

De toekomst van het leraarschap (m/v/x): Een perspectief voorbij de tekorten

Visietekst door een Metaforum-werkgroep,
voorgesteld op 6 december 2023

Samenstelling van de werkgroep:

Coördinator: Orhan Agirdag, pedagogische wetenschappen

Ellen Claes, politieke sociologie en vakdidactiek maatschappijwetenschappen

Tinne De Laet, studentenbegeleiding ingenieurswetenschappen

Kristof De Witte, onderwijs economie

Lode Godderis, arbeidsgeneeskunde

Bregt Henkens, onderwijsbeleid

Geert Kelchtermans, onderwijskunde

Jan Masschelein, wijsgerige pedagogiek

Elke Peters, meertaligheid en taalverwerving

Didier Pollefeyt, lerarenopleiding levensbeschouwelijke vakken

Sarah Van Ruyskensvelde, historische pedagogiek

Eline Vanassche, onderwijs pedagogiek en lerarenopleiding

Kurt Willems, publiekrecht

Metaforum KU Leuven

www.kuleuven.be/metaforum



METAFORUM-VISIETEKSTEN

Metaforum, de interdisciplinaire denktank van de KU Leuven, wil de deelname van de universiteit aan het maatschappelijk debat versterken door multidisciplinaire werkgroepen te ondersteunen. Onderzoekers vanuit verschillende disciplines brengen hun wetenschappelijke expertise samen en denken na over relevante maatschappelijke problemen. In het voorbije decennium heeft Metaforum drie soorten teksten gepubliceerd: visieteksten, reflecties over de identiteit van de universiteit en boeken. De volgende visieteksten zijn beschikbaar op onze website:

1. Het toenemend gebruik van psychofarmaca (2010)
2. Biodiversiteit: basisproduct of luxegoed? (2010)
3. Socio-economische verschillen in overgewicht (2010)
4. Personenmobiliteit in Vlaanderen (2011)
5. Behoud en beheer van bossen voor duurzame ontwikkeling: waar wetenschap en beleid elkaar ontmoeten (2011)
6. Totale genoomanalyse bij de mens (2011)
7. Hervormingen in het secundair onderwijs (2012)
8. Naar een nieuwe gemeenschappelijkheid voor Brussel (2012)
9. Studium generale: voorstel voor een interdisciplinair bachelorvak (2013)
10. Publieke middelen voor de kunstensector: waarom investeren in kunstproductie de moeite loont (2013)
11. Euthanasie en menselijke kwetsbaarheid (2013)
12. Ggo's in onze voedselproductie: bijdrage tot een genuanceerd debat (2013)
13. Gezondheid en gezondheidszorg: iedereen expert? (2015)
14. Voedselproductie en voedselzekerheid: de onvolmaakte waarheid (2015)
15. Circulaire economie (2016)
16. Tijd voor een nieuw Belgisch cannabisbeleid? Evaluaties, opties en aanbevelingen (2018)
17. De *mobile health*-revolutie in de gezondheidszorg: zijn we er klaar voor? (2019)
18. Een duurzame energievoorziening voor België (2020)
19. *Pandemic preparedness* (2021)
20. Gezondheids- en zorgberoepen van de toekomst (2023)

METAFORUM-BIJDRAGEN TOT HET INTERN DEBAT

Wanneer de universiteit wil bijdragen tot het maatschappelijk debat, moet ze ook zelf haar eigen verantwoordelijkheid opnemen. Daarom ondersteunt Metaforum ook werkgroepen die reflecteren over de eigen identiteit en de eigen actiemogelijkheden van de KU Leuven. De volgende bijdragen tot het intern debat zijn beschikbaar op onze website:

1. Universiteit, kerk en samenleving (2010)
2. KU Leuven klimaatneutraal 2030 (2013)
3. Laat universiteiten multiregionaal zijn: KU Leuven als gevalsstudie (2021)

METAFORUM-BOEKEN

Een aantal visieteksten en bijdragen tot het intern debat hebben geleid tot boeken voor een breed publiek. Ook hebben speciale gelegenheden zoals stadsfestivals bijkomende boeken geïnspireerd. In al deze boeken werken onderzoekers een wetenschappelijke en interdisciplinaire visie uit over maatschappelijke uitdagingen. Ze leggen deze kwesties uit op een toegankelijke manier en brengen zo nuance aan in vaak gepolariseerde publieke debatten.

In het Nederlands:

1. *Wat met de verkeersknoop?* Leuven: LannooCampus, 2013
 2. *Wat met genetica?* Leuven: LannooCampus, 2013
 3. *Wat met psyche en pillen?* Leuven: LannooCampus, 2014
 4. *Wat met Brussel?* Leuven: LannooCampus, 2014
 5. *Wat met kunst en geld?* Leuven: LannooCampus, 2014
 6. *Wat met ggo's?* Leuven: LannooCampus, 2014
 7. *Wat met de mondige patiënt?* Leuven: LannooCampus, 2016
 8. *Wat met ons voedsel?* Leuven: LannooCampus, 2017
 9. *Wat met recyclage?* Leuven: LannooCampus, 2017
-
10. *Hoe word ik Einstein of Da Vinci? Een inleiding tot wetenschappen vandaag voor de homo universalis van morgen,* Leuven: LannooCampus, 2015
 11. *Lutopia, stad van de toekomst,* Antwerpen: Polis, 2016
 12. *De cannabiskwestie,* Oud-Turnhout: Gompel&Svacina, 2018
 13. *Voor sociale vooruitgang: Professoren op de barricade,* Leuven: LannooCampus, 2019

In het Engels:

1. *'A Truly Golden Handbook': The Scholarly Quest for Utopia,* Leuven: Leuven University Press, 2016
2. *A European Social Union after the Crisis,* Cambridge: Cambridge UP, 2017
3. *Dementia and Society,* Cambridge: Cambridge UP, 2022

COLOFON

D/2023/14.403/4 – ISBN 9789082807042

Agirdag O., Claes E., De Laet T., De Witte K., Godderis L., Henkens B., Kelchtermans G., Masschelein J., Peters E., Pollefeyt D., Van Ruyskensvelde S., Vanassche E., Willems K. (2023). 'De toekomst van het leraarschap (m/v/x): Een perspectief voorbij de tekorten'. *Metaforum visietekst 21*, 1-20. Leuven: Werkgroep Metaforum.

INHOUDSOPGAVE

Metaforum.....	1
1. Inleiding.....	5
2. Waarom kiezen mensen <i>wél</i> voor het lerarenberoep?	5
3. De (onderschatte) complexiteit van het beroep.....	7
4. Zes maatschappelijke tendensen	8
1. Standaardisering.....	9
2. Beeldvorming	10
3. Diversiteit	11
4. Digitalisering.....	13
5. Democratisering	15
6. Juridisering.....	16
5. Conclusies en aanbevelingen	17
Bijlage: De 'ideale' vacature voor de leraar	20



DANKWOORD

Een eerste versie van deze tekst werd besproken met Lore Baeyens, Lieven Boeve, Katrien Bonneux, Johan Boucneau, Vincent Browet, Panayota Cotzaridis, Nancy Dedeurwaerder, Yves Demaertelaere, Jozefien De Leersnyder, Cathy De Raes, Joeri Deryckere, Guy Duchène, Christine Hannes, Nancy Libert, Raïssa Peeters, Koen Pelleriaux, Danny Pijls, Doha Ramzi, Maarten Simons, Hüda Topaloglu, Imran Uddin en Stefaan Vaes. Wij danken hen hartelijk voor de vele nuttige opmerkingen die de tekst substantieel hebben verbeterd, maar zij zijn natuurlijk op geen enkele wijze mee verantwoordelijk voor deze aangepaste versie.

1. INLEIDING

De aanleiding voor deze visietekst is een inmiddels bekend probleem: het groeiende lerarentekort¹ in onze scholen. Deze situatie brengt niet alleen uitdagingen met zich mee voor het dagelijks functioneren van scholen, maar vormt ook een fundamentele bedreiging voor de kwaliteit van het onderwijs en gelijke onderwijskansen. Kortom, goed onderwijs hangt af van voldoende en gekwalificeerde leraren.

Als reactie op het lerarentekort richtten verschillende organisaties werkgroepen op. Daarnaast wijdde de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement in 2020-2021 ook een reeks hoorzittingen aan dit probleem. Als resultaat zijn er meerdere concrete oplossingen geformuleerd en maatregelen genomen om het tekort aan te pakken, bijvoorbeeld door de anciënniteit van zij-instromers in het onderwijs op te trekken. We erkennen de waarde van deze commissies en initiatieven. Deze visietekst wil een aanvullend perspectief bieden, en daarmee inspireren tot langetermijnoplossingen die verder gaan dan, bijvoorbeeld, het aanpassen van de arbeidsomstandigheden van leraren. De huidige situatie in het onderwijs en de veranderende samenleving vraagt volgens ons immers een kritische reflectie over het leraarschap zelf.

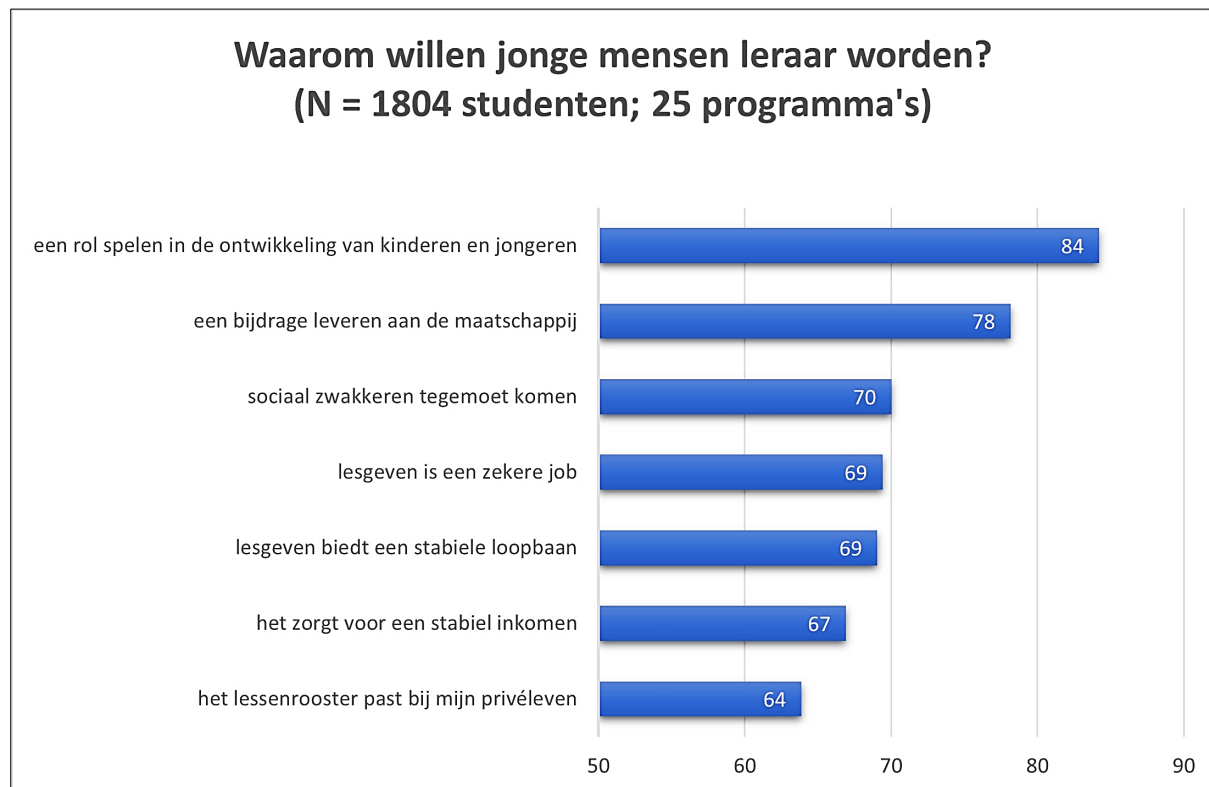
In deze Metaforum-visietekst willen we de bredere, fundamentele processen belichten die het leraarschap en de beroepskeuze daarvoor kunnen beïnvloeden. Hierbij houden we rekening met maatschappelijke evoluties, zoals de groeiende diversiteit, de stijging van het algemene opleidingsniveau van de bevolking, de digitalisering, evenals de beeldvorming over de leraar en het onderwijs. We besteden ook aandacht aan de mogelijke gevolgen van een aantal beleidsmaatregelen dat – vaak onbedoeld – de autonome professionaliteit van de leraar kan – of zelfs dreigt te – ondermijnen. Daarmee willen we in deze visietekst de complexiteit van het lerarenberoep en de diversiteit van de factoren die een rol spelen in het onderwijs – maar niettemin soms over het hoofd worden gezien – voor het voetlicht brengen. Op die manier willen we met deze visietekst bijdragen aan een toekomstgerichte visie op het leraarschap die meer recht doet aan de complexiteit van het beroep en gestoeld is op inzichten uit een breed spectrum van disciplines, waaronder de pedagogiek, economie, sociologie, psychologie, theologie, rechten en geschiedenis. Deze fundamentele, multidisciplinaire denkoefening beoogt aanknopingspunten te bieden voor beleidsmakers, schoolbesturen, leraren en lerarenopleiders om een bredere visie op het leraarschap te ontwikkelen. Om ons pleidooi kracht bij te zetten en te concretiseren, eindigen we deze visietekst met een mogelijk prototype van een ‘vacature’ voor de leraar.

2. WAAROM KIEZEN MENSEN WÉL VOOR HET LERARENBEROEP?

We beginnen deze visietekst met een positieve denkoefening: waarom kiezen veel mensen wél nog steeds voor het lerarenberoep en wat motiveert hen in hun keuze voor het onderwijs? In 2022 hebben

¹ In deze visietekst gebruiken we de term ‘leraar (m/v/x)’ in de genderneutrale betekenis, als synoniem voor ‘leerkracht’, dus expliciet ook inclusief vrouwelijke en niet-binaire lesgevers. Dit om verschillende redenen, waaronder consistentie met termen als ‘lerarenberoep’, ‘lerarentekort’ en ‘lerarenopleiding’, waar de term ‘leerkracht’ ongebruikelijk is. Het achterliggende idee is dus niet dat de mannelijke leraar de norm is, maar dat de rol van leraar (net zoals die van dokter of minister) op een vanzelfsprekende manier door personen van verschillende genders kan worden ingevuld.

onderzoekers van de KU Leuven daar onder leiding van Ellen Claes² onderzoek naar gedaan. Voor deze studie werden 1.804 eerstejaarsstudenten bevroegd, die zich net hadden ingeschreven voor 25 lerarenopleidingen, verspreid over het hele land (zowel educatieve bachelors als educatieve masters). Voor de bevraging werd gebruikgemaakt van een Likert-schaal, waarop studenten konden aangeven waarom ze leraar willen worden. De scores zijn hieronder herschaald naar een score van 0 tot 100 en gerangschikt van de meest naar de minst belangrijke reden.



Twee aspecten vallen op bij de resultaten van deze studie. Ten eerste is de meest voorkomende reden om te kiezen voor een lerarenopleiding de rol die aspirant-leraren willen spelen in de ontwikkeling van toekomstige generaties (item 1). Hiermee willen zij een betekenisvolle bijdrage leveren aan de maatschappij (item 2) en sociaal zwakkere groepen ondersteunen (item 3). Wie dus de maatschappelijke rol van de leraar negeert, miskent wellicht een van de belangrijkste motieven van mensen om voor het lerarenberoep te kiezen. Aspirant-leraren willen zowel op individueel als op maatschappelijk vlak een betekenisvolle bijdrage leveren, of anders gezegd, ze willen een verschil maken. De vraag die we ons moeten stellen is of de maatschappelijke en institutionele ontwikkelingen de intrinsieke motivatie van (aspirant-)leraren respecteren of juist belemmeren (zie verder). Een onderwijssysteem dat tekortschiet in zijn maatschappelijke opdracht, of de pedagogische projecten van scholen die deze opdracht niet faciliteren, zijn mogelijk minder aantrekkelijk voor (toekomstige) leraren.

Ten tweede zien we dat alle bestudeerde factoren een significante rol spelen: geen enkel van de items die aspirant-leraren konden kiezen, scoorde lager dan 50 (het theoretische middelpunt van de schaal). Dit betekent dat een stabiele loopbaan, een goed loon en roosters die te combineren zijn

² Claes, E., Agirdag, O., Isac, M.M., Dursun, H. & Vandeveld, E. (2022). *Civic and intercultural competences of pre-service teachers in a longitudinal perspective*. [Questionnaire]; Claes, E., Agirdag, O., Dursun, H. & Vandeveld, E. (2022). *Civic and intercultural competences of pre-service teachers in a longitudinal perspective*. [Dataset].

met het privéleven ook belangrijk zijn. Met andere woorden, het soms geromantiseerde beeld van de leraar (voor wie loon en arbeidsomstandigheden onbelangrijk zouden zijn) komt niet overeen met de werkelijkheid (zie ook het recente rapport van de Europese Commissie³ hierover). Dit betekent dat maatregelen om de arbeidsomstandigheden van leraren te verbeteren, zoals de garantie op marktconforme verloning, een belangrijke rol kunnen spelen in het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep. Tegelijkertijd nopen deze vaststellingen ook tot voorzichtigheid: wanneer bijvoorbeeld de vaste benoeming van leraren ter discussie wordt gesteld, dan moet het alternatief een gemotiveerde en goed functionerende leraar minstens evenveel – en dus niet minder – bescherming en stabiliteit bieden.

Kortom, deze visietekst pleit voor de erkenning van en respect voor de maatschappelijke rol en motivaties van (aspirant-)leraren, evenals voor het waarborgen van aantrekkelijke, stabiele arbeidsomstandigheden met passende verloning. Beleidsmaatregelen die gericht zijn op het aantrekkelijker maken van het lerarenberoep nemen idealiter deze bevindingen in acht en streven naar een evenwicht tussen de intrinsieke en extrinsieke factoren die een rol spelen bij de keuze voor (= instroom) én het blijven kiezen voor (= uitstroom) het onderwijs. De uitstroom is een even cruciaal onderdeel van de problematiek van het lerarentekort dat niet verwaarloosd mag worden. Alleen door een evenredige aandacht te schenken aan de motivaties van leraren om in het beroep te stappen en te blijven, als aan de praktische omstandigheden waarin het beroep uitgeoefend wordt, kan het lerarentekort op een effectieve manier aangepakt worden en kwaliteitsvol onderwijs voor de toekomstige generaties gewaarborgd worden.

3. DE (ONDERSCHATTE) COMPLEXITEIT VAN HET BEROEP

Leraren geven aan een rol te kunnen en willen spelen in de ontwikkeling van kinderen en jongeren, een bijdrage te willen leveren aan de maatschappij en steun te willen bieden aan sociaal zwakkere groepen. Deze ambitieuze doelstellingen belichten meteen de complexiteit van het lerarenberoep: van leraren wordt verwacht – en ze verwachten ook van zichzelf – dat ze deze doelstellingen realiseren in een op zichzelf al complexe onderwijscontext.

In de eerste plaats bevindt de verantwoordelijkheid van leraren zich voornamelijk in het fundamentele gegeven dat zij altijd in relatie staan tot hun leerlingen, voor wie zij zorg en verantwoordelijkheid dragen. Leraren zijn afhankelijk van deze relatie om leren mogelijk te maken.⁴ Tegelijkertijd kan het leraarschap niet gereduceerd worden tot enkel die leraar-leerlingrelatie. Het handelen van leraren wordt namelijk ook beïnvloed door andere factoren, zoals de collegiale relaties in het team, de schoolcultuur, de beschikbare middelen, infrastructuur en tijd, de beleidscontext, de eigen waarden, normen, ervaringen, kennis en competenties, de onderlinge relaties tussen leerlingen, de sfeer in de klas en de betrokkenheid van ouders. Al deze factoren dragen bij tot een erg complexe onderwijsrealiteit. Het is daarom essentieel dat leraren een sterke initiële opleiding krijgen, goed worden gecoacht en binnen hun opdracht voldoende ruimte hebben voor verdere professionalisering. Voor de complexiteit van het beroep moet voldoende erkenning zijn, vooral in de lerarenopleiding en het beleid, maar ook in de bredere samenleving, het onderzoek en de eigenlijke school- en klaspraktijk.

³ De Witte, K., De Cort, W. en Gambi, L. (2023). *Evidence-based Solutions to Teacher Shortages*. EENEE-NESET Analytical Report. European Commission.

⁴ Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Albany, NY: Suny.

De complexiteit van het lerarenberoep staat in contrast met het feit dat ook andere mensen, mede op basis van hun jarenlange ervaring als voormalige leerling of als ouder van een leerling in het onderwijs, zichzelf vaak als expert in onderwijsmateries beschouwen.⁵ Deze expertise is echter opgebouwd vanuit het perspectief van de leerling of dat van de ouder. Maar noch het leerlingen- noch het ouderperspectief geeft een omvattend inzicht in de complexe, onzichtbare besluitvormingsprocessen die ten grondslag liggen aan het zichtbare handelen van de leraar binnen en buiten de klas. Dit kan resulteren in soms naïeve en (te) simplistische opvattingen bij leerlingen en ouders, maar ook bij beleidsmakers en onderwijsexperts, over wat er al dan niet didactisch of pedagogisch moet gebeuren.

Simplistische opvattingen over leraarschap faciliteren een eerder instrumentalistische visie op het beroep, waarbij (goed) leraarschap gereduceerd wordt tot het correct toepassen van de geijkte instrumenten en procedures waarvan onderzoek heeft aangetoond dat ze ‘werken’. Maar de ware erkenning van de complexiteit van het leraarschap vereist een besef dat wat werkt in één geval, met één groep leerlingen, niet noodzakelijk of op dezelfde manier werkt of zelfs toepasbaar is in andere gevallen of contexten. Meer zelfs, recent onderzoek⁶ laat zien dat de conclusies van experts aan verschillende kenniscentra voor *evidence-based*-onderwijs vaak erg uiteenlopend zijn. Wat voor één kenniscentrum een succesformule is, wordt door een ander als kansloos beoordeeld. Deze situatie hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat één van beide ongelijk heeft of dat het ene onderzoeksinstituut een betere definitie hanteert van wat als *evidence-based* geldt. Wat dit wel toont, is dat ‘wat werkt’ een relatief begrip is dat sterk afhangt van de toepassingscontext en randvoorwaarden. Bovendien moet altijd de vraag worden gesteld wat dat ‘werken’ eigenlijk inhoudt en of het wel overeenkomt met de doelstellingen (zoals effectiviteit, efficiëntie en de afstemming met de onderliggende waarden en het pedagogisch project van een school) die in de concrete situatie nagestreefd worden. Leraren, onderzoekers en beleidsmakers moeten dit begrip van een verregaande complexiteit centraal stellen wanneer ze de brug slaan tussen onderwijsonderzoek en de feitelijke onderwijspraktijk.

4. ZES MAATSCHAPPELIJKE TENDENSEN

De motivatie om zowel leraar te worden als te blijven en de complexiteit van het leraarschap moeten worden begrepen tegen de achtergrond van een veranderende maatschappelijke en institutionele context. Er zijn meerdere factoren en ontwikkelingen die de rol en betekenis van het leraarschap beïnvloeden. Cruciaal is het feit dat deze tendensen de intrinsieke motivatie – de belangrijkste motivatie om leraar te worden – kunnen ondermijnen. De drie belangrijkste determinanten van intrinsieke motivatie⁷ zijn autonomie (de mate van controle of zelfsturing die een persoon heeft in zijn of haar acties), competentie (het gevoel van bekwaamheid of vaardigheid in een opdracht of taak) en verbondenheid (het gevoel van samenhang). In deze context hebben we zes maatschappelijke tendensen (uitdagingen) geïdentificeerd die volgens ons potentieel een fundamentele bedreiging betekenen voor deze intrinsieke motivatie: standaardisering, beeldvorming, diversiteit, digitalisering, democratisering en juridisering.

⁵ Zie ook Labaree, D.F. (2006). *The trouble with ed schools*. Yale: Yale University Press.

⁶ Wadhwa, M., Zheng, J., & Cook, T. D. (2023). How Consistent Are Meanings of “Evidence-Based”? A Comparative Review of 12 Clearinghouses that Rate the Effectiveness of Educational Programs. *Review of Educational Research*, 00346543231152262.

⁷ Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.

1. STANDAARDISERING

Een eerste belangrijke tendens die het onderwijsbeleid vandaag kenmerkt, is een toenemende standaardisering. Daarin volgt het Vlaamse onderwijsbeleid ook internationale tendensen. Voorbeelden van dergelijke beleidsmaatregelen en hervormingen zijn onder meer het toenemende gebruik en de impact van gestandaardiseerde en centrale toetsen, de invoering van eindtermen/minimumdoelen als standaard en de invoering van (gestandaardiseerde) beroepsprofielen. Standaarden zijn nodig en nuttig, zeker voor beginnende leraren. Ze bieden een duidelijk kader en richtlijnen, waardoor deze leraren met vertrouwen en consistentie kunnen lesgeven. Bovendien zorgen standaarden voor een gemeenschappelijke basis en taal, wat essentieel is om effectief te communiceren en samen te werken met collega's en andere onderwijsprofessionals. Maar zoals eerder geschetst kiezen de meeste leraren voor het beroep op grond van hun motivatie om een betekenisvolle bijdrage te leveren aan de samenleving en dus maatschappelijk het verschil te maken. De vraag is hoe de motivatie achter en de complexiteit van het leraarschap zich verhouden tot de tendens van (verregaande) standaardisering.

Hoewel standaardisering vooral wordt aangedreven door de zorg om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, kan deze tendens als onbedoeld gevolg hebben dat de professionele autonomie van de (ervaren) leraar onder druk komt te staan. Professionaliteit gaat immers niet over gestandaardiseerd handelen, maar over het vermogen tot adequaat handelen in een bepaalde (en moeilijk te voorspellen) situatie en context (zie hierboven). Leraren tonen de kennis, het inzicht en de empathie die nodig zijn voor de situatie en zijn in staat om hun handelen op de concrete situatie en context af te stemmen.⁸ Anders gezegd: professionals hebben via hun opleiding en ervaring een rijke kennisbasis opgebouwd die hen in staat stelt om, gegeven de situatie, de juiste beslissingen te nemen en de juiste acties te ondernemen. Hierbij moet wat juist is (het 'hoe' van het handelen) steeds geëvalueerd worden in relatie tot de vooropgestelde doelen (het 'waartoe' van dat handelen). Als professionals moeten leraren daarom ook autonomie krijgen om dat te doen. Gelet op de specifieke context die voor een deel de complexiteit van het leraarschap bepaalt, handelt de professional niet volgens een script of op basis van algemene standaarden. Precies daarom vereist goed leraarschap ook een sterke opleiding.

Zoals eerder vermeld is autonomie een van de meest bepalende factoren die de intrinsieke motivatie aandrijft en de voornaamste drijfveer voor de keuze voor het leraarschap. Standaardisering kan of mag daarom het leraarschap nooit reduceren tot 'bandwerk', tot een gestandaardiseerd en inwisselbaar onderdeel in een productieproces, omdat dit de complexiteit van het leraarschap en de diepgewortelde motivatie van de leraren negeert. De autonomie van de leraar is anderzijds niet absoluut. Leraren moeten hun handelen vormgeven binnen het beschikbare kader, in relatie tot hun schoolteam, andere collega's, het pedagogisch project van de school, de te realiseren eindtermen, enzovoort.

Hoewel onderzoek over effectiviteit bijzonder belangrijk is in het onderwijs, mag het gebruik van *evidence-informed* methoden er niet toe leiden dat de leraar alleen de stappen volgt zoals die zijn voorgeschreven door experts, waardoor de leraar niet langer geacht wordt te oordelen en te handelen vanuit de eigen theoretische en praktische inzichten (of ervan uitgaat dat een dergelijk oordeel niet tot zijn/haar professionaliteit behoort).

⁸ Zie ook Agirdag, O., Aesaert, K., & Simons, M. (2020). Module 9 Kwaliteit. In J. Elen & A. Thys (Eds.) *Leren in maatschappelijk betrokken onderwijs*, (2e editie), 361-399. Leuven: Leuven University Press.

Professionaliteit en *evidence-informed* handelen sluiten elkaar dus niet uit. Integendeel, de professional moet geïnformeerd zijn over de wetenschappelijke stand van zaken (via de initiële opleiding, maar ook door permanente professionalisering) binnen de onderwijssociologie, onderwijs economie, pedagogiek, cognitieve psychologie, onderwijsgeschiedenis en andere wetenschappelijke (sub)disciplines. Leraren moeten op basis van hun professionaliteit de ruimte en het vertrouwen krijgen om concrete praktijksituaties zorgvuldig te interpreteren, reflectief de wetenschappelijke theorie (de ‘*evidence*’) te toetsen aan de eigen praktijk, in dialoog te treden met andere professionals en belanghebbenden en uiteindelijk een weloverwogen oordeel te vellen als basis voor het eigen handelen. Er is immers geen onbetwistbare wetenschappelijke basis om te besluiten dat er één optimale handeling of oordeel is. In die zin wordt het leraarschap gekenmerkt door een intrinsieke of structurele kwetsbaarheid.⁹ Heel wat factoren die het uiteindelijke verloop van onderwijsleerprocessen bepalen, vallen buiten de controle van de leraren. Leraren zullen telkens weer in concrete situaties, vanuit hun expertise en engagement als professionals, moeten oordelen en handelen. De kwetsbaarheid van het beroep moet niet geproblematiseerd, maar net omarmd worden: ze kan immers de basis vormen voor de waardering van de onderwijsprofessional en voor het creëren van ruimte waarin de leraar binnen een professionele leergemeenschap kan leren, experimenteren en reflecteren.

2. BEELDVORMING

Kwaliteit onderwijs daalt fors

Opnieuw alarmbellen voor ons onderwijs

SOS Onderwijs

Leraren reageren niet op niet-presterende collega's

Onderwijs is nog altijd geen motor voor gelijke kansen

Twee op de drie BSO-leerlingen verlaten onderwijs functioneel ongeletterd

De bovenstaande titels zijn slechts een greep uit de krantenkoppen die de afgelopen jaren in de media zijn gepubliceerd. De teneur is duidelijk: het gaat schijnbaar alleen maar slecht in en met het onderwijs. Het lijkt wel alsof enkel negatieve berichtgeving nieuwswaarde heeft. De negatieve beeldvorming over de realiteit van het onderwijs is dan ook de tweede maatschappelijke tendens die we waarneemen. Als leraren aangeven vooral te kiezen voor het beroep om een betekenisvolle maatschappelijke bijdrage te leveren, maar als de populaire beeldvorming tegelijkertijd suggereert dat het onderwijs geen plaats is waar die ambitie kan worden gerealiseerd, dan is het niet zo vreemd dat leraren uiteindelijk andere beroepsuitwegen kiezen.¹⁰ Bovendien is het gevoel van competentie een belangrijke determinant van de intrinsieke motivatie van leraren. De negatieve beeldvorming dreigt dat gevoel onderuit te halen, met demotivatie als logisch gevolg.

We willen hiermee niet ontkennen dat er daadwerkelijk problemen zijn, waarvan de gevolgen bijvoorbeeld aan de oppervlakte komen door dalende scores op gestandaardiseerde toetsen. Studies geven inzicht in onderliggende problemen, zoals de werkbaarheid in het onderwijs en de dalende

⁹ Kelchtermans, G. (2023). *Leraar zijn, leraar worden*. Antwerpen: Pelckmans.

¹⁰ Ewing, L. A., Ewing, M., & Cooper, H. (2021). From bad to worse: The negative and deteriorating portrayal of teachers on screen. *Teachers and Teaching*, 27(6), 506-519.

waardering daarvan. Volgens een enquête van de Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen¹¹ is de werkbaarheid van het lerarenberoep gedaald van 60% in 2007 naar 46% in 2019. Oorzaken zijn onder andere werkstress en een minder goede balans tussen werk en privé. De waardering voor het beroep, evenals het vertrouwen in het onderwijs als instelling, neemt af. Ook zijn er zeer belangrijke uitdagingen als het gaat over de schoolinfrastructuur, waarbij adequate infrastructuur cruciaal is om goede leeromstandigheden te realiseren.

Tegelijkertijd is de vicieuze cirkel van de negatieve beeldvorming weinig productief en mag er best wat meer aandacht gaan naar de ambities van leraren, de warme schoolse realiteit, en de mooie prestaties die leraren, directies en scholen (dagelijks) neerzetten. Zo toont bijvoorbeeld onderzoek¹² van IDEWE aan dat leraren feitelijk gelukkiger zijn dan de gemiddelde Vlaamse werknemer. De reden daarvoor is dat ze meer autonomie en ontplooiingsmogelijkheden ervaren dan de gemiddelde Vlaamse werknemer. Ook de sociale steun van collega's en leidinggevendenden, kortom de gemeenschap van mensen die de schoolse context en praktijk 'maken', is daarin belangrijk. Uit het meest recente TALIS-onderzoek (Teaching and Learning International Survey)¹³ blijkt dat Vlaamse leraren zeer tevreden zijn over hun baan en de school waar ze werken. Zo geeft gemiddeld 92,5% van de Vlaamse leraren in het basisonderwijs en 92,9% in de eerste graad van het secundair onderwijs aan dat ze over het algemeen tevreden zijn met hun baan. Dit is niet alleen hoog, maar ook significant hoger dan in andere Europese landen. Alleen, deze positieve bevindingen halen geen krantenkoppen, terwijl ze dat wellicht wel verdienen.

Zelfs het lerarentekort verdient mogelijk enige positieve aandacht. Het tekort is immers mede het gevolg van het feit dat leraren zo competent en breed inzetbaar zijn dat ze vaak door andere sectoren worden weggeplukt. Een lerarendiploma is dus gegeerd op de arbeidsmarkt, waar de *war on talent* nog niet is gestreden. Dit feit, net als het gegeven dat het onderwijs ook erg aantrekkelijk lijkt te zijn voor zij-instromers uit andere sectoren, wordt vrijwel volledig genegeerd door de Vlaamse media, die onevenredig veel aandacht schenken aan vroegtijdig vertrek uit het onderwijs en prestige- en kwaliteitsdaling. De positieve beeldvorming is niet enkel de verantwoordelijkheid van de media, maar ook van de schoolleiding, leerlingen, ouders en, zeker niet te vergeten, de leraren zelf.

3. DIVERSITEIT

Onze samenleving is de voorbije decennia steeds diverser geworden, vooral wat betreft etnisch-culturele achtergrond. De gevolgen daarvan zien we ook terug in de leerlingenpopulatie: leerlingen zijn divers in termen van nationale herkomst, levensbeschouwelijke overtuiging en thuistaal. Deze trend is nauw verbonden met het lerarentekort, omdat het tekort vooral merkbaar is in de scholen in stedelijke gebieden die gekenmerkt worden door een grote leerlingendiversiteit. Het probleem schuilt echter niet in de toegenomen of toenemende diversiteit *an sich*, maar in de manier waarop we daarmee omgaan in de praktijk en het beleid. Zoals eerder aangegeven is verbondenheid een van de drie bepalende factoren voor de intrinsieke motivatie en de voornaamste drijfveer voor de keuze voor het lerarenberoep. Vele mensen kiezen voor het lerarenberoep juist om een maatschappelijke bijdrage te

¹¹ SERV (2020) Rapport Werkbaarheidsprofiel onderwijssector 2019. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2019.

¹² Godderis, L. et al. (2021) *Gezondheidsrapport Belgische werknemers*. IDEWE.

¹³ Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

leveren. Diversiteit en samenhangigheid kunnen hand in hand gaan, maar dan moet de diversiteit binnen onze samenleving optimaal benut worden.

Ten eerste is het opvallend dat – ondanks een stijgende diversiteit in de leerlingenpopulatie – het aandeel leraren met een niet-Europese achtergrond zeer beperkt is in Vlaanderen. Slechts 2,5% van de leraren heeft een niet-Europese migratieachtergrond¹⁴ terwijl ongeveer een derde van de Vlaamse leerlingen een niet-Europese achtergrond heeft. In steden zoals Gent en Antwerpen heeft zelfs een meerderheid van de leerlingen een niet-Europese achtergrond. Deze discrepantie is op zijn minst opmerkelijk en suggereert dat een grote potentiële groep leraren niet wordt aangesproken. Deze ondervertegenwoordiging van etnisch-culturele minderheidsgroepen in het lerarenkorps is niet los te zien van het bredere vraagstuk van de kansen(on)gelijkheid in het onderwijs: leerlingen uit etnisch-culturele minderheden vangen minder snel hogere studies aan en komen dus ook minder in het hoger onderwijs terecht. Daarenboven worden potentiële leraren met een migratieachtergrond vaak geconfronteerd met drempels die hen ontmoedigen om voor het lerarenberoep te kiezen. Een voorbeeld hiervan is het feitelijke hoofddoekenverbod, ten gevolge van het verbod op het dragen van levensbeschouwelijke tekens of schoolspecifieke kledingvoorschriften, dat geldt in de meeste Vlaamse scholen. Dit hoofddoekenverbod ontmoedigt een belangrijke groep potentiële leraren, niet enkel om voor het lerarenberoep te kiezen, maar laat zich al voelen tijdens en vlak na de opleiding. Dit blijkt uit het gebrek aan stageplaatsen voor leraren-in-opleiding met hoofddoek en bij het vinden van een job als leraar. Daarnaast kan een gebrek aan vertrouwen in de talige capaciteiten van leerlingen met een niet-Europese achtergrond, zowel vanuit de samenleving als vanuit henzelf, leerlingen met een migratieachtergrond ervan weerhouden om een onderwijs carrière aan te vatten.¹⁵ Het tekort aan leraren uit etnisch-culturele minderheidsgroepen draagt niet alleen bij aan het algemene lerarentekort, maar belemmert ook een evenwichtige vertegenwoordiging van de diverse samenleving in het onderwijs. Een diverse groep leraren kan bijdragen aan een meer inclusieve leeromgeving, waarin leerlingen zich beter herkennen en begrepen voelen, en kan zorgen voor de nodige rolmodellen waarmee leerlingen zich kunnen identificeren.¹⁶ Het wegwerken van drempels die leraren met een migratieachtergrond ervaren alsook het meertalige potentieel van deze leraren expliciet valoriseren in het onderwijs¹⁷ kan toelaten om, zowel op de korte als op de lange termijn, het grote potentieel van leraren met een diverse achtergrond aan te boren.

Ten tweede is het belangrijk om te erkennen dat de toename van diversiteit op scholen de complexiteit van het leraarschap verhoogt. Uit het TALIS-2018-onderzoek¹⁸ blijkt dat slechts 17% van de Vlaamse leraren zich goed voorbereid voelt om met culturele en talige diversiteit om te gaan. Dit lage percentage is opmerkelijk, zeker in vergelijking met de voorbereiding van leraren op andere aspecten van hun werk, zoals klasmanagement (waarop 81% zich goed voorbereid voelt), vakdidactiek (76%) en ICT-gebruik (64%). Dit is niet verwonderlijk gezien de beperkte aandacht van de Vlaamse lerarenopleidingen voor het omgaan met culturele en talige diversiteit.¹⁹ Maar het is wel zorgwek-

¹⁴ Departement Onderwijs (2021). Nulmeting herkomst leerkrachten in het Vlaamse onderwijs.

¹⁵ Agirdag, O. (2020) *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. Antwerpen: EPO.

¹⁶ Dee, T. S. (2004). Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment. *Review of Economics and Statistics*, 86(1), 195-210.

¹⁷ Een bestaand voorbeeld hiervan zijn Oekraïense leraren die lesgeven in het Oekraïens.

¹⁸ Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

¹⁹ Dursun, H., Claes, E., & Agirdag, O. (2023). Coursework, field-based teaching practices, and multicultural experiences: Analyzing the determinants of preservice teachers' ethnocultural diversity knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 126, 104077.

kend, aangezien nagenoeg alle leraren steeds meer met diversiteit in hun klassen geconfronteerd zullen worden. Het gevoel onvoldoende voorbereid te zijn kan dan ook bijdragen tot de lagere tevredenheid die leraren rapporteren in scholen met een meer divers leerlingenpubliek. Dit kan op zijn beurt leiden tot een verhoogde werkdruk, stress en een gevoel van onbekwaamheid, wat dan weer een hogere uitval van leraren in dergelijke scholen tot gevolg heeft. Inzetten op de professionalisering en ondersteuning van leraren op het vlak van inclusie en diversiteit in de initiële opleiding en in het kader van levenslang leren kan dan ook een belangrijk middel zijn om de uitval van leraren te verminderen.

Ten derde is het belangrijk om te kijken naar de rol van pedagogische projecten binnen het Vlaamse onderwijssysteem. De meerderheid van de scholen in Vlaanderen zijn vrije scholen, die vaak zijn opgericht door een religieuze gemeenschap. Katholieke scholen vormen hierin de overgrote meerderheid. De demografische veranderingen in de samenleving in het algemeen, en een groeiend aandeel in de samenleving van mensen met een andere levensbeschouwelijke overtuiging, hebben echter niet in evenredige zin geleid tot meer inclusieve pedagogische projecten van scholen. Tegenover de maatschappelijke realiteit van stijgende diversiteit zien we een beleidsparadox die een 'kleurloze' aanpak lijkt te huldigen.²⁰ In dit complexe veld van kansen en uitdagingen is het belangrijk dat het onderwijsbeleid en de praktijk anticiperen op de toenemende diversiteit in de samenleving. Dit kan onder meer door pedagogische projecten van scholen die een sterke (eigen) identiteit combineren met solidariteit en openheid naar diverse identiteiten in de samenleving.²¹ Diversiteit is niet los te zien van beeldvorming: een gebrek aan diversiteit zorgt voor een gebrek aan rolmodellen, wat op zijn beurt het gebrek aan diversiteit van de instroom in stand houdt of zelfs nog kan versterken.

Ten slotte is de betekenis van 'diversiteit' breder dan de klassieke aandacht voor etnisch-culturele afkomst. De gendersamenstelling van het lerarenkorps is ook verre van een weerspiegeling van de samenleving. In 2021-2022 was minder dan 36% van de voltijds equivalenten in het secundair onderwijs mannelijk; in het basisonderwijs was dat zelfs maar 13%. Dit wijst op een belangrijke ondervertegenwoordiging van mannen in het onderwijs, zeker gelet op het feit dat in Vlaanderen 52% van de werkende bevolking in 2022 mannelijk was. Nog zorgwekkender is dat de genderkloof nog groter is bij het jongere lerarenkorps.

4. DIGITALISERING

De digitalisering in het onderwijs heeft een enorme ontwikkeling doorgemaakt in de afgelopen jaren. Deze trend werd nog extra versterkt door de coronapandemie en ook structureel aangemoedigd en ondersteund via de Digisprong.²² Digitalisering biedt heel wat kansen en kan bijkomende bewegingsruimte creëren voor de leraar. Tegelijkertijd heeft de coronapandemie ook duidelijk gemaakt dat een ondoordachte digitalisering, bijvoorbeeld een snelle overschakeling naar online onderwijsvormen, evenzeer een bedreiging kan vormen voor de kwaliteit van het onderwijs en een streven naar gelijke kansen onder druk kan zetten.

Kunnen machines leraren (gedeeltelijk) vervangen? Al is het idee brandend actueel, nieuw is het zeker niet. Honderd jaar geleden introduceerde Sidney Pressey de eerste '*teaching machines*' die

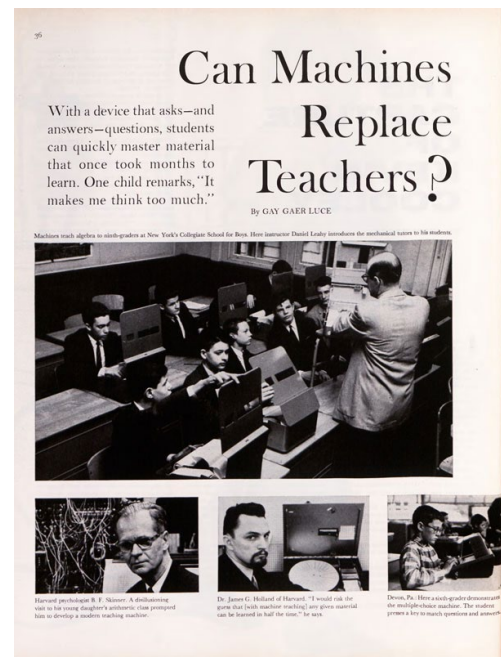
²⁰ Pollefeyt, D., & Richards, M. (2020). Catholic dialogue schools: Enhancing Catholic school identity in contemporary contexts of religious pluralisation and social and individual secularisation. *Ephemerides Theologicae Lovanienses*, 96(1), 77-113.

²¹ Zie bijvoorbeeld het nieuwe vak 'interlevensbeschouwelijke dialoog' in het gemeenschapsonderwijs en de katholieke dialoogschool van het katholieke onderwijs.

²² Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuyper, M., ... & Vanermen, L. (2022). Pandemic Acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868.

volgens hem, door middel van meerkeuzevragen en automatische en directe feedback op de antwoorden, het leerproces efficiënter kunnen ondersteunen. Pressey suggereerde dat zijn *teaching machines* tijdbesparend waren, omdat ze bijvoorbeeld leraren ontlastten van het evalueren van toetsvragen, een claim die ook vandaag geregeld terugkomt wanneer het gaat over digitale middelen in het onderwijs. In de jaren 1950 heeft de Amerikaanse behavioristische psycholoog B.F. Skinner deze *teaching machines* verder ontwikkeld en geoptimaliseerd; een ontwikkeling die in de jaren 1980 resulteerde in de eerste echte *adaptive teaching machines* die zich aanpasten aan de kennis en capaciteiten van de leerlingen.²³

Honderd jaar na de introductie van de *teaching machines* hebben al die technologische ontwikkelingen de nood aan bekwame leraren niet verminderd, integendeel. Hoewel technologische ontwikkeling een aanzienlijke invloed heeft op het onderwijs en computers een waardevolle rol spelen in het leerproces, kunnen ze leraren niet volledig vervangen. In dat opzicht hebben de ervaringen tijdens en met de coronapandemie ons net doen beseffen wat educatieve technologie *niet* kan. Ten eerste kunnen computers de cruciale menselijke interactie en emotionele intelligentie van leraren niet zomaar vervangen. Leraren hebben het vermogen om de sociale, emotionele en academische behoeften van leerlingen te begrijpen en aan te pakken. Ze kunnen empathie tonen, aanmoediging geven en onderwijzen op maat van de individuele behoeften van elke leerling. Ten tweede is de pedagogische expertise van een leraar essentieel. Die heeft immers de vaardigheid om complexe concepten op een begrijpelijke manier te vertalen naar de leerling toe, om vragen te beantwoorden en discussies te begeleiden. Computers missen ondanks hun artificiële intelligentie de nuance en flexibiliteit die de complexe onderwijsrealiteit vereist. Ten derde is de rol van de leraar als gids en rolmodel onvervangbaar. Leraren motiveren, inspireren en beïnvloeden leerlingen op manieren die verder gaan dan het puur academische, en dat is iets wat een computer niet eenvoudig kan evenaren. Hoewel technologie een belangrijke ondersteunende rol kan spelen, zal het de essentiële menselijke factor in onderwijs nooit kunnen vervangen. Ten vierde – en aansluitend bij wat we hoger schreven over standaardisering – berust de onderwijspraktijk onvermijdelijk op het vermogen van de professionele leraar om in concrete situaties te oordelen over wat wenselijk is. Dat oordeel is enerzijds geworteld in de expertise van de leraar, maar anderzijds ook in het *ethische* engagement ten aanzien van de leerlingen die aan zijn of haar zorg zijn toevertrouwd. Die zorg houdt in dat leraren zich verantwoordelijk voelen om de leerlingen te ondersteunen in de vormgeving van hun eigen levensproject als unieke persoon. Dit ethische, persoonsgebonden engagement laat zich niet operationaliseren via algoritmes, maar vraagt om het betrokken oordeel van de professional.²⁴



²³ Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570.

²⁴ Zie o.m. Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers; Simons, M. & Masschelein, J. (2017). *De leerling centraal in het Onderwijs? Grenzen van personalisering*. Leuven: Acco.

Empirisch onderzoek toont de beperkingen van digitalisering: studies wijzen uit dat volledig digitaal/online onderwijs niet tot significant betere leerprestaties leidt dan contactonderwijs.²⁵ *Blended* leren – een combinatie van onlineonderwijs en contactonderwijs – kan wel een grote meerwaarde hebben. Zo bieden intelligente tutoringsystemen mogelijkheden, onder meer om de gevolgen van het acute lerarentekort te verlichten en te voorkomen dat leerlingen zonder zinvolle opdrachten in studie zitten, geen instructie krijgen, of weinig activerende instructie krijgen door het volgen van een opgenomen les.²⁶ De vruchten van digitalisering kunnen niet automatisch geplukt worden door louter het aanbieden van digitale tools. Het is van bijzonder groot belang dat ICT-gestuurd lesmateriaal doordacht ontwikkeld wordt en een adaptief karakter heeft dat gerichte feedback en de mogelijkheid tot herhalen van instructies biedt.

De digitalisering biedt voor scholen en leraren dus heel wat nieuwe mogelijkheden die hun professionele en autonome handelen kunnen verrijken. Tegelijkertijd vergroot het de complexiteit van het leraarschap, en daagt de digitalisering de professionaliteit van de leraren verder uit. Leraren moeten de ruimte en ondersteuning krijgen om zich een goede integratie van digitale hulpmiddelen in hun klaspraktijk eigen te maken, op een manier die het doceer- en leerproces ten goede komt in de eigen concrete context. In een ondoordachte digitalisering schuilt opnieuw het gevaar van doorgedreven standaardisering die de ruimte voor de professionele autonomie en het gevoel van competentie van de leraar vermindert.

5. DEMOCRATISERING

Er is een paradoxale tendens merkbaar in het algemene opleidingsniveau van de Vlaamse bevolking. Hoewel er de afgelopen 20 jaar een daling is opgemeten in de onderwijsprestaties (zoals gemeten in de peilingstoetsen of internationale toetsen), is het opleidingsniveau duidelijk gestegen. In 2000 had 36,4% van de Vlamingen tussen 30 en 34 jaar een diploma hoger onderwijs, terwijl dit percentage in 2021 was gestegen naar 52,4%. Daarnaast heeft er zich in deze periode een significante toename voorgedaan in het aantal behaalde masterdiploma's. In 2000 had slechts een op de vier hoogopgeleiden een masterdiploma op zak, terwijl dit in 2021 ongeveer de helft was.

Deze tendens van democratisering van het hoger onderwijs heeft een ingrijpende invloed op het leraarschap. Ten eerste gaat het gepaard met een relatieve daling van het aanzien van het lerarenberoep. Door deze ontwikkeling zijn leraren met een educatieve bachelor – de grootste groep leraren – nu vaak even lang of minder lang opgeleid dan de meerderheid van de bevolking. Dit kan leiden tot een verminderd gevoel van competentie en respect voor het beroep, wat op zijn beurt de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep kan verminderen.

Ten tweede is de instroom in de initiële lerarenopleidingen (educatieve bachelors) aanzienlijk veranderd. Waar voorheen de lerarenopleidingen voornamelijk ASO-profielen aantrokken, is dat vandaag voor slechts een minderheid van de studenten zo: in het kleuteronderwijs heeft 16% van de instromers een ASO-diploma, tegenover 40% in het lager onderwijs en 36% in het secundair onderwijs.²⁷ Dit is natuurlijk een uitgelezen kans om een bredere groep van instromers te verwelkomen. Anderzijds heeft dit er ook toe geleid dat de opleidingen zich aangepast hebben aan de gewijzigde

²⁵ Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers college record*, 115(3), 1-47.

²⁶ Iterbeke, K., De Witte, K., Declercq, K., & Schelfhout, W. (2020). The effect of ability matching and differentiated instruction in financial literacy education. Evidence from two randomised control trials. *Economics of Education Review*, 78.

²⁷ Departement Onderwijs & Vorming (2022). Monitor lerarenopleiding 2021-2022.

instroom, waardoor instromers met een meer academische vooropleiding zich vaak niet aangesproken voelen om een lerarenopleiding te starten (of zelfs expliciet ontmoedigd worden om dat te doen). Bovendien komen steeds minder studenten rechtstreeks uit het secundair onderwijs. Zo was in 2021-2022 slechts 16% van de ingeschreven studenten in de educatieve bachelor secundair onderwijs een generatiestudent; voor de educatieve bachelor lager onderwijs was dit 19%.²⁸ De lerarenopleiding lijkt dus steeds meer gezien te worden als een tweede of 'uitgestelde' keuze,²⁹ wat ook de keuze voor de lerarenopleiding van anderen kan beïnvloeden.

De relatieve devaluatie van lerarendiploma's kent nog geen beleidsantwoord. Alle onderwijsniveaus moeten zich samen inzetten om kwalitatieve opleidingen aan te bieden op maat van de verschillende instroomprofielen. De toegenomen complexiteit van het beroep vereist immers een hoge en doelgerichte scholing. Mogelijke pistes zijn opleidingen op masterniveau (ook voor het basisonderwijs) en een (academische of dubbele) bachelor 'lerarenopleiding' die expliciet inzet op instromers met, naast een droom om leraar te worden, een sterk academisch georiënteerd profiel. Op dit moment kunnen zulke studenten al 15 studiepunten 'leraarschap' opnemen in hun academische bachelor, als voorbereiding op een educatieve masteropleiding. Dat is slechts 8,3% van de opleiding en weegt dus te licht om een echt onderwijsprofiel te kunnen zijn.

6. JURIDISERING

Een van de redenen die leraren aangeven om het beroep te verlaten, is de verhoogde planlast.³⁰ Wie in het onderwijs de planlast wil aanpakken, botst al snel op het spook van de juridisering. Dat begrip wordt gehanteerd als een containerbegrip voor de diverse processen die verband houden met de (al dan niet vermeende) toenemende regelgeving en juridische procedures in het onderwijs. We gaan hier niet in op de mogelijke oorzaken, maar willen het 'probleem' wel in de juiste context plaatsen.

Eerst moeten we ons de vraag stellen of juridisering louter een 'probleem' is. Kunnen we deze tendens niet ook positief duiden, als een verhoging van het professionele niveau van het onderwijs, als een versterking van de verantwoordelijkheid van ouders, als een bestrijding van willekeur, als het bieden van rechtszekerheid? Dat een onderwijsinstelling een aantal regels en principes heeft waaraan ze zich moeten houden, is op zich evident. Gezien een beslissing zoals een clausulering verregaande consequenties kan hebben voor een leerling, is het vanzelfsprekend dat de klassenraad niet over één nacht ijs gaat. De klassenraad moet haar beslissing kunnen motiveren. Je wilt vermijden dat er misbruik ontstaat, waarbij de klassenraad bijvoorbeeld al te snel een clausulering in B-attesten uitreikt voor alle richtingen die de school aanbiedt, ook al kan niet worden aangetoond dat de leerling in kwestie bepaalde van die richtingen niet zou aankunnen. In zulke situaties is het maar goed dat beslissingen kunnen worden aangevochten en rechtgezet.

De cijfers tonen aan dat de kern van de juridisering (het effectief 'aanvechten' van klassenraadbeslissingen) veeleer beperkt voorkomt en dat het vernietigen van klassenraadbeslissingen nog beperkter is. Voor het merendeel van de scholen, die te goeder trouw werken binnen de contouren van het juridische kader, is de angst voor procedures bijgevolg onterecht. Het aantal leerlingen dat effectief de rechtbank opzoekt (de Raad van State is hiervoor bevoegd) situeert zich de laatste tien

²⁸ Departement Onderwijs & Vorming (2022). Monitor lerarenopleiding 2021-2022.

²⁹ Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

³⁰ Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Siongers, J., & Kavadias, D. (2023). Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2022(september-oktober), 19-27.

jaar tussen 6 (in 2018-2019) en 25 (in 2017-2018). Die eerder gematigde cijfers staan in schril contrast met de angst van leraren en van directies. We zien daar een rol weggelegd voor directies en raden van bestuur. Zij zouden juist de rol moeten opnemen om leraren te beschermen tegen die angst, door hun vertrouwen uit te spreken in plaats van leraren aan te moedigen om zo veel mogelijk op papier te zetten 'voor in het geval'. De Raad van State gaat in zijn rechtspraak sowieso uit van een vertrouwen in de professionaliteit van de leraar (wat betekent dat de leerling de bewijslast draagt om met concrete gegevens het tegendeel te bewijzen). In de huidige parlementaire periode werd dit juridisch principe ook decretaal verankerd. Klassenraden en leraren mogen ervan uitgaan dat, als zij hun taak doen op een professionele manier, dit moet volstaan bij een juridische controle. En directies moeten ook die boodschap geven.

Leraren moeten vertrouwen hebben in hun eigen professionele handelen en directies en scholen in dat van hun leraren. Elke leraar die consciëntieus werkt, houdt sowieso leerling-gerelateerde informatie bij. Elke school hanteert een leerlingvolgsysteem (LVS) waarin deze informatie kan worden opgeslagen. Via deze gegevens kan worden aangetoond dat een leerling correct werd geïnformeerd, of dat de school haar verplichtingen is nagekomen. Deze informatie hoeft niet uitgebreid te zijn, maar het moet wel de juiste informatie zijn. Leraren kunnen leren efficiënt en doelgericht rapporteren. Dit zal de planlast verminderen: korte notities volstaan en het LVS kan dit faciliteren in plaats van de leraar uit te nodigen om zo volledig mogelijk te zijn. Tools als het LVS of Smartschool werden ontwikkeld om leraren te ondersteunen. In essentie zijn ze dus goed bedoeld, maar gaandeweg werden ze steeds vaker gepercipieerd als administratieve overlast bovenop de eigenlijke taak van de leraar. Breng zulke tools terug tot hun essentie, zodat ze opnieuw kunnen worden ingezet om leraren te ondersteunen in wat zij willen doen.

Als een intern of extern beroep leidt tot een vernietiging van de beslissing van de klassenraad, dan impliceert dat niet automatisch een ontbreken van professionaliteit bij de klassenraad en/of leraar. Een vernietiging wil niet noodzakelijk zeggen dat de beslissing fout was, soms moet die beslissing enkel beter gemotiveerd worden. Als er toch vernietigd wordt op inhoudelijke gronden, dan is de gepaste respons om met een gepaste kritische blik te kijken naar de processen, zonder te verkrampen. Een beroepsprocedure kan ook een signaalfunctie hebben als kwaliteitscontrole en zo een positief effect genereren.

5. CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Deze Metaforum-visietekst begon met twee cruciale bevindingen. Ten eerste, er is een aanzienlijke groep mensen die voor het onderwijs kiest. Zij zijn voornamelijk gedreven door een **intrinsieke motivatie** om een verschil te maken in het leven van leerlingen en op die manier een bijdrage te leveren aan de samenleving. Niettemin spelen **extrinsieke elementen**, zoals arbeidsvoorwaarden, ook een rol in deze keuze. Om toekomstige lerarentekorten te voorkomen, moet met beide factoren rekening worden gehouden. Ten tweede, het lerarenberoep is een complex beroep dat door buitenstaanders vaak onderschat wordt. Een gebrek aan erkenning kan leiden tot simplistische voorstellingen en externe, niet-realistische oplossingen. Dergelijke misvattingen kunnen de intrinsieke motivatie om voor het lerarenberoep te kiezen en het vertrouwen in de onderwijssector ondermijnen.

Tijdens deze interdisciplinaire denkoefening hebben we zes tendensen geïdentificeerd die van invloed zijn op het lerarenberoep en daarmee ook op het lerarentekort: standaardisering, beeldvorming, diversiteit, digitalisering, democratisering en juridisering. Hoewel deze tendensen niet inherent

problematisch zijn, kunnen ze negatieve gevolgen hebben en de intrinsieke motivatie van (kandidaat-) leraren onderuithalen als ze niet op een doordachte manier worden benaderd.

Over de tendens tot standaardisering hebben we beargumenteerd dat de implementatie van *evidence-based* of *evidence-informed* praktijken niet mag resulteren in een vermindering van de professionele autonomie van leraren of in het uithollen van hun professionele oordeel. Een leraar is meer dan een simpele uitvoerder van een stappenplan en kwalitatief onderwijs kan niet worden gereduceerd tot een lijst van 'wat werkt'. We adviseren daarom om een toetssteen voor professionaliteit/autonomie te hanteren binnen alle beleidsinitiatieven. Dit is belangrijk om ervoor te zorgen dat alle voorstellen, ongeacht hun 'effecten', eerst worden getoetst op hun potentieel om de professionele autonomie van de leraar te bevorderen (of op hun risico om dat te ondermijnen).

Wat betreft beeldvorming hebben we beargumenteerd dat eenzijdige of te negatieve verslaggeving over het onderwijs een vicieuze cirkel kan creëren waarbij mogelijke toekomstige leraren worden afgeschrikt en het gevoel van competentie van leraren negatief beïnvloed wordt. De positieve aspecten van het onderwijs blijven thans vaak onderbelicht. Wij bepleiten dan ook dat alle media, vanuit de journalistieke beroepsethiek zoals vervat in de Code van de Raad voor de Journalistiek, aandacht zouden besteden aan een evenwichtige verslaggeving over het onderwijs. Als '*good practice*' kunnen we wijzen op *Klasse*: dit tijdschrift slaagt erin om de dagelijkse realiteit op school in beeld te brengen op een positieve wijze, zonder evenwel de problemen te negeren. Het is niet alleen de taak van media om een evenwichtig beeld van het onderwijs te schetsen, maar het is een collectieve verantwoordelijkheid die we allemaal moeten opnemen. Leraren en scholen staan in de voorhoede van deze missie, aangezien zij dagelijks de impact van dit beeld ervaren. Sociale media spelen hierin een cruciale rol, gezien hun invloed en bereik. Door samen te werken en actief bij te dragen aan een positief beeld van het onderwijs, kunnen we een onderwijs in beeld brengen waarin leerlingen floreren en leraren trots zijn op hun bijdrage.

De trend van diversiteit in het onderwijs raakt het onderwijsberoep diepgaand, met name in scholen met meer cultureel diverse leerlingenpopulaties. Het is echter niet de diversiteit zelf die problematisch is, maar hoe we er op onderwijs- en schoolniveau mee omgaan. Om de motivatie van (kandidaat-)leraren niet onderuit te halen, moet diversiteit samengaan met samenhangigheid. Onze aanbeveling is dan ook om daadwerkelijk in te zetten op inclusie en om mogelijke drempels op de weg naar het leraarschap weg te werken. Inzetten op de ondersteuning van leraren in het omgaan met diversiteit, zowel tijdens de initiële opleiding als in het kader van permanente vorming, is dan ook een noodzaak om de uitval van leraren te beperken. Bovendien is deze visietekst een appel aan scholen om gebruik te maken van hun grondwettelijke recht om hun pedagogische project zo vorm te geven dat er naast de eigen identiteit ook ruimte is voor solidariteit met andere identiteiten: pas dan kunnen we samenhangigheid verwachten. Een kleurloos pedagogisch project strookt mogelijk niet met de wens van kandidaat-leraren om het verschil te maken.

Navigeren in een gedigitaliseerde wereld vormt een cruciaal facet van het huidige onderwijslandschap. Een eeuw na de invoering van de '*teaching machines*' kunnen we stellen dat er geen technologie bestaat die de rol van de leraar kan vervangen, en dat dit ook niet wenselijk is. De onvervangbare rol van de geëngageerde leraar in het ondersteunen van de unieke levensprojecten van de leerlingen maakt dat digitalisering geen sluitend antwoord kan bieden voor de huidige tekorten binnen het lerarenbestand. Machines kunnen de leraar-pedagoog niet vervangen. Dit neemt echter niet weg dat zorgvuldig ontworpen digitale leermiddelen en leeromgevingen de leraar wel kunnen faciliteren in diens takenpakket, wat eveneens de druk van tekorten kan verlichten en het gevoel van competen-

tie kan versterken. De implementatie van goed doordachte digitale leeromgevingen, waardoor leerlingen uitgedaagd worden, is te verkiezen boven leerlingen urenlang in 'studie' laten doorbrengen zonder voldoende uitdaging. Maar kiezen voor het inzetten van digitale middelen mag geen manier zijn om de tekorten te compenseren, het moet eerder als doel hebben om het onderwijs te verbeteren en de leraar te ondersteunen. Het creëren en onderhouden van dergelijke digitale leeromgevingen en leermiddelen is dus van groot belang.

Daarnaast hebben we in deze visietekst gewezen op de effecten van de democratisering van het hoger onderwijs op het prestige van het lerarenberoep. In overeenstemming met deze bevinding pleiten wij voor de implementatie van een **master basisonderwijs** als een vorm van professionele ontwikkeling voor leraren die een bachelordiploma hebben behaald. Bovendien willen we diverse maatschappelijke belanghebbenden aanmoedigen om op middellange termijn te overwegen om naast educatieve bachelors ook academische bacheloropleidingen voor leraren te introduceren, waardoor 18-jarigen die een universitaire carrière ambiëren volledig kunnen opteren voor een loopbaan in het onderwijs; een keuze die momenteel niet mogelijk is. Het ligt voor de hand dat de realisatie van deze doelstelling enkel praktisch haalbaar is door een solide samenwerking tussen hogescholen en universiteiten. Gedacht kan worden aan dubbele bachelors waarbij studenten een academische en professionele bachelor combineren, zoals dat nu het geval is in Nederland.

Met betrekking tot de jurisdisering is het cruciaal om een onderscheid te maken tussen perceptie en realiteit. In werkelijkheid komen juridische betwistingen zeer zelden voor. Niettemin worden juridische aspecten door scholen en leraren vaak als bedreigend ervaren. Daarom is het van groot belang om leraren en scholen te ondersteunen in hun kennis en begrip van hun rechten en plichten. Dat zal bijdragen tot het gevoel van autonomie en competentie. Een leerlingvolgsysteem dient om leraren daarin te ondersteunen, niet om extra planlast te genereren.

Tegen de achtergrond van al deze tendensen zijn we ervan overtuigd dat het leraarschap nood heeft aan een visie die aangepast is aan en adequaat kan omgaan met de verschillende maatschappelijke trends die we hier benoemden. Als symbolische afronding van onze visietekst presenteren we een fictieve vacature voor de ideale leraar in de veranderende samenleving, die onze visie weerspiegelt.

BIJLAGE: DE 'IDEALE' VACATURE VOOR DE LERAAR

Welkom bij Thea Bowman School, een dynamische katholieke dialoogschool die diep geworteld is in de levendige en diverse gemeenschappen van Mechelen. Onze basisschool geniet bekendheid om haar uitmuntende zorg in taal, rekenen en wereldoriëntatie. Dit succes wordt mogelijk gemaakt door een gepassioneerd en divers onderwijsteam en door onze sterke banden met de lokale gemeenschap.

Ben je een enthousiaste leraar en wil je je verder ontplooien in je vakgebied? We nodigen zowel graduat, bachelors als masters uit om te solliciteren, aangezien we de kwaliteiten van elke professional hoog in het vaandel dragen. Met een bachelor op zak krijg je bij ons de mogelijkheid om door te groeien naar een master basisonderwijs en zo je professionele ontwikkeling verder vorm te geven. Daarnaast garanderen we elk jaar voldoende tijd en budget voor bijscholing om je kennis en vaardigheden up-to-date te houden en je professionele ambities waar te maken. Iedere starter krijgt enthousiaste aanvangsbegeleiding binnen het schoolteam en wordt zo meteen volwaardig lid van onze professionele leergemeenschap.

Bij Thea Bowman School geloven we dat onderzoek en professionaliteit elkaar versterken. Onze didactische teams zijn op de hoogte van de nieuwste ontwikkelingen in relevante wetenschappelijke disciplines en pedagogische studies. We zijn een team van professionals die hun kennis en ervaring met elkaar delen en inzetten om het beste uit elke leerling te halen. We waarderen deze professionaliteit en geven beginnende leraren de ruimte, tijd en het vertrouwen om te groeien. We werken hiervoor regelmatig samen met universiteiten en hogescholen.

Wij willen onze liefde voor het onderwijs ook verder uitdragen. Dit doen we onder andere via onze eigen socialemediakanalen waarin we unieke projecten en ervaringen belichten van onze leerlingen en leraren. Als leraar krijg je de kans om hieraan bij te dragen en je ervaringen, inzichten en successen te delen met een breder publiek. Onze leraren zijn letterlijk en figuurlijk *influencers*.

Onze school is uitgerust met een geavanceerde digitale infrastructuur en doordachte schoolgebouwen die een optimale leeromgeving creëren voor onze leerlingen. Als leraar word je binnen je schoolteam ondersteund bij het ontwikkelen van (digitaal) lesmateriaal dat we in samenwerking met de koepel openstellen voor alle scholen.

We hanteren een duidelijk kader voor leerlingen en personeel, maar combineren dit met een zorgzame en solidaire houding. Dit creëert een warme omgeving waarin onze leerlingen zich veilig en ondersteund voelen om hun volle potentieel te ontwikkelen.

We streven naar een divers onderwijsteam dat de samenleving weerspiegelt. Daarom moedigen we kandidaten van diverse gender-, talige en religieuze achtergronden expliciet aan om te solliciteren. Je bent bij ons welkom met je eigen identiteit. Onze diversiteit is onze trots en dat wordt weerspiegeld in alle aspecten van onze school.

Als je gepassioneerd bent door onderwijs, streeft naar excellentie en gelijke kansen en de ambitie hebt om een betekenisvol verschil te maken, dan horen we graag van jou. Word deel van Thea Bowman School en help ons de weg naar succes te blijven bouwen voor onze gemeenschap.

Stuur je CV en motivatiebrief naar hr@theabowman.school.be

Thea Bowman School: Waar professionaliteit, diversiteit en ambitie samenkomen.