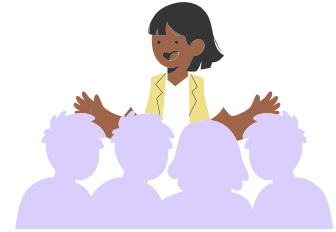




De onderrepresentatie van vrouwen van kleur in het onderwijs

1. Inleiding



De Vlaamse samenleving is multicultureel, en dit is duidelijk zichtbaar in de klaslokalen. Die zijn gevuld met leerlingen afkomstig uit verschillende etnische en culturele achtergronden. Hoewel de wereld misschien niet multicultureler is geworden, groeit het bewustzijn over diversiteit. Dit zorgt ervoor dat mensen op zoek gaan naar manieren om zichzelf en hun achtergrond erkend te zien in de samenleving (Sierens et al., 2007). Als het onderwijs wil bijdragen aan een inclusieve toekomst, is het essentieel dat de samenstelling van het lerarenkorps dit bewustzijn weerspiegelt. Toch blijft het **lerarenkorps opvallend homogeen** en kunnen we absoluut niet spreken van een weerspiegeling van de diversiteit van de leerlingenpopulatie. Vooral vrouwen van kleur zijn sterk ondervertegenwoordigd in het onderwijs, wat leidt tot een **gebrek aan representatie** en inclusieve rolmodellen in de klaslokalen (Agirdag, 2020).

Vlaanderen kampt al jaren met een structureel **lerarentekort**, een probleem dat steeds urgenter wordt naarmate meer leerkrachten uitstromen en het aantal instromende leraren achterblijft. Ondanks deze groeiende nood aan onderwijspersoneel blijven bepaalde groepen, zoals vrouwen van kleur, ondervertegenwoordigd in het onderwijs. Dit wijst op een diepgeworteld probleem dat niet enkel te maken heeft met het algemene tekort aan leerkrachten, maar ook met structurele barrières die bepaalde groepen belemmeren om een plaats te vinden binnen het onderwijssysteem (SERV, 2019).

Deze factsheet focust op de onderrepresentatie van vrouwen van kleur in het lerarenberoep. Eerst en vooral nemen we het belang van representatie onder de loep, waarna we inzoomen op de barrières die vrouwen van kleur ervaren bij de studiekeuze, in de lerarenopleiding en in het werkveld zelf. Daarnaast reiken we ook hefbomen aan die kunnen bijdragen aan het nemen van actie en het wegnemen van de barrières.

1.1 Cijfers

Hoewel er niet veel gedetailleerd cijfermateriaal beschikbaar is over de etnische diversiteit binnen het Vlaamse lerarenkorps, bieden de bestaande nulmetingen wel waardevolle inzichten. Uit de meest recente nulmeting van de Vlaamse overheid blijkt dat slechts **6,4% van de leerkrachten een buitenlandse herkomst** heeft, een stijging ten opzichte van 5,8% in 2016 en 4,9% in 2013. Dit toont een geleidelijke toename van diversiteit in het lerarenkorps. Toch stelt het SERV-akkoord dat deze stijging niet genoeg is om de diversiteit van de leerlingpopulatie te weerspiegelen, waardoor gerichte maatregelen nodig zijn (SERV, 2019).

Daarnaast roept de gebruikte definitie van 'buitenlandse herkomst' vragen op. Leerkrachten met een **derde generatie migratieachtergrond** worden **niet meegeteld**, wat de werkelijke diversiteit onderschat.

1.2 Intersecties

Naast etniciteit speelt ook **gender** een cruciale rol in de ondervertegenwoordiging van leerkrachten met een migratieachtergrond. In het secundair onderwijs zijn vrouwen van kleur bijzonder schaars, wat wijst op een gelaagd probleem waarin zowel etnische als gendergerelateerde drempels een rol spelen. Onderzoek toont aan dat vrouwen met een migratieachtergrond vaker geconfronteerd worden met discriminatie op de arbeidsmarkt, beperkte netwerkmogelijkheden en vooroordelen over hun capaciteiten als leerkracht (SERV, 2019).

Deze dubbele uitsluiting – gebaseerd op zowel etniciteit als gender – maakt het voor vrouwen van kleur extra moeilijk om door te stromen naar een positie als leerkracht. Hierdoor blijven belangrijke rolmodellen voor leerlingen uit diverse achtergronden ontbreken (SERV, 2019).

Naast gender speelt ook **religie** een significante rol in de mate van uitsluiting binnen het Vlaamse onderwijssysteem. In Vlaanderen blijft het dragen van religieuze tekens, zoals de **hijab**, ofwel de hoofddoek, een omstreden en beperkende factor voor vrouwen die in het onderwijs willen werken. Hoewel er geen algemeen verbod geldt op het dragen van religieuze symbolen door leerkrachten, hanteren veel scholen en schoolnetten, zoals het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, een strikt neutraliteitsbeleid. Dit beleid verbiedt het dragen van zichtbare levensbeschouwelijke symbolen, waaronder de hijab, in hun scholen. Hierdoor worden vrouwen die ervoor kiezen een hoofddoek te dragen systematisch uitgesloten van een loopbaan in het onderwijs (SERV, 2019).

Deze maatregel heeft verregaande gevolgen. Enerzijds **beperkt** het de **toegang tot de arbeidsmarkt** voor een grote groep gekwalificeerde vrouwen die streven naar een loopbaan als leerkracht. Anderzijds draagt het bij aan een gevoel van **institutionele discriminatie**, waarbij bepaalde groepen systematisch worden geweerd uit publieke functies op basis van hun religieuze overtuiging. Dit druist in tegen de principes van gelijkheid en inclusie, waarden die nochtans essentieel zijn binnen een democratische samenleving en het onderwijs zelf (SERV, 2019).

2. De leerkracht als rolmodel



Een **diverser lerarenkorps** heeft een bewezen **positief effect op de schoolprestaties** en betrokkenheid van leerlingen met een migratieachtergrond. Wanneer leerlingen zich kunnen herkennen in hun leraren, voelen ze zich meer gezien en begrepen, wat hun motivatie en zelfvertrouwen versterkt. Daarnaast draagt een meer divers onderwijsteam bij aan een ruimer perspectief binnen de schoolgemeenschap en kan het **vastgeroeste denkp patronen doorbreken** (SERV, 2019).

Het gebrek aan representatie heeft grote gevolgen. Studies wijzen erop dat de etnische achtergrond van een leerkracht een invloed heeft op de perceptie van de capaciteiten van leerlingen met een migratieachtergrond (Dee & Ouazad, 2018; in Habbani, 2018).

Leerkrachten met een diverse achtergrond fungeren niet alleen als rolmodellen, maar **kunnen ook beter inspelen op de specifieke uitdagingen en behoeften van leerlingen uit minderheidsgroepen**. Ze kunnen op die manier bijdragen aan een hoger gevoel van betrokkenheid bij zowel leerlingen als ouders (Van den Berg, Van Dijk & Grootsoolte, 2011; in Hulselmans, 2016).

In het Vlaamse onderwijs heeft ook het **hoofddoekverbod** pedagogische implicaties. Wanneer een diverse groep leerlingen geen enkele leerkracht ziet die religieuze diversiteit vertegenwoordigt, kan dit het **idee versterken dat bepaalde identiteiten minderwaardig of ongewenst zijn in de samenleving**. Dit werkt **vervreemding** in de hand en kan het zelfvertrouwen en de schoolmotivatie van leerlingen met een migratieachtergrond of een religieuze identiteit negatief beïnvloeden. Hetzelfde geldt voor **taal**. Wanneer andere talen dan het Nederlands systematisch worden uitgesloten, geeft men de boodschap dat jij en jouw afkomst niet gewenst zijn. (Habbani, 2018).

Professor Emmers (UHasselt) benadrukt dat diversiteit in het schoolteam niet alleen de leerervaring van leerlingen verrijkt, maar ook bijdraagt aan het welzijn en de onderwijskwaliteit van het hele team. Ze pleit daarom voor een inclusieve HR-aanpak en praktijkgerichte training om diversiteit structureel te verankeren in scholen (Vlor, 2024).

Ekram Amajoud, leerkracht in het Sint-Agnesinstituut in Hoboken, is ervan overtuigd dat leerlingen zich moeten kunnen herkennen in hun leraren. Dit verhoogt hun motivatie en betrokkenheid bij het leerproces. Volgens haar beperkt diversiteit zich niet alleen tot **culturele achtergrond**, maar omvat het ook andere factoren zoals **leeftijd** en **sociaaleconomische status**. Haar school zet zich actief in om diversiteit binnen het lerarenkorps te bevorderen, wat volgens haar bijdraagt aan sterker en inclusiever onderwijs (Vlor, 2024).

3. Instroom lerarenopleiding



3.1 Barrières

3.1.1 Financiële zekerheid als prioriteit

Eén van de redenen waarom jongeren met een migratieachtergrond minder vaak kiezen voor de lerarenopleiding is de zoektocht naar financiële stabiliteit. Onderzoek toont aan dat deze groep zich vaker in precare socio-economische situaties bevindt, waarin armoede en werkonzekerheid een rol spelen (Braeckman, 2006). Hierdoor geven zij bij hun studiekeuze de voorkeur aan opleidingen die hogere financiële zekerheid en status bieden, zoals geneeskunde, farmacie of rechten.

Habbani (2018) bevestigt deze bevinding en stelt dat het imago van het lerarenberoep een belemmerende factor is. Het wordt **vaak gezien als een beroep met beperkte doorgroeimogelijkheden** en een relatief laag loon, wat het minder aantrekkelijk maakt voor jongeren met een migratieachtergrond.

"Ik denk dat het vooral ligt aan de thuissituatie. Als je een andere cultuur hebt, dan liggen de interesses ook ergens anders. Ik denk wel dat het vooral gestuurd wordt door de omgeving zelf. Ik ben streng opgevoed. Mijn papa wou graag dat ik dokter werd of toch iets groots, zeg maar. Toen ik aan mijn papa vertelde dat ik voor leerkracht wou studeren, kreeg ik niet veel interesse en reactie van hem."

– Tuyet (20 jaar, student leerkracht lager onderwijs)

3.1.2 Religieuze en culturele barrières

Naast financiële en sociale factoren kunnen religieuze overtuigingen en culturele verwachtingen ook een drempel vormen. Studenten in de lerarenopleiding, met name in het kleuter- en lager onderwijs, moeten **verplicht katholieke godsdienst onderwijzen**. Dit kan een belangrijke reden zijn waarom studenten met een andere geloofsovertuiging minder snel kiezen voor een lerarenopleiding aan een katholieke instelling.

Bovendien vormt het **hoofddoekverbod** voor leerkrachten een grote drempel voor veel jonge vrouwen bij het maken van een studiekeuze. Meisjes die een hoofddoek dragen en die ervan dromen om leerkracht te worden, voelen zich vaak gedwongen om een andere richting te kiezen. Ze beseffen dat ze later voor een moeilijke **keuze** komen te staan: **hun religieuze overtuiging aanpassen of hun professionele ambities opgeven**. Dit ontmoedigt niet alleen individuen, maar beperkt ook de diversiteit binnen het onderwijs en ontnemt scholen waardevolle, gemotiveerde leerkrachten (Habbani, 2018).

"Ik ken heel veel meisjes die een hoofddoek dragen en dan denken van, ik ga toch daar niet binnen geraken. In het secundair onderwijs met een hoofddoek of lager onderwijs; heeft u ooit een leerkracht in het lager onderwijs gezien met een hoofddoek? En daarom is het al een enorme drempel voor de studenten. Dan denken ze wel dan moeten ze drie jaren studeren om uiteindelijk toch misschien niet te kunnen werken."

– Isra (24 jaar, docente aan de hogeschool)

3.2 Hefbomen

3.2.1 De kracht van rolmodellen

Rolmodellen en voorbeeldfiguren hebben een grote impact op studenten met een migratieachtergrond. Door leerkrachten te zien die op hen lijken, krijgen zij meer **vertrouwen in hun eigen mogelijkheden en ambities**. Dit heeft een directe of indirecte positieve invloed op hun academische prestaties en hun bereidheid om een lerarenopleiding te volgen (Bone & Slate, 2011; Naman, 2009; Villegas & Irvine, 2010; Egalite & Kisida, 2017 in Habbani, 2018).

3.2.2 Succesvolle initiatieven

Verskillende projecten tonen aan hoe gerichte initiatieven de instroom van studenten met een migratieachtergrond in de lerarenopleiding kunnen bevorderen.

- Mi Coach Lehramt (Bremen): Dit project bood jongeren met een migratieachtergrond de kans om **via openlesdagen en workshops inzicht te krijgen in de lerarenopleiding**. Gedurende twee weken konden zij de universiteit en het beroep van leerkracht van dichtbij leren kennen. Bovendien kregen zij drie maanden lang **individuele begeleiding door studenten van de lerarenopleiding**. Dit concept bevorderde niet alleen de kennis en taalvaardigheid van de jongeren, maar stimuleerde hen ook om ambitieuze opleidingsdoelen, zoals een lerarenopleiding, na te streven (Scholz, 2014).
- Diversiteitsactieplan UAntwerpen: De Universiteit Antwerpen voert een diversiteitsactieplan met negentien maatregelen om de instroom, doorstroom en uitstroom van studenten met een migratieachtergrond te verbeteren. Initiatieven zoals het **optimaliseren van instaptoetsen, het afstemmen van de lesinhoud** op een diverse samenleving en het introduceren van diverse rolmodellen helpen om de drempels voor studenten te verlagen en hen te motiveren voor de lerarenopleiding (Universiteit Antwerpen, z.d.-a).

4. Lerarenopleiding



4.1 Barrières

4.1.1 Discriminatie en stagemoelijkheden

Verskillende studies tonen aan dat vrouwen met een migratieachtergrond moeite ondervinden bij het vinden van een stageplaats (Klaver et al., 2005; Veenman et al., 2003; in Habbani, 2018). Tijdens stages voelen studenten zich soms gediscrimineerd op basis van hun achtergrond. Zo hebben sommige leerkrachten de neiging om onbewust het **taal- en kennisniveau van stagiaires met een migratieachtergrond lager in te schatten**, wat kan leiden tot een verminderd zelfvertrouwen en lagere prestaties (Vettenburg & Walgrave, 2008; in Habbani, 2018).

Voor vrouwelijke studenten met een migratieachtergrond speelt ook de kwestie van **religieuze symbolen** een rol. In bepaalde scholen wordt het dragen van een hoofddoek tijdens de stage **niet toegestaan**, wat een extra belemmering vormt voor studenten die hun religieuze identiteit willen behouden (Habbani, 2018). Studentes worden vaak **expliciet geweigerd door scholen** vanwege hun hoofddoek en vinden hierdoor amper een stageplaats.

“Er was maar één school die mij een stageplaats wilde geven, maar ik was dus wel twee uur onderweg naar die school hé. Gewoon omdat geen enkele school mij wilde.”

– Latifa (23, afgestudeerd leerkracht secundair onderwijs)

4.1.2 Hoofddoekenverbod: Belemmering bij vakkeuze

Bovendien is er een **oververtegenwoordiging** van studentes van kleur en/of met een hoofddoek **in het vak islamitische godsdienst**.

“Dat is het enige vak waarvan ik wist dat ik mijn hoofddoek niet moest afdoen, dus ik heb dat maar gekozen. Ik wist gewoon niet of er überhaupt een andere optie was als ik mijn hoofddoek wilde aanhouden.”

– Jamila (20, student leerkracht secundair onderwijs)

4.1.3 Curriculum en didactiek

Studentes van kleur ervaren vaak een **gebrek aan herkenning en representatie in de leerstof en didactiek** van de lerarenopleiding. Het curriculum is in veel gevallen **gebaseerd op een Westers perspectief**, waardoor studenten met een andere culturele achtergrond zich minder verbonden voelen met de leerinhouden (Severiens & Wolff, 2006; in Habbani, 2018).

4.2 Hefbomen

4.2.1 Ouders en omgeving als drijvende kracht

Ouders en de **breder sociale omgeving** spelen een cruciale rol in de motivatie en doorzettingskracht van studentes met een migratieachtergrond. Voor veel studenten vormen hun ouders een **belangrijke bron van emotionele steun** en inspiratie. Het doorzettingsvermogen van ouders, in combinatie met hun **actieve betrokkenheid bij het onderwijs** vanaf jonge leeftijd, draagt bij aan betere schoolresultaten en een positieve houding ten opzichte van hogere studies (Lens et al., 2015).

4.2.2 Veerkracht als motor voor succes

Studenten met een migratieachtergrond, waaronder vrouwen van kleur, tonen vaak een **sterke veerkracht** in het afronden van hun opleiding, **ondanks de barrières** die ze ervaren. Volgens Callewaert (2018) en de OECD (2018) hebben zij een hogere motivatie om hun doelen te bereiken in vergelijking met medestudenten zonder migratieachtergrond.

4.2.3 Representatie

Een belangrijke hefboom voor vrouwen van kleur in de lerarenopleiding is het versterken van het diversiteitsbeleid en het **uitbreiden van het curriculum met diverse perspectieven**. Naast westerse invalshoeken moeten ook niet-westerse ervaringen en stemmen een plaats krijgen. Dit zorgt ervoor dat studenten zich beter kunnen identificeren met het onderwijs en verhoogt het zelfvertrouwen van vrouwen van kleur, wat hen ondersteunt in hun rol als toekomstige leerkrachten.



5. Werkveld



5.1 Barrières

5.1.1 Hoofddoekenverbod: Beperkte loopbaankeuzes

Voor moslima's die als leerkracht willen werken, vormt het hoofddoekenverbod in veel Vlaamse scholen een grote belemmering. Hierdoor kiezen sommigen ervoor om islamlessen te geven in plaats van andere vakken, enkel om hun hoofddoek te kunnen dragen. Dit **beperkt hun loopbaankeuzes en verhindert hen om het vak te onderwijzen waarvoor ze gestudeerd hebben** (Habbani, 2018).

5.1.3 Discriminatie en negatieve beeldvorming

Naast formele barrières ervaren vrouwen van kleur ook discriminatie binnen het onderwijs. **Op de arbeidsmarkt** hebben personen met een migratieachtergrond **minder kansen**, zelfs met dezelfde diploma's als hun Belgische collega's (Socio-Economische Monitoring, 2017; in Habbani, 2018).

Op de werkvloer worden ze daarnaast geconfronteerd met **subtiele discriminatie en stereotyperende opmerkingen van zowel collega's als leerlingen** (Habbani, 2018). De nadruk op culturele en religieuze verschillen leidt vaak tot negatieve beeldvorming, wat hun positie als leerkracht verder bemoeilijkt (Glorieux et al., 2008; in Habbani, 2018).

“Wat leuk dat je een islamleerkracht bent zonder hoofddoek, je ziet er niet extreem uit.” Is een zin die me nog lang zal bijblijven en toch wat met me gedaan heeft. Ik ben een gelovige persoon, die zich 100 procent inzet voor haar geloofsovertuiging. Ik praktiseer evenveel als een persoon met een hoofddoek. De enige reden waarom ik geen hoofddoek draag, is omdat het niet mag in het onderwijs. Als ik deze zou dragen, verandert mijn open blik niet, wat meesten wel denken. Ik lig nu goed in de groep, iedereen is heel vriendelijk en babbelt graag met me. Maar na zo'n opmerkingen vraag je je wel af: “Wie zal nog met je babbelen of je nog respecteren als je een hoofddoek zou dragen?”
– Ksenia (lerares Islamitische godsdienst)

Hoewel er steeds meer aandacht is voor diversiteit en inclusie in het onderwijs, blijven de **aanwervings- en doorstroomkansen** voor vrouwen van kleur bijzonder **beperkt**. Onderzoek toont aan dat zij vaak te maken krijgen met discriminatie tijdens sollicitatieprocedures, een gebrek aan rolmodellen binnen de lerarenopleiding en een werkomgeving die onvoldoende rekening houdt met hun unieke ervaringen en perspectieven. Bovendien wordt hun competentie soms in twijfel getrokken door heersende stereotypen, wat voor belemmeringen zorgt om een duurzame loopbaan in het onderwijs op te bouwen (SERV, 2019).

“Ik heb vaak het gevoel dat ik me dubbel moet bewijzen. Je moet écht tonen dat je capabel bent om leerkracht te kunnen worden. En dat is eigenlijk overal zo. Zowel in de lerarenopleiding als in de job. Ik heb het gevoel dat ik zeker geen fouten mag maken. Maar dat stopt me niet, ik wil er dan net meer voor gaan.”
– Ikram (leerkracht tweede leerjaar)

5.2 Hefbomen

5.2.1 Meertaligheid als troef

Voor vrouwen van kleur in het onderwijs die meerdere talen spreken kan die **meertaligheid** een belangrijke hefboom zijn. Hun taalvaardigheid maakt niet alleen de communicatie met leerlingen met een migratieachtergrond vlotter, maar versterkt ook de **band met ouders**. Hierdoor voelen ouders zich meer betrokken bij het onderwijs van hun kinderen, wat bijdraagt aan een positievere schoolervaring voor zowel leerlingen als hun families (Bressler & Rotter, 2017; Bone & Slate, 2011; Naman, 2009; Villegas & Irvine, 2010; Egalite & Kisida, 2017, in Habbani, 2018).

“Wij in Iran lezen van rechts naar links en vanachter naar voor. Om je hier aan te passen ... Veel mensen weten niet hoe zwaar dat kan zijn. Als je dan iemand voor je hebt die wel weet hoe zwaar het kan zijn dan heb je het gevoel: ‘Ah, iemand die mij begrijpt.’
– Parisa (19 jaar, student secundair onderwijs)

5.2.2. Rolmodellen voor diversiteit

Leerkrachten met een migratieachtergrond fungeren als **rolmodel** voor leerlingen die zich anders misschien niet vertegenwoordigd zouden voelen in het onderwijs. Hun aanwezigheid laat zien dat succes voor iedereen mogelijk is, ongeacht afkomst. Dit draagt bij aan de motivatie en slaagkansen van leerlingen met een migratieachtergrond en versterkt de diversiteit binnen het onderwijs. Bovendien benadrukken deze leerkrachten zelf het belang van een divers lerarenkorps als brug tussen leerlingen en het onderwijssysteem (Hulselmans, 2015; Habbani, 2018; Cunningham & Hargreaves, 2007; Maylor, 2009, in Bressler & Rotter, 2017).

“In de school waar ik mijn meeste uren heb, zitten er heel wat kinderen met een andere origine en tamelijk wat (voor West- Vlaanderen) moslims. Deze ouders spreken me sneller aan, dan dat ze naar de andere leerkrachten gaan. Wanneer ze iets te vertellen hebben over de thuissituatie komen ze ook naar mij.
– Ksenia (lerares Islamitische godsdienst)

5.2.3 Ondersteuning door collega's

De aanwezigheid van meerdere leerkrachten met een migratieachtergrond op een school zorgt voor een sterker netwerk en meer weerbaarheid tegen stereotyperende of discriminerende opmerkingen. Dit creëert een **veilige werkomgeving** en biedt leerkrachten met een migratieachtergrond meer vertrouwen en ondersteuning in hun functie (Habbani, 2018).

5.2.4 Initiatieven van scholen

Scholen hebben de verantwoordelijkheid om een beleid te voeren dat non-discriminatie waarborgt en actief inzet op diversiteit en inclusie. Dit betekent niet alleen het **vieren van diversiteit**, maar ook het **kritisch aanpakken van structurele ongelijkheden** op basis van een **intersectionele invalshoek**. Op deze manier kunnen scholen gerichte initiatieven ontwikkelen die tegemoetkomen aan de specifieke noden van diverse leerlingengroepen. Dit draagt bij aan een inclusieve en respectvolle schoolcultuur waarin iedereen zich gerespecteerd en gewaardeerd voelt.

“Op één van mijn stagescholen werd een multiculturele dag georganiseerd. Kinderen brachten hun ouders mee en gaven workshops. Ik vond dit hartverwarmend. Kinderen mogen trots zijn op hun achtergrond.”
– Shams (oud-studente lerarenopleiding)

6. Conclusie



Er kan dus geconcludeerd worden dat er duidelijk urgente nood is voor beleidsacties. Het lerarentekort moet niet alleen aanpak worden door meer mensen aan te trekken, maar ook door ervoor te zorgen dat het onderwijs een inclusieve en toegankelijke werkomgeving is voor iedereen, ongeacht afkomst, gender of sociale achtergrond. Dit vereist een herziening van de manier waarop er aangeworven wordt, een bewuste aanpak tegen discriminatie en gerichte inspanningen om vrouwen van kleur te ondersteunen binnen de lerarenopleiding en hun verdere loopbaan in het onderwijs.

Daarnaast is het essentieel om structurele drempels, zoals het hoofddoekverbod en beperkte doorgroeimogelijkheden, kritisch te evalueren en weg te werken. Het stimuleren van rolmodellen, het versterken van inclusieve leerplannen en het bevorderen van een diverse en veilige werkomgeving kunnen bijdragen aan een duurzame verandering. Als Vlaanderen echt werk wil maken van gelijke onderwijskansen, moet het inzetten op systematische hervormingen die niet alleen het lerarentekort aanpakken, maar ook het onderwijsveld verrijken met meer representatie, erkenning en inclusiviteit.

Referenties

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving: De strijd om erkenning*. Acco.
- Aragon, S. (2018). *Teacher diversity and student success: Policy strategies for inclusive classrooms*. Education Commission of the States.
- Braeckman, L. (2006). *Studie over socio-economische mobiliteit en onderwijskeuzes bij jongeren met een migratieachtergrond*. Universiteit Gent.
- Bressler, L. A., & Rotter, C. (2017). The importance of teacher diversity and cultural representation in the classroom. *Journal of Education Research*, 30(4), 245-260.
- Cunningham, M., & Hargreaves, A. (2007). Minority teacher recruitment and retention: Addressing the challenge. *Educational Leadership*, 65(3), 24-29.
- Dee, T. S., & Ouazad, A. (2018). Teacher ethnicity and student outcomes in education. *American Economic Journal: Applied Economics*, 10(3), 1-27.
- Egalite, A. J., & Kisida, B. (2017). The effect of teacher-student demographic match on student performance. *Education Next*, 17(4), 62-70.
- Habbani, D. (2018). *Onderwijs en diversiteit: Barrières en kansen voor vrouwen met een migratieachtergrond in het Vlaamse onderwijs*. Universiteit Antwerpen.
- Hulselmans, I. (2015). De rol van leerkrachten met een migratieachtergrond in het Vlaamse onderwijs. *Pedagogische Studies*, 92(2), 89-102.

Maylor, U. (2009). 'They do not relate to Black people like us': Black teachers as role models for Black pupils. *Race Ethnicity and Education*, 12(4), 415-428.

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. OECD Publishing.

SERV. (2019). *Advies over het lerarentekort en de instroom van leerkrachten met een migratieachtergrond*. Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen.

Severiens, S., & Wolff, R. (2006). Study success of students from ethnic minority backgrounds: An investigation of study skills, motivation and social integration. *Studies in Higher Education*, 31(3), 359-372.

Sierens, S., et al. (2007). *Multicultureel onderwijs in Vlaanderen: Realiteit en uitdagingen*. Academia Press.

Slaats, L. (2017). *De impact van taalbarrières op de onderwijsloopbaan van jongeren met een migratieachtergrond in Vlaanderen*. KU Leuven.

Universiteit Antwerpen. (z.d.-a). *Diversiteitsactieplan: Versterking van inclusie binnen de lerarenopleiding*. Universiteit Antwerpen.

Vettenburg, N., & Walgrave, L. (2008). Discriminatie en schoolprestaties: Een analyse van ervaringen in het Vlaamse onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsstudies*, 21(1), 44-61.

Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *Urban Education*, 45(3), 175-192.

Vlor. (2024). *Diversiteit in het onderwijspersoneel: Naar een inclusieve schoolomgeving*. Vlaamse Onderwijsraad.