

TALIS 2018 VLAANDEREN

VERDIEPEND RAPPORT
– LUIK DIVERSITEIT



National program manager
Promotor-woordvoerder
Co-promotor
Co-promotor
Verantwoordelijke eerste graad secundair onderwijs
Verantwoordelijke lager onderwijs
Technische ondersteuning
Vooronderzoek

Prof. Dr. Van Droogenbroeck Filip
Prof. Dr. Spruyt Bram
Prof. Dr. Siongers Jessy
Prof. Dr. Kavadias Dimokritos
Lemblé Hélène
Bongaerts Balder
Mathysen Dennis, Laura Van Den Borre
de Korte Kyra

Citatie

Siongers, J., Spruyt, B., Van Droogenbroeck, F., Bongaerts, B., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport diversiteit (p. 84)*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Inhoudstafel

Beleidsamenvatting	5
1 Inleiding	8
2 Diversiteit gemeten: een vergelijking van verschillende indicatoren	11
3 Een sociografie van scholen naar gelang de diversiteit van hun leerlingenpubliek	20
3.1 Het profiel van leraren	21
3.1.1 Socio-demografisch profiel	21
3.1.2 Vooropleiding	22
3.1.3 Arbeidsomstandigheden	23
3.1.4 Motivatieprofiel leraren	23
3.2 Onderwijsproceskenmerken	25
3.2.1 Tijdsbesteding	26
3.2.2 Klaspraktijken	28
3.2.3 Aangevoelde autonomie en gedeelde verantwoordelijkheid	31
3.2.4 Zelf-effectiviteit	32
3.2.5 Out of subject teaching	33
3.2.6 Aanvangsbegeleiding en mentorschap	35
3.2.7 Deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten	36
3.2.8 Ervaren noden	40
3.3 Relatie met arbeidstevredenheid en werkgerelateerd welzijn	41
3.3.1 Gepercipieerde waardering door de samenleving	41
3.3.2 Jobtevredenheid	42
3.3.3 Negatieve invloed van het beroep op het algemeen welzijn en bronnen van stress	44
3.4 Naar een synthese	47
4 Werken met en aan het omgaan met diversiteit onder leerlingen	53
4.1 De houding van leraren ten opzichte van diversiteit volgens schoolleiders	54
4.1.1 Overtuigingen met betrekking tot gelijkheid	54
4.1.2 Overtuigingen met betrekking tot culturele diversiteit	56
4.1.3 Maatregelen en praktijken met betrekking tot gelijkheid	57
4.1.4 Maatregelen en praktijken met betrekking tot culturele diversiteit	59

4.1.5	Verschil in perceptie tussen leraren en schoolleiders voor maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit	60
4.1.6	Lesgeven in een multiculturele omgeving	61
4.1.7	De relatie tussen de demografische realiteit en de wijze waarop landen met het thema gelijkheid en diversiteit omgaan	65
4.2	Conclusie	69
4.3	Appendix: verschillen uitgezet naar landniveau	71
5	Algemeen besluit	77
6	Referenties	81



Beleidssamenvatting

Vlaanderen evolueert langzaam en net zoals vele Europese landen naar een samenleving van minderheden. Cijfers van het JeugdOnderzoeksPlatform tonen dat er vandaag in steden zoals Antwerpen, Gent en Brussel onder jongeren (14-20 jaar) geen enkele etnisch-culturele groep is die meer dan de helft van de populatie uitmaakt (Bradt et al., 2019). De demografische evolutie in de grootsteden is een voorbode van de transformatie waarvoor ook de rest van Vlaanderen staat. Diversiteit blijft bovendien niet beperkt tot verschillen in etnisch-culturele achtergrond. Het gaat over verschillen in sociaaleconomische achtergrond, gender, enz. In debatten over onderwijs kwam die diversiteit de laatste jaren steeds nadrukkelijker naar de voorgrond. Het spreekt daarom voor zich dat in een survey als TALIS dewelke als centraal objectief heeft inzicht te verschaffen in de werksituatie van leraren en schoolleiders dit thema niet kan ontbreken. TALIS biedt op dat vlak twee interessante onderzoeksmogelijkheden. Ten eerste is het een zeer brede survey, die toelaat de samenstelling van het leerlingenpubliek te relateren aan een breed scala aan relevante aspecten van de werkomgeving van leraren en schoolleiders. Een breed perspectief is uitstekend geschikt om de volle relevantie en betekenis van onderwijs in een heterogene omgeving te schetsen. Ten tweede, nam de OESO in 2018 voor het eerst het thema 'Lesgeven in heterogene omgevingen' in de TALIS vragenlijst op. Daarin werd gepeild naar hoe leraren staan tegenover en omgaan met diversiteit in hun klas en school. Die twee onderzoekspistes vormen de kapstok van dit verdiepend rapport. Het rapport bestaat naast de inleiding uit drie empirische hoofdstukken.


Na de inleiding knopen we in Hoofdstuk 2 aan bij één van de meest opmerkelijke bevindingen uit het *TALIS 2018 Vlaanderen Volume 1* rapport (Van Droogenbroeck et al., 2019) namelijk, de opmerkelijk hoge diversiteit in scholen zoals gerapporteerd door leraren en schoolleiders. Vooral de toename in de periode 2013-2018 is in Vlaanderen erg uitgesproken en veel sterker dan in de 14 Europese vergelijkingslanden. Dergelijke vaststelling roept de vraag op hoe die rapportage door leraren en schoolleiders zich verhoudt tot de reële leerlingenpopulatie. In een eerste kort hoofdstuk gaan we daarop in door voor de scholen die aan TALIS participeerden de percepties van leraren en schoolleiders rond de samenstelling van hun leerlingenpubliek te relateren aan de diversiteitscijfers afkomstig uit de administratieve databanken van het Departement Onderwijs. Voor de scholen die participeerden aan TALIS kennen we inderdaad ook de samenstelling van hun leerlingenpopulatie op basis van de Onderwijs Kansarmoede-indicatoren (OKI). Een vergelijking tussen de databronnen toont vrij hoge correlaties en dat zowel tussen (1) de verschillende achterstellingskenmerken als (2) tussen de verschillende databronnen. Het eerste toont dat scholen heel vaak verschillende bronnen van achterstelling combineren. De tweede vaststelling schept vertrouwen in de gegevens afkomstig van de

bevraging bij schoolleiders en leraren. Dat is belangrijk omdat het alleen hun gegevens zijn die we kunnen gebruiken in comparatief onderzoek.

In een derde hoofdstuk maakten we een sociografie van scholen die (sterk) verschillen wat betreft de leerlingensamenstelling. We gebruikten twee administratieve indicatoren nl. het percentage leerlingen met een laagopgeleide moeder en het percentage leerlingen die thuis geen Nederlands (i.e. de onderwijstaal) spreken. De kracht van die analyse schuilt in de breedte van het perspectief. Precies door heel systematisch verschillen uit te zetten voor ongeveer alle aspecten van TALIS krijgt men een unieke kijk op de volle betekenis van diversiteit en achterstelling voor lerarenkenmerken in de Vlaamse scholen. In de specifieke verschillen tekenen zich een aantal patronen af. Zo zijn de verschillen niet heel groot maar wel heel systematisch. Bovendien ziet men in die verschillen de basis voor een verdere toename van de segregatie van leraren. Leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek geven inderdaad vaker aan van school te willen veranderen (zonder dat ze van beroep willen veranderen). Het meest opmerkelijke patroon echter zijn de duidelijk aanwezige Mattheus-effecten. Hoewel TALIS geen harde maten bevat voor de kwaliteit van het lesgeven, blijkt wel dat in scholen met een meer divers leerlingenpubliek leraren gemiddeld minder ervaring hebben, vaker niet de meest uitgebreide lerarenopleiding genoten, vaker vakken onderwijzen waarvoor ze geen onderwijsbevoegdheid hebben, minder tijd aan effectief lesgeven en leren kunnen besteden en hun eigen functioneren en doeltreffendheid lager inschatten. In Vlaanderen, net zoals in vele andere landen, geven de sterkste schouders waarschijnlijk niet les in de scholen waar het meeste verschil gemaakt kan worden.

Diversiteit in onderwijs is niet alleen een realiteit, het is ook een thema geworden in het publieke debat, bij leraren zelf, bij de ontwikkelaars van lesmateriaal, enz. Zoals eerder verduidelijkt werden in TALIS 2018 voor de eerste keer vragen opgenomen die specifiek gericht zijn op gelijkheid en lesgeven in heterogene omgevingen. Zowel aan schoolleiders als aan leraren zelf werd gevraagd hoe zij tegenover de principes van gelijkheid staan, welke acties er ondernomen (dienen te) worden, of er een concreet beleid is rond diversiteit en gelijkheid, in welke mate ze zich voorbereid voelden op lesgeven in heterogene omgevingen, welke noden ze in die context aanvoelden, en hoe effectief ze zichzelf inschatten met betrekking tot het lesgeven in heterogene groepen. De antwoorden op die vragen vormen het onderwerp van Hoofdstuk 4.

Vlaamse leraren onderschrijven, net als hun collega's in andere landen, in sterke mate het principe van gelijkheid. Er bestaat onder Vlaamse leraren nagenoeg consensus dat leerlingen met verschillende socio-economische achtergrond gelijk moeten behandeld worden, evenals dat kinderen zo vroeg mogelijk respect voor andere culturen moeten aanleren. Opvallend is wel dat Vlaanderen in



vergelijkend perspectief aanzienlijk lager scoort als het gaat over het wegwerken van discriminatie op basis van gender. Hoewel bijna alle leraren het belangrijk vinden dat meisjes en jongens gelijk behandeld worden, valt Vlaanderen op door de minder sterke nadruk op het leerlingen actief aanleren van hoe genderdiscriminatie vermeden kan worden en het implementeren van een expliciet beleid tegen genderdiscriminatie. Vlaanderen scoort op dat vlak laag, en duidelijk lager dan de vergelijkingslanden. Wanneer we rekening houden met de reële diversiteit in de leerlingenpopulatie – welke in Vlaanderen hoog is – wordt het verschil bovendien nog meer uitgesproken. Opvallend is ook dat de overtuigingen bij leraren breed gedragen zijn en niet bepaald worden door het al dan niet lesgeven in scholen met een diverse leerlingenpopulatie. We vonden inderdaad nauwelijks verschillen in overtuigingen en praktijken rond gelijkheid en diversiteit naar schoolcompositiekenmerken.

Vlaamse leraren schatten hun zelf-effectiviteit met betrekking tot het lesgeven in een multiculturele omgeving hoog in. Binnen Vlaanderen zijn er wel significante verschillen naar schoolcompositiekenmerken met betrekking tot migratieachtergrond en sociaal-economische achterstelling. Bovendien worden grote verschillen vastgesteld met het gemiddelde in de PISA top-6 landen, al blijken die verschillen (1) vooral gedreven te worden doordat leraren in Aziatische landen hun zelf-effectiviteit op dit vlak zeer laag inschatten en (2) wijkt na controle voor de reële diversiteit in de leerlingenpopulatie Vlaanderen niet meer af van het internationale gemiddelde. Vooral die laatste observaties wijzen er op dat zelf-effectiviteit in multiculturele klassen mogelijk het gevolg is van het ‘al doende leren’ waarbij leraren die meer ervaring hebben met multiculturele klassen effectiever worden in het omgaan met de uitdagingen binnen multiculturele klassen. Dat laatste verklaart mogelijk ook waarom Vlaamse leraren aangeven zich minder goed voorbereid te voelen om les te geven in een multiculturele of meertalige setting na de formele opleiding dan leraren in de vergelijkingslanden. Het zijn de leraren die meer ervaring hebben met lesgeven in multiculturele contexten die een discrepantie kunnen vaststellen tussen wat er tijdens de lerarenopleiding werd onderwezen en de eigenlijke ervaring in de klas.


1 Inleiding

Vlaanderen evolueert net als vele andere landen en regio's naar een zeer diverse samenleving. In het licht daarvan wordt vandaag gesproken over de groei naar een zogenaamd superdiverse samenleving, een samenleving waar de diversiteit binnen de diversiteit toeneemt (Geldof, 2016; Vertovec, 2007). Deze superdiversiteit is vandaag het meest zichtbaar in de grootsteden (Geldof, 2016). Steden zoals Antwerpen en Brussel kan men vandaag zelfs benoemen als 'majority-minority cities': steden waar de meerderheid van de bevolking bestaat uit minderheden. De rest van Vlaanderen zal volgen (Cops et al., 2015).

De groeiende etnisch-culturele diversiteit manifesteert zich het eerst onder jongeren (Siongers, 2019). In het Vlaamse Gewest was in 2018 drie op de tien jongeren in de leeftijdscategorie 12 tot 17 jaar van buitenlandse herkomst. In een stad zoals Gent was dit al bijna vijf op de tien jongeren. In Antwerpen en Brussel ging het zelfs om respectievelijk zeven en acht op de tien jongeren (Siongers, 2019). Diversiteit in scholen beperkt zich niet tot etnisch-culturele diversiteit (Keppens & Siongers, 2014). Etnische-culturele diversiteit gaat meestal samen met talige en levensbeschouwelijke diversiteit dewelke op hun beurt duidelijk samenhangen met variatie in sociaaleconomische en culturele achtergrond van leerlingen. Op die manier ontstaat een kluwen van verschillen die op elkaar inhaken én bovendien relevant zijn met betrekking tot de bereikte onderwijsuitkomsten.

Mocht die diversiteit zich in elke school op dezelfde wijze voordoen dan zou het ermee omgaan wellicht eenvoudiger zijn. Dat is echter niet het geval. Diversiteit, op welke aspect het ook betrekking heeft, varieert (sterk) tussen scholen. We weten inderdaad dat de segregatie en concentratie van leerlingen met bepaalde achtergrondkenmerken in het Vlaams onderwijslandschap relatief sterk is (Keppens & Siongers, 2014; Spruyt, 2008; Wouters & Groenez, 2013). Dat is het gevolg van meerdere factoren. Vlaanderen heeft ten eerste een relatief dicht geografisch netwerk van scholen met een relatief laag aantal leerlingen. Dergelijke scholen zijn vrij sterk verankerd in de buurt waardoor de 'residentiële segregatie' van bevolkingsgroepen zich ook weerspiegelt in de scholen. Daarnaast is de schoolkeuze in Vlaanderen, ten tweede, ook relatief vrij waardoor voorkeuren van ouders meer dan in vele anderen landen een rol spelen in de schoolkeuze. Het (relatief) vrij inschrijvingsbeleid van scholen in Vlaanderen is daardoor meer *marktgestuurd* dan *overheidsgerereguleerd*¹ (Keppens & Siongers, 2014). Uit de TALIS 2018 data blijkt inderdaad dat 85.6% van de Vlaamse schoolleiders aangeeft dat zijn/haar school in concurrentie staat met meerdere andere scholen met betrekking tot het


¹ Er is eigenlijk sprake van een semi-marktwerking waarin ouders en leerlingen optreden als de consumenten van onderwijs waarbij de voorkeur voor bepaalde scholen vaak sociaal bepaald wordt.



leerlingenpubliek (Van Droogenbroeck et al., 2020). Dat is veel hoger dan in de 14 Europese vergelijkingslanden (63.7%) en de PISA top 6 landen (48.1%) en duidelijk verbonden met een sterkere segregatie van het leerlingenpubliek. Dat alles wordt nog versterkt doordat scholen verschillen in de bovenbouw voor het secundair onderwijs die ze aanbieden én leerlingen en hun ouders vaak een school kiezen in functie van de richting waarin ze finaal willen afstuderen. In de mate dat leerlingen met een verschillende achtergrond verschillend presteren en dus ook verschillende studierichtingen kiezen, worden ze ook via dat mechanisme naar verschillende scholen gekanaliseerd.

Diversiteit is niet alleen een feit. Het is ook voorwerp van intens debat. Debatten over zaken als spreiding van leerlingen en kansen(on)gelijkheid zijn niet alleen een complexe maar ook een gevoelige thematiek. Te midden van dergelijke debatten zoeken beleidsmakers, schoolleiders, leraren en academici naar manieren waarop onderwijssystemen het best omgaan met de uitdagingen en opportuniteiten die een meer diverse leerlingenpopulatie met zich meebrengen. In die zin is 'Omgaan met Diversiteit' tijdens de afgelopen jaren een belangrijk onderwijsthema geworden. Binnen dat thema richt dit rapport de focus op leraren. Dit rapport steunt op de idee dat als diversiteit onder leerlingen een rol speelt in de onderwijsuitkomsten, de leraar daarbij een mediërende factor moet zijn. De focus op leraren wordt ingegeven door drie redenen.

Ten eerste, weten we dat naast de individuele achtergrondkenmerken van leerlingen, leraren de grootste impact hebben op de onderwijsprestaties (cognitief) en de non-cognitieve vorming van leerlingen (OECD, 2018). Empirisch onderzoek toont ook dat leraren in scholen met een hoog aandeel leerlingen met een sociaaleconomische achterstelling het grootste verschil kunnen maken, en dat zowel voor wat betreft de cognitieve als de non-cognitieve (burgerschapswaarden zoals vooroordelen, ethnocentrisme, discriminatie) uitkomsten (Hahn et al., 2007; Reynolds et al., 2014). Ten tweede, hoewel onderzoek naar de effecten van de schoolsamenstelling tot hiertoe hoofdzakelijk gericht was op de impact van schoolkenmerken op leerlingen, kan verondersteld worden dat de schoolsamenstelling ook een impact heeft op de visie en het handelen van de leraren zelf. Inderdaad, het is zelfs heel plausibel aan te nemen dat als de schoolcompositie een invloed heeft op onderwijsuitkomsten, dat dit bijna altijd gemedieerd wordt door leraren. Scholen met een verschillende leerlingensamenstelling kunnen maar relevant zijn omdat het leven op die scholen anders is. Wat dat 'anders' dan precies inhoudt, bestuderen we door de ogen van leraren. Het zijn immers hun percepties die niet alleen een reflectie van de schoolrealiteit vormen, maar ook de basis zijn waarop leraren dagdagelijks in hun werkomgeving staan. Overigens is het ook waarschijnlijk dat, ten derde, lerarenkenmerken zelf variëren naargelang de samenstelling van het leerlingenpubliek van scholen. Indien leraren de grootste impact hebben op de kwalificatie en socialisatie van leerlingen in scholen met een hoge concentratie van leerlingen uit kansengroepen, dan kan het inzetten van een



sterk gekwalificeerd lerarenkorps in deze scholen potentieel één van de meest doeltreffende beleidsmaatregelen zijn om eventuele negatieve gevolgen van segregatie en concentratie in het onderwijs en op school aan te pakken. Daarom lijkt het ons in het kader van de debatten omtrent diversiteit op school essentieel te onderzoeken in welke mate leraren in scholen met veel diversiteit in de leerlingenpopulatie zich onderscheiden van scholen met weinig diversiteit. Daarbij is het belangrijk zowel naar het profiel van leraren (gender, aantal jaren ervaring als leraar, hun visie op het lerarenberoep, ...) te kijken als naar kenmerken die rechtstreeks verwijzen naar aspecten van het onderwijsproces.

De centrale onderzoeksvraag van dit rapport vormt dan ook de vraag: Hoe varieert de lerarenpopulatie op scholen in functie van de kenmerken van hun leerlingenpopulatie? Dat gebeurt in drie stappen. Eerst bekijken we de diversiteit in de leerlingenpopulatie door de ogen van leraren en schoolleiders. Hoe verhouden deze percepties zich tot de 'reële diversiteit zoals gedocumenteerd via de OKI-indicatoren? Het beantwoorden van die vraag leidt tot een aantal kenmerken die de diversiteit onder leerlingen op scholen beschrijven waarmee we in een derde hoofdstuk een sociografie maken van Vlaamse leraren naar gelang de samenstelling van het leerlingenpubliek van de scholen waarin ze werken. In een vierde hoofdstuk zoomen we in op diversiteit als (beleids)thema en bestuderen we hoe leraren staan tegenover de principes van gelijkheid en diversiteit, het schoolbeleid daaromtrent, de aangevoelde noden, de mate waarin men zich voorbereid voelde op het functioneren in heterogene omgevingen en de mate waarin men het eigen functioneren als effectief beschouwt. In hoofdstuk 4 besteden we tevens bijzondere aandacht aan de wijze waarop Vlaanderen zich in internationaal perspectief situeert.

2 Diversiteit gemeten: een vergelijking van verschillende indicatoren




In dit korte hoofdstuk bestuderen we de verschillende diversiteitsindicatoren waarover we voor de Vlaamse scholen uit de eerste graad secundair onderwijs (ISCED 2) die aan TALIS 2018 deelnamen beschikken. Concreet vergelijken we gegevens van drie verschillende databronnen: (1) de gepercipieerde diversiteit volgens schoolleiders, (2) diversiteit volgens leraren en (3) de onderwijskansarmoede indicatoren (OKI) zoals geregistreerd door scholen in de databank van het Departement Onderwijs.

In TALIS wordt de diversiteit in de leerlingenpopulatie in kaart gebracht op basis van een breed scala aan indicatoren waaronder het aandeel leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is, het aandeel leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen en het aandeel leerlingen met specifieke behoeften². Aan schoolleiders werd gevraagd een schatting te maken van het aandeel leerlingen op hun school waarvoor deze diversiteitskenmerken van toepassing zijn. Aan leraren werd een gelijkaardige vraag gesteld, met dit verschil dat hen gevraagd werd naar de leerlingen in hun doelklas³. We kunnen die afzonderlijk per klas bekijken, maar omdat meerdere leraren per school hun percepties gaven en dit voor verschillende klassen, kan ook een gemiddelde berekend worden dat op zijn beurt een schatting van de leerlingensamenstelling van de school geeft. In Tabel 1 geven we zowel de cijfers op leraar- of klasniveau weer als de gemiddelden van de schoolpercentages.

Kijken we eerst naar schattingen op basis van de lerarendata dan blijkt dat de kansengroepen waar leraren het meest mee geconfronteerd worden in hun klas leerlingen zijn met specifieke behoeften en leergelateerde problemen: 62.1% van de leraren geeft aan dat meer dan 10% van de leerlingen in de referentieklas zwakke presteerders zijn en 51.6% van de leraren stelt dat meer dan een op tien leerlingen specifieke behoeften heeft. Bij respectievelijk 25.3% en 21.7% van de leraren betreft het zelfs meer dan drie op de tien leerlingen in de doelklas. Daartegenover staat dat amper 6.3% van de leraren aangeeft dat meer dan een tiende van hun klas hoogbegaafd is en dat ruim de helft (52%) aangeeft geen enkele hoogbegaafde leerling in de klas te hebben. Voor de kenmerken die verwijzen

² Leerlingen met specifieke behoeften' zijn leerlingen bij wie formeel een specifieke leerbehoefte werd vastgesteld omwille van een mentale, fysieke of emotionele achterstand. We spreken van een formele vaststelling wanneer de specifieke leerbehoefte van een leerling geattesteerd is (bijvoorbeeld door een arts, therapeut, logopedist of CLB) of wanneer het schoolteam (bijvoorbeeld tijdens een multidisciplinair overleg (MDO)) de leerling in kwestie als een leerling met specifieke behoefte identificeerde.

³ In TALIS worden klasactiviteiten bevraagd door te verwijzen naar de 'doelklas'. Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas waaraan de leraar 'vorige dinsdag na 11 uur les gaf.' Indien er geen les werd gegeven op dinsdag werd de leraar gevraagd een klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.



naar etnisch-culturele diversiteit – het aandeel anderstaligen, leerlingen met een migratieachtergrond en leerlingen die vluchteling zijn – ligt het aandeel een stuk lager. Toch geeft ook respectievelijk 38.6% en 32.6% van de leraren aan dat meer dan 10% van de leerlingen in hun klas niet het Nederlands als moedertaal heeft of een migratieachtergrond heeft. Het aandeel vluchtelingen in de klas ligt uiteraard lager, maar toch rapporteert ook 29.2% van de leraren dat er minstens een vluchteling in de doelklas zat. Naar sociaaleconomische diversiteit, rapporteert 34.9% van de leraren dat meer dan 10% van de leerlingen uit een kansarm milieu komt. 13.1% geeft aan dat meer dan 30% van hun leerlingen uit sociaaleconomisch zwakkere gezinnen komt. Tenslotte geeft 31.7% van de leraren aan dat meer dan een tiende van de leerlingen uit hun doelklas gedragsproblemen vertoont en ook hier geeft ruim een tiende van de leraren (11%) aan dat zelfs meer dan 30% van de leerlingen gedragsproblemen vertoont. De percepties van de leraren op schoolniveau tonen zeer gelijkaardige cijfers.

Tabel 1 Leerlingensamenstelling van de school volgens schoolleiders (op schoolniveau) en leraren (op klas- en schoolniveau))

	Niemand	1% - 10%	11% - 30%	31% - 60%	> 60%	n
<i>Leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is</i>						
Schoolleiders	0.6	52.4	28.3	13.3	5.4	166
Leraren (klasniveau)	17.9	43.5	18.3	11.5	8.8	2977
Leraren (gem. schoolniveau)	17.9	43.3	18.0	11.7	9.1	182
<i>Leerlingen met specifieke behoeften</i>						
Schoolleiders	0.0	50.0	39.8	9.6	0.6	166
Leraren (klasniveau)	6.7	41.8	29.9	15.9	5.8	2970
Leraren (gem. schoolniveau)	6.6	41.7	29.8	15.9	6.0	182
<i>Leerlingen uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen</i>						
Schoolleiders	1.2	50.6	35.5	10.2	2.4	166
Leraren (klasniveau)	18.4	46.8	21.8	9.8	3.3	2964
Leraren (gem. schoolniveau)	17.9	47.2	21.4	10.2	3.3	182
<i>Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben</i>						
Schoolleiders	1.8	59.0	23.5	13.9	1.8	166
Leraren (klasniveau)	24.7	42.8	17.0	9.6	6.0	2973
Leraren (gem. schoolniveau)	24.4	42.8	16.9	9.8	6.1	182
<i>Leerlingen die vluchteling zijn</i>						
Schoolleiders	47.0	51.8	1.2	0.0	0.0	166
Leraren (klasniveau)	70.8	25.0	3.3	0.6	0.2	2967
Leraren (gem. schoolniveau)	70.8	24.9	3.5	0.7	0.2	182
<i>Leerlingen die zwak presteren</i>						
Leraren (klasniveau)	4.1	33.8	36.8	19.1	6.2	2975
Leraren (gem. schoolniveau)	4.1	33.7	36.1	19.5	6.6	182
<i>Hoogbegaafde leerlingen</i>						
Leraren (klasniveau)	52.0	41.7	4.7	1.4	0.2	2973
Leraren (gem. schoolniveau)	52.2	41.6	4.8	1.3	0.2	182
<i>Leerlingen met gedragsproblemen</i>						
Leraren (klasniveau)	20.0	48.3	20.7	9.3	1.7	2978
Leraren (gem. schoolniveau)	19.8	48.1	20.6	9.6	1.9	182

Bij de schoolleiders werd voor vijf van deze indicatoren gevraagd naar hun perceptie over de aanwezigheid van deze groepen in de eerste graad van hun school. Het is opvallend dat, met uitzondering van de cijfers voor vluchtelingen, de schoolleiders het aandeel leerlingen uit zogenaamde maatschappelijke risicogroepen aanzienlijk hoger inschatten dan hun leraren. Zo geeft 47% van de schoolleiders aan dat minstens een tiende van de leerlingenpopulatie op hun school niet het Nederlands als moedertaal heeft terwijl dit bij de leraren op schoolniveau 38.8% bedraagt, een verschil van 8.2 procentpunten. Het verschil in perceptie van het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond ligt in dezelfde lijn (6.4 procentpunten). Wat betreft het aandeel leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen is het verschil in perceptie nog groter. Bij de leraren gaf 34.9% van de leraren aan dat meer dan een tiende van hun leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen komt, bij schoolleiders is dit zelfs 48.1% of een verschil van 13.2

procentpunten. Voor het aandeel vluchtelingen zien we een omgekeerd patroon. Het aandeel vluchtelingen wordt lager geschat door schoolleiders (1.2% t.o.v. 4.4% bij leraren geeft aan dat meer dan 10% vluchteling is). Wat betreft het aandeel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften liggen de perceptie van leraren en schoolleiders veel meer elkaars verlengde.

TALIS maakt het op basis van de bevraging bij schoolleiders ook mogelijk trends in de schoolsamenstelling met betrekking tot het aandeel leerlingen wiens moedertaal niet het Nederlands is, leerlingen uit kansarme gezinnen en leerlingen met specifieke behoeften te bekijken. Deze evoluties worden weergegeven in Tabel 2. Het in kaart brengen van deze verschuivingen geeft een goede indicatie van hoe en met welke snelheid schoolomgevingen veranderden. Het geeft ook een duidelijk beeld op welke vlakken de leerlingensamenstelling de voorbije tien jaar het sterkst evolueerde. Tabel 2 toont overduidelijk dat de leerlingensamenstelling de voorbije vijf jaar vooral veranderde op het vlak van de taalachtergrond. Scholen tellen anno 2018 behoorlijk meer leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is. Tussen 2013 en 2018, nauwelijks vijf jaar, nam het aandeel scholen waarvan schoolleiders aangeven dat meer dan een tiende van de leerlingen een andere moedertaal dan het Nederlands toe met maar liefst 11.0 procentpunten. Daarentegen, is op het vlak van de sociaaleconomische samenstelling en leerlingen met specifieke behoeften tussen 2013 en 2018 een lichte daling merkbaar in het aandeel scholen waar meer dan een tiende van de leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen komt of specifieke behoeften heeft. Het verschil in evoluties tussen de sociaaleconomische kenmerken van het leerlingenpubliek en de meer etnisch-culturele achtergrond van leerlingen is interessant en vormt één van de redenen waarom we in de volgende hoofdstukken beide kenmerken van het leerlingenpubliek van scholen onderscheiden.

Tabel 2 Verandering in leerlingensamenstelling tussen 2008 en 2018 in de eerste graad secundair onderwijs (op basis van schoolleiders) (percentages)

	2008	2013	2018	2018 - 2008	2018 - 2013
Leerlingen van wie de moedertaal niet het Nederlands is ^a					
≤ 10%	64.6	64.0	53.0	-11.6	-11.0
11%-60%	30.3	28.0	41.6	11.3	13.6
> 60%	5.1	8.0	5.4	0.3	-2.6
Leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen					
≤ 10%		46.9	51.8		4.9
11%-30%		37.5	35.5		-2.0
> 30%		15.6	12.6		-3.0
Leerlingen met specifieke behoeften					
≤ 10%		47.6	50.0		2.4
11%-30%		43.4	39.8		-3.6
> 30%		9.0	10.2		-1.2

^a Aangezien er in TALIS 2008 andere antwoordcategorieën werden gebruikt, werd hier een andere indeling toegepast. Voor sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen en leerlingen met specifieke behoeften gebruiken we de indeling zoals in de andere hoofdstukken van dit rapport.



Een gedeelte van die verschuivingen in de mate van diversiteit onder leerlingen, werd eerder reeds beschreven in het Vlaamse TALIS rapport Volume I (Van Droogenbroeck et al., 2019). Daar werd ook een uitgebreide vergelijking gemaakt met andere Europese landen. Zeker met betrekking tot indicatoren gerelateerd aan migratie (het hebben van migratieachtergrond, thuisstaal geen instructietaal) schatten schoolleiders in Vlaanderen de aanwezigheid van leerlingen met die kenmerken in hun scholen veel hoger in dan schoolleiders in de Europese vergelijkingslanden. Ook de trend naar een meer divers etnisch-cultureel leerlingenpubliek bleek in Vlaanderen veel meer uitgesproken in vergelijking met het Europees gemiddelde. Die sterke toename van de gepercipieerde diversiteit en de grote verschillen naar landen/regio's roepen echter ook vragen op. Alvorens verder te werken is het belangrijk na te gaan in welke mate deze *gepercipieerde* diversiteit overeenstemt met de *reële* diversiteit. Voor Vlaanderen kunnen we dat door het verband te onderzoeken met de administratieve onderwijs kansarmoede-indicatoren of OKI-indicatoren. Het gaat om vier zogenaamde risicokenmerken die voor alle scholen in Vlaanderen verzameld worden:

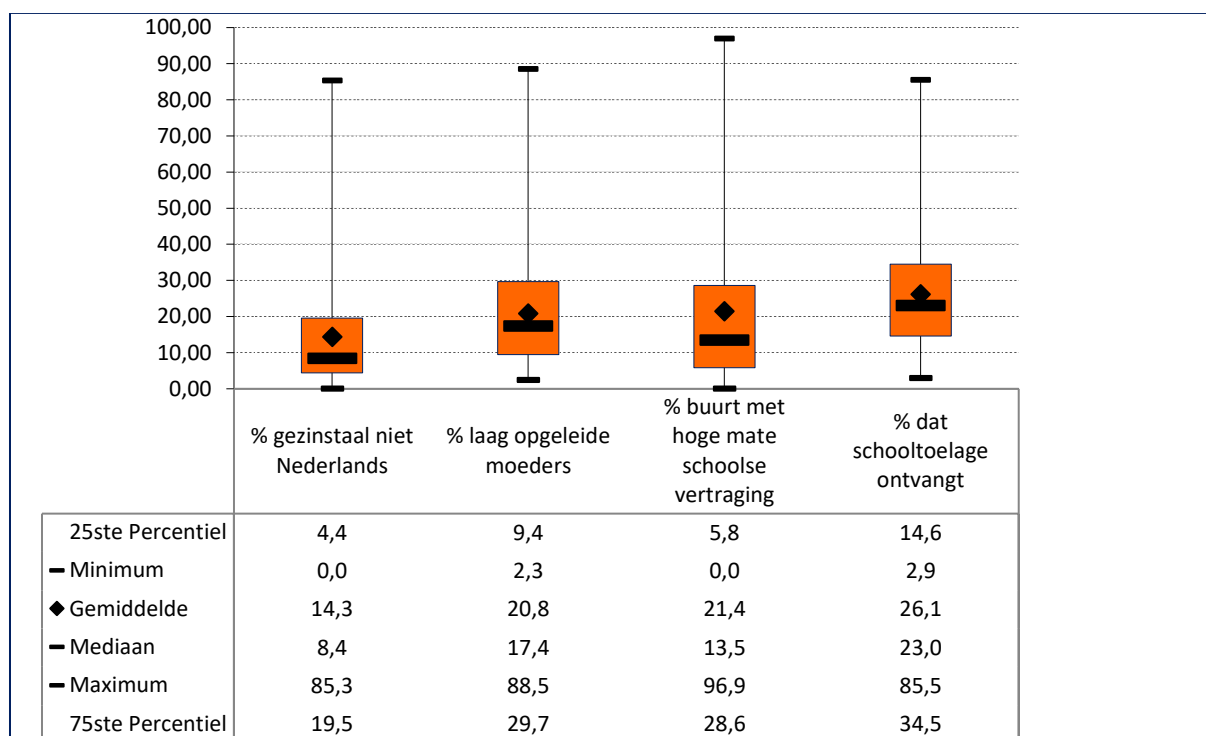
1. *Gezinstaal niet Nederlands*: een leerling tikt aan op dit kenmerk wanneer de gezinstaal niet overeenkomt met de onderwijstaal, i.c. Nederlands⁴;
2. *Laag opleidingsniveau van de moeder*: een leerling tikt aan op dit kenmerk als de moeder maximaal lager secundair onderwijs heeft afgewerkt;
3. *Schooltoelage*: De leerling scoort op deze indicator als hij/zij in aanmerking komt voor een schooltoelage en deze aangevraagd heeft Individuele socio-economische achterstelling;
4. *Buurt met hoge mate van schoolse vertraging*: Een leerling tikt aan op deze indicator als hij/zij woont in een buurt met de een hoge mate van schoolse vertraging, berekend op basis van de “percentages met 15-jarigen in de buurt waar de leerling woont met minstens 2 jaar schoolse vertraging”. Leerlingen die behoren tot het hoogste kwartiel tikken aan op deze indicator.

Voor de deelnemende scholen hebben we gegevens voor deze indicatoren voor het schooljaar voorafgaand aan het jaar waarin de TALIS-bevraging plaatsvond (2016-2017)⁵. Deze administratieve gegevens koppelden we aan de TALIS-data. Figuur 1 toont de spreiding van deze OKI-indicatoren over de 182 TALIS-scholen weer. Daaruit blijkt nogmaals de grote verschillen tussen scholen op het vlak van hun leerlingensamenstelling. Gemiddeld bedraagt het aandeel leerlingen dat niet het Nederlands als

⁴ De taal die de leerling in het gezin spreekt is niet de onderwijstaal indien de leerling in het gezin met niemand of in een gezin met drie gezinsleden (de leerling niet meegerekend) met maximum één gezinslid de onderwijstaal spreekt. Broers en zussen worden als één gezinslid beschouwd.

⁵ Deze Vlaamse OKI-indicator heeft betrekking op alle leerlingen die op 1 februari van het betreffende schooljaar (2016 – 2017) ingeschreven zijn in een school gefinancierd of gesubsidieerd door de Vlaamse overheid. De leerlingen (voltijds en deeltijds) in de eerste graad secundair onderwijs worden hier in acht genomen.

gezinsstaal heeft 14.3%. Bij de helft van de scholen ligt dat aandeel lager dan 8.4%. Dat betekent dat de gemiddelde score sterk wordt opgetrokken door een aantal scholen die extreem veel anderstalige leerlingen tellen. Dit blijkt ook uit de boxplot. Bij drie kwart van de 182 TALIS-scholen ligt dit percentage nog wel onder de 19.5% maar in een kwart van de scholen is bij een vijfde of meer van de leerlingen de gezinsstaal niet het Nederlands. In een van de scholen tikt zelfs 85.3% van de leerlingen aan op deze OKI-indicator. Ook voor de andere OKI-indicatoren stellen we gelijkaardige tendensen vast. Het 75^{ste} percentiel ligt voor deze andere indicatoren wel hoger, met name respectievelijk 29.7%, 28.6% en 34.5% leerlingen die aantikken op de indicatoren voor opleiding moeder, buurt en studietoelage. Ook voor deze indicatoren tikt in een aantal scholen een zeer hoog aandeel van de leerlingen aan.



Figuur 1. Boxplots OKI-indicatoren TALIS-scholen

We kunnen deze spreiding ook weergeven in de categorieën die in de TALIS data worden gehanteerd (Tabel 3). Enkel de gezinsstaal is in zowel de OKI-indicatoren als in de TALIS bevraging opgenomen. Als we deze indicator in exact dezelfde categorieën als in de TALIS-bevraging uitdrukken, dan blijkt dat zowel de leraren als de directie het aandeel leerlingen dat als moedertaal niet het Nederlands heeft iets hoger inschatten dan de OKI-indicator aangeeft, maar de cijfers liggen wel sterk in dezelfde lijn als deze die de OKI-indicator aangeeft. Dat scheidt vertrouwen in de accuraatheid van de percepties van leraren en schoolleiders. Bovendien is het voor het verdere vervolg van dit rapport – waarbij we vooral de relatie tussen diversiteitsindicatoren en een reeks kenmerken bestuderen – niet zo belangrijk dat de overeenstemming in het algemene *niveau* van diversiteit tussen de verschillende bronnen sterk is. Cruciaal is inderdaad vooral dat de *samenhang* tussen indicatoren die afkomstig zijn van verschillende

bronnen hoog is, omdat dat betekent dat indicatoren grotendeels het zelfde onderliggend fenomeen meten. Het is die samenhang, gemeten aan de hand van correlaties, die we in een volgende stap bestuderen.

Tabel 3 Aandeel leerlingen met risicokenmerken volgens OKI – indicatoren en moedertaal-indicator in TALIS: Frequentieverdelingen (percentages)

	<1%	1% - 10%	11% - 30%	31% - 60%	> 60%	n
<i>Leerlingen van wie de moedertaal /gezinstaal niet het Nederlands is</i>						
Schoolleiders	0.6	52.4	28.3	13.3	5.4	166
Leraren (gem. schoolniveau)	17.9	43.3	18.0	11.7	9.1	182
OKI	2.7	55.0	30.2	10.5	1.6	182
Laag opgeleide moeders						
OKI	0	29.1	47.8	19.3	3.8	182
Buurt						
OKI	2.2	39.6	35.1	14.3	8.8	182
Schooltoelage						
OKI	0.0	11.0	56.0	30.8	2.2	182

Als we op schoolniveau kijken naar de correlaties tussen enkele TALIS-indicatoren waarvan we verwachten dat deze zouden samenhangen met de OKI-indicatoren, blijkt dat de subjectieve indicatoren gemeten bij leraren en directies nauw aansluiten bij van de objectieve situatie (Tabel 4). Zowel leraren als schoolleiders maken een relatief sterke inschatting omtrent het sociaal-etnisch diversiteitsprofiel van de leerlingen in hun school. De schatting van leraren sluit daarbij wel systematisch nauwer aan bij de OKI-indicatoren dan de schatting van schoolleiders. Zo bedraagt voor de taalindicatoren de correlatie tussen de OKI- en de TALIS indicator 0.726 bij de schoolleiders en 0.894 bij de leraren. Bij de andere indicatoren stellen we gelijkaardige hoge correlaties vast. De correlaties bij schoolleiders zijn weliswaar iets lager, maar dat komt ook omdat het hier niet om volkomen identieke indicatoren gaat. De OKI-buurtindicator correleert het minst met de TALIS-indicatoren.

Tabel 4 Relatie tussen subjectieve indicatoren in TALIS (leraren, schoolleiders) en objectieve administratieve data op schoolniveau (eerste graad secundair onderwijs) aan de hand van bivariate regressie analyses (pearson correlatie coëfficiënt)

	Gezinstaal volgens schoolleiders TALIS (n=166)	Gezinstaal volgens leraren TALIS (n=182)
Gezinstaal OKI	0.726***	0.894***
	Migratieachtergrond volgens schoolleiders TALIS	Migratieachtergrond volgens schoolleiders TALIS
Gezinstaal OKI	0.649***	0.895***
	Socio-economisch volgens schoolleiders TALIS	Socio-economisch volgens leraren TALIS
Opleiding moeder OKI	0.658***	0.876***
Buurt OKI	0.500***	0.596***
Schooltoelage OKI	0.686***	0.853***

Significantieniveaus: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

Tabel 5 Correlaties tussen OKI-indicatoren

	Thuisstaat	Laag opgeleide moeder	Buurt met veel schoolse vertraging	Studietoelage
Percentage leerlingen in de school waarvan de thuisstaat niet het Nederlands is	1			
Percentage leerlingen in de school waarvan de moeder lager opgeleid is	0.675	1		
Percentage leerlingen in de school dat in een buurt met een hoge mate van schoolse vertraging woont	0.818	0.670	1	
Percentage leerlingen in de school met een studietoelage	0.664	0.956	0.712	1

Deze analyses tonen dat de subjectieve indicatoren die in TALIS werden gemeten een goede benadering vormen van de 'reële' diversiteit zoals deze die via de OKI-indicatoren in kaart wordt gebracht en tot op zekere hoogte zelfs inwisselbaar zijn. Omdat de OKI-indicatoren voor alle Vlaamse scholen beschikbaar zijn en ook de indicatoren zijn die de Vlaamse Overheid hanteert in haar beleidsmaatregelen, verkiezen we in het volgende hoofdstuk ('Sociografie') te werken met de OKI-indicatoren als indicatoren voor diversiteit. Omdat deze vier indicatoren ook zeer sterk met elkaar correleren ($0.664 < \text{correlaties} < 0.956$) bestaat in principe de mogelijkheid om een overkoepelende indicator te construeren om diversiteit op school in kaart te brengen (Tabel 5). We kiezen er evenwel expliciet voor om dit niet te doen en te werken met een indicator die meer focust op de etnisch-culturele samenstelling van de school en daarnaast een indicator die eerder de socio-economische samenstelling van de school in kaart brengt. Dit omdat deze indicatoren mogelijk anders relateren aan praktijken en noden van leraren én omdat de etnisch-culturele diversiteit veel sterker dan de socio-economische diversiteit de voorbijgaande decennia evolueerde. Als indicator voor etnisch-culturele diversiteit werken we met de indicator voor thuisstaat, als indicator voor socio-economische diversiteit hanteren we de indicator met betrekking tot het opleidingsniveau van de moeder.

In hoofdstuk 4, Diversiteit als thema, willen we sterker de focus leggen op de internationale vergelijking en kunnen we dus niet gebruik maken van de OKI-indicatoren. We kiezen voor twee indicatoren die het dichtst aansluiten bij deze zoals gebruikt in Hoofdstuk 3, namelijk het percentage leerlingen met een migratieachtergrond en het percentage leerlingen dat in een sociaaleconomisch achtergestelde gezinssituatie leeft. Bovenstaande correlaties suggereren dat een eventueel verschil in resultaten door het gebruik van lichtjes verschillende indicatoren zeer minimaal zullen zijn.



3 Een sociografie van scholen naar gelang de diversiteit van hun leerlingenpubliek

Wat betekent een groter aandeel leerlingen die aantikken op diversiteitsindicatoren nu echt voor de lerarenpopulatie in Vlaamse scholen? Dat is de centrale onderzoeksvraag van dit hoofdstuk. Die vraag kan verder gespecificeerd worden in drie deelvragen. Het gaat ten eerste over de vraag naar het profiel van leraren zelf. Welke leraren geven les in scholen met een groot aantal leerlingen die aantikken op gelijkekansen indicatoren? Welke vooropleiding hebben ze, welke motivatie dreef hen naar de lerarenopleiding, hoeveel ervaring hebben ze, in welke type contract zijn ze tewerkgesteld, enz.? Het gaat ten tweede, over de relatie tussen de leerlingensamenstelling en wat we onderwijsproceskenmerken noemen, kenmerken van leraren en hun werk – tijdsbesteding, types activiteiten in de klas, enz. – waarvan uitgebreid onderzoek toonde dat ze verband houden met de onderwijsprestaties van leerlingen. Het gaat, ten derde, over aspecten van het welbevinden van de leraren zelf. Kenmerken waarvan we weten dat ze samenhangen met vervroegde uitval, arbeidsvreugde en mentaal welzijn. In dit hoofdstuk beantwoorden we die vragen door een brede reeks lerarenkenmerken uit te zetten naar twee OKI-kenmerken van de leerlingensamenstelling van scholen, namelijk het percentage leerlingen waarvan de moeder laagopgeleid is – een klassieke indicator voor sociaaleconomische en culturele achterstelling – en het percentage leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is – een indicator die verwijst naar migratie en etnisch-culturele verschillen. Aan de hand van deze twee indicatoren maken we een sociografie van het leven in scholen met een verschillend leerlingenpubliek.

De kracht van een sociografie schuilt in de breedte van het gehanteerde perspectief. Een sociografie breekt met het doorgedreven specialisme dat vandaag in de wetenschappelijke literatuur zo welig tiert. Hoewel dergelijk specialistisch werk interessant is en ook nodig om specifieke fenomenen echt te doorgronden, kampt het ook met een belangrijk probleem namelijk een gebrek aan synthese. Wie onderwijsprocessen echt wil doorgronden dient zich inderdaad bewust te zijn van twee zaken. Ten eerste, bepaalde fenomenen zijn duurzaam omdat ze verankerd zitten in een web van verbanden. Duurzame veranderingen worden doorgaans alleen gerealiseerd als de structuur veeleer dan de losse elementen van het web aangepakt wordt. Dat laatste ook omdat, ten tweede, het onderwijs een veld van belangen is waarbij elke actie reactie teweegbrengt. Binnen het onderwijsveld opereren inderdaad scholen, individuen die elk hun belangen nastreven en die vooral *reageren* op gewijzigde omstandigheden. In een onderwijscontext is het gewoon onmogelijk om één aspect te veranderen en te verwachten dat al de rest gelijk blijft. Ook langs dat pad komt men dus tot het besluit dat om echt

een impact te hebben, het nodig is via een breed vizier het veld te overschouwen. Beide elementen, houden in feite dezelfde nood in, namelijk een behoefte aan een helikopterperspectief. Daarin schuilt de kracht van een sociografie.

Het vervolg van dit hoofdstuk is opgebouwd als volgt. Hieronder zetten we eerste alle verschillen systematisch uit. We structureren deze aan de hand van de bovenstaande drie onderzoeksvragen/thema's en bespreken elk aspect kort en bondig. In het besluit nemen we de afzonderlijke bevindingen als startpunt voor een discussie gericht op synthese.

3.1 Het profiel van leraren

In deze sectie onderzoeken we hoe de samenstelling van het leerlingenpubliek van scholen samenhangt met het profiel van de leraren die er les geven. Onder profiel verstaan we naast een aantal socio-demografische kenmerken, ook de tewerkstellingssituatie van leraren en de aspecten van het pad naar het lerarenberoep.

3.1.1 Socio-demografisch profiel

Een eerste kenmerk dat we bestuderen is de gendersamenstelling. We weten dat de overgrote meerderheid van Vlaamse leraren vrouw is (zie Hoofdstuk 1 in rapport Loopbanen (Spruyt et al., 2020)). De vraag die we hier stellen is of deze gendersamenstelling varieert naar gelang de schoolcompositie. Dat blijkt niet het geval (Tabel 6). Alleen voor het percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, lijkt het percentage vrouwen te dalen naarmate meer leerlingen dergelijke achtergrond hebben. Het verband is echter niet statistisch significant.

Tabel 6 Gender naargelang samenstelling school (percentages)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Vrouwen	70.8% ^a	68.3% ^a	70.6% ^a	71.0% ^a	67.6% ^a	68.1% ^a	69.6%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

De twee volgende kenmerken hebben te maken met de ervaring van leraren (Tabel 7). We onderscheiden de ervaring op de school waar men ten tijde van de TALIS-bevraging les gaf en de totale ervaring als leraar. De verbanden zijn voor beide kenmerken identiek en duidelijk lineair: naarmate scholen een groter aandeel leerlingen hebben met een laagopgeleide moeder of leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, zijn hun leraren minder ervaren en dat zowel in de betrokken school als in het totaal. Het gaat hier om een gekend patroon (OECD, 2018) dat verband houdt met de vlakke loopbaan van leraren. In landen waar er geen loondifferentiatie is (buiten de anciënniteit), verbeteren leraren hun arbeidsvoorwaarden door te gaan lesgeven in scholen met een minder uitdagend leerlingenpubliek of

een publiek waar de academische uitdagingen groter zijn. Daardoor is het lerarenverloop in scholen met een meer divers leerlingenpubliek doorgaans groter.

Tabel 7 Aantal jaren werkzaam als leraar naargelang samenstelling school (gemiddelden)

		Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Aantal jaren werkzaam in de school	Gem.	14.29	12.82	***	11.84	***	13.03	***	0.092
	St.Dev.	10.42	9.35		9.59		9.77		
Aantal jaren werkzaam als leraar in totaal	Gem.	16.80	15.48	**	14.66	***	15.68	***	0.076
	St.Dev.	10.79	10.07		10.53		10.41		

		Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Aantal jaren werkzaam in de school	Gem.	13.73	12.40	***	11.28	***	13.03	***	0.091
	St.Dev.	9.98	9.51		9.06		9.77		
Aantal jaren werkzaam als leraar in totaal	Gem.	16.31	15.14	**	14.05	***	15.68	***	0.077
	St.Dev.	10.52	10.18		10.27		10.41		

Significantieniveaus: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

^a Significantietsen "Sig. T" geven aan of gemiddelde van respectievelijk tweede (11%-30%) en derde (>30%) groep verschilt van gemiddelde van eerste (0%-10%) groep.

3.1.2 Vooropleiding

Leraren kunnen op verschillende wijzen onderwijsbevoegdheid verwerven. In Vlaanderen zijn de geïntegreerde lerarenopleiding (bachelor in onderwijs of traditionele opleidingen tot onderwijzer, regent) of de specifieke lerarenopleiding naar universitaire studies de twee types lerarenopleiding die het meest uitgebreid voorbereiden op het lesgeven. We berekenden het aandeel leraren dat een van beide opleidingen volgden per school (Tabel 8). Voor beide indicatoren van de leerlingensamenstelling vinden we eenzelfde patroon. Het aandeel leraren dat de meest uitgebreide lerarenopleidingen volgde ligt boven de 90% in scholen met minder dan 10% leerlingen wiens moeder laagopgeleid is of waar er thuis geen Nederlands wordt gesproken. Dat aandeel zakt naar respectievelijk 85.2% en 83.9% in de scholen met meer dan 30 procent leerlingen met dergelijke achtergrond.

Tabel 8 Formele (geïntegreerde of specifieke lerarenopleiding) vs. andere types opleiding naargelang samenstelling school (percentages)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Formele opleiding (geïntegreerde of specifieke lerarenopleiding)	94.8% ^a	89.7% ^b	85.2% ^c	91.9% ^a	89.3% ^a	83.9% ^b	90.1%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.1.3 Arbeidsomstandigheden

Een aspect dat samenhangt met de ervaring van leraren is het specifieke tewerkstellingsstatuut. In TALIS Vlaanderen worden drie vormen van tewerkstellingsstatuut bij leraren onderscheiden:

- (1) vaste benoeming, tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) of tijdelijk andere opdracht (TAO)⁶;
- (2) tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD) voor een periode van meer dan 1 schooljaar
- (3) tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TABD) voor een periode van 1 schooljaar of minder.

Tussen die drie contracttypes bestaat er een duidelijk verband met de anciënniteit. Het verwondert dan ook niet dat we een zeer gelijkaardig verband aantreffen met de twee indicatoren van de leerlingensamenstelling van scholen (Tabel 9). Naarmate er in scholen meer leerlingen zijn met een laagopgeleide moeder of die thuis geen Nederlands spreken ligt het aandeel vastbenoemde leraren lager en neemt het aandeel leraren dat voor maximaal één schooljaar aangesteld is toe. De verschillen variëren afhankelijk van de gekozen indicator en het contracttype tussen de 6 en 9 procentpunten.

Kijken we naar het werktijdregime dan valt vooral op dat er in scholen met meer leerlingen met laagopgeleide moeders of leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, meer voltijds gewerkt wordt en minder deeltijds (71-90%).

Tabel 9 Tewerkstellingskenmerken naargelang samenstelling school (percentages)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Tewerkstellingsstatuut in school							
Vaste benoeming, TADD of TAO	84.5% ^a	84.2% ^a	75.5% ^b	84.2% ^a	81.2% ^{a,b}	76.4% ^b	82.3%
TABD voor meer dan 1 schooljaar	3.9% ^a	4.0% ^a	5.3% ^a	3.3% ^a	5.8% ^b	5.0% ^{a,b}	4.3%
TABD voor max. 1 schooljaar	11.6% ^a	11.7% ^a	19.2% ^b	12.5% ^a	13.0% ^a	18.6% ^b	13.4%
Werktijdregime in school							
Voltijds (> 90%)	60.9% ^a	69.6% ^b	68.4% ^b	64.0% ^a	70.4% ^b	71.1% ^b	66.8%
Deeltijds (71-90%)	21.6% ^a	14.0% ^b	13.7% ^b	18.1% ^a	13.7% ^b	12.9% ^b	16.1%
Deeltijds (50-70%)	13.2% ^a	11.3% ^a	13.4% ^a	13.0% ^a	11.6% ^a	11.1% ^a	12.3%
Deeltijds (minder dan 50%)	4.4% ^a	5.1% ^a	4.6% ^a	4.9% ^a	4.3% ^a	5.0% ^a	4.8%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.1.4 Motivatieprofiel leraren

Met het oog op het aantrekken en behouden van gemotiveerde en bekwame leraren is het belangrijk te weten wat mensen motiveert om leraar te worden, en hoe die motivatie eventueel verschilt tussen scholen en hun instroomkenmerken eens leraren zijn begonnen met werken in een school. In TALIS

⁶ Een doorlopend contract, zonder vastgestelde einddatum vóór de pensioengerechtigde leeftijd.

wordt op twee manieren gespeild naar de motivatie van het lerarenkorps (zie ook Hoofdstuk 1 in rapport Loopbanen (Spruyt et al., 2020)).

Ten eerste wordt gespeild voor welke leraren het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was. Tabel 10 toont voor beide kenmerken van de leerlingensamenstelling eenzelfde patroon. In scholen met meer dan 30 procent leerlingen met een laagopgeleide moeder of die thuis geen Nederlands spreken ligt het aandeel leraren voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was 7 tot 10 procentpunten lager in vergelijking met scholen waar minder dan 10 procent van de leerlingen deze kenmerken heeft.

Tabel 10 Lesgeven eerste keuze voor de beroepsloopbaan naargelang samenstelling school (percentages 'ja')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Was lesgeven uw eerste keuze voor uw beroepsloopbaan?	76.8% ^a	74.6% ^a	69.7% ^b	75.2% ^a	75.5% ^a	65.5% ^b	74.1%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

Ten tweede werd aan de hand van zeven stellingen gespeild naar wat leraren precies aantrok in het lerarenberoep (Tabel 11 en 12). Op basis van die stellingen kunnen twee types van motivaties onderscheiden worden: (1) de extrinsieke motivatie⁷ en de intrinsieke motivatie⁸ (Ainley & Carstens, 2018). Voor een uitgebreide beschrijving van het motivatieprofiel van Vlaamse leraren verwijzen we naar het verdiepende rapport Loopbanen, Hoofdstuk 1 (Spruyt et al., 2020). Eerder onderzoek toonde de relevantie van het motivatieprofiel van leren voor onderwijsuitkomsten van leren. Studies wijzen erop dat sterk intrinsiek gemotiveerde leraren die met een passie het beroep uitoefenen sneller zorgen voor positieve leerwinsten bij leerlingen (Akhtar et al., 2017). Vanuit die vaststelling kan men zich de vraag stellen of scholen waar de zorgnoden het hoogst liggen ook leraren met dergelijk motivatieprofiel aantrekken en behouden. Motivatie van leraren wordt gemeten aan de hand van vier antwoordcategorieën (1: Helemaal niet belangrijk – 4: van groot belang) waarop leraren de mate aangaven waarin een element hen aantrok tot het lerarenberoep. Tabel 11 toont de schaalgemiddeldes. Tabel 12 toont de verschillen per item.

Samen wijzen Tabel 11 en 12 erop dat er alleen een verband is voor intrinsieke motivatie en dan alleen voor scholen die verschillen in het aandeel leerlingen met een laag opgeleide moeder. In scholen met minstens 30 procent leerlingen met een laagopgeleide moeder kozen leraren vaker voor het lerarenberoep vanuit het idee dat ze daarmee de zwakkeren in de samenleving konden helpen en iets

⁷ De materiële beloningen of arbeidsomstandigheden die vasthangen aan het lerarenberoep.

⁸ Het graag uitoefenen van het beroep en/of voldoening halen uit het lesgeven zelf.

konden bijdragen aan de samenleving. Het gaat duidelijk om een sociale, altruïstische motivatie aangezien er voor het item ‘invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen en jongeren’ dat nochtans deel is van de schaal intrinsieke motivatie geen verschil is (Tabel 12). Voor extrinsieke motivatie vinden we geen verband met de leerlingensamenstelling van scholen en dat zowel niet voor de schaal in zijn geheel als voor geen enkel van de afzonderlijke items. Het is opvallend dat het motivatieprofiel van leraren op geen enkele manier samenhangt met het percentage jongeren waarvan de thuistaal niet het Nederlands is in hun school.

Tabel 11 Motivatieprofiel Vlaamse leraren naargelang samenstelling van het leerlingenpubliek van de school (gemiddelden)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is								
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Intrinsieke motivatie	Gem.	78.50	81.85	***	82.65	***	81.06	***	0.087
	St.Dev.	19.84	18.78		19.19		19.25		
Extrinsieke motivatie	Gem.	60.74	61.79		61.72		61.47		0.018
	St.Dev.	25.23	26.11		26.64		25.97		

	Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is								
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Intrinsieke motivatie	Gem.	80.94	81.07		81.60		81.06		0.011
	St.Dev.	19.13	19.02		20.39		19.25		
Extrinsieke motivatie	Gem.	61.54	62.11		59.60		61.47		0.029
	St.Dev.	25.37	26.33		27.77		25.97		

Significantieniveaus: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

^a Significantietsen “Sig. T” geven aan of gemiddelde van respectievelijk tweede (11%-30%) en derde (>30%) groep verschilt van gemiddelde van eerste (0%-10%) groep.


Tabel 12 Visie op het lerarenberoep naargelang samenstelling school (percentages ‘(zeer) belangrijk’)

Belang van...	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
stabiele loopbaan	69.4% ^a	71.0% ^a	68.0% ^a	70.1% ^a	69.7% ^a	68.8% ^a	69.8%
betrouwbaar inkomen	74.7% ^a	74.8% ^a	74.7% ^a	75.3% ^a	75.5% ^a	70.6% ^a	74.8%
werkzekerheid	63.4% ^a	61.7% ^a	61.9% ^a	62.8% ^a	60.9% ^a	62.6% ^a	62.2%
aansluiting privéleven	61.4% ^a	64.4% ^a	64.3% ^a	63.2% ^a	64.5% ^a	62.5% ^a	63.5%
invloed te hebben op de ontwikkeling van kinderen en jongeren	96.1% ^a	96.8% ^a	96.6% ^a	96.5% ^a	96.5% ^a	96.6% ^a	96.5%
mogelijkheid om de sociaal zwakkeren te helpen	68.9% ^a	78.1% ^b	81.7% ^b	75.9% ^a	76.7% ^a	77.2% ^a	76.3%
bij te dragen aan de samenleving	89.4% ^a	92.8% ^b	93.0% ^b	91.7% ^a	92.2% ^a	91.6% ^a	91.9%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau. Items in cursief verwijzen naar extrinsieke motivatie.

3.2 Onderwijsproceskenmerken

In dit tweede deel van deze sociografie gaan we in op wat we onderwijsproceskenmerken noemen, kenmerken van leraren en hun werk waarvan onderzoek meermaals aantoonde dat ze verband houden met de onderwijsprestaties van leerlingen. Deze onderwijsproceskenmerken relateren we opnieuw aan de twee indicatoren voor diversiteit.



Meer specifiek kijken we daarbij in eerste instantie naar de tijdsbesteding van leraren in de klas (hoeveel tijd besteden leraren effectief aan lesgeven en leren) en de lespraktijken die leraren hanteren. We bekijken tevens in welke mate leraren voldoende beslissingsbevoegdheid en inspraak ervaren op schoolniveau. Vervolgens gaan we na in welke mate leraren hun eigen competenties en functioneren inschatten en in welke mate leraren het gevoel hebben over de juiste kwalificaties beschikken om les te geven. Aansluitend bekijken we of leraren bij de aanvang van hun leraarschap in de huidige school ondersteund werden door middel van een aanvangsbegeleiding of mentorschap en tevens of zij doorheen hun verdere loopbaan professionaliseringsactiviteiten volgden en rond welke thema's dan wel. We sluiten dit deel af met het in kaart brengen van de noden die leraren ervaren.

3.2.1 Tijdsbesteding

Onderzoek toont dat de hoeveelheid tijd die een leerling effectief bezig is met de vakinhoud op directe wijze leerwinsten genereert (Muijs & Reynolds, 2001). Leraren zelf gebruiken heel vaak de tijd dat ze effectief kunnen lesgeven als een indicator om te beoordelen of hun klasmanagement als dusdanig ook succesvol is. Dat is de reden waarom de effectieve lestijd (doorgaans in de context van een vermeende daling) vaak het voorwerp uitmaakt van debat. Leraren hekelen dat ze vandaag te weinig toekomen aan lesgeven. Verklaringen voor die trend worden vooral gezocht in de toenemende 'planlast' maar ook de diverser wordende instroom van leerlingen wordt regelmatig aangehaald in dit debat. Vooral in scholen met relatief veel leerlingen uit kansarme milieus geven leraren soms aan het gevoel te hebben dat in hun school – meer dan in scholen met relatief weinig kansarme kinderen – de ruimte voor het lesgeven krimpt, niet alleen omwille van administratieve beslommeringen maar tevens omwille van de tijd die ze dienen te spenderen aan sociale en psychische noden van leerlingen, het wegwerken van taalachterstanden, ordehandhaving in de klas, Dit zou er bovendien toe leiden dat leraren in meer diverse scholen meer werktijd dienen te investeren in hun opdracht.

Vanuit die aanname belichten we in eerste instantie het aantal uren dat voltijds werkende leraren gemiddeld in een week tijd aan hun werk besteden. Aan leraren werd gevraagd hoeveel uren ze de meest recente volledige kalenderweek in totaal⁹ besteedden aan taken die gerelateerd zijn aan de job en aan het lesgeven zelf. In geval ze op meerdere scholen les geven, bekijken we enkel de uren die ze opgaven voor de school die geselecteerd werd voor het TALIS-onderzoek. In tweede instantie bekijken we het percentage van hun tijd dat wordt besteed aan drie specifieke deeltaken: (1) het lesgeven zelf,

⁹ Hou hierbij rekening met de tijd gependend aan lesgeven, lesvoorbereiding, verbeteren en punten geven, samenwerken met andere leraren, deelnemen aan personeelsvergaderingen en vormingsprogramma's en andere taken. Neem ook taken mee die 's avonds plaatsvonden of tijdens het weekend, of tijdens andere momenten buiten de klasuren.

(2) het toepassen van discipline- en ordehandhaving en (3) het voltooien van administratieve taken zoals het noteren van aanwezigheden, het uitdelen van informatie of formulieren, etc.¹⁰.

Het totaal aantal uren dat besteed wordt aan jobgerelateerde taken, blijkt weinig tot niet te verschillen naargelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie (Tabel 13). Meer nog, tegengesteld aan wat verwacht werd, stellen we vast dat het aantal uren dat leraren in totaal besteden aan jobgerelateerde taken lager ligt in scholen waar meer dan 30% van de leerlingen een moeder heeft die minder geschoold is. Anderzijds stellen we vast dat leraren in meer diverse scholen meer uren per week besteden aan lesgeven. Dit verschil merken we voor beide indicatoren, maar is het sterkst zichtbaar wanneer we scholen onderscheiden naargelang de socio-economische samenstelling op basis van het opleidingsniveau van de moeder. Al in de scholen waar tussen de 11% en 30% van de leerlingen een lager opgeleide moeder hebben, rapporteren leraren meer lesuren dan in scholen waar maximaal een tiende van de leerlingen een lager opgeleide moeder heeft. Het aantal lesuren stijgt niet verder in de groep met meer dan 30% leerlingen uit kansarme milieus.

Leraren lijken echter vooral te verschillen in de manier waarop ze binnen hun lestijd de verschillende deeltaken kunnen opnemen. In lijn met de verwachtingen stellen we voor beide indicatoren vast dat naarmate leraren in meer diverse scholen werken de effectieve lestijd lager is. Voor de socio-economische indicator zien we tussen de minst en meest diverse scholengroep zelfs een verschil van 8.4 procentpunten. Dit gaat gepaard met een omgekeerde lineaire trend wat betreft ordehandhaving in de klas. Tenslotte stijgt ook het aandeel van de tijd dat moet besteed worden aan administratieve taken in scholen naarmate de school meer leerlingen uit socio-economisch kansarme milieus telt. Hier is het verschil evenwel tussen de scholen beperkter en wanneer we scholen naar etnisch-culturele samenstelling bekijken, stellen we enkel een significant verschil vast tussen de twee eerste groepen (scholen met maximaal 10% leerlingen waarvan het Nederlands niet de thuistaal is en scholen met 11% tot 30% van deze leerlingen).

¹⁰ Administratieve taken die buiten de lesuren vallen worden hier niet meegerekend.

Tabel 13 Werktijden en besteding van de werktijd naargelang samenstelling school (gemiddelden)

		Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Totaal aantal uren per week besteed aan jobgerelateerde taken	Gem.	37.62	37.26		35.93	*	37.06	*	0.048
	St.Dev.	12.75	13.26		13.80		13.25		
Aantal uren per week besteed aan lesgeven	Gem.	17.65	18.69	***	18.52	**	18.35	***	0.073
	St.Dev.	5.45	6.55		6.37		6.22		
Percentage van lestijd besteed aan administratieve taken	Gem.	9.28	9.94	*	10.70	***	9.89	**	0.071
	St.Dev.	6.64	7.13		7.51		7.08		
Percentage van lestijd besteed aan ordehandhaving in de klas	Gem.	12.40	13.69	*	19.35	***	14.45	***	0.209
	St.Dev.	10.88	11.63		15.03		12.45		
Percentage van lestijd besteed aan feitelijk lesgeven en leren	Gem.	78.14	76.16	**	69.72	***	75.46	***	0.201
	St.Dev.	14.09	14.79		17.23		15.41		
		Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Totaal aantal uren per week besteed aan jobgerelateerde taken	Gem.	36.94	37.23		37.20		37.06		0.011
	St.Dev.	13.19	12.91		14.37		13.25		
Aantal uren per week besteed aan lesgeven	Gem.	18.07	18.69	*	18.82	*	18.35	*	0.053
	St.Dev.	6.06	6.03		7.29		6.22		
Percentage van lestijd besteed aan administratieve taken	Gem.	9.51	10.52	**	10.13		9.89	**	0.066
	St.Dev.	6.93	7.46		6.65		7.08		
Percentage van lestijd besteed aan ordehandhaving in de klas	Gem.	13.43	14.78	*	18.82	***	14.45	***	0.135
	St.Dev.	11.64	12.17		15.86		12.45		
Percentage van lestijd besteed aan feitelijk lesgeven en leren	Gem.	76.89	74.47	***	70.83	***	75.46	***	0.129
	St.Dev.	14.63	15.34		18.28		15.41		

Significantieniveaus: * p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

^a Significantietoetsen "Sig. T" geven aan of gemiddelde van respectievelijk tweede (11%-30%) en derde (>30%) groep verschilt van gemiddelde van eerste (0%-10%) groep.

3.2.2 Klaspraktijken

De grootste leerwinsten in de klas en op school worden behaald door de directe lespraktijken (Hattie, 2012). In TALIS staan vier groepen van onderwijspraktijken centraal waarvan is aangetoond dat zij de onderwijsprestaties van leerlingen positief beïnvloeden (Ainley & Carstens, 2018): het (1) klasmanagement, de (2) duidelijkheid van instructie, de (3) cognitieve activatie van leerlingen en het toepassen van (4) verbredende activiteiten.

Onder klasmanagement verstaan we de praktijken die leraren ondernemen om een rustige leeromgeving te garanderen in de klas. De duidelijkheid van instructie gaat over het stellen van heldere doelstellingen in het lesgeven en leren. Cognitieve activatie verwijst naar het aanbieden van taken die het probleemoplossend vermogen van leerlingen stimuleren zoals leerlingen samen oplossingen laten bedenken voor complexe problemen. De verbredende activiteiten, tenslotte, hebben betrekking op

methodes die leerlingen onder andere individueel of in groep laten werken of over langere periodes met een maatschappelijk onderwerp bezig te zijn. Ook het gebruik maken van onder andere ICT tools en kennis wordt in dit geval toegevoegd aan de lijst van verbredende activiteiten (Ainley & Carstens, 2018; OECD, 2016).

Om deze praktijken in kaart te brengen werd aan leraars gevraagd hoe vaak ze in de doelklas, een reeks praktijken toepassen. Zij konden daarvoor kiezen uit vier antwoordcategorieën: (1) 'nooit', (2) 'occasioneel', (3) 'frequent' en (4) 'altijd'.

In tabel 14 geven we de gemiddelde scores weer voor de vier somschalen die op basis van deze activiteitenlijst werden geconstrueerd. Daaruit blijkt dat er slechts beperkte verschillen zijn in de klaspraktijken van leraren naargelang de socio-economische samenstelling van de leerlingenpopulatie op school. Enkel wat betreft de activiteiten die leraren hanteren inzake klasmanagement stellen we een bescheiden verschil vast. Er zijn geen verschillen naargelang de etnisch-culturele diversiteit op school. In scholen met meer dan 30% leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands, worden klasmanagement-praktijken frequenter toegepast (een gemiddelde score van 74.9 in de meest diverse scholen versus een gemiddelde van 72.1 in de minst diverse scholen).

Tabel 14 Klasmanagement naargelang samenstelling school (gemiddelden, somschaal 0-100)

		Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Duidelijkheid van instructie ¹¹	Gem.	67.16	66.31		65.71		66.45		0.031
	St.Dev.	16.40	17.05		17.58		16.96		
Klasmanagement ¹²	Gem.	72.10	72.80		74.90	*	73.01		0.044
	St.Dev.	23.28	22.63		22.28		22.78		
Cognitieve activatie ¹³	Gem.	38.72	39.14		39.39		39.06		0.014
	St.Dev.	17.63	18.26		19.36		18.29		
Toepassen van praktijken ¹⁴	Gem.	59.34	59.44		59.95		59.51		0.018
	St.Dev.	12.50	12.50		12.36		12.47		

		Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Duidelijkheid van instructie	Gem.	66.42	66.88		65.43		66.45		0.025
	St.Dev.	16.75	17.12		17.60		16.96		
Klasmanagement	Gem.	72.44	73.45		74.74		73.01		0.033
	St.Dev.	23.11	22.24		22.50		22.78		
Cognitieve activatie	Gem.	38.94	39.53		38.34		39.06		0.020
	St.Dev.	17.80	18.84		19.27		18.29		
Toepassen van praktijken	Gem.	59.29	59.93		59.47		59.51		0.023
	St.Dev.	12.49	12.77		11.49		12.47		

Significantieniveaus: * p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

^a Significantietoetsen "Sig. T" geven aan of gemiddelde van respectievelijk tweede (11%-30%) en derde (>30%) groep verschilt van gemiddelde van eerste (0%-10%) groep.

Omdat leraren in scholen met meer achtergestelde leerlingen aangaven dat een groter aandeel van hun lestijd gaat naar het aanpakken van ordehandhaving, bekijken we tevens de indicatoren die deel uitmaken van de schaal voor klasmanagement afzonderlijk. In tabel 15 geven we het percentage leraren dat aangeeft frequent of altijd de desbetreffende praktijk toe te passen in de doelklas. Voor de drie eerste activiteiten zien we voor beide diversiteitsopdelingen een duidelijk lineaire trend: naarmate scholen een hoger aandeel leerlingen tellen van socio-economische of etnisch-culturele kansengroepen neemt het percentage leraren dat deze activiteiten (zeer) frequent stelt toe. Wat betreft het optreden bij storend gedrag, gaat het niet om een significant verschil bij de opdeling van scholen naar etnisch-culturele diversiteit. In alle andere gevallen zijn de verschillen wel significant. Opvallend is wel dat wat betreft het aanmanen van leerlingen om stil te zijn eens de les begint er geen

¹¹ Deze schaal is gebaseerd op vier stellingen: (1)Ik geef een samenvatting van onlangs geleerde inhoud, (2) Ik geef doelstellingen mee aan de leerlingen aan het begin van de les, (3) Ik leg uit wat ik van de leerlingen verwacht dat ze moeten leren, (4) Ik leg uit hoe nieuwe en oudere onderwerpen met elkaar verband houden

¹² Deze schaal is gebaseerd op vier stellingen: (1) Ik zeg aan leerlingen dat ze de regels in de klas moeten volgen, (2) Ik zeg aan leerlingen dat ze moeten luisteren naar wat ik zeg, (3) ik bedaar leerlingen die storend gedrag vertonen, (4) als de les begint, geef ik meteen aan dat de leerlingen snel stil moeten zijn.

¹³ Deze schaal is gebaseerd op vier stellingen: (1) Ik geef opdrachten waarvoor er geen voor de hand liggende oplossing is, (2) Ik geef taken waarbij leerlingen kritisch moeten denken, (3) Leerlingen werken in kleine groepjes om tot een gezamenlijke oplossing te komen voor een probleem of taak, (4) Ik vraag leerlingen zelf manieren te bedenken om complexe taken op te lossen.

¹⁴ Deze schaal is gebaseerd op vier stellingen: (1) Ik verwijs naar een probleem uit het dagelijkse leven of werk om aan te tonen waarom de nieuwe kennis nuttig is, (2) Ik laat leerlingen oefenen met soortgelijke taken totdat ik weet dat iedere leerling de inhoud heeft begrepen (3) Ik geef de leerlingen projecten die minstens één week duren om af te werken, (4) Ik laat leerlingen ICT (informatie- en communicatietechnologie) gebruiken voor projecten of klaswerk

verschil is naargelang de etnisch-culturele en socio-economische samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school.

Tabel 15 Klasmanagement naargelang samenstelling school (percentage leraren dat activiteit 'frequent' of 'altijd' toepast)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Ik zeg aan leerlingen dat ze de regels in de klas moeten volgen	76.2% ^a	78.2% ^a	83.5% ^b	76.3% ^a	81.4% ^b	83.5% ^b	78.7%
Ik zeg aan leerlingen dat ze moeten luisteren naar wat ik zeg	74.3% ^a	75.9% ^a	82.1% ^b	74.6% ^a	78.6% ^{a,b}	82.3% ^b	76.7%
Ik bedaar leerlingen die storend gedrag vertonen	76.1% ^a	79.0% ^{a,b}	82.9% ^b	77.4% ^a	80.5% ^a	82.0% ^a	78.9%
Als de les begint, geef ik meteen aan dat leerlingen snel stil moeten zijn	87.1% ^a	84.6% ^a	84.4% ^a	85.1% ^a	85.8% ^a	85.2% ^a	85.3%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.2.3 Aangevoelde autonomie en gedeelde verantwoordelijkheid

Erkenning van de gespecialiseerde kennis en vaardigheden van een professie, impliceert ook een grote autonomie en verantwoordelijkheid voor de uitvoerders ervan. De aangevoelde autonomie en verantwoordelijkheid kan tussen scholen echter variëren en die variatie is waar we hier in geïnteresseerd zijn.

We selecteerden drie stellingen die verwijzen naar de mate waarin leraren actief participeren in schoolbeslissingen. Leraren konden aan de hand van vier antwoordcategorieën, gaande van helemaal oneens tot helemaal eens aangeven in welke mate ze akkoord gingen met de stellingen. Uit Tabel 16 blijkt dat een meerderheid van leraren mogelijkheden voor actieve participatie en inspraak ervaart op de school waar ze lesgeven. Enkel op het vlak van de instemming met het bestaan van een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesties wordt een verschil vastgesteld tussen scholen waarvan 11% tot 30% van de leerlingen thuis niet het Nederlands spreken en scholen waarvan maximaal een tiende van de leerlingen thuis geen Nederlands spreekt. Bij de laatstgenoemde vinden meer leraren dat hun school een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesties heeft.

Tabel 16 Autonomie naargelang samenstelling school (percentages '(helemaal) eens')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Deze school biedt het personeel de mogelijkheid om actief te participeren in beslissingen omtrent de school.	76.5% ^a	75.8% ^a	77.6% ^a	77.1% ^a	76.2% ^a	73.9% ^a	76.4%
Deze school heeft een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesties.	73.7% ^a	71.6% ^a	70.8% ^a	74.1% ^a	69.3% ^b	69.1% ^{a, b}	72.0%
Deze school moedigt het personeel aan nieuwe initiatieven te leiden.	84.6% ^a	82.8% ^a	82.3% ^a	84.5% ^a	81.8% ^a	80.7% ^a	83.2%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.2.4 Zelf-effectiviteit

De mate waarin bovenstaande klaspraktijken het beoogde effect hebben, is sterk gerelateerd aan het vertrouwen dat de leraar heeft in zijn of haar eigen capaciteiten (Ainley & Carstens, 2018; Klassen & Chiu, 2010; Vieluf et al., 2013). De verwachtingen ten aanzien van leraren in scholen met een hoog aandeel kansarme leerlingen liggen echter vaak hoger dan in andere scholen wat mogelijk leidt tot een lagere inschatting van de zelf-effectiviteit van het onderwijzend personeel op deze scholen (Pas et al., 2012). Anderzijds stellen auteurs dat net in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek een hoge inschatting van de eigen effectiviteit belangrijk is: leraren die een hogere mate van zelf-effectiviteit rapporteren zouden positiever staan ten aanzien van diversiteit op school en zich (ten dele) toleranter opstellen ten aanzien van deviant of storend gedrag van leerlingen (Severiens et al., 2018; Zee & Koomen, 2016).

In TALIS wordt zelf-effectiviteit gemeten aan de hand van twaalf activiteiten waarvoor leraren dienden aan te geven in welke mate ze in staat zijn deze in het lesgeven uit te voeren. Leraren konden antwoorden aan de hand van vier antwoordcategorieën gaande van (1) 'helemaal niet' tot (4) 'veel'. Op basis daarvan werd een somschaal (0-100) geconstrueerd die een globale score voor zelf-effectiviteit geeft, eveneens als drie meer specifieke schalen. Zo onderscheidt TALIS de effectiviteit in instructie in de lespraktijk¹⁵, de effectiviteit in de betrokkenheid van leerlingen¹⁶ en de effectiviteit in klasmanagement¹⁷. Terwijl de effectiviteit in het klasmanagement staat voor het geloof van leraren in hun vermogen om tijdens de les de orde in het klaslokaal te bewaren, verwijst effectiviteit met

¹⁵ De items voor de zelf-effectiviteit betreffende instructie in de lespraktijk zijn: (1) Goede vragen opstellen voor leerlingen; (2) Verschillende evaluatiestrategieën gebruiken; (3) Een alternatieve uitleg geven (bijvoorbeeld wanneer leerlingen iets niet begrijpen); (4) Verschillende instructiemethoden gebruiken in de les.

¹⁶ De items voor de zelf-effectiviteit betreffende de betrokkenheid van leerlingen zijn: (1) Leerlingen ervan overtuigen dat zij goede resultaten kunnen behalen in hun schoolwerk; (2) Leerlingen helpen waardering te hebben voor 'leren'; (3) Leerlingen motiveren die weinig interesse in schoolwerk tonen; (4) Leerlingen helpen kritisch te denken.

¹⁷ De items voor de zelf-effectiviteit betreffende klasmanagement zijn: (1) Storend gedrag in de klas onder controle krijgen; (2) Mijn verwachtingen omtrent het gedrag van leerlingen duidelijk maken, (3) Ervoor zorgen dat leerlingen de klasregels volgen; (4) Een leerling bedaren die storend of luidruchtig is.

betrekking tot de betrokkenheid van leerlingen naar de capaciteit leerlingen te motiveren om te leren en te ondersteunen. De effectiviteit in de lespraktijk ten slotte gaat na in hoeverre leraren zichzelf in staat achten verschillende lespraktijken en evaluatiemethoden toe te passen.

Voor geen van beide indicatoren van diversiteit verschilt de middengroep van de scholen met de minste diversiteit. De leraren die lesgeven in scholen waar meer dan 30% van de schoolpopulatie een lager opgeleide moeder heeft of niet het Nederlands als thuistaal heeft, onderscheiden zich wel van leraren in de minst diverse scholen. De eerstgenoemden voelen zich minder in staat de twaalf voorgelegde activiteiten te realiseren in hun klas. Voor leraren in scholen met veel leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, zien we deze lagere inschatting van de eigen effectiviteit enkel terugkeren voor de subschalen betrokkenheid van leerlingen en klasmanagement. Voor leraren in scholen met veel leerlingen uit lager opgeleide thuismilieus, wordt er ook op het vlak van klasmanagement en betrokkenheid van leerlingen een significant lagere mate van zelf-effectiviteit gevonden.


Tabel 17 Zelf-effectiviteit naargelang samenstelling school (gemiddelden, soms schalen 0 - 100)

		Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Algemene zelf-effectiviteit	Gem.	78.30	78.55		76.47	**	78.00	**	0.063
	St.Dev.	13.54	13.05		13.93		13.42		
Zelf-effectiviteit in de betrokkenheid van leerlingen	Gem.	83.54	83.57		80.78	**	82.92	***	0.071
	St.Dev.	16.35	16.02		17.76		16.57		
Zelf-effectiviteit in klasmanagement	Gem.	73.61	73.84		71.39	*	73.21	**	0.123
	St.Dev.	16.79	16.95		18.02		17.18		
Zelf-effectiviteit in instructionele praktijken	Gem.	77.94	78.23		77.35		77.94		0.023
	St.Dev.	15.86	15.29		15.25		15.45		
		Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Algemene zelf-effectiviteit	Gem.	78.46	78.04		75.72	***	78.00	**	0.065
	St.Dev.	13.41	13.22		13.77		13.42		
Zelf-effectiviteit in de betrokkenheid van leerlingen	Gem.	83.52	83.08		79.77	***	82.92	***	0.073
	St.Dev.	16.31	16.20		18.24		16.57		
Zelf-effectiviteit in klasmanagement	Gem.	73.94	72.83		70.78	**	73.21	**	0.060
	St.Dev.	16.77	17.45		18.16		17.18		
Zelf-effectiviteit in instructionele praktijken	Gem.	78.07	78.24		76.60		77.94		0.033
	St.Dev.	15.43	15.50		15.40		15.45		

Significantieniveaus: * p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

3.2.5 Out of subject teaching

In landen en regio's waar het lerarentekort steeds groter wordt, worden leraren meer en meer toegewezen aan onderwijsposities voor vakken waarvoor ze eigenlijk niet formeel zijn opgeleid. Deze evolutie wordt vaak beschouwd als een belangrijke reden voor het inboeten aan onderwijskwaliteit in de klas en op school (Allen & Sims, 2018; Porsch & Whannell, 2019). Aangezien ook in Vlaanderen het aantal beschikbare leraren beperkt is, bestaat hier ook bezorgdheid over het fenomeen van lesgeven



buiten het vakgebied waarvoor men formeel is opgeleid (Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2015). Zeker in etnisch-cultureel of socio-economisch diverse schoolcontexten waar sterk gekwalificeerde leraren het meest nodig zijn vreest men, onder meer omwille van het sterke verloop van leraren in deze scholen en het minder aantrekkelijke karakter van deze scholen voor sommige leraren, dat men meer en meer zal moeten terugvallen op leraren zonder formele kwalificatie.

Tabel 18 beaamt deze vrees. In scholen waar meer dan 30% van de leerlingen een lager opgeleide moeder heeft, geeft bijna een kwart (24.5%) minstens één vak waarvoor hij/zij niet opgeleid is. In scholen waar minder dan 10% van de leerlingen een lager opgeleide moeder heeft, geeft daarentegen slechts 10.8% van de leraren een vak waarvoor hij of zij niet is opgeleid. Onderscheiden we scholen naar het aandeel leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, dan stellen we een gelijkaardig maar wel iets kleiner verschil vast (25.5% in zeer diverse scholen versus 14.1% in minst diverse scholen). De specifieke vakken waarvoor er verschillen worden vastgesteld zijn eveneens sterk gelijkaardig. In de scholen met een hoog aandeel jongeren wiens moeder lager opgeleid is, geven significant meer leraren vakken als 'lezen, schrijven en literatuur'¹⁸, wiskunde, wetenschappen (maar enkel ten opzichte van de middengroep), mens- en maatschappijvakken, technologie en praktische en beroepsvaardigheden zonder dat ze daarvoor een formele opleiding genoten. In de scholen met een hoog aandeel anderstalige leerlingen worden eveneens significant meer leraren zonder kwalificatie vastgesteld voor de vakken 'lezen, schrijven en literatuur', wiskunde, mens- en maatschappijvakken en technologie. Voor wiskunde en voor de praktische en beroepsvaardigheden worden geen verschillen gevonden.

¹⁸ Omvat lezen en schrijven in het Nederlands of in het 'Nederlands als tweede taal' (voor anderstaligen), taalstudies, spreken in het openbaar, literatuur.

Tabel 18 Out-of-subject leraren naargelang samenstelling school (percentages)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Lezen, schrijven en literatuur	1.3% ^a	2.6% ^a	7.2% ^b	2.1% ^a	3.3% ^a	8.8% ^b	3.3%
Wiskunde	1.5% ^a	2.9% ^a	6.7% ^b	2.8% ^a	3.5% ^{a, b}	5.6% ^b	3.4%
Wetenschappen	3.0% ^{a, b}	2.2% ^b	5.0% ^a	2.8% ^a	3.4% ^a	3.2% ^a	3.1%
Mens- en maatschappijvakken	1.7% ^a	3.3% ^{a, b}	5.3% ^b	2.5% ^a	3.3% ^a	6.6% ^b	3.3%
Moderne vreemde talen	0.8% ^a	1.2% ^a	2.0% ^a	1.2% ^a	1.0% ^a	2.4% ^a	1.3%
Oud-Grieks en/of Latijn	0.4% ^a	0.7% ^a	0.4% ^a	0.6% ^a	0.5% ^a	0.8% ^a	0.6%
Technologie	3.7% ^a	5.7% ^a	8.6% ^b	4.9% ^a	6.1% ^{a, b}	9.0% ^b	5.8%
Kunst	1.1% ^a	1.8% ^a	2.3% ^a	1.6% ^a	2.1% ^a	1.1% ^a	1.7%
Lichamelijke opvoeding	0.8% ^a	1.5% ^a	0.9% ^a	1.2% ^a	1.1% ^a	1.1% ^a	1.1%
Godsdienst en/of zedenleer	0.6% ^a	0.7% ^a	1.4% ^a	0.8% ^a	0.5% ^a	1.6% ^a	0.8%
Praktische en beroepsvaardigheden	0.7% ^a	3.3% ^b	4.7% ^b	2.6% ^a	3.1% ^a	3.2% ^a	2.8%
Totaal minstens één vak out-of-subject	10.8% ^a	15.4% ^b	24.5% ^c	14.1% ^a	16.1% ^a	25.5% ^b	16.1%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.2.6 Aanvangsbegeleiding en mentorschap

Via de aanvangsbegeleiding en mentorschap trachten scholen een brug te slaan tussen de basisopleiding van leraren en de uitvoering van het beroep in de praktijk (Ingersoll & Strong, 2011). Onderzoek leert dat de steun die beginnende leraren ervaren hun betrokkenheid en motivatie om in het beroep te blijven verhoogt en leidt tot betere lespraktijken en leerwinsten van leerlingen (Ingersoll & Strong, 2011; Wang et al., 2008; Waterman & He, 2011). Vanuit die optiek is het niet alleen belangrijk de algemene aanwezigheid van een aanvangsbegeleiding en mentorschap te bestuderen, maar ook om te kijken of deze ondersteuning in even sterke mate aanwezig is in minder en meer diverse samengestelde scholen.

Aanvangsbegeleidingactiviteiten kunnen formeel georganiseerd zijn, maar zijn ook vaak van informele aard¹⁹. In TALIS worden beide vormen zijnde (1) de formele en (2) informele aanvangsbegeleiding bevraagd. In TALIS wordt ook een onderscheid gemaakt tussen het voorkomen van formele of informele aanvangsbegeleidingsactiviteiten bij leraren (1) op de huidige school of (2) tijdens de eerste tewerkstelling. Bij dit alles focussen we op de aanvangsbegeleidingsactiviteiten en het mentorschap op de huidige school. De deelname aan een formele hetzij informele aanvangsbegeleiding blijkt evenwel niet gerelateerd aan de leerlingensamenstelling van de school (Tabel 19).

¹⁹ Zoals bijvoorbeeld afzonderlijke activiteiten, uitwisselingsmomenten tussen leraren en hun collega's of tussen leraren en schoolleiders, etc.

Tabel 19 Formele of informele aanvangsbegeleiding naargelang samenstelling school (percentages 'ja, op deze school')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Formele aanvangsbegeleiding	37.3% ^a	36.2% ^a	36.5% ^a	36.3% ^a	35.9% ^a	39.9% ^a	36.6%
Informele aanvangsbegeleiding	39.4% ^a	41.0% ^a	40.2% ^a	40.1% ^a	40.9% ^a	40.1% ^a	40.3%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

Naar mentorschap stellen we wel verschillen vast (Tabel 20). In scholen met een hoog aandeel jongeren met lager opgeleide moeder telden we relatief meer leraren die op het moment van de bevraging een mentor hadden dan in de middengroep. Er wordt evenwel geen verschil vastgesteld met de scholen met relatief weinig jongeren met een lager opgeleide moeder. En ook wanneer de scholen onderscheiden worden naar het aandeel jongeren waarvan de thuistaal niet het Nederlands is, worden geen verschillen vastgesteld. Wel geven in de scholen met meer diversiteit op taalgebied meer leraren aan zelf op het moment van de bevraging als mentor aangesteld te zijn. Echter ook hier verschilt alleen de middengroep van de groep met de minste diversiteit.

Tabel 20 Mentorschap naargelang samenstelling school (percentages)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen	9.6% ^{a, b}	8.5% ^b	12.2% ^a	9.7% ^a	8.9% ^a	11.2% ^a	9.7%
Ik ben momenteel als mentor aangesteld voor één of meer leraren.	8.4% ^a	7.5% ^a	8.8% ^a	6.9% ^a	9.7% ^b	9.1% ^{a, b}	8.0%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.2.7 Deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten

Professionalisering is een lang en continu proces. In het verlengde van de aanvangsbegeleiding en het mentorschap bij het begin van de loopbaan, vereisen professies dat de beoefenaar zijn kennis en vaardigheden permanent blijft ontwikkelen. Vanuit de eerdere vaststelling dat de formele kwalificaties van leraren in scholen met een hoog aandeel leerlingen uit kansarme milieus voor welbepaalde vakken vaak ontbreken en de vaststelling dat leraren hun effectiviteit minder hoog inschatten, is de aanwezigheid van opleidingsmogelijkheden doorheen de loopbaan van cruciaal belang. Aan leraren werd in dat kader gevraagd of ze in de laatste twaalf maanden voorafgaand aan TALIS deelnamen aan een reeks activiteiten in het kader van de professionele ontwikkeling.

Nagenoeg alle leraren (94.0%) namen aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit deel (Tabel 21). Daarbij worden geen significante verschillen vastgesteld tussen leraren in meer en minder diverse scholen. Op het niveau van de onderscheiden vormen van activiteiten doen er zich geen

significante verschillen voor naargelang de samenstelling van de leerlingenpopulatie op het vlak van thuistaal. Naar samenstelling op het vlak van opleidingsniveau van de moeder is dit wel het geval. Zo wordt zelfobservatie en observatie door collega's minder toegepast naarmate scholen relatief meer leerlingen uit lager opgeleide gezinnen telt. Daarnaast volgen in de scholen met meer dan 30 procent van de leerlingen met een lager opgeleide moeder minder leraren een bijkomende opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift en nemen ze minder deel aan lerarennetwerken.

Tabel 21 Deelname aan professionele ontwikkelingsactiviteiten naargelang samenstelling school (percentages, 'ja')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Cursussen/studiedagen in persoon bijgewoond	13.4% ^a	10.7% ^a	13.5% ^a	11.4% ^a	13.5% ^a	12.0% ^a	12.1%
Online cursussen/studiedagen	86.3% ^a	85.8% ^a	83.5% ^a	85.8% ^a	84.8% ^a	85.5% ^a	85.4%
Onderwijsconferenties waarbij leraren, en/of onderzoekers hun onderzoek presenteren of onderwijsgerelateerde kwesties bespreken	63.4% ^a	63.3% ^a	61.8% ^a	62.3% ^a	64.3% ^a	63.2% ^a	63.0%
Een opleiding die leidt naar een diploma of getuigschrift	88.6% ^a	87.6% ^a	83.3% ^b	87.8% ^a	86.4% ^a	83.7% ^a	86.9%
Observatiebezoeken aan andere scholen	83.6% ^a	81.8% ^a	79.9% ^a	80.5% ^a	84.2% ^a	82.6% ^a	81.9%
Observatiebezoeken aan bedrijven, openbare diensten of non-gouvernementele organisaties	90.2% ^a	88.0% ^a	88.2% ^a	87.7% ^a	90.7% ^a	88.2% ^a	88.7%
Zelfobservatie en/of observatie door collega's als onderdeel van een formele regeling op school	70.2% ^a	65.5% ^{a, b}	62.9% ^b	66.7% ^a	66.4% ^a	63.8% ^a	66.3%
Deelname aan een netwerk van leraren, specifiek opgericht voor de professionele ontwikkeling van leraren	69.7% ^a	69.1% ^a	63.8% ^b	67.4% ^a	69.5% ^a	68.2% ^a	68.1%
Geen deelname aan bovenstaande activiteiten	7.6% ^a	5.3% ^a	5.6% ^a	5.9% ^a	6.5% ^a	5.2% ^a	6.0%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

Gemiddeld namen Vlaamse leraren aan twee tot drie verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten deel (Tabel 22). Naarmate scholen meer leerlingen met een lager opgeleide moeder tellen, nemen leraren aan meer verschillende professionele ontwikkelingsactiviteiten deel. Het aantal verschillende ontwikkelingsactiviteiten houdt geen verband met de talige diversiteit op school.

Tabel 22 Deelname aantal professionele ontwikkelingsactiviteiten naargelang samenstelling school (gemiddelden, somschaal 0-8)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is								
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Deelname aantal professionele ontwikkelingsactiviteiten	Gem.	2.34	2.47	*	2.63	***	2.47	***	0.069
	St.Dev.	1.49	1.46		1.54		1.49		
	Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is								
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Deelname aantal professionele ontwikkelingsactiviteiten	Gem.	2.50	2.40		2.53		2.47		0.034
	St.Dev.	1.50	1.46		1.52		1.49		

Significantieniveaus: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$

^a Significantietoetsen "Sig. T" geven aan of gemiddelde van respectievelijk tweede (11%-30%) en derde (>30%) groep verschilt van gemiddelde van eerste (0%-10%) groep.

Aan alle leraren die aan minstens één professionele ontwikkelingsactiviteit hadden deelgenomen werd vervolgens gevraagd rondom welke thema's ze de voorgaande 12 maanden bijscholing volgden (Tabel 23). Veertien verschillende thema's werden daarbij voorgelegd aan de leraren. De ontwikkelingsactiviteiten die leraren volgen, zijn duidelijk gerelateerd aan de context waarin ze les geven. In scholen waar minder dan 11 procent van de leerlingen een lager opgeleide moeder heeft, volgden leraren het voorgaande jaar meer dan in de andere scholen ontwikkelingsactiviteiten met betrekking tot de kennis en inzichten in het eigen vakgebied. Ook bijscholing op het vlak van ICT-vaardigheden gebeurt in deze scholen meer dan in de scholen met meer dan 30% leraren met lager opgeleide moeders, een verschil van 8.6 procentpunten (49.5% versus 40.9%). In meer diverse schoolcontexten neemt men daarentegen meer deel aan ontwikkelingsactiviteiten die gericht zijn naar hun specifieke schoolcontext en de noden die ze in deze context ervaren (zie ook 3.2.8): leerlinggedrag en klasmanagement, lesgeven in multiculturele of meertalige settings en communiceren met personen uit andere landen of culturen. Daarbij tekent zich een duidelijke lineaire trend af. Naarmate scholen meer divers zijn, richten leraren zich meer tot ontwikkelingsactiviteiten rondom de drie laatst vernoemde thema's. Onderscheiden we de scholen naar talige diversiteit, dan zien we enkele andere accenten, maar krijgen we over het algemeen een vrij gelijkaardig patroon. Naarmate scholen meer talige diversiteit kennen, richten de ontwikkelingsactiviteiten van leraren zich minder op de kennis van vakinhoud, ICT-vaardigheden en de toepassing van leerlingenevaluaties en richten ze zich daarentegen meer op klasmanagement (hier is de trend evenwel niet lineair), lesgeven in een multiculturele of meertalige setting en communiceren met personen uit andere culturen en landen.

Tabel 23 Inhoud van professionele ontwikkelingsactiviteiten naargelang samenstelling school (percentages 'ja')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	82.3% ^a	77.4% ^b	76.0% ^b	79.9% ^a	77.1% ^a	75.6% ^a	78.5%
Pedagogisch-didactische vaardigheden in het lesgeven in mijn vakgebied(en)	75.9% ^a	75.9% ^a	76.1% ^a	76.3% ^a	76.0% ^a	74.4% ^a	76.0%
Kennis van de vakinhoud	64.8% ^a	61.7% ^a	59.4% ^a	64.3% ^a	60.1% ^{a, b}	56.3% ^b	62.0%
Praktijk inzake leerlingenevaluatie en -toetsing	61.7% ^a	59.9% ^a	59.3% ^a	61.7% ^a	59.5% ^a	55.4% ^a	60.3%
ICT-vaardigheden (informatie- en communicatietechnologie) om les te geven	49.5% ^a	44.9% ^{a, b}	40.9% ^b	48.0% ^a	41.1% ^b	43.2% ^{a, b}	45.3%
Leerlinggedrag en klasmanagement	41.1% ^a	44.4% ^a	51.6% ^b	45.1% ^a	42.0% ^a	53.1% ^b	45.1%
Schoolmanagement en -administratie	20.7% ^a	23.9% ^a	24.3% ^a	23.7% ^a	22.9% ^a	20.2% ^a	23.1%
Methoden voor geïndividualiseerd leren	26.9% ^a	26.1% ^a	26.5% ^a	26.1% ^a	25.6% ^a	29.9% ^a	26.4%
Lesgeven aan leerlingen met specifieke behoeften	34.4% ^a	37.9% ^a	39.6% ^a	37.1% ^a	36.4% ^a	40.4% ^a	37.3%
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	10.2% ^a	16.3% ^b	28.4% ^c	11.4% ^a	22.7% ^b	31.7% ^c	17.3%
Onderwijzen van vakoverstijgende vaardigheden (bv. creativiteit, kritisch denken, probleemoplossend vermogen)	34.9% ^a	35.3% ^a	38.3% ^a	36.6% ^a	34.0% ^a	37.0% ^a	35.9%
Analyse en gebruik van leerlingenevaluaties	40.6% ^a	41.3% ^a	40.9% ^a	42.4% ^a	40.6% ^{a, b}	35.5% ^b	41.0%
Samenwerking tussen leraar en ouder/voogd	17.9% ^a	19.4% ^a	19.2% ^a	19.6% ^a	18.8% ^a	16.0% ^a	18.9%
Communiceren met personen uit andere culturen of landen	10.1% ^a	12.1% ^a	18.2% ^b	10.3% ^a	16.2% ^b	17.0% ^b	12.9%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.2.8 *Ervaren noden*

Een laatste aspect dat we bestuderen zijn de ervaren noden en investeringsprioriteiten van leraren. Concreet werd aan leraren gevraagd in welke mate zij elk van negen mogelijke investeringen belangrijk achten indien het budget voor de eerste graad secundair onderwijs met 5% zou stijgen. Uit het algemene Vlaamse TALIS-rapport weten we dat Vlaamse leraars (en hun schoolleiders) internationaal opvallen doordat ze voor alle voorgelegde items een hogere nood ervaren dan hun collega's uit de Europese vergelijkingslanden (Van Droogenbroeck et al., 2019). Hier zijn we vooral geïnteresseerd in de vraag of die noden samenhangen met de leerlingensamenstelling van de school waarin ze lesgeven. Tabel 24 toont een gemengd beeld. Voor vier investeringsmogelijkheden is er geen verband met de leerlingensamenstelling van de school. Het gaat ofwel om investeringen waarvoor in het algemeen de nood eerder laag wordt ingeschat – investeren in lesmateriaal (31.0%), de wedden van leraren verhogen (36.8%), aanbieden van hoogwaardige professionele ontwikkeling voor leraren (38.2%) – ofwel juist zeer hoog – verminderen van de klasgrootte door meer leraren aan te werven (80.7%)²⁰. Wel duidelijke verschillen naar samenstelling van het leerlingenpubliek vinden we voor kenmerken als (1) investeringen in ICT, (2) ondersteuning van leerlingen met een kansarme of migratieachtergrond, (3) het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten, (4) ondersteunen van leerlingen met specifieke behoeften, en (5) de administratieve belasting van leraren verminderen door het aanwerven van meer ondersteunend personeel. Het patroon is daarbij voor beide kenmerken identiek, hoewel niet alle verschillen significant zijn. In scholen met een minder geprivilegieerd publiek zijn de aangevoelde noden bij leraren op elk van die domeinen groter. In de meeste gevallen blijven de verschillen qua grootte echter relatief beperkt. Alleen voor het ondersteunen van leerlingen met een kansarme of migratie-achtergrond bedragen de verschillen tussen de drie onderscheiden types scholen om en bij de 15 procentpunten.

²⁰ Die ervaren nood is overigens opmerkelijk omdat de gemiddelde klasgrootte in Vlaanderen in vergelijking met andere landen veeleer laag is (Van Droogenbroeck et al., 2019), al is de variatie tussen klassen qua grootte in Vlaanderen wel groot.

Tabel 24 Investeringsprioriteiten van groot belang naargelang samenstelling school (percentages 'van groot belang')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Investerings in ICT	43.7% ^a	49.1% ^b	49.0% ^{a, b}	46.4% ^a	48.5% ^a	50.5% ^a	47.5%
Investeren in lesmateriaal (zoals handboeken)	29.2% ^a	30.8% ^a	33.4% ^a	29.9% ^a	32.2% ^a	32.7% ^a	31.0%
Ondersteuning van leerlingen met een kansarme of migratie-achtergrond	41.4% ^a	44.4% ^a	55.9% ^b	42.2% ^a	48.7% ^b	58.2% ^c	46.2%
Vermindering van de klasgrootte door meer leraren aan te werven	81.6% ^a	81.0% ^a	79.0% ^a	81.0% ^a	80.1% ^a	81.0% ^a	80.7%
Het verbeteren van schoolgebouwen en faciliteiten	57.2% ^a	61.2% ^a	61.2% ^a	59.1% ^a	58.5% ^a	68.4% ^b	60.1%
Ondersteuning van leerlingen met specifieke behoeften	55.3% ^a	58.2% ^a	64.0% ^b	58.7% ^a	58.5% ^a	59.3% ^a	58.7%
Aanbieden van hoogwaardig professionele ontwikkeling voor leraren	39.3% ^a	36.7% ^a	40.1% ^a	37.8% ^a	40.1% ^a	35.8% ^a	38.2%
De wedden van leraren verhogen	36.3% ^a	36.5% ^a	38.1% ^a	36.4% ^a	37.8% ^a	36.1% ^a	36.8%
De administratieve belasting van leraren verminderen door het aanwerven van meer ondersteunend personeel	63.1% ^a	67.7% ^{a, b}	69.0% ^b	64.3% ^a	70.3% ^b	68.6% ^{a, b}	66.7%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.3 Relatie met arbeidstevredenheid en werkgerelateerd welzijn

Het zich goed voelen op het werk en het kunnen uitvoeren van werk dat naar voldoening leidt, is enorm belangrijk voor het meer algemeen welzijn van individuen. Dat laatste is cruciaal om tijdelijke of permanente uitval uit een beroep te voorkomen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Daarnaast zijn jobtevredenheid en welzijn op het werk cruciale graadmeters voor de kwaliteit van een job. Het onderwijsveld heeft er, kortom, alle baat bij dat leraren tevreden zijn en zich goed in hun vel voelen. In deze sectie kijken we naar verschillende aspecten van de arbeidstevredenheid.

3.3.1 Gepercipieerde waardering door de samenleving

Hoewel leraren in het algemeen gekenmerkt worden door een zeer uitgesproken intrinsieke motivatie en voor het lerarenberoep kozen omdat ze willen bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen of iets willen bijdragen aan de samenleving, betekent dit niet dat ze ongevoelig zijn voor het oordeel van anderen. Zeker voor een in de publieke ruimte druk besproken thema als onderwijs, is het bovendien waarschijnlijk dat leraren regelmatig geconfronteerd worden met de algemene opvattingen van burgers over onderwijs en dus ook over leraren. In TALIS wordt daarom bij leraren gepeild naar de mate waarin zij het gevoel hebben dat het werk van leraren door de maatschappij gewaardeerd wordt. In het verdiepend rapport 'Loopbanen' (Spruyt et al., 2020) wordt aan dit gevoel een afzonderlijk hoofdstuk gespended. Hier zijn we vooral geïnteresseerd in de relatie met de

samenstellingskenmerken van het leerlingenpubliek van scholen. Hoewel voor beide kenmerken van de leerlingensamenstelling zich eenzelfde patroon aftekent, blijkt dat alleen voor het percentage jongeren waarvan de thuistaal niet het Nederlands is statistisch significant (Tabel 25). In scholen met meer leerlingen die thuis geen Nederlands spreken ligt het gevoel dat het werk van leraren gewaardeerd wordt gevoelig lager dan in scholen met een meer geprivilegieerd publiek (verschil 6 procenten).

Tabel 25 Gepercipieerde waardering van het lerarenberoep naargelang samenstelling school (percentages ‘(helemaal) eens’)

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Ik geloof dat het beroep van leraar ge- waardeerd wordt in de maatschappij	26.5% ^a	27.4% ^a	23.6% ^a	28.5% ^a	23.5% ^b	22.4% ^{a, b}	26.3%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.3.2 Jobtevredenheid

TALIS peilt vervolgens ook rechtstreeks naar jobtevredenheid. Jobtevredenheid verwijst naar een gevoel van voldoening en bevrediging met het werk en is in de empirische literatuur over leraren een frequent bestudeerde uitkomst. Dat komt onder meer omdat jobtevredenheid een goede voorspeller is voor de betrokkenheid bij het werk, de arbeidsprestaties en de meer algemene (mentale) gezondheid van leraren. Leraren die tevreden zijn met hun job zijn over het algemeen gezonder, schatten hun zelf-effectiviteit hoger in, en voelen zich meer betrokken bij hun leerlingen, collega's en het werk in het algemeen (Canrinus et al., 2012; Capone & Petrillo, 2018). Omdat jobtevredenheid samenhangt met de attitudes van leraren ten aanzien van hun dagelijks werk, beïnvloedt jobtevredenheid onder meer de academische prestaties van leerlingen (Caprara et al., 2006; Klassen et al., 2012). Tevreden leraren verlaten bovendien minder snel het beroep. Dat laatste geldt zowel voor beginnende als voor oudere leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014).

In TALIS 2018 wordt gebruik gemaakt van een indicator die de algemene jobtevredenheid meet, ‘Al bij al ben ik tevreden met mijn job’, in plaats van de tevredenheid met verschillende deelaspecten van het werk zoals de werkdruk, interpersoonlijk contact, enz. Vervolgens wordt een onderscheid gemaakt tussen de tevredenheid met het beroep van leraar²¹ en de tevredenheid met de

²¹ (1) De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen, (2) Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen, (3) Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden, (4) Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen

school/werkomgeving²² waarin men werkt. Precies dat onderscheid is mogelijk interessant in het kader van eventuele verschillen naar de leerlingensamenstelling van de scholen waarin leraren werken.

De schalen laten beperkte maar consistente verschillen zien. De algemene jobtevredenheid en de tevredenheid met de werkomgeving zijn duidelijk lager in scholen met een groter aandeel leerlingen met een laagopgeleide moeder of leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Er is geen verschil met de tevredenheid met het beroep. Legt men die elementen samen dan ziet men eigenlijk de basis voor het mechanisme dat eerder in dit rapport vermeld werd: diversiteit drijft leraren niet zozeer uit het lerarenberoep, maar wel naar andere scholen. Dat laatste blijkt ook goed uit de afzonderlijke items in Tabel 26. De grootste verschillen worden gevonden voor items als 'Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was' en 'Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken'. Dergelijke items peilen bijna rechtstreeks naar de intentie om van werkomgeving te veranderen.

Tabel 26 Jobtevredenheid naargelang samenstelling van het leerlingenpubliek van de school (gemiddelden, soms schalen 0-100)

		Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Algemene jobtevredenheid	Gem.	54.09	53.39	*	52.70	***	53.43	***	0.068
	St.Dev.	7.15	7.41		7.46		7.36		
Tevredenheid met de werkomgeving	Gem.	63.02	61.73	**	60.21	***	61.75	***	0.093
	St.Dev.	10.49	10.88		11.29		10.91		
Tevredenheid met beroep	Gem.	49.29	49.22		49.06		49.20		0.007
	St.Dev.	11.63	11.37		12.15		11.63		
		Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Algemene jobtevredenheid	Gem.	53.78	53.37		51.98	***	53.43	***	0.079
	St.Dev.	7.13	7.41		8.07		7.36		
Tevredenheid met de werkomgeving	Gem.	62.49	61.39	*	59.28	***	61.75	***	0.097
	St.Dev.	10.45	11.13		11.99		10.91		
Tevredenheid met beroep	Gem.	49.17	49.46		48.73		49.20		0.019
	St.Dev.	11.35	11.84		12.33		11.63		

Significantieniveaus: * p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

²² (1) Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was, (2) Ik vind het leuk om in deze school te werken, (3) Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken, (4) Ik ben tevreden over mijn functioneren in deze school

Tabel 27 Jobtevredenheid naargelang samenstelling van het leerlingenpubliek van de school (percentages '(helemaal) eens')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	%-1%	11%-30%	> 30%	
De voordelen van het lerarenberoep compenseren ongetwijfeld de nadelen	72.4% ^a	72.9% ^a	68.2% ^a	72.2% ^a	72.8% ^a	66.7% ^a	71.7%
Als ik opnieuw kon beslissen, zou ik nog altijd voor het lerarenberoep kiezen	81.7% ^a	81.3% ^a	79.0% ^a	80.9% ^a	82.1% ^a	77.7% ^a	80.9%
<i>Ik zou van school willen veranderen als dat mogelijk was</i>	10.4% ^a	13.8% ^{a,b}	17.1% ^b	12.0% ^a	13.8% ^a	16.2% ^a	13.0%
Ik heb er spijt van dat ik besloten heb leraar te worden	5.6% ^a	5.7% ^a	7.0% ^a	6.5% ^a	6.0% ^a	4.5% ^a	6.1%
<i>Ik vind het leuk om in deze school te werken</i>	94.7% ^a	92.2% ^a	87.9% ^b	94.1% ^a	91.1% ^b	83.9% ^c	91.9%
Ik vraag me af of het niet beter zou geweest zijn een ander beroep te kiezen	29.6% ^a	29.2% ^a	30.5% ^a	30.% ^a	29.3% ^a	27.3% ^a	29.5%
<i>Ik zou deze school aanbevelen als een goede plaats om te werken</i>	91.0% ^a	85.7% ^b	79.1% ^c	88.2% ^a	84.1% ^b	81.0% ^b	86.1%
<i>Ik ben tevreden over mijn functieren in deze school</i>	94.6% ^a	93.7% ^a	89.9% ^b	94.3% ^a	93.3% ^a	86.9% ^b	93.1%
Al bij al, ben ik tevreden met mijn job	93.8% ^a	93.4% ^a	90.3% ^b	94.1% ^a	92.4% ^{a,b}	88.2% ^b	92.8%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.3.3 Negatieve invloed van het beroep op het algemeen welzijn en bronnen van stress

Psychosociale factoren zoals stress, burnout en depressie zijn de belangrijkste redenen (39.6 procent van alle ziektedagen) voor afwezigheid door ziekte bij leraren (AgODi, 2019). Leraren die kampen met mentale gezondheidsproblemen, zijn minder gemotiveerd en hebben een hogere kans het beroep vroegtijdig te verlaten (Leung & Lee, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Mentale gezondheidsproblemen bij leraren hangen bovendien samen met slechtere onderwijsprestaties van leerlingen (Klusmann et al., 2016).

In TALIS worden drie zaken gemeten: (1) de mate waarin de job een negatieve impact heeft op het persoonlijk welzijn, (2) de ervaren werkdruk en (3) de mate waarin een reeks andere kenmerken een bron van stress in het werk van leraren zijn. Wat betreft de algemene schalen (Tabel 28) zijn de verschillen tussen scholen met een verschillend leerlingenpubliek erg beperkt en alleen voor de impact op het persoonlijk welzijn²³ nipt statistisch significant.

Veel interessanter zijn de afzonderlijke items (Tabel 29). Die suggereren dat hoewel leraren in scholen met een verschillend leerlingenpubliek niet noodzakelijk veel meer stress ervaren, de bronnen van

²³ (1) Ik ervaar stress in mijn werk, (2) Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid, (3) Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid.

ervaren stress duidelijk wél variëren naar gelang de leerlingensamenstelling van scholen. Er zijn een aantal opvallende bevindingen. Zo ervaren leraren die lesgeven in scholen met meer leerlingen met een laagopgeleide moeder of die thuis geen Nederlands spreken veel meer stress door (1) het moeten handhaven van discipline in de klas en (2) geïntimideerd of beledigd worden door leerlingen. Voor twee bronnen van stress is er een duidelijk verband met het percentage jongeren met een laagopgeleide moeder maar niet voor het percentage jongeren die thuis geen Nederlands spreken, namelijk het opnemen van extra taken door de afwezigheid van andere leraren en het aanpassen van lessen aan leerlingen met specifieke behoeften. Beide bronnen van stress worden vaker ervaren in scholen met meer leerlingen met een laagopgeleide moeder. Omgaan met de bezorgdheden van ouders en voogden, ten slotte, is in scholen met een meer geprivilegieerd leerlingenpubliek dan weer een grotere bron van stress in vergelijking met leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek.

Tabel 28 Mentale gezondheid naargelang samenstelling van het leerlingenpubliek van de school (gemiddelden, soms schalen 0 - 100)

		Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T ^a	> 30%	sig. T	Totaal	sig. F	η
Werkomgeving heeft negatieve impact op het persoonlijk welzijn	Gem.	32.04	32.12		34.25	*	32.59	*	0.048
	St.Dev.	19.00	18.58		19.43		18.92		
Werkdruk	Gem.	43.29	43.08		43.23		43.17		0.004
	St.Dev.	21.22	20.43		19.89		20.53		
		Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is							
		0%-10%	11%-30%	sig. T	> 30%	sig. T.	Totaal	sig. F	η
Werkomgeving heeft negatieve impact op het persoonlijk welzijn	Gem.	32.10	32.64		34.74	*	32.59		0.045
	St.Dev.	18.74	18.77		19.99		18.92		
Werkdruk	Gem.	43.18	42.45		44.94		43.17		0.036
	St.Dev.	20.66	20.03		21.10		20.53		

Significantieniveaus: * p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001

Tabel 29 De invloed van het werk op de gezondheid, ervaren werkdruk en bronnen van stress naargelang samenstelling van het leerlingenpubliek van de school (percentages 'in zekere mate' en 'veel')

	Percentage jongeren in de school waarvan de moeder lager opgeleid is			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is			Totaal
	0%-10%	11%-30%	> 30%	0%-10%	11%-30%	> 30%	
Ik ervaar stress in mijn werk	66.4% ^a	68.6% ^a	71.5% ^a	67.5% ^a	70.0% ^a	70.1% ^a	68.6%
Mijn job laat me ruimte voor mijn persoonlijke leven	69.4% ^a	71.0% ^a	68.0% ^a	70.1% ^a	69.7% ^a	68.8% ^a	69.8%
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn mentale gezondheid	31.2% ^a	30.7% ^a	37.8% ^b	31.6% ^a	32.9% ^a	36.0% ^a	32.5%
Mijn job heeft een negatieve invloed op mijn fysieke gezondheid	21.7% ^{a,b}	21.1% ^b	26.6% ^a	21.9% ^a	22.6% ^a	25.5% ^a	22.6%
Te veel lesvoorbereiding	38.0% ^a	37.0% ^a	35.7% ^a	39.1% ^a	33.9% ^b	34.9% ^{a,b}	37.0%
Te veel les dat ik moet geven	11.8% ^a	9.8% ^a	10.5% ^a	10.4% ^a	10.8% ^a	10.4% ^a	10.5%
Te veel verbeterwerk	53.2% ^a	46.0% ^b	39.3% ^c	49.3% ^a	41.6% ^b	46.3% ^{a,b}	46.5%
Te veel administratief werk (bv. Invullen van formulieren)	69.7% ^a	74.2% ^a	73.2% ^a	72.0% ^a	73.6% ^a	73.5% ^a	72.7%
De extra taken die ik moet opnemen door de afwezigheid van andere leraren	31.0% ^a	34.5% ^a	43.8% ^b	46.2% ^a	46.9% ^a	43.3% ^a	46.1%
Verantwoordelijk worden gehouden voor de onderwijsprestaties van leerlingen	44.5% ^a	46.7% ^a	46.6% ^a	45.7% ^a	45.9% ^a	46.0% ^a	45.8%
Handhaven van discipline in de klas	33.1% ^a	36.6% ^a	51.1% ^b	36.8% ^a	38.2% ^a	50.8% ^b	38.9%
Geïntimideerd worden of beledigd worden door leerlingen	10.6% ^a	15.3% ^b	28.1% ^c	14.9% ^a	17.1% ^a	25.6% ^b	16.9%
Bijblijven met veranderende eisen van de lokale, regionale of Vlaamse overheid	52.4% ^a	53.8% ^a	54.5% ^a	54.5% ^a	53.5% ^a	49.0% ^a	53.6%
Omgaan met de bezorgdheden van ouders of voogden	44.3% ^a	41.9% ^a	35.9% ^b	42.7% ^a	43.0% ^a	30.1% ^b	41.2%
Lessen aanpassen aan leerlingen met specifieke behoeften	37.2% ^a	45.2% ^b	48.8% ^b	42.7% ^a	45.3% ^a	44.4% ^a	43.7%

Elke subscript-letter staat voor een subset van categorieën (per OKI-indicator) waarvan de kolompercentages niet significant van elkaar verschillen op het 0.05 niveau.

3.4 Naar een synthese

Het voorgaande toonde voor een groot aantal kenmerken de verschillen tussen leraren naar gelang de samenstelling van het leerlingenpubliek van de scholen waarin ze lesgeven. Zoals in de inleiding verduidelijkt, schuilt de kracht van een sociografie echter niet alleen in het bieden van een ruim overzicht maar vooral in de poging tot synthese. Dat laatste doen we in deze sectie.


Een eerste thema focust op de mate van professionalisering van leraren. Ingersoll en Collins (2018) onderscheiden *professionalisering* van *professionalisme*. Professionalisering verwijst naar de eigenschappen die professionals onderscheiden van werknemers van andere beroepen. Professionals voeren complex werk uit en werken met gespecialiseerde kennis en vaardigheden. Typisch voor een professie is verder dat het rigoureuze en continue training vereist, uitgevoerd wordt in gunstige arbeidsomstandigheden, veel autonomie en verantwoordelijkheid inhoudt, en de uitvoerders ervan doorgaans lid zijn of onder toezicht staan van een vereniging, relatief goed betaald zijn en veel maatschappelijk aanzien genieten. Professionalisme daarentegen verwijst naar een houding van diegene die een bepaald beroep of taak uitvoert. Het is perfect mogelijk dat mensen in een professie zich niet professioneel gedragen en omgekeerd.

Het voordeel van die invulling van professionalisering is dat ze meetbaar wordt en dus gebruikt kan worden voor empirisch onderzoek²⁴. Ingersoll en Collins lijsten zo zes concrete kenmerken op om van een professie te kunnen spreken²⁵. We kunnen die kenmerken niet alleen gebruiken om het lerarenberoep te vergelijken met andere beroepen of om comparatief onderzoek te doen. De kenmerken kunnen ook gebruikt worden om binnen landen verschillen tussen leraren die lesgeven in scholen met een ander leerlingenpubliek te vergelijken. In het vervolg lijsten we eerst deze kenmerken op en verduidelijken we hun relevantie. Daarna reflecteren we vanuit dat kader op de geobserveerde verschillen tussen leraren die werken in scholen met een (sterk) verschillend leerlingenpubliek.

Professionalisering verwijst naar werk dat complex is en dat dus niet door iedereen gedaan kan worden. Eigen aan professies is daarom, *ten eerste*, dat ze afgeschermd worden via (hoge) diplomavereisten. Ingersoll en Collins wijzen in die context op een potentieel nadeel van het in het leven roepen van verschillende zij-paden naar het lerarenberoep. Dergelijke paden kunnen zeer

²⁴ Ingersoll en Collins zelf gebruiken de indeling om het lerarenberoep in de VS te beoordelen en komen tot de conclusie dat het een semi-professie is. Daarmee bedoelen ze dat het lerarenberoep wel enkele maar zeker niet alle kenmerken van een professie heeft.

²⁵ Een zevende kenmerk, goede verloning, is voor onze doeleinden niet relevant aangezien de loon- en arbeidsvoorwaarden voor leraren in Vlaanderen formeel vastliggen en niet variëren in functie van de school waarin leraren lesgeven.




kwaliteitsvol zijn²⁶, maar kampen wel bijna steeds met een perceptieprobleem, nl. de idee dat als er verschillende wegen naar eenzelfde beroep leiden dat beroep ook wel eenvoudig moet zijn: “[...] *the ultimate consequence of such initiatives, intended or not, could be a decrease in the professional status*” (Ingersoll & Collins, 2018: 203-203). Typisch voor een professie is, *ten tweede*, dat de initiële training slechts een soort startkwalificatie vormt. De initiële opleiding selecteert en zorgt er tegelijk voor dat mensen een minimum of een basisniveau van kennis en vaardigheden hebben om te kunnen starten. De opleiding zelf is echter niet ‘af’. Typisch voor professioneel werk is inderdaad dat er voor nieuwkomers een uitgebreide training voorzien wordt via allerlei inductie en mentoring programma’s. Het *derde kenmerk* ligt in het verlengde van het vorige. Het bereiken van een professioneel niveau van vaardigheden en kennis is een lang en continu proces. Eigen aan professies is dat ze op permanente basis hun kennis en vaardigheden blijven ontwikkelen. Om die reden verenigen professionals zich ook vaak om op die manier kennis te bundelen en te delen en structuren voor bijscholing te organiseren. Een professional is daarom iemand die zich permanent bijschoolt. Een van de meest fundamentele kenmerken van een professie is, *ten vierde*, specialisatie. Professionals zijn geen generalisten, maar beschikken over gespecialiseerde kennis en vaardigheden²⁷. Een aspect van de mate waarin een beroep geprofessionaliseerd is, kan daardoor bepaald worden aan de hand van de mate waarin men toelaat dat mensen die niet over de gespecialiseerde kennis beschikken toch de job mogen doen. In de context van leraars wordt het zogenaamd *out-of-subject teaching* klassiek als proxy gebruikt. Typisch voor professies is, *ten vijfde*, ook dat ze gekenmerkt worden door een grote mate van zelfbestuur. Erkenning van de gespecialiseerde kennis en vaardigheden van een professie, impliceert een grote autonomie voor de uitvoerders ervan. Typisch voor het lerarenberoep in het algemeen is echter dat het gekenmerkt wordt door relatief veel verantwoordelijkheid, maar weinig echte beslissingsmacht. Uiteraard varieert de aangevoelde autonomie/verantwoordelijkheid tussen scholen en dat is waar we hier primair in geïnteresseerd zijn. Een *zesde en laatste kenmerk* is prestige. Professies genieten respect en aanzien zowel bij het brede publiek als bij de instituties waarbinnen en waarmee ze werken. Voor het lerarenberoep kan dit eenvoudig gemeten worden aan de hand van (1) de aangevoelde waardering door de samenleving en (2) de mate waarin het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was.

Tabel 30 vertaalt de verschillende kenmerken naar concrete indicatoren en herneemt een aantal resultaten die eerder gepresenteerd werden. Het geheel leidt naar een duidelijk beeld. In scholen met

²⁶ In Hoofdstuk 1 van het verdiepend rapport Loopbanen, vinden we ook weinig verschillen naar onderwijsproceskenmerken tussen leraren naar gelang het pad dat hen in het beroep bracht.

²⁷ Het klassieke voorbeeld dat in die context gegeven wordt, luidt dat men van een hersenchirurg ook niet verwacht dat hij/zij een bevalling kan begeleiden.




een meer achtergesteld publiek zijn vele van de professionaliseringskenmerken bij leraren duidelijk minder sterk aanwezig. Zo geven er minder leraren les die de meest uitgebreide lerarenopleiding genoten, onderwijzen veel meer leraren vakken die buiten hun vakdomein liggen, zeggen meer leraren dat lesgeven niet hun eerste loopbaankeuze was, is het gevoel van autonomie en gedeelde verantwoordelijkheid lager, en ervaren leraren minder waardering door de samenleving. Het enige waarvoor er *geen* duidelijk verschil is (of zelfs een indicatie van meer professionalisering in scholen met een minder geprivilegieerd publiek), is de deelname aan een formele aanvangsbegeleiding, mentorschap en permanente professionaliseringsactiviteiten. Dat vormt een duidelijke illustratie van een mechanisme waarbij scholen enerzijds zich bewust zijn van de uitdagingen rond het lerarenberoep en ze daarop ook inzetten ongeacht de instroom van hun leerlingenpubliek maar dat scholen anderzijds ook geconfronteerd worden met dynamieken waar zij geen of nauwelijks vat op hebben. Het is de spanning en frustratie die uit die ervaring voortvloeit die van veel onderwijsproblemen zo'n ontmoedigende aangelegenheid maken.

Tabel 30 Synthese van bevindingen rond lerarenkenmerken naar gelang de samenstelling van de school volgens de criteria van Ingersoll en Collins (2018) m.b.t. professionalisering

Algemene kenmerken professionalisering ^a	Operationalisatie	Bevindingen					
		Percentage leerlingen met een laagopgeleide moeder			Percentage jongeren in de school waarvan de thuistaal niet het Nederlands is		
		0%-10%	11%-30%	> 30 %	0%-10%	11%-30%	> 30 %
Diplomavereisten	Hebben van een formele lerarenopleiding (hetzij via een geïntegreerde lerarenopleiding, hetzij via een specifieke lerarenopleiding na universitaire studies, %)	^b 94.8%	89.7%	85.2%	91.9%	89.3%	83.9%
Inductie en mentoringprogramma's voor starters in het beroep	Deelname aan formele inductieprogramma's op deze school (%)	37.3%	36.2%	36.5%	36.3%	35.9%	39.9%
	Het hebben van een mentor (%)	9.6%	8.5%	12.2%	9.7%	8.9%	11.2%
	Ik ben als mentor aangesteld (%)	8.4%	7.5%	8.8%	6.9%	9.7%	8.0%
Permanente vorming	Deelname aan permanente vorming, aard van permanente vorming						
	Gemiddelde deelname aan permanente vormingsactiviteiten	2.34	2.46	2.63	2.50	2.40	2.53
	% dat aan geen enkele vormingsactiviteit deelnamen de afgelopen 12 maand	7.6%	5.3%	5.6%	5.9%	6.5%	5.2%
Specialisatie	Mate van out-of-subject teaching (% geeft minstens 1 vak dat niet deel was van de eigen opleiding)	10.8%	15.4%	24.5%	14.1%	16.1%	25.5%
Autonomie en verantwoordelijkheid over beslissingen	De school heeft een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid over schoolkwesties (% (helemaal eens))	73.7%	71.6%	70.8%	74.1%	69.3%	69.1%
Prestige en sociale erkenning	Aangevoelde waardering door maatschappij (% (helemaal eens))	26.5%	27.4%	23.6%	28.5%	23.5%	22.4%
	Lerarenberoep als eerste loopbaankeuze (%)	76.8%	74.6%	69.7%	75.2%	75.5%	65.5%

^a Een 7^{de} kenmerk, verloning, werd niet meegenomen omdat het binnen Vlaanderen niet varieert tussen scholen.


^b Voor de significantie van de verschillen, zie eerdere tabellen



Het voorgaande roept ook een andere vraag op, namelijk zijn de geobserveerde verschillen groot? Die vraag valt moeilijk te beantwoorden. Er zijn nu eenmaal geen absolute standaarden om de grootte van verschillen te beoordelen en sowieso nemen we hier heel veel verschillende uitkomsten in ogenschouw. Voor continue verschillen kunnen we eta's als effectparameters gebruiken, voor de categorische onderscheiden zijn percentageverschillen de meest voor de hand liggende maatstaf. Overloopt men vanuit die invalshoek de resultaten, dan treft men weliswaar soms aanzienlijke en zelfs opmerkelijke verschillen aan maar wordt het toch vooral duidelijk dat de segregatie van het leerlingenpubliek in Vlaanderen voorlopig veeleer samenhangt met *systematische* dan met echt *grote* verschillen tussen leraren. Er is in Vlaanderen een vrij aanzienlijke segregatie tussen leerlingen (Wouters & Groenez, 2013), maar vooralsnog niet of toch in mindere mate tussen leraren. Die conclusie is minder hoopvol dan ze lijkt omdat de geobserveerde verschillen wel heel systematisch zijn en vooral ook alle indicaties bevatten van dynamieken die het potentieel hebben deze verschillen verder te vergroten. Zo vinden we bijvoorbeeld duidelijke aanwijzingen dat als het gaat over jobtevredenheid leraren in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek weliswaar niet meer geneigd zijn het beroep te verlaten, maar wel vaker aangeven dat ze de school zullen verlaten. In Vlaanderen zijn er vandaag geen of nauwelijks materiële incentives voor leraren om te gaan werken in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek²⁸, waardoor leraren hun werksituatie verbeteren door over te stappen naar scholen met een meer geprivilegieerd leerlingenpubliek. Het is die dynamiek die ervoor zorgt dat leraren die vandaag lesgeven in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek jonger en minder ervaren zijn en ook heel vaak lesgeven buiten hun eigen vakgebied. Heel treffend bijvoorbeeld is ook dat leraren die (blijven) lesgeven in scholen met meer leerlingen met laagopgeleide moeders of die thuis geen Nederlands spreken hoger scoren op de meer puur altruïstische motieven (zwakkeren helpen, bijdragen aan de samenleving) maar er geen verschil is voor het item 'invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen'. Neemt men al die zaken samen, dan ziet men een van de drama's van het Vlaams onderwijs. Terwijl onderzoek toont dat leraren vooral in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek het verschil kunnen maken (OECD, 2018), manifesteren lerarentekorten en hun neveneffecten zich precies in die scholen het eerst en meest nadrukkelijk.

Dat laatste punt raakt een laatste belangrijk thema aan. De systematische verschillen die we vinden, wijzen inderdaad allemaal op een lange reeks van Mattheus-effecten waarbij de sterkste en best voorbereide leraren vandaag niet lesgeven in de scholen waar de nood eraan het hoogst is, met name

²⁸ Overigens blijkt ook uit de bevraging bij schoolleiders dat in Vlaanderen nagenoeg geen gebruik (kunnen) maken van materiële incentives om goed/slecht presterende leraren te beoordelen, waardoor zij uiteindelijk veel meer dan hun collega's in vergelijkingslanden gebruik maken van ontslag of het niet verlengen van het contract om met minder goed functionerende leraren om te gaan (Van Droogenbroeck et al., 2020). Die praktijk, vergroot de inter-schoolmobiliteit van leraren en maakt het overstappen tussen scholen 'gewoner'.



de scholen met het meest achtergestelde leerlingenpubliek. We hebben in TALIS geen rechtstreekse maten voor de kwaliteit van het lesgeven, maar wel veel indicatoren die peilen naar zogenaamde onderwijsproceskenmerken. Het gaat om kenmerken die rechtstreeks verwijzen naar hoe het lesgeven verloopt en waarvan we weten dat ze samenhangen met de onderwijsprestaties van leerlingen. Als er een verschil is, dan blijkt dat steevast in het nadeel te zijn van scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek. We bespraken eerder al dat leraren in scholen met een meer achtergesteld publiek minder ervaren zijn, vaker geen uitgebreide lerarenopleiding volgden en vaker vakken onderwijzen die geen deel uitmaakten van hun formele opleiding. Zoomen we meer in op wat er in de klassen zelf gebeurt dan zien we dat leraren aangeven minder lestijd te spenderen aan feitelijk lesgeven en meer aan ordehandhaving in de klas. We stellen weliswaar geen verschillen vast in aspecten zoals instructiemethoden en cognitieve activatie, maar op *alle* maten voor zelf-effectiviteit schatten leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld publiek hun eigen functioneren lager in dan hun collega's uit scholen met een meer geprivilegieerd publiek. Bij dat alles maakt het bovendien niet uit naar welk kenmerk van de leerlingensamenstelling men precies kijkt.

4 Werken met en aan het omgaan met diversiteit onder leerlingen

De vorige hoofdstukken toonden dat de diversiteit binnen de leerlingenpopulatie in Vlaanderen groot is en met name de etnisch-culturele diversiteit aan een strak tempo toeneemt. We toonden ook dat de lerarenpopulatie tussen scholen varieert in functie van de kenmerken van hun leerlingenpopulatie. Die evolutie en verschillen zijn op zichzelf niet uniek voor Vlaanderen. Ook internationaal gezien zorgen demografische evoluties van recente of historische migratie en groeiende ongelijkheid voor een meer divers wordend onderwijslandschap (OECD, 2019). Beleidsmakers, schoolleiders, leraren en academici zoeken naar manieren waarop onderwijssystemen het best omgaan met de uitdagingen en opportuniteiten die een meer diverse leerlingenpopulatie met zich meebrengen. In die zin is ‘Omgaan met Diversiteit’ tijdens de afgelopen jaren internationaal een belangrijk onderwijsthema geworden. Er bestaat in die context een wereldwijde trend naar het trachten te bewerkstelligen van meer inclusieve leeromgevingen. Het gaat om leeromgevingen die kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen, ongeacht beperking, gender, etniciteit, socio-economische achtergrond, meertaligheid, enz. mogelijk maken. Het is door deze globale context dat TALIS in 2018 voor het eerst het thema ‘gelijkheid en diversiteit’ afzonderlijk opnam. Diversiteit wordt daarbij breed ingevuld en heeft betrekking op kenmerken als gender, sociaaleconomische verschillen, etnisch-culturele verschillen en migratie. Een eerste verslag van de resultaten rond dit thema werd reeds gegeven in het *TALIS 2018 Vlaanderen Volume 1* rapport (Van Droogenbroeck et al., 2019).

In dit hoofdstuk hernemen we een aantal van die thema’s en werken we specifieke zaken gerichter uit. In het hoofdstuk komen twee databronnen aan bod. Een eerste bron van informatie betreffen de inschattingen die de schoolleiders maakten over de wijze waarop hun leraren met thema’s als gelijkheid en diversiteit omgaan. Daarnaast worden uiteraard ook de leraren zelf aan het woord gelaten. We hebben in dit hoofdstuk bijzondere aandacht voor de wijze waarop Vlaanderen zich in internationaal perspectief situeert. Qua vergelijkingslanden bewaren we de consistentie met de algemene Vlaamse rapporten over TALIS (Van Droogenbroeck et al., 2019, 2020). Dat betekent concreet dat we vergelijken met 14 Europese landen (verder: EU-14 landen²⁹) en 6 landen (Japan, Zuid-Korea, Estland, Finland, Canada (Alberta), en Noorwegen) die in PISA 2015 (1) beter presteren dan Vlaanderen voor wetenschap, wiskunde, en lezen én (2) een minder grote spreiding hebben dan

²⁹ Het gaat om de tien deelnemende EU15-landen aangevuld met Tsjechië, Estland, Letland, en Noorwegen.

Vlaanderen tussen het kwart hoogst en laagst presterende leerlingen naar sociaaleconomische achtergrond.

In dit hoofdstuk benaderen we het werken *aan* en *met* omgaan met diversiteit vanuit vier brede perspectieven: (1) de wijze waarop leraren en schoolleiders denken over gelijkheid en diversiteit, (2) de manieren waarop met gelijkheid en diversiteit concreet wordt omgegaan, (3) de ingeschatte zelf-effectiviteit met betrekking tot lesgeven in diverse klassen, en (4) de relatie van het voorgaande met de diversiteit van de leerlingenpopulatie overheen landen.

4.1 De houding van leraren ten opzichte van diversiteit volgens schoolleiders

4.1.1 Overtuigingen met betrekking tot gelijkheid

In TALIS wordt allereerst aan schoolleiders gevraagd in welke mate hun leraren volgens hen de principes van gelijkheid met betrekking tot diversiteit in sociaaleconomische achtergrond en gender onderschrijven. Volgens schoolleiders zijn nagenoeg alle leraren uit de eerste graad secundair onderwijs (94.8%) het er over eens dat jongens en meisjes en leerlingen met een verschillende sociaaleconomische achtergrond (93.4%) gelijk moeten worden behandeld (Tabel 31). Het betreffen twee attitudes die betrekking hebben op het algemene principe van gelijkheid, en dat principe is in Vlaanderen (ook buiten het onderwijs) bijna universeel gedragen. Meer discussie ontstaat wanneer dergelijke principes concreet moeten gemaakt worden. Dat blijkt ten dele reeds wanneer aan schoolleiders gevraagd wordt of hun leraren ook vinden dat specifieke groepen aangemoedigd moeten worden. Volgens 80.8% van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs zijn leraren het er over eens dat scholen leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden moeten aanmoedigen om samen te werken. Voor de stelling 'Leerlingen zouden moeten leren hoe genderdiscriminatie kan vermeden worden' daarentegen, geeft slechts 76.1% van de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs aan dat de meeste leraren in hun school ermee instemmen. Gegeven de maatschappelijke aandacht voor genderongelijkheid vallen die laatste cijfers op. Voor deze twee laatste stellingen wijkt Vlaanderen ook significant af van het gemiddelde in de vergelijkingslanden.

In de vergelijkingslanden bestaat er volgens de schoolleiders in de eerste graad secundair onderwijs meer unanimiteit onder leraren om leerlingen aan te moedigen genderdiscriminatie tegen te gaan dan in Vlaanderen. Bekijken we de posities van afzonderlijke landen (zie Appendix) dan blijkt Vlaanderen een vergelijkbare positie in te nemen als Canada (79.8%). Het verschil met alle andere landen (bv. Nederland: 92.3%) is groot. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt het verschil 19.1 procentpunten met de EU-14 landen (95.2%) en 16.3 procentpunten met de PISA top-6 landen (92.4%).

Ook voor het aanmoedigen van samenwerking tussen leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden zijn er significante verschillen met de vergelijkingslanden. In de eerste graad secundair onderwijs bedraagt het verschil 11.2 procentpunten voor de EU-14 en PISA top-6 landen. Vlaanderen situeert zich in deze context bij landen als Nederland (83.8%) en Canada (81.6%) maar scoort toch het laagst van alle bestudeerde landen. Voor de twee andere stellingen met betrekking tot gelijkheid zijn er geen significante verschillen tussen Vlaanderen en de vergelijkingslanden.

Tabel 31 Percentage schoolleiders dat overtuigd is dat veel of bijna alle leraren in hun school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent gelijkheid

	Eerste graad secundair onderwijs		
	VI	EU-14	PISA-6
Scholen zouden leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden moeten aanmoedigen om samen te werken.	80.8	92.0▲	92.0▲
Leerlingen zouden moeten leren hoe genderdiscriminatie kan vermeden worden.	76.1	95.2▲	92.4▲
Het is belangrijk om meisjes en jongens gelijk te behandelen.	94.8	98.0=	96.9=
Het is belangrijk om leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden gelijk te behandelen.	93.4	96.9=	96.7=

In een volgende stap zetten we de verschillen in attitudes ten aanzien van gelijkheid uit naar schoolleider- en schoolkenmerken. Hiervoor construeerden we een somschaal op basis van de vier stellingen in Tabel 31. Voor de schoolkenmerken gebruiken we niet de administratieve gegevens die we in hoofdstuk 3 hanteerden (welke alleen voor Vlaanderen beschikbaar zijn en dus niet gebruikt kunnen worden voor internationale vergelijkingen; zie sectie 4.1.7), maar wel het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond en het percentage leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen zoals bevraagd in de vragenlijst van de schoolleider. Hoofdstuk 2 toonde dat deze kenmerken vrij nauw samenhangen met de OKI-indicatoren.

Wanneer we de overtuigingen omtrent gelijkheid opsplitsen naar schoolcompositiekenmerken vinden we geen verschillen tussen scholen met lagere en hogere concentraties leerlingen met een migratieachtergrond (Tabel 32). Alleen voor het aandeel sociaaleconomisch achtergestelde leerlingen is er een verschil in het secundair onderwijs: in scholen met een hoger aandeel leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen (85.6) zijn leraren volgens schoolleiders significant meer gericht op het bewerkstelligen van gelijkheid dan in scholen met een lagere aanwezigheid van leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen (74.8).

Tabel 32 Overtuigingen van leraren omtrent gelijkheid volgens schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

Overtuigingen omtrent gelijkheid¹	
Eerste graad secundair onderwijs	
Sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	
≤ 30% (a)	74.8
> 30% (b)	85.6
(b) – (a)	10.8*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	
≤ 10% (a)	74.7
> 10% (b)	78.7
(b) – (a)	4.0=

1 Schaal range 0 - 100

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

4.1.2 Overtuigingen met betrekking tot culturele diversiteit

Tabel 33 toont de overtuigingen van leraren omtrent culturele diversiteit vanuit het perspectief van de schoolleiders. De idee dat het belangrijk is kinderen en jongeren te leren dat mensen van verschillende culturen veel gemeen hebben, geniet volgens schoolleiders de meeste en bijna unanieme instemming bij Vlaamse leraren (91.0%). Volgens 86.0% van de schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs bestaat er ook veel eensgezindheid bij leraren over het belang van het kinderen zo vroeg mogelijk aanleren respect te hebben voor andere culturen. Iets minder maar nog steeds erg sterk heerst onder Vlaamse leraren de overtuiging dat het belangrijk is kinderen mee te geven dat mensen van andere culturen mogelijk andere waarden hebben (83.6%) en om rekening te houden met de verschillen in culturele achtergrond van leerlingen (74.8%).

In internationaal vergelijkend perspectief zijn Vlaamse leraren, volgens hun schoolleiders, minder vaak dan leraren uit de vergelijkingslanden overtuigd dat het belangrijk is rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen. Bekijken we de afzonderlijke landen (zie Appendix) dan situeert Vlaanderen zich op een gelijkaardig niveau als Frankrijk (79.3%) en Letland (74.5%) en is het verschil met nagenoeg alle landen – uitgezonderd Oostenrijk en Tsjechië – aanzienlijk. In alle landen, de zes PISA landen inclusief, geeft 9 op de 10 schoolleiders aan dat hun leraren het belangrijk vinden rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen. In de eerste graad secundair onderwijs stellen we ook bij het leren rond andere waarden in andere culturen en het vroeg aanleren van respect voor andere culturen voor Vlaanderen een duidelijk verschil vast met de EU-14 landen. Van alle bestudeerde landen is in Vlaanderen het aandeel leraren dat dit volgens hun schoolleiders belangrijk vinden, het laagst. De overige verschillen met de vergelijkingsgroepen zijn niet significant.

Tabel 33 Percentage schoolleiders dat overtuigd is dat 'veel' of 'bijna alle' leraren in hun school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent diversiteit

	Eerste graad secundair onderwijs		
	VI	EU-14	PISA-6
Het is belangrijk om rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen	74.8	90.7▲	93.4▲
Het is belangrijk dat leerlingen leren dat mensen van andere culturen andere waarden kunnen hebben	83.6	93.7▲	92.0▲
Kinderen en jongeren zouden zo vroeg mogelijk respect voor andere culturen moeten aanleren	86.0	95.4▲	92.4=
Kinderen en jongeren moeten leren dat mensen van verschillende culturen veel gemeen hebben	91.0	95.8=	93.2=

Ook voor de overtuigingen over diversiteit onderzochten we verschillen naar schoolkenmerken op schaalniveau. Uit deze analyses blijken er voor overtuigingen over diversiteit geen significante verschillen te bestaan naar schoolcompositiekenmerken (Tabel 34).

Tabel 34 Overtuigingen van leraren omtrent diversiteit volgens schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

Overtuigingen omtrent diversiteit ¹	
Eerste graad secundair onderwijs	
Sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	
≤ 30% (a)	11.4
> 30% (b)	12.5
(b) – (a)	1.0=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	
≤ 10% (a)	11.5
> 10% (b)	11.7
(b) – (a)	0.1=

¹ Schaal range 7 - 15

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

4.1.3 Maatregelen en praktijken met betrekking tot gelijkheid

Naast de overtuigingen omtrent gelijkheid werd in TALIS ook gepeild naar de concrete pedagogische praktijken en beleidsmaatregelen die scholen implementeren om gelijkheid te bewerkstelligen. Schoolleiders werd gevraagd of vier praktijken en maatregelen met betrekking tot gelijkheid al dan niet worden toegepast in hun school (Tabel 35). Voor Vlaanderen valt meteen op dat er een duidelijk verschil bestaat tussen (1) concrete pedagogische praktijken en (2) het hebben van een expliciet diversiteitsbeleid. Vlaamse schoolleiders geven systematisch aan dat specifieke schoolpraktijken ('leerlingen leren tolerant te zijn tegenover mensen met een andere socio-economische achtergrond' en 'extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen') met betrekking tot gelijkheid in grote mate worden toegepast, maar dat expliciet beleid ('expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender of socio-economische achtergrond') hieromtrent in Vlaanderen in mindere mate voorkomt.

Leerlingen leren om tolerant te zijn tegenover mensen met een andere socio-economische achtergrond is volgens Vlaamse schoolleiders de meest voorkomende pedagogische praktijk rond gelijkheid (98.3%), gevolgd door het aanbieden van extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen (87.3%). Vlaanderen past die pedagogische praktijken systematisch vaker toe dan de internationale vergelijkingslanden. Inspectie van de percentages voor de afzonderlijke landen leert dat vooral voor het bieden van extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen er zeer grote verschillen tussen landen zijn. Landen die nog meer ondersteuning bieden dan Vlaanderen zijn onder andere Letland (94.7%), Zuid-Korea (95.3%) en Engeland (95.5%). Vooral in de Scandinavische landen zoals Finland (39.9%), Noorwegen (44.5%) of Zweden (49.8%) wordt veel minder extra ondersteuning voor kansarme leerlingen voorzien, mogelijk omdat in deze sterke verzorgingsstaten de nood er aan ook gewoon minder hoog is.

Het hebben van een expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender (44.7%) en/of socio-economische achtergrond (53.5%) is duidelijk minder ingeburgerd in Vlaanderen. Hoewel ook in de internationale vergelijkingslanden de percentages voor het hebben van een expliciet beleid lager liggen, zijn deze in Vlaanderen systematisch nog lager. Voor expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender ligt het percentage in Vlaanderen in de eerste graad secundair onderwijs 29.8 procentpunten lager dan in de EU-14 landen en 34.7 procentpunten lager dan in de PISA top-6 landen. Interessant in die context is overigens dat terwijl in de meeste landen het aantal scholen dat een expliciet beleid tegen genderdiscriminatie heeft hoger ligt dan het aantal scholen dat een expliciet beleid heeft tegen discriminatie op sociaaleconomische gronden, dit in Vlaanderen precies omgekeerd is (zie Appendix).

Tabel 35 Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid die worden toegepast op school volgens schoolleiders

	Eerste graad secundair onderwijs		
	VI	EU-14	PISA-6
Leerlingen leren tolerant te zijn tegenover mensen met een andere socio-economische achtergrond	98.3	93.9 ▼	92.0 ▼
Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender	44.7	74.5 ▲	79.4 ▲
Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van socio-economische achtergrond	53.5	66.7 ▲	72.1 ▲
Extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen	87.3	77.3 ▼	65.4 ▼

Indien de praktijken en maatregelen met betrekking tot gelijkheid worden uitgesplitst naar schoolcompositiekernmerken vinden we opnieuw geen significante verschillen (Tabel 36).

Tabel 36 Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid die worden toegepast op school volgens schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid¹	
Eerste graad secundair onderwijs	
Sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	
≤ 30% (a)	2.8
> 30% (b)	3.2
(b) – (a)	0.4=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	
≤ 10% (a)	2.8
> 10% (b)	2.9
(b) – (a)	0.1=

1 Schaal range 0 – 4

* Significant verschil (p<.05) tussen groepen binnen Vlaanderen.

4.1.4 Maatregelen en praktijken met betrekking tot culturele diversiteit

Naast variatie in de beleidsmaatregelen en praktijken met betrekking tot gelijkheid, bestaat er ook variatie in de mate waarin maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit worden toegepast. Eerst en vooral valt in Tabel 37 op dat er onder schoolleiders consensus bestaat over welke maatregelen en praktijken het meest en het minst voorkomen in hun school. Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond is de meest voorkomende praktijk (86.3%). Deze wordt gevolgd door het toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het curriculum (77.1%). Daarna volgt het organiseren van multiculturele evenementen (bv. één dat in het teken staat van culturele diversiteit) (63.0%). De minst toegepaste praktijk is het ondersteunen van activiteiten of organisaties die de uiting van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen) (45.9%).

Tabel 37 Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die worden toegepast op school volgens schoolleiders (%)

	Eerste graad secundair onderwijs		
	VI	EU-14	PISA-6
Ondersteunen van activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen) .	45.9	51.4=	47.3=
Organiseren van multiculturele evenementen (bv. Een dat die in het teken staat van culturele diversiteit.)	63.0	45.6▼	47.0▼
Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond	86.3	77.4▼	76.0▼
Toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het volledige curriculum	77.1	85.6▲	77.7=

De internationale vergelijking toont geen duidelijk patroon³⁰. Enkel voor het aanleren van methoden om om te gaan met discriminatie geven Vlaamse schoolleiders aan dat leerlingen vaker aangeleerd worden om etnische en culturele discriminatie tegen te gaan in vergelijking met de EU-14 (verschil 8.9 procentpunten) en PISA top-6 landen (verschil 10.3 procentpunten). Vlaamse scholen organiseren ook significant vaker multiculturele evenementen dan gemiddeld in de EU-14 (verschil 17.4 procentpunten) en PISA top-6 landen (verschil 16 procentpunten). Anderzijds worden er in de EU-14 landen (verschil 8.5 procentpunten) meer leerpraktijken toegepast die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen.

Indien de praktijken en maatregelen met betrekking tot diversiteit worden uitgesplitst naar schoolcompositiekenmerken dan vinden we geen significante verschillen (Tabel 38).

Tabel 38 Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die worden toegepast op school volgens schoolleiders, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)

Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit¹	
Eerste graad secundair onderwijs	
Sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	
≤ 30% (a)	2.8
> 30% (b)	3.2
(b) – (a)	0.4=
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	
≤ 10% (a)	2.8
> 10% (b)	2.9
(b) – (a)	0.1=

1 Schaal range 0 – 4

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

4.1.5 *Verskil in perceptie tussen leraren en schoolleiders voor maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit*

De maatregelen en praktijken met betrekking tot diversiteit werden ook gemeten bij de leraren³¹. Deze perspectieven van leraren zijn interessant om te bestuderen omdat zij effectief in de klas staan en geconfronteerd worden met de realiteit van lesgeven aan een heteroog publiek. In Tabel 39 worden de percepties van leraren en schoolleiders met elkaar vergeleken en mogelijke discrepanties in kaart gebracht.

³⁰ Wel duidelijk is dat landen waar scholen sterk inzetten op activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen, typisch landen zijn die gekenmerkt worden door grote interne culturele verschillen en tradities (bv. Canada: 80.3%; Spanje: 74.8%; Engeland: 86.3%).

³¹ Hierbij werden enkel leraren bevraagd die aangaven les te geven in een school met leerlingen met meer dan één culturele of etnische achtergrond. In Vlaanderen bedraagt dit respectievelijk 88.5% van alle leraren in de eerste graad secundair onderwijs. Er zijn met andere woorden in Vlaanderen 11.5% (eerste graad secundair onderwijs) leraren die aangeven in een school les te geven zonder leerlingen met verschillende culturele of etnische achtergrond.

Vlaamse leraren zijn het met schoolleiders eens over welke praktijken het meest en het minst voorkomen in het onderwijsgebeuren (Van Droogenbroeck et al., 2019). Ondanks die consensus over de inhoud en rangorde van de onderwijspraktijken rond diversiteit, is er een discrepantie tussen de mening van leraren en die van schoolleiders over de mate waarin bepaalde praktijken toegepast worden. Voor bijna alle stellingen overschatten schoolleiders de toegepaste praktijken in vergelijking met de leraren. Dat patroon stellen we vast voor Vlaanderen, maar het blijkt ook in de andere landen voor te komen. De grootte van het verschil in inschatting tussen schoolleiders en leraren varieert naar gelang de bevroegde praktijk en is het grootst voor het integreren van mondiale problemen in het curriculum (12 procentpunten). Voor de andere stellingen volgen de verschillen tussen leraren en schoolleiders hetzelfde patroon maar alleen voor het leren omgaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond is het verschil ook statistisch significant.

Tabel 39 Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die toegepast worden op school, verschil in perspectief tussen leraren en schoolleiders

	Ondersteunen van activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen) .			Organiseren van multiculturele evenementen (bv. Een dat die in het teken staat van culturele diversiteit.)		
	Leraren	Schoolleiders	Vershil leraren - schoolleiders	Leraren	Schoolleiders	Vershil leraren - schoolleiders
VI	47.2	45.9	1.3=	57.7	63	-5.3=
EU-14	46.1	51.4	-5.3▼	36.4	45.6	-9.2▼
PISA-6	44.2	47.3	-3.1=	40.2	47.0	-6.8▼

	Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond			Toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het volledige curriculum		
	Leraren	Schoolleiders	Vershil leraren - schoolleiders	Leraren	Schoolleiders	Vershil leraren - schoolleiders
VI	74.5	86.3	-11.8*	63.2	77.1	-13.9*
EU-14	68.6	77.4	-8.8▼	73.0	85.6	-12.6▼
PISA-6	65.6	76.0	-10.4▼	65.9	77.7	-11.8▼

* Significant verschil ($p < .05$) tussen leraren en schoolleiders binnen Vlaanderen.

4.1.6 Lesgeven in een multiculturele omgeving

Als gevolg van recente en historische migratie worden in de meeste landen scholen en klassen geconfronteerd met meer etnische en talige diversiteit. Dit stelt leraren en scholen voor heel wat nieuwe uitdagingen. Omgaan met culturele diversiteit binnen een klas is niet eenvoudig en vereist aangepaste kennis en competenties. Bovendien weten we dat bijvoorbeeld in Vlaanderen jongeren met een migratieachtergrond (ook tweede en derde generatie) uit sociaal-economisch kwetsbaardere gezinnen komen en het minder goed doen op school in vergelijking met jongeren zonder

migratieachtergrond (Phalet et al., 2012; Van Droogenbroeck et al., 2016). Dergelijke uitdagingen benadrukken het belang te weten hoe voorbereid leraren zich voelen om les te geven aan etnisch diverse klassen, de behoefte aan professionele ontwikkeling hieromtrent, en hoe leraren hun zelf-effectiviteit inschatten voor het lesgeven in multiculturele klassen.

Tabel 40 toont dat 34.0% van de leraren in de eerste graad secundair onderwijs aangeven dat leren lesgeven in een multiculturele of meertalige setting onderdeel was van hun formele opleiding. In vergelijking met de EU-14 landen in de eerste graad secundair onderwijs doet Vlaanderen het beter (verschil 3.2 procentpunten), al is het thema in landen als Zweden (40.6%), Engeland (68.3%) of Canada (62.8%) nog (veel) sterker geïntegreerd in de lerarenopleiding. Met de PISA top-6 landen is er geen significant verschil. Daarnaast geeft slechts 17.0% van de leraren aan zich goed of zeer goed voorbereid te voelen na hun formele opleiding om les te geven in een multiculturele omgeving. Dit is aanzienlijk en significant minder dan het aandeel leraren in de EU-14 (verschil 3.8 procentpunten) en PISA top-6 landen (verschil 2.8 procentpunten) in de eerste graad secundair onderwijs. Ook hier zijn landen als Zweden (31.8%), Engeland (42.7%) en Canada 38.4%) gidsland. Het contrast tussen de mate waarin het lesgeven in multiculturele en meertalige omgevingen onderdeel is van de lerarenopleiding en hoe slechts een beperkt deel van de leraren zich hierin effectief goed voorbereid voelt, is opmerkelijk. Daarenboven hebben Vlaamse scholen gemiddeld meer leerlingen met een migratieachtergrond in vergelijking met de EU-14 en PISA top-6 (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Tabel 40 Percentage leraren die aangeven dat het element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting onderdeel is van hun formele opleiding, of men zich goed voorbereid voelde op het lesgeven in een multiculturele omgeving, en of men behoefte heeft aan professionele ontwikkeling

	Eerste graad secundair onderwijs		
	VI	EU-14	PISA-6
Element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting is onderdeel van formele opleiding	34.0	30.8▼	34.2=
Goed of zeer goed voorbereid om les te geven in een multiculturele omgeving	17.0	20.8▲	19.8▲
Redelijke of grote behoefte aan professionele ontwikkeling in lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	27.4	39.9▲	44.9▲

Er wordt binnen TALIS ook gepeild naar de ervaren behoefte aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting bij leraren. Gezien de relatief lage score voor het zich voorbereid voelen en de grote diversiteit van de Vlaamse leerlingenpopulatie is het opvallend dat Vlaamse leraren geen bijzondere behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (27.4%). Wanneer we Vlaamse leraren vergelijken met de internationale vergelijkingslanden ervaren Vlaamse leraren, significant minder behoefte aan professionele ontwikkeling in lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (verschil van 12.5 procentpunten voor EU-14 en 17.5 procentpunten voor PISA-6 landen). Op Nederland (20.5%) en

Engeland (25.2%) na is er geen enkel land waar de aangevoelde behoefte rond professionaliseren voor dit thema zo laag is als in Vlaanderen.

Wanneer we de behoefte aan professionele ontwikkeling rond lesgeven in een multiculturele context uitsplitsen naar leraar- en schoolcompositiekenmerken vinden we enkele opvallende verschillen (Tabel 41 en 42). Vrouwen geven vaker aan behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (verschil 4.7 procentpunten) maar dit genderverschil is statistisch niet significant. Beginnende leraren geven vaker dan meer ervaren leraren aan een redelijke of grote behoefte te hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting. Aangezien beginnende leraren niet enkel minder ervaren zijn maar ook vaker lesgeven in meer heterogene scholen (zie Hoofdstuk 3), verbaast deze sterke aangevoelde behoefte bij beginnende leraren niet.

Tabel 41 Percentage leraren die aangeven dat ze 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, naar gender en werkervaring

Behoefte aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	
Eerste graad secundair onderwijs	
Gender	
Man (a)	24.1
Vrouw (b)	28.8
(b) – (a)	4.7=
Ervaring	
<5 (a)	36.2
≥ 5 (b)	25.2
(b) – (a)	-11.1*

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

De behoefte aan professionele ontwikkeling met betrekking tot lesgeven in een multiculturele setting is aanzienlijk hoger in scholen met een meer divers leerlingenpubliek.

Tabel 42 Percentage leraren die aangeven dat ze 'redelijke' of 'grote' behoefte hebben aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, naar schoolcompositie kenmerken

Behoefte aan professionele ontwikkeling omtrent lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	
Eerste graad secundair onderwijs	
Sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	
≤ 30% (a)	25.0
> 30% (b)	39.3
(b) – (a)	14.3*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	
≤ 10% (a)	20.2
> 10% (b)	37.2
(b) – (a)	17.0*

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Naast de mate van zich voorbereid te voelen op het lesgeven in multiculturele klassen en de behoefte aan professionele ontwikkeling daaromtrent werd in TALIS 2018 ook de gerapporteerde zelf-effectiviteit met betrekking tot lesgeven in multiculturele klassen bevraagd. Het concept zelf-effectiviteit van leraren in multiculturele klassen wordt soms beschouwd als een proxy voor hoe effectief leraren functioneren in een multiculturele klas. Zelf-effectiviteit houdt daarbij verband met de cognitieve onderwijsuitkomsten van leerlingen in de klas (Vieluf, Kunter & van de Vijver, 2013). In TALIS wordt aan leraren door middel van vijf stellingen gevraagd in welke mate ze in staat zijn deze uit te voeren indien ze lesgeven aan een klas met een multicultureel publiek³².

Vlaamse leraren schatten hun zelf-effectiviteit in multiculturele klassen hoog in. De overgrote meerderheid (84.3%) geeft aan dat ze ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratieachtergrond samenwerken (Tabel 43). Daarnaast zegt 73.2% van de leraren bij leerlingen een bewustwording voor de culturele verschillen tussen leerlingen te creëren. Het aanpassen van het lesgeven zelf aan de culturele diversiteit onder leerlingen (59.9%) passen Vlaamse leraren in vergelijking met de andere praktijken het minst toe.

Tabel 43 Percentage leraren dat aangeeft volgende zaken “in zekere mate” of “veel” te kunnen toepassen indien ze lesgeven in multiculturele klassen; Zelf-effectiviteit van leraren in een multiculturele (doel) klas

	Eerste graad secundair onderwijs		
	VI	EU-14	PISA-6
Omgaan met de uitdagingen binnen een multiculturele klas.	77.1	72.2 ▼	52.0 ▼
Mijn lesgeven aanpassen aan de culturele diversiteit onder leerlingen.	59.9	59.5 =	40.3 ▼
Ervor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratie-achtergrond samenwerken.	84.3	75.6 ▼	55.9 ▼
Bewustwording creëren voor de culturele verschillen tussen leerlingen.	73.2	68.9 ▼	50.6 ▼
Het verminderen van etnische stereotypering onder leerlingen.	69.9	73.5 ▲	57.2 ▼

Vlaamse leraren vallen in internationaal perspectief op doordat ze voor bijna alle stellingen significant hoger scoren dan de vergelijkingsgroepen van landen. De verschillen zijn vooral uitgesproken tussen Vlaanderen en de gemiddelden voor de PISA top-6 landen (verschil tussen 12.7 en 28.4 procentpunten). Inspectie van de percentages leert ook dat in de Aziatische landen de zelf-effectiviteit rond het omgaan met diversiteit bijzonder laag wordt ingeschat. Het is ook opvallend dat Nederlandse leraren hun zelf-effectiviteit voor elk van de items met ongeveer 10 procentpunten lager inschatten in vergelijking met Vlaamse leraren. De Vlaamse positie kan mogelijk verklaard worden doordat culturele diversiteit in het onderwijs slechts geleidelijk verandert, waardoor het gevoel van effectief lesgeven binnen een multiculturele omgeving mogelijk een kwestie is van ‘al doende leren’. België is in dat

³² Hierbij werden enkel leraren bevraagd die aangaven ooit les te hebben gegeven aan een klas met leerlingen van een verschillende culturele achtergrond. In Vlaanderen bedraagt dit 79.6% van alle leraren in de eerste graad secundair onderwijs.

opzicht een land dat meer dan andere landen reeds een lange migratietraditie kent. Eerder opgedane ervaring in het lesgeven in een multiculturele omgeving kan een belangrijke rol spelen in het ontwikkelen van de vaardigheden om met culturele diversiteit om te gaan.

Een indicatie dat de aanname dat een hogere zelf-effectiviteit binnen een multiculturele omgeving mogelijk een kwestie is van 'al doende leren' vinden we bij de uitsplitsing naar schoolcompositiekenmerken voor Vlaanderen (Tabel 45). Leraren die lesgeven in scholen met een hogere concentratie sociaal-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, rapporteren een hogere zelf-effectiviteit in multiculturele klassen dan leraren uit scholen met een lagere concentratie sociaal-economisch kwetsbare leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond. Voor werkervaring is er geen significant verschil (Tabel 44).

Tabel 44 Zelf-effectiviteit van leraren in een multiculturele (doel) klas, naar werkervaring (schaalniveau)

Zelf-effectiviteit in een multiculturele doelklas ¹	
Eerste graad secundair onderwijs	
Totaal	10.9
Ervaring	
<5 (a)	10.9
≥ 5 (b)	10.9
(b) – (a)	0.0=

1 Schaal range 4 - 18

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

Tabel 45 Zelf-effectiviteit van leraren in een multiculturele klas, naar schoolcompositiekenmerken (schaalniveau)


Zelf-effectiviteit in een multiculturele doelklas ¹	
Eerste graad secundair onderwijs	
Sociaal-economisch achtergestelde gezinnen	
≤ 30% (a)	10.8
> 30% (b)	11.3
(b) – (a)	0.5*
Leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben	
≤ 10% (a)	10.7
> 10% (b)	11.2
(b) – (a)	0.5*

1 Schaal range 4 - 18

* Significant verschil ($p < .05$) tussen groepen binnen Vlaanderen.

4.1.7 De relatie tussen de demografische realiteit en de wijze waarop landen met het thema gelijkheid en diversiteit omgaan

De mate waarin in een land/regio de principes rond gelijkheid gesteund worden en de praktijken die al dan niet toegepast worden zijn afhankelijk van een aantal factoren. Het gaat uiteraard over de ideologische oriëntatie van het gevoerde (onderwijs)beleid. Een beleid kan echter nooit voorbijgaan aan de demografische realiteit en de evoluties die zich op dat vlak voordoen. Landen verschillen ook zeer sterk met betrekking tot de diversiteit van hun leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al.,




2019). Dat roept de vraag op (1) in welke mate de geobserveerde landverschillen gestuwd worden door de diversiteit van hun leerlingenpopulatie (i.e., de pure demografische verschillen) én (2) in welke mate Vlaanderen significant opvalt in internationaal perspectief wanneer de diversiteit van de leerlingenpopulatie in rekening wordt gebracht.

In een volgende stap in de analyses hebben we daarom eerst de correlaties berekend tussen enerzijds alle bestudeerde items en anderzijds de twee gebruikte diversiteitsindicatoren (i.e., het percentage leerlingen met een migratieachtergrond en het percentage sociaal-economisch achtergestelde leerlingen) op landniveau. Vervolgens werd een regressiemodel opgesteld waarin naast de twee diversiteitsmaten ook een dummy voor Vlaanderen werd opgenomen (Tabel 46). Dat model toont of en in welke mate Vlaanderen afwijkt van het gemiddelde patroon *na* controle voor de reële diversiteit van de leerlingenpopulatie.

Met betrekking tot de relatie tussen de diversiteit van de leerlingenpopulatie en de wijze waarop leraren staan tegenover diverse aspecten van gelijkheid en diversiteit valt vooral op dat in het algemeen de verbanden zwak en meestal niet significant zijn. Voor sommige uitkomsten worden zelfs negatieve verbanden gevonden daarbij suggererend dat meer diversiteit in de leerlingenpopulatie soms tot minder aandacht voor het betrokken aspect van gelijkheid en diversiteit gaat; al zijn dergelijke patronen in geen enkel geval statistisch significant. De zwakke verbanden, in het bijzonder voor de houding tegenover gelijkheid en diversiteit, kunnen uiteraard niet los gezien worden van de algemene hele hoge mate van instemming waarop items die ernaar peilden konden rekenen (zie eerder). De patronen zijn iets duidelijker wanneer het gaat over concrete praktijken rond omgaan met diversiteit, maar zelfs in dat geval verschilt de sterkte van de verbanden tussen items aanzienlijk. Verschillen tussen landen in de diversiteit van de leerlingenpopulatie hangen ook op geen enkele wijze samen met de mate waarin er volgens leraren aandacht was voor het werken aan en met diversiteit in de lerarenopleiding, de mate waarin zij zich voorbereid voelden op het werken in een multiculturele of meertalige setting, én de behoefte aan professionaliseringsactiviteiten rond het thema. Het enige thema waar de patronen wel zeer duidelijk en consistent zijn, is de door leraren ingeschatte zelf-effectiviteit. Naarmate er in een land meer leerlingen zijn met een migratieachtergrond en/of uit sociaal-economisch achtergestelde gezinnen, schatten leraren hun effectiviteit met betrekking tot het omgaan met diversiteit (veel) hoger in. Die laatste observatie sluit goed aan bij een interpretatie die we eerder boden namelijk dat als het gaat over het omgaan met diversiteit er bij leraren een heel sterk ‘al doende, leert men’ gevoel bestaat.

De resultaten van de regressieanalyse tonen dat na controle voor de diversiteit in de leerlingenpopulatie Vlaanderen nog maar voor enkele zaken significant van het gemiddelde over de



18 bestudeerde landen afwijkt. Vlaanderen kenmerkt zich door een hoge diversiteit onder de leerlingenbevolking (zie Hoofdstuk 2). Eens we daarmee rekening houden verdwijnt de opvallend hogere mate van ingeschatte zelf-effectiviteit in de diverse aspecten van het lesgeven in multiculturele settings in Vlaanderen die we eerder rapporteerden. Twee meer duidelijke en systematische verschillen blijven wel bestaan (en versterken zelfs nog). Ten eerste, zijn Vlaamse leraren volgens hun schoolleiders er aanzienlijk minder van overtuigd dat het belangrijk is rekening te houden met verschillen in culturele achtergrond van leerlingen en dat leerlingen moeten leren dat mensen van anderen culturele andere waarden hebben. Ook voor de twee andere items uit dit blok, wijzen de correlaties in dezelfde richting. Een gelijkaardig patroon zien we, ten tweede, voor de meer algemene principes rond gelijkheid en het wegwerken van discriminatie, in het bijzonder als het gaat over de gelijke behandeling van meisjes en jongens en het leren vermijden van genderdiscriminatie. Deze patronen waren reeds zichtbaar in de eerdere analyses, maar werden daar zelfs nog onderschat. Voor het item ‘het is belangrijk om meisjes en jongeren gelijk te behandelen’, bijvoorbeeld, neemt de regressiecoëfficiënt voor Vlaanderen toe van -0.401 naar -0.539 indien we controleren voor de diversiteit van de leerlingenpopulatie³³. Legt men die elementen bij elkaar ontstaat toch het beeld dat Vlaamse leraren, althans volgens hun schoolleiders, minder open staan voor diversiteit en gelijkheid dan men op basis van de diversiteit van de leerlingenpopulatie zou verwachten.

³³ Voor het item ‘het is belangrijk om leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden gelijk te behandelen’ gaat de coëfficiënt van -0.385 naar -0.466.

Tabel 46 Samenhang tussen diversiteitsindicatoren van het leerlingenpubliek en houding tegenover en omgaan met diversiteit

	r migratie achtergrond ^a	r achterstel- ling ^b	B ^c Vlaanderen
Scholen zouden leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden moeten aanmoedigen om samen te werken.	-0.242	-0.163	-0.418
Leerlingen zouden moeten leren hoe genderdiscriminatie kan vermeden worden.	-0.138	-0.053	-0.642**
Het is belangrijk om meisjes en jongens gelijk te behandelen.	0.349(*)	0.100	-0.539*
Het is belangrijk om leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden gelijk te behandelen.	0.160	-0.022	-0.466(*)
Het is belangrijk om rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen	0.044	-0.067	-0.557*
Het is belangrijk dat leerlingen leren dat mensen van andere culturen andere waarden kunnen hebben	-0.147	-0.010	-0.463(*)
Kinderen en jongeren zouden zo vroeg mogelijk respect voor andere culturen moeten aanleren	0.207	0.190	-0.427
Kinderen en jongeren moeten leren dat mensen van verschillende culturen veel gemeen hebben	0.135	0.121	-0.250
Leerlingen leren tolerant te zijn tegenover mensen met een andere socio-economische achtergrond	-0.044	0.062	0.245
Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender	-0.163	0.038	-0.302
Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van socio-economische achtergrond	-0.421	-0.080	-0.049
Extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen	-0.102	0.317(*)	0.171
Ondersteunen van activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. artistieke groepen) .	0.168	0.339(*)	-0.124
Organiseren van multiculturele evenementen (bv. Een dat die in het teken staat van culturele diversiteit.)	-0.085	0.207	0.326
Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond	0.022	0.359(*)	0.139
Toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het volledige curriculum	0.472*	0.125	-0.273
Element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting is onderdeel van formele opleiding	0.283	-0.024	-0.055
Goed of zeer goed voorbereid om les te geven in een multiculturele omgeving	0.191	0.066	-0.174
Redelijke of grote behoefte aan professionele ontwikkeling in lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	-0.193	0.140	-0.226
Omgaan met de uitdagingen binnen een multiculturele klas.	0.447*	0.341(*)	0.014
Mijn lesgeven aanpassen aan de culturele diversiteit onder leerlingen.	0.307	0.417*	-0.028
Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder een migratie-achtergrond samenwerken.	0.656**	0.428*	0.024
Bewustwording creëren voor de culturele verschillen tussen leerlingen.	0.358(*)	0.369(*)	0.015
Het verminderen van etnische stereotypering onder leerlingen.	0.359(*)	0.391(*)	-0.097

Significantieniveaus: ***: $p < 0.001$; **: $p < 0.010$; *: $p < 0.050$; (*): $p < 0.100$

^a leerlingen die immigrant zijn of een migratieachtergrond hebben

^b leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen

^c Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt. Deze leest als een partiële correlatiecoëfficiënt Vlaanderen vs. andere landen, gecontroleerd voor percentage leerlingen met een migratieachtergrond en sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen.

4.2 Conclusie

Tegen de achtergrond van een onderwijslandschap dat de laatste decennia (inter)nationaal meer divers is geworden, vallen er in de resultaten uit dit hoofdstuk vijf zaken op.

Ten eerste onderschrijven Vlaams leraren volgens hun schoolleiders in sterke mate het principe van gelijkheid. Er bestaat algemene consensus onder Vlaamse leraren dat leerlingen met verschillende socio-economische achtergrond gelijk moeten behandeld worden, evenals dat kinderen zo vroeg mogelijk respect voor andere culturen moeten aanleren.

Opvallend is, ten tweede, wel dat Vlaanderen in vergelijkend perspectief aanzienlijk lager scoort als het gaat over het wegwerken van discriminatie op basis van gender. Hoewel bijna alle leraren het belangrijk vinden om meisjes en jongens gelijk te behandelen valt Vlaanderen op door de minder sterke nadruk op het leerlingen actief aanleren van hoe genderdiscriminatie vermeden kan worden en het implementeren van een expliciet beleid tegen genderdiscriminatie. Niet alleen scoort Vlaanderen hier laag in vergelijking met de overtuigingen en maatregelen met betrekking tot gelijkheid en diversiteit op andere domeinen. Vlaanderen scoort ook duidelijk lager dan de vergelijkingslanden. Wanneer we rekening houden met de reële diversiteit in de leerlingenpopulatie – welke in Vlaanderen hoog is – wordt het verschil bovendien nog meer uitgesproken.

Ten derde, blijken er nauwelijks verschillen te zijn naar schoolcompositiekenmerken in de overtuigingen en praktijken met betrekking tot gelijkheid en diversiteit. Het gaat met andere woorden om breed gedragen overtuigingen en praktijken die niet bepaald worden door het al dan niet lesgeven in scholen met een diverse leerlingenpopulatie.

Ten vierde, bestaat er een discrepantie tussen de mening van leraren en schoolleiders over onderwijspraktijken met betrekking tot diversiteit. Schoolleiders overschatten de mate waarin diversiteitspraktijken worden toegepast in scholen in vergelijking met de perceptie bij leraren. Die discrepantie is een algemeen fenomeen en zien we ook in de internationale vergelijkingslanden.

Tenslotte, schatten Vlaamse leraren hun zelf-effectiviteit met betrekking tot het lesgeven in een multiculturele omgeving hoog in. Binnen Vlaanderen zijn er wel significante verschillen naar schoolcompositiekenmerken met betrekking tot migratieachtergrond en sociaaleconomische achterstelling. Bovendien worden grote verschillen vastgesteld met het gemiddelde in de PISA top-6 landen, al blijken die verschillen (1) vooral gedreven te worden doordat leraren in Aziatische landen hun zelf-effectiviteit op dit vlak zeer laag inschatten (2) en wijkt na controle voor de reële diversiteit in de leerlingenpopulatie Vlaanderen niet meer af van het internationale gemiddelde. Vooral die laatste observaties wijzen er op dat zelf-effectiviteit in multiculturele klassen mogelijk het gevolg is

van het 'al doende leren' waarbij leraren die meer ervaring hebben met multiculturele klassen effectiever worden in het omgaan met de uitdagingen binnen multiculturele klassen. Dat laatste verklaart mogelijk ook waarom Vlaamse leraren aangeven zich minder goed voorbereid te voelen om les te geven in een multiculturele of meertalige setting na de formele opleiding dan leraren in de vergelijkingslanden. Het zijn de leraren die meer ervaring hebben met lesgeven in multiculturele contexten die een discrepantie kunnen vaststellen tussen wat er tijdens de lerarenopleiding werd onderwezen en de eigenlijke ervaring in de klas.



4.3 Appendix: verschillen uitgezet naar landniveau

In onderstaande tabellen worden voor alle gebruikte items de verschillen voor de EU 14-landen en de PISA 6 landen per land uitgezet.

Tabel 1 Proportie schoolleiders dat overtuigd is dat veel of bijna allee leraren in hun school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent gelijkheid, uitgesplitst naar land

EU-14 landen	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
Oostenrijk	0.90	0.89	0.99	0.98
Vlaanderen	0.81	0.76	0.95	0.93
Tsjechië	0.87	0.96	0.99	0.94
Denemarken	0.90	0.91	0.99	0.95
Estland	0.94	0.87	0.94	0.97
Finland	0.97	1.00	1.00	1.00
Frankrijk	0.85	0.93	0.98	0.94
Italië	0.94	0.96	0.97	0.98
Letland	0.96	0.96	0.97	0.97
Nederland	0.84	0.92	0.97	0.95
Noorwegen	0.92	1.00	0.96	0.94
Portugal	0.88	0.95	0.98	0.97
Spanje	0.95	0.99	0.99	0.99
Zweden	0.96	0.99	1.00	0.99
Engeland	0.98	0.99	0.99	0.99
<i>Pisa Top 6 landen</i>				
Estland	0.94	0.87	0.94	0.97
Finland	0.97	1.00	1.00	1.00
Japan	0.89	0.90	0.95	0.96
Zuid-Korea	0.98	0.98	0.98	0.95
Noorwegen	0.92	1.00	0.96	0.94
Canada (Alberta)	0.82	0.80	0.98	0.97

Item 1: Scholen zouden leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden moeten aanmoedigen om samen te werken

Item 2: Leerlingen zouden moeten leren hoe genderdiscriminatie kan vermeden worden

Item 3: Het is belangrijk om meisjes en jongens gelijk te behandelen

Item 4: Het is belangrijk om leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden gelijk te behandelen

Tabel 2 Proportie schoolleiders dat overtuigd is dat veel of bijna alle leraren in hun school het eens zijn met volgende uitspraken omtrent diversiteit, uitgesplitst naar land

EU 14-landen	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
Oostenrijk	0.84	0.88	0.94	0.95
Vlaanderen	0.75	0.84	0.86	0.91
Tsjechië	0.83	0.89	0.84	0.89
Denemarken	0.97	0.96	0.98	0.98
Estland	0.95	0.93	0.94	0.96
Finland	0.95	0.96	0.97	0.98
Frankrijk	0.79	0.88	0.91	0.91
Italië	0.95	0.97	0.98	0.94
Letland	0.75	0.93	0.94	0.96
Nederland	0.94	0.96	0.91	0.95
Noorwegen	0.88	0.91	0.98	0.97
Portugal	0.95	0.94	0.97	0.96
Spanje	0.96	0.95	0.97	0.98
Zweden	0.97	0.97	1.00	0.98
Engeland	0.96	0.99	1.00	0.99
<i>Pisa Top 6 landen</i>				
Estland	0.95	0.93	0.94	0.96
Finland	0.95	0.96	0.97	0.98
Japan	0.92	0.92	0.88	0.89
Zuid-Korea	0.95	0.98	0.96	0.97
Noorwegen	0.88	0.91	0.98	0.97
Canada (Alberta)	0.95	0.82	0.80	0.82

Item 1: Het is belangrijk om rekening te houden met verschillen in de culturele achtergrond van leerlingen

Item 2: Het is belangrijk dat leerlingen leren dat mensen van andere culturen andere waarden kunnen hebben

Item 3: Kinderen en jongeren zouden zo vroeg mogelijk respect voor andere culturele moeten aanleren

Item 4: Kinderen en jongeren moeten leren dat mensen van verschillende culturen veel gemeen hebben

Tabel 3 Maatregelen en praktijken omtrent gelijkheid die worden toegepast op school volgens schoolleiders (proporties), uitgesplitst naar land

EU-14 landen	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
Oostenrijk	0.97	0.85	0.84	0.90
Vlaanderen	0.98	0.45	0.54	0.87
Tsjechië	1.00	0.96	0.96	0.92
Denemarken	0.84	0.09	0.12	0.71
Estland	0.95	0.65	0.75	0.73
Finland	0.96	0.95	0.76	0.40
Frankrijk	0.92	0.89	0.67	0.86
Italië	0.86	0.51	0.44	0.92
Letland	1.00	0.75	0.78	0.95
Nederland	0.92	0.63	0.46	0.71
Noorwegen	0.95	0.74	0.73	0.44
Portugal	1.00	0.78	0.77	0.94
Spanje	0.97	0.91	0.79	0.89
Zweden	0.83	0.78	0.49	0.50
Engeland	0.98	0.93	0.77	0.96
<i>Pisa Top 6 landen</i>				
Estland	0.95	0.65	0.75	0.73
Finland	0.96	0.95	0.76	0.40
Japan	0.82	0.63	0.66	0.68
Zuid-Korea	0.91	0.96	0.84	0.95
Noorwegen	0.95	0.74	0.73	0.44
Canada (Alberta)	0.93	0.83	0.58	0.73

Item 1: Leerlingen leren tolerant te zijn tegenover mensen met een andere socio-economische achtergrond

Item 2: Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van gender

Item 3: Expliciet beleid tegen discriminatie op grond van socio-economische achtergrond

Item 4: Extra ondersteuning voor leerlingen uit kansarme gezinnen

Tabel 4 Maatregelen en praktijken omtrent diversiteit die worden toegepast op school volgens schoolleiders, uitgesplitst naar land

EU-14 landen	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
Oostenrijk	0.60	0.44	0.85	0.92
Vlaanderen	0.46	0.63	0.86	0.77
Tsjechië	0.45	0.39	0.82	0.85
Denemarken	0.24	0.16	0.27	0.71
Estland	0.67	0.64	0.73	0.75
Finland	0.36	0.48	0.83	0.92
Frankrijk	0.61	0.46	0.87	0.80
Italië	0.65	0.43	0.69	0.87
Letland	0.43	0.64	0.83	0.91
Nederland	0.40	0.35	0.79	0.73
Noorwegen	0.16	0.28	0.63	0.90
Portugal	0.68	0.52	0.92	0.92
Spanje	0.75	0.56	0.85	0.89
Zweden	0.33	0.35	0.81	0.92
Engeland	0.86	0.69	0.95	0.91
<i>Pisa Top 6 landen</i>				
Estland	0.67	0.64	0.73	0.75
Finland	0.36	0.48	0.83	0.92
Japan	0.21	0.30	0.69	0.53
Zuid-Korea	0.62	0.57	0.89	0.67
Noorwegen	0.16	0.28	0.63	0.90
Canada (Alberta)	0.80	0.55	0.79	0.90

Item 1: Ondersteunen van activiteiten of organisaties die de expressie van diverse etnische en culturele identiteiten van leerlingen aanmoedigen (bv. Artistieke groepen)

Item 2: Organiseren van multiculturele evenementen (bv. Een dat in het teken staat van culturele diversiteit)

Item 3: Leerlingen leren hoe om te gaan met discriminatie op basis van etnische en culturele achtergrond

Item 4: Toepassen van les- en leerpraktijken die gericht zijn op de integratie van mondiale problemen in het volledige curriculum

Tabel 5 Mate van voorbereiding en behoefte aan vorming m.b.t. lesgeven in een multiculturele of meertalige setting, uitsplitst naar land

EU-14 landen	Item 1	Item 2	Item 3
Oostenrijk	0.31	0.15	0.36
Vlaanderen	0.34	0.17	0.27
Tsjechië	0.16	0.10	0.26
Denemarken	0.37	0.26	0.35
Estland	0.28	0.16	0.41
Finland	0.29	0.14	0.33
Frankrijk	0.12	0.08	0.37
Italië	0.26	0.19	0.54
Letland	0.33	0.32	0.36
Nederland	0.30	0.17	0.20
Noorwegen	0.29	0.15	0.46
Portugal	0.21	0.19	0.66
Spanje	0.29	0.26	0.57
Zweden	0.41	0.32	0.44
Engeland	0.68	0.43	0.25
<i>Pisa Top 6 landen</i>			
Estland	0.28	0.16	0.41
Finland	0.29	0.14	0.33
Japan	0.27	0.11	0.57
Zuid-Korea	0.29	0.24	0.53
Noorwegen	0.29	0.15	0.46
Canada (Alberta)	0.63	0.38	0.38

Item 1: Element lesgeven in een multiculturele of meertalige setting is onderdeel van formele opleiding

Item 2: Goed of zeer goed voorbereid om les te geven in een multiculturele setting

Item 3: Redelijke of grote behoefte aan professionele ontwikkeling in lesgeven in een multiculturele of meertalige setting

Tabel 6 Proportie leraren dat aangeeft volgende zaken “in zekere mate” of “veel” te kunnen toepassen indien ze lesgeven in multiculturele klassen (zelf-effectiviteit), uitgesplitst naar land

EU-14 landen	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Oostenrijk	0.74	0.52	0.78	0.70	0.59
Vlaanderen	0.77	0.60	0.84	0.73	0.70
Tsjechië	0.65	0.54	0.64	0.57	0.58
Denemarken	0.85	0.68	0.87	0.80	0.84
Estland	0.70	0.49	0.65	0.68	0.78
Finland	0.69	0.39	0.70	0.44	0.57
Frankrijk	0.66	0.61	0.91	0.69	0.80
Italië	0.80	0.80	0.77	0.96	0.93
Letland	0.89	0.84	0.80	0.85	0.84
Nederland	0.68	0.47	0.72	0.63	0.61
Noorwegen	0.59	0.44	0.68	0.49	0.58
Portugal	0.94	0.90	0.89	0.92	0.96
Spanje	0.52	0.52	0.79	0.72	0.82
Zweden	0.68	0.53	0.70	0.57	0.63
Engeland	0.72	0.61	0.70	0.62	0.75
<i>Pisa top 6 landen</i>					
Estland	0.70	0.49	0.65	0.68	0.78
Finland	0.69	0.39	0.70	0.44	0.57
Japan	0.17	0.20	0.28	0.33	0.30
Zuid-Korea	0.31	0.31	0.35	0.45	0.47
Noorwegen	0.59	0.44	0.68	0.49	0.58
Canada (Alberta)	0.67	0.60	0.70	0.66	0.74

Item 1: Omgaan met de uitdagingen binnen een multiculturele klas

Item 2: Mijn lesgeven aanpassen aan de culturele diversiteit onder leerlingen

Item 3: Ervoor zorgen dat leerlingen met en zonder migratieachtergrond samenwerken

Item 4: Bewustwording creëren voor de culturele verschillen tussen leerlingen

Item 5: Het verminderen van etnische stereotypering onder leerlingen

5 Algemeen besluit

Vlaanderen evolueert net als zovele landen/regio's naar een samenleving van minderheden. Die tendens is vandaag in onze steden reeds een feit. De rest van Vlaanderen zal volgen. Diversiteit beperkt zich bovendien niet tot etnisch-culturele diversiteit. Er zijn ook grote en groeiende sociaaleconomische verschillen, genderverschillen, enz. Omgaan met die diversiteit, ze omzetten tot een verrijking en kracht is geen eenvoudige opdracht. Vlaanderen, net als zovele landen en regio's, worstelt ermee. Een zekerheid is er wel: de weg vooruit loopt voorwaarts. Wie denkt terug te kunnen naar een Vlaanderen van een paar decennia geleden zal door de feiten ingehaald worden. Tegen de kracht van demografische evoluties inroeien, is nu eenmaal onmogelijk. Wat een beleid kan en moet doen, is dergelijke ontwikkelingen in goede banen leiden.

Tegen die achtergrond focuste dit rapport op drie zaken. Gestart werd met het meten van diversiteit en vooral de verhouding tussen de percepties van leraren en schoolleiders enerzijds en de registratiegegevens zoals in administratieve databanken anderzijds. Vervolgens werd een sociografie gemaakt van lerarenkenmerken naar gelang de leerlingensamenstelling van de scholen waarin ze lesgeven. Afsluiten deden we met rechtstreeks te kijken naar de mening van leraren over verschillende aspecten van het lesgeven in heterogene omgevingen. Elk van deze hoofdstukken heeft een eigen besluit waarin gereflecteerd wordt op de bevindingen. We herhalen de afzonderlijke bevindingen hier dan ook niet meer.


Ter afsluiting willen we hier nog drie algemene punten aanstippen die naar voren komen indien men het rapport in zijn geheel bekijkt.

Ten eerste, is het duidelijk dat de diversiteit in de leerlingenbevolking in Vlaanderen hoog is en snel toeneemt. De percepties van leraren en schoolleiders vormen geen overschatting van de feitelijke situatie. De samenhang tussen percepties en indicatoren gebaseerd op administratieve gegevens is sterk. Bovendien hangen de verschillende diversiteitsindicatoren onderling sterk samen. Ook naar voorspellingskracht toe blijkt wat ze gemeenschappelijk hebben doorgaans sterker dan hun unieke bijdrage. Dat betekent niet dat die verschillende indicatoren altijd zomaar samengenomen moeten worden – hoofdstuk 3 en 4 toonde wel degelijk dat voor sommige uitkomsten ze een verschillende voorspellingskracht hebben – maar het suggereert wel dat diversiteit en achterstelling erg gemakkelijk toegankelijke indicatoren zijn. Met betrekking tot de fundamentele verschillen en conclusies, maakt het niet zoveel uit welke indicator men als referentiepunt gebruikt. Dat impliceert meteen ook dat het in beleidsdebatten en in initiatieven relatief eenvoudig is om de rol van diversiteit systematisch mee

te nemen en de potentiële impact van beleidsinitiatieven eraan af te toetsen. De samenleving is complex, maar in deze hindert de complexiteit van de realiteit niet.

Ten tweede, als we kijken naar de verschillen tussen leraren naar gelang de achterstelling van het leerlingenpubliek van de scholen waarin ze lesgeven dan valt niet zozeer de *grootte* van verschillen op maar wel de *systematiek* in die verschillen. Inderdaad, het is zeker overdreven te stellen dat er in Vlaanderen vandaag een sterke segregatie van leraren is naar gelang het leerlingenpubliek. Het is wel zo dat (1) als er verschillen zijn dit bijna altijd in het nadeel is van scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek én (2) het ook heel duidelijk is dat er dynamieken aanwezig zijn die het potentieel in zich dragen de bestaande verschillen op termijn verder te vergroten. Met betrekking tot het eerste element stelden we inderdaad vast dat de sterkste schouders – de leraren met het meest ervaring, die het best voorbereid zijn, enz. – in mindere mate lesgeven in de scholen waar ze als leraar het grootste verschil zouden kunnen maken. Met betrekking tot het tweede element, vonden we dat leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld publiek niet zozeer meer stress ervaren en ook niet geneigd zijn het lerarenberoep te verlaten maar wél duidelijk aangeven dat ze van school zouden veranderen indien dat kon. Vlaanderen biedt leraren die lesgeven in contexten met meer achtergestelde leerlingen heel weinig incentives om dat ook blijven te doen. En dus maken leraren gebruik van dat andere typische kenmerk van het Vlaams onderwijs, namelijk een dicht geografisch netwerk van relatief kleine scholen die een overstap van de ene naar de andere school relatief eenvoudig en aantrekkelijk maakt. Geen actie ondernemen, betekent zonder de minste twijfel een toename van de segregatie en ongelijkheid tussen leraren, scholen en leerlingen.

Ten derde, vonden we toch ook wel duidelijke signalen dat Vlaanderen marge voor verbetering heeft als het gaat over het rechtstreeks werken rond het thema diversiteit. Twee elementen zijn van belang. Ten eerste, hoewel in het algemeen Vlaamse leraren aangeven de principes van gelijkheid en diversiteit hoog in het vaandel te dragen, vele praktijken gericht op het omgaan met diversiteit toe te passen, enz. valt toch op dat de geobserveerde verschillen wegvallen of vergroten indien rekening wordt gehouden met de diversiteit van de leerlingenpopulatie van een land. Al bij al ontstaat op die manier toch de indruk dat Vlaamse leraren minder open staan voor diversiteit en gelijkheid dan men op basis van de diversiteit van de Vlaamse leerlingenpopulatie zou verwachten. Ten tweede, is er de opmerkelijke bevinding dat Vlaamse leraren enerzijds aangeven dat ze zich niet goed voorbereid voelden op lesgeven in heterogene omgevingen en dit ook geen deel was van de lerarenopleiding, en anderzijds ze hun zelf-effectiviteit in die context wel hoog inschatten en ook geen grote nood aanvoelen voor meer gerichte professionaliseringsactiviteiten. Leraren hebben sterk een ‘al doende leert men’ houding. Het zijn pragmatici die geleerd hebben hun plan te trekken en daar ook succesvol in zijn. Dat is op zich niet slecht, maar de vraag rijst wel of op die manier geen opportuniteiten voor



professionalisering gemist worden. Inderdaad, een van de redenen waarom men als onderwijsbeleid (op welk niveau dan ook) een formeel professionaliseringsaanbod aanbiedt, is juist de overtuiging dat langs dergelijke kanalen (1) het veel eenvoudiger is om inzichten uit de onderwijswetenschappen (veeleer dan praktijkervaring) in het onderwijs te introduceren en verankeren en (2) dat het professionalisering veel minder afhankelijk maakt van de toevalligheden van de werksituatie van leraren zelf. We denken dan ook dat in de context van het toeleiden van leraren naar formele professionaliseringsactiviteiten er in Vlaanderen nog mogelijkheden zijn die vooralsnog slechts beperkt benut worden.

De TALIS data bieden een unieke blik op de werkomgeving van leraren en schoolleiders. Toch kampen ze ook met een aantal beperkingen die het uitgangspunt van verder verdiepend onderzoek kunnen worden. Ten eerste, werd er niet gevraagd naar de etnisch-culturele en sociaaleconomische origine van de leraren en schoolleiders zelf. We konden dus niet nagaan of de diversiteit onder het lerarenkorps tussen landen varieert en evenmin of de achtergrond van leraren zelf relevant is met betrekking tot de wijze waarop ze in hun beroep staan en de werkomgeving ervaren. In een samenleving die diverser wordt en waar leerlingen nood hebben aan rolmodellen is het logisch dat in de toekomst meer ingezet wordt op het meer divers maken van de lerarenpopulatie. Voorlopig blijft die diversiteit en zijn potentiële relevantie nog vaak buiten beeld.

Ten tweede, focust de TALIS bevraging heel vaak op percepties. Die keuze wordt ingegeven door een aantal redenen. Zo zijn in comparatief onderzoek percepties eenvoudiger te meten dan praktijken. Bovendien is het opzet van TALIS altijd geweest een beschrijving van het onderwijs als werkomgeving *van binnenuit te geven*. TALIS tracht leraren en schoolleiders een stem te geven. Vertrekkende van dat uitgangspunt is de focus op percepties logisch. Het is daarbij wel belangrijk in het achterhoofd te houden dat verschillen in percepties doorgaans veel kleiner zijn dan verschillen in reële praktijken. Dat komt omdat percepties altijd ingegeven worden door de vergelijking met een *referentiegroep*. Eenvoudig gesteld: leraren en schoolleiders hebben maar een beperkt zicht op de reële verschillen tussen scholen en vertrekken bij de beoordeling van zichzelf en hun werkomgeving vooral van mensen uit de eigen werkomgeving³⁴. In de mate dat de referentiegroepen werkelijk van elkaar verschillen, duwt dit de gepercipieerde verschillen naar elkaar toe. Bovendien bestaat er bij mensen een bijna natuurlijke tendens om zichzelf als 'iets beter dan gemiddeld' te beschouwen, niet veel beter dan anderen maar zeker ook niet slechter (Brown, 2012). Langs de ene kant zorgen dergelijke referentiegroep-effecten dus voor een enigszins misleidend beeld: de verschillen in concrete

³⁴ Dergelijk effect en zijn varianten/toepassingen zijn goed gekend en beschreven in verschillende disciplines. In de sociologie wordt doorgaans gesproken van *referentiegroep-effecten* (Kluegel et al., 1977). In de pedagogie en onderwijskunde is vooral de variant het *big-fish-little-pond effect* (Tymms, 2001) goed gekend.

praktijken tussen scholen zijn waarschijnlijk groter dan wat de percepties van leraren en hun schoolleiders laten uitschijnen. Langs de andere kant zijn het natuurlijk ook precies dergelijke referentiegroep-effecten die in de praktijk de lerarenbewegingen tussen scholen afvlakken en een remmende invloed hebben op de Mattheus-effecten waarvan we de resultaten in hoofdstuk 2 zagen.




6 Referenties

- AgODi. (2019). *Rapport afwezigheden naar aanleiding van ziekte 2018 Vlaams Onderwijspersoneel*. AGODI, Agentschap voor Onderwijsdiensten.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- Akhtar, S. N., Iqbal, M., & Tatlah, I. A. (2017). Relationship between Intrinsic Motivation and Students' Academic Achievement: A Secondary Level Evidence. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 19–29.
- Allen, R., & Sims, S. (2018). Do pupils from low-income families get low-quality teachers? Indirect evidence from English schools. *Oxford Review of Education*, 44(4), 441–458. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1421152>
- Bradt, L., Pleysier, S., Put, J., Siongers, J., & Spruyt, B. (Eds.). (2019). *Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4 en de JOP-schoolmonitor 2*. Acco.
- Brown, J. D. (2012). Understanding the Better Than Average Effect: Motives (Still) Matter. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(2), 209–219. <https://doi.org/10.1177/0146167211432763>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Capone, V., & Petrillo, G. (2018). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9878-7>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Cops, D., Pleysier, S., Put, J., & De Boeck, A. (Eds.). (2015). *Divers jong. Over diversiteit bij en tussen jongeren in Vlaanderen*. Acco.
- Geldof, D. (2016). Superdiversity and the City. In C. Williams (Ed.), *Social Work and the City* (pp. 127–149). Palgrave Macmillan.
- Hahn, R., Fuqua-Whitley, D., Wethington, H., Lowy, J., Crosby, A., Fullilove, M., Johnson, R., Liberman, A., Moscicki, E., Price, L., Snyder, S., Tuma, F., Cory, S., Stone, G., Mukhopadhya, K., Chattopadhyay, S., Dahlberg, L., & Task Force on Community Preventive Services. (2007). Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior:

- A systematic review. *American Journal of Preventive Medicine*, 33(2 Suppl), S114-129.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04.012>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Ingersoll, R. M., & Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. In *Schools and society. A sociological approach to education (6th edition)* (pp. 199–213). Sage.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Keppens, G., & Siongers, J. (2014). De ene school is de andere niet: Over concentratie en segregatie in het Vlaamse scholenlandschap. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters. Bevindingen uit de JOP-monitor 3 en de JOP-schoolmonitor 2013* (pp. 136–159). Acco.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165.
- Kluegel, J. R., Singleton, R., & Starnes, C. E. (1977). Subjective class identification: A multiple indicator approach. *American Sociological Review*, 42(4), 599–611.
- Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology*, 108(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
- Leung, D. Y. P., & Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among Chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 129–141.
<https://doi.org/10.1080/10615800600565476>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2001). *Effective teaching: Evidence and practice*. Paul Chapman Publishing.
- OECD. (2016). *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019). *The lives of teachers in diverse classrooms* (OECD Education Working Papers No. 198). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/8c26fee5-en>

- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Hershfeldt, P. A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology, 50*(1), 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.07.003>
- Phalet, K., Fleischmann, F., & Stojčić, S. (2012). Ways of 'being Muslim': Religious identities of second-generation Turks. In *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* (pp. 341–374). Amsterdam University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt46mz12.12>
- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2015). Rich schools, poor schools. Hidden resource inequalities between primary schools. *Educational Research, 57*(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983722>
- Porsch, R., & Whannell, R. (2019). Out-of-Field Teaching Affecting Students and Learning: What Is Known and Unknown. In L. Hobbs & G. Törner (Eds.), *Examining the Phenomenon of "Teaching Out-of-field"* (pp. 179–191). Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-3366-8_7
- Reynolds, D., Sammons, P., Fraine, B. D., Damme, J. V., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement, 25*(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Severiens, S., Boom, E. V. der, Ouwehand, K., & Meeuwisse, M. (2018). Schoolcompositie en kenmerken van docentkwaliteit op VO-scholen: Resultaten van secundaire analyses op de Nederlandse data in het OESO-TALIS 2013 bestand. *Pedagogische Studiën, 95*(4), 254–271.
- Siongers, J. (2019). Etnische intergroepsrelaties bij jongeren in de superdiverse samenleving. In L. Bradt, S. Pleysier, J. Put, J. Siongers, & B. Spruyt (Eds.), *Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOP-schoolmonitor 2* (pp. 103–132). Acco.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038.
- Spruyt, B. (2008). Ongelijkheid en segregatie in het onderwijslandschap: Effecten op ethnocentrisme. *Tijdschrift Voor Sociologie, 29*(1), 60–89.
- Spruyt, B., Van Den Borre, L., Van Droogenboeck, F., Lemblé, H., Kavadias, D., & Siongers, J. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen—Verdiepend rapport loopbanen* (p. 120). Vrije Universiteit Brussel.
- Tymms, P. (2001). A Test of the Big Fish in a Little Pond Hypothesis: An Investigation Into the Feelings of Seven-Year-Old Pupils in School. *School Effectiveness and School Improvement, 12*(2), 161–181. <https://doi.org/10.1076/sesi.12.2.161.3452>

- 
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen—Volume I*. Vrije Universiteit Brussel.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen. Volume II*. Vrije Universiteit Brussel.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2014). To Stop or Not to Stop An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging, 36*(6), 753–777. <https://doi.org/10.1177/0164027513519449>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Siongers, J., & Keppens, G. (2016). Religious Quest Orientation and Anti-Gay Sentiment: Nuancing the Relationship Between Religiosity and Negative Attitudes Toward Homosexuality Among Young Muslims and Christians in Flanders. *Journal for the Scientific Study of Religion, 55*(4), 787–799. <https://doi.org/10.1111/jssr.12303>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30*(6), 1024–1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education, 35*, 92–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>
- Wang, J., Odell, S. J., & Schville, S. A. (2008). Effects of Teacher Induction on Beginning Teachers' Teaching: A Critical Review of the Literature. *Journal of Teacher Education, 59*(2), 132–152. <https://doi.org/10.1177/0022487107314002>
- Waterman, S., & He, Y. (2011). Effects of Mentoring Programs on New Teacher Retention: A Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 19*(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.564348>
- Wouters, T., & Groenez, S. (2013). *De evolutie van schoolse segregatie in Vlaanderen. Een analyse voor de schooljaren 2001-2002 tot 2011-2012*. Steunpunt SSL, rapport nr. SSL/2013.08/2.2.1.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>