talige diversiteit.

Binnen de UA heeft Didactica een speerpunt ‘Inclusief onderwijs en Diversiteit’, met een focus op leerlingenbegeleiding en inclusief onderwijs, en diversiteit in onderwijs. Edubron heeft een speerpunt ‘Diversiteit en inclusie’. Er wordt onderzoek gevoerd naar etnisch-culturele diversiteit enerzijds en onderzoek naar inclusief onderwijs met focus op specifieke onderwijsbehoeftes anderzijds, vanuit een brede definitie van diversiteit.

## 2) Schoolorganisatie, -beleid en -leiderschap (m.i.v. reflectie & coaching en feedback)

In KdG wordt onderzoek gevoerd naar deze thema's binnen de onderzoekslijn ‘duurzaam schoolleiderschap en duurzame loopbanen in onderwijs’. De focus ligt op leiderschapsontwikkeling en -opvolging en het stimuleren van loopbaanontwikkeling. Het bevorderen van het welbevinden van leraren en van teamwerk/verbondenheid (waarrond de respondenten noden formuleerden in de open antwoordcategorie) komen in deze onderzoekslijn aan bod. Ook reflectie en coaching en feedback maken deel uit van deze onderzoekslijn, waarbij directies gestimuleerd worden om met leraren in gesprek te gaan over noden, talenten en ambities, en hieraan zoveel mogelijk tegemoet te komen op maat van iedere medewerker, binnen een goed uitgebouwd loopbaanbeleid.

In de onderzoeksgroep Edubron van de UA focust het speerpunt ‘Beleid en kwaliteitszorg’ zich o.a. op schoolcultuur, beleidsvoerend vermogen, schoolleiderschap, professionalisering en performantiemanagement. Daarbij behandelt men ook efficiëntie- en effectiviteitsvraagstukken. Binnen het thema kwaliteitszorg worden onder meer de werkingsmechanismen van onderwijsinspectie en schoolzelfevaluatie bestudeerd. Ook datagebruik en geïnformeerde besluitvorming in de klas en in de school maakt hiervan deel uit. Didactica heeft eveneens een speerpunt Schoolbeleid, dat zich focust op professionalisering, schoolontwikkeling en schoolleiderschap, alsook de wisselwerking tussen klaspraktijk en schoolbeleid, in een continuüm van lerarenopleiding, aanvangsbegeleiding, in-service (teamgerichte) professionalisering, en voor schoolleiderschap gericht op schoolontwikkeling.

Binnen het speerpunt ‘Samen geleerd, Sterk gedaan’ van AP ligt de focus op de professionalisering van onderwijsmedewerkers. Het onderwijsveld is een ideale context om te leren van en met elkaar door middel van coaching, intervisie, observatiebezoeken, teamteaching, lesson studies en lerende netwerken. Op die manier kunnen leerkrachten, schoolteams en lerarenopleiders niet alleen actief kennis construeren en delen met elkaar, maar gebeurt dit bovendien zeer dicht bij de plaats waar deze knowhow ook geïmplementeerd dient te worden.

Edubron (UA) heeft een speerpunt ‘professioneel leren’. Binnen dit speerpunt staat het leren en ontwikkelen van de ‘professional’ centraal, in de meest ruime betekenis: overheen contexten,

beroepen en statuten. De focus ligt hierbij inhoudelijk op de vorming van professionals na hun opleiding en binnen hun specifieke werkcontext. Het speerpunt onderzoekt en beantwoordt vraagstukken rond formele en informele professionele leeractiviteiten en verzamelt en deelt de “state of the art” op niveau van het individu, teams, organisaties en ruimere netwerken. Didactica focust zich bij het thema professioneel leren op de professionalisering van schoolleiders en schoolbeleidsteams. Ze linkt dit aan denkkaders gericht op het vormgeven en ontwikkelen van ‘Gedeeld Onderwijskundig en trAnsformationeel Leiderschap’ (GOAL) via teacher teams als leergemeenschappen.

### 3) Vakdidactiek, effectiviteit van onderwijs, meten en evalueren van leren

Didactica (UA) voert onderzoek naar algemeen didactische en vakdidactische processen en naar contextfactoren die de kwaliteit van deze processen beïnvloeden binnen het speerpunt Didactiek en klasmanagement. De focus kan daarbij liggen op de leraar, de leerling of het onderwijsproces. Speciale aandacht gaat naar de didactiek gerelateerd aan de vakgebieden (Taalonderwijs, Wetenschapsonderwijs, Humane wetenschappen), in de eerste plaats voor het secundair onderwijs, maar ook voor de andere onderwijsniveaus en de lerarenopleiding. Daarnaast komen vakoverschrijdende en algemeen onderwijskundige topics aan bod, bijvoorbeeld in het kader van talenbeleid, eindtermen, onderzoekscompetentie, stages en werkplekleren.

Binnen AP wordt taalonderzoek verricht op klas- en schoolniveau. De expertise van AP focust op het ontwikkelen van leesbeleid in scholen, taalontwikkelen lesgeven (in alle vakken) en CLIL. Dit in zowel basis- als secundair onderwijs.

Het speerpunt ‘Meten en evalueren’ van Edubron richt zich op het onderzoeken van onder andere de validiteit en betrouwbaarheid van verschillende meetmethodes om competenties en cognitieve processen in kaart te brengen, alsook op het exploreren van meer innovatieve meetmethodes. Hierbij kan de focus liggen op het niveau van het individu, maar ook op de kwaliteit van metingen op het team- of organisatieniveau. Ten tweede kent dit speerpunt een meer praktijkgerichte poot, waarin de concrete ontwikkeling en validering van meetinstrumenten voor specifieke contexten centraal staat. Tevens is er aandacht voor de rol die assessment en evaluatie binnen de onderwijs- en opleidingscontext spelen. In het speerpunt ‘Leren in transitie’ van Edubron wordt o.a. onderzoek verricht naar methodologische transities op het vlak van het meten van leren, alsook naar individuele verschillen en cognitieve, regulatieve en affectieve aspecten van leren, leerstrategieën en –patronen. Hier wordt o.a. de focus gelegd op leren in cruciale transities in de schoolloopbaan.

### 4) 21<sup>e</sup> vaardigheden, EDO, STEM, authentiek leren, digitalisering en zelfregulatie

Binnen het Onderzoekscentrum Toekomstgedreven Onderwijs van KdG wordt onderzoek gevoerd naar ‘authentiek leren’, een pedagogische aanpak die leerlingen stimuleert om de relaties bij problemen uit het echte leven te ontdekken, te bespreken en betekenis te geven. In deze onderzoekslijn ondersteunt men leraren en lerarenteams in het bewustmakingsproces van het potentieel dat schuilt in authentiek leren om de eindtermen te bereiken met zoveel leerlingen als mogelijk. Ook wordt aandacht besteed aan het werken rond 21e eeuwse vaardigheden. Een authentieke leercontext of leertaak biedt immers extra kansen om 21e eeuwse vaardigheden te verwerven.

In het speerpunt EDO en STEM van Edubron (UA) ligt de focus op Educatie voor duurzame ontwikkeling (EDO) en Science, Technology, Engineering en Mathematics (STEM). Beide sluiten aan bij de competenties voor de 21ste eeuw. Edubron heeft een traditie van onderzoek naar cognitieve, affectieve en gedragsmatige factoren binnen deze twee topics. Daarbij wordt onder andere aandacht besteed aan de impact van educatieve initiatieven op attitudes, motivatie, acties en zelfeffectiviteit

van lerenden en hun opleiders. Daarnaast staan ook de procesfactoren die het succes van zulke initiatieven in de schoolse en buitenschoolse context in de hand kunnen werken centraal, alsook de ontwikkeling en validering van meetinstrumenten inzake EDO en STEM, en cross- en interculturele aspecten van EDO en Stem.

De nood rond zelfsturing en digitalisering neemt het expertisecentrum LEERT! van AP op binnen het speerpunt Innoveren in Leren. Het sleutelt continu aan het onderwijs van de toekomst en vormt en ondersteunt de leerkrachten van morgen: flexibele denkers, mediakenners, ondernemende doeners en duurzame wereldburgers. Het speerpunt onderzoek innovaties in het brede onderwijslandschap en ontwikkelen praktische leermiddelen op maat die antwoorden bieden rond o.a. digitalisering in het onderwijs of zelfregulatie van leerlingen en leerkrachten.

## 4.2 Vormingsaanbod

Binnen UA, KdG en AP wordt er expliciet aandacht besteed aan het verbinden van het gevoerde onderzoek met het geboden onderwijs en vormingsaanbod, en het aanbod aan dienstverlening en begeleiding.

Zo heeft het expertisecentrum LEERT! van AP een aanbod voor de leerkrachten en directies. Het richt zich op kennisdeling en samenwerkingen in onderwijs, collective teacher efficacy, teamleren, teamteaching en lerende netwerken. Onderwijsinnovaties worden in co-creatie met het werkveld aangepakt, en er worden nieuwe werkvormen en professionalisering ontwikkeld op maat van het werkveld. KdG biedt via KdG Academy verschillende navormingen, trajecten en cursussen aan die zich richten op de onderwijsprofessional. Dit omvat banaba-opleidingen en postgraduat, maar ook kortdurende nascholingen. Ook dienstverleningsopdrachten zijn mogelijk. Hierbij wordt de expertise die aanwezig is binnen de opleidingen en onderzoekscentra maximaal aangewend en vertaald in een toegankelijk en praktijkgericht professionaliseringsaanbod, zoveel mogelijk op maat van het werkveld.

Het Centrum Nascholing Onderwijs (CNO – UAntwerpen) biedt een ruim aanbod aan voor onderwijsprofessionals, onder de vorm van ééndaagse en meerdaagse nascholingen, postgraduat, alsook teamgerichte nascholingen in de school zelf. Door de verbondenheid met de Antwerp School of Education, speelt CNO een belangrijke rol in het verspreiden van (innovatieve) inzichten, gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast doet CNO een beroep op professionals uit het onderwijsveld of de bedrijfswereld waardoor praktijkervaringen en daarmee samenhangende inzichten ruimte krijgen in het aanbod. Een belangrijke focus hierbij is professionalisering van schoolleiders, specifiek ook het postgraduaat Schoolbeleid en permanente vorming van schoolleiders. In thematische werkgroepen waarin zowel onderzoekers als een brede vertegenwoordiging van het onderwijsveld aanwezig zijn, wordt de inhoud van het aanbod afgetoetst aan de noden uit de onderwijspraktijk.

UA, KdG en AP willen niet enkel de inhoud, maar ook de organisatie van hun vormingsaanbod nog meer gaan afstemmen op de noden/voorkeuren van het werkveld die uit deze bevraging naar boven kwamen, niet enkel wat inhoud, maar ook wat vorm betreft. We verkennen ook de piste om nog meer in te zetten op teamgerichte nascholingen, op maat van en in samenspraak met scholen, en in scholen zelf, alsook de piste om gratis teamgerichte nascholing aan te bieden bij deelname aan praktijkgericht onderzoek. Daarnaast verkennen we in hoeverre we relevante nascholingsinitiatieven kunnen aanbieden die een volledige dag duren of enkele halve dagen verspreid in de tijd, met ruimte om met eigen materiaal aan de slag te gaan. Ook bij het opzetten van nieuw (praktijk)onderzoek willen we nog meer inzetten op valorisatieproducten (bijv. navormingen o.b.v. de onderzoeksresultaten) die concreet en bruikbaar zijn voor het werkveld. Dit willen we o.a. realiseren door leerkrachten feedback te laten geven op de materialen die we tijdens het onderzoek uitwerken.

Tenslotte willen we graag met de onderzoekscentra van KdG, AP en ASoE/OOW de handen in elkaar slaan om werk te maken van een tool die een beter overzicht geeft van bestaande navormingen en lopende praktijkonderzoeken, opdat iedereen zijn weg zou vinden naar het aanbod.

#### 4.3. Verdere detectie van werkveldnoden

Deze bevraging was een eerste gedeeld initiatief van KdG en AP om gezamenlijk het werkveld te bevragen. We willen deze bevraging graag verder verduurzamen en op regelmatige basis het werkveld raadplegen zodat we blijvend kunnen inzetten op praktijkgericht onderzoek en een professionaliseringsaanbod dat een meerwaarde betekent voor het werkveld.

Daarnaast plannen we om ieder jaar een adviesraad te organiseren, waarbij we met partners uit het werkveld in gesprek gaan over het onderzoeksprogramma, om ook daar noden te detecteren en de inhoud en vormgeving van nieuwe onderzoeksprojecten te bespreken. Verdere samenwerking tussen AP, ASoE/OOW, KdG binnen het AUHA-verband kan de kracht van zowel het onderzoek als de valorisatie versterken.

#### Relevante links

<https://www.kdg.be/onderzoek/onderzoekscentra/toekomstgedreven-onderwijs>

<https://www.kdg.be/academy/bijbscholing-onderwijs>

<https://www.ap.be/expertise/onderwijs-en-training>

<https://www.ap.be/expertise/onderwijs-en-training/aanbod-maatschappelijke-dienstverlening>

<https://www.uantwerpen.be/nl/onderzoeksgroep/edubron/onderzoek/speerpunten/>

<https://www.uantwerpen.be/nl/onderzoeksgroep/didactica/>

<https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/faculiteiten/antwerp-school-of-education/>