

Meer leraren: van hoe naar welke? Een kritische analyse van assumpties en positioneringen in het Vlaamse beleidsdiscours

L. Christiaens, M. Simons en E. Vanassche

Samenvatting Het lerarentekort staat reeds jarenlang hoog op de beleidsagenda, in Vlaanderen en internationaal. De urgentie van het probleem resulteert zowel in beleid als in onderzoek in een toenemende focus op oplossingen, kenmerkend voor een bredere evolutie richting *fast policy*. In deze haastige en eenzijdige focus dreigt echter vergeten te worden dat oplossingen niet neutraal zijn. Ze vertrekken vanuit diepgewortelde assumpties over wat het betekent leraar te zijn en houden verwachtingen in over het (be)handelen van de leraar. Deze studie hanteert een discursief perspectief om de assumpties en positioneringen van de leraar in het beleidsdiscours bloot te leggen. Een combinatie van kaderanalyse en de positioneringstheorie biedt een theoretische en methodologische lens voor het kritisch bestuderen van een reeks hoorzittingen in de Vlaamse Commissie voor Onderwijs. De resultaten tonen dat de assumpties over leraarschap op twee dimensies te situeren zijn: de dimensie van bepaalbaarheid (*de* leraar versus *een* leraar) en van maakbaarheid (leraar *worden* versus leraar *zijn*). Deze dimensies vormen vier kwadranten, van waaruit de leraar gepositioneerd wordt als atleet, reiziger, superheld of rockster. De vraag die zich vanuit deze studie opdringt, is niet zozeer *hoe* we voldoende leraren kunnen aantrekken en behouden, maar vooral *welke* leraren.

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 6 juli 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:
27 juni 2024

Geaccepteerd: 16 juli 2024

Online: 16 september 2024

Contactpersoon

Lore Christiaens,
lore.christiaens@kuleuven.be

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

-

Belangen

-

140

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/78n6g368>

org/10.59302/78n6g368

78n6g368

2024 (101) 140-161

Kernwoorden lerarentekort, onderwijsbeleid, discoursanalyse, kaderanalyse, positioneringstheorie

1 Inleiding

Het tekort aan leraren vormt een grote maatschappelijke uitdaging, zowel in Vlaanderen als internationaal (Craig, 2017; Sullivan et al., 2019). Het aantrekken en behouden van voldoende leraren blijkt een harnekkig probleem te zijn dat al jarenlang onderwerp is van menig politieke debatten (o.a. Departement Onderwijs en Vorming, 2019; UNESCO, 2022) evenals van talrijke wetenschappelijke studies (o.a. Guarino et al., 2006; Ingersoll, 2001; Podolsky et al., 2016; Sutcher et al., 2019). De overtuiging groeit dat er dringend nood is aan oplossingen wil de onderwijskwaliteit niet in het gedrang komen. In deze urgente context ervaren beleidsmakers een handelingsdruk om snel sluitende oplossingen voor het lerarentekort te bieden. De noodzaak om snel en daadkrachtig te handelen is zichtbaar in maar niet uniek voor de uitdaging van het lerarentekort. Ze kan begrepen worden vanuit een bredere evolutie richting *fast policies*¹ (Peck & Theodore, 2015). Dit soort beleidsmaken kenmerkt zich door een dwingend gevoel van urgentie dat resulteert in het haastig en eenzijdig zoeken naar oplossingen ‘die werken’ (Lewis & Hogan, 2019).

Deze beleidsevolutie weerspiegelt zich tot op zekere hoogte in het huidige beleidsonderzoek. Onderzoekers worden aangemoedigd om mee te zoeken naar (snelle) oplossingen. Kwantitatief onderzoek dat zich toespitst op het evalueren van mogelijke oplossingen om na te gaan welke maatregelen effectief (kunnen) werken, wordt bestempeld als ‘de gouden standaard’ in onderwijs(beleids) onderzoek (Biesta, 2007; Smeyers & Depaepe, 2006). Daarnaast faciliteert *snel beleid* ook internationaal vergelijkend onderzoek dat beleidsmakers wenst te informeren over wat *elders* werkt (Grek, 2013) zodat oplossingen die in en over onderwijsstemen heen succesvol bleken, getransfereerd kunnen worden naar de eigen beleidscontext (Ozga & Jones, 2006; Auld & Morris, 2014). De huidige evolutie naar *snel beleid* heeft aldus geresulteerd in beleidsonderzoek dat zich in toenemende mate ten dienste stelt van beleid (Lingard, 2013). Deze tendens is ook op te merken in het onderzoek naar het lerarentekort, waar onderzoekers en beleidsmakers in grote mate dezelfde vraag voorop stellen: Wat werkt (elders) om het lerarentekort snel en effectief op te lossen? (o.a. Darling-Hammond & Podolsky, 2019; De Witte et al., 2023).

Deze studie vertrekt vanuit de kwestie van het lerarentekort om de haastige en eenzijdige focus op oplossingen – zowel in beleid als in onderzoek – uit te dagen. Wat in snel beleid en onderzoek onzichtbaar blijft of dreigt te worden, is dat oplossingen niet neutraal zijn. Elke oplossing vertrekt vanuit een welbepaalde, en in se altijd selectieve, kijk op het vaak complexe probleem waarbij bepaalde oorzaken benadrukt worden en andere naar de achtergrond verdwijnen (Schön & Rein, 1994). Welke oplossing naar voor geschoven wordt, hangt bovendien samen met diepgewortelde en vaak impliciete assumpties (Bacchi, 2009). Elke oplossing voor het lerarentekort vertrekt dus vanuit onderliggende assumpties over wat het betekent om leraar te zijn. Bovendien

vertrekken oplossingen niet enkel vanuit bestaande assumpties, ze hebben ook het potentieel om deze assumpties te versterken. Elke oplossing voor het lerarentekort houdt verwachtingen in over hoe leraren geacht worden te handelen of behandeld te worden. Op die manier maakt elke oplossing een bepaald soort leraar (on)mogelijk.

Er is in het huidige beleid(onderzoeks)klimaat dus meer dan ooit nood aan het zich afvragen of de vragen die gesteld worden, de vragen zijn die gesteld moeten worden (Bacchi, 2009; Smeyers & De Paepe, 2006). De vraag naar wat (elders) werkt, overschaduwde vragen die een diepgaande reflectie over de normativiteit, complexiteit en performativiteit van beleid mogelijk maken. Dit geldt ook voor de kwestie van het lerarentekort, die in deze studie fungeert als een treffende casus van *snel beleid*. Wij kijken daarom niet vooruit naar mogelijke oplossingen - dat is, het evalueren van de effectiviteit van beleidsvoorstellen om het lerarentekort op te lossen - maar vertrekken vanuit voorgestelde oplossingen om aandacht te vragen voor de onderliggende assumpties over leraarschap en de manier waarop de leraar vanuit deze assumpties gepositioneerd wordt. Door de assumpties over en positioneringen van de leraar die in het Vlaamse beleidsdebat rond het lerarentekort circuleren zichtbaar te maken, tonen we de bredere noodzaak én de mogelijkheid aan om nieuwe vragen te stellen, zowel voor beleidsmakers als onderzoekers.

2 Theoretisch kader

142

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

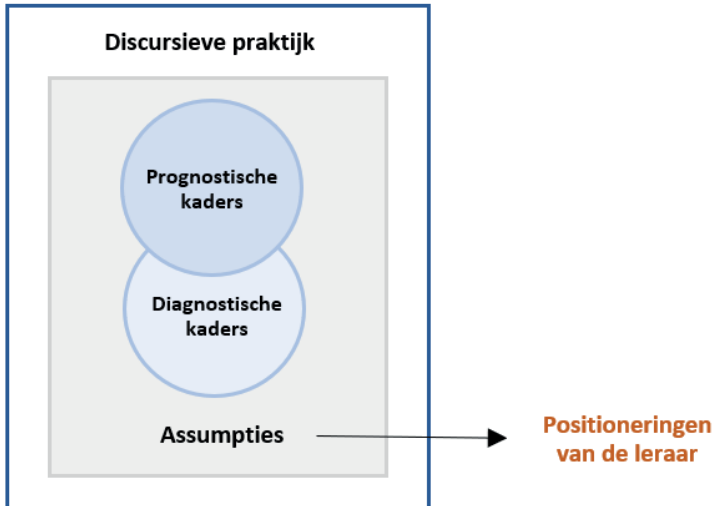
[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

78n6g368

Deze studie hanteert een discursief perspectief (o.a. Bacchi, 2000; Ball, 1993; Lester et al., 2017) om een kritische analyse *van* – in tegenstelling tot *voor* - onderwijsbeleid neer te zetten (Simons et al., 2009). Een discursief perspectief toont ons niet zozeer hoe beleid gemaakt wordt of zou moeten worden, maar wel hoe beleid maakt (Anderson & Holloway, 2020). Voor deze studie betekent dit dat de interesse gaat naar hoe er bepaalde soorten leraren denkbaar en dus mogelijk gemaakt worden in en door het huidige Vlaamse beleidsdiscours inzake het lerarentekort. Een discursief perspectief is een paraplueterm voor een veelheid aan theoretische en methodologische benaderingen (Wood & Kroger, 2000). In deze studie wordt dit discursief perspectief geoperationaliseerd door het combineren van twee verschillende maar complementaire theoretische kaders (zie Figuur 1): kaderanalyse (Goffman, 1974; Schön & Rein, 1994) en de positioneringstheorie (Davies & Harré, 1990).

Figuur 1

Theoretisch kader



Kaderanalyse biedt een lens om te bestuderen hoe de kwestie van het lerarentekort gekaderd wordt, of nog, hoe er op verschillende manieren betekenis gegeven wordt aan het probleem van en oplossingen voor het lerarentekort (Schön & Rein, 1994). We beschouwen deze kaders niet als cognitieve constructies, maar wel als in talige interactie opgebouwde betekenischema's (Dewulf et al., 2009). Eén kader kan dus door verschillende personen gedeeld worden, en één persoon kan meerdere kaders hanteren. In lijn met Benford en Snow (2000), onderscheiden we prognostische en diagnostische kaders. Prognostische kaders zijn voorstellen tot oplossingen waarbij er geformuleerd wordt wat er moet gebeuren, en door wie. De focus in het huidige debat omtrent het lerarentekort ligt op het vinden van oplossingen. Dit betekent dat er in het debat heel wat prognostische kaders gecreëerd worden en circuleren. Deze prognostische kaders staan echter niet op zichzelf. Elke oplossing vertrekt vanuit een diagnostisch kader, vanuit een bepaalde kijk op het probleem waarbij er oorzaken en verantwoordelijken aangeduid worden. In het debat omtrent het lerarentekort zijn deze diagnostische kaders voornamelijk impliciet aanwezig. Door terug te denken vanuit de oplossingen kunnen deze kaders blootgelegd worden (Bacchi, 2009). Het in kaart brengen van de prognostische kaders en het blootleggen van de bijhorende diagnostische kaders, maakt het mogelijk om een inkijk te krijgen in de onderliggende en vaak onbewuste assumpties. Bacchi en Goodwin (2016) benoemen dit proces als het 'terugwerken' vanuit voorstellen

om zo de onderliggende assumpties bloot te leggen. Elke voorgestelde oplossing voor het lerarentekort is gestoeld op bepaalde assumpties over leraarschap: wat betekent het om leraar te zijn? Deze assumpties zijn niet vrijblijvend. Ze impliceren bepaalde verwachtingen ten aanzien van het handelen van de leraar en andere actoren binnen het onderwijsveld.

De positioneringstheorie biedt de conceptuele tools om deze verwachtingen bloot te leggen en te concretiseren. Elke assumptie houdt een oproep in voor de leraar om op een bepaalde manier naar zichzelf te kijken en te handelen (Harré & van Langenhove, 1999; Vanassche et al., 2021). Of nog, de leraar wordt vanuit elke assumptie opgeroepen om zich op een welbepaalde manier te positioneren (Adams, 2015). Een positionering wordt daarbij gedefinieerd als een cluster van rechten en plichten die nauw met elkaar verweven zijn: elke persoon heeft rechten én plichten, waarbij een recht voor de ene ook steeds een plicht voor een ander inhoudt (Davies & Harré, 1990). De termen rechten en plichten gebruiken we hier niet in de juridische zin. Het gaat om (vaak impliciete) verwachtingen over wat een onderwijsactor mag (recht) of zou moeten doen (plicht). Een oproep tot positionering is bovendien niet deterministisch. De oproep kan aanvaard, gecontesteerd of zelfs verworpen worden. We erkennen dus dat een beleidsdiscours niet rechtstreeks voorschrijft wat een leraar (niet) kan doen of zijn.

Het theoretisch kader laat toe om onze onderzoeksinteresse verder te verfijnen in de volgende onderzoeksvragen: 1) Welke assumpties over leraarschap liggen aan de basis van de prognostische kaders in het Vlaamse beleidsdiscours inzake het lerarentekort? 2) Hoe wordt de leraar vanuit deze assumpties gepositioneerd?

3 Onderzoeksoopzet

3.1 Onderzoeksetting en data

Het aanpakken van het lerarentekort is (en blijft) een steeds terugkerende vraag vanuit verschillende politieke partijen in het Vlaams Parlement. Om aan deze vraag tegemoet te komen werd aan het begin van de huidige legislatuur een reeks van hoorzittingen georganiseerd die tussen 2020 en 2021 plaatsvond in de Vlaamse Commissie voor Onderwijs, getiteld 'Kwaliteitsvol onderwijs met voldoende en sterke leraren'. De Commissie heeft vooral een beleidsvoorbereidende functie. Ze bespreekt ontwerpen en voorstellen van decreet, en informeert zich breed over alle aspecten van een voorstel. Hiervoor bevraagt de Commissie ook vaak externe partners, onder andere via hoorzittingen. In de hoorzittingen 'Kwaliteitsvol onderwijs met voldoende en sterke leraren' werden in zeven bijeenkomsten verschillende onderwijspartners uitgenodigd om oplossingen voor het lerarentekort aan te reiken en te bespreken (voor een overzicht, zie Tabel 1). Elke genodigde kreeg

[Meer leraren: van hoe naar welke? Een kritische analyse van assumpties en positioneringen in het Vlaamse beleidsdiscours](#)

L. Christiaens, M. Simons en E. Vanassche

uitgebreid de tijd om hun oplossingen toe te lichten, waarna de leden van de Commissie één voor één bedenkingen en bijkomende vragen konden stellen. Deze vragen werden aan het einde van de hoorzitting gebundeld beantwoord door de spreker. De hoorzittingen hebben dus een serieel monologisch karakter. Elke hoorzitting duurde 2 tot 3 uur. Video-opnames en verslagen van de hoorzittingen zijn publiek beschikbaar op de website van het Vlaams Parlement.

Tabel 1

Overzicht van de sprekers in de hoorzittingen 'Kwaliteitsvol onderwijs met voldoende en sterke leraren'

| | | |
|------|------------------|--|
| H1* | 13 februari 2020 | Teach for Belgium, Onderwijscentrum Brussel, Onderzoeker |
| H2** | 20 februari 2020 | Europese Commissie |
| H3 | 5 maart 2020 | Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO), Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB) |
| H4 | 12 maart 2020 | Onderzoekers |
| H5 | 1 oktober 2020 | Lerarenopleiders |
| H6 | 29 oktober 2020 | Koepels |
| H7 | 12 januari 2021 | Vakbonden |

*H = hoorzitting

** De spreker in H2 is Engelstalig. Commissieleden konden hun vragen wel in het Nederlands stellen.

Deze reeks hoorzittingen sluit om minstens twee redenen bijzonder goed aan bij onze onderzoeksinteresse. Ten eerste ligt de focus in de hoorzittingen op het oplossen van het lerarentekort. Het idee heerst dat hét probleem intussen gekend is, en dat er dringend nood is aan een plan van aanpak. Dit blijkt reeds uit de eerste hoorzitting (H1) waarin de inzet van de bijeenkomsten als volgt verwoord wordt:

Het is inderdaad vijf na twaalf. . . . We hebben in de vorige legislatuur via diverse debatten eigenlijk al de problematiek in kaart gebracht. Dus de bedoeling van deze hoorzittingen is niet om alles nog een keer te herhalen, maar vooral om naar concrete oplossingen te gaan (H1).

Deze verwoording toont hoe deze hoorzittingen exemplarisch zijn voor de huidige evolutie richting *snel beleid*, die zich kenmerkt door het gevoel dat het probleem gekend is en er dus snel geschakeld moet en kan worden richting oplossingen.

Ten tweede heeft het format hoorzittingen expliciet als doel om een verscheidenheid aan actoren te horen, en dus een brede waaier aan mogelijke oplossingen vanuit verschillende hoeken uit de onderwijswereld samen te

brenge. De hoorzittingen bieden dus een rijke staalkaart van oplossingen in het hedendaagse politieke debat die het mogelijk maakt om meerdere assumpties over leraarschap en positioneringen van de leraar te onderscheiden en kritisch te bevragen. Hierbij claimen we niet exhaustief te zijn. Binnen deze hoorzittingen komen niet alle kaders aan bod die in het Vlaamse beleidsdebat over het lerarentekort aanwezig zijn: de keuze voor wie als spreker uitgenodigd werd (en wie niet) is een politieke keuze. Daarenboven willen we wel benadrukken dat deze voorstellen niet uniek zijn voor het Vlaamse debat. Via de mechanismen van *snel beleid* circuleren oplossingen steeds sneller binnen en over verschillende onderwijssystemen heen (Lewis & Hogan, 2019). De oplossingen die in de hoorzittingen naar voor geschoven worden, zijn dus niet enkel exemplarisch voor het huidige beleidsdebat in Vlaanderen maar resoneren mogelijks ook daarbuiten.

3.2 Data-analyse

De hoorzittingen werden eerst nauwkeurig bekeken om vertrouwd te raken met het geheel, waarna elke hoorzitting verbatim getranscribeerd werd. In lijn met het theoretisch kader kreeg de analyse vorm (Gulson et al., 2015). De analyse verliep vervolgens in vier fasen.

In de eerste fase werden de data inductief gecodeerd op de voorgestelde oplossingen voor het lerarentekort. Dit resulteerde in een lijst van prognostische kaders, waaronder bijvoorbeeld het aanbieden van flexibele trajecten naar en in het beroep, het aanleggen van een databank waarin vraag en aanbod in kaart worden gebracht, of het bevorderen van een positieve beeldvorming van leraren in de media. Deze prognostische kaders werden nauwkeurig omschreven vanuit de data, waarbij er aandacht ging naar *wat* er gezegd werd (het parafraseren van de inhoud), alsook naar *hoe* het gezegd werd (trouw blijven aan de woordkeuze van de sprekers). Deze omschrijvingen maakten het mogelijk om in de tweede fase vanuit de prognostische kaders terug te werken en de bijhorende diagnostische kaders bloot te leggen. De diagnostische kaders werden op twee manieren blootgelegd. Ten eerste werd de data opnieuw gecodeerd op diagnostische kaders (probleemidentificeringen). Aangezien de focus in de hoorzittingen op oplossingen ligt, was dit aantal beperkt. Daarom vertrokken we - daar waar geen expliciet diagnostisch kader uit de transcripten te lezen viel - vanuit de prognostische kaders om interpretatief de impliciete diagnostische kaders te reconstrueren, vanuit de aanname dat ieder prognostisch kader één of meerdere complementaire diagnostische kaders heeft. Deze eerste twee fasen resulteerden in een matrix waarin prognostische kaders aan diagnostische kaders gekoppeld werden. Zo wordt het lerarentekort vanuit bijvoorbeeld het prognostisch kader *beeldvorming* gekaderd als een probleem van imago, instroom en media. In de derde fase werd vanuit deze matrix verder teruggewerkt om de onderliggende assumpties over leraarschap

bloot te leggen. Voor elke cluster van prognostische en diagnostische kaders werden interpretatief verschillende veronderstellingen over leraarschap in kaart gebracht en uitgebreid beschreven, vertrekkende vanuit de woordkeuze van de sprekers zelf. In het systematisch inventariseren en vergelijken van deze beschrijvingen werd duidelijk dat deze assumpties op een consistente en coherente manier samenhangen en clusterden. De onderliggende assumpties lieten zich situeren op twee dimensies, wat resulteerde in een assenstelsel. Fragmenten uit de hoorzittingen werden steeds herbekeken of herlezen om de assumpties verder te staven, te nuanceren, te contextualiseren en uit te dagen. In de vierde en laatste fase werd vanuit elk van deze assumpties de positionering van de leraar geïdentificeerd. Dat wil zeggen, we onderzochten welke rechten en plichten elke assumptie voor de leraar impliceert. We reconstrueerden deze positioneringen door beroep te doen op de rijke analysegegevens uit elk van de vorige drie fasen. Omdat elk recht voor de leraar steeds een plicht voor een ander inhoudt, werden de plichten van deze anderen – zoals bijvoorbeeld lerarenopleiders, onderzoekers, en directeurs - ook in kaart gebracht.

De rapportering van de resultaten kwam doorheen elk van deze vier fasen tot stand. In de rapportering worden de resultaten *verteld* en *getoond* (Tracey, 2010). *Vertellen* verwijst naar het proces waarbij er interpretatief betekenis gegeven wordt aan wat er in de hoorzittingen gezegd wordt. Vertellen biedt een mate van samenhang en continuïteit die in de oorspronkelijkere ervaringen vaak ontbreekt (Bochner, 2000). *Tonen* verwijst naar het voorzien van citaten, en bevordert de validiteit van deze studie (Wood & Kroger, 2000). Vanuit de idee dat assumpties en positioneringen niet gelinkt zijn aan één actor, maar interactief tot stand komen (of gekomen zijn, ook buiten de context van deze hoorzitting) kozen we ervoor om in de rapportering bij de citaten niet aan te geven wie de desbetreffende uitspraak deed maar enkel de hoorzitting aan te geven waarin ze voorkwamen (vb. H1, H2,...). De combinatie van vertellen en tonen helpt de lezer de resultaten te begrijpen en biedt eveneens de kans om zelf betekenis te geven aan de data. Op die manier wensen we een dialoog tot stand te brengen tussen de onderzoekers, de lezers en de data; een dialoog die verder gestoffeerd en aangemoedigd wordt in de afsluitende conclusie en discussie.

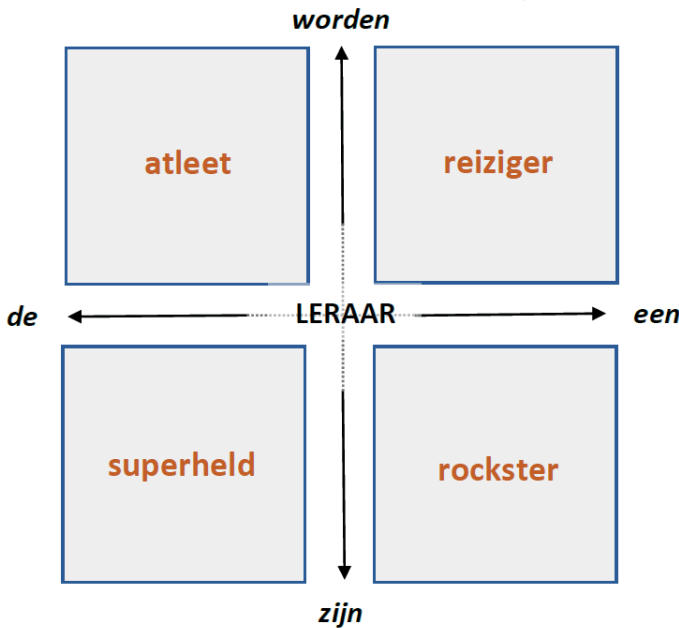
4 Overzicht van de resultaten

De analyse van de hoorzittingen biedt een inkijk in de verschillende assumpties over leraarschap in het debat over het lerarentekort. Deze assumpties konden we op twee dimensies situeren: de dimensie van bepaalbaarheid (*de leraar* versus *een leraar*) en van maakbaarheid (*leraar worden* versus *leraar zijn*). Gecombineerd vormen deze twee dimensies vier kwadranten die

vier verschillende assumpties over leraarschap weergeven. In elk van deze assumpties wordt de leraar op een bepaalde manier opgeroepen om zichzelf te zien en te handelen, of nog, vanuit elke assumptie wordt de leraar op een bepaalde manier gepositioneerd. We onderscheiden de leraar als atleet, reiziger, superheld en rockster. De benamingen van deze positioneringen zijn metaforisch en komen (met uitzondering van *de leraar als reiziger*) uit de hoorzittingen zelf. Om de leesbaarheid van de resultaten te bevorderen zullen we in wat volgt spreken over bijvoorbeeld *de reiziger* in plaats van *de leraar als reiziger*. Graag merken we ook nog op dat deze assumpties en positioneringen ideaaltypisch zijn. In de hoorzitting komen ze zelden in hun pure vorm voor; ze worden doorheen de hoorzittingen door verschillende sprekers genuanceerd of gecombineerd, zoals ook zal blijken uit de citaten. De kwadranten stellen ons in staat om de complexiteit van het debat beter te begrijpen door de diversiteit in en potentiële spanningen tussen assumpties en positioneringen zichtbaar te maken. In wat volgt lichten we de verschillende assumpties en positioneringen verder toe.

Figuur 2

Overzicht resultaten: assumpties over leraarschap en hun positioneringen



5 Assumpties over leraarschap

5.1 De dimensie van bepaalbaarheid: de versus een leraar

De dimensie van bepaalbaarheid stelt *de* leraar tegenover *een* leraar. In deze dimensie gaat het om de vraag of het mogelijk is om de kern van leraarschap te bepalen, dat is, vast te leggen wat van elke leraar verwacht wordt.

Aan de ene kant van deze dimensie staat *de* leraar. Vanuit deze assumptie wordt het mogelijk geacht om de eigenheid van de leraar te bepalen en vast te leggen, bijvoorbeeld in een beroepsprofiel dat “de kern van ons vak en de kern van het lesgeven vat” (H4). We spreken over de *mogelijkheid* om de kern te bepalen, en bijgevolg over bepaalbaarheid en niet bepaaldheid. Dit betekent dat er ook binnen deze assumptie ruimte is voor discussie over wat deel uitmaakt van de kern van het beroep en wat bijkomstig is. Het gaat in deze assumptie namelijk niet zozeer over wat de kern is, maar over dat er een kern is.

Aan de andere kant van deze dimensie staat *een* leraar. Vanuit deze assumptie wordt het onmogelijk geacht om de kern van leraarschap te bepalen. De eigenheid van de individuele leraar staat hier centraal. “Dé leraar bestaat niet” (H6). Leraren worden niet geacht hetzelfde te zijn of te kunnen. Dit betekent “dat je eigenlijk verschillende soorten profielen hebt binnen het leraar zijn” (H2). Leraarschap is vanuit deze assumptie dus “een enorm breed beroep waar veel soorten mensen zich thuis zouden kunnen in voelen en hun ei in kwijt kunnen” (H4). Een variëteit aan profielen, die elk op een eigen manier invulling geven aan het beroep, wordt hier erkend en aangemoedigd.

5.2 De dimensie van maakbaarheid: leraar worden versus zijn

De dimensie van maakbaarheid stelt leraar *worden* tegenover leraar *zijn*. In deze dimensie gaat het om de vraag of het mogelijk is om leraarschap te ontwikkelen, of nog, of je kan groeien in het leraarschap.

Aan de ene kant van deze dimensie staat leraar *worden*. Vanuit deze assumptie is de leraar maakbaar. Leraarschap wordt hier gezien als het continu ontwikkelen van jezelf als professional. Dit is een dynamische visie op leraarschap. De leraar wordt doorheen zijn loopbaan steeds meer leraar: “Eigenlijk ben je geen leerkracht, je wordt het gewoon elke dag meer en meer” (H4). In zijn extreme vorm is de leraar nooit af. De leraar is en blijft steeds in wording. Er wordt van uitgegaan “dat het lerarenberoep bij uitstek een levenslang leren beroep is” (H3).

Aan de andere kant van deze dimensie staat leraar *zijn*, waarbij leraarschap beschouwd wordt als “iets wat je gekregen hebt en je hebt het of je hebt het niet” (H5). Leraarschap is hier een inherente eigenschap van een persoon. Het is een staat van zijn, een gave. Deze visie op leraarschap is statisch: de leraar kan of moet niet gemaakt worden.

6 Positioneringen van de leraar

6.1 De atleet: de leraar worden

Vanuit de assumptie *de leraar worden* wordt leraarschap beschouwd als een proces van veranderen (*worden*) in een bepaalde richting (*de*). Elke leraar wordt geacht in eenzelfde richting te evolueren. Deze richting evenals de weg ernaartoe vindt zijn weerslag in allerlei artefacten, zoals onder andere het beroepsprofiel, inspiratiegidsen en -websites. Deze dienen als leidraad in het traject van de leraar. Het beroepsprofiel wordt vanuit deze assumptie gezien als het doel dat opgebroken wordt in leerbare eenheden, competenties, waarvan we “kunnen verwachten dat het vanzelfsprekend is dat dat in de rugzak van de leraar belandt” (H4). Leraarschap heeft hier dus een finaliteit waar elke leraar naartoe dient te werken.

De leraar wordt hier gepositioneerd als een atleet. De atleet heeft als plicht zich voortdurend te bekwamen in een extern bepaalde richting. Dit wordt gedaan door bepaalde deelvaardigheden – competenties – in te oefenen.

Ge kunt alleen maar sterker worden als atleet door continu bepaalde onderdelen van uw sport te gaan inoefenen. Hetzelfde geldt voor leerkrachten. Je kan niet iets aanleren en dan hup, dan kunnen ze dat. Je moet eigenlijk die deelvaardigheden gaan opsplitsen, die praktijkgerichte zaken gaan opsplitsen, continu inoefenen om sterker te worden als atleet of als leerkracht (H1).

Meer nog dan inoefenen, moet de atleet in feite uitoefenen. Op die manier gaat de leraar in zijn loopbaan doorheen een aantal fasen en evolueert van student naar beginner, ervaren tot expert. De atleet wordt op die manier steeds meer *de leraar*. Doordat elke leraar dezelfde stappen doorloopt, wordt diversiteit tot een minimum herleid en manifesteert zich een convergentie in het beroep. De plicht voor de atleet om (uit) te oefenen, hangt samen met het recht op begeleiding. Dit recht houdt een plicht in voor verschillende actoren waaronder onderzoekers en actoren actief binnen de initiële lerarenopleiding.

Onderzoekers hebben de plicht om duidelijkheid te verschaffen over de richting die de leraar uit moet, en over hoe dat het best gebeurt. “Die wetenschap genereert dan lijstjes, een heel duidelijke richtlijn die blijkbaar toch de ervaring van de beste leraar samenvat” (H4). Het argument dat deze lijsten wetenschappelijk onderbouwd zijn, verleent aan hen een vanzelfsprekende autoriteit. Zowel in de lerarenopleiding als nascholing heerst de verwachting dat men zich baseert op wetenschappelijke evidentie over wat werkt. Bovendien zorgt dit ervoor “dat je een soort van gemeenschappelijke woordenschat creëert in de beroepsgroep” (H4) waardoor de neuzen van alle actoren die de leraar moeten begeleiden in dezelfde richting gezet worden.

Meer leraren: van hoe naar welke? Een kritische analyse van assumpties en positioneringen in het Vlaamse beleidsdiscours

L. Christiaens, M. Simons en E. Vanassche

150

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

[78n6g368](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

De lerarenopleiding heeft de plicht om in de “basistraining” (H7) van de leraar te voorzien en dient daarbij te vertrekken vanuit wat wetenschappelijk werd vastgelegd om te “garanderen van datgene wat we samen afspreken, die gezamenlijke set aan competenties” (H5). Er wordt gepleit voor eindtermen voor de lerarenopleiding om te garanderen dat elke lerarenopleiding eenzelfde startbekwame leraar aflevert.

Tot slot hebben onder meer het schoolbestuur, de pedagogische begeleidingsdiensten, ervaren leraren en uitgeverijen de complementaire plicht om de leraar blijvend “in-service” (H5) te begeleiden. Zij dienen de leraar levenslang te coachen: “dat stopt dus ook niet als mensen de lerarenopleiding verlaten. Net zoals een atleet een coach heeft, hebben ook leerkrachten die nodig” (H1). Deze coaches hebben de plicht om “als een expert [te] vertellen wat ze moeten doen” (H1). Ze dienen daarvoor wetenschappelijke inzichten te kanaliseren, te vertalen en laagdrempelig aan de leraar aan te bieden omdat “een leraar niet de tijd heeft om dat te lezen; dat is meer aan lerarenopleidingen en lerarenprofessionalisering om die best evidence mee te nemen” (H4).

6.2 De reiziger: een leraar worden

Vanuit de assumptie *een leraar worden* wordt leraarschap gezien als een proces van veranderen (*worden*) waarbij er openheid is voor de verschillende richtingen waarin een leraar zich kan ontwikkelen (*een*). “De lange, vlakke loopbaan is niet de enige manier om het beroep te zien... Leraren en schoolleiders kunnen zich op verschillende manieren tegelijk ontwikkelen en vooruitgang boeken” (H2, vertaald uit het Engels).

De leraar wordt hier gepositioneerd als een reiziger. De reiziger heeft het recht zijn eigen weg naar en in het beroep uit te stippelen. De leraar ontwikkelt zich, maar niet noodzakelijk lineair en niet noodzakelijk in dezelfde richting als andere leraren. Hierdoor ontstaat er divergentie in het lerarenberoep. Welke route de reiziger kiest, hangt in grote mate samen de ervaringen die worden opgedaan. De leraar “moet met die volle complexiteit van de klas en de schoolopdracht geconfronteerd kunnen worden” (H4). De reiziger heeft dus het recht op praktijkervaringen om op die manier zelf betekenis te kunnen geven aan het heden en zijn toekomstperspectief verder te ontwikkelen. Dit wordt weerspiegeld in de zeer lichamelijke taal die binnen deze positionering gebruikt wordt: “met de voeten in de moor staan” (H5), “iets onder de knie krijgen” (H1) of “in de vingers hebben” (H6). De nadruk ligt dus op het leren omgaan met een unieke context. Om van deze ervaringen ontwikkelingsmogelijkheden te maken, heeft de reiziger de plicht om te reflecteren: “Die persoonlijke ontwikkeling, persoonlijke transformatie is belangrijk. Daarvoor is het ook nodig, noodzakelijk dat je ook naar jezelf kritisch gaat kijken, dat je kan reflecteren over jezelf” (H1).

Deze positionering van de leraar houdt een plicht in voor een aantal actoren. Ten eerste hebben lerarenopleidingen de plicht flexibele trajecten voor de

student-leraar mogelijk te maken. De leraar moet via verschillende routes naar het beroep kunnen. Voorbeelden die in de hoorzittingen aan bod komen zijn o.a. het versterken van trajecten voor leraren-in-opleiding (LIO-trajecten), zij-instroom beter faciliteren of het uitwerken van een zogenaamd zalmtrapsysteem waarbij een kandidaat-leraar van assistent naar bachelor of master kan doorgroeien. Binnen de opleiding moet daarnaast voldoende differentiatie – zowel specialisatie als remediëring – mogelijk zijn, zodat de leraar vorm kan geven aan zijn eigen opleidingstraject. Lerarenopleidingen moeten tot slot ook vroeg in het traject mogelijkheden creëren om praktijkervaring op te doen – in de vorm van stages of werkplekleren – en studenten persoonlijk begeleiden in en door middel van reflectie.

Enmaal in het beroep moeten leraren hun eigen weg kunnen kiezen, bijvoorbeeld door verticaal te promoveren naar een directiefunctie, door een andere opdracht binnen of buiten de school (of zelfs het onderwijs) op te nemen, of door zich te specialiseren in een deelaspect van het beroep. De media heeft de plicht om het beeld van de vlakke loopbaan te doorbreken en deze alternatieve routes meer in de kijker te zetten.

Verdere professionaliseringsinitiatieven hebben de plicht om ondersteuning op maat aan te bieden: “Werk daarom ook heel intensief dicht bij de leerkracht. Starters moeten we niet overdonderen met allerlei programma’s en vormen enzovoort, maar we moeten heel dicht staan luisteren naar hun leervragen” (H1).

Tot slot heeft het team rondom de leraar een belangrijke plicht. In gesprek met collega’s moeten praktijkervaringen en reflectiemomenten samenkomen in zogenaamde “oe-doede-gij-da-momenten” (H5) of nog, via collegiaal coachen kan de leraar vanuit eigen en andermans ervaringen zijn eigen pad verder uitstippelen. Het gaat dus niet enkel om wat de reiziger meemaakt, maar ook om wie de reiziger tegenkomt.

6.3 De superheld: de leraar zijn

Vanuit de assumptie *de leraar zijn* wordt leraarschap gezien als een inherente eigenschap van een persoon (*zijn*) die bepaalbaar is (*de*). Het beroepsprofiel van de leraar is ook in deze assumptie van groot belang, en wordt hier beschouwd als een representatie van de leraar, met andere woorden een beschrijving van wie de leraar is of zou moeten zijn.

De leraar wordt hier gepositioneerd als een superheld. De superheld bezit de eigenschappen die van de leraar verwacht worden. Dit betekent dat iedereen die de capaciteiten bezit om leraar te zijn, het recht heeft toegang te krijgen tot leraarschap. Ook hier is een belangrijke plicht weggelegd voor onderzoekers. Zij moeten vanuit deze assumptie bepalen welke capaciteiten van *de leraar* verwacht worden. Het opbreken van wat leraarschap betekent, dient hier niet zozeer de leerbaarheid – zoals bij de atleet het geval is – als wel de controleerbaarheid. De opgestelde lijsten worden door andere actoren gebruikt om te controleren (en daarmee wordt bedoeld: af te vinken) of iemand voldoet

aan de standaard van leraarschap en dus *de juiste* leraar is.

Een van die actoren is de initiële lerarenopleiding. Zij hebben vanuit deze assumptie de plicht een poortwachter te zijn. In Vlaanderen ligt die poortwachtersfunctie momenteel voornamelijk aan de uitgang: de lerarenopleiding bepaalt bij afstuderen wie voldoet aan het beeld van de leraar – dat zijn, de basiscompetenties – en zich dus in de vorm van het diploma leraar mag noemen. Er wordt vanuit deze assumptie echter gepleit voor een (bindende) toelatingsproef. Dit betekent dat de poortwachtersfunctie verschuift van de uitgang van de opleiding naar de ingang. “Lerarenopleidingen zijn poortwachters: aan de binnenkant en aan de buitenkant moeten we die poort bewaken” (H5). Een toelatingsproef betekent een preselectie van profielen waarbij de maakbaarheid van de leraar in twijfel getrokken of minstens begrensd wordt.

Naast de lerarenopleiding zijn ook het schoolbestuur en directeurs belangrijke poortwachters. Zij hebben de plicht te bepalen wie binnen mag in het beroep (en wie buiten moet). Er wordt hier gepleit voor meer rechten bij de directeur om deze poortwachtersfunctie waar te maken. Directeurs moeten leraren sneller kunnen benoemen – om leraren die *het hebben* in de job te houden – en sneller kunnen ontslaan. Ze moeten “op een bepaald punt kunnen zeggen ‘ge hebt het niet’” (H5). Binnen deze assumptie wordt de vraag gesteld “Wanneer doe je dat? Is dat na elf jaar? Is dat als ze aan de opleiding willen starten? Of is dat tijdens de opleiding?” (H5). Met andere woorden, wie komt het recht (of zelfs de plicht) toe deze poortwachtersfunctie te vervullen?

Tot slot heeft de media de plicht om het *juiste* beeld van de leraar te verspreiden en te werken aan een positieve beeldvorming omtrent leraarschap. Bovendien “moeten [we] ook niet blijven wachten tot die sterke profielen naar ons komen maar we moeten gerichte campagnes opzetten en acties ondernemen om die juiste mensen te gaan vinden waar ze zich bevinden” (H1). Vanuit deze assumptie wordt er dus opgeroepen actiever op zoek te gaan naar de leraar in de vele “talentenvijvers waar we nu niet genoeg uit vissen, denk bijvoorbeeld aan sterke rolmodellen met diverse etnische-culturele achtergronden” (H1). Andere voorbeelden van onbeviste talentenvijvers die in de hoorzittingen gegeven worden zijn onder andere STEM-profielen en mannen.

6.4 De rockster: een leraar zijn

Vanuit de assumptie *een leraar zijn* wordt leraarschap gezien als een inherente eigenschap van een persoon (*zijn*) waarbij er openheid is voor de verschillende invullingen van leraarschap (*een*). Deze assumptie vertrekt vanuit een holistische visie op leraarschap. De leraar is meer dan de som van competenties, “een leraar is iemand waar leerlingen naar opkijken en dat is heel zijn sociale achtergrond, zijn culturele achtergrond maar ook zijn persoonlijke interesses die hij meebrengt” (H6). Deze invulling van leraarschap brengt een zekere vaagheid met zich mee. Het is moeilijk te (be)grijpen wat van een leraar een leraar maakt. Toch

153

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

78n6g368

wordt net door deze vaagheid een vanzelfsprekendheid blootgelegd namelijk dat de leraar een persoon is die een unieke eigenheid, een persoonlijkheid heeft, die niet los te koppelen valt van wat je als leraar al dan niet doet.

De leraar wordt hier gepositioneerd als een rockster. “Ik zou eigenlijk graag hebben dat we terug spreken over de leraar als een educational rockstar, als iemand waar we naar opkijken” (H1). De rockster heeft het recht (of zelfs de plicht) om zichzelf te zijn, en mag zijn persoonlijkheid binnenbrengen in het leraar zijn. De aandacht gaat hier niet naar het bepalen of bijsturen van wie de leraar is, wel naar het bepalen of bijsturen van de context waarin de leraar zich bevindt. Enerzijds gaat het hier om het aanpassen van structurele voorwaarden in het beroep. Veelgenoemde structurele aanpassingen zijn onder andere een betere verloning en tijdsindeling. Anderzijds gaat het ook het vinden van een match tussen leraar en context.

[Soms is het] ook een verhaal van miscasting, kan het zijn dat een hele goeie leerkracht in een bepaalde context heel slecht functioneert. Maar kan je dan die persoon dat aanrekenen of moet je eerst kijken met goed HR-beleid van zit die persoon wel op de juiste plaats? (H5).

Het gaat er dus niet om de *juiste* leraar te zijn (of te worden), maar wel om de leraar op de *juiste plaats* te zijn of te krijgen.

Om deze fit tussen leraar en context waar te maken, is er een plicht weggelegd voor lerarenopleidingen, scholen en de koepels. Zij moeten hun eigen visie op onderwijs – een eigen opleidingsvisie of pedagogisch project – duidelijk weergeven en communiceren zodat de leraar kan afwegen of hij binnen de context van die (hoge)school of koepel zijn plaats kan vinden, “de fit tussen, ja, ik pas hier in een pedagogisch project van een school, dat dat ook wel cruciaal is en dat we dat ook niet mogen vergeten” (H5).

Het zoeken naar deze fit houdt ook een plicht in voor de Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding (VDAB). Van hen wordt er verwacht dat ze vraag en aanbod in kaart brengen, bijvoorbeeld door een databank aan te leggen. Deze databank dient als “een matchingstool tussen de cv’s die we krijgen van de klanten [de leraar] en de vacatures” (H3).

Tot slot is er de plicht voor de directeur om een duurzaam personeelsbeleid te voeren. De directeur moet zijn team samenstellen door te werven én te ontslaan. Het gaat erom dat “een directeur kan kiezen van welk profiel heb ik op dit moment nodig in mijn school” (H6). De directeur wordt geacht een team samen te stellen waarbij leraren elkaar aanvullen. Hierin ligt eveneens een plicht voor de leraar. De rockster draagt een collectieve verantwoordelijkheid om leraarschap waar te maken. Hier geldt: “de leraar is een team” (H6).

7 Conclusie en discussie: van hoe naar welke?

Het oplossen van het lerarentekort staat hoog op de politieke agenda. De vraag die op tafel ligt, luidt als volgt: Hoe kunnen we het lerarentekort snel en effectief oplossen? Deze haastige en eenzijdige focus op oplossingen is zichtbaar in de kwestie van het lerarentekort, en is exemplarisch voor de bredere evolutie richting *snel beleid* in onderwijsbeleid(sonderzoek) (Peck & Theodore, 2015). In deze studie werkten we terug vanuit de voorgestelde oplossingen voor het lerarentekort om aan te tonen wat in het huidige onderwijsbeleid(sonderzoek) onzichtbaar is of dreigt te worden.

Ten eerste maakt deze studie zichtbaar dat het oplossen van het lerarentekort een normatieve kwestie is. Oplossingen zijn niet neutraal. Ze vertrekken steeds vanuit diepliggende en vaak onbewuste assumpties. In deze studie hebben we de onderliggende assumpties over leraarschap zichtbaar gemaakt en op verschillende dimensies gesitueerd: de dimensie van bepaalbaarheid (*de leraar* versus *een leraar*) en de dimensie van maakbaarheid (*leraar zijn* versus *leraar worden*). Het zichtbaar maken van deze assumpties maakt het mogelijk om ze kritisch te bevragen: Wat betekent leraarschap voor mij? Het stellen van deze vraag maakt het mogelijk om te begrijpen hoe en welke oplossing(en) voor het lerarentekort aansluiten bij de eigen assumpties. Zo sluit het invoeren van (bindende) toelatingsproeven aan bij de assumptie *de leraar zijn*, terwijl het aanbieden van flexibele trajecten aansluit bij *een leraar worden*. Iemand die vertrekt vanuit de assumptie *een leraar zijn* zal meer aansluiting vinden bij het optimaliseren van het HR-beleid; terwijl wie vertrekt vanuit de assumptie *de leraar worden* meer aansluiting zal vinden bij een intensieve, evidence-based begeleiding. Dit onderzoek reikt dus eerder dan een argumentatie voor of tegen bepaalde oplossingen, een empirisch onderbouwd overzicht aan van assumpties die in het debat leven, van waaruit oplossingen voor het lerarentekort op een andere manier bevraagd kunnen worden.

Ten tweede impliceert de normativiteit van de kwestie ook dat er onvermijdelijk onenigheden en onverenigbaarheden zijn. In de haastige focus op oplossingen komen deze echter nauwelijks aan het licht. 'Wat werkt' is de maatstaf en lijkt objectief bepaalbaar. Dat het stellen van deze vraag niet (voldoende) 'werkt' om het lerarentekort op te lossen, getuigt de hardnekkigheid van het probleem. Dé oplossing voor het lerarentekort bestaat niet omdat het probleem complex en meerduidig is, en er verschillende (vaak tegenstrijdige) onderliggende assumpties in het geding zijn. Anders gesteld, onder de veelheid aan oplossingen kan een dieperliggende onverenigbaarheid schuilgaan over assumpties en hoe men naar leraarschap kijkt. Is het invoeren van een bindende toelatingsproef bijvoorbeeld verenigbaar met het versterken van flexibele trajecten, of nog, is de assumptie *een leraar worden* verenigbaar met *de leraar zijn*? Het stellen van deze vragen kan inzicht bieden in waarom het zo

155

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/)

78n6g368

moelijk blijkt om tot een gedragen oplossing te komen. De hoorzittingen die centraal stonden in dit onderzoek gaan gehuld in een zweem van (schijnbare) eensgezindheid. Het serieel monologisch karakter van de hoorzittingen, en de uitdrukkelijke ambitie om een veelheid aan visies te verzamelen laat onenigheid ook minder toe. Bestuderen hoe beleidsmakers in andere politieke contexten (bijvoorbeeld, de Vlaamse Onderwijsraad) hun visies op het lerarentekort bediscussiëren, uitdagen, aanpassen, en proberen af te stemmen in de zoektocht naar een gedragen oplossing (cfr. de processen van kaderen (Dewulf et al., 2009)) vormt dan ook een interessant piste voor vervolgonderzoek.

Ten derde hebben we met dit onderzoek aandacht gevraagd voor de performativiteit die van het spreken over het lerarentekort uitgaat. We hebben aangetoond dat oplossingen, vanuit hun onderliggende assumpties, de leraar op een welbepaalde manier positioneren: als atleet, reiziger, superheld of rockster. Elk van deze positioneringen houdt bepaalde verwachtingen in over het (be)handelen van de leraar. Willen we bijvoorbeeld het lerarentekort oplossen door flexibele routes aan te bieden voor leraren naar en in het beroep, dan wordt de leraar opgeroepen zich te positioneren als reiziger: een leraar die geacht wordt te groeien in een zelfbepaalde richting. Deze positionering roept de leraar en andere actoren op om op bepaalde manieren te handelen. Onder meer het opdoen van praktijkervaringen, reflecteren, differentiëren, en samenwerken worden hier beklemtoond. Anders gesteld, het bevragen van de assumpties is belangrijk, niet enkel om op die manier tot passende, gedragen en coherente oplossingen te kunnen komen, maar meer nog omdat elke oplossing een bepaald soort leraar in het leven roept. Een verhoogd bewustzijn voor de effecten van oplossingen – eerder dan (enkel) de effectiviteit – stelt beleidsmakers in staat om bewuster vorm te geven aan de leraar van morgen door toekomstig beleid meer expliciet ten dienste te stellen van een bepaalde positionering. De vraag die zich vanuit deze studie dus opdringt, is niet zozeer *hoe* we voldoende leraren kunnen aantrekken en behouden, maar vooral *welke* leraren.

De literatuur met betrekking tot de professionaliteit van leraren biedt reeds handvaten om over deze vraag te reflecteren. In deze literatuur wordt vooral gezocht naar het dominante discours en verschuivingen of evoluties in het denken en spreken over de professionaliteit van de leraar. Er wordt gewaarschuwd voor een deprofessionalisering van de leraar (o.a. Buchanan, 2020; Moore, 2004) als het gevolg van onder andere een toegenomen standaardisering, verantwoordings- en prestatiecultuur (Sachs, 2016) die de leraar – in de woorden van deze studie – steeds meer positioneert als atleet of superheld. Holloway (2021) merkt echter terecht op dat het spreken over ‘deprofessionalisering’ getuigt van een lineaire visie: er is een eerdere versie van professionaliteit (en die was beter). Met deze studie hebben we aangetoond dat er steeds meerdere positioneringen naast elkaar bestaan. Hoewel we niet

in twijfel trekken dat een bepaalde positionering in een bepaalde tijdsgeest dominanter is dan de ander – dit onderzoek had noch de intentie, noch de mogelijkheden om dit bloot te leggen – is het tonen van de veelheid hoopvol. Het laat zien dat er steeds, in het hier-en-nu, de mogelijkheid bestaat om te veranderen. Dit geldt niet enkel voor beleidsmakers, maar ook voor leraren zelf. Zij hebben de *agency* (Priestley et al., 2015) om positioneringsoproepen te aanvaarden, te contesteren of te verwerpen. Deze studie reikt dus ook handvaten aan leraren om zich bewuster te worden van de oproep inherent in een beleidsmaatregel of -discours, en van de mogelijkheden om zich op een andere manier te positioneren. De manier waarop of mate waarin een positioneringsoproep al dan niet beantwoord wordt, vormt een interessante piste voor vervolgonderzoek.

Eerder dan pasklare antwoorden te bieden, hebben we met deze studie de mogelijkheid en noodzaak aangetoond om nieuwe vragen te stellen. Een noodzaak die urgent is voor het probleem van het lerarentekort, maar ook van breder belang is om de evolutie richting *snel beleid* in onderwijsbeleid én beleidsonderzoek uit te dagen. Ondanks de inbedding van deze studie in tijd (het hedendaagse debat), ruimte (Vlaanderen) en kwestie (het lerarentekort), hopen we dat deze studie kan inspireren om de haastige en vaak eenzijdige focus op oplossingen in onderwijsbeleid en -onderzoek uit te dagen.

Literatuur

- Adams, P. (2015). Education policy: Explaining, framing and forming. *Journal of Education Policy*, 31(3), 290-307. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1084387>
- Anderson, K. T. & Holloway, J. (2020). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188-221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Auld, E. & Morris, P. (2014). Comparative education, the 'New Paradigm' and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50(2), 129-155. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.826497>
- Bacchi, C. (2000). Policy as discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 21(1), 45-57. <https://doi.org/10.1080/01596300050005493>
- Bacchi, C. (2009). *Analysing policy: What's the problem represented to be?* Pearson.
- Bacchi, C., & Goodwin, S. (2016). *Poststructural policy analysis. A guide to practice*. Palgrave Pivot.
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 13(2), 10-17. <http://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Benford, R. D., & Snow, D. A. (2000). Framing processes and social movements: An overview and assessment. *Annual Review of Sociology*, 26, 611-639. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.611>

- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Bochner, A. P. (2000). Criteria against ourselves. *Qualitative Inquiry*, 6(2), 266-272. <https://doi.org/10.1177/107780040000600209>
- Buchanan, J. (2020). *Challenging the deprofessionalisation of teaching and teachers: Claiming and acclaiming the profession*. Springer
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching*, 23(8), 859-862. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860>
- Darling-Hammond, L., & Podolsky, A. (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: what kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives*, 27(34), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4633>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Departement Onderwijs en Vorming (2019). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028*.
- De Witte, K., De Cort, W., & Gambi, L. (2023). *Evidence-based solutions to teacher shortages: NESET Report*. Publications Office EU.
- Dewulf, A., Gray, B., Putnam, L., Lewicki, R., Aarts, N., Bouwen, R., & van Woerkum, C. (2009). Disentangling approaches to framing in conflict and negotiation research: A meta-paradigmatic perspective. *Human Relations*, 62(2), 155-193. <https://doi.org/10.1177/0018726708100356>
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- Grek, S. (2013). Expert moves: International comparative testing and the rise of expertocracy. *Journal of Education Policy*, 28(5), 695-709. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.758825>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173-208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Gulson, K. N., Clarke, M., & Petersen, E. B. (2015). Introduction: theory, policy, methodology. In K. N. Gulson, M. Clarke & E. B. Petersen (Eds.), *Education policy and contemporary theory: Implications for research* (pp. 1-12). New York, NY: Routledge.
- Harré, R., & van Langenhove, L. (1999). The dynamics of social episodes. In R. Harré & L. van Langenhove (Eds.), *Positioning theory: Moral contexts of intentional action* (pp. 1-13). Blackwell Publishers.
- Holloway, J. (2021). Teachers and teaching: (re)thinking professionalism, subjectivity and critical inquiry. *Critical Studies in Education*, 62(4), 411-421. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and shortage: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1966065>

org/10.3102/00028312038003499

- Lewis, S., & Hogan, A. (2019). Reform first and ask questions later? The implications of (fast) schooling policy and 'silver bullet' solutions. *Critical Studies in Education*, 60(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1219961>
- Lester, J. N., Lochmiller, C. R., & Gabriel, R. (2017). Exploring the intersection of education policy and discourse analysis: An introduction. *Education Policy Analysis Archives*, 25(25), 1-13. <http://doi.org/10.14507/epaa.24.2971>
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 52(2), 113-131. <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.781515>
- Marín Blanco, A., Bostedt, G., Michel-Schertges, D., & Wüllner, S. (2023). Studying teacher shortages: Theoretical perspectives and methodological approaches. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 128-141. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319067>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage
- Moore, A. (2004). *The good teacher: Dominant discourses in teaching and teacher education*. Routledge
- Ozga, J., & Jones, R. (2006). Traveling and embedded policy: The case of knowledge transfer. *Journal of Education Policy*, 21, 1-17.
- Peck, J., & Theodore, N. (2015). *Fast policy: Experimental statecraft at the thresholds of neoliberalism*. University of Minnesota Press
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). *Solving the teacher shortage: How to attract and retain excellent educators*. Learning Policy Institute.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury.
- Schön, D. A., & Rein, M. (1994). *Frame reflection: Towards the resolution of intractable policy controversies*. Basic Books.
- See, B. H., Morris, R., Gorard, S., & El Soufi, N. (2020). What works in attracting and retaining teachers in challenging schools and areas? *Oxford Review of Education*, 46(6), 678-697. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1775566>
- Simons, M., Olssen, M., & Peters, M. (2009). Re-reading education policies: Part 1 The critical education policy orientation. In M. Simons, M. Olssen, & M. Peters (Eds.), *Re-reading education policies: A handbook studying the policy agenda of the 21st century* (pp. 1-35). Sense publishers.
- Smeyers, P. & Depaepe, M. (2006). *Educational research: Why 'what works' doesn't work*. Springer.
- Sullivan, A., Johnson, B., & Simons, M. (2019). *Attracting and keeping the best teachers. Issues and opportunities*. Springer.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teachers shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1-40. <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Tracey, S. J. (2010). Qualitative quality: eight "big-tent". Criteria for excellent qualitative re-

search. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
UNESCO (2022). Transforming education from within: Current trends in the status and development of teachers.

Vanassche, E., Bruneel, S., & Christiaens, L. (2021). A critical examination of the conception of teacher professionalism enacted in current teacher education policy in Flanders (Belgium). In D. Mayer (Red.), *Teacher education policy and research* (pp. 27-41). Springer.

Wood, L. A., & Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis. Methods for studying action in talk and text*. Sage.

Noten

1 In wat volgt zullen we spreken over *snel beleid* om de evolutie richting *fast policy* aan te duiden.

Auteurs

Lore Christiaens is PhD Student aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, KU Leuven.

Maarten Simons is hoogleraar aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, KU Leuven.

Eline Vanassche is hoofddocent aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Campus Kulak Kortrijk en programmadirecteur bij Centrum voor Onderwijsvernieuwing en de Ontwikkeling van Leraar en School, KU Leuven.

Correspondentieadres: Lore Christiaens, KU Leuven Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Dekenstraat 2 bus 3773, 3000 Leuven.

E-mail: lore.christiaens@kuleuven.be

Abstract

More teachers: from how to what kind of teachers? A critical analysis of assumptions and positionings in the Flemish policy discourse

The urgency of the problem of teacher shortage has resulted in an increasingly one-sided focus on solutions, both in policy discourse and in research, characteristic of a broader evolution towards *fast policy*. However, what is in danger of being overlooked is that solutions are not neutral; they start from deep-seated assumptions on what it means to be a teacher, and contain expectations on how teachers should act. This study adopts a discursive perspective, and draws upon frame analysis and positioning theory to uncover

Meer leraren: van hoe naar welke? Een kritische analyse van assumpties en positioneringen in het Vlaamse beleidsdiscours

L. Christiaens, M. Simons en E. Vanassche

160

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/78n6g368>

the assumptions on and positionings of teachers in the Flemish policy discourse. The results show that the assumptions can be situated on two dimensions: the dimension of determinability (*the* versus *a* teacher) and of malleability (*becoming* versus *being* a teacher); and four positionings: the teacher as an athlete, traveler, superhero or rock star. The question that arises from this study is not *how* to attract and retain enough teachers, but rather *what kind of* teachers.

keywords teacher shortage, educational policy, discourse analysis, frame analysis, positioning theory

161

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/78n6g368)

78n6g368