



DE LERAAR VAN DE 21^{STE} EEUW: Uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden

Steffi Sassenus, Anneleen Boderé, Roos Van Gasse & Peter Van Petegem



DE LERAAR VAN DE 21^{STE} EEUW:

Uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden

Steffi Sassenus, Anneleen Boderé & Roos Van Gasse

Promotor: Peter Van Petegem

Research paper SONO/wordt aangevuld door coördinatie

Gent, 12 januari 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Sassenus, S., Boderé, A., Van Gasse, R. & Van Petegem, P. (2018). De leraar van de 21^{ste} eeuw: uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

Voor meer informatie over deze publicatie Steffi.sassenus@uantwerpen.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

De maatschappij evolueert alsmaar sneller. De confrontatie met veranderende omstandigheden noopt leraren tot het aannemen van nieuwe taken en verantwoordelijkheden, en resulteert in snel ontwikkelende (nieuwe) verwachtingen. Door dit alles stelt zich de vraag welke (nieuwe) uitdagingen de huidige en toekomstige ontwikkelingen met zich meebrengen voor de leraar van de 21^{ste} eeuw. Daarbij aansluitend is het noodzakelijk om inzicht te verwerven in de verwachtingen waarin deze ontwikkelingen resulteren en de noodzakelijke randvoorwaarden om adequaat met deze ontwikkelingen om te gaan. Met behulp van een Delphi-studie biedt dit rapport een antwoord op voorgaande vragen en rapporteert het de consensus van een heterogene groep van experts met betrekking tot de verwachtingen ten opzichte van de leraar van de 21^{ste} eeuw.

Inhoud

Voorwoord	4
Inhoud	5
Beleidssamenvatting	6
1. Inleiding	9
2. Methodologie	13
2.1 Participanten	14
2.2 Het verloop van de Delphi-studie	17
2.2.1 De eerste ronde van de Delphi-studie	17
2.2.2 De terugkoppeling naar het Delphi-panel	19
2.2.3 De tweede ronde van de Delphi-studie	19
3. Resultaten	22
3.1 De resultaten uit de eerste ronde van de Delphi-studie	22
3.1.1 De uitdagingen waar de leraar van de 21 ^{ste} eeuw voor staat	22
3.1.2 De verwachtingen gesteld aan de leraar van de 21 ^{ste} eeuw	30
3.1.3 De randvoorwaarden	43
3.2 De resultaten uit de tweede ronde van de Delphi-studie	50
3.2.1 De rangorde van de verwachtingen aan de leraar van de 21 ^{ste} eeuw	50
3.2.2 De rangorde van de verwachtingsgroepen	63
Conclusie	65
Bibliografie	68
Bijlage	71

Beleidssamenvatting

De maatschappij evolueert alsnar sneller, wat stimuleert tot veranderingen binnen het Vlaamse onderwijs. Leraren worden uitgedaagd om specifieke taken en verantwoordelijkheden op zich te nemen (Boderé, Sassenus, & Van Petegem, 2018). Verwacht wordt dan ook dat het belang van bepaalde competenties binnen het huidige beroepsprofiel steeds meer benadrukt zal worden in de volgende 10 tot 15 jaar en, als dusdanig de rol van de leraar langzaam zullen hertekenen in de 21^{ste} eeuw. De volgende vragen staan centraal: welke uitdagingen brengen huidige en toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen met zich mee voor de leraar van de 21^{ste} eeuw? Welke verwachtingen omtrent taken en activiteiten worden gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw? Welke zijn hiervan volgens onderwijsexperten de belangrijkste? En wat zijn belangrijke randvoorwaarden voor leraren om adequaat om te gaan met deze uitdagingen? Vanuit deze vragen beoogt dit rapport een strategische meerwaarde te creëren voor de overheid en ander onderwijsactoren. Antwoorden op deze onderzoeksvragen kunnen de overheid immers in staat stellen om op een geïnformeerde basis de toekomst van het Vlaamse onderwijs voor te bereiden en maatregelen te treffen die inspelen op de uitdagingen en verwachtingen die onderwijsbetrokkenen ervaren en stellen.

In het kader van het voorliggend SONO onderzoek werd in de periode van januari tot augustus 2017 een Delphi-studie met twee rondes uitgevoerd. In totaal werden 26 onderwijsbetrokkenen met acht verschillende onderwijsprofielen geselecteerd om deel te nemen aan onze studie. In een eerste Delphi-ronde werden semigestructureerde diepte-interviews afgenomen met het oog op het identificeren van de uitdagingen, de verwachtingen en de randvoorwaarden. Uitdagingen werden beschreven als huidige of toekomstige tendensen waarvan respondenten aangeven dat leraren zekere moeilijkheden of gevolgen ervaren in hun beroepsinhoud of werksituatie. Verwachtingen werden gedefinieerd als gewenste gedragsacties van de leraar op de werkvloer. Als laatste werden randvoorwaarden beschreven als contextfactoren die het gepast omgaan met de uitdagingen voor leraren kunnen faciliteren of belemmeren. Enkel contextfactoren werden besproken die zich buiten de beslissings- of handelingsruimte van de school of leraar bevinden, en dat op micro-, meso- en macroniveau. Nadat de verschillende concepten gedefinieerd waren, werden de diepte-interviews gecodeerd en geanalyseerd. Dit leidde tot de beschrijving van tien uitdagingen. Respondenten noemden de volgende uitdagingen voor de leraar in de 21^{ste} eeuw:

- de groeiende culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie
- taal- en communicatieproblematieken met anderstalige of meertalige leerlingen en ouders
- een toename aan socio-emotionele, leer- en zorgnoden van de Vlaamse leerling
- de vergrote kans op burn-out
- de onderwaardering van het lerarenberoep in de samenleving
- een heersende cultuur waarin verantwoording en bewijslast centraal staan
- de digitalisering van het Vlaamse onderwijs
- de veroudering van het klassieke kennisoverdrachtmodel
- het verzekeren van een continue instroom van gekwalificeerde en gemotiveerde leraren
- een toename in de uitstroom van het onderwijspersoneel
- en de toenemende grootte van klassen.

De respondenten beschreven ook de 39 specifieke verwachtingen die zij aan de leraar van de toekomst stelden in de eerste ronde van de Delphi-studie. Deze werden vervolgens thematisch gegroepeerd in negen verwachtingsgroepen.

De verwachtingsgroepen zijn:

- werken in teamverband
- het begeleiden van het zelfstandig leerproces'
- vak- en didactische expertise
- leerlingbegeleiding
- tussen de klas en de wereld
- het contact met de ouders
- technologie en digitale media
- meestappen in verandering op school
- en het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen.

Tot slot haalden de respondenten ook vijf algemene randvoorwaarden aan. Deze zijn een contextgebonden ondersteuning van scholen, een algemeen vormende en competentiegerichte lerarenopleiding, een flexibele en collaboratieve invulling van het totale takenpakket, een competentiegericht en projectmatig curriculum en een gepaste balans tussen autonomie, verwachtingen en sturing.

Na de verwerking van alle resultaten uit de eerste ronde was het essentieel om meer inzicht te krijgen in het belang dat respondenten toekenden aan de vermelde verwachtingen. We beoogden

de verwachtingen binnen elke verwachtingsgroep te kunnen ordenen op basis van hoe belangrijk respondenten hen inschatten met het oog op de toekomst. Hiertoe werd een tweede Delphi-ronde georganiseerd, waarin respondenten een online vragenlijst invulden. Acht bijkomende panelleden werden geselecteerd en uitgenodigd om ouder- en leerlingengroepen te vertegenwoordigen. Op basis van ieders individuele inschatting van het belang van de gestelde verwachtingen voor de toekomst, werd de consensus onder panelleden berekend. Het consensuslevel geeft aan hoeveel procent van de panelleden de verwachting als 'zeer belangrijk' of 'uitermate belangrijk' inschatten voor de toekomst. Een ondergrens van 51 procent werd gehanteerd om verwachtingen waarover een grote verdeeldheid was tussen de panelleden te kunnen herkennen. Er werd voor gekozen deze niet meer op te nemen in de volgende analysefase.

Ten slotte beoogde dit onderzoek de verwachtingsgroepen te ordenen volgens hun ingeschatte belang. Om dit mogelijk te maken, werd het gemiddelde consensuslevel van alle verwachtingsstatements berekend binnen elke groep van verwachtingen. In deze werd een ondergrens van 80 procent gehanteerd om een beperkt aantal verwachtingengroepen te weerhouden. De grootste consensus werd bereikt over het belang van de verwachtingen binnen de groepen 'het begeleiden van het zelfstandig leerproces' en 'vak- en didactische expertise'. De verwachtingen binnen deze thema's werden gemiddeld genomen dus als belangrijkste aanzien.

Wanneer we kijken naar de volgende 10 tot 15 jaar, wordt verwacht dat op basis van deze resultaten, de nadruk steeds meer zal worden gelegd op competenties binnen het huidige lerarenprofiel die het voor de leraar mogelijk maken om 1) leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven in hun leer- en ontwikkelingsprocessen, 2) zichzelf verder te professionaliseren, met een nadruk op didactische kennis en vaardigheden, 3) leerlingen beter socio-emotioneel te begeleiden op school, 4) samenwerking tussen leerlingen, met collega-leraren, ouders en directie te bevorderen, 5) ICT een integraal deel te maken van het klaspraktijk van de leerling en 6) om de brug te slaan tussen de klas en de wereld daarbuiten.

Hoewel diverse tendensen en verschuivingen binnen het beroep van de leraar geïdentificeerd werden, is de mogelijke generalisatie van deze resultaten in het gehele populatie in het onderwijsveld beperkt. Verder onderzoek naar de beschreven uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden is bijgevolg aangewezen om deze bevindingen verder te verfijnen, verdiepen en uit te breiden.

1. Inleiding

De wereld verandert in een hoog en snel tempo. De maatschappelijke ontwikkelingen oefenen een invloed uit op hoe we leven, werken, ons verplaatsen en ontspannen (Rosa, 2015). Veel ontwikkelingen hebben ook hun impact op het onderwijs. In Boderé, Sassenus en Van Petegem (2018) werd een grondige omgevingsanalyse uitgevoerd om te bepalen welke maatschappelijke ontwikkelingen een impact hebben op het onderwijs. Vervolgens werden de invloeden op het onderwijsveld in kaart gebracht. De diverse maatschappelijke ontwikkelingen relevant voor het onderwijs van de toekomst werden onderverdeeld in zes verschillende categorieën, namelijk de demografische, economische, sociaal-culturele, technologische, ecologische en politiek-gerechtigde ontwikkelingen (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018).

Ten eerste werden demografische ontwikkelingen zoals de vergrijzing van de bevolking en een groeiende diversiteit aangeduid als beïnvloedend voor het onderwijs. De toenemende vergrijzing van de samenleving zorgt ervoor dat werknemers langer aan het werk zullen blijven, zich regelmatig zullen moeten bij- en omscholen (OESO, 2016; Vlaamse Regering, 2016), en dat de vaardigheid om zelfstandig en autonoom te leren belangrijker wordt (Ødegaard, 2016; Robertson et al., 2007). De groeiende diversiteit verandert de instroom van leerlingen op school (Ford, Stuart, & Vakil, 2014). Vanwege de groeiende diversiteit – samen met een tendens naar inclusief onderwijs – groeit de noodzaak voor leraren om onderwijs “op maat” aan te bieden (Europese Commissie, 2012: 10). Leraren zullen steeds meer differentiëren naargelang de leerbehoeften en interesses van de leerlingen (Vandecandelaere, Van Den Branden, Juchtmans, Vandenbroeck, & De Fraine, 2017). In het curriculum op school wordt diversiteitseducatie ook toenemend belangrijk (Clycq & Timmerman, 2016; Europese Commissie, 2012; Sierens, 2007; Van Avermaet, 2013).

Boderé, Sassenus en Van Petegem (2018) merken op dat diverse economische ontwikkelingen een grote impact zullen hebben op het onderwijs van de 21^{ste} eeuw. De groei van de kenniseconomie, de veranderende jobs, vaardigheden en werkomgeving, de (trage) vervrouwelijking van de arbeidspopulatie, disruptie, globalisering, de verschuiving van de economische wereldmachten, de groeiende ongelijkheid, verstedelijking en de ontwikkeling van een duurzame economie oefenen allen hun invloed uit op het onderwijs. De literatuur duidt aan dat de kenniseconomie en het

disruptieve karakter van de huidige economie een invloed uitoefenen op het belang van het kunnen omgaan met veranderingen en flexibiliteit (Van Acker & Demaertelaere, 2015; Wereld Economisch Forum, 2016). Ook heeft de kenniseconomie (samen met technologische evoluties) als gevolg dat de onderwijssector een andere positie krijgt in de maatschappij, waarbij hij niet langer het exclusieve recht op leerinstellingen zal kunnen behouden (Robertson et al., 2007). Het onderwijs zal steeds meer de brug moeten slaan tussen formele en informele vormen van leren, en tussen de school en andere leerinstellingen (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018). De veranderende soort jobs, waaronder de grootste groei in ingenieurs- en computerwetenschappen en wiskunde wordt verwacht, zorgt voor het groeiende belang van competenties in deze domeinen (Wereld Economisch Forum, 2016). De verschuiving van de economische wereldmachten heeft mogelijk een invloed op de talen die op school aangeleerd worden (OESO, 2013a). De groter wordende economische ongelijkheid, samen met de groeiende diversiteit, vereisen een grotere nadruk op het creëren van gelijke onderwijskansen (OESO, 2016).

Een socio-culturele ontwikkeling waarvan verwacht wordt dat ze een invloed zal uitoefenen op het onderwijs is een verhoogde maatschappelijke aandacht voor gezondheid (Boderé, Sassenus & Van Petegem, 2018). Verschillende beleidsmakers, onderwijsprofessionals en experts vinden dat het onderwijs hier ook een rol in moet spelen, bijvoorbeeld door het aanscherpen van een gezondheidsbewustzijn via het curriculum (Bouwen, De Ruytter, De Rynck, Van Meeuwen, & Vandensande, 2014; Europese Commissie, 2012; OESO, 2016). Een socio-culturele ontwikkeling die specifiek kan opgetekend worden bij het onderwijspersoneel is een toename van mentale gezondheidsproblemen waaronder depressie en burn-out (Agentschap voor Onderwijsdiensten, 2016). De stijging van mentale gezondheidsproblemen in die beroepsgroep kan erop wijzen dat de druk op leraren toeneemt.

De technologische vooruitgang zou het meest bepalend zijn voor veranderingen in de maatschappij en het onderwijsveld (Europese Commissie, 2012; OESO, 2016). Digitale competenties zijn voor afgestudeerden een vereiste om een goede positie op de arbeidsmarkt te bekomen. Het onderwijs zal dus moeten blijven investeren in het overbrengen van digitale kennis en competenties. Concreet moeten jongeren leren om informatie op het internet snel en efficiënt te vinden, selecteren, verwerken en creëren (Europese Commissie, 2012). Door de grote toevloed van informatie moeten leerlingen kritisch leren omspringen met bronnen (OESO, 2016; Van den Branden, 2015). Daarnaast zullen leerlingen in de toekomst steeds meer gebruik maken van digitale tools om te leren, en dat zowel binnen als buiten de klascontext (Griffin & Care, 2015; Jagodzinski,

2017). Ook de leraren zullen steeds meer gebruik maken van nieuwe technologieën om hun onderwijs vorm te geven (Koutsopoulos & Kotsanis, 2014).

Daarnaast bespreken Boderé, Sassenus en Van Petegem (2018) de impact van ecologische ontwikkelingen. Ecologische ontwikkelingen zoals de klimaatopwarming zullen de aandacht voor het milieu op school mogelijk verhogen. Verschillende beleidsmakers, onderwijsprofessionals en experts vinden dat leerlingen moeten leren om zorg te dragen voor hun omgeving en de natuur (Europese Commissie, 2012). Een diepgaand inzicht in de milieuproblematiek zal ervoor zorgen dat leerlingen er maximaal toe bijdragen om de natuurlijke rijkdommen en biodiversiteit te bewaren (Morgan, 2014; OESO, 2013, 2016). Ook een politiek-gerechtigde ontwikkeling, namelijk juridisering, zou gevolgen hebben voor het onderwijsveld. Zo leidt juridisering binnen het onderwijs tot een toename van administratieve taken voor zowel het personeelsbeleid als leraren (Verstegen, 2010).

Al deze maatschappelijke ontwikkelingen roepen op tot een noodzaak tot verandering. Het Vlaamse onderwijssysteem moet daarom ook mee evolueren (Bouwen, et al., 2014; Europese Commissie, 2012; Van Acker & Demaertelaere, 2015). Deze tendensen dagen leraren uit en sporen hen aan tot het opnemen van nieuwe taken en verantwoordelijkheden. Verwacht wordt dan ook dat het belang van bepaalde competenties meer benadrukt zal worden dan anderen binnen het huidige beroepsprofiel van de leraar in de volgende 10 tot 15 jaar. De geschetste ontwikkelingen hertekenen hierdoor langzaam de rol van de leraar in de 21^{ste} eeuw. In dit onderzoeksrapport staat de rol van de leraar in de Vlaamse onderwijscontext centraal. We toetsen de voorspellingen uit de literatuurstudie aan de Vlaamse realiteit binnen de volgende tien tot 15 jaar en zoeken een antwoord op de volgende vragen: welke uitdagingen brengen de huidige en toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen met zich mee voor de leraar van de 21^{ste} eeuw? Welke verwachtingen worden gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw? En hoe kunnen leraren geholpen worden om adequaat om te gaan met de gerapporteerde uitdagingen?

Door deze aspecten in beeld te brengen, beoogt dit rapport een strategische meerwaarde te creëren voor het beleid. Aan de hand van dit rapport kunnen de overheid en andere onderwijsactoren op een geïnformeerde basis de toekomst van het Vlaamse onderwijs voorbereiden en maatregelen treffen die inspelen op de uitdagingen en verwachtingen die onderwijsbetrokkenen ervaren.

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden, wordt in dit huidige rapport een Delphi-studie uitgevoerd. Een heterogene groep van experts wordt gevraagd om de huidige en toekomstige uitdagingen voor leraren in kaart te brengen, een consensus te bekomen over de verwachtingen gesteld aan de leraar in de 21^{ste} eeuw, en om randvoorwaarden te benoemen die helpen om de uitdagingen aan te gaan. De Delphi-studie wordt gekozen als methodiek omdat deze in de literatuur bekend staat als bijzonder geschikt om een toekomstgerichte vraagstelling of thematiek te belichten vanuit een maximaal aantal invalshoeken (Dalkey & Helmer, 1963; Hatcher & Colton, 2007; Linstone & Turoff, 2002; Okoli & Pawlowski, 2004).

Dit rapport is als volgt opgebouwd. Eerst wordt de methodologie toegelicht (hoofdstuk 2). In de methodologie worden zowel de participanten (2.2) als het verloop van de Delphi-studie (2.2) beschreven. In het derde hoofdstuk worden de resultaten weergegeven. De resultaten worden opgedeeld tussen de eerste ronde van de Delphi-studie (3.1) en de tweede ronde van de Delphi-studie (3.2). In het eerste (overwegend kwalitatieve) gedeelte worden de uitdagingen beschreven voor de leraar van de 21^{ste} eeuw (3.1.1), de verwachtingen die gesteld worden aan de leraar (3.1.2) en de randvoorwaarden (3.1.3). In het tweede (overwegend kwantitatieve) gedeelte wordt eerst de ordeningswijze gepresenteerd van de verwachtingen aan de leraar van de 21^{ste} eeuw (3.2.1) en vervolgens de ordeningswijze van de verwachtingsgroepen (3.2.2).

2. Methodologie

De onderzoeksvragen van deze studie werden aan de hand van een Delphi-studie beantwoord. De Delphi-methode is een iteratief proces waarbij in meerdere rondes de opvattingen van een aantal experts wordt verzameld en samengebracht door middel van een serie van dataverzamelings- en analysetechnieken (Skulmoski, Hartman, & Krahn, 2007). De Delphi-studie is een geschikte methode om een toekomstgerichte vraagstelling of thematiek te belichten vanuit een maximaal aantal invalshoeken (Dalkey & Helmer, 1963; Hatcher & Colton, 2007; Linstone & Turoff, 2002; Okoli & Pawlowski, 2004). In de literatuur wordt deze methodiek frequent gebruikt om mogelijke toekomstige ontwikkelingen of problematieken binnen een specifieke sector te identificeren (e.g. Landeta, 2006). Binnen deze studie werd een heterogene groep van experts gevraagd om huidige en toekomstige uitdagingen voor leraren in kaart te brengen, een consensus te bekomen over de verwachtingen gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw en om randvoorwaarden verder te benoemen. De focus ligt in deze studie hoofdzakelijk op de gelijkenissen maar om de volledigheid van de resultaten weer te geven, worden ook de verschillen tussen de opvattingen van de panelleden in kaart gebracht (e.g. Hannes, Heyvaert, Slegers, Vandenbrande, & Van Nuland, 2015). Om tot een consensus te komen, werden zowel kwalitatieve als kwantitatieve verzamelingstechnieken gebruikt. De aanwezigheid van terugkerende procedures, tussentijdse dataverwerking en iteratieve gecontroleerde feedback draagt bij tot een eenduidige implementatie van de Delphi-methode in onderzoek (Okoli & Pawlowski, 2004). Door experts telkens opnieuw te informeren over de resultaten uit een vorige ronde, wordt een proces van groepscommunicatie tot stand gebracht zonder dat directe confrontatie tussen panelleden plaats kan vinden (Day & Bobeva, 2005). Dit geeft hen ook de kans om opvattingen en opinies doorheen het proces te verfijnen of te verduidelijken. De Delphi-studie garandeert ook volledige anonimiteit aan de respondenten (Skulmoski et al., 2007). Dit minimaliseerde de invloed van groepsdruk en de aanwezigheid van conflicterende belangen of conformerend gedrag binnen het panel (Linstone & Turoff, 2002; Sassenberg & Postmes, 2002). De panelleden hebben binnen deze studie diverse beroepsprofielen, zo bekleden enkelen van hen een hoge gezagspositie binnen de onderwijssector. De kans dat eerdergenoemde groepsprocessen een invloed zouden uitoefenen op de resultaten van deze studie was als gevolg groot. In de Delphi-studie dient geen rekening te worden gehouden met de geografische afstand tussen respondenten. De focus in het

selectieproces kon derhalve gelegd worden op andere persoonskenmerken zoals het beroepsprofiel en gender van het panellid.

2.1. Participanten

Een belangrijk onderdeel van de Delphi-studie is de selectie van de respondenten (Okoli & Pawlowski, 2004). Om deze reden werd een shortlist van 53 mogelijke respondenten opgesteld om het onderzoeksteam te begeleiden in het selectieproces. Deze respondenten werden geselecteerd op basis van drie specifieke voorwaarden. Ten eerste dienden mogelijke panelleden meer dan vijf jaar hun huidige beroepsfunctie uit te oefenen om ervaring te garanderen. Ten tweede dienden alle respondenten, onafhankelijk van hun huidige functie, ook een aantal jaren leservaring te hebben in het lager of secundair onderwijs zodat zij bekend zijn met de taken en werkcontext van de leraar. Als laatste werd ook getoetst naar de motivatie en beschikbaarheid in een kort verkennend gesprek om uitval binnen het onderzoekstraject te beperken. Uiteindelijk werden achttien respondenten uiteindelijk uitgekozen om deel uit te maken van het panel.

In de groep van respondenten kunnen zes verschillende beroepsprofielen worden onderscheiden. Het finale panel bestaat uit vier leraren, zes directieleden, twee onderwijsinspecteurs, twee nascholers, twee pedagogische begeleiders en twee vakbondsvertegenwoordigers. Binnen het profiel van de leraar, directie en pedagogisch begeleider werd vervolgens rekening gehouden met het onderwijsnet, het onderwijsniveau (lager of secundair onderwijs), het onderwijstype (het gewoon of buitengewoon onderwijs) en de geografische locatie van de school. Alle onderwijsnetten in Vlaanderen zijn vertegenwoordigd in het panel. Van de 12 respondenten met het profiel van leraar, directie of pedagogische begeleiders waren zes afkomstig uit het Gemeenschapsonderwijs (GO!), vijf uit het gesubsidieerde vrije onderwijs (GVO) en één uit het gesubsidieerde officieel onderwijs (GOO). Twee leraren geven fulltime les in het lager onderwijs en twee in het secundair onderwijs. Van de zes directieleden waren vier leden tewerkgesteld in het gewoon onderwijs, uit zowel het lager en het secundair niveau, en twee in het secundair buitengewoon onderwijs. De respondenten werkten in scholen gelokaliseerd in alle Vlaamse provincies. Drie respondenten werkten in een school in West-Vlaanderen, twee in Oost-Vlaanderen, twee in Antwerpen, twee in Limburg en één in de provincie Vlaams-Brabant. Twee respondenten waren ook werkzaam in het Nederlandstalig onderwijs in de hoofdstad Brussel. Over het gehele panel heen werd gestreefd naar een evenwicht in gender.

Ondanks het feit dat een grote verscheidenheid aan profielen zorgt voor een hoge complexiteit en de moeilijkheidsgraad in het bereiken van een consensus en het verifiëren van de resultaten, werd in deze studie toch gekozen voor een heterogene samenstelling van het panel (Skulmoski et al., 2007). Een verscheidenheid aan profielen zorgde er namelijk voor dat een maximaal aantal invalshoeken omtrent de uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden belicht konden worden (Skulmoski et al., 2007). Een gedetailleerd overzicht van de samenstelling van het panel uit de eerste ronde wordt weergegeven in tabel 2.

Tabel 1

De samenstelling van het Delphi-panel per respondent en per kenmerk

Nr°	Beroep	Geslacht	Onderwijsnet	Locatie school
1	Lerares basisonderwijs	Vrouw	GVO	West-Vlaanderen
2	Lerares basisonderwijs	Vrouw	GO!	Oost-Vlaanderen
3	Directrice basisonderwijs	Vrouw	GVO	West-Vlaanderen
4	Directrice basisonderwijs	Vrouw	GVO	Vlaams-Brabant
5	Leraar secundair onderwijs	Man	GO!	West-Vlaanderen
6	Lerares secundair onderwijs	Vrouw	GO!	Brussel
7	Directrice secundair buitengewoon onderwijs	Vrouw	GVO	Antwerpen
8	Directeur secundair buitengewoon onderwijs	Man	GVO	West-Vlaanderen
9	Directrice secundair onderwijs	Vrouw	GO!	Limburg
10	Directeur secundair onderwijs	Man	GVO	Antwerpen
11	Pedagogische begeleider	Man	GOO	Limburg
12	Pedagogische begeleider	Man	GVO	Brussel
13	Inspectrice	Vrouw	-	-
14	Inspectrice	Vrouw	-	-
15	Nascholer	Man	-	-
16	Nascholer	Man	-	-
17	Vakbondsvertegenwoordiger	Vrouw	-	-
18	Vakbondsvertegenwoordiger	Vrouw	-	-

In de tweede ronde van de Delphi-studie werd de samenstelling van het panel gewijzigd. Twee respondenten lieten weten dat zij hun deelname aan het onderzoek niet meer konden

verderzetten. Na overleg met de opdrachtgever werd er ook voor gekozen om het aantal profielen in het Delphi-panel nog verder uit te breiden. Om aan de vraag van de opdrachtgever te voldoen, werd het perspectief van ouders en leerlingen ook mee opgenomen in de studie. Bij het opstellen van een tweede shortlist werden respondenten uitgekozen met twee specifieke profielen. Als eerste werden individuen geselecteerd die ouders- of leerlingengroepen vertegenwoordigen in regionale en lokale stuur- en overleggroepen. Enkel de houders van een officieel mandaat werden opgenomen in de shortlist. De deelname van respondenten die zetelden binnen eenzelfde overleg- of stuurgroep werd beperkt tot twee. Vijf respondenten met dit profiel vervoegden het panel in de tweede ronde. Ook werd gezocht naar individuen die specifieke ondersteuning bieden aan leraren omtrent hun taken ten opzichte van ouders en leerlingen. Deze individuen konden werkzaam zijn in non-profit – en privéorganisaties. Deze respondenten hadden onder andere een expertise in thema's zoals het creëren van gelijke kansen voor leerlingen, het begeleiden van kansarme en anderstalige ouders en van leerlingen met specifieke gedrags- en leerproblematieken. Respondenten dienden ten minste drie jaar ervaring te hebben in hun huidige beroepsfunctie. Drie respondenten met dit tweede profiel werden uiteindelijk weerhouden in de tweede fase. In de groep van nieuw geselecteerden werd ook rekening gehouden met gender. Van de acht nieuwe leden namen drie mannen en vijf vrouwen deel. In tabel 2 wordt een overzicht gegeven van de kenmerken van deze nieuw toegevoegde groep respondenten. In totaal namen vierentwintig panelleden deel aan de tweede ronde van de Delphi-studie.

Tabel 2

Overzicht samenstelling van de nieuw toegevoegde respondenten in het Delphi-panel in de tweede rond per kenmerk

Nr°	Profiel	Geslacht	Onderwijsnet	Niveau
19	1	Man	VGO	Regionaal
20	1	Vrouw	GO!	Regionaal
21	1	Man	GO!	Lokaal
22	1	Vrouw	-	Regionaal
23	1	Man	-	Regionaal
24	2	Vrouw	GOO	Lokaal
25	2	Vrouw	-	Lokaal
26	2	Vrouw	-	Regionaal

2.2. Het verloop van de Delphi-studie

In deze studie werd een heterogene groep van 24 experten bevroegd om huidige en toekomstige uitdagingen voor leraren in kaart te brengen, een consensus te bekomen over de verwachtingen gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw en om randvoorwaarden verder te benoemen. Een consensus over de verwachtingen gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw werd behaald over twee rondes. Zowel kwalitatieve als kwantitatieve dataverzamelingstechnieken werden hiervoor gebruikt.

2.2.1. De eerste ronde van de Delphi-studie

In een eerste onderzoekronde werden individuele diepte-interviews afgenomen aan de hand van een semigestructureerde interviewleidraad. De leidraad wordt weergegeven in bijlage A van dit rapport. Semigestructureerde interviews zijn geschikt om een begrip te vormen van percepties, opinies en gezichtspunten van respondenten (Mason, 2002). In dit interview benoemden de panelleden huidige en toekomstige tendensen die volgens hen een uitdaging vormen voor de leraar van de 21^{ste} eeuw. Vervolgens werd de rol van de leraar in het onderwijs van de 21^{ste} eeuw bevroegd om specifieke rolverwachtingen ten opzichte van de leraar bloot te leggen. Als laatste werden panelleden ook gestimuleerd om randvoorwaarden te benoemen die ondersteuning zouden bieden in het aangaan van de verwachte uitdagingen en in het inlossen van de gestelde verwachtingen.

Enkele dagen voor het interview werd een document aan de respondenten bezorgd. In dit document werd een overzicht gegeven van mogelijke maatschappelijke ontwikkelingen die een invloed kunnen hebben op het Vlaamse onderwijs in de 21^{ste} eeuw. Respondenten werd gevraagd deze zelfstandig door te nemen. Een vereenvoudigd overzicht van de resultaten uit 'Het onderwijs van de 21^{ste} eeuw: Maatschappelijke veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen' werd opgesteld en gebruikt als input voor de Delphi-studie. Binnen dit rapport werden de huidige en toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen door middel van een literatuurstudie benoemd en beschreven (Boderé, Sassenus, & Van petegem, 2018). Het overzicht werd opgesteld volgens het CIPO-format. Het CIPO-format is een open ordeningskader waarin de gekozen variabelen ingedeeld worden in vier categorieën: context, input, proces of output (Scheerens 1991). Het CIPO-format werd gekozen omwille van zijn grote herkenbaarheid bij diverse profielen in het Vlaamse onderwijslandschap. Leden van het panel konden hierdoor sneller en makkelijker

vertrouwd raken met de inhoud van het document. Deze opdracht nodigde de respondenten uit om vooraf na te denken over hun toekomstvisie van het Vlaamse onderwijs in 21^{ste} eeuw. Tijdens het interview werd dit overzicht hoofdzakelijk gehanteerd om een nieuwe impuls te geven wanneer de interviewer dit nodig achtte (Kerlinger, 1970 in Cohen, Manion & Morrison, 2011). De interviewer moedigde de geïnterviewde ook aan om het overzicht kritisch te bespreken en verder te reflecteren op zijn inhoud. Het CIPO-kader wordt weergegeven in bijlage B. De interviews met onderwijsbetrokkenen duurden tussen de 48 minuten en 1 uur 38 minuten en werden daarna ad verbatim getranscribeerd en gecodeerd.

In de analyse werden huidige en toekomstige ontwikkelingen binnen het Vlaamse onderwijs eerst geïdentificeerd. Een uitdaging werd gedefinieerd als een huidige of toekomstige tendens binnen het Vlaamse onderwijs waarvan respondenten aangaven dat leraren zekere moeilijkheden of negatieve gevolgen ervaren in zaken omtrent hun beroepsinhoud of werksituatie. Tien uitdagingen voor de leraar werden geïdentificeerd binnen deze data. Om de verwachtingen tegenover de leraar van de toekomst in kaart te brengen, selecteerden de onderzoekers tekstfragmenten waarin respondenten gewenste gedragsacties van de leraar beschreven. Gedragsacties werden eerst exploratief gecodeerd op basis van de grounded theory benadering (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Daarna werden gelijksoortige actiebeschrijvingen gegroepeerd en geplaatst onder eenzelfde code. De tekstfragmenten werden uiteindelijk ingedeeld in 39 verwachtingsbeschrijvingen. Nadat deze indeling was gemaakt, werden de verwachtingsbeschrijvingen wederom samen gegroepeerd afhankelijk van hun thematische samenhang. Deze samenhang werd door middel van interne vergelijking en overleg tussen de onderzoekers afgewogen en uiteindelijk vastgelegd. Thematisch relaties tussen verwachtingen werden uiteindelijk ondergebracht in negen verwachtingsgroepen. Als laatste werden de interviews gecodeerd om randvoorwaarden te extraheren. Randvoorwaarden werden binnen deze studie gedefinieerd als contextfactoren die zich buiten de beslissings- of handelingsruimte van scholen en leraren bevinden. Deze randvoorwaarden zouden volgens de respondenten leraren helpen om adequaat om te gaan met de huidige en toekomstige uitdagingen van het Vlaamse onderwijs. Contextfactoren op het micro-, meso- en macroniveau werden aangehaald. Tekstfragmenten konden meermaals gecodeerd worden, en regelmatig werd teruggegaan naar reeds gecodeerde interviews om de kwaliteit en uniformiteit doorheen het gehele codeerproces te garanderen. Een overzicht van de uitdagingen, de verwachtingsgroepen, verwachtingsbeschrijvingen en randvoorwaarden wordt weergegeven in bijlage C.

2.2.2. De terugkoppeling naar het Delphi-panel

Vooraleer de tweede ronde van de Delphi-studie van start kon gaan, werden panelleden geïnformeerd over de resultaten uit de eerste ronde. Dit werd gedaan om communicatie tussen panelleden te faciliteren (Day & Bobeva, 2005). De respondenten werden ieder afzonderlijk mondeling ingelicht. Face-to-face gesprekken werden hiervoor in de maand mei georganiseerd. Alle beschrijvingen van de verwachtingen en randvoorwaarden werden structureel overlopen en getoetst aan de opinies van het panellid. Panelleden hadden hier de kans om te reageren en zich eventueel bij de opinies van anderen aan te sluiten of deze tegen te spreken. Deze ronde fungeerde als een middel om de nauwkeurigheid en kwaliteit van de resultaten uit de eerste ronde te evalueren en te garanderen.

2.2.3. De tweede ronde van de Delphi-studie

Om tot een consensus te komen omtrent de verwachtingen gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw, werd er in de tweede ronde gebruik gemaakt van een online vragenlijst (Linstone & Turoff, 2002). De verwachtingsbeschrijvingen werden hiervoor omgezet in verwachtingsstatements. Respondenten werden in de survey gevraagd een inschatting te maken van het belang van het verwachtingsstatement in de toekomst. Deze inschatting kon gemaakt worden door middel van een likertschaal die reikte van ‘helemaal niet belangrijk’ naar ‘uitermate belangrijk’. Er werd niet gewerkt met een neutrale waarde om respondenten te verplichten een keuze te maken. In andere studies verhinderende de aanwezigheid van een neutrale waarde namelijk het bekomen van een consensus (e.g. Last & Fulbrook, 2003). Hoewel dit niet werd aangemoedigd, hadden respondenten de vrijheid om niet te antwoorden op een bepaald statement. Deze antwoorden worden onder de categorie ‘non response’ geplaatst en uitgedrukt in percentages.

Om de verwachtingsstatements onderling te kunnen vergelijken, werden deze geordend binnen elke verwachtingsgroep, op basis van de grootte van de consensus die respondenten bereikten, over het belang van het statement voor de toekomst. Dit werd uitgedrukt in het consensuslevel van ieder statement. Het consensuslevel geeft aan hoeveel procent van de panelleden het verwachtingsstatement als ‘zeer belangrijk’ of ‘uitermate belangrijk’ inschatten voor de toekomst. Een ondergrens van 51 procent werd gehanteerd. Dit betekent dat wanneer minder dan 51 procent van de panelleden een statement beschoude als “zeer belangrijk’ of ‘uitermate belangrijk’ voor de toekomst, het statement niet weerhouden wordt. Wanneer het statement de ondergrens niet

haalde, werd er namelijk geconcludeerd dat er onvoldoende gelijkgezindheid aanwezig was tussen de panelleden over het belang van het verwachtingsstatement. Twee verwachtingsstatements behaalden de vooropgestelde ondergrens van 51 procent niet. Deze statements werden niet weerhouden in een volgende fase van de analyse. In sectie 3.2.1 wordt de rangorde van de verwachtingsstatements binnen elke verwachtingsgroep besproken.

Nadat een rangorde kon worden aangebracht binnen de verwachtingsstatements van elke verwachtingsgroep, werd hiervan een gemiddeld consensuslevel berekend. Op het thematische niveau werd een hogere ondergrens gehanteerd van 80 procent. Dit betekent dat gemiddeld ten minste 80 procent van de panelleden het belang van de statements binnen éénzelfde groep als 'zeer belangrijk' en 'uitermate belangrijk' voor de toekomst moesten beschouwen om weerhouden te worden. In vergelijking met de vorige ronde werd een hogere ondergrens gehanteerd om een beperkt aantal verwachtingengroepen te weerhouden voor opvolgend onderzoek. In sectie 3.2.2 wordt de rangorde van de verwachtingengroepen verder besproken. Een volledig tijdsverloop van de verschillende meet- en analysemomenten en hun uitkomsten is weergegeven in Tabel 3.

Tabel 3*Overzicht van de meet- en analysemomenten*

RONDE 1	
Januari 2017 –	Dataverzameling: Diepte-interviews
Februari 2017	Semigestructureerde diepte-interviews werden afgenomen van 18 respondenten om de verdere uitdagingen voor de leraar, de verwachtingen ten opzichte van de leraren in de 21 ^{ste} eeuw en de randvoorwaarden in kaart te brengen.
Maart 2017	Analyse van de eerste ronde In een eerste analyseronde werden de interviews ad verbatim getranscribeerd en gecodeerd. Dit resulteerde in de analyse van tien uitdagingen, 39 verwachtingsbeschrijvingen onderverdeeld in negen verwachtingsgroepen. Als laatste werden vier algemene randvoorwaarden uit de data geëxtraheerd.
TERUGKOPPELING VAN HET DELPHI-PANEL	
Mei 2017	In face-to-face gesprekken werden leden uit het panel geïnformeerd over de resultaten uit de eerste ronde. Alle verwachtingen en randvoorwaarden werden gestructureerd overlopen samen met de onderzoeker. Eventuele vragen van Delphi-respondenten konden op dit moment beantwoord worden. Opmerkingen werden vervolgens verwerkt.
RONDE 2	
Juli 2017	Dataverzameling ronde 2: Online vragenlijst Leden uit het panel werd gevraagd een vragenlijst online in te vullen. Vierentwintig respondenten gaven voor de 39 verwachtingsstatements het ingeschatte belang van de uitvoering van het statement voor de toekomst aan op basis van een 5-puntsschaal.
Augustus 2017	Analyse van de tweede ronde Het consensuslevel van ieder verwachtingsstatement werd berekend en vervolgens werden statements op basis van dit level geordend. Een ondergrens van een level van 51 procent werd gehanteerd. Twee verwachtingsstatements behaalden deze vooropgestelde ondergrens niet. Van de overige statements werd het gemiddelde consensuslevel op verwachtingsgroep-niveau berekend. Verwachtingsgroepen werden geordend op de gemiddelde waarde van het consensuslevel. Een hogere ondergrens van 80% werd opgesteld op dit niveau. Drie verwachtingengroepen behaalden een score hoger dan de vooropgestelde ondergrens van een gemiddelde consensuslevel van 80%.

3. Resultaten

3.1. De resultaten uit de eerste ronde van de Delphi-studie

In een eerste onderzoeksrunde werden door middel van semigestructureerde interviews huidige en toekomstige uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden geïdentificeerd. Uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden zullen kort besproken worden in dit hoofdstuk.

3.1.1. De uitdagingen waar de leraar van de 21^{ste} eeuw voor staat

Wat zijn de uitdagingen waar de leraar in de 21^{ste} eeuw voor staat? Welke oorzaken wijzen onderwijsbetrokkenen aan? En voor welke mogelijke negatieve gevolgen waarschuwen zij? Om een antwoord te bieden op deze vragen werden semigestructureerde interviews uit de eerste Delphi-ronde geanalyseerd. Huidige en toekomstige tendens werden geïdentificeerd waarvan respondenten aangeven dat leraren zekere moeilijkheden of negatieve gevolgen kunnen ervaren in zaken omtrent hun beroepsinhoud of werksituatie in de volgende tien tot 15 jaar. Dit resulteerde in de beschrijving van tien uitdagingen voor leraren in het Vlaamse onderwijs die in deze sectie zullen worden toegelicht. Dit betreft ook hun opvattingen van respondenten over eventuele oorzaken en/of mogelijke gevolgen voor de leraar in de 21^{ste} eeuw. Deze worden ook telkens weergegeven in de beschrijving van elke uitdaging. Verder onderzoek is nodig om de opsomming van uitdagingen, oorzaken en gevolgen verder te verfijnen en uit te breiden. In tabel 4 wordt per uitdaging het aantal respondenten vermeld die de uitdaging aanhaalden (bronnen) en het aantal keer dat de uitdaging werd vermeld over alle interviews heen (referenties). Uitdagingen zullen geordend en besproken worden van de uitdagingen met de meeste naar de minste aantal bronnen in deze sectie. De resultaten hebben niet tot doel om een representatief beeld te geven over de reële uitdagingen van de leraar, maar om de percepties van respondenten omtrent de verwachte moeilijkheden en negatieve gevolgen op leraren in de toekomst te identificeren en te benoemen.

Tabel 4

De verwachte uitdagingen van leraren met het aantal gevonden bronnen en referenties

Uitdaging	Bronnen	Referenties
Taal, cultuur en communicatie met ouders	13	37
De toename van leer- en zorgproblematieken in de klas	11	24
Burn-out en de onderwaardering van de leraar in de Vlaamse samenleving	11	20
Een cultuur van bewijslast en verantwoording	10	35
De veroudering van het klassieke kennisoverdrachtmodel	10	21
Socio-emotionele noden van leerlingen opvangen	8	20
De digitalisering van het Vlaamse onderwijs	8	19
De uitstroom van onderwijspersoneel	6	23
De instroom van onderwijspersoneel	6	14
De grootte van de klas	6	8

Cultuur, taal en communicatie met ouders

De toename van vluchtelingenstromen en de internationalisering van de Vlaamse onderwijscontext zorgen ervoor dat leraren steeds meer geconfronteerd worden met de verschillen in cultuur en nationaliteit tussen leerlingen. Het afstemmen van de leerinhouden op de leefwereld en het leerniveau van ieder leerling in de klas wordt namelijk belangrijker, stellen enkele respondenten. Hoewel de stijgende diversiteit door de meeste respondenten als een verrijking wordt beschouwd, stellen zij vast dat niet alle leraren weten hoe efficiënt te werken met de grote verscheidenheid binnen de leerlingpopulatie.

Taal wordt volgens enkele respondenten ten gevolge van deze maatschappelijke ontwikkelingen ook een belangrijk thema binnen de Vlaamse onderwijscontext. Steeds meer anderstalige of meertalige kinderen en jongeren zullen onderwijs volgen in Vlaanderen. Er wordt verwacht dat steeds meer kinderen in het reguliere onderwijs het Nederlands zwak of niet zullen beheersen. Enkelen vrezen dat dit de dagelijkse klaspraktijk van leraren zal bemoeilijken en veranderen. Vooral in het secundair onderwijs wordt extra werkdruk verwacht voor de leraar om deze leerlingen op te vangen. Sommige leraren hebben ook moeite om met de meertaligheid van hun leerlingen om te gaan. Een respondent verduidelijkt dit in zijn interview:

“Leraren zijn nog altijd een beetje bang van die meertaligheid. Hoe moet ik dat aanpakken? En in hoeverre mag ik dat toelaten, zonder dat het voor mij ook bedreigend wordt. Zo achter mijn rug allerlei dingen kunnen zeggen. Dat is dus een angst die ik wel bij leraren hoor.” (Delphi-respondent 11)

Ook de stijgende diversiteit binnen de oudergroepen creëert uitdagingen voor de leraar op het vlak van taal en communicatie. Een taalbarrière met de leraar weerhoudt ouders vaak om te participeren of betrokken te zijn op de school van hun kinderen. Ook nemen leraren problemen waar wanneer de communicatie met ouders via leerplatformen verloopt. Zij stellen vast dat vooral laaggeschoolde of kansarme ouders niet over de kennis en vaardigheden bezitten om het leerproces van hun kinderen te begeleiden of te monitoren via deze platformen of ander soorten van media.

De toename van leer-en zorgproblematieken in de klas

De impact van het M-decreet wordt veelvuldig besproken. De leraar in het reguliere onderwijs zal steeds vaker geconfronteerd worden met een grote diversiteit aan leernoden en –behoeftes in de klas. Sommige experts verwachten dat de kloof tussen zwak en sterk presterende leerlingen binnen een klas ook steeds groter zal worden. Respondenten geven aan dat er veel onzekerheid bestaat in het reguliere onderwijs over de praktische implicaties van inclusief onderwijs. Leraren zijn niet zeker hoe zich te organiseren om de hoge graad aan leer- en zorgproblematieken in de klas op te vangen. Differentiëren in de klas zou voor velen nog een moeilijke oefening zijn om de kloof tussen zwak en sterk presterenden te verkleinen. De lerarenopleiding zou leraren in beperkte mate voorbereiden om deze taken op te nemen. Ten slotte zou een tekort aan werkuren voor de tewerkstelling van extra onderwijspersoneel ook betekenen dat leraren deze noden alleen dienen op te vangen. Verwacht wordt dus dat het leerrendement in sterk heterogene klassen klein zal zijn. Een verhoging van werkdruk wordt verwacht als er geen structurele veranderingen in het onderwijssysteem worden doorgevoerd.

Burn-out en de onderwaardering van de leraar in de Vlaamse samenleving

Respondenten schatten de kans op een burn-out van leraren in het Vlaamse onderwijs hoog in. De belangrijkste oorzaken zouden een te hoge werklust, lage voldoening van werk en lage beroepsstatus zijn. Een hogere werklust houdt in dat de hoeveelheid aan werk en taken per dag verhoogt. Naast eerdere vermelde elementen die de werklust verhogen, werd in relatie tot burn-out vooral de grote hoeveelheid te behandelen leerstof, extra administratieve en zorgtaken, het hanteren van zogenoemde ‘moeilijke klassen’ en de deelname aan werkgroepen, comités en vergaderingen buiten de werkuren vernoemd. Ook het tekort of gebrek aan assisterend onderwijspersoneel zou de werklust verhogen. Beroepsmatig zou ook steeds meer van de leraar in de 21^{ste} eeuw worden verwacht. Vooral de hoge verwachtingen van ouders werden binnen de interviews benadrukt als oorzaak van een stijgende druk om meer taken op te nemen.

“De algemene druk in de samenleving is gigantisch, maar de effecten op leerkrachten en wat ouders van scholen verwachten zijn ook heel groot. Ouders verwachten alsmaar meer van scholen. Ze verwachten van de leerkrachten dat ze alsmaar meer dingen opnemen en oplossen binnen de onderwijscontext. De lat ligt alsmaar hoger en de risico’s op burn-out en depressie zijn gigantisch in de onderwijsomgeving.” (Delphi-respondent 4)

Ten gevolge van een hoge werklast ontstaat een lage voldoening van hun werk en het gevoel van een lage social return op de werkvloer. *Niemand heeft ooit het gevoel van mijn werk is af* geeft Delphi-respondent 6 aan. Als laatste zou de lage sociale beroepsstatus van de leraar mee bijdragen aan de negatieve spiraal die sommige leraren lijkt te treffen in de 21^{ste} eeuw. Respondenten stellen dat leraren weinig waardering en erkenning krijgen van hun peers en dichte sociale contacten.

“Het beroep van leerkracht, dat is niet iets meer om naar op te kijken. Het beroep van leerkracht dat telt voor niks meer. Dat wordt voor heel veel mensen bekeken: “Oh ja, je bent leerkracht. Je bent van het onderwijs, je hebt veel vakantie.” (Delphi-respondent 5)

Een cultuur van bewijslast en verantwoording

Respondenten rapporteren dat een steeds grotere bewijslast ontstaat in het Vlaamse onderwijs. De druk om bewijs te leveren en verantwoording af te leggen voor handelingen en doelstellingen verhoogt. Dit zou zorgen dat een onderwijscultuur ontstaat waarin geschreven bronnen vaak worden beschouwd als het enigste bewijs van professioneel handelen. Vooral het gevolg van de toename aan administratieve werk wordt geproblematiseerd bij leraren. Samen met een tekort aan tijd om deze taken uit te voeren, zou dat resulteren in een lage nauwkeurigheid in de rapportering. Ook zou de waarheidsgetrouwheid van rapporten en verslagen afnemen, volgens de respondenten. Een grote discrepantie tussen wat leraren beschrijven in hun rapport en wat zij in de klas doen, zou ontstaan.

De nadruk op verantwoording en bewijstlast zou resulteren in negatieve opvattingen over de taken en werking van de onderwijsinspectie. Gevoelens van afstraffing, stress, oplopende werkdruk en verlies van eigenaarschap kwamen bijvoorbeeld tot uiting bij de meeste Delphi-respondenten.

Ook wordt in de relatie tot de ouders een nadruk op verantwoording en bewijslast vastgesteld door enkele respondenten. Zoals eerder vermeld, zouden de verwachtingen van ouders steeds hoger worden, waarbij steeds vaker verantwoording wordt gevraagd wanneer deze niet worden ingelost. Enkele respondenten vrezen voor de toename van incidenten van respectloos gedrag tegenover

de leraar, sociale conflicten waar een negatieve communicatiestijl wordt gebruikt en eventuele juridische geschillen tussen ouders en leraren. Sommigen zien daarentegen de inspraak van ouders in het leerproces van hun kind positiever in. Zij herkennen dat de hulp en ondersteuning van ouders fundamenteel is voor een goede werking van de school.

Vervolgens zou de nadruk op verantwoording vernieuwingen in de klas in de weg staan, stellen enkele respondenten. Leraren zouden geen fouten durven maken en zouden onzeker zijn in het uitproberen van nieuwigheden of implementeren van beleid. Sommigen zouden geloven dat zij niet over de kennis en vaardigheden beschikken. In de angst voor een negatieve beoordeling van de inspectie en ouders, kiezen zij om geen risico's te nemen in het uitbouwen van nieuw ideeën of werkvormen. Ook een gebrek aan tijd of ondersteuning voor innovatie op school zou ervaren worden door de leraren.

De veroudering van het klassieke kennisoverdrachtmodel

Het klassieke kennisoverdrachtmodel staat onder druk. Dit model zou niet meer, of onvoldoende, geschikt zijn in de huidige en toekomstige onderwijscontext. De leraar zou niet meer de primaire kennisoverdrager zijn van de leerlingen. Deze rol wordt ondergraven door de snelheid en makkelijke toegang tot kennis. De snelle veroudering van kennis in onze maatschappij zou de mate beperken waarin leraren hun vak ten volle kunnen beheersen. Ook het gemak waarmee leerlingen zelf informatie kunnen opzoeken, zou de rol van de leraar als primaire kennisoverdrager overbodig maken volgens enkelen. Om deze redenen zou de leraar in de toekomst een begeleider of coach moeten worden. Naast een nieuwe rol zouden ook passieve werkvormen, waarbij kennisoverdracht hoofdzakelijk het doel is, niet meer passen in de toekomstige onderwijscontext. Zij zouden namelijk de natuurlijke leergierigheid van leerlingen onderdrukken. Leraren zouden meer werkvormen moeten gebruiken die differentiatie toelaten. Als laatste zou in de nasleep van de veroudering van het kennisoverdrachtmodel ook het idee van één leraar voor één leerlingengroep zijn achterhaald. Delphi-respondent 4 stelt : *“Het is niet meer één klas, één leerkracht en de deur dicht, die tijd is denk ik wel voorbij”*. De meeste van de respondenten verwachten dat leraren steeds meer in team zullen werken. Het lerarenteam zal ook steeds meer een centrale functie krijgen in de school. Sommige leraren zouden wel moeite hebben om het kennisoverdrachtmodel, hun klassieke rol en onderwijsstructuur los te laten. Dit zou ook onafhankelijk zijn van ervaring of leeftijd.

Socio-emotionele noden van leerlingen

Respondenten wijzen erop dat sommige ouders niet meer in staat zouden zijn om het socio-emotionele welzijn van hun kinderen te vrijwaren. Dit zou tot uiting komen in de klas. Steeds meer leerlingen zouden moeite hebben om zich te focussen op leeropdrachten, schoolmoe zijn of storend gedrag vertonen in de klas. Ook zouden bepaalde actuele gebeurtenissen angst en vragen oproepen bij kinderen en jongeren. Een respondent schetst de situatie in de klas als volgt:

“Ze horen dingen thuis die misschien niet zo genuanceerd zijn en ze nemen dat mee naar de klas. Ze weten daar dan geen weg mee. Ze kunnen dat zo niet plaatsen. Ze zijn heel angstig. Zeker als er een aanslag is geweest dan komen ze altijd naar de klas met veel vragen.” (Delphi-respondent 17)

De zogenoemde ‘moeilijke klassen’ zouden ook de taken van leraren verzwaren. Het creëren van een goed leerklimaat zou steeds meer tijd en focus vragen. Ook zouden sociale conflicten met of tussen leerlingen leerprocessen en –plannen vertragen. Om te zorgen dat hun leerlingen op school tot leren komen, proberen leraren vaak noodgedwongen deze problematieken op te vangen in de klas. Sommige experts waarschuwen dat zij hier niet (of voldoende) voor zijn opgeleid.

De digitalisering van het Vlaamse onderwijs

De groot aantal van de Delphi-respondenten verwacht dat het Vlaamse onderwijs steeds verder zal digitaliseren in de 21^{ste} eeuw. De kennis en vaardigheden om ICT optimaal te gebruiken worden zowel voor de leraar als voor de leerling steeds belangrijker. Toch wijzen de Delphi-experten op de grote verschillen tussen leraren en scholen omtrent het gebruik van ICT. Niet alle leraren in het Vlaamse onderwijs zouden beschikken over de juiste vaardigheden en kennis om ICT optimaal te gebruiken op school. Leraren met minder kennis en vaardigheden omtrent ICT zouden het gebruik hiervan in de klas beperken of vermijden. De kennis en vaardigheden van leerlingen zou in veel gevallen hoger liggen dan die van hun leraar. Niet alle leraren zouden daarom de leerlingen goed kunnen begeleiden omtrent ICT.

De Delphi-respondenten wijzen er ook op dat niet alle leraren beschikken over de juiste ICT-materialen in hun school of klas. Er bestaan grote verschillen tussen scholen in het aanbod, de kwaliteit en/of de mate waarin ICT-materialen aanwezig zijn op school. Het budget zou in veel scholen de initiële aankoop of het onderhoud van deze materialen niet toestaan. Enkele respondenten benadrukken ook de rol en visie van de directie om al dan niet te investeren in ICT op school. In sommige scholen zou het tekort aan materialen worden opgevangen door donaties van materialen of gratis dienstverleningen van ouders en andere betrokkenen. Het gebrek aan

voldoende ICT-materiaal zou ook in sommige scholen de optimale zorg van leerproblemen beperken.

Respondenten vrezen dat door de grote verschillen tussen scholen en leraren, leerlingen niet dezelfde kansen krijgen om in contact te komen met of gebruiken te maken van ICT op school. Ook de kansen die leerlingen krijgen om op school hun kennis en vaardigheden omtrent ICT verder te ontwikkelen, zouden sterk afhankelijk zijn van hun school of hun leraar.

De uitstroom van onderwijspersoneel

Het huidige Vlaamse onderwijs kent volgens de respondenten een grote uitstroom van leraren. Er wordt naar diverse redenen verwezen om de uitstroom van beginnende en ervaren leraren uit het Vlaamse onderwijs te verklaren. De werkonzekerheid de eerste jaren in het onderwijs wordt aangeduid als hoofdrede dat beginnende leraren uit het onderwijs stappen. Het moeten invullen van meerdere tijdelijke posities in verschillende scholen zou deze leraren ontmoedigen hun professionele carrière verder uit te bouwen in het onderwijs. Ook beweren enkele respondenten dat het systeem van vaste benoemingen de professionele ontwikkelingen van beginnende leraren beperkt. Beginnende leraren zouden tekortkomingen en fouten niet durven te bespreken met collega's en directieleden uit vrees dat deze een vaste tewerkstelling in de weg zouden staan. Een gebrek aan begeleiding en ondersteuning in de eerste werkjaren zou zorgen dat beginnende leraren makkelijker overbelast worden. De hoge verwachtingen van ouders en de onderwaardering van het lerarenberoep door vrienden en kennissen zou niet alleen de kans op burn-outs verhogen maar ook uitval van beginnende leraren bevorderen.

Niet enkel kent het Vlaamse onderwijs een grote uitval van beginnende leraren, ook kiezen meer ervaren leraren om uit het onderwijs te stappen. Door de vlakke loopbaan van de leraar zouden leraren niet genoeg uitgedaagd worden. Sommige ervaren leraren vallen in een zogenaamde 'bore-out'. Een respondent verklaart deze term:

“Wij kunnen binnen onze carrière in het onderwijs heel snel tot een bore-out komen. In het onderwijs geven wij eigenlijk eenzelfde vak gedurende dertig jaar. En als je dan met parallelklassen zit, nog eens zes keer per week (...). En ja, misschien verandert er eens een leerplan maar dat is qua motivatie helemaal niet zo bevorderlijk. Dat is moordend op intellectueel vlak. Er dient dus aan variatie gewerkt te worden.” (Respondent 6)

Ook de logheid van het onderwijs tegenover vernieuwingen en een tekort aan posities in het middenkader zouden bijdragen aan de uitstroom van ervaren leraren in het onderwijs. Toch stellen enkele respondenten dat het benoemingssysteem, in tegenstelling tot beginnende leraren,

ervaren leraren wel aanmoedigt om werkzaam te blijven in het onderwijs. Toch blijkt dit niet voor iedere leraar een positief gemotiveerde keuze te zijn. Werkzekerheid en het behouden van een vast inkomen zouden redenen zijn waarom deze leraren in het onderwijs werkzaam blijven, volgens de respondenten.

De instroom van onderwijspersoneel

Om de uitdagingen van het Vlaamse onderwijs op te vangen in de 21^{ste} eeuw, dient een continue instroom van bekwame en gemotiveerde leraren gegarandeerd te worden. Dat benadrukten de meeste van de respondenten die zetelden in het Delphi-panel van deze studie. Volgens hen zou het Vlaamse onderwijs hier niet in slagen. Het behalen van een diploma in de lerarenopleiding zou de kwaliteit van de instroom niet meer kunnen garanderen. Vooral individuen met een brede academische ontwikkeling zouden nodig zijn in het Vlaamse onderwijs. Respondenten stellen ook een voorkeur aan studenten die bewust en vanuit een idealistische motivatie kiezen voor het beroep van leraar. De vlakke werkstructuur, het aantal vakantiedagen of grotere werkzekerheid worden als ongeschikte redenen beschouwd om met de lerarenopleiding te starten. Een ongemotiveerde en academische zwakke instroom zou zorgen dat nieuwe leraren niet altijd meer gepassioneerd of vaardig zijn om voor de klas te staan. Enkele reeds ervaren leraren zouden daarom moeite hebben om sommige van de beginnende leraren te beschouwen als volwaardige collega's. Andere respondenten problematiseren de lage diversiteit binnen het lerarenkorps. De samenstelling van het lerarenkorps zou namelijk de diversiteit in de samenleving moeten weerspiegelen. Een toename van mannen en individuen met een andere culturele of socio-economische achtergrond wordt als gunstig beschouwd. De leefwereld van de leraar en van bepaalde leerlingengroepen zouden steeds verder van elkaar verwijderd zijn. Hierdoor zouden vooroordelen tegenover bepaalde leerlingengroepen ontstaan.

“De leraars pendelen van ik weet niet waar, naar een Brusselse school, geven les en zijn terug weg. Die hebben geen enkel interferentie in hun vrije tijd met het milieu van de kinderen, de ouders waarmee ze elke dag met te maken hebben. Dat zijn gescheiden werelden. (...) Je kan je niet voorstellen als het over kansarmoede gaat hoeveel dat je dat middenklasse-denken tegenkomt in het onderwijs. Die de voeling missen met wat die problematiek eigenlijk is en de miskennis van de gelaagdheid van die problematiek. Nee, wij willen daar een cliché van maken. Dat zijn gewoon rare mensen die u moeten volgen want die kunnen hun eigen plan niet trekken. Zo'n simplisme kom je dan tegen. En dat idee moet eigenlijk weg” (Delphi-respondent 16)

De grootte van de klas

De toename van het aantal leerlingen per klas wordt beschreven als een huidige tendens die een uitdaging kan vormen voor de leraar van de toekomst. Sommige onderwijsbetrokkenen verwachten ook dat het aantal 20+ klassen zal toenemen in de 21^{ste} eeuw. De respondenten waarschuwen voor de gevolgen van deze huidige tendens. Leraren zullen steeds moeilijker leerlingen individueel kunnen begeleiden naarmate de grootte van de klas toeneemt, menen enkelen onder het Delphi-panel. Dit kan de kwaliteit van het leerproces negatief beïnvloeden. Respondenten verwachten ook dat steeds vaker organisatorische moeilijkheden zullen opduiken binnen de klas of school. Door een te groot aantal leerlingen zal de coördinatie van klasactiviteiten binnen en buiten de school steeds complexer worden. De leraar zal steeds creatiever moeten zijn in hoe zich te organiseren. Dit zal de werklast verhogen. Als laatste zou de huidige schoolinfrastructuur niet genoeg aangepast zijn aan de specifieke noden die een toename van klasgrootte op school met zich meebrengt. Dit zou de mogelijkheden en de kwaliteit van het onderwijs op school kunnen beperken.

3.1.2. De verwachtingen gesteld aan de leraar van de 21^{ste} eeuw

Welke verantwoordelijkheden zullen in de 21^{ste} eeuw gegeven worden aan de leraar? Welke kennis moet de leraar van de 21^{ste} eeuw bezitten om de verwachte uitdagingen aan te gaan? Welke vaardigheden dient deze ideale leraar te beheersen? En welke specifieke handelingen en gedragingen worden verwacht van de leraar door onderwijsbetrokkenen? Om antwoorden te bieden op deze vragen werden semigestructureerde interviews uit een eerste Delphi-ronde geanalyseerd. Dit resulteerde in een lijst van 39 verwachtingen die thematisch werden ondergebracht in negen verwachtingsgroepen. De verwachtingsgroepen zijn ‘werken in teamverband’, ‘het begeleiden van het zelfstandig leerproces’, ‘vak- en didactische expertise, ‘leerlingenbegeleiding’, ‘tussen de klas en de wereld’, ‘het contact met de ouders’, ‘technologie en digitale media’, ‘meestappen in verandering’, en ‘het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen’. In dit deel van het rapport zullen de verwachtingen in meer detail besproken worden van meest naar minst aantal bronnen per verwachtingsgroep. Om binnen elke verwachtingsbeschrijving het volledige spectrum van opinies weer te geven, werd in sommige gevallen gekozen de opinie van één respondent te belichten. Dit is om de volledigheid van de resultaten te vrijwaarden en niet om een bepaalde opinie extra te benadrukken. Toetsing op een grotere schaal is nodig om te weten hoeveel belang aan elke opinie binnen de volledig populatie mag gehecht worden binnen elke verwachtingsbeschrijving. Welke verwachtingen onder de

verwachtingsgroep werden geplaatst, alsook het aantal bronnen en referenties per verwachting, wordt weergegeven in de tabel onder iedere sectie. De aandachtige lezer zal ook contradicties vinden binnen en tussen de verwachtingengroepen. Door het sterk descriptieve karakter van deze studie worden deze enkel beschreven en niet verklaard. Ondanks de sterke nadruk op het lerarenteam in de toekomst, werd de leraar als hoofdzakelijk onderzoekseenheid gekozen voor deze gehele sectie. Deze resultaten hebben niet het doel om een integraal beeld te volgen van de te vereiste competenties van de leraar en/of het huidige beroepsprofiel van de leraar te vervangen. Deze resultaten beoogden eventuele verschuivingen tussen verwachtingen en thematieken binnen het beroepsprofiel te identificeren en te benoemen.

Werken in teamverband

Zoals eerder vermeld, wordt verwacht dat de leraar van de 21^{ste} eeuw een lid wordt van een multidisciplinair team waarin talenten, interesses en sterkten van de leraren optimaal benut worden, en waarbij de leden elkaar professioneel aanvullen. Een groot aantal van de Delphi-respondenten schetst het lerarenteam als de belangrijkste unit binnen de school van de toekomst. Binnen dit team is de leraar niet enkel verantwoordelijk voor wat in zijn of haar klas gebeurt. De leraar deelt ook de verantwoordelijkheid over een groep van leerlingen met zijn of haar collega's. Verbondenheid en ondersteuning zijn belangrijke kernwoorden waarmee de respondenten het lerarenteam van de 21^{ste} eeuw beschrijven.

De leraar deelt ook zijn kennis, vakkundigheid en talenten met het team. Vooral het delen met beginnende onderwijsprofessionals wordt verwacht. Enkele respondenten stippen ook het belang van spontane overlegmomenten en vergaderingen aan in hun interview. Ook het belang van team-teaching en andere samenwerkingsverbanden die aanmoedigen tot het delen van kennis worden aangehaald. Twee vaardigheden worden geduid die een leraar dient te beheersen voordat hij of zij zijn of haar kennis, vakkundigheid en talenten kan delen met anderen. Ten eerste stellen enkelen dat het belangrijk is dat de leraar de eigen zwaktes en tekortkomingen durft te tonen aan de anderen in het team. Ten tweede moet de leraar hulp en advies van zijn collega's kunnen aanvaarden. Het optimaal uitwisselen van informatie en kennis zal ervoor zorgen dat een gedeelde expertise ontstaat tussen de teamleden. Een paar respondenten formuleren ook de verwachting om kennis en informatie uit te wisselen met collega-leraren buiten de eigen school. Digitale platformen en uitwisselingsprojecten zijn belangrijk voor dit soort van kennisdeling.

Binnen het lerarenteam van de 21^{ste} eeuw deelt de leraar ook onderwijzende taken met zijn collega-leraren. Verwacht wordt dus dat co-teaching en gelijkaardige vormen van samenwerking tussen leraren een gestandaardiseerde praktijk in alle scholen en voor alle leerniveaus zal worden. Dit soort van duobanen wordt vooral positief gezien voor de ondersteuning van beginnende leraren. Naast de ondersteuning van beginnende collega's en het bevorderen van de kennisdeling in het team zou het delen van deze taken ook kunnen zorgen voor een betere differentiatie in de klas. Door de aanwezigheid van meerdere leraren in de klas kunnen leraren zich op specifieke taken binnen de lespraktijk focussen. Hierdoor kunnen de leraren makkelijker inspelen op de leernoden van grotere groepen leerlingen. Leerlingen kunnen vervolgens ook makkelijker betrokken worden bij de lessen. Ten slotte geeft één respondent aan dat deze samenwerkingsverbanden ook de kwaliteit van de socio-emotionele begeleiding van leerlingen kunnen bevorderen.

De aanwezigheid van andere samenwerkingsverbanden tussen leraren in de 21^{ste} eeuw wordt ook verwacht door een groep van Delphi-respondenten. Het organiseren van vak- en klasoverschrijdende projecten wordt volgens de helft van de respondenten een essentieel deel van de taak van de leraar in de 21^{ste} eeuw. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 8.

Tabel 8

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Werken in teamverband' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar deelt de verantwoordelijkheid voor de leerlingen samen met collega's	6	12
De leraar deelt zijn kennis en vaardigheden met het lerarenteam	15	76
De leraar wisselt kennis en informatie uit met collega's buiten zijn school	3	3
De leraar deelt onderwijzende taken met collega's	10	32
De leraar organiseert vak- en klasoverschrijdende projecten met andere leraren	9	23

Het begeleiden van het zelfstandig leerproces

In de eerste ronde beschrijven de meeste van de Delphi-respondenten een verschuiving in de rol van de leraar in de 21^{ste} eeuw. Door onder andere de veroudering van het kennisoverdrachtmodel wordt van de leraar niet meer verwacht dat hij of zij het leerproces van de leerling sterk stuurt maar het begeleidt en ondersteunt.

“Eigenlijk worden aanbieders in onderwijs, gewoon partners. Ik ga niet zeggen gelijk maar toch lijkt het erop dat een leerkracht meer en meer een coach wordt samen met de leerling en niet de regisseur.” (Delphi-respondent 7)

Verschillende aspecten van begeleiding en ondersteuning worden benadrukt door diverse groepen binnen de Delphi-studie. Allereerst dient een duidelijk leertraject op gesteld te worden voor iedere leerling. Respondenten pleiten voor individuele en flexibele leertrajecten die gebaseerd zijn op de individuele leernoden en talenten van iedere leerling. Eén respondent vermeldt ook de inspraak van de ouders en eventueel schoolnabije en sociale partners in deze ontwerpfase.

In de begeleiding is het vooral belangrijk dat de leraar in de 21^{ste} eeuw de leerling verantwoordelijkheid geeft over zijn of haar leerproces. Er ontstaat dus een gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraar en leerling. Drie manieren worden aangehaald waarop de leraar dit kan doen. Ten eerste kan deze verantwoordelijkheid gegeven worden door de leerling meer inspraak te geven in het ontwerp van zijn leertraject. De leerling zou dan kunnen bepalen hoe en wanneer bepaalde leerinhouden gegeven en getoetst zullen worden. Leerlingen bepalen zo zelf hun leerniveau en tempo in de les. Deze respondenten wensen dat de leraar meer zelfstandig werk, projectwerk en structurele feedback integreert in de lessen. Ten tweede zien enkele respondenten het noodzakelijk dat differentiatie een gestandaardiseerde lespraktijk wordt in het onderwijs van de 21^{ste} eeuw. Differentiatie in de klas zou de leerling meer ruimte geven om de verantwoordelijkheid op te nemen voor zijn leerproces en resultaten. Dit zorgt namelijk dat de leerling autonoom in de klas kan werken op zijn tempo en leerniveau. Differentiatie zou er ook voor kunnen zorgen dat de leraar beter kan werken met grotere klassen en klassen waarin een grote diversiteit aan leer- en zorgproblematieken aanwezig is.

Binnen de leerbegeleiding worden vervolgens twee activiteiten benadrukt: het monitoren van het leertraject en het geven van feedback. Onder monitoren worden drie verschillende handelingen aangehaald. Het verzamelen van data over het leerproces van de leerling, het analyseren van deze data en uiteindelijk het occasioneel (bij)sturen zodat de leerdoelstellingen behaald worden. Monitoren wordt hierdoor een permante bewaking van de eindtermen, leerresultaten en leervooruitgang. De leraar van de 21^{ste} eeuw wordt ook verwacht individuele feedback te geven op het leerproces van de leerlingen in zijn of haar klas. Feedback dient individueel te zijn en gericht op de positieve vooruitgang van de leerling. De leraar van de 21^{ste} eeuw gebruikt feedback ook als instrument om zelfreflectie bij de leerlingen aan te moedigen. Deze feedback wordt ook door de leraar gebruikt om de kwaliteit van de leeractiviteiten te evalueren en te verbeteren.

In de laatste verwachtingen omtrent de leerbegeleiding van leerlingen is het nog steeds aan de leraar om orde en structuur te creëren in de klas. Om dit te doen, dient de leraar steeds een

duidelijke instructie te geven. Het concreet formuleren van leerdoelen en afspraken wordt door meerdere respondenten benadrukt. Hierin wordt ook het belang van een goede leeromgeving benadrukt. De leraar kan hiermee de leerkansen van de leerlingen optimaliseren. Twee kenmerken van deze leeromgeving worden vermeld in de interviews: foutvriendelijk en rustig. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 11.

Tabel 11

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Het begeleiden van het zelfstandig leerproces' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar ontwerpt een leertraject voor de leerling op basis van zijn leernoden	8	51
De leraar monitort het leertraject van de leerling	6	23
De leraar geeft de leerlingen verantwoordelijkheid over hun leerproces	8	31
De leraar geeft duidelijk instructies, waarin leerdoelen en afspraken concreet geformuleerd zijn	7	23
De leraar creëert een foutvriendelijke en rustige leeromgeving voor de leerling	6	21
De leraar geeft feedback op het leerproces van de leerling	7	28

Vak- en didactische expertise

De leraar van de 21^{ste} eeuw blijft zijn kennis en vaardigheden verfijnen en uitbreiden doorheen zijn gehele loopbaan. Het belang van continue professionalisering wordt voornamelijk toegeschreven aan de snelle veroudering van kennis in de huidige en toekomstige maatschappij. Diverse wijzen om tot leren over te gaan worden aangehaald door de Delphi-respondenten. Leren van collega-leraren wordt meerdere malen aangehaald in de interviews. Dit kan voornamelijk gebeuren in co-teaching modellen of andere samenwerkingsverbanden. De leraar zou ook kunnen bijleren van zijn of haar leerlingen. Deze wijze van leren werd vooral aangehaald in het uitbreiden van ICT-kennis en -vaardigheden. Vervolgens werden zelfstudie, nascholing, intervisiegroepen, uitwisselingsprojecten en online platformen genoemd in de interviews. Hoewel verwacht wordt dat de leraar doorheen zijn carrière kennis en vaardigheden vergaart, kaderen slechts enkelen de leraar van de 21^{ste} eeuw als een vakexpert. De volgende respondent schetst waarom hij vindt dat de leraar geen vakexpert dient te zijn in de 21^{ste} eeuw.

“De Expertise [ligt] voor het grijpen. Iedereen kan die expertise nakijken, opzoeken, verifiëren eventueel. Het is niet omdat je een expert bent dat je aanzien wordt als een goede leraar. Er zijn andere dingen die belangrijk zijn. Ik zeg niet dat inhoudelijke kennis onbelangrijk is, maar dat is geen basis meer om contact te hebben tussen leerkracht en leerling.” (Delphi-respondent 15)

Hoewel verdere professionalisering van de leraar niet zozeer moet leiden naar expertise in de leerinhouden, verwachten respondenten wel dat de leraar van de 21^{ste} eeuw een passie heeft voor

zijn beroep en de inhoud die hij of zij brengt. Een drietal assumpties lijken aan de basis te liggen van deze verwachting. Ten eerste stelt één respondent dat een gepassioneerde leraar de inhoud beter zou kunnen overbrengen op de leerlingen dan een leraar die deze passie niet bezit. Een andere respondent koppelt dan weer het bezit van passie aan een groter vermogen om in te spelen op de leernoden van de leerlingen. Als laatste wordt door een aantal een gepassioneerde leraar gelijkgesteld aan een 'goede' leraar. Leraren die deze passie voor de inhoud of het vak missen, worden binnen deze respondentengroep negatief gepercipieerd. Ook wordt de vakkundigheid waarmee de toekomstige leraar de leerinhoud brengt belangrijker ingeschat dan in de mate waarin hij of zij de leerinhoud zelf beheerst.

Bijna alle respondenten verwachten dat de leraar zijn of haar didactische werkvormen afstemt op de leernoden van de leerlingen in zijn klas(sen). De stijgende diversiteit binnen de leerlingenpopulatie wordt vooral benoemd als achterliggende tendens. Sommige respondenten bespreken meer specifiek het stijgend aantal leerlingen met een leerproblematiek en/of met een andere culturele achtergrond. Respondenten pleiten binnen deze studie voor een didactische differentiatie in de klaspraktijk die afgestemd is op de leernoden van de leerlingen. Een eerste groep respondenten vraagt dat dit soort differentiatie binnen de klas(sen) gebeurt met een specifieke aandacht voor de individuele noden van leerlingen met een leerproblematiek. Een tweede groep pleit voor een afstemming op de noden van leerlingen met zwakkere leervaardigheden. Volgens enkele respondenten moet de leraar van de 21^{ste} eeuw zijn werkvormen afstemmen op de noden van instructieafhankelijke en –onafhankelijke leerlingen. Een laatste groep stelt dat de toekomstige leraar oog moet hebben voor de verschillende leerstijlen binnen de klas(sen). Eén respondent oppert dat de leerling in de toekomst inspraak moet krijgen in de didactische werkvormen en activiteiten van de onderwijsprofessional.

Om een zekere didactische vakkundigheid op te bouwen, verwachten een aantal Delphi-respondenten dat de leraar experimenteert in zijn didactisch en pedagogisch handelen. Enkele respondenten benadrukken hierbij het belang van het continu vernieuwen van de klaspraktijk. De leraar van de 21^{ste} eeuw is 'een innovator', 'iemand die vernieuwingen ziet, ze analyseert en ze kan toepassen' (Delphi-respondent 11). Vervolgens wordt verwacht dat de leraar zijn pedagogische en didactische handelingen ook evalueert. De actie 'evalueren' werd op twee manieren benaderd in de interviews met de experts. Een eerste groep ziet evalueren als het waarnemen en analyseren van de gevolgen van het eigen (experimentele) handelen. De leraar kijkt hier vooral naar de leerresultaten van zijn leerlingen om het effect van zijn handelen in te schatten. Eén respondent

stelt dat de leraar op deze wijze de voordelen en de nadelen van een bepaald handelen in kaart kan brengen. Een andere groep beschrijft ‘evalueren’ meer als een vorm van zelfreflectie. Deze respondenten benadrukken zelfreflectie als instrument dat de leraar kan gebruiken om zijn eigen weten en kunnen te verbeteren. De leraar kan zich vervolgens evalueren door deel te nemen aan intervisie- en reflectiemomenten samen met collega-leraren. Eén respondent vindt het ook belangrijk dat de leraar van de 21^{ste} eeuw zijn eigen culturele referentiekader evalueert. Deze respondent stelt dit belangrijk door de stijgende diversiteit binnen de huidige en toekomstige samenleving en met gevolg in de eigen klas(sen). Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 5.

Tabel 5

De verwachtingsbeschrijvingen van de verwachtingsgroep ‘Vak- en didactische expertise’ met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar blijft zijn kennis en vaardigheden uitbreiden en verfijnen doorheen zijn loopbaan	12	39
De leraar heeft een expertise in de inhoud die hij of zij brengt	3	4
De leraar heeft een passie voor zijn vak en de inhoud die hij of zij brengt	6	9
De leraar stemt de didactische werkvormen en activiteiten op de leernoden van de leerlingen	7	29
De leraar experimenteert in zijn didactische en pedagogische handelen	7	29
De leraar evalueert zijn pedagogische handelen, didactiek en culturele referentiekader	8	27

Leerlingenbegeleiding

In de 21^{ste} eeuw wordt verwacht dat steeds meer leerlingen zullen worstelen met sociale, emotionele of psychologische problemen. Van de leraar wordt verwacht dat er niet enkel gefocust wordt op de leernoden van de leerling, maar dat hij ook aandacht heeft voor deze socio-emotionele noden. Het bieden van leerlingenbegeleiding hieromtrent zou, volgens sommigen, een belangrijk deel worden van het takenpakket van de leraar in de 21^{ste} eeuw. De leraar zou zijn leerlingen emotioneel moeten voorbereiden op de maatschappij van morgen. Extra vorming dient bijvoorbeeld gegeven te worden rond hoe omgaan met stress, prestatiedruk en emoties. Sommige respondenten begrijpen hier ook onder dat de leraar de leerlingen helpt in hun keuze omtrent een toekomstige studie en/of een loopbaan. De leraar kan dit doen door zijn leerlingen te helpen met het identificeren van hun interesses en passies. Andere respondenten benadrukken ook het gebruik van screeningsinstrumenten om de begeleiding van leerlingen hieromtrent te verbeteren. Eén respondent stelt expliciet dat dit niet de taak van de leraar mag zijn. Deze respondent zegt hierover:

“Je kan leerlingen testen. We hebben tal van materialen om hun sterke punten en kwaliteiten te leren ontdekken. Maar om uiteindelijk te gaan zeggen van dit is een studierichting voor jou, want je wil dit of dat doen later. Dat is eigenlijk een job apart hé. Dat is werk voor een onderwijspsycholoog of voor een arbeidspsycholoog, maar niet echt voor een leerkracht.” (Delphi-respondent 5)

De leraar heeft ook een uitgebreide pedagogische opdracht in de 21^{ste} eeuw. Het is zijn of haar taak om gematigde gedrags- en sociale problemen aan te pakken in de klas. “De kinderen moeten hier nog opgevoed worden” stelt respondent 8 in zijn interview. Bij ernstige problematieken is het de taak van de leraar om door te verwijzen naar meer gespecialiseerde organisaties en sociale partners. De leraar dient daarom het dagelijkse functioneren van de leerling op school nauwkeurig te monitoren om zo eventuele problemen vroegtijdig te kunnen signaleren. Om deze optimale zorg te garanderen, wordt nauwe samenwerking en overleg met schoolnabije en sociale partners verwacht van de leraar. Deze partners kunnen zijn CLB, maatschappelijke assistenten, logopedisten, sociaalpsychologische begeleiders, jeugdrechtbank, OCMW en GON-leraren.

Ook kan de leraar de vinger aan de pols houden door een persoonlijk contact op te bouwen met elke leerling. Dit contact wordt beschreven als een authentieke vertrouwensrelatie waarbij de leraar op de hoogte is van en, volgens sommigen, nauw betrokken is bij het persoonlijke leven van de leerling. Enkelen schetsen een positief effect van dit contact op het leren van de leerling. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 12.

Tabel 12

De verwachtingen van de verwachtingsgroep ‘Leerlingenbegeleiding’ met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar ondersteunt de algemene sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling	6	19
De leraar begeleidt leerlingen naar hogere studies of de arbeidsmarkt	9	28
De leraar begeleidt leerlingen met gematigde gedrag en sociale problemen	9	31
De leraar monitort het dagelijks functioneren van de leerling op school	3	3
De leraar heeft een persoonlijk contact met de leerling	9	30
De leraar werkt samen met schoolnabije en sociale partners om zijn zorgtaken uit te voeren	6	21

Tussen de klas en de wereld

Binnen de thematiek ‘Tussen de klas en de wereld’ wordt verwacht dat de leraar een brug slaat tussen de klas en de wereld daarbuiten. De leraar kan dit doen door de actualiteit te betrekken en te bespreken in de les. Daarvoor dient de leraar een brede actuele kennis te hebben. Kennis over

de volgende thematieken worden specifiek besproken: Kennis over de verschillende sociale, juridische en politieke instellingen, kennis over andere culturen en gezinsvormen, en over diverse wereld- en lokale maatschappelijke problematieken. Meer kennis over deze thematieken zou de leraar helpen om acceptatie en aansluiting te vinden bij zijn leerlingen.

De leraar deelt vervolgens ook zijn actuele kennis met de leerlingen. Recente gebeurtenissen worden regelmatig besproken in de les. Een paar respondenten stellen zelfs dat de actualiteit een belangrijke factor dient te zijn in de keuze wanneer en hoe bepaalde lesinhouden worden gebracht. Dit zou erin resulteren dat leerlingen zich meer bewust zijn van de wereld om hen heen. Binnen de interviews worden drie thematieken besproken waarrond de leraar een zekere bewustwording zou moeten creëren. Een aantal Delphi-respondenten stellen het de taak van de leraar om de leerlingen bewust te maken van de gevolgen van hun levensstijl. Specifiek wordt hier verwezen naar de gevolgen van hun consumptie- en eetgedrag op het milieu. Naast het informeren van de leerlingen, organiseert de leerkracht ook maatschappelijk relevante projecten om leerlingen hiervan meer bewust te maken. Vervolgens verwachten sommige respondenten dat de leraar de leerling aanstuurt om een gezonde levensstijl aan te nemen. Burgerschap is de laatste thematiek waarrond gewerkt dient te worden. De leraar kan dit doen door zijn leerlingen te laten deelnemen aan maatschappelijk relevante projecten. Ook door zijn of haar leerlingen te leren samen werken kan de onderwijsprofessional dit bereiken. Dit laatste zal besproken worden in de sectie 'bevorderen van samenwerking tussen leerlingen'.

De leraar dient vervolgens ook op de hoogte te zijn van de specifieke leefwereld, interesses en talenten van de leerlingen. Door hierop in te spelen maakt de leraar hen vervolgens leergierig. Twee praktijken worden gesuggereerd hoe de leraar dit kan doen. Ten eerste kan de leraar dit doen door zijn lesinhouden aan te passen. De mate waarin de leraar de inhouden aanpast, zou afhankelijk zijn van de diversiteit in de klas. Enkel verwijzen hier expliciet naar het aantal leerlingen met een andere culturele achtergrond. Door het gebruik van nieuwe technologieën en digitale media zou de leraar de leerling makkelijker in de les kunnen aanspreken en kunnen prikkelen. Ten tweede zou technologie en media een inherent deel zijn van de leefwereld van de leerling in de 21^{ste} eeuw. Het actieve gebruik van nieuwe technologieën en digitale media in de lespraktijk zou leerlingen motiveren tot leren. Door in te spelen op de interesses, talenten en leefwereld van de leerling, ontstaat er een grotere bereidheid tot leren. Dit heeft, volgens de respondenten, ook positieve gevolgen voor het levenslang leren van de leerling.

Naast het delen en integreren van zijn actuele kennis in de klas, dient de leraar leeractiviteiten buiten de klas te organiseren om de kloof tussen klas en wereld te verkleinen. De school is volgens de respondenten niet de enige plaats waar de leerling kan leren. De deelname aan maatschappelijke projecten of het organiseren van diverse uitstappen in samenwerking met diverse bedrijven en organisaties zouden de leerlingen praktijkervaring bieden. Dit zou het leerproces en de leermotivatie van de leerlingen positief bevorderen. Eén respondent benadrukt hierbij ook de mogelijkheid om gelijke leeransen te creëren voor iedere leerling. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 6.

Tabel 6

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Tussen de klas en de wereld' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar heeft een brede actuele kennis	4	6
De leraar maakt de leerlingen leergierig door in te spelen op hun interesses, talenten en leefwereld	9	34
De leraar betreft de actualiteit bij de les	3	5
De leraar maakt de leerlingen bewust van de gevolgen van hun levensstijl op het milieu en de werelddynamiek	3	11
De leraar stimuleert de leerling om een gezonde levensstijl op te nemen	2	2
De leraar zorgt dat de leerling ervaringen kan opdoen buiten de klas	8	30

Het contact met de ouders

Het contact met de ouders zal steeds belangrijker worden in de toekomst, stellen respondenten vast. De leraar van de 21^{ste} eeuw moet daarom inzetten op het verhogen van de betrokkenheid van ouders op school. Twee manieren worden aangehaald hoe de leraar deze verwachting kan inlossen. Eerst kan de leraar een sterk samenwerkingsverband opbouwen met de ouders omtrent het leertraject van de leerling. Een paar respondenten pleiten ook voor een samenwerking rond het opvoedingstraject van de leerling. Enkele respondenten wijzen op een positief effect voor het leren en het gedrag van de leerling in de klas wanneer een samenwerking tot stand komt. De leraar van de 21^{ste} eeuw kan ook de betrokkenheid van de ouders verhogen door hen aan te moedigen aanwezig te zijn op de geplande overlegmomenten. Dit leunt aan bij de tweede verwachting die gesteld wordt aan de leraar in relatie tot de ouders. De Delphi-respondenten vinden het de taak van de leraar om een open en blijvende dialoog aan te gaan met de ouders. Enkele respondenten wijzen er dan ook op dat de leraar de nodige communicatievaardigheden moet beheersen om een kwaliteitsvolle dialoog aan te gaan. Vooral in communicatie met kansarme ouders of met ouders die het Nederlands niet beheersen is dit belangrijk volgens de respondenten. Een paar Delphi-

respondenten moedigen ook het gebruik van een laptop of een digitaal communicatieplatform aan om de dialoog tussen beide partijen te bevorderen en te ondersteunen. Leraren dienen ook in hun samenwerking en dialoog rekening te houden met de leefwereld van de ouders.

Door de stijgende diversiteit in de samenleving is het belangrijk dat de leraar om kan gaan met diverse culturen en problematieken. Andere respondenten verwachten dat de leraar rekening houdt met de verwachtingen die ouders aan hen stellen. Deze verwachtingen worden door de respondenten vooral geschetst rond thema's zoals gezonde voeding en milieueducatie. Sommige respondenten vinden het dan ook belangrijk dat de leraar respect toont voor de pedagogische keuzes van de ouders en een constructieve samenwerking hieromtrent uit bouwt. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 9.

Tabel 9

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Het contact met de ouders' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar zet in op het verhogen van de betrokkenheid van ouders	6	29
De leraar houdt een open en blijvende dialoog aan met de ouders	9	28
De leraar houdt rekening met de leefwereld, verwachtingen en opvoedingskeuze van de ouders	7	25

Technologie en digitale media

Een leraar in de 21^{ste} eeuw bezit de nodige kennis en vaardigheden om met ICT te werken op school. Het werken met smartboards, laptops, tablets, Chrome casting en zelfs het gebruik van VR-brillen wordt vermeld in het Delphi-panel. Populaire digitale media zoals YouTube, Pinterest, Facebook en het leerplatform Smartschool worden genoemd. ICT moet ook een integraal deel uitmaken van het lesgebeuren. Twee redenen worden hiervoor gegeven. Ten eerste zou volgens de Delphi-respondenten het gebruik van ICT in de les de leraar helpen om makkelijker in te spelen op de interesses en leefwereld van de leerling. Dit werd eerder al in een vorige sectie aangehaald. Ten tweede zou ICT de leraar kunnen helpen om sneller en efficiënter in te gaan op de leervragen van leerlingen. Een afbeelding of feit kan namelijk makkelijk opgezocht worden met behulp van ICT tijdens de les.

Ook moet de leraar van de 21^{ste} eeuw leerlingen leren hoe om te gaan met deze nieuwe technologieën en digitale media. In het Delphi-panel is geen gelijkgezindheid over hoe de leraar dit het beste aanpakt. Drie acties worden belicht in het panel. Ten eerste zou de leraar een nadruk

kunnen leggen op informatieverwerkingsvaardigheden. Leraren zouden de leerlingen leren om informatie op te zoeken, te verwerken en vervolgens kritisch te benaderen in de les. De leraar blijft wel de kwaliteit van de vergaarde kennis van leerlingen controleren, monitoren en garanderen. Een tweede actie vereist dat de leraar in dialoog gaat met de leerling over de voor- en nadelen van de digitalisering. Het brengen van inzichten over hoe ICT te gebruiken staan hier centraal. Als laatste moet de leraar, volgens enkelen, een tegengewicht vormen aan de digitalisering van de samenleving door het excessieve ICT-gebruik van jongeren te verminderen. De leraar moet dus juist momenten inplannen waarin jongeren geen technologie mogen gebruiken of raadplegen. Deze enkelingen willen vermijden dat leerlingen te afhankelijk zouden worden van diverse ICT. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 7.

Tabel 7

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Technologie en digitale media' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar heeft kennis en is vaardig in het werken met verschillende digitale media en nieuwe technologieën	8	31
De leraar integreert nieuwe technologieën en digitale media in het lesgebeuren	9	36
De leraar leert de leerling om te gaan met nieuwe technologieën en digitale media	5	14

Meestappen in verandering op school

In tegenstelling tot het klasniveau, verwachten de meeste respondenten niet dat de leraar de initiële voortrekker is van veranderingen op de school. Het doorvoeren van veranderingen wordt voornamelijk door het panel beschouwd als een taak van directie, innovatiespecialisten en de begeleidingsdienst. Van de leraar wordt verwacht dat hij of zij samen werkt met deze actoren om veranderingen succesvol door te voeren op school. Ten eerste wordt hieromtrent aangehaald dat de leraar positief dient te staan tegenover verandering en innovatie op school. Daarbij hoort een positieve houding tegenover de directie of persoon op school die de verandering doorvoert. Ten tweede wordt van de leraar verwacht dat hij of zij constructief meedenkt over de vernieuwingen en veranderingen die staan te gebeuren. Als laatste, leggen enkele respondenten de nadruk op het actief toepassen of implementeren van de doorgevoerde veranderingen.

Specifiek omtrent milieuzorg wordt de leraar wel verantwoordelijk gesteld om actief veranderingen door te voeren, in tegenstelling tot andere thematieken op school. Dit zou voornamelijk moeten gebeuren door het uiten van ecologische waarden, samenwerking met de

MOS-werking en deelname aan grote maatschappelijke projecten. De leraar heeft ook volgens de respondenten een voorbeeldfunctie zodat ecologische veranderingen gefaciliteerd kunnen worden op school. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 13.

Tabel 13

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Meestappen in verandering op school' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar is bereid actief mee te stappen in veranderingen binnen de school	8	11

Het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen

Kunnen samenwerken met anderen is een vaardigheid die op school dient te worden aangeleerd. Een aantal Delphi-respondenten legt de concrete uitvoering van deze taak bij de leraar. De leraar wordt ook verwacht meer gebruik te maken van coöperatieve werkvormen waarin hij of zij een meer begeleidende rol zal opnemen. Deze coöperatieve werkvormen worden niet door alle respondenten aangemoedigd in de toekomst. De leraar dient namelijk eerst de capaciteiten en de maturiteit van zijn of haar leerlingen te overwegen, voordat deze werkvormen geïmplementeerd worden in zijn of haar klaspraktijk.

Drie soorten van leerrendementen worden verwacht bij het gebruik van coöperatieve werkvormen. Ten eerste zouden leerlingen leren omgaan met de heersende diversiteit in hun klas. De klas wordt een oefentuin waarin leerlingen zich voorbereiden op het samenleven met anderen in de toekomstige maatschappij. Ten tweede zouden leerlingen makkelijker inzetbaar worden op de toekomstige arbeidsmarkt als zij deze vaardigheid bezitten. Als laatste wordt de associatie ook gemaakt met andere veel gevraagde vaardigheden op de arbeidsmarkt. Samenwerking zou gepaard gaan met vaardigheden zoals o.a. probleemoplossend denken, creativiteit en sociale vaardigheden. Het aantal referenties en bronnen van alle verwachtingsbeschrijvingen binnen deze verwachtingsgroep is weergegeven in tabel 10.

Tabel 10

De verwachtingen van de verwachtingsgroep 'Bevorderen van samenwerking tussen leerlingen' met het aantal gevonden bronnen en referenties

Verwachtingsbeschrijving	Bronnen	Referenties
De leraar leert de leerlingen samenwerken	5	17
De leraar begeleidt het coöperatief leren van de leerlingen	5	8

3.1.3. Randvoorwaarden

Aan welke randvoorwaarden dient het Vlaamse onderwijssysteem te voldoen om leraren in staat te stellen adequaat om te gaan met de toekomstige uitdagingen, en de gestelde verwachtingen te kunnen invullen? Om deze vraag te beantwoorden werden semigestructureerde interviews uit een eerste Delphi-ronde geanalyseerd. Randvoorwaarden werden binnen deze studie gedefinieerd als contextfactoren die zich buiten de beslissings- of handelingsruimte van de leraar situeren. Contextfactoren op het micro-, meso- en macroniveau worden aangehaald. Deze resultaten hebben niet het doel om een volledige opsomming te geven maar om algemene tendensen en thematieken te identificeren. Verder onderzoek is nodig om de opgesomde randvoorwaarden verder te verfijnen en uit te breiden. In tabel 14 kan het aantal bronnen en referenties per randvoorwaard gevonden worden. De randvoorwaarden zullen besproken worden in volgorde van het meest naar minst aantal vermelden bronnen.

Tabel 14

De verwachte uitdagingen van leraren met het aantal gevonden bronnen en referenties

Uitdaging	Bronnen	Referenties
Contextgebonden ondersteuning van scholen	15	44
Algemeen vormende en competentiegerichte lerarenopleidingen	15	38
De flexibele en collaboratieve invulling van het totale takenpakket van de leraar	13	18
Een competentiegericht en projectmatig curriculum	8	18
De gepaste balans tussen autonomie, verwachtingen en sturing	7	13

Contextgebonden ondersteuning van scholen

De belangrijkste randvoorwaarde die uit de interviews naar voren komt met betrekking tot het onderwijs van de toekomst is de ondersteuning van scholen. Hoewel respondenten erkennen dat er een breed scala aan ondersteuningsinitiatieven voorhanden is in het Vlaamse onderwijsveld, geven ze een aantal pistes aan om het ondersteuningsaanbod af te stemmen op het onderwijs van de toekomst.

Het grootste pijnpunt van het huidige onderwijs dat naar voren geschoven wordt is dat het huidige ondersteuningsaanbod niet adequaat is afgestemd op de behoeften van scholen. Daarbij wordt voornamelijk aangehaald dat, bijvoorbeeld, nascholingen vaak geënt zijn op generieke inzichten en van scholen en leraren verwacht wordt om deze inzichten naar hun specifieke context te vertalen. Dit is volgens de respondenten uit de Delphi-studie een moeilijkheid met betrekking tot de ondersteuning van scholen. Om adequaat te kunnen inspelen op toekomstige tendensen in het onderwijsveld, achten zij het eerder zinvol om ondersteuning meer schoolgebonden en minder

generiek aan te bieden. Dit impliceert onder meer een intensievere begeleiding van scholen dan nu mogelijk is met aandacht voor de specifieke context van de school. Dit kan bijvoorbeeld de vorm krijgen van experts die het schoolteam gedurende een periode intensief begeleiden om schoolproblemen aan te pakken. Een respondent haalt in dit verband aan dat expertisecentra rond verschillende problematieken interessant zouden zijn om ondersteuning naar scholen toe gericht en meer contextgebonden te begeleiden.

“Ik zou echt meer externe ondersteuners en expertisecentra rond bepaalde problematieken willen hebben. Mensen die ‘en en’ kunnen, die en een wetenschappelijke basis kunnen meenemen en ook pedagogisch didactisch iets kunnen. Een mix in een taal die de leerkracht begrijpt. Ik ben pro CLB in hart en nieren. Maar wij moeten wel de taal van de school spreken. Het gaat wel om de leerlingen. En dan kan je wel een heel chique verslag hebben gemaakt met veel moeilijke woorden maar als die leerkracht daar niks mee kan doen dan zijn wij niet goed bezig. Ik denk dat dat nog een hele lange weg is.”
(Delphi-respondent 18)

Een ander aspect van ondersteuning dat naar voren komt uit de interviews is het belang om netwerken te bouwen tussen scholen en leraren. Voornamelijk leraren worden volgens een respondent sterk vergeten wanneer het gaat om het bouwen van netwerken. Respondent 14 geeft het voorbeeld aan van netwerken voor zorgcoördinatoren of ICT-coördinatoren, maar kent naar eigen zeggen geen initiatieven die netwerking tussen leraren ondersteunen. Nochtans zijn, volgens haar, netwerken tussen leraren naar de toekomst toe uitermate belangrijk om ervaringen en inzichten vanuit bepaalde contexten met elkaar te delen en van elkaar te leren.

Algemeen vormende en competentiegerichte lerarenopleidingen

Volgens de respondenten uit de Delphi-studie wordt het naar de toekomst toe essentieel dat leraren flexibel kunnen inspelen op de snel veranderende maatschappij. Een belangrijke rol hierin is volgens hen weg gelegd voor de lerarenopleiding. Deze lerarenopleiding zou volgens de respondenten verbredend moeten werken. Twee aspecten worden daarbij als cruciaal gezien: investeren in een kwalitatief brede kennisbasis en competentiegericht onderwijs.

Een eerste aspect betreft het investeren in een brede, algemene kennis van studenten in de lerarenopleiding. Een aantal respondenten geeft in dit verband aan dat een academisch profiel interessant kan zijn voor toekomstige leraren. Meer academische profielen zijn volgens de respondenten aangewezen om zich snel nieuwe kennis eigen te maken. Een respondent noemt daarbij expliciet het belang van datageletterdheid voor toekomstige leraren, aan elkaar dit soort

kennis toekomstige leraren in staat stelt om onderwijskundige problemen adequaat te analyseren en te verbeteren.

Naast het aanbrengen van een brede algemene kennis, zijn respondenten het er in grote mate over eens dat een competentiegerichte lerarenopleiding essentieel is om studenten klaar te stomen voor het onderwijs van morgen. Meer dan zich te diepgaand te verdiepen in heel specifieke materie, achten de respondenten van de Delphi-studie het van belang dat studenten generieke competenties ontwikkelen om in de toekomst om te gaan met verandering. Respondent 13 omschrijft het als studenten die ‘multigetalenteerd’ moeten zijn om diverse competenties aan te wenden en verder te ontwikkelen. Voor leraren van morgen is het volgens de respondenten immers des te belangrijker om een aantal kerncompetenties sterk te ontwikkelen zodat ze flexibel zijn om de kennis en vaardigheden die van hen gevraagd zullen worden in de toekomst ook toe te passen. Een belangrijk voorbeeld in dit verband is ‘metacognitie’. Uit de interviews blijkt dat de directe nadruk voor respondenten in de lerarenopleiding van de toekomst eerder zal komen te liggen op het bewustzijn van studenten over de eigen kennis en vaardigheden dan op kennisverwerving. Vermits het onderwijs in de toekomst continu veranderlijk zal zijn, zijn studenten op deze manier beter gewapend om op deze veranderende omstandigheden in te spelen.

Waar respondenten bijkomend aangeven dat de lerarenopleiding best sterker op inzet, is op praktijkervaring van studenten. Uit de interviews blijkt dat het leraar-zijn iets is dat voornamelijk door vele praktijkervaringen vorm krijgt. Studenten uit de huidige lerarenopleidingen lijken vaak nog niet optimaal gewapend om als leraar te starten. Meer ervaringen in diverse contexten zouden studenten volgens respondenten beter wapenen om om te gaan met de sneller veranderende omstandigheden in de toekomst.

“Vooral de opleiding zeker en vast langer maken, een masteropleiding geven en zorgen dat het aantal momenten van stage uitgebreid wordt, nog meer dan nu. Zodanig dat je praktijkervaring groot genoeg is vooraleer dat je begint.” (Delphi-respondent 4)

De flexibele en collaboratieve invulling van het totale takenpakket van de leraar

De Delphi-studie wijst uit dat, om in te spelen op toekomstige uitdagingen in het onderwijs, ook de rol van de leraar ietwat herdacht dient te worden. In de meesten van de interviews komt de invulling van het lerarenberoep in meerdere of mindere mate naar voren als belangrijke randvoorwaarde. In de citaten hieromtrent kunnen we drie verschillende aspecten onderscheiden:

de noodzaak aan mogelijkheden tot flexibiliteit of adaptiviteit in het beroep, de totaaldefinitie en de verschuiving van een individuele naar een collaboratieve taakinfilling.

Om in te spelen op toekomstige uitdagingen in het onderwijs, is het volgens de respondenten essentieel dat het beroep van leraar niet langer uniform gedefinieerd wordt overheen de jaren of toekomstige tendensen. Meer flexibiliteit of adaptiviteit naargelang de context of situatie is volgens de respondenten noodzakelijk in het lerarenberoep. Respondenten halen bijvoorbeeld de huidige, vlakke loopbaan van leraren aan, die volgens hen te weinig ‘zuurstof’ geeft aan jonge leraren. Het is volgens deze respondenten noodzakelijk om meer eigenaarschap aan leraren toe te kennen zodat zij dynamisch en zelfsturend acteren. De vlakke loopbaan van leraren stimuleert dit volgens hen niet. Een andere respondent geeft aan dat het voor leraren ook gemakkelijker moet zijn om tijdelijk andere dingen te kunnen doen binnen zijn schoolopdracht. Om in te spelen op toekomstige uitdagingen zou het volgens deze respondent interessant zijn dat bijvoorbeeld langdurige professionaliseringstrajecten beter te integreren zijn in de functie van leraar.

“Ik denk dat er op dat vlak ook ergens ruimte gaat moeten komen, zodat er veel kan samengewerkt worden. Het is nu heel moeilijk voor vele scholen om veel mensen structureel samen te zetten. Waarbij ze allemaal vrij geroosterd zijn. Dus heel het systeem van uurroosters zou op de helling kunnen komen staan. Misschien is het geen slecht idee om het aantal lesvrije dagen op te trekken, maar dan wel meer samenwerking, vergaderingen in plaats van les.” (Delphi-respondent 15)

Een tweede aspect met betrekking tot het lerarenberoep dat naar voren komt uit de interviews is een totaaldefinitie van het takenpakket van de leraar. Om flexibel te kunnen inspelen op veranderende tendensen, is het volgens de respondenten aangewezen dat duidelijker gedefinieerd wordt welke zaken onderdeel zijn van het takenpakket van de leraar en welke niet. Zo geven de respondenten uit de Delphi-studie aan dat zij verwachten dat er naar de toekomst toe meer ingezet wordt op interne ondersteuning, professionalisering en samenwerking op school. Door het beroep van leraar te definiëren in termen van ‘aantal lessen’ wordt volgens hen echter voorbijgegaan aan de taken van leraren die, naast het lesgeven, noodzakelijk zijn om in te spelen op het onderwijs van de toekomst. Vanuit deze redenering opperen een aantal respondenten dat het takenpakket van leraren in de toekomst niet beschreven zou mogen zijn in een aantal lessen, maar in aantal werkuren (bijvoorbeeld de 38-uren week). Door daarbij een totaalpakket van lerarentaken te definiëren (inclusief professionaliseringsactiviteiten, samenwerkingsmomenten met collega’s e.d.), zo geven de respondenten aan, wordt het takenpakket voor leraren duidelijker, maar ook flexibeler in te zetten in functie van veranderingen of tendensen.

Een laatste aspect met betrekking tot het lerarenberoep dat naar voren geschoven wordt in de interviews, is de verschuiving van een individueel naar een collectief takenpakket. De verschillende huidige en toekomstige tendensen zorgen er volgens de respondenten voor dat het takenpakket van leraren steeds meer divers en complex wordt. Het is volgens hen dan ook te ambitieus om van leraren te verwachten dat zij hier passend mee kunnen (blijven) omgaan. Daarom geven verschillende respondenten aan dat het lerarenberoep naar de toekomst sterker zal evolueren naar een collectief gegeven met gedeelde expertise. Zo kunnen we bijvoorbeeld denken aan een collectief van didactische (vak-) experts, aangevuld met andere experten in de vorm van bijvoorbeeld logopedisten, therapeuten of maatschappelijk assistenten. Door het construeren van multidisciplinaire expert-teams zullen scholen volgens de respondenten uit de Delphi-studie beter in staat zijn om in te spelen op snel veranderende maatschappelijke tendensen. Dit impliceert echter wel dat er maatschappelijk naar ‘de leraar’ meer gekeken zal worden vanuit een deel-van-het-geheel perspectief dan als de enige verantwoordelijke voor het leren van leerlingen.

“En het gevaar is dat zo een hoeveelheid aan dingen dat dat ook potentiële leerkrachten gaat afschrikken want je kan niet in alles expert zijn. Dus ik geloof wel heel sterk in het gegeven dat onderwijs als individuele leerkracht dat dat gedaan is. Onderwijs doet je in team, doe je samen en ook daar heeft iedereen zijn talenten en is het belangrijk dat men ook durft te gaan staan en te zeggen kijk dat is niet mijn grootste kracht maar dat je dan de talenten van iemand anders, ik zeg nu in een lagere school, basisschool muzische vorming, de ene mens is creatief en kunstzinnig terwijl iemand anders misschien veel meer geïnteresseerd is in natuur. En die talenten optimaal benutten en dat niet zien als oei, dat kan ik niet, dat denk ik dat wel heel essentieel is.” (Delphi-respondent 13)

Een competentiegericht en projectmatig curriculum

Naast de ondersteuning van scholen en leraren, de lerarenopleiding en de taakinvulling van leraren, is volgens respondenten ook het curriculum een belangrijke randvoorwaarde voor het onderwijs van de toekomst. Uit de interviews blijken een aantal aandachtspunten voor een curriculum dat scholen en leraren ondersteunt om om te gaan met de uitdagingen van het onderwijs in de toekomst.

De respondenten halen in de interviews aan dat de maatschappelijke tendensen al gauw eindigen in een opeenstapeling van nieuwe doelstellingen binnen curricula. Een eerste uitdaging is volgens hen dan ook om na te denken over de kennis en competenties die voor studenten na het secundair onderwijs absoluut de minimumvereiste zijn. Met andere woorden is het volgens respondenten noodzakelijk om kritisch te reflecteren over de (hoeveelheid) aan huidige eindtermen. In plaats dat

nieuwe tendensen leiden tot steeds meer nieuwe eindtermen, zouden zij het interessanter vinden te evalueren welke eindtermen echt noodzakelijk zijn en hoe ze generiek geformuleerd kunnen worden overheen vakken.

Een tweede aandachtspunt in het curriculum is volgens de respondenten uit de Delphi-studie het vakgerichte onderwijscurriculum. Volgens de respondenten wordt het om aan de toekomstige tendensen in het onderwijs tegemoet te komen belangrijk om over vakken heen te kijken naar het curriculum. In plaats van vakgericht te blijven werken, wordt het volgens hen interessanter om projectmatig of thematisch leerstof aan te brengen. Uit de interviews blijkt het echter aangewezen dat ook het curriculum en de leerplannen herdacht zouden worden.

Een laatste aandachtspunt met betrekking tot het curriculum van de toekomst is volgens de respondenten uit de Delphi-studie om nog sterker in te zetten op competentiegericht in plaats van (te) kennisgericht onderwijs. Omdat studenten van morgen zullen verder studeren en werken in een sneller evoluerende maatschappij, wordt het inzetten op generieke competenties volgens de respondenten belangrijker dan het aanbrenge van heel specifieke kennis. De insteek hier is dat studenten op termijn door over generieke competenties te beschikken, sterker zelfsturend zeer specifieke kennis kunnen verwerven en ontwikkelen.

De gepaste balans tussen autonomie, verwachtingen en sturing

Om met de toekomstige uitdagingen in het onderwijs om te kunnen gaan, zien respondenten van de Delphi-studie het als essentieel dat er een goede balans is tussen autonomie, verwachtingen en sturing vanuit de overheid.

Allereerst achten stakeholders het noodzakelijk dat scholen en leerkrachten ook in de toekomst over afdoende autonomie blijven beschikken om het onderwijs (flexibel) te organiseren. De maatschappij verandert volgens respondenten in een zeer hoog tempo, wat maakt dat het voor scholen belangrijk zal zijn om zelf aan koersbepaling te kunnen doen. Uit de Delphi-studie komt naar voren dat scholen en leerkrachten autonoom willen bepalen welke doelen noodzakelijk zijn om op in te zetten voor een bepaalde periode. Daarbij aansluitend is het volgens de respondenten ook aangewezen dat scholen zelf die over autonomie beschikken om randvoorwaarden voor het bereiken van hun doelen te creëren en in te vullen. Een respondent omschrijft het als dat “de overheid geen keurslijf mag ontwikkelen”. Met andere woorden, diversiteit tussen scholen mag

blijven bestaan, zowel in de doelen die scholen vooropstellen als in de randvoorwaarden die ze daarin wensen te creëren.

Tegelijkertijd is het volgens de respondenten van de Delphi-studie wel aangewezen dat verwachtingen van overheidswege duidelijk(er) geëxpliciteerd worden. Dit kan bijvoorbeeld doordat de overheid een standpunt inneemt in welke tendensen bepalend zijn of van groot belang zijn om op in te spelen, zonder daarbij te bepalen hoe een school op deze tendensen ingespeeld moet worden. Het gaat in deze om richting geven, eerder dan richting bepalen. Een goed voorbeeld dat in dit verband uit de interviews naar voren komt, is het Referentiekader Onderwijs Kwaliteit (ROK). Volgens respondent 12 wordt in dit kader een goede balans gevonden tussen verwachtingen, sturing en autonomie. Het kader maakt aan scholen immers duidelijk wat van hen verwacht wordt inzake onderwijskwaliteit, zonder daarbij het 'hoe' te bepalen.

“En inderdaad, er zijn wel echt dingen waarvan je zegt: ‘Ja, je moet daar inspringen, je moet daarmee mee zijn.’. Maar er wordt ook te veel van extern opgelegd. Als er geen tijd is om dat te aanvaarden om je dat een beetje eigen te maken voordat je dat moet doen, dan sla je de mensen daarmee dood he. Te veel in een te korte tijd.”
(Delphi-respondent 5)

3.2. De resultaten uit de tweede ronde van de Delphi studie

In een tweede ronde werd het belang van de verwachtingsstatements voor de toekomst aangegeven door middel van een online vragenlijst. Om tot een rangorde te komen, werd vervolgens gekeken in welke mate respondenten hierover een consensus bereikten. De verwachtingsstatements konden vervolgens vergeleken en gerangschikt worden naargelang het consensuslevel dat bereikt was. Hierna werd het gemiddelde consensuslevel berekend om het mogelijk te maken dit ook te doen op het niveau van de verwachtingsgroep. De belangrijkste bevindingen worden in de volgende sectie kort beschreven.

3.2.1. De rangorde van de verwachtingen aan de leraar van de 21^{ste} eeuw

Werken in teamverband

Binnen de verwachtingsgroep ‘Werken in teamverband’ werd de grootste consensus in het Delphi-panel bereikt rond het verwachtingsstatement ‘De leraar deelt zijn kennis en vaardigheden met het lerarenteam’. Achtentze procent geeft aan dat zij deze gedragsactie ‘zeer belangrijk’ of ‘uitermate belangrijk’ achten voor de toekomst. Toch blijkt er nog discussie te zijn over het belang van het delen van informatie en kennis met collega’s buiten de school. Een consensuslevel van slechts 65 procent wordt bereikt over dit statement. De meeste van de Delphi-respondenten geven aan dat zij het belang van delen van kennis en vaardigheden binnen het lerarenteam hoger inschatten dan het delen van kennis en informatie tussen scholen. Het belang om klas- en vakoverschrijdend samen te werken werd ook benadrukt door het panel met een consensuslevel van 70 procent. Respondenten waren het ook eens over het belang van een gedeelde verantwoordelijkheid tussen leraren binnen de school van de toekomst. Meningen verschillen het meest over het verwachtingsstatement ‘De leraar deelt onderwijzende taken met collega’s’. De grootste groep van respondenten (35%) schat het belang van deze gedragsactie als ‘belangrijk’ in voor de toekomst. Vierenvijftig procent van de respondenten schrijft het belang hoger aan. Het verwachtingsstatement bereikt hierdoor juist de vooropgestelde ondergrens om weerhouden te worden in de volgende analyseronde. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 18.

Tabel 18

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep 'werken in teamverband'.

Verwachtingsstatement	Schaal Score	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar deelt zijn kennis en vaardigheden met het lerarenteam</i>	1	0	87
	2	4	
	3	9	
	4	52	
	5	35	
<i>De leraar deelt de verantwoordelijkheid voor de leerlingen samen met collega's</i>	1	0	70
	2	0	
	3	13	
	4	48	
	5	39	
<i>De leraar organiseert vak- en klas overschrijdende projecten met andere leraren**</i>	1	0	70
	2	0	
	3	26	
	4	48	
	5	22	
<i>De leraar wisselt kennis en informatie uit met collega's buiten zijn school</i>	1	0	65
	2	9	
	3	26	
	4	48	
	5	17	
<i>De leraar deelt onderwijzende taken met collega's</i>	1	0	56
	2	9	
	3	35	
	4	30	
	5	26	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** Dit verwachtingsstatement had een non response percentage van 4%

Het begeleiden van het zelfstandig leerproces

Voor het verwachtingsstatement 'De leraar geeft duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken concreet geformuleerd worden' werd het hoogste consensuslevel berekend binnen de verwachtingsgroep 'Het begeleiden van het zelfstandig leerproces'. Zesennegentig procent van de respondenten schatten dit statement in als 'zeer' tot 'uitermate belangrijk'. Binnen deze verwachtingsgroep benoemt een meerderheid van de respondenten vijf van de zes statements als 'uitermate belangrijk'. Negenenzestig procent van de respondenten geeft het verwachtingsstatement 'De leraar geeft feedback op het leerproces van de leerling' de hoogste schaalscore. Dit is het hoogste percentage over alle bevraagde verwachtingsstatements heen.

Hoewel 68 procent van de respondenten akkoord gaat over het belang van het monitoren van het leertraject, waren de meningen in het panel meer verdeeld over het statement of de leraar ook het leertraject dient te ontwerpen. Met een consensuslevel van 73 procent was dit statement het laagste scorende in de verwachtingsgroep. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 21.

Tabel 21

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep 'Het begeleiden van het zelfstandig leerproces'.

Verwachtingsstatement	Schaal Score	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
De leraar geeft duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken concreet geformuleerd worden**	1	0	96
	2	0	
	3	0	
	4	30	
	5	66	
De leraar geeft feedback op het leerproces van de leerling	1	0	91
	2	0	
	3	9	
	4	22	
	5	69	
De leraar geeft de leerlingen verantwoordelijkheid over hun leerproces	1	0	87
	2	0	
	3	13	
	4	48	
	5	39	
De leraar monitort het leertraject van de leerling	1	0	86
	2	0	
	3	13	
	4	43	
	5	43	
De leraar creëert een foutvriendelijke en rustige leeromgeving voor de leerling	1	0	82
	2	4	
	3	13	
	4	30	
	5	52	
De leraar ontwerpt een leertraject voor de leerling op basis van zijn leernoden	1	0	73
	2	4	
	3	22	
	4	43	
	5	30	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** Deit verwachtingsstatement had een non response percentage van 4%

Vak- en didactische expertise

Eennegentig procent van de respondenten duidt het 'zeer' tot 'uitermate belangrijk' dat de leraar passie heeft voor zijn vak en de inhoud die hij of zij brengt. Hoewel passie en vak expertise door evenveel respondenten benoemd wordt als 'zeer belangrijk', ligt het consensuslevel lager voor de verwachting omtrent vakexpertise. Negen procent minder respondenten duidt namelijk dit statement aan als 'uitermate belangrijk'. Andere statements bedragen consensuslevels tussen 69 procent en 87 procent. Zowel voor het statement 'De leraar stemt de didactische werkvormen en activiteiten af op de leernoden van de leerlingen' als voor het statement 'De leraar blijft zijn kennis en vaardigheden uitbreiden en verfijnen doorheen zijn loopbaan' schatten de meeste respondenten de verwachting in als 'uitermate belangrijk' voor de toekomst. De verwachting die stelt dat de leraar experimenteert in zijn didactisch en pedagogisch handelen behaalt de laagste score binnen de verwachtingsgroep. Vijfenzestig procent van de respondenten geeft aan dat dit statement 'zeer' tot 'uitermate belangrijk' zou zijn voor de toekomst. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 15.

Tabel 15

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep 'Vak- en didactisch expertise'

Verwachtingsstatement	Schaal Score	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar heeft een passie voor zijn vak en de inhoud die hij of zij brengt</i>	1	0	91
	2	0	
	3	9	
	4	52	
	5	39	
<i>De leraar stemt de didactische werkvormen en activiteiten af op de leernoden van de leerlingen</i>	1	0	87
	2	4	
	3	9	
	4	39	
	5	48	
<i>De leraar blijft zijn kennis en vaardigheden uitbreiden en verfijnen doorheen zijn loopbaan**</i>	1	0	82
	2	4	
	3	9	
	4	30	
	5	52	
<i>De leraar heeft een expertise in de inhoud die hij of zij brengt</i>	1	0	82
	2	0	
	3	17	
	4	52	
	5	30	
<i>De leraar evalueert zijn pedagogische handelen, didactiek en cultureel referentiekader**</i>	1	0	74
	2	0	
	3	22	
	4	17	
	5	57	
<i>De leraar experimenteert in zijn didactisch en pedagogisch handelen**</i>	1	0	69
	2	0	
	3	26	
	4	52	
	5	17	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** Dit verwachtingsstatement had een non response percentage van 4%

Leerlingbegeleiding

Respondenten in het panel bereikten de grootste consensus over het statement ‘De leraar heeft een persoonlijk contact met de leerling’. Vijfenzestig procent stemt in dat deze verwachting ‘uitermate belangrijk is voor de toekomst’. Ook wordt een hoge consensus behaald over het statement ‘ De leraar ondersteunt de algemene sociale-emotionele ontwikkeling van de leerling’ binnen deze verwachtingsgroep. Het consensuslevel bedraagt 78 procent. Het statement ‘De leraar begeleidt de leerling naar hogere studies of de arbeidsmarkt’ behaalde de vooropgestelde ondergrens van 51% procent niet. Dit brengt met zich mee dat dit statement niet zal worden meegenomen in de volgende fase (zie 3.2.2.). Drieënveertig procent van de respondenten benoemden deze verwachting wel als belangrijk voor de toekomst. Het consensuslevel behaalt vervolgens slecht 47 procent. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 22.

Tabel 22

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep 'Leerlingbegeleiding'.

Verwachtingsstatement	Schaal Score*	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar heeft een persoonlijk contact met de leerling</i>	1	0	87
	2	0	
	3	13	
	4	22	
	5	65	
<i>De leraar ondersteunt de algemene sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling</i>	1	0	78
	2	4	
	3	17	
	4	39	
	5	39	
<i>De leraar monitort het dagelijkse functioneren van de leerling op school</i>	1	0	70
	2	4	
	3	26	
	4	48	
	5	22	
<i>De leerling begeleidt leerlingen met gematigde sociale- en gedragproblemen</i>	1	0	65
	2	9	
	3	26	
	4	43	
	5	22	
<i>De leraar werkt samen met schoolnabije en sociale partners om zijn zorgtaken uit te voeren</i>	1	0	61
	2	9	
	3	30	
	4	35	
	5	26	
<i>De leraar begeleidt de leerling naar hogere studies of de arbeidsmarkt***</i>	1	0	47
	2	4	
	3	43	
	4	30	
	5	17	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** De verwachtingsstatement werd niet opgenomen in een volgende analyse fase (zie sectie 3.2.2)

Tussen de klas en de wereld

Binnen de verwachtingsgroep 'Tussen de klas en de wereld', behaalt het statement 'De leraar maakt de leerlingen leergierig door in te spelen op hun interesse, talenten en leefwereld' het hoogste consensuslevel. Achtenzeventig procent van de respondenten geeft aan deze verwachting 'zeer' tot 'uitermate belangrijk' zou zijn voor de toekomst. De leraar zou er ook voor moeten zorgen dat leerlingen ervaring opdoen buiten de klassetting. Alle respondenten gaan akkoord dat deze gedragsactie belangrijk, zeer belangrijk of uitermate belangrijk is in de toekomst. Een consensuslevel van 69 procent werd hier omtrent behaald. Het zou ook zeer tot uitermate belangrijk zijn dat de leraar een brede kennis heeft omtrent de actualiteit, dat claimt 65 procent van de respondenten uit het Delphi-panel. Dit statement haalt een hoger level van consensus dan het integreren van de actualiteit binnen de lessen. Éénenzestig procent van de respondent liet blijken dat zij dit laatste 'zeer' tot 'uitermate belangrijk' vonden voor de toekomst. Respondenten betwisten elkaar het meest omtrent het statement 'De leraar stimuleert de leerling om een gezonde levensstijl op te nemen'. Dit statement overstijgt net de ondergrens van 51 procent. Toch schat 39 procent van de panelleden dit statement in als 'belangrijk' voor de toekomst. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 16.

Tabel 16

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep 'tussen de klas en de wereld'

Verwachtingsstatement	Schaal Score	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar maakt de leerlingen leergierig door in te spelen op hun interesses, talenten en leefwereld</i>	1	0	78
	2	9	
	3	13	
	4	48	
	5	30	
<i>De leraar zorgt dat de leerling ervaringen kan opdoen buiten de klas**</i>	1	0	69
	2	0	
	3	26	
	4	26	
	5	43	
<i>De leraar heeft een brede actuele kennis</i>	1	0	65
	2	0	
	3	35	
	4	48	
	5	17	
<i>De leraar maakt de leerlingen bewust van de gevolgen van hun levensstijl op het milieu en de werelddynamiek**</i>	1	0	65
	2	9	
	3	26	
	4	43	
	5	22	
<i>De leraar betreft de actualiteit bij de les</i>	1	0	61
	2	4	
	3	35	
	4	39	
	5	22	
<i>De leraar stimuleert de leerling om een gezonde levensstijl op te nemen</i>	1	0	52
	2	9	
	3	39	
	4	35	
	5	17	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** Deze verwachtingsstatements hadden een non response percentage van 4%

Het contact met de ouders

Een consensuslevel van 78 procent werd berekend voor het statement ‘De leraar zet in op het verhogen van de betrokkenheid van ouders’. Dit was het hoogst scoorde statement binnen de verwachtingsgroep ‘Het contact met de ouders’. Het is ook belangrijk voor 70 procent van het panel dat de leraar de communicatie met de ouders aanhoudt. De stelling ‘De leraar houdt rekening met de leefwereld, verwachtingen en opvoedingskeuze van de ouders’ behaalde de vooropgestelde ondergrens van 51 procent niet. Dit betekent dat dit statement niet zal worden meegenomen in de volgende fase (zie 3.2.2). Hoewel het statement als ‘zeer belangrijk’ werd beschreven door bijna de helft van de panelleden, gaf slechts vier procent van de respondenten aan het statement ‘Uitermate belangrijk’ te vinden voor de toekomst. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 19.

Tabel 19

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep ‘het contact met de ouders’

Verwachtingsstatement	Schaal Score*	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar zet in op het verhogen van de betrokkenheid van ouders</i>	1	0	78
	2	0	
	3	22	
	4	48	
	5	30	
<i>De leraar houdt een open en blijvende dialoog aan met de ouders</i>	1	0	70
	2	4	
	3	26	
	4	35	
	5	35	
<i>De leraar houdt rekening met de leefwereld, verwachtingen en opvoedingskeuzes van de ouders**</i>	1	0	47
	2	13	
	3	39	
	4	43	
	5	4	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** De verwachtingsstatement werd niet opgenomen in een volgende analyse fase (zie sectie 3.2.2)

Technologie en digitale media

De grootste consensus bevindt zich over het statement ‘De leraar leert de leerling om te gaan met nieuwe technologie en digitale media’ binnen de verwachtingsgroep ‘Technologie en digitale media’. Vierenzeventig procent stelt dit als een belangrijke taak van de leraar in de toekomst. Geen enkele respondent betwist het belang hiervan. Minder eensgezindheid bestond binnen het panel over het statement of leraren zelf over de nodige ICT kennis en vaardigheden dienen te beschikken. Hoewel een consensuslevel van 65 procent is behaald, kan de grootste spreiding van antwoorden geobserveerd worden binnen dit statement. De meerderheid van 48 procent stelt het ‘zeer belangrijk’ dat de leraar zelf beschikt over deze kennis en vaardigheden. Deze antwoordcategorie wordt gevolgd door de categorie ‘belangrijk’ (22%) en ‘Uitermate belangrijk’ (17%). Acht procent gaf aan dat ze ‘niet’ of ‘Helemaal niet akkoord’ gingen met dit verwachtingsstatement. Als laatste waren de mening het meest verdeeld of leraren ICT dienen te integreren in het lesgebeuren. Een consensuslevel van 75 procent werd behaald. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement worden weergegeven in tabel 17.

Tabel 17

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep ‘technologie en digitale media’

Verwachtingsstatement	Schaal Score*	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar leert de leerling om te gaan met nieuwe technologie en digitale media</i>	1	0	74
	2	0	
	3	26	
	4	48	
	5	26	
<i>De leraar heeft kennis en is vaardig in het werken met verschillende digitale media en nieuwe technologieën**</i>	1	4	65
	2	4	
	3	22	
	4	48	
	5	17	
<i>De leraar integreert nieuwe technologieën en digitale media in het lesgebeuren</i>	1	0	57
	2	4	
	3	39	
	4	48	
	5	9	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

** Dit verwachtingsstatement had een non response percentage van 4%

Meestappen in verandering op school

Vijfenzestig procent van de respondenten in het panel vinden het ‘zeer’ of ‘uitermate belangrijk’ dat in de toekomst de leraar bereid is om actief mee te stappen in veranderingen binnen de school. Zesentwintig procent van de respondenten geven aan dat zij dit statement belangrijk vinden voor de toekomst. Negen procent stelt dit vervolgens niet als belangrijk. Een overzicht van deze verwachtingsgroep wordt weergegeven in tabel 23.

Tabel 23

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep ‘Meestappen in verandering op school’.

Verwachtingsstatement	Schaal Score*	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar is bereid actief mee te stappen in veranderingen binnen de school</i>	1	0	65
	2	9	
	3	26	
	4	43	
	5	22	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

Het bevorderen van samenwerking tussen de leerlingen

Zevenentachtig procent van de panelleden ging met elkaar akkoord dat het zeer tot uitermate belangrijk is voor de toekomst dat de leraar de leerlingen leert samenwerken. Vier procent gaven aan dat zij niet akkoord gingen met de meerderheid van de respondenten. Hoewel geen enkele respondent dit aangaf voor het statement ‘De leraar begeleidt het coöperatief leren van de leerlingen’, werd een lager level van 65 procent bereikt. Alle consensuslevels en de procentuele verdelingen van de schaalscores per verwachtingsstatement binnen deze verwachtingsgroep worden weergegeven in tabel 20.

Tabel 20

Het consensuslevel en de procentuele verdeling van schaalscores per verwachtingsstatement binnen de verwachtingsgroep 'Het bevorderen van samenwerking'.

Verwachtingsstatement	Schaal Score*	Belang voor de toekomst (%)	Consensus level %
<i>De leraar leert de leerlingen samenwerken</i>	1	0	87
	2	4	
	3	9	
	4	48	
	5	39	
<i>De leraar begeleidt het coöperatief leren van de leerlingen</i>	1	0	65
	2	0	
	3	35	
	4	48	
	5	17	

De belangrijkste categorie staan in het vet

* Schaal: 1; Helemaal niet belangrijk 2; Niet belangrijk 3; Belangrijk 4; Zeer belangrijk 5; Uitermate belangrijk op een vijf-punten Likertschaal

3.2.2. De rangorde van de verwachtingsgroepen

Nadat een rangorde kon worden aan gebracht tussen de verwachtingsstatements binnen elke verwachtingsgroep, werd het gemiddelde consensuslevel van elke verwachtingsgroep berekend. Op deze manier kunnen de verwachtingsgroepen vergeleken worden met elkaar. Een ondergrens van de 80 procent werd gehanteerd om een beperkt aantal verwachtingsgroepen te kunnen weerhouden met het oog op de volgende fase van het onderzoek. Twee verwachtingsgroepen behaalden deze ondergrens. Gemiddeld schatten vijftientig procent van de panelleden het begeleiden van de verwachtingsstatements binnen de verwachtingsgroep 'het zelfstandig leerproces' als zeer tot uitermate belangrijk voor de toekomst. Deze wordt gevolgd door de verwachtingsgroep 'Vak- en didactische expertise' met een gemiddeld consensuslevel van 81 procent. De verwachtingsgroep 'Het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen' en 'leerlingbegeleiding' halen juist niet de vooropgestelde ondergrens. Het laagste level werd behaald voor de verwachtingsgroep 'Van de klas naar de wereld'. De verwachtingsgroep behaalde een gemiddeld consensuslevel van 63 procent. De rangorde en de gemiddelde consensuslevels van alle verwachtingsgroepen wordt weergegeven in tabel 24.

Tabel 24

Het aangegeven belang van de verwachtingsstatements op basis van het gemiddelde consensuslevel

Verwachtingsgroep	Consensuslevel (%)
Het begeleiden van het zelfstandig leerproces	85
Vak- en didactische expertise	81
Bevorderen van samenwerking tussen leerlingen	78
Leerlingbegeleiding*	77
Het contact met de ouders**	75
Werken in teamverband	69
Meestappen in verandering	65
Technologieën en digitale media	65
De wereld in de klas	63

De verwachtingsgroepen die het ondergrens van 80% behaalde staan in het vet

*Het verwachtingsstatement 'De leraar begeleidt de leerling naar verder studies en/of de arbeidsmarkt' werd niet weerhouden in deze verwachtingsgroep

** Het verwachtingsstatement 'De leraar houdt rekening met de leefwereld, verwachtingen en opvoedingskeuze van de ouders' werd niet weerhouden in deze verwachtingsgroep

Conclusie

De maatschappij evolueert in een snel en hoog tempo. Leraren worden geconfronteerd met veranderende omstandigheden die hen uitdagen en nopen tot het aannemen van nieuwe taken en verantwoordelijkheden. Verwachtingen ten aanzien van leraren in het huidige onderwijs worden continue herschreven en geëvalueerd. Verwacht wordt dan ook dat het belang van bepaalde competenties binnen het huidige beroepsprofiel steeds meer benadrukt zal worden. Hierdoor kan mogelijk de rol van de leraar langzaam hertekend worden in de 21^{ste} eeuw. Dit leidt tot de volgende vragen: Welke uitdagingen brengen de huidige en toekomstige maatschappelijke ontwikkelingen met zich mee voor de leraar van de 21^{ste} eeuw? Welke verwachtingen worden er aan de leraar gesteld in de toekomst? Welke randvoorwaarden zijn hieraan verbonden? Een Delphi-studie met twee rondes werd uitgevoerd om een antwoord te bieden op de onderzoeksvragen van deze studie. In een eerste ronde werd een heterogene groep van experts geïnterviewd om de uitdagingen, verwachtingen tegenover de leraar en de randvoorwaarden, in kaart te brengen. De Delphi-respondenten haalden huidige en toekomstige uitdagingen aan voor de leraar van de toekomst. Deze uitdagingen waren de toename van het aantal leerlingen per klas, de digitalisering van het Vlaamse onderwijs, het verzekeren van een continue instroom van gekwalificeerde en gemotiveerde leraren, een toename in de uitstroom van het onderwijspersoneel, de vergrote kans op burn-out door een toename in de werklast, de onderwaardering van het lerarenberoep in de samenleving, een heersende cultuur waarin verantwoording en bewijslast centraal staan, de groeiende culturele diversiteit in de leerlingenpopulatie, een toename aan socio-emotionele, leer- en zorgnoden van de Vlaamse leerling, taal- en communicatieproblematieken met anderstalige of meertalige leerlingen en ouders en als laatste de veroudering van het klassieke kennisoverdrachtmodel. Diverse oorzaken voor, en gevolgen van deze uitdagingen werden aangehaald door de respondenten. Ook haalden de Delphi-respondenten 39 verwachtingen aan die zij stellen aan de leraar van de 21^{ste} eeuw. Deze werden vervolgens thematisch gegroepeerd in negen verwachtingsgroepen. De verwachtingsgroepen zijn: ‘vak- en didactische expertise’, ‘tussen de klas en de wereld’, ‘technologie en digitale media’, ‘werken in teamverband, het contact met de ouders’, ‘het bevorderen van samenwerking tussen leerlingen’, ‘het begeleiden van het zelfstandig leerproces’ en ‘meestappen in verandering op school’. Om tot een rangorde te komen van de verwachtingen, werd gevraagd aan de respondenten om aan te geven in welke mate zij de gestelde

verwachtingen belangrijk achtten voor de toekomst van het Vlaamse onderwijs. Hiervoor werd in de maand juni een online vragenlijst opgesteld. Om de verwachtingen te ordenen binnen elke verwachtingsgroep, werd gekeken naar de mate waarin de respondenten het eens waren over het belang van de verwachting voor de toekomst. Dit wordt het consensuslevel genoemd. Zevendertig van de 39 verwachtingsstatements scoorden hoger dan de vooropgestelde ondergrens van 51 procent. De verwachtingsstatements met het hoogste consensuslevel binnen elk van de negen verwachtingsgroepen zijn de volgende:

- De leraar heeft een passie voor zijn vak en de inhoud die hij of zij brengt
- De leraar maakt de leerlingen leergierig door in te spelen op hun interesses, talenten en leefwereld
- De leraar leert de leerling om te gaan met nieuwe technologie en digitale media
- De leraar deelt zijn kennis en vaardigheden met het lerarenteam
- De leraar zet in op het verhogen van de betrokkenheid van ouders
- De leraar leert de leerlingen samenwerken
- De leraar heeft een persoonlijk contact met de leerling
- De leraar is bereid actief mee te stappen in veranderingen binnen de school
- De leraar geeft duidelijke instructies, waarin leerdoelen en afspraken concreet geformuleerd worden

Om een rangorde binnen de verwachtingsgroepen te bekomen, werd vervolgens gekeken naar het gemiddelde consensuslevel van alle verwachtingsstatements geplaatst onder elke verwachtingsgroep. De verwachtingsgroep 'Het begeleiden van het zelfstandig leerproces' en ' Vak- en didactische expertise' overstegen de vooropgestelde ondergrens van 80 procent.

Wanneer we kijken naar de volgende 10 tot 15 jaar, verwachten we dat op basis van deze resultaten, de nadruk steeds meer zal worden gelegd op competenties binnen het huidige lerarenprofiel die het voor de leraar mogelijk maken om 1) leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven in hun leer- en ontwikkelingsprocessen, 2) zichzelf verder te professionaliseren, met een nadruk op didactische kennis en vaardigheden, 3) leerlingen beter socio-emotioneel te begeleiden op school, 4) samenwerking tussen leerlingen, met collega-leraren, ouders en directie te bevorderen, 5) ICT een integraal deel te maken van het klaspraktijk van de leerling en 6) om de brug te slaan tussen de klas en de wereld daarbuiten.

Ten slotte werden vijf algemene randvoorwaarden beschreven in dit rapport die vervuld dienen te worden om leraren te helpen adequaat om te gaan met om te gaan met de uitdagingen. De randvoorwaarden zijn: de contextgebonden ondersteuning van scholen, een algemeen vormende en competentiegerichte lerarenopleiding, een flexibele en collaboratieve invulling van het totale takenpakket, een competentiegericht en projectmatig curriculum en een gepaste balans tussen autonomie, verwachtingen en sturing.

De Delphi-methode werd gekozen om zoveel mogelijk uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden binnen het lerarenberoep te kunnen benoemen en te beschrijven. De beschrijvende en exploratieve aard van deze studie is ook meteen de zwakte. De studie verkende en beschreef de opinies, verwachtingen en percepties van een beperkt aantal onderwijsbetrokkenen. Hoewel verschuivingen en tendensen konden geïdentificeerd worden, beperkt dit enigszins de generalisatie van de resultaten van deze studie. Wij suggereren daarom verder onderzoek naar de beschreven uitdagingen, verwachtingen en randvoorwaarden. De bevinden kunnen op deze wijze verder verfijnd, uitgebreid en verdiept worden.

Bibliografie

- Boderé, A., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). *Het onderwijs van de 21^{ste} eeuw: Maatschappelijk veranderingen en hun impact op het onderwijs van vandaag en morgen*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Bouwen, G., De Ruytter, G., De Rynck, P., Van Meeuwen, N., & Vandensande, T. (2014). *De nieuwe school in 2030: Hoe maken we leren en werken aantrekkelijk? Mogelijke toekomst van het onderwijs in Vlaanderen. Verslag van een gezamenlijke verkenning*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming / Vlaamse Onderwijsraad / Koning Boudewijnstichting.
- Clycq, N., & Timmerman, C. (2016). *Introduction. In Youth in education. The necessity of valuing ethno cultural diversity*. New York: Routledge.
- Dalkey, N., & Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi method to the use of experts. *Management Science*, 9(3), 458-467.
- Day, J., & Bobeva, M. (2005). A generic toolkit for the successful management of Delphi studies. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(2), 103-116.
- Europese commissie. (2012). *The future of learning: Preparing for change*. Luxembourg.
- Ford, B., Stuart, D., & Vakil, S. (2014). Culturally responsive teaching in the 21st century inclusive classroom. *Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 56-62.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2015). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Dordrecht: Springer.
- Hannes, K., Heyvaert, M., Slegers, K., Vandenbrande, S., & Van Nuland, M. (2015). Exploring the potential for consolidated standard for reporting guidelines for qualitative research: An argument Delphi Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(4), 1-13.
- Hatcher, T., & Colton, S. (2007). Using the internet to improve HRD research: The case of the web-based Delphi research technique to achieve content validity of an HRD-oriented measurement. *Journal of European Industrial Training*, 31(7), 570-587.
- Koutsopoulos, K. C. & Kotsansi, Y.C. (2014). School on cloud: Towards a paradigm shift. *Themes in Sciences and Technology Education*, 7(1), 47-62.
- Landeta, J. (2006). Current validity of the Delphi method in social sciences. *Technological forecasting & social change*, 73, 467-482.
- Last, L. & Fulbrook, P. (2003). Why do student nurses? Suggestions from a Delphi Study. *Nurse Education Today*, 23(6), 449-458.
- Linstone, H. & Turoff, M. (2002). *The Delphi method: Techniques and application* (vol. 18). Boston: Addison-Wesley Publishing Company.

- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (Tweede druk) London: Sage.
- Ødegaard, E. (2016). 'Glocality' in play: Efforts and dilemmas in changing the model of the teacher for the norwegian national framework for kindergartens. *Policy futures in education*, 14(1), 42-59.
- OESO. (2013a). *Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment (OECD reviews of evaluation and assessment in education)*. Paris: OECD Publishing.
- OESO. (2013b). *Trends shaping Education*. Paris: OECD Publishing.
- OESO. (2016). *Trends shaping Education*. Paris: OECD Publishing.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. (2004). The Delphi method as a research tool: An example, design considerations and applications. *Information & Management*, 42, 15-49.
- Robertson, S., Novelli, M., Dale, R., Tikly, L., Dachi, H., & Ndibelema, A. (2007). *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*. London: DFID.
- Rosa, H. (2015). *Social acceleration: A new theory of modernity*. New York: Columbia University.
- Sassenberg, K., & Postmes, T. (2002). Cognitive and strategic processes in small groups: Effects of anonymity of the self and anonymity of the group on social influence. *British Journal of Social Psychology*, 41(3), 463-480.
- Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerschapsvorming en gelijke leerkanen in pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.
- Skulmoski, G., Harman, F., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of information technology education*, 6, 1-21.
- Van Acker, T., & Demaertelaere, Y. (2015). *Scholen slim organiseren: Anders werken met goesting*. Leuven: Lannoo Campus.
- Van Avermaet, P. (2013). Diversiteit als meerwaarde voor onderwijs. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert & M. Valcke (eds.), *Essays over de leraar van de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 207-220). Gent: Academia Press.
- Vandecandelaere, M., Van Den Branden, N., Juchtmans, G., Vandenbroeck, M., & De Fraine, B. (2017). *Flexibele leerwegen: inspiratiegids voor basisonderwijs en secundair onderwijs* (Tweede druk). Leuven: Lannoo Campus.
- Van den Branden, K. (2015). *Onderwijs voor de 21ste eeuw: Een boek voor leerkrachten en ouders*. Leuven: Acco.
- Vlaamse Regering. (2016). *Visie 2050. Een langetermijnstrategie voor Vlaanderen*. Brussel: Vlaamse Regering.

Wereld Economisch Forum. (2016). *The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution (Global insight report)*. Wereld Economisch Forum.

Bijlage

Bijlage A: de semigestructureerde interviewleidraad van de diepte-interviews uit de eerste Delphi-ronde

FASEN	VRAGEN
Voorstelling onderzoek(er)	Ymke Honoré - UA SONO
Achtergrondvragen	Indien nog relevant: naam - leeftijd - organisatie
Introductie	Dit interview gaat na welke impact huidige en toekomstige beleidsevoluties zullen hebben op de rol van de onderwijsprofessional en de randvoorwaarden die daaraan verbonden zijn. Het interview neemt ongeveer 60 minuten in beslag. Ik neem dit gesprek op maar de gegevens worden anoniem verwerkt en niet vrijgegeven. Het gaat over uw persoonlijke mening en ervaring. Van belang is om spontaan en eerlijk te antwoorden. Er zijn geen foute antwoorden.
Openingsvragen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Welk beroep oefent u uit? (indien relevant) Had u voordien een andere functie/andere functies die relevant is/zijn voor dit onderzoek? 2. Hoeveel jaar werkervaring heeft u? 3. Wat houdt uw job precies in (indien relevant)?
Inleidende vragen	De maatschappij verandert aan een hoog tempo. We worden overspoeld met allerlei nieuwe ontwikkelingen. Bemerkt u een invloed van al deze nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen op het onderwijs? Zo ja, op welke manier? (ontwikkelingen ook laten benoemen)
Overgangsvragen	<p>Heeft u tijd gehad om de aan u bezorgde documenten door te nemen? (Zoniet kort samen doornemen)</p> <p>In het CIPO-kader ziet u een aantal context- en inputfactoren. Er worden een aantal trends voorspeld. Wat denkt u over deze trends? Wat valt u op?</p> <p>Denkt u nog aan andere mogelijke toekomstige evoluties in onze maatschappij? U hoeft zich zeker niet te beperken tot de trends die op voorhand aan u werden bezorgd.</p> <p>We zouden ons in wat komt nu graag focussen op wat de impact van deze toekomstige ontwikkelingen zou kunnen zijn op de rol van de onderwijsprofessional van de toekomst.</p>
Kernvragen OV2	<p>Deel 1 van OV1: Impact van huidige en toekomstige beleidsevoluties op de rol van de onderwijsprofessional?</p> <p><u>Focus op contextfactoren/input:</u></p>

	<p>Zullen de (maatschappelijke) trends die we zopas hebben besproken volgens u ook een impact hebben op de rol van de leraar? Zo ja, aan welke trends denkt u dan? Op welke manier zullen zij een invloed uitoefenen op de onderwijsprofessional?</p> <p><u>Focus op proces:</u></p> <p>In het CIPO-kader worden in het onderdeel ‘proces’ een aantal mogelijke toekomstvoorspellingen opgesomd. We baseerden ons voor deze opsomming op de literatuur en op interviews met experts die reeds afgenomen werden.</p> <p>Zijn er voorspellingen die u opvallen? Zo ja, welke? Waarom?</p> <p>Zijn er zaken die u in de toekomst zeker ziet gebeuren? Waarom?</p> <p>Zijn er zaken die u in de toekomst niet ziet gebeuren? Waarom?</p> <p>Welke invloed zullen deze voorspellingen hebben op de rol van de onderwijsprofessional?</p> <p>Denkt u nog aan andere zaken die een invloed kunnen hebben op de rol van de onderwijsprofessional? Zo ja, welke?</p> <p><u>Focus op de output:</u></p> <p>In de output vindt u een aantal zaken mbt de kennis, vaardigheden en attitudes die door onderwijsexperts en in de literatuur als wenselijk worden ervaren wanneer de jongere het onderwijs verlaat.</p> <p>Zijn er zaken die u opvallen?</p> <p>Waarmee kan u akkoord gaan? Denkt u nog aan andere zaken?</p> <p>Waarmee kan u niet akkoord gaan?</p> <p>Welke impact hebben deze outputfactoren op de rol van de leraar?</p> <p>Zoals eerder aangegeven dient dit overzicht enkel ter inspiratie. Het vormt een start voor dit gesprek maar de lijst is zeker niet compleet. Zijn er nog andere zaken waaraan u nu denkt die een invloed kunnen hebben op de toekomstige rol van de onderwijsprofessional? Kunt u deze beschrijven?</p> <p>Focus op deel 2 van de onderzoeksvraag: welke randvoorwaarden zijn hieraan verbonden?</p> <p><u>De randvoorwaarden:</u></p> <p>Vat ik het goed samen wanneer ik stel dat u de rol van de leraar in de toekomst percipieert als... (samenvatten en afoetsen bij de respondent)?</p> <p>Welke randvoorwaarden zijn verbonden aan deze veranderende rol?</p>
--	---

	<p>Zouden vanuit het onderwijsbeleid bepaalde stappen moeten ondernomen worden om de onderwijsprofessional te ondersteunen in deze toekomstige rol? Zo ja, welke?</p> <p>Voorziet u veranderingen in het professioneel continuum van de leraar? Zo ja, op welke manier?</p> <p>Hoe zal de professionele ontwikkeling van de leraar er in de toekomst uitzien? Dienen er op het niveau van de school zaken te veranderen om de nieuwe rol van de onderwijsprofessional te ondersteunen? Zo ja, waaraan denkt u concreet?</p> <p>Denkt u nog aan andere initiatieven die kunnen genomen worden om de onderwijsprofessional te ondersteunen in zijn toekomstige rol?</p>
Slotvragen	<p>Door een vreemde speling van het lot bent u morgen minister van onderwijs. Wat zijn de eerste zaken die u doet om ervoor te zorgen dat de onderwijsprofessional klaar is voor de toekomst?</p> <p>Dit gesprek peilde naar de impact van huidige en toekomstige beleidsevoluties op de rol van de onderwijsprofessional en de randvoorwaarden die daaraan verbonden zijn. Zou u nog graag iets toevoegen mbt dit thema dat nog niet voldoende aan bod gekomen is?</p>
Afronding	Afronding en bedanking

BIJLAGE B: Mogelijke toekomstige evoluties op het onderwijs samengevat in het CIPO-model

Onderstaand schema gebruikt het CIPO-model als analytisch kader om de mogelijke evoluties samen te vatten. De onderverdeling tussen context, input, proces en output, waardoor het CIPO-model gekenmerkt wordt, is niet bindend. Sommige van de hieronder opgesomde items kunnen deel uitmaken van meerdere componenten van het model. Onderstaande opsomming dient als inspiratie en is niet exhaustief.

CONTEXT			
School	Demografische ontwikkelingen:	Economische ontwikkelingen:	Sociaal-culturele ontwikkelingen:
<p>Demografische ontwikkelingen: Vergrijzing, groeiende diversiteit, andere gezins-samenlevingsvormen</p> <p>Technologische ontwikkelingen: o.a. digitalisering</p>	<p>Economische ontwikkelingen: Groei in kennis-economie, hogere kwalificaties van werknemers vereist, disruptie, globalisering, verschuiving van macht, toenemende ongelijkheid, etc.</p> <p>Ecologische ontwikkelingen: Groeiende belasting op het milieu, verhoogde ecologische bewustzijn, etc.</p>	<p>Sociaal-culturele ontwikkelingen: Verhoogde gezondheidsbewustzijn, verhoogde draagvlak voor minder gelijkheid, etc.</p> <p>Politiek-gerechte ontwikkelingen: Juridisering, groeiende verantwoordelijkheid, etc.</p>	
Onderwijsinstellingen op de macroniveau van de school			
<p>Marktmechanismen, internationalisering, schoolvergroting, toenemende inclusie in onderwijs, etc.</p>	<p>School in de lokale omgeving</p> <p>Verhoogde interactie tussen school en gemeenschap, werkgevers, welzijnsorganisaties, sportclubs, etc.; meer leren uit de school, etc.</p>		
Personeelskenmerken: Leraren werken vanuit expertise samen in teams			
PROCESS			
Het leren van de leerlingen:			
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Leren in diversiteit: diversiteit in de groep en in de leeromgeving <input type="checkbox"/> Zelfsturend leren <input type="checkbox"/> Gepersonaliseerd: op maat van het individu <input type="checkbox"/> Samenwerkend leren <input type="checkbox"/> Actief onderzoekend en ontdekkend leren <input type="checkbox"/> Leren door te leren <input type="checkbox"/> Kan ook van op afstand 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Meer kwalificatie uitstroom <input type="checkbox"/> Meer leren van de omgeving <input type="checkbox"/> Meertaligheid in Nederland <input type="checkbox"/> Sterke technische wetenschappen <input type="checkbox"/> Digitale letterkunde <input type="checkbox"/> Levenslang leren <input type="checkbox"/> Ondernemingszin <input type="checkbox"/> Creativiteit <input type="checkbox"/> Sociale competenties (bv. samenwerkingsvaardigheden) <input type="checkbox"/> Verantwoordelijkheid <input type="checkbox"/> Een positieve omgang met diversiteit; respect voor verschillende culturen <input type="checkbox"/> Kritische denk- en probleemoplossende vaardigheden <input type="checkbox"/> Zorgvragen voor de omgeving en natuur <input type="checkbox"/> Veranderbaarheid en verandervaardigheid 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Meer kwalificatie uitstroom <input type="checkbox"/> Meer leren van de omgeving <input type="checkbox"/> Meertaligheid in Nederland <input type="checkbox"/> Sterke technische wetenschappen <input type="checkbox"/> Digitale letterkunde <input type="checkbox"/> Levenslang leren <input type="checkbox"/> Ondernemingszin <input type="checkbox"/> Creativiteit <input type="checkbox"/> Sociale competenties (bv. samenwerkingsvaardigheden) <input type="checkbox"/> Verantwoordelijkheid <input type="checkbox"/> Een positieve omgang met diversiteit; respect voor verschillende culturen <input type="checkbox"/> Kritische denk- en probleemoplossende vaardigheden <input type="checkbox"/> Zorgvragen voor de omgeving en natuur <input type="checkbox"/> Veranderbaarheid en verandervaardigheid 	
Het curriculum: continue stemming in de arbeidsmarkt, focus op vaardigheden en attitudes, p.v. kennisinhouden maar toegankelijk kerncurriculum, meer aandacht voor transversale (overstijgende) vaardigheden, etc.			
De waarde van de leeractiviteit: standaard onderdelen van de leerproces maken			
De waarde van de leeractiviteit: standaard onderdelen van de leerproces maken			
De waarde van de leeractiviteit: standaard onderdelen van de leerproces maken			
De waarde van de leeractiviteit: standaard onderdelen van de leerproces maken			

Bijlage C: een overzicht van de uitdagingen, verwachtingsgroepen, verwachtingsstatements en randvoorwaarden.

Uitdagingen
De grootte van de klas
Digitalisering van het Vlaamse onderwijs
De instroom van onderwijspersoneel
De uitstroom van onderwijspersoneel
Burn-out, werklast en de onderwaardering van de leraar in de Vlaamse samenleving
Een cultuur van verantwoording en bewijslast
Cultuur, taal en communicatie met leerlingen en ouders
De toename van leer- en zorgproblematieken in de klas
De veroudering van het klassieke kennisoverdrachtmodel
Verwachtingsgroepen
Vak- en didactische expertise
De leraar blijft zijn kennis en vaardigheden uitbreiden en verfijnen doorheen zijn loopbaan
De leraar heeft een expertise in de inhouden die hij of zij brengt
De leraar heeft een passie voor zijn vak en de inhouden die hij of zij brengt
De leraar stemt de didactische werkvormen en activiteiten op de leernoden van de leerlingen
De leraar experimenteert in zijn didactische en pedagogische handelen
De leraar evalueert zijn pedagogische handelen, didactiek en culturele referentiekader
Tussen de klas en de wereld
De leraar heeft een brede actuele kennis
De leraar maakt de leerlingen leergierig door in te spelen op hun interesses, talenten en leefwereld
De leraar betreft de actualiteit bij de les
De leraar maakt de leerlingen bewust van de gevolgen van hun levensstijl op het milieu en de werelddynamiek
De leraar stimuleert de leerling om een gezonde levensstijl op te nemen
De leraar zorgt dat de leerling ervaringen kan opdoen buiten de klas
Technologie en digitale media
De leraar heeft kennis en is vaardig in het werken met verschillende digitale media en nieuwe technologieën
De leraar integreert nieuwe technologieën en digitale media in het lesgebeuren
De leraar leert de leerling om te gaan met nieuwe technologieën en digitale media
Werken in teamverband
De leraar deelt de verantwoordelijkheid voor de leerlingen samen met collega's
De leraar deelt zijn kennis en vaardigheden met het lerarenteam
De leraar wisselt kennis en informatie uit met collega's buiten zijn school
De leraar deelt onderwijzende taken met collega's
De leraar organiseert vak- en klas overschrijdende projecten met andere leraren

Het contact met de ouders
De leraar zet in op het verhogen van de betrokkenheid van ouders
De leraar houdt een open en blijvende dialoog aan met de ouders
De leraar houdt rekening met de leefwereld, verwachtingen en opvoedingskeuze van de ouders*
Het bevorderen van samenwerking tussen de leerlingen
De leraar leert de leerlingen samenwerken
De leraar begeleidt het coöperatief leren van de leerlingen
Het begeleiden van het zelfstandig leerproces
De leraar ondersteunt de algemene socialemotionele ontwikkeling van de leerling
De leraar begeleidt leerling naar hogere studies of de arbeidsmarkt*
De leraar begeleidt leerlingen met gematigde gedrag en sociale problemen
De leraar monitort het dagelijks functioneren van de leerling op school
De leraar heeft een persoonlijk contact met de leerling
De leraar werkt samen met schoolnabije en sociale partners om zijn zorgtaken uit te voeren
Leerlingenbegeleiding
De leraar ondersteunt de algemene sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerling
De leraar begeleidt leerling naar hogere studies of de arbeidsmarkt
De leerling begeleidt leerlingen met gematigde gedrag en sociale problemen
De leraar monitort het dagelijkse functioneren van de leerling op school
De leraar heeft een persoonlijk contact met de leerling
De leraar werkt samen met schoolnabije en sociale partners om zijn zorgtaken uit te voeren
Meestappen met verandering op school
De leraar is bereid actief mee te stappen in veranderingen binnen de school
Randvoorwaarden
Contextgebonden ondersteuning van scholen
Algemeen vormende en competentiegerichte leraren opleidingen
De flexibele en collaboratieve invulling van het totale takenpakket van de leraar
Een competentiegericht en projectmatig curriculum
De gepaste balans tussen autonomie, verwachtingen en sturing

*De verwachtingsstatements werd niet opgenomen in een volgende analyse fase (zie sectie 3.2.2)