

# Het lerarentekort kritisch bekeken vanuit internationaal vergelijkend perspectief

Bram Spruyt<sup>1</sup>, Filip Van Droogenbroeck, Jessy Siongers, Dimokritos Kavadias



Vlaanderen kampt net zoals vele Europese regio's met een lerarentekort. In dit artikel kijken we vanuit de resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) op een kritische wijze naar het debat over dit lerarentekort. We beargumenteren en onderbouwen met cijfers dat met name rond topics als planlast en zijinstroom het huidige debat te eng wordt gevoerd. Dat houdt het risico in dat beleidsmakers oplossingen zoeken op plaatsen waar relatief weinig te vinden is, terwijl meer fundamentele uitdagingen en opportuniteiten onderbelicht blijven.

## INLEIDING

Te midden van de grote bezorgdheid over de langetermijneffecten van het leerverlies veroorzaakt door de COVID-19-pandemie en de meer algemene ongerustheid over de niveaudaling inzake toetsprestaties van Vlaamse leerlingen, stak een leraren crisis de kop op. Afgelopen schooljaar gingen vele lesuren verloren, simpelweg als gevolg van het niet beschikbaar zijn van leraren. Wie de krantencommentaren daarover doorneemt, krijgt de indruk dat het lerarentekort velen verrast heeft. Het lerarentekort komt echter niet uit de lucht gevallen. Het werd 13 jaar geleden zelfs pijnlijk accuraat voorspeld: “*Alles wijst erop*

*dat we afsteveneren op een ernstig tekort aan leraars*”<sup>2</sup>. Wie de memoranda van de Vlor erop naleest, kreeg dezelfde boodschap: een verhoogde uitstroom van leraren als gevolg van pensionering, een ‘minibabyboom’-instroom aan leerlingen, en een algemene krapte op de arbeidsmarkt zorgen vandaag voor problemen. Het lerarentekort is niet onverwacht en ook geen typisch Vlaams probleem. Vergelijkend onderzoek leert dat bijna de helft van de Europese landen kampt met (toekomstige) lerarentekorten. Die twee observaties schetsen de aanvangsstelling van deze bijdrage: de grote drijvers achter het actuele lerarentekort moeten zeker niet worden gezocht bij recente of specifiek Vlaamse gebeurtenissen. Dat betekent uiteraard niet dat we er niets kunnen aan doen. Het impliceert wél dat we er met een brede blik naar moeten kijken en dat we specifieke maatregelen moeten aftoetsen aan de structurele tendensen waar een onderwijsbeleid geen vat op heeft. Wat van academici op dat vlak verwacht moet worden, is niet zozeer een waslijst aan concrete maatregelen, als wel de duidelijke identificatie van de richting waarin gewerkt moet worden alsook de valkuilen die zich op dat pad bevinden.

1 Bram Spruyt is hoofddocent Sociologie aan de Vrije Universiteit Brussel en voorzitter van de Onderzoeksgroep TOR ([www.vub.ac.be/TOR](http://www.vub.ac.be/TOR)) (Bram.spruyt@vub.be; Twitter: @BramSpruyt1). Hij was promotor-woordvoerder van het Vlaamse luik van het TALIS-onderzoek in 2018. Filip Van Droogenbroeck is *assistant professor* bij het *data analytics lab* aan de Vrije Universiteit Brussel. Hij was *national program manager* van het TALIS 2018-onderzoek voor Vlaanderen. Jessy Siongers is postdoctoraal onderzoeker aan de Vrije Universiteit Brussel en Universiteit Gent en was copromotor van het TALIS 2018-onderzoek in Vlaanderen. Dimokritos Kavadias is hoofddocent aan de VUB en was copromotor van het TALIS 2018-onderzoek in Vlaanderen. Deze bijdrage is ten dele gebaseerd op de TALIS-rapporten die de auteurs samen schreven. De TALIS-rapporten zijn beschikbaar op <http://talisis2018.be/resultaten/>.

2 M. ELCHARDUS, E. HUYGE, D. KAVADIAS, J. SIONGERS en G. VANGOIDSENHOVEN, *Leraars. Profiel van een beroepsgroep*, 2009, Tielt, LannooCampus (p. 171).

Het identificeren van die richting en vooral het doorprikken van enkele non-discussies, vormen de objectieven van dit artikel. We gebruiken hiervoor de resultaten van de meest recente *Teaching And Learning International Survey* (TALIS) die in 2018 afgenomen werd bij leraren uit het lager onderwijs en uit de eerste graad secundair onderwijs<sup>3</sup>. Die cijfers helpen om twee specifieke discussies kritisch te bespreken, namelijk deze over planlast en deze over zijinstromers. Het gaat om topics waarover in onderwijsdebatten (1) vaak gesproken wordt, maar waar het (2) tegelijk ook relatief makkelijk is om met cijfers aan te tonen dat debatten erover doorgaans verkeerd gevoerd worden.

## PLANLAST

Als het gaat over vroege uitstroom van leraren en zelfs de moeilijkheden om mensen aan te trekken voor het beroep, dan vormt 'planlast' een van de meest aangehaalde redenen<sup>4</sup>. Onze leraren verlaten het onderwijs vanwege planlast en potentiële kandidaat-leraren worden erdoor afgeschrikt, zo luidt de stelling. Planlast is een vaak gebruikt maar zelden nauwkeurig gedefinieerd begrip. Doorgaans verwijst het naar administratieve verplichtingen waarvan leraren het nut niet inzien en die ze dus als overlast beschouwen<sup>5</sup>. Die planlast heeft opeenvolgende onderwijsministers beziggehouden. Minister Crevits lanceerde in 2015 'Operatie Tarra' waarbij ze alle nutteloze planlast trachtte te identificeren. Huidig minister Weyts spreekt voortdurend over inspanningen om leraren terug te laten keren naar hun kerntaken. Die kerntaak bestaat dan duidelijk uit 'lesgeven'. De paradox bestaat erin dat de beschikbare data de sterke focus op planlast in het publiek debat eigenlijk nauwelijks verantwoorden. We denken daarom dat discussies over 'planlast' de veruitwendiging zijn van een heel andere, meer fundamentele, problematiek.

Eerst de cijfers. De TALIS 2018-data tonen dat leraren in de eerste graad secundair onderwijs gemiddeld 83,9 % van hun tijd spenderen aan activiteiten die direct verbonden zijn met het lesgeven (*i.e.* lesgeven, voorbereiden van de lessen, verbeteren en leerlingen adviseren; 33,3 uur van de

39,7 uur/week)<sup>6</sup>. Tot welk percentage denkt men die 83,9 % te kunnen opkrikken?

Men kan het ook omgekeerd bekijken en vertrekken van het louter administratieve werk. De tijd die door leraren aan administratieve taken wordt besteed, nam over de periode 2013-2018 niet toe en neemt in Vlaanderen gemiddeld 2,5 uur (TALIS 2018) tot 3,2 uur (tijdsbestedingsonderzoek) in beslag<sup>7</sup>. Ter vergelijking, in de zes best presterende PISA-landen ligt het aantal uren per week dat leraren gemiddeld aan administratieve taken besteden op 3,3 uur, in de 14 deelnemende Europese landen<sup>8</sup> bedraagt het gemiddelde 2,4 uur<sup>9</sup>. Vlaamse leraren verschillen dus niet van hun collega's in andere landen wat betreft de tijd die ze spenderen aan administratieve taken. Ook al spenderen Vlaamse leraren ongeveer evenveel tijd aan administratief werk, ze rapporteren paradoxaal genoeg wel een hogere mate van stress door een te veel aan administratie: 35,6 % van de Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs geeft aan dat ze veel stress ervaren door te veel administratief werk tegenover 15,0 % in de PISA-landen en 19,5 in de 14 EU-landen<sup>10</sup>. Dat alles impliceert uiteraard niet dat er geen marge voor verbetering is. Het sluit ook niet uit dat bepaalde absurde situaties bestaan en eveneens niet dat er aanzienlijke variatie bestaat tussen scholen en leraren. Wat het wel heel erg duidelijk maakt, is dat de veralgemeningen waarmee over die problematiek in het publieke debat vaak gesproken wordt, niet rijmen met de realiteit. Als we willen begrijpen wat er echt aan de hand is, dienen we dieper te graven.

Om vooruitgang te boeken is het belangrijk alle implicaties te erkennen van het feit dat het lerarenberoep, een zogenaamde *semiprofessie* is. De term vindt zijn oorsprong in de Engelstalige literatuur waarbij er een onderscheid wordt gemaakt tussen '*occupations*' en '*professions*'. Typerend aan een professie is een grote mate van autonomie, zeggenschap en verantwoordelijkheid voor

3 Voor meer resultaten en achtergrond bij de studie, zie <http://talis2018.be/>. In dit artikel focussen we ons op het hoofdonderzoek waaraan alle landen deelnamen, namelijk de leraren uit de eerste graad van het secundair onderwijs (ISCED 2).

4 E. SKAALVIK en S. SKAALVIK, "Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion", *Teaching and Teacher Education*, 2011, vol. 27, nr. 6, 1029-1038.

5 P. KENIS, P. MICHELSENS en W. VAN ANDEL, *Kom op tegen planlast! Onderzoek naar initiatieven die de planlast (irriterende regeldruk) voor scholen en leraren in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen*, 2013, Antwerpen, Antwerp Management School.

6 Niet inbegrepen zijn zaken als samenwerken met collega's, deelnemen aan het schoolmanagement, administratief werk, ontwikkelingsactiviteiten, extracurriculaire activiteiten enz. Bron: F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*, 2019, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

7 J. MINNEN, J. VERBEYLEN en I. GLORIEUX, *Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Deel 1: Algemeen*, 2018, Brussel, Vrije Universiteit Brussel; F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*, 2019, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

8 Deze landen zijn Tsjechië, Estland, Letland, Noorwegen, Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Italië, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden en Verenigd Koninkrijk (Engeland). Het gaat om de tien EU-15 landen die deelnamen aan TALIS 2018, aangevuld met vier extra landen. Noorwegen behoort niet tot de Europese Unie maar is erg vergelijkbaar qua onderwijscontext.

9 F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*, 2019, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

10 F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume II*, 2020, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

de persoon die ze uitvoert. Het lerarenberoep heeft veel kenmerken van een professie, maar niet allemaal. Vandaar de term semiprofessie<sup>11</sup>.

Typisch voor alle professies is dat ze een (grote) autonomie genieten en daardoor ook erg gevoelig zijn voor (vermeende) externe inmenging. Cruciaal daarbij is dat die *autonomie beantwoordt aan een functionele noodzaak*. Professionals krijgen autonomie omdat we weten dat ze moeten kunnen inspelen op veranderende omstandigheden en het geheel van taken die ze uitvoeren eigenlijk niet eenvoudig op te lijsten is. Een groot gedeelte van de kennis van een professional is praktische kennis, kennis die men al doende en op basis van ervaring zich eigen gemaakt heeft. Dergelijke kennis is vaak niet-discursief, werd geleerd door ervaring en komt vooral tot uiting in het inschatten van en het reageren op specifieke situaties. Een van de kernkarakteristieken van het leraar zijn is bovendien dat op het ogenblik dat de leraar voor de klas staat, hij/zij problemen alleen moet oplossen en daarvoor heel weinig tijd heeft. We kunnen leraren talloze tools en kennis aanreiken, maar uiteindelijk zal ervaring de leraar tot een echte professional en een goede leraar vormen. Precies daarom zetten we ook in op zaken zoals aanvangsbegeleiding en mentoring: omdat we weten dat bepaalde praktijken best al doende en van professionals geleerd kunnen worden. We kunnen meer voorbeelden geven, maar de boodschap is duidelijk: autonomie is voor leraren als (semi)professionals niet zomaar een luxe, maar juist een noodzakelijke voorwaarde om goed te kunnen functioneren.

Een aantal maatschappelijke ontwikkelingen zorgen ervoor dat de autonomie in het lerarenberoep onder druk is komen te staan. Ten eerste, deed er zich de laatste decennia een verschuiving voor in de pedagogische idealen waarbij minder klemtoon kwam te liggen op zelfcontrole en -discipline en meer op zelfontwikkeling. Hierdoor is de rol van leraren vandaag meer *begeleidend* in plaats van *sturend* geworden<sup>12</sup>. Die evolutie gaat, ten tweede, gepaard met een meer algemene sterke toename van het opleidingsniveau van de bevolking. De impact van dergelijke 'onderwijsrevolutie' en de groei van de zogenaamde 'geschoolde samenleving' wordt nog altijd sterk onderschat<sup>13</sup>. Onderwijs reikt mensen niet alleen specifieke kennis en vaardigheden aan, maar ook vooral een 'gevoel van *entitlement*'<sup>14</sup>: het idee dat men als individu

het recht en de plicht heeft dingen in vraag te stellen en zich niet zomaar neer te leggen bij extern gezag. Dat merken leraren op individueel niveau – ouders en dan in het bijzonder ouders uit de midden- en hogere klasse zijn veel vaker geneigd de autoriteit van de leraar en de school in vraag te stellen en beslissingen aan te vechten – maar doet zich ook voor op het niveau van de samenleving zelf<sup>15</sup>. Op samenlevingsniveau en vooral onder invloed van organisaties als de OESO is het belang van 'kwaliteitsvol onderwijs' en bekwame leraren als thema centraal komen te staan<sup>16</sup>. Onderwijskwaliteit wordt daarbij vaak verengd tot een beperkte set van kennis en vaardigheden waarvan men meent dat ze economisch waardevol zijn<sup>17</sup>. De grote focus op een enge invulling van de kwaliteit van het onderwijs gaat gepaard met een cultuur van meer testen en verantwoordingsplicht. De ironie is inderdaad dat diegenen die vandaag pleiten voor het herstellen van de autonomie van de leraar, vaak zelf de grootste voorstanders zijn voor het installeren van testen die juist een institutionele verankering van het beperken van de autonomie inhouden. Dergelijke testen hebben niets te maken met een redelijke *accountability* die bij de verkregen autonomie hoort. De gemeten leeruitkomst vloeit immers voort uit een reeks van processen waarop een leraar ten dele geen vat heeft<sup>18</sup>. Bovendien worden deze testen typisch ingevoerd op momenten dat men zich zorgen maakt over de kwaliteit van het onderwijs. In die zin worden ze vooral ervaren als een motie van wantrouwen ten aanzien van het onderwijsveld. Leraren zijn hier erg gevoelig aan. Onderzoek toont dat testgebaseerde verantwoordingsplicht een negatief effect heeft op de keuze voor het lerarenberoep en de keuze om in het beroep te blijven<sup>19</sup>.

11 M.G. GUNZENHAUSER, "An Occupation's Responsibility: The Role of Social Foundations in the Cultivation of Professionalism", *Critical Questions in Education*, 2013, vol. 4, nr. 2, 192-204.  
 12 K. DE KEERE en B. SPRUYT, "'Prophets in the pay of state': The institutionalization of the middle-class habitus in schooling between 1880 and 2010", *The Sociological Review*, 2019, vol. 67, nr. 5, 1066-1085.  
 13 D. BAKER, *The schooled society. The educational transformation of global culture*, 2014, Stanford, Stanford University Press.  
 14 B. SPRUYT en T. KUPPENS, "Education-based thinking and acting? Towards an identity perspective for studying education differentials

in public opinion and political participation", *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 2015, vol. 2, nrs. 3-4, 291-312.  
 15 D.F. LABAREE, "The winning ways of a losing strategy: Educationalizing social problems in the United States", *Educational Theory*, 2008, vol. 58, nr. 4, 447-460.  
 16 P. BIRCH, M.-P. BALCON, A. BOURGEOIS, O. DAVYDOVSKAIA en S.P. TREMOSA, *Teaching careers in Europe: access, progression and support. Eurydice Report*, 2018, Straatsburg, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.  
 17 D. LABAREE, "Let's measure what no one teaches: PISA, NCLB, and the shrinking aims of education", *Teachers College Record*, 2014, vol. 116, nr. 9, 1-14.  
 18 De testen meten zelfs geen individuele leerwinst bij leerlingen, maar zijn zuiver een momentopname. De in Vlaanderen geplande toetsen hebben als bijkomend probleem dat ze leraren afhankelijk van het vak dat ze geven (al dan niet Wiskunde/Nederlands) ongelijk behandelen.  
 19 S.W. HAN, F. BORGONOVİ en S. GUERRIERO, "What motivates high school students to want to be teachers? The role of salary, working conditions, and societal evaluations about occupations in a comparative perspective", *American Educational Research Journal*, 2018, vol. 55, nr. 1, 3-39; S.V. RYAN, N.P. VONDER EMBSE, L.L. PENDERGAST, E. SAEKI, N. SEGOOL en S. SCHWING, "Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent", *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 66, nr. augustus, 1-11; W.C. SMITH en K. KUBACKA, "The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems", *Education Policy Analysis Archives*, 2017, vol. 25, nr. 86, 1-29; N. VONDER EMBSE et al., "The influence of test-based accountability policies on school climate and teacher stress across four states", *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 59, nr. oktober, 492-502.

Wij denken dat de discussie over planlast slechts in beperkte mate over de hoeveelheid administratief werk of over effectieve overdreven reglementering gaat. Sterker, het door beleidsmakers meegaan in het discours over planlast, heeft volgens ons een omgekeerd effect gehad. Veel meer dan te verwijzen naar een ‘reëel’ probleem, heeft het leraren een discours aangereikt waarin ongeveer alle frustraties die men heeft over de job kunnen worden geprojecteerd zonder dat men zichzelf als ongemotiveerde of slechte leraar moet zien<sup>20</sup>. Dat gebeurde zelfs letterlijk toen in het rapport-*Kom op tegen planlast*<sup>21</sup> planlast gedefinieerd werd als “*het geheel van ter discussie gestelde verplichtingen, die het personeel veelal ervaart als een belemmering van de kerntaak*”. Deze brede invulling van planlast is heilloos. Het geeft leraren een vrijbrief en leidt tot de bijzondere vaststelling dat veel van wat leraren als ‘planlast’ ervaren, tot de kerntaken van een modern leraarschap behoren. Men kan geen effectief zorgbeleid voeren, zonder een leerlingvolgsysteem te hebben. Men kan geen geïntegreerde opvolging van studieresultaten creëren, als leraren onderling niet communiceren enz. Wie goed luistert naar leraren, merkt overigens dat niet zozeer de systemen zelf of het invoeren van gegevens het probleem zijn, wel de vaststelling dat er met die gegevens vaak weinig wordt gedaan. Een discussie over planlast blijkt bij nauwkeurige analyse vaak ofwel een discussie over de gebrekkige informatie-uitwisseling op school te zijn ofwel de ervaring van leraren dat als het er echt op aankomt hun autonomie als professional niet gerespecteerd wordt (bv. bij betwistingen van klassenraden).

Een discussie over planlast wordt altijd een discussie over welke taken zinloos zijn, over wat geschrapt kan worden, of wat niet tot de essentie van het beroep behoort. Een discussie over planlast breekt alleen af, het bouwt nooit iets op. Precies daarom is het een doodlopend pad. Een discussie over *autonomie* daarentegen, voert ons terug naar de vraag: wat betekent het leraar te zijn en wat zijn de kernvoorwaarden om dat te bereiken.

Professionalisering lijkt daarbij cruciaal te zijn. Laat ons van leraren terug (semi)professionals maken. Laat het nu net daar fout zitten. Men kan geen professional zijn, zonder voortdurend te professionaliseren. Wat blijkt? Vlaamse leraren vallen in alle edities van TALIS internationaal

op doordat ze relatief weinig deelnemen aan allerlei vormings-, nascholings- en professionaliseringsactiviteiten. Nog belangrijker, en vaak vergeten in de discussie, is dat Vlaamse leraren professionalisering bovendien ook ‘eng’ invullen en vaak herleiden tot het volgen van een (externe) opleidingsdag of cursus. Wij zijn het eens met het uitgangspunt van een recent Vlor-advies dat professionalisering veel meer een integraal deel moet zijn van de dagelijkse onderwijspraktijk<sup>22</sup>. Aan professionalisering werkt men elke dag of werkt men niet. Het gaat daarbij vooral om het reflecteren op de onderwijservaringen, een onderzoekende benadering en op basis daarvan bijsturen. Zo bekeken, heeft professionalisering veel minder te maken met de input van specifieke kennis/skills of het volgen van studiedagen, dan met het aannemen van een *habitus* waarin men continu probeert de eigen klaspraktijk te verbeteren. Zo’n proces gaat gemakkelijker wanneer leraren samenwerken. Samenwerken stimuleert mensen om verwachtingen expliciet te maken, te reflecteren op wat er zich vervolgens afspeelt en te plannen naar de toekomst. En ook op dat vlak tonen de TALIS-data een pijnpunt. Vlaanderen valt in TALIS bijvoorbeeld op doordat meer ‘complexe’ vormen van samenwerken – zoals co-teaching, het observeren van elkaars lessen, gezamenlijke activiteiten voor verschillende klasgroepen, collaboratief professioneel leren – minder vaak gedaan worden in vergelijking met leraren uit andere Europese landen<sup>23</sup>. Het zijn precies die complexe vormen van samenwerking die een hoger niveau van samenwerking vereisen en beschouwd worden als een meer professionele vorm van samenwerking. Belangrijk is dat het hier gaat om samenwerking tussen gelijken, *i.e.* leraren die zich in principe niet hiërarchisch tot elkaar verhouden. Dus terwijl samenwerken inderdaad meer afstemming vraagt en langs die weg ook minder absolute vrijheid geeft aan individuele leraren, raakt het niet aan de fundamentele autonomie van de leraar. Het is dat cruciale onderscheid tussen een enerzijds absolute individuele vrijheid en anderzijds een autonomie dat in debatten over het lerarentekort vaak niet gemaakt wordt.

Samengevat, is het duidelijk dat, op het vlak van professionalisering, in Vlaanderen nog veel marge voor verbetering is. Het grote misverstand daarbij is dat autonomie iets is dat uitsluitend gegeven moet worden. We denken dat het veeleer omgekeerd is: een echte professional neemt de nodige autonomie en laat zich daarin niet tegenhouden door overdreven reglementering. Want ook dat is een implicatie van het lerarentekort, nl. dat een schoolleiding die zijn leraren systematisch onvoldoende ruimte geeft om te doen wat moet worden gedaan, na

20 Vlaamse leraren vallen in TALIS bv. op doordat ze relatief (35,6 % tegenover 19,5 % in de 14 EU-landen) veel verwijzen naar een teveel aan administratief werk als een bron van stress. De paradox is dat wanneer we kijken naar de effectieve tijdsbesteding (zowel op basis van TALIS-data als op basis van tijdsbudgetgegevens) ze in vergelijkend perspectief zeker niet méér administratief werk verrichten. Zie F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen – Volume II*, 2020, Brussel, Vrije Universiteit Brussel, p. 42.

21 P. KENIS, P. MICHELSENS en W. VAN ANDEL, *Kom op tegen planlast! Onderzoek naar initiatieven die de planlast [irriterende regeldruk] voor scholen en leerkrachten in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen*, 2013, Antwerpen, Antwerp Management School.

22 VLOR, *Naar de kern van het lerarenberoep: aanbeveling voor een versterkt professionaliseringsbeleid*, 2021, Brussel, Vlor.

23 F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen – Volume II*, 2020, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

verloop van tijd simpelweg geen leraren meer zal hebben of alleen de zwakkere leraren.

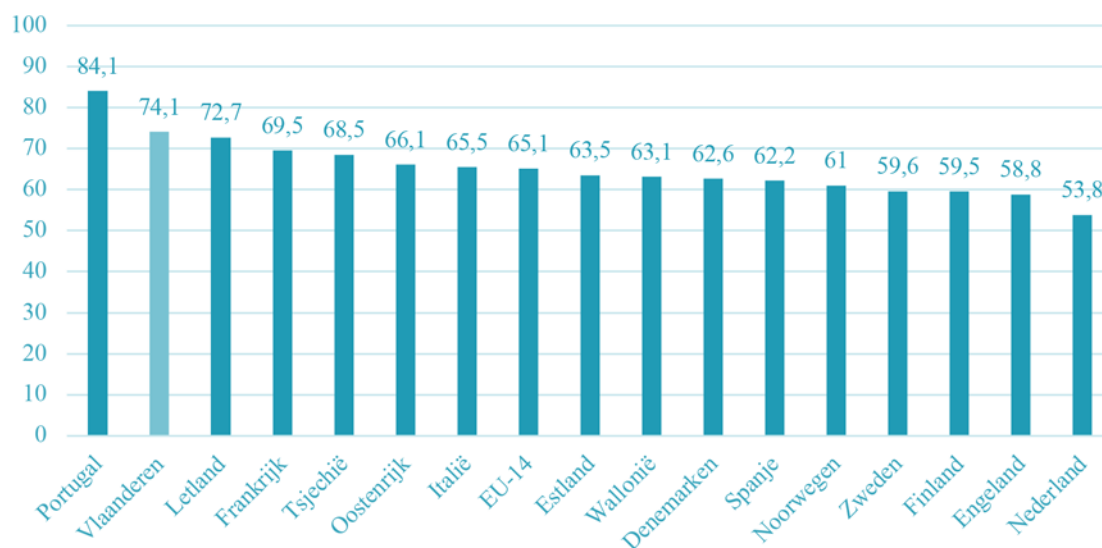
## ZIJNSTROMERS EN DEELTIJDS WERKEN

Terwijl de discussie over planlast en autonomie vooral focuste op wat er binnen het onderwijsveld gebeurt, heeft het lerarentekort uiteraard ook te maken met het aantal mensen dat tot het onderwijsveld wil toetreden. Om meer mensen naar het lerarenberoep te leiden, worden alternatieve paden naar het lerarenberoep gecreëerd<sup>24</sup>. Naast kandidaten die via de geïntegreerde lerarenopleiding naar het beroep stromen, kunnen leraren via een verkorte

pedagogische of specifieke lerarenopleiding in het Vlaamse onderwijs worden gerekruteerd<sup>25</sup>.

In TALIS wordt aan leraren gevraagd of leraar zijn hun eerste loopbaankeuze was. In de 14 EU-landen die deelnamen aan TALIS, geeft 65,1 % van de leraren (ISCED 2) aan dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was (Figuur 1). In Vlaanderen ligt dit aandeel substantieel hoger en zegt drie kwart van de bevroegde leraren (74,1 %) primair voor het lerarenberoep te hebben gekozen. Met uitzondering van Portugal (84,1 %) ligt het percentage nergens zo hoog als in Vlaanderen. In buurland Nederland geeft slechts 53,8 % van de leraren aan dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was. In landen als Estland en Finland, landen die op basis van PISA-scores vaak als gidsland worden beschouwd, liggen de percentages respectievelijk 10,6 en 14,6 procentpunten lager dan in Vlaanderen.

Figuur 1. Percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in de 14 EU-landen voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is



Op zichzelf verwondert de positie van Vlaanderen niet. Veel onderzoek toont aan dat het bieden van goede loon- en arbeidsvoorwaarden belangrijk is voor het rekruteren van (sterke) leraren<sup>26</sup>. In Vlaanderen zijn de loon- en arbeidsvoorwaarden voor leraren goed. Dat tonen niet

alleen objectieve cijfers; het is ook de mening van de leraren zelf. In Vlaanderen zijn leraren – zowel in het lager als in het secundair onderwijs – inderdaad veel meer tevreden over hun loon- en arbeidsvoorwaarden dan hun collega's in de 14 EU-landen<sup>27</sup>. Deze cijfers werpen ook een nieuw licht op het debat rond het lerarentekort. Daarin weerklinkt vaak de stelling dat we het beroep aantrekkelijker moeten maken. Maar wat bedoelen we daar precies mee in een regio als Vlaanderen die net opvalt doordat veel leraren het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze hadden? Het lijkt heel onwaarschijnlijk dat, om het lerarentekort in Vlaanderen op te lossen, we veel moeten verwachten van

24 P. BIRCH, M.-P. BALCON, A. BOURGEOIS, O. DAVYDOVSKAIA en S.P. TREMOSA, *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*, 2018, Straatsburg, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.

25 DEPARTEMENT ONDERWIJS EN VORMING, *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028*, 2019, Brussel, Departement Onderwijs en Vorming; EUROPEAN COMMISSION, *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe: Final report: Volume II*, 2013, Parijs, Publications Office of the European Union.

26 C.M. GUARINO, L. SANTIBANEZ en G.A. DALEY, "Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature", *Review of Educational Research*, 2006, vol. 76, nr. 2, 173-208; S. LOEB en J. MYUNG, "Economic approaches to teacher recruitment and retention" in S. BRADLEY en C. GREEN (red.), *The economics of*

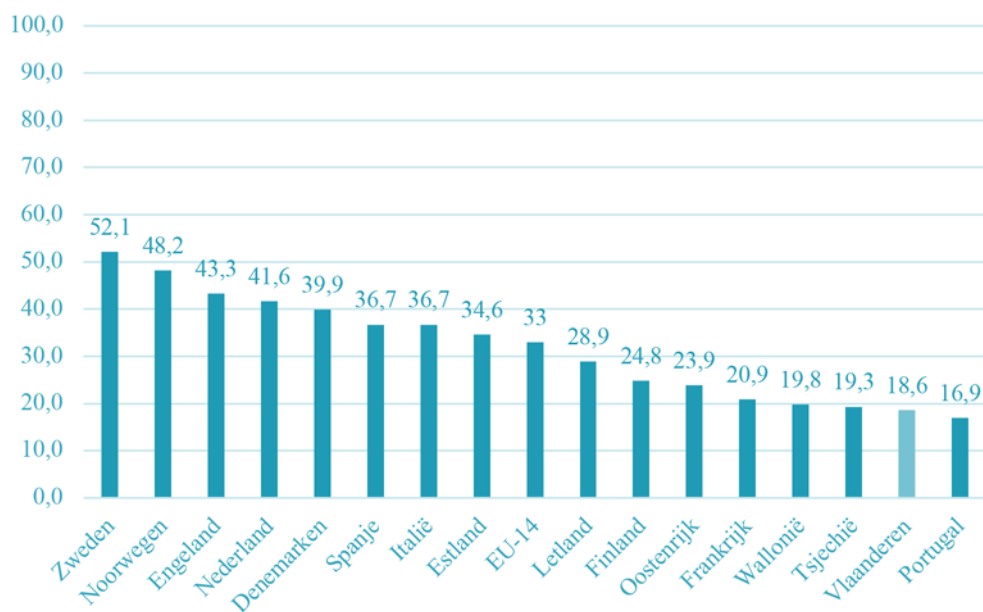
*education: A comprehensive overview, second edition*, 2020, Londen, Elsevier, p. 403-414.

27 F. VAN DROOGENBROECK, H. LEMBLE, B. BONGAERTS, B. SPRUYT, J. SIONGERS en D. KAVADIAS, *TALIS 2018 Vlaanderen – Volume II*, 2020, Brussel, Vrije Universiteit Brussel.

het verhogen van het aandeel jongeren dat meteen voor het lerarenberoep zal kiezen, want dat is in vergelijkend perspectief in Vlaanderen al hoog. Integendeel, het is vooral bij oudere leraren dat er nog ruimte voor verbetering is. De TALIS-data tonen dat in Vlaanderen 6,4 % van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs ouder is dan 60 jaar. Het gemiddelde in 14 Europese vergelijkingslanden bedraagt 20,2 %. Dit verschil is grotendeels te verklaren doordat leraren tot enkele jaren geleden massaal gebruikmaakten van mogelijkheden om vroegtijdig uit het beroep te treden. Het systeem van terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden (tbs) werd in de jaren 1980 ingevoerd waardoor leraren op aanzienlijk jongere leeftijd op pensioen konden gaan dan andere werknemers<sup>28</sup>. Hoewel de tbs-regeling sinds 2012 grondig hervormd werd en deze maatregel vandaag voor alle onderwijspersoneelsleden, uitgezonderd het

kleuteronderwijs, uitgedoofd is, is de invloed ervan op de leeftijdssamenstelling van de lerarenpopulatie nog steeds zichtbaar. Naast werkervaring in het lerarenberoep zijn er ook leraren die werkervaring opdeden buiten het lerarenberoep. We duiden deze groep verder aan als 'zijinstromers'. Het lijkt logisch dat landen of regio's aanzienlijk verschillen in de mate waarin leraren ervaring hebben buiten het onderwijs, aangezien er in deze context een directe link is met het juridisch-reglementair kader van de onderwijsorganisatie. Zo kan in Vlaanderen maar een beperkt gedeelte van de anciënniteit, opgedaan buiten het onderwijs, naar het onderwijs worden meegenomen waardoor voor mensen met relatief veel anciënniteit (bv. meer dan 10 jaar) een overstap naar het onderwijs financieel niet interessant is. In die zin verbaast het dan ook niet echt dat dit aandeel in Vlaanderen (18,6 %) minder dan één op vijf is (Figuur 2), terwijl ongeveer een derde van de leraars in de vergelijkingslanden ervaring buiten het onderwijs heeft.

Figuur 2. Percentage leraren dat twee jaar werkervaring buiten het onderwijs heeft in de eerste graad secundair onderwijs in de 14 EU-landen



Zijinstromers kozen logischerwijs veel minder vaak voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze dan leraren die geen ervaring hebben buiten het lerarenberoep. Toch is dat verband niet perfect. Zo geeft 44,8 % van de leraren met minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs

aan dat het lerarenberoep hun eerste beroepskeuze was. Omgekeerd zien we dat 19,3 % van de leraren die geen werkervaring hebben buiten het onderwijs, het lerarenberoep niet als hun eerste loopbaankeuze beschouwen. Het is die niet volledige sluitende samenhang die toelaat vier profielgroepen te onderscheiden (Tabel 3).

28 F. VAN DROOGENBROECK en B. SPRUYT, "To Stop or Not to Stop An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers", *Research On Aging*, 2014, vol. 36, nr. 6, 753-777.

Tabel 3. *Kruising van zijinstroom en het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze van Vlaamse (en Europese) leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs*

Eerste keuze ▼ / Zijinstroom ►	% Geen zijinstromers	% Wel zijinstromers
% Ja	(1) 65,7 (EU-14 = 50,6)	(2) 8,3 (14,6)
% Nee	(4) 15,7 (16,4)	(3) 10,2 (18,4)

De eerste profielgroep betreft Vlaamse leraren die het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze zagen en geen werkervaring buiten het onderwijs hebben. In Vlaanderen (ISCED2) omvat die groep twee derde van de leraren (65,7 %). Dat is aanzienlijk meer dan in de 14 EU-landen waar het slechts om de helft van de leraren gaat. De tweede profielgroep zijn Vlaamse leraren die als eerste loopbaan voor het lerarenberoep kozen maar toch ervaring opdeden buiten dit beroep. Dit is met 8,3 % de kleinste groep Vlaamse leraren. Een derde profielgroep zijn de leraren voor wie het beroep niet de eerste loopbaankeuze was en die over minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs beschikken (10,2 %). In de laatste profielgroep zitten leraren die een ander beroep dan leraar als eerste beroepskeuze voor ogen hadden maar desondanks rechtstreeks in het lerarenberoep instroomden. Deze profielgroep is qua grootte (15,7 %) vergelijkbaar aan deze in de 14 EU-landen (16,4 %). Samengevat, toont bovenstaande tabel vooral hoe in andere Europese landen het aandeel zijinstromers veel hoger ligt in vergelijking met Vlaanderen. Als er in de zoektocht naar leraren ergens laaghangend fruit te vinden is, dan is het bij de zijinstromers.

Het aantrekken van leraren via alternatieve routes is niet uitsluitend een pragmatische oplossing voor het lerarentekort. Van zijinstroom worden ook duidelijke zelfstandige en positieve effecten verwacht. Zo suggereert onderzoek dat, via alternatieve routes naar het onderwijs, de diversiteit in de lerarenpopulatie verhoogd kan worden<sup>29</sup>. Ander onderzoek toont dat, althans voor de Verenigde Staten, zijinstroom een route vormt waarlangs meer academisch geschoolde werknemers naar het lerarenberoep geleid kunnen worden en op die manier de kwaliteit van het geboden onderwijs kan worden verhoogd<sup>30</sup>. Onderzoek toont ook aan dat eerdere ervaring buiten het lerarenberoep samengaat met meer veerkracht dewelke op zijn beurt de transitie van de lerarenopleiding naar de effectieve onderwijspraktijk vergemakkelijkt<sup>31</sup>. Tien jaar na afstuderen blijken leraren die eerst ervaring buiten het onderwijs opgedaan hadden (zogenaamde

*second-career teachers*), een hogere jobtevredenheid en een lagere stress te rapporteren dan leraren die rechtstreeks in het lerarenberoep instroomden (zogenaamde *first-career teachers*)<sup>32</sup>. Daar moet wel aan worden toegevoegd dat de groep zijinstromers ook een hogere uitval uit het beroep kende in vergelijking met een groep leraars die rechtstreeks en zonder ervaring buiten het onderwijs leraar werd. Het beschikbare wetenschappelijke materiaal suggereert met andere woorden dat zijinstromers kampen met specifieke uitdagingen en dat onderwijssystemen die er gebruik van willen maken, zich daar ook op moeten organiseren. Maar naast een extra input van leraren, bieden zijinstromers dus een potentieel toegevoegde waarde.

In onze analyse gingen we een stap verder door ook te kijken hoe de zijinstromers in Vlaanderen het vandaag doen. Een belangrijke beperking van de literatuur over zijinstromers is immers dat men doorgaans focust op slechts één of een beperkte set van uitkomsten. Dat levert een heel fragmentarisch beeld op van deze zijinstromers. Het grote voordeel van de TALIS-data is precies dat een breed palet aan aspecten van het werk van leraren aan bod komt. Als Vlaanderen, net als vele andere landen, om lerarentekorten te vermijden langs verschillende paden mensen zal moeten rekruteren om leraar te worden, dan wil men beleidsmatig weten of het pad waarlangs leraren naar het beroep geleid worden ook een verschil maakt met betrekking tot de wijze waarop leraren in hun beroep staan, hun aangevoelde noden, bezorgdheden enz. De verschillen tussen de vier profielgroepen blijken echter erg beperkt. De onderscheiden profielgroepen verschillen wel in de scholen waarin ze terecht komen en de mate waarin ze zich voorbereid voelen op het beroep. Zijinstromers komen vaker terecht in scholen met een meer etnisch divers en/of gedepriveerd leerlingenpubliek en voelen zich ook vaker minder goed voorbereid op de onderwijspraktijk. De verschillen tussen de profielgroepen naar zogenaamde onderwijsproceskenmerken (activiteiten in de klas, professionaliseringsactiviteiten, gevoel van zelfzekerheid enz.) blijken echter erg beperkt.

Samengevat suggereren de analyses dat, als het gaat over het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en de mate waarin leraren werkervaring buiten het onderwijs opdeden, er eigenlijk niet gesproken kan worden van verschillende

29 B. CLEWELL en A. VILLEGAS, *Evaluation of the DeWitt Wallace-Reader's Digest Fund's pathways to teaching careers program*, 2001, New York, Urban Institute.

30 D. BOYD, P. GROSSMAN, H. LANKFORD, S. LOEB en J. WYCKOFF, "How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement", *Journal of Education Finance and Policy*, 2006, vol. 1, nr. 2, 176-216.

31 C. WILKINS en C. COMBER, "'Elite' career-changers in the teaching profession", *British Educational Research Journal*, 2015, vol. 41, nr. 6, 1010-1030.

32 L.M. TROESCH en C.E. BAUER, "Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy", *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 67, nr. oktober, 389-398.

types van leraren en er al helemaal geen nood is aan een afzonderlijk beleid per instroomprofiel. Zijinstromers voelen zich minder goed voorbereid – wat impliceert dat de aanvangsbegeleiding versterkt kan worden – maar rond proceskenmerken zien we weinig verschillen met leraren die rechtstreeks vanuit de lerarenopleiding in het onderwijs instroomden. Dat vormt een bijkomende reden om beleidsmatig te blijven inzetten op een brede(re) en gediversifieerde rekruteringsstrategie voor het aanwerven van leraren.

Zijinstroom is geen wondermiddel, maar het is wel één piste en het vergelijkend materiaal toont dat Vlaanderen op dat punt nog marge heeft. Bestaande experimenten met het rekruteren van mensen die ooit een lerarenopleiding hebben gevolgd maar in andere sector zijn beginnen werken, zoals het Intro-project opgezet door de Scholengroep van het GO! Gent, tonen dat dit ook resultaten oplevert<sup>33</sup>. Een cruciaal probleem in die context is wel het (financieel) erkennen van de elders opgedane ervaring zoals uitgedrukt in de anciënniteit. Mensen die naar het onderwijs willen komen, willen uiteraard dat hun ervaring zowel financieel als meer algemeen *erkend* wordt. De afgelopen jaren verhoogde men met kleine stapjes het aantal jaren anciënniteit dat meegenomen kan worden, al dan niet gekoppeld aan knelpuntvakken. Die evolutie gaat echter traag. We begrijpen dat het meenemen van anciënniteit een budgettaire en organisatorische kost heeft. Toch blijft het belangrijk in het achterhoofd te houden dat de pensionering van de babyboomgeneratie betrekking heeft op mensen die *nét* veel anciënniteit hebben. Dat zou toch wel ruimte moeten creëren.

Ook het aantal deeltijds werkende leraren is een punt dat in het debat over lerarentekorten te weinig aandacht krijgt. Het lerarenkorps is de afgelopen decennia sterk vervrouwelijkt. Die vervrouwelijking dewelke nagenoeg overal ter wereld wordt waargenomen, zet zich doorheen de tijd ook verder door. In de eerste graad SO was in 2008 68,9 % van de leraren vrouw, in 2018 bedroeg dat percentage 70,2 %. Vrouwen werken ook vaker deeltijds. Echter historisch gezien, was het lerarenberoep typisch een beroep waarin vrouwen voltijds werkten. Het is dat element dat de laatste twintig jaar grondig aan het veranderen is. Om een veelheid van redenen werken we in Vlaanderen (1) steeds meer deeltijds en die tendens zet zich ook door in het onderwijs. In de eerste graad SO werkte in 2008 77,6 % van de leraren voltijds. In 2018 was dat nog 72,0 %. De directe implicatie is uiteraard dat men voor hetzelfde werk (*i.e.* eenzelfde FTE) méér personen nodig heeft. Dat creëert vervolgens (2) planningsproblemen, dewelke finaal versterkt worden door (3) de relatief sterke versnippering in het Vlaamse scholenlandschap. Bekijkt men het aantal leerlingen per klas, dan is het inderdaad duidelijk dat

in Vlaanderen de klassen gemiddeld eerder klein zijn (weliswaar met een grote spreiding). Ook dat impliceert dat om een eenzelfde groep leerlingen te onderwijzen, men in Vlaanderen meer leraren nodig heeft in vergelijking met andere Europese landen.

Wie structureel wil werken aan het beperken van de lerarentekorten, zal op die drie elementen moeten werken. Als de versnippering in het Vlaamse scholenlandschap blijft wat ze is en als de tendens naar deeltijds werken zich zo verderzet, dan zullen wij in Vlaanderen altijd meer leraren nodig hebben dan in de landen waarmee we ons vergelijken. We benadrukken dit, zonder daar meteen beleidsmatige implicaties aan te verbinden. De tendens naar deeltijds werken is een algemene tendens, waar een onderwijsbeleid weinig vat op heeft. De versnippering van het Vlaamse scholenlandschap vloeit onder meer voort uit het grondwettelijk recht op de vrijheid van onderwijs. Het is met andere woorden zeer onwaarschijnlijk dat deze twee elementen op korte termijn snel zullen veranderen. Het is dan ook ongepast om, in debatten over het onderwijs, te doen alsof dat wel kan (door bv. op onguanceerde wijze te verwijzen naar de kostprijs van onderwijs of aantal leerlingen per leraar). Verder valt het gemakkelijk te begrijpen dat de combinatie van die zaken (meer deeltijds werk, versnippering) in het bijzonder voor de vervangingsopdrachten op korte termijn problemen schept. In die zin vinden we de maatregel van minister Weyts om leraren die dat willen op een gemakkelijker wijze overuren te laten presteren, zeker te verdedigen als het gaat over kortetermijnvervangingen.

## DISCUSSIE EN BESLUIT

Het lerarentekort is zorgelijk. Het is dan ook goed dat het blijvend onder de aandacht wordt gebracht en bediscussieerd. Maar in die discussies duiken geregeld luchtkastelen op. Daardoor wordt soms naar oplossingen gezocht op plaatsen waar weinig te vinden is. Het kan zeker interessant zijn om na te denken hoe we meer jongeren kunnen motiveren om leraar te worden, maar het is vreemd om dat te doen bij een lerarenkorps dat internationaal net opvalt doordat een groot aandeel leraren meteen voor het lerarenberoep koos en het opvallend klein aandeel oudere leraren. Het is zeker relevant om onnodig en belastend administratief werk te vermijden. Maar het is vreemd en zelfs contraproductief om dat te doen in slecht gedefinieerde containerbegrippen als planlast en op een moment dat verschillende onderzoeken tonen dat Vlaamse leraren niet opvallend veel tijd aan administratieve taken spenderen. Leraren zelf laten definiëren wat niet tot hun kerntaak behoort, is een boemerang die altijd terugkomt. De discussie over planlast gaat over autonomie en verantwoordingsplicht, en zou veel beter in die termen worden gevoerd. De discussie zou moeten gaan over vragen als: hoe geven we leraren voldoende autonomie, zonder dat

33 Zie o.m. [www.scholengroep.gent/intro-project](http://www.scholengroep.gent/intro-project).



dit een vrijbrief wordt om om het even wat te doen? En hoe integreren we professionalisering – als een continu proces en integraal verbonden met autonomie – in het beroep? Autonomie is niet iets dat gegeven moet worden, maar dat door (semi)professionals genomen zal worden. We moeten, met andere woorden, vooral inzetten op het vormen van sterke leraren. De rest volgt vanzelf.

TALIS wijst op dat punt duidelijk de weg. Vlaamse leraren vallen op door een *do-it-yourself* houding. Ze nemen in vergelijkend perspectief relatief weinig deel aan vormingsactiviteiten. Meer complexe vormen van samenwerking tussen leraren komen in Vlaanderen minder vaak voor dan in andere Europese landen. Dat is spijtig omdat net deze vormen van samenwerking (1) meer reflectie en professionalisering toelaten en (2) precies omdat ze meerdere leraren behelzen flexibeler zijn in het opvangen van de kortetermijnafwezigheid van een leraar. Belangrijk daarbij is dat, als we spreken van complexe samenwerkingswijzen, het niet gaat over nieuwe en experimentele modeverschijnselen in de pedagogie, maar juist werkvormen waarvan (1) aangetoond is dat ze werken en die (2) toegepast worden in andere landen. Dat is inderdaad het voordeel van het hanteren van een comparatieve invalshoek: veeleer dan het warm water opnieuw uit te vinden, kan worden geleerd van ervaringen uit het buitenland. Het lerarentekort in Vlaanderen is niet uniek; laat ons dus vooral zoeken naar hoe andere landen het proberen op te vangen.

Tegelijk dienen we ook wel te beseffen dat een aantal tendensen, die het lerarentekort in de hand werken, het onderwijs(beleid) overstijgen. De krapte op de arbeidsmarkt (1), zal in de komende jaren alleen maar toenemen. De tendens naar meer deeltijds werk (2) is een algemene arbeidsmarkt-tendens die in Vlaanderen nog niet eens zo ver gevorderd is. De COVID-pandemie toonde dat veel meer werknemers thuis konden werken (3). Men hoeft daardoor geen leraar meer te worden om gezinsverplichtingen te combineren met een voltijdse job. Leraar zijn genereert in een geschoolde samenleving (4) minder status dan in een samenleving waarin het aandeel hoogopgeleiden zeer beperkt is. Het lerarenberoep wordt een beroep dat iedereen belangrijk vindt, maar dat te weinig mensen effectief willen doen. Wie denkt dergelijke megatendensen te kunnen keren, dwaalt. De cruciale vraag is dan ook niet 'hoe kunnen we terugkeren naar?', maar wel 'hoe gaan we om met?'.

