

Dump het deficit-denken over de debutant

Geert Kelchtermans

Beste lezer,

Met een meervoudige alliteratie splits ik je een slogan in de maag. Niet meteen wat je van een academicus zou verwachten, maar wel nuttig om een boodschap heel krachtig neer te zetten.¹ Een kernboodschap die als een rode draad door het boek loopt dat je nu vasthoudt. Een bijzonder boek. Een boek over beginnende leerkrachten en hoe we op een andere – lees: betere – manier over hen kunnen denken en met hen kunnen omgaan.

Beginnende leerkrachten mogen bepaald niet klagen over gebrek aan aandacht. Tijdens de voorbije drie decennia zijn ze ‘ontdekt’, bestudeerd en erkend als een bijzondere groep binnen het lerarenkorps. Een groep die worstelt met specifieke problemen en uitdagingen en die dus nood heeft aan specifieke hulp en ondersteuning. Onderzoekers en beleidsmakers stapten mee in dit discours. Wereldwijd ontstonden er voor de beginners gerichte nascholingen en aanvangsbegeleiding. Die aanvangsbegeleiding gebeurt meestal door een of andere vorm van mentoring, waarbij een meer ervaren collega (de mentor) de beginnende leerkracht onder zijn of haar hoede neemt (Orland-Barak, 2016). Naast het vergemakkelijken van de ingroei in de job, kreeg die ondersteuning de voorbije jaren nog een bijkomende opdracht: vermijden dat de beginners voortijdig het onderwijs zouden verlaten (zie ook Kelchtermans, 2017).

Hoe goed bedoeld ook, toch hebben deze ontwikkelingen en initiatieven een aantal zorgwekkende en soms ook contraproductieve neveneffecten.

1. Voor een meer uitvoerige en wetenschappelijk onderbouwde versie van dit betoog, verwijs ik je graag naar Kelchtermans, ter perse.

Die neveneffecten hangen samen met de manier waarop de beginnende leerkracht benaderd wordt. De beginner wordt immers vooral gezien als iemand met bepaalde tekorten die weggewerkt moeten worden: gebrek aan bepaalde administratieve of technische kennis; onvoldoende competenties om efficiënt te werken met de leerlingen, om te gaan met ouders of om mee te draaien in de school als organisatie... Die benadering vanuit professionele tekorten noem ik het *'deficit-perspectief'*. In de logica van dat perspectief volgt dan vanzelfsprekend dat die tekorten geremedieerd moeten worden door training en informatie, maar ook door sociaal-emotionele ondersteuning, enz. De aanvangsbegeleiding wordt dan ook vaak gezien als een vorm van remediëring: de meer ervaren mentor of begeleider helpt, coacht, toont, ondersteunt, traint, informeert, ... de beginner in het wegwerken van die zwaktes en onvolkomenheden.

Veel te weinig beseffen we dat de beginnende leerkracht door deze *remediëringsbenadering* op een heel welbepaalde manier gedefinieerd en gepositioneerd wordt, namelijk als iemand die zorg en steun nodig heeft. Het dominante *discours* – de wijze van denken en spreken over iets – is er een van onvolkomenheden en tekorten. En dit discours heeft verregaande gevolgen. Het bepaalt niet alleen hoe beginnende leerkrachten gezien worden door de overheid, het schoolbestuur, collega's en begeleiders. Het beïnvloedt tegelijkertijd ook hoe zij naar zichzelf en hun praktijk kunnen of moeten kijken. Andere manieren van denken en spreken over de beginnende leerkracht worden zo moeilijker of zelfs onmogelijk gemaakt. En precies voor zo'n ander discours, zo'n andere manier van denken en spreken wil ik hier een lans breken. De boodschap is niet dat hulp of ondersteuning van beginnende leerkrachten niet meer hoeft of niet wenselijk zou zijn. Waar het wel om gaat, is om bewust te worden van de mogelijke onbedoelde, negatieve neveneffecten in de gangbare praktijken en opvattingen over aanvangsbegeleiding. Maar daarenboven wil ik een poging doen tot eerherstel van drie alternatieve manieren om naar beginnende leerkrachten te kijken. Drie manieren die veelal vervaagd en vergeten zijn, of miskend worden en daardoor ontbreken in het dominante discours. Ik denk immers dat een andere kijk niet alleen alternatieve mogelijkheden opent om aanvangsbegeleiding vorm te geven en een aantal ongewenste neveneffecten van de remediëringsbenadering te vermijden. Ze biedt daarenboven onvermoede kansen op professionele ontwikkeling voor de ervaren collega's (inclusief de mentor) en dus voor vernieuwing en ontwikkeling van de school als geheel. Heel concreet pleit ik ervoor om de beginnende leerkrachten ook – en opnieuw – te zien als actor, als netwerk en als troef.

De beginner als actor

Ook beginnende leerkrachten beschikken over het vermogen tot handelen. De ingroei in hun beroep is niet iets dat ze passief ondergaan, maar net een proces waar ze ook zelf actief op ingrijpen. Daarom zijn ze *actoren*.

In menselijk handelen speelt *betekenisgeving* een centrale rol. Beginnende leerkrachten kijken op een bepaalde manier naar hun beroepssituatie, geven betekenis aan die ervaringen en die betekenis bepaalt in belangrijke mate hoe ze zullen handelen. Wanneer een beginnende leerkracht voortdurend te horen krijgt dat deskundigheid en goede praktijk “wel zullen komen als ze meer ervaring hebben”, hoeft het niet te verrassen dat hij of zij daarin meteen ook de boodschap beluistert dat wie geen of weinig ervaring heeft zichzelf niet mag beschouwen als volwaardige leerkracht en dus het best een bescheiden, zelfs stilzwijgende houding aanneemt in de leraarskamer of bij teamvergaderingen...

Die betekenisgeving gebeurt dus altijd in de concrete situatie waarin iemand zich bevindt, maar is tegelijkertijd ook geworteld in iemands eigen biografie. We mogen niet vergeten dat *de beginners in feite al lang begonnen zijn*. Op het moment dat studenten aan de lerarenopleiding beginnen hebben ze minstens vijftien jaar praktijkervaring in het onderwijs. Wanneer ze aan hun loopbaan als gediplomeerd leerkracht beginnen zijn daar nog een aantal jaren bijgekomen. Als leerling en student hebben ze veel tijd doorgebracht in verschillende scholen en vele klassen, samen met tientallen leerkrachten en met letterlijk honderden medeleerlingen en -studenten. Op basis van die massa informatie hebben ze zich een beeld gevormd van wat een school, een klas, een leerkracht is of zou moeten zijn. Lortie (1975) lanceerde hiervoor de term ‘apprenticeship of observation’, door jarenlange observatie een stiel leren. Op basis van die ervaringen ontwikkelen ze hun eigen kijk op de onderwijs-werkelijkheid en op zichzelf daarbinnen. Zo ontwikkelen ze zelf een soort mentale bril om onderwijssituaties waar te nemen, te interpreteren en erin te handelen. Die bril noem ik het *persoonlijk interpretatiekader* (Kelchtermans, 2009) en daarin kunnen we twee belangrijke domeinen onderscheiden. Op de eerste plaats hun professioneel zelfverstaan: hun opvattingen over en voorstelling van zichzelf als leerkracht. Die omvat zowel wie ze zijn als wie ze willen zijn, wat hen motiveert en voldoening geeft en hoe ze de toekomst zien. Het tweede domein is hun subjectieve onderwijstheorie: hun professionele knowhow om in de concrete praktijk te kunnen handelen. Ook de beginnende leerkracht kijkt, oordeelt, schat in, weegt af, alvorens te handelen.

Wat de zaken echter nog wat ingewikkelder maakt, is dat de betekenisgeving nooit louter instrumenteel is. Ze beperkt zich nooit tot het koppelen van de juiste middelen aan de vooropgestelde doelen. Het gaat niet louter om de vragen “wat wordt er van mij verwacht?”, “hoe moet ik dit aanpakken?” of “wat geeft het beste resultaat?”. Concrete praktijksituaties vereisen onvermijdelijk dat men een *normatief standpunt* inneemt over de idee wat ‘goed’ onderwijs is en dus over hoe men zichzelf ziet als ‘goede’ leerkracht. De beginnende leerkracht wordt dus onvermijdelijk altijd ook bezig gehouden door de vraag “strookt wat ik hier moet doen met mijn beeld van de leerkracht die ik wil zijn of met wat ik zie als mijn taak als leerkracht?”. Die persoonlijke waarden en normen zullen niet altijd samenvallen met wat anderen – collega’s, directie, ouders... – wenselijk achten. En daardoor zijn beginnende leerkrachten onvermijdelijk ook altijd verwickeld in processen van macht, invloed en belangen. Ze leren het spel te spelen: te weten waar hun handelingsvrijheid begint; waarover en wanneer ze best zwijgen; met wie ze op dezelfde golflengte zitten in hun opvatting over goed onderwijs en met wie niet... Elders hebben we dit *micropolitieke geletterdheid* genoemd (Kelchtermans & Ballet, 2002; Kelchtermans & Vanassche, 2017): het vermogen om concrete situaties te lezen en te interpreteren in termen van de belangen die in het geding zijn en te leren om op de juiste manier te handelen... ‘Juist’ betekent dan zowel ‘effectief’ (het resultaat bereikend dat men voor ogen heeft) als ‘voldoening’ schenkend.

Het spreekt voor zich dat precies die onvermijdelijke normatieve en politieke geladenheid ook een rol speelt in de relatie met de mentor. Bijvoorbeeld: hoe als beginnende leerkracht om te gaan met een uiterst genereuze mentor, die je met aandrang haar lesmaterialen en -voorbereidingen aanbiedt om over te nemen, maar je daarmee stilzwijgend ook dwingt om haar visie op goed onderwijs over te nemen? Weigeren kan gezien worden als eigenwijsheid of zelfs arrogantie (en je kansen op contractverlenging verminderen). Instemmen betekent dan weer een stukje verraad plegen aan wie je wil zijn als leerkracht. Dit simpele voorbeeld laat meteen zien dat het veel te eenvoudig is om de mentorrelatie enkel te zien als een van technische hulp en ondersteuning. Het balanceren van loyaliteit tegenover de school en haar missie versus trouw zijn aan de eigen idealen als leerkracht is een moeilijk spanningsveld waar geen enkele beginnende leerkracht zich aan kan onttrekken. Met Achinstein (2006) kunnen we daarom stellen dat beginnende leerkrachten noodgedwongen moeten “*navigeren en negotiëren*”, wanneer ze hun plaats zoeken in de school. Hun weg vinden, leren zien waar de gevoelige punten en praktijken liggen, onderhandelen over de mate waarin ze daarin

al dan niet meegaan... Dat zijn allemaal cruciale acties, die niet zozeer te maken hebben met het al dan niet beheersen van technische professionele competenties, maar met veel ingewikkeldere processen van loyaliteit, idealen, realiteitszin... in de heel concrete context van een heel concrete school (met deze directeur, met deze collega's, deze leerlingen, in dit gebouw...). Adequate ondersteuning en begeleiding van beginnende leerkrachten moet ook oog hebben voor deze kwesties.

De beginnende leerkracht als netwerker

In het vorige punt werd duidelijk hoe belangrijk het is om recht te doen aan de individualiteit van de beginnende collega die als 'betekenisgevende' actor, met zijn of haar individuele levensgeschiedenis en een eigen persoonlijk interpretatiekader de school binnenkomt. Tegelijkertijd werd ook al duidelijk dat de ingroei in de beroepsloopbaan in de eerste plaats een sociaal en relationeel gebeuren is. De actor is automatisch ook een *inter-actor*. Beginnende leerkrachten kunnen alleen maar hun plaats vinden of onderhandelen in een school door in interactie te gaan met anderen. In de eerste plaats met de leerlingen (en hun ouders), collega's (waaronder eventueel ook de mentor) en de directie. Dit noem ik de *professionele kernrelaties*: ze zijn structureel en inherent aan het beroep. Of je het nu wilt of niet, je kan als leerkracht niet anders dan ermee omgaan. En dat betekent – zoals ik al aangaf – navigeren en negotiëren. Die relaties met anderen zijn uiteraard niet alleen een bron van mogelijke spanningen of conflicten, maar ook van het omgekeerde: steun en erkenning. Vooral dat laatste wordt m.i. vaak onderschat. Beginnende leerkrachten willen niet alleen voor zichzelf het gevoel krijgen dat ze in staat zijn hun job goed uit te voeren. Even onontbeerlijk is de erkenning daarvan door anderen uit de kernrelaties. Het probleem is natuurlijk dat je die erkenning wel kan nastreven, maar dat het verwerven ervan buiten je controle valt. Erkenning krijg je. Het blijft uiteindelijk altijd een geschenk, iets dat je enkel kan ontvangen én dat je altijd ook weer kan verliezen. Daarom werkt het fundamenteel sociale of relationele karakter van het leraarschap onvermijdelijk als een tweesnijdend zwaard. Het is altijd zowel een mogelijke bron van erkenning en bevestiging, als van stress of negatieve emoties (zelftwijfel, ontgoocheling, eenzaamheid of isolement).

Het is dus helemaal niet zo vreemd dat beginnende leerkrachten erg selectief zullen zijn in hun zoektocht naar steun en erkenning. Ze hebben duidelijke voorkeuren voor bepaalde collega's, knopen nauwere banden aan met

sommigen, terwijl ze zich afstandelijk opstellen tegenover anderen. Tegelijkertijd gebruiken ze ook de veelheid van relaties om als beginner hun plaats te vinden. Daarom is het van belang om een beginnende leerkracht niet louter te zien als een individu, maar net als de *belichaming van netwerken*. De beginner bouwt nieuwe netwerkrelaties uit, maar kan ook terugvallen op andere, al bestaande netwerken voor steun tijdens de ingroei in de loopbaan. Tegen die achtergrond is het niet zo vreemd dat de toegewezen mentor niet automatisch degene is die men opzoekt voor steun en erkenning. Even logisch is het dat een beginner de steun niet altijd zoekt of hoeft te zoeken in de eigen school, maar dat men daarvoor vaak uitwijkt tot ver daarbuiten. Door de proliferatie van de zogenaamde nieuwe sociale media zal het belang van dat laatste in de toekomst alleen maar toenemen. Denk bijvoorbeeld nu al aan Facebookgroepen van jaargenoten uit de lerarenopleiding of internetfora, blogs, ... waar men virtueel ervaringen deelt en input zoekt. Meer dan ooit zal het nodig zijn om te erkennen dat met het binnenkomen van een beginnende leerkracht in een school er niet zozeer een individu arriveert, maar in feite een verzameling netwerken, waarvan dat individu een knooppunt vormt. Dit heeft niet alleen gevolgen voor de manier waarop we denken en spreken over beginnende leerkrachten, maar dwingt ons ook tot het grondig en kritisch herdenken van mentorschap en andere ondersteuningsstructuren.

De beginnende leerkracht als troef

Het feit dat beginnende leerkrachten een meerwaarde of een troef kunnen zijn voor hun school is misschien wel de verschijningsvorm die het meest verduisterd is door het deficit-perspectief.

Er zijn minstens drie manieren om te illustreren hoe de beginnende leerkracht een troef kan zijn waarmee de school zelf haar voordeel doet. Op de eerste plaats is er wat ik zou willen noemen het *'Alice in Wonderland'-effect*. Net zoals studenten in de lerarenopleiding die als stagiair een school binnenkomen, brengen ook beginnende leerkrachten een vers paar ogen met zich mee. Zij observeren, verwonderen zich, stellen vragen over wat voor de "anciens" in het team al te vanzelfsprekend is. Hun eenvoudige vragen of bedenkingen kunnen op zich al revelerend zijn of aan het denken zetten: "waarom doen jullie dit zo?", "in een school waar ik stage gelopen heb, pakken ze dit op een heel andere manier aan... dat zou ook voor hier interessant kunnen zijn", "als jullie niet tevreden zijn met deze of gene situatie, waarom probeer je dan niet op een andere manier?", "is dit echt nodig? Wat gebeurt

er als we het niet meer zouden doen?”. De enige voorwaarde om te kunnen profiteren van deze verwonderende blik is dat schoolleiding en collega’s zich open stellen, luisteren en bereid zijn om na te denken over die vragen en te expliciteren wat voor hen wellicht al te vanzelfsprekend is. Dat volstaat om nieuwe perspectieven voor schoolontwikkeling te openen.

Ten tweede – en tegengesteld aan het deficit-perspectief – vinden beginnende leerkrachten meestal *zelf dat zij een positieve bijdrage kunnen leveren aan de school* en dat zij ook effectief iets te bieden hebben. Alleen al maar het feit dat ze recent afstudeerden uit de lerarenopleiding zorgt ervoor dat ze op bepaalde domeinen een meer up-to-date kennisbasis hebben en op die manier met succes vernieuwende praktijken kunnen binnenbrengen (bijvoorbeeld rond ICT-toepassingen in het didactisch proces, vormen van co-teaching, enz.).

Ten derde vormt de aanwezigheid van beginnende leerkrachten potentieel ook een *krachtige leeromgeving voor de meer ervaren collega’s*, niet in de laatste plaats voor de mentoren. In de begeleidingsrelatie wordt immers niet alleen de beginnende leerkracht uitgedaagd om over zichzelf en zijn of haar praktijkervaringen kritisch na te denken. Precies in het ondersteunen van de beginnende collega komt ook de mentor als het ware voor de spiegel te zitten en wordt geprikkeld om zijn of haar persoonlijk interpretatiekader te expliciteren en vooral te verantwoorden. Om vragen te beantwoorden, feedback of advies te geven of toe te lichten waarom een situatie is zoals ze is, worden mentoren gedwongen tot bedachtzaamheid en tot zorgvuldig en precies verwoorden. Dat vereist dat ook zij inzicht geven in hun opvattingen over zichzelf en hun beroep (Deketelaere, Kelchtermans, Robben & Sondervorst, 2004). Die *reflectie* en het delen ervan beperkt zich bovendien best niet tot het beantwoorden van de instrumentele hoe-vragen. Streven naar een verbetering van de leerresultaten en meer technische beheersing van het pedagogisch-didactisch arsenaal is natuurlijk een belangrijke en legitieme ambitie. Maar als die reflectieve aandacht verbreed wordt tot de ethische dilemma’s en morele keuzes, de emotionele beleving van bepaalde ervaringen en de politieke aspecten van macht en belangen ontstaan er echt rijke kansen op professionele ontwikkeling, ook voor de mentor (Kelchtermans, 2009).

Conclusie

Ik heb geprobeerd om duidelijk te maken dat de drie alternatieve verschijningsvormen van de beginnende leerkracht vooruit wijzen naar beloftevolle

pistes om de negatieve neveneffecten van het dominante discours over aanvangsbegeleiding te overwinnen. De conclusie hoeft niet te zijn dat we de gangbare aanvangsbegeleiding of mentoring gewoonweg mogen afschaffen, maar wel dat een aantal zaken toch aan herziening toe zijn. Scholen zouden hun voordeel kunnen doen met een ernstige zelfkritische analyse van hun praktijken van aanvangsbegeleiding en van de impliciete vooronderstellingen over beginnende leerkrachten die eraan ten grondslag liggen. Het erkennen en toejuichen van de alternatieve manieren om over beginnende leerkrachten te denken en te spreken opent een brede waaier van mogelijkheden voor professioneel leren – door beginners én ervaren collega's – en voor schoolontwikkeling. Het arriveren van beginnende leerkrachten draagt dit potentieel gewoon in zich. Het erkennen van hun expertise, hun behandeling als gekwalificeerde, betekenisvol handelende actoren, die tegelijkertijd ook relevante netwerken binnenbrengen in de school, samen met waardevolle ideeën en praktijken, doet meer recht aan de beginnende leerkrachten dan de dominante remediëringsbenadering. Daarenboven wordt de beginnende leerkracht in die alternatieve benaderingen niet langer gepositioneerd in termen van tekorten en behoefte aan steun, maar beklemtoont men net de positieve betekenis die ze kunnen hebben. Dat schept de kans voor beginnende leerkrachten om professionele succeservaringen op te doen die bijdragen aan hun zelfwaardegevoel en hun nood aan sociale erkenning als leerkracht. Tegelijkertijd kunnen ze zo achterhalen waar hun eventuele leerpunten of zwakheden zitten en van daaruit zelf op zoek gaan (binnen of buiten de school) naar adequate hulp om ermee om te gaan. Op die manier vermijden we de remediëringsbenadering en worden de beginnende leerkrachten gepositioneerd als *ontwikkende professionals*. Daardoor vergroot ook de kans dat ze zich zullen openstellen voor het professioneel leren en de vaardigheidsontwikkeling die ze eventueel nog nodig hebben. Parallel hieraan verdient het aanbeveling voor scholen en ondersteunende instanties om meer systematisch en kritisch in kaart te brengen welke onbedoelde neveneffecten veroorzaakt worden door de praktijken van aanvangsbegeleiding (en dus niet per se door onwil of onkunde van de beginnende leerkracht en/of de mentor). De concrete methodieken in de rest van dit boek zijn evenvele gefundeerde bouwstenen om de praktijk van aanvangsbegeleiding in die zin te herdenken en gaandeweg vorm te geven.

Beste lezer, ik wens je dan ook een begeesterende lectuur, met onvermoede perspectieven tot handelen, ontspinnende netwerken en meer dan een handvol troeven.

Literatuur

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy: Reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 12, 128-138.
- Deketelaere, A., Kelchtermans, G., Robben, D., & Sondervorst, R. (2004). *Samen voor de Spiegel: Een werkboek over de begeleiding van beginnende leraren*. Mechele: Wolters Plantyn.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257-272.
- Kelchtermans, G. (ter perse). Early career teachers and their need for support: thinking again. In: A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers – Problems and Possibilities*. Dordrecht: Springer.
- Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?' Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793
- 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., & Vanassche, E. (2017). Micropolitics in the education of teachers: Negotiation, power, and professional development. In: J. Clandinin, & J. Husu (Eds.), *The Sage handbook of research on teacher education* (pp. 441-456). London: Sage.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Orland-Barak, L. (2016). Mentoring. In: J. Loughran, & M.L. Hamilton (Eds.), *International handbook on teacher education* (pp. 105-141). Dordrecht: Springer.