



DE LOOPBAAN VAN ONDERWIJSPROFESSIONALS

Tine Mombaers

Promotoren: Kristin Vanlommel & Peter Van Petegem

Onderzoeksrapport

Gent, 31 augustus 2020

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Mombaers, T., Vanlommel, K., en Van Petegem, P. (2020). De Loopbaan van Onderwijsprofessionals. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie:

tine.mombaers@uantwerpen.be; peter.vanpetegem@uantwerpen.be

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

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

© 2020 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

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

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Voorwoord

Het rapport 'De loopbaan van onderwijsprofessionals' werd uitgevoerd door onderzoekers van de Universiteit Antwerpen in opdracht van de minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO). Het hoofddoel van deze studie was meer inzicht verkrijgen in de loopbaankeuzes van verscheidene onderwijsprofessionals.

Deze studie was niet mogelijk geweest zonder de medewerking van de bevroagde onderwijsprofessionals uit het basis- en secundair onderwijs. We willen daarom graag alle respondenten die deelnamen aan deze studie, danken voor hun medewerking. Daarnaast wensen we ook graag de leden van de opvolgingsgroep 'SONO OD2: de leraar en de school als organisatie' te bedanken voor hun constructieve feedback doorheen het onderzoeksproces. Verder willen we Anneleen Boderé bedanken die mee zorgde voor de opstart van het onderzoek. Zij droeg bij tot verscheidene elementen van de literatuurstudie, de selectie van respondenten voor de interviews en de afname van de interviews.

Dit eindrapport bevat verschillende hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk beslaat een beleidssamenvatting waarin de belangrijkste resultaten uit het onderzoek worden uiteengezet. In de volgende drie hoofdstukken wordt de relevante literatuur rond de loopbanen van onderwijsprofessionals beschreven. Het vijfde hoofdstuk vat deze literatuur samen in een theoretisch kader. Hoofdstuk zes houdt een beschrijving in van de gehanteerde onderzoeksmethoden. In hoofdstuk zeven wordt gerapporteerd over de resultaten van de vier onderzoeksvragen volgens de data verzameld in de interviews. Deze gegevens worden in hetzelfde hoofdstuk telkens per onderzoeksvraag vergeleken met de bevindingen uit de focusgroepgesprekken. De conclusies van dit onderzoek naar de loopbanen van onderwijsprofessionals worden weergegeven in hoofdstuk acht. Tot slot worden er beleidsaanbevelingen geformuleerd op basis van de conclusies van het onderzoek in hoofdstuk 9.

Inhoud

Voorwoord	3
Inhoud	4
Beleidssamenvatting	7
Inleiding	7
Doelstellingen en onderzoeksvragen	8
Theoretisch kader	8
Beïnvloedende factoren	9
Schoolbeleid	13
Methodologie	13
Belangrijkste resultaten	14
Loopbanen	14
Beïnvloedende factoren	14
Strategieën en jobkansen van onderwijsprofessionals	18
Personeelsbeleid	19
Conclusies	20
Loopbanen	20
Beïnvloedende factoren	22
Strategieën en jobkansen	32
Invloed van loopbaankeuzes op personeelsbeleid	33
Bijdrage van het onderzoek	36
Beperkingen van het onderzoek	37
Beleidsaanbevelingen	37
Departement Onderwijs en Vorming	37
Directies / schoolbestuur	41
Inleiding	45
1 De loopbaan van onderwijsprofessionals: literatuurstudie	49
1.1 Beleving van de loopbaan	49
1.1.1 Start van de loopbaan	49
1.1.2 Verdere verloop van de loopbaan	50
2 Keuzes van onderwijsprofessionals doorheen de loopbaan	52
2.1 Leraar blijven	52
2.1.1 Motiverende overwegingen om leraar te blijven	53
2.1.2 Belemmerende overwegingen om leraar te blijven	54
2.2 Van functie veranderen binnen de school of het bredere onderwijsveld	55
2.3 Schoolleider worden	57
2.3.1 Motiverende overwegingen om schoolleider te worden	58
2.3.2 Belemmerende overwegingen om schoolleider te worden	58
2.4 Van school veranderen	59
2.5 Werkvolume aanpassen	61
2.6 Het lerarenberoep verlaten	61
2.6.1 Nadelen van uitstroom uit het lerarenberoep	61
2.6.2 Uitstroom in Vlaanderen	63

2.6.3	Beweegredenen om het beroep te verlaten	65
3	Strategieën	69
4	Personeelsbeleid	69
5	Samenvattend theoretisch kader	71
5.1	Beïnvloedende factoren	71
5.1.1	Schoolbeleid	75
6	Methodologie	76
6.1	Inleiding	76
6.2	Onderzoeksfase 1: literatuuronderzoek	76
6.3	Onderzoeksfase 2: interviews	77
6.3.1	Sample	77
6.3.2	Instrument	78
6.3.3	Procedure	78
6.3.4	Data-analyse	79
6.3.5	Rapportage	79
6.4	Onderzoeksfase 3: Focusgroepen	80
6.4.1	Sample	80
6.4.2	Instrument	82
6.4.3	Procedure	83
6.4.4	Data-analyse	83
6.4.5	Rapportage	84
7	Resultaten	85
7.1	Overzicht van loopbanen van onderwijsprofessionals	85
7.1.1	Leraren	85
7.1.2	Middenkaderfuncties	86
7.1.3	Schoolleiders	87
7.1.4	Functies bij de pedagogische begeleidingsdienst	87
7.1.5	(Vroegtijdige) Uitstromers	88
7.2	Beïnvloedende factoren op loopbaankeuzes	88
7.2.1	Leraar blijven	89
7.2.2	Van school veranderen	92
7.2.3	Veranderen naar andere functie binnen de school of breed onderwijsveld	92
7.2.4	Het lerarenberoep verlaten	106
7.2.5	Enkele cases	108
7.3	Strategieën van onderwijsprofessionals	118
7.3.1	Strategieën	119
7.3.2	Jobkansen	121
7.4	Personeelsbeleid	123
7.4.1	Belemmeringen personeelsbeleid	123
7.4.2	Eigen initiatieven	126
8	Conclusies	133
8.1	Loopbanen	133
8.2	Beïnvloedende factoren	134
8.3	Strategieën en jobkansen	147
8.4	Invloed van loopbaankeuzes op personeelsbeleid	148
8.5	Bijdrage van het onderzoek	151
8.6	Beperkingen van het onderzoek	152
9	Beleidsaanbevelingen	152
9.1	Departement Onderwijs en Vorming	152

9.2 Directies / schoolbestuur	156
Bibliografie	160
Bijlage 1: Interviewleidraad voor schoolleiders	181
Bijlage 2: Codeboom	189
Bijlage 3: Focusleidraad uitstromers	192
192	
Bijlage 4: Codeboom focusgroepgesprekken	198

Beleidssamenvatting

Inleiding

Tijdens de voorbije twee decennia heeft het dalende aantal beschikbare leerkrachten geleid tot internationale bezorgdheid. Door een gebrek aan leraren komt immers de onderwijskwaliteit in het gedrang, waardoor de leerlingenprestaties mogelijkerwijs achteruitgaan (Ingersoll, 2001). Nieuwe leraren haken vaak vroegtijdig af tijdens de eerste jaren van hun loopbaan (Departement Onderwijs & Vorming, 2015). Daarnaast kozen tijdens de voorbije tien jaar steeds minder studenten ervoor om de lerarenopleiding te volgen (Departement Onderwijs en Vorming, 2018). De combinatie van het ouder wordende onderwijspersoneel, de dalende inschrijvingen aan de lerarenopleidingen en de hoge uitstroom van leraren, leiden ertoe dat we in Vlaanderen vandaag met een lerarentekort kampen (Staelens, 2017).

Vooraf aan het begin van de loopbaan verlaten vele leraren het lerarenberoep (Tye & O'Brien, 2002). Enerzijds zorgt het gebrek aan toekomstperspectieven ervoor dat startende leraren het lerarenberoep verlaten. Zij moeten van de ene tijdelijke aanstelling overstappen naar de andere en zijn dus vaak genooddaakt om van school te veranderen (Struyven et al. 2012). Anderzijds leidt de wijze waarop de loopbanen van leraren nu worden georganiseerd, kennelijk tot weinig aantrekkelijke loopbaanperspectieven (Huyge et al., 2009). Op die manier vermoeden de onderzoekers dat leraren niet meer worden uitgedaagd en bestaat volgens hen de kans dat ze gedemotiveerd raken voor hun onderwijsopdracht. Volgens Staelens (2017) willen leerkrachten meer opportuniteiten om door te groeien binnen de school en wensen ze meer mogelijkheden in termen van taak- en functiedifferentiatie. Zo kan een leraar bijvoorbeeld de taak van klastitularis of de functie van zorgcoördinator opnemen. Hoewel er verschillende andere opties zijn dan leraar in de onderwijsloopbaan zoals bijvoorbeeld studietoelicht, graadcoördinator, aanvangsbegeleider, technisch adviseur en (adjunct-)directeur, zijn deze functies beperkt in aantal. Bovendien zijn er niet veel kandidaten voor het ambt van schoolleider (Devos, Vanblaere, & Bellemans, 2018).

Onderzoek toont aan dat de grote lerarenuitstroom een negatief effect kan hebben op de effectiviteit, de prestaties (Ingersoll, 2001) of de kwaliteit in het huidige onderwijs (Harris & Sass, 2011). Vanuit het perspectief van onderwijskwaliteit is het dus belangrijk om deze uitstroom te beperken om de onderwijskwaliteit te garanderen. Tevreden leraren beslissen minder snel om het beroep te verlaten (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Volgens Van Droogenbroeck et al. (2019) zijn Vlaamse leraren best tevreden met hun job, toch vraagt één derde van hen zich af of een andere beroepskeuze niet beter zou zijn geweest.

Er is dus een belangrijke rol weggelegd voor directies om de leraren te ondersteunen alsook de jobtevredenheid positief te beïnvloeden. Een goed uitgetekend personeelsbeleid kan hiertoe bijdragen. De uitdaging bestaat er bijgevolg niet alleen in om kwalitatieve leraren aan te trekken, maar ook hen te behouden om zo de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Doelstellingen en onderzoeksvragen

Voorgaand onderzoek heeft zich vooral toegespitst op de keuze om leraar te worden (Hobson et al., 2005), de start van de loopbaan (Ronfeldt & Mc Queen, 2017), de lerarenuitstroom (Kelchtermans, 2017) en de redenen waarom leerkrachten wel of niet kiezen voor een directiefunctie (Pijanowski, Hewitt, & Brady, 2009). Dit onderzoek wilde verder gaan dan de bestaande literatuur die zich meestal toespitst op beginnende leraren. In dit onderzoek willen we de mogelijke loopbaankeuzes van leraren met meer ervaring en ook andere onderwijsprofessionals in kaart brengen en begrijpen in functie van de loopbaanontwikkeling van onderwijsprofessionals. Daarnaast is er niet veel Vlaams onderzoek verricht naar de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. Deze studie onderzocht niet alleen de Vlaamse context op basis van de bestaande internationale literatuur, maar wilde ook theoretisch inzichten hieraan toevoegen. Zo trachtten we de kennislacunes weg te werken die rond dit thema bestaan. Om dit mogelijk te maken had deze studie verschillende doelen. Een eerste dubbel doel is exploreren welke loopbaankeuzes onderwijsprofessionals maken en begrijpen welke redenen ze hiervoor hebben. Daarbij wilden we ook nagaan in hoeverre ze in deze keuze bepaalde strategieën hanteren. Meer bepaald wilden we zicht krijgen op welke (bewuste) aanpak ze hanteren om deze loopbaankeuzes waar te kunnen maken. Een tweede doel is onderzoeken welke beweegredenen van onderwijsprofessionals hun loopbaankeuzes sturen. Wat drijft hen om leraar te blijven, het onderwijs te verlaten, een andere functie op te nemen of voor een andere school te kiezen? Een derde en laatste doel is nagaan hoe de loopbaankeuzes de manier om (personeel)beleid te voeren beïnvloeden. Wanneer we antwoorden hebben kunnen formuleren op deze vragen, kan daarop beleidsmatig worden ingespeeld (zie beleidsaanbevelingen in hoofdstuk 9).

Deze doelstellingen leiden tot de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Welke keuzes maken onderwijsprofessionals doorheen hun loopbaan?
- 2) Welke strategieën hanteren onderwijsprofessionals hiertoe?
- 3) Welke overwegingen spelen een rol in het maken van keuzes in hun onderwijsloopbaan?
- 4) Welke impact hebben de keuzes van onderwijsprofessionals op de mogelijkheden die schooldirecties hebben om beleid te voeren?

Theoretisch kader

In dit deel geven we een overzicht van de factoren vanuit de literatuurstudie die de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals beïnvloeden en hoe het schoolbeleid hierop kan inspelen. Bij de invloedsfactoren maken we een verdeling in factoren uit de werkcontext en de individuele factoren die een invloed kunnen uitoefenen op de loopbaankeuzes. Tabel 1 geeft een schematisch overzicht van gekende invloedsfactoren vanuit de literatuur (p. 10-11).

Dit theoretisch kader is een integratie van het literatuuronderzoek en zal richtinggevend zijn voor het verdere verloop van het onderzoek, met name voor de interviews en de focusgroepen en de analyse hiervan.

Beïnvloedende factoren

Bij de beïnvloedende factoren uit de werkcontext kunnen we op basis van de literatuurstudie vijf clusters van factoren onderscheiden: jobtevredenheid, relaties en ondersteuning, kansen, tijdsbesteding en andere factoren.

Jobtevredenheid beïnvloedt zowel de keuze om leraar te blijven, van school te veranderen of uit te stromen aan het begin van de loopbaan. Als mensen tevreden zijn met hun job, heeft dit een invloed op de keuze om in het beroep te blijven. Indien men niet tevreden is in de job, beïnvloedt dit de keuze om uit te stromen (in het begin van de loopbaan) of om van school te veranderen.

Relaties en ondersteuning hebben een invloed op de keuze om in het lerarenberoep te blijven, op de beslissing om van school te veranderen, om schoolleider te worden of om uit te stromen aan het begin van de loopbaan. Zo zien we dat ondersteuning van de directie, maar ook van collega's en ouders gerelateerd kan worden aan de loopbaankeuze om leraar te blijven. Als leraren geen ondersteuning van de directie of collega's ervaren, hebben deze factoren een belemmerende invloed op de keuze om leraar te blijven en beïnvloeden ze de keuze om van school te veranderen of het beroep te verlaten. Daarnaast heeft een gebrek aan samenwerking met collega's een invloed op de keuze om van school te veranderen.

Ook om schoolleider te worden vinden leraren de ondersteuning van collega's belangrijk.

Daarnaast vinden toekomstige schoolleiders ruggeleuning vanuit het schoolbestuur belangrijk in de keuze om schoolleider te worden. Vooraleer ze de job aannemen, willen ze weten dat ze worden gesteund door het schoolbestuur.

Een andere vorm van relaties en ondersteuning zijn ouderbetrokkenheid en de relaties met ouders. Zij hebben een invloed op de keuze om leraar te blijven of uit te stromen aan het begin van de loopbaan.

Een tweede cluster bij de factoren uit de werkcontext zijn de kansen die leraren krijgen van de schoolleiding. Professionaliseringsmogelijkheden, loopbaanmogelijkheden en opdrachttoewijzingen beïnvloeden respectievelijk de keuzes om leraar te blijven, om een andere functie binnen het onderwijs op te nemen en om uit te stromen aan het begin van de loopbaan.

De derde cluster in de factoren uit de werkcontext is tijdsbesteding. Deze groep omvat factoren met betrekking tot werkdruk, stress en takenpakket, administratieve planlast en verantwoording, lange werkdagen en werk-privébalans. Het is opmerkelijk dat de invloed van deze factoren steeds negatief van aard is. Werkdruk, stress en takenpakket hebben een invloed op drie verschillende loopbaankeuzes: leraar blijven, schoolleider worden en uitstromen aan het begin van de loopbaan. Andere factoren die de uitstroom aan het begin van de loopbaan beïnvloeden, zijn de administratieve planlast en verantwoording. De moeilijke combinatie werk-privé houdt leraren tegen om te kiezen voor het schoolleiderschap, aangezien men verwacht dat de werkdruk heel hoog ligt. Tegelijk heeft de moeilijke balans tussen werk en privé ook een invloed op de keuze om het lerarenberoep te verlaten. Als leraar krijgt men immers ook te maken met een uitgebreid takenpakket. Daarnaast hebben lange werkdagen een negatieve invloed op de keuze om schoolleider te worden.

Andere factoren uit de werkcontext zijn (algemene) werkcondities, praktijkschok, gebrek aan toekomstperspectief, autonomie, loon en schoolcultuur. Langs de ene kant kan loon een

motiverende factor zijn om voor een andere functie in het onderwijs te kiezen. Maar langs de andere kant heeft dit een belemmerende invloed op de keuze voor schoolleider, leraar en op de keuze om uit te stromen. Ook de praktijkschok en het gebrek aan toekomstperspectief beïnvloeden deze laatstgenoemde keuze. Autonomie en de algemene werkcondities zijn in deze cluster factoren die alleen een invloed hebben op de keuze voor een andere onderwijs gerelateerde job. Schoolcultuur kan een negatieve invloed uitoefenen op de keuze om leraar te blijven.

Naast de factoren die te maken hebben met de werkcontext zijn er volgens de literatuur individuele factoren die de loopbaankeuzes van leraren beïnvloeden, zij het beperkter in aantal. Deze individuele factoren kunnen we opsplitsen in drie clusters, namelijk motivationele factoren, gezondheidsfactoren en professionele factoren.

De eerste cluster in individuele factoren, namelijk de motivationele factoren, omvatten zelfeffectiviteit, jobmotivatie, engagement voor de leerlingen en maatschappelijk aanzien. De invloed van de mate van zelfeffectiviteit van leraren springt hieruit omdat deze factor drie verschillende loopbaankeuzes beïnvloedt. Zo is een hoge mate van zelfeffectiviteit een motiverende factor voor de keuze om leraar te blijven. Het schoolbeleid kan hierbij een rol spelen aangezien leraren die ondersteuning van het schoolbeleid krijgen, een hogere mate van zelfeffectiviteit ontwikkelen. Een lage mate van zelfeffectiviteit beïnvloedt daarentegen de keuze om van school te veranderen. Jobmotivatie (zoals bijvoorbeeld richting geven aan het schoolbeleid en een verschil kunnen maken voor leerlingen) is een motiverende factor voor de loopbaankeuze van schoolleider, maar het engagement voor de leerlingen doet onderwijsprofessionals twijfelen om deze stap te zetten. Bij de keuze om leraar te blijven is dit engagement een positieve invloedsfactor. Maatschappelijk aanzien heeft een invloed op de keuze om uit het lerarenberoep te stappen en op de keuze om leraar te blijven.

Gezondheidsfactoren zijn de tweede cluster binnen de individuele invloedsfactoren. Hierin zien we dat kunnen omgaan met stress een invloed kan hebben op loopbaankeuzes van leraren. Als leraren goed kunnen omgaan met stress, bevordert dit de keuze om leraar te blijven. Als dit niet het geval is, beïnvloedt dit de keuze om het beroep te verlaten.

Het laatste type invloedsfactoren binnen de cluster van individuele factoren zijn de professionele factoren. Hiertoe behoren andere professionele doelen. Dit wil zeggen dat onderwijsprofessionals op een bepaald moment in hun loopbanen andere doelstellingen willen bereiken in hun professioneel leven dan daarvoor. Deze professionele factoren hebben een invloed op de keuze om in het begin van de loopbaan uit het lerarenberoep te stappen.

Tot slot is het belangrijk te vermelden dat we, tot hiertoe, weinig weten over de invloedsfactoren op de keuze om van functie te veranderen binnen het brede onderwijsveld. Dit komt omdat onderzoek naar deze loopbaankeuzes schaars is, zoals eerder vermeld. Het zou kunnen dat bepaalde factoren waarvan we weten dat ze bepaalde loopbaankeuzes beïnvloeden, ook van invloed zijn op de keuze om een andere onderwijs gerelateerde functie uit te oefenen. Dit zal duidelijk worden bij de analyse van de data.

Tabel 1

Beïnvloedende factoren op loopbaankeuzes van leraren

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes			
	Leraar blijven	Van school veranderen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Uitstroom uit lerarenberoep
			Andere functie	Begin loopbaan
Factoren uit werkcontext				
Jobtevredenheid	X (+)	O (+)		O (+)
<i>Relaties en ondersteuning</i>				
positieve relatie met schoolbestuur			X (+)	
ondersteuning vanuit directie	X (+)	O (+)		O (+)
ouderbetrokkenheid / relatie met ouders	X (+)			O (+)
ondersteuning van collega's	X (+)	O (+)	X (+)	O (+)
goede relatie met leerlingen	O (-)			O (+)
samenwerken		O (+)		
<i>Kansen</i>				
professionaliseringsmogelijkheden	X (+)			
loopbaanmogelijkheden			X (+)	
gepaste opdrachttoewijzingen				O (+)
<i>Tijdsbesteding</i>				
werkdruk/stress/ takenpakket	X (-)		X (-)	X (+)
administratieve planlast & verantwoording	X (-)			X (+)
lange werkdagen			X (-)	
werk-privébalans			O (-)	O (+)
<i>Andere factoren</i>				

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes			
	Leraar blijven	Van school veranderen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Uitstroom uit lerarenberoep
			Andere functie	Schoolleider
				Begin loopbaan
werkcondities (algemeen)			X (+)	
praktijkschok				X (+)
toekomstperspectief				O (+)
autonomie			X (+)	O (+)
loon	X (-)		X (+)	X (-)
schoolcultuur	X (-)			
Individuele factoren				
<i>Motivationele factoren</i>				
zelfeffectiviteit	X (+)	O (+)		
jobmotivatie	X (+)			X (+)
engagement voor de leerlingen	X (+)			X (-)
maatschappelijk aanzien	O (-)			O (+)
<i>Gezondheidsfactoren</i>				
kunnen omgaan met stress	X (+)			O (+)
<i>Professionele factoren</i>				
andere professionele doelen				X (+)

* Legende:

X (+): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

X (-): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

O (+): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

O (-): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

Schoolbeleid

Schoolleiders hebben de mogelijkheden om hun schoolteam te beïnvloeden en kunnen daarom een invloed uitoefenen op de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. Schoolleiders hebben een invloed op de jobmotivatie, jobtevredenheid en de zelfeffectiviteit van hun personeel. Er zijn drie belangrijke mechanismen die schoolleiders kunnen hanteren om hun leraren te beïnvloeden en zo de kwaliteit van het onderwijzend personeel te bevorderen. Men moet goede leraren selecteren, deze behouden en hen kansen bieden tot verdere ontwikkeling. De aanwerving van leraren is belangrijk aangezien deze is gerelateerd met aspecten van welbevinden. Daarnaast hangt de opdrachttoewijzing samen met de jobtevredenheid en de organisatorische betrokkenheid van de leraren. Belangrijk bij de opdrachttoewijzing is ook dat de opdracht aansluit bij het diploma van de leraar.

Schoolleiders met een strategisch personeelsbeleid kunnen een invloed uitoefenen op hun personeel. Dit houdt in dat de personeelspraktijken zijn afgestemd op het strategisch beleid van de school. Belangrijk hierbij is dat de schoolleiders de specifieke noden van de leraren niet negeren. Ook wanneer er sprake is van transformationeel leiderschap bij de directie, is dit een andere manier om personeelsleden te beïnvloeden. Transformationeel leiderschap is hier een voorbeeld van. Een transformationele leider houdt vast aan de volgende aspecten: geïndividualiseerde steun, gedeelde doelen en visie, intellectuele stimulatie, opbouw van cultuur, beloningen, hoge verwachtingen en modeling. Transformationeel leiderschap is gerelateerd aan jobtevredenheid (direct en indirect via vervulling van psychologische basisbehoeften autonomie en competentie). Daarnaast heeft het een invloed op intrinsieke motivatie en organisatorisch engagement van het personeel.

Methodologie

We opteerden bij dit onderzoek voor een kwalitatief onderzoeksopzet om een diepgaand beeld te kunnen schetsen van de ervaringen en percepties van de specifiek geselecteerde respondenten. In dit onderzoek werd bijgevolg geen representativiteit of generalisering beoogd. Door middel van kwalitatief onderzoek konden we de redenen waarom de respondenten bepaalde keuzes maakten achterhalen en deze begrijpen. Dit zorgde voor rijke resultaten, maar de resultaten zijn niet generaliseerbaar voor Vlaanderen.

Voor de uitvoering van het kwalitatieve onderzoek werd gefaseerd tewerk gegaan via een combinatie van onderzoeksmethoden (Cresswell, 2008).

In de eerste fase werd een uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd rond de keuzes van onderwijsprofessionals. Deze relevante literatuur werd gebruikt als wetenschappelijke basis om de instrumenten voor dataverzameling op te stellen. Het afnemen van semigestructureerde interviews vormde de tweede fase. We wilden in deze studie meer leren over de loopbaan van onderwijsprofessionals, maar gingen niet op zoek naar hun perspectief op loopbaanontwikkeling. Hierbtoe bevroegen we onderwijsprofessionals (leraren, coördinatoren, beleidsondersteuners, directeurs en medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst) met meer dan 20 jaar ervaring. De derde en laatste fase bestond uit focusgroepgesprekken met verschillende profielen van onderwijsprofessionals. De profielen die aan bod kwamen waren leraren met meer dan 20 jaar ervaring die nog nooit van functie waren veranderd, coördinatoren en/of beleidsondersteuners, schoolleiders basisonderwijs, schoolleiders secundair onderwijs en uitstromers. Het doel van het

voeren van deze focusgroepgesprekken was op zoek te gaan naar bevestiging of nuancering van de resultaten uit de semigestructureerde interviews.

De interviews vonden plaats bij 30 respondenten en in de focusgroepgesprekken werden 24 onderwijsprofessionals bevraagd.

We gebruikten het kwalitatieve software programma Nvivo voor data-analyse om de interviews en focusgroepgesprekken te coderen. Thematische analyse zorgde voor (semantische) thema's of patronen in de data die belangrijk of interessant waren (Braun & Clarke, 2013). De interviews en focusgroepgesprekken werden deductief gecodeerd met behulp van een codeboom op basis van de relevante literatuur, wat de validiteit van het onderzoek ten goede komt. Daarnaast werd deze codeboom aangevuld met inductieve codes.

Belangrijkste resultaten

Loopbanen

De loopbanen van de bevroagde onderwijsprofessionals vertonen een vergelijkbaar verloop. De meeste leraren in deze studie startten met een reeks van interim-opdrachten in afwachting van hun vaste benoeming. De bevroagde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie waren allen leraar vooraleer ze een functie in het middenkader opnamen. Schoolleider werden de onderwijsprofessionals na leraar te zijn geweest of een functie in het middenkader te hebben bekleed. De geïnterviewde pedagogisch begeleiders/adviseur vertoonden dezelfde loopbaanopbouw, meer bepaald van leraar naar een middenkaderfunctie om dan schoolleider en uiteindelijk pedagogisch begeleider/adviseur te worden. Coördinerend directeur werden de geïnterviewde onderwijsprofessionals nadat ze leraar, schoolleider en pedagogisch begeleider waren geweest.

Naast de keuzes voor bepaalde functies in het onderwijs, is het opnemen van een verlofstelsel ook een loopbaankeuze. Zo zijn er verschillende onderwijsprofessionals uit onze sample die halftijds of 4/5 werken of hebben gewerkt. Bij de meeste geïnterviewde onderwijsprofessionals ging het om de loopbaanonderbreking 50+ of 55+ en ook een aantal deelnemers aan de focusgroepen gaf aan dit verlofstelsel te hebben opgenomen. Daarnaast werden ouderschapsverlof en zorgkrediet genoemd als verlofstelsels die men heeft genomen.

Beïnvloedende factoren

In de overwegingen die de bevroagde onderwijsprofessionals maken in hun loopbaankeuzes zijn er vele invloedsfactoren dat we hebben kunnen onderscheiden op basis van dit onderzoek. Deze overwegingen kwamen deels uit het theoretisch kader, maar we konden ook invloedsfactoren onderscheiden die niet in de literatuur worden vermeld. Zo vonden we bijvoorbeeld dat gezondheidsfactoren en professionele factoren invloed kunnen hebben op verschillende loopbaankeuzes. Daarnaast zagen we dat zelfeffectiviteit niet alleen een rol speelt bij de keuze om leraar te blijven, maar ook invloed heeft op andere loopbaankeuzes, namelijk uitstromen, een functie in het middenkader opnemen en schoolleider worden. Specifiek voor de keuze van schoolleider zijn professionele mogelijkheden, mogelijkheid tot samenwerken en leeftijd

invloedsfactoren die niet eerder in de literatuur werden vermeld. Bij de keuze om leraar te blijven kwam autonomie naar boven als niet eerder vernoemde invloedsfactor.

Naast individuele factoren zijn ook factoren met betrekking tot de werkcontext van invloed op de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. In de tabel hieronder geven we een overzicht weer van de overkoepelende invloedsfactoren. Daarna bespreken we de invloedsfactoren per loopbaankeuze.

Tabel 2

Beïnvloedende factoren loopbaankeuzes

Factoren met betrekking tot werkcontext	Individuele factoren
jobtevredenheid	motivationale factoren
relaties en ondersteuning	gezondheidsproblemen
kansen	professionele factoren
tijdsbesteding	relationele factoren
andere factoren	leeftijd
	praktische overwegingen

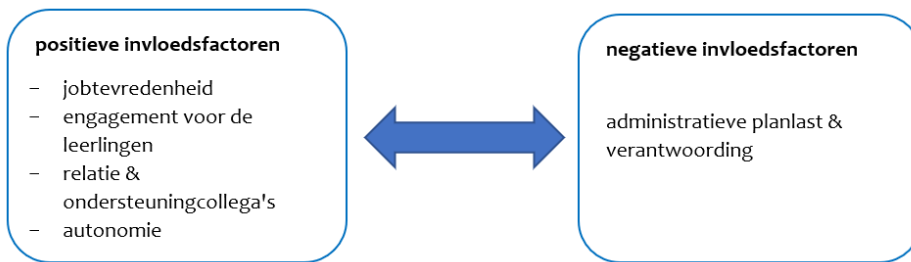
Leraar blijven

Individuele factoren en de factoren met betrekking tot de werkcontext worden bij de keuze om leraar te blijven ongeveer evenveel vermeld.

Bij de factoren die te maken hebben met de werkcontext was jobtevredenheid een belangrijke positieve invloedsfactor om leraar te blijven. Ook de verkregen autonomie (bij 'andere' factoren) en de ondersteuning van collega's zorgden ervoor dat de bevroagde leraren ervoor kozen om in het beroep te blijven. Daarnaast werden de administratieve planlast en verantwoording door de bevroagde leraren aangezien als belemmerende invloedsfactor op hun keuze om leraar te blijven. Deze leraren haalden vooral de nutteloosheid van bepaalde administratieve taken aan.

Belangrijke positieve individuele invloedsfactoren om leraar te blijven waren jobmotivatie en het engagement voor de leerlingen. De bevroagde leraren willen jonge mensen iets bijleren. Zelfeffectiviteit (dit is het geloof in eigen kunnen) werd niet in grote mate aangehaald als invloedsfactor, maar uit de data blijkt wel dat de meeste leraren die ervoor kozen om in het beroep te blijven het gevoel hebben dat ze beschikken over de nodige capaciteiten hiervoor.

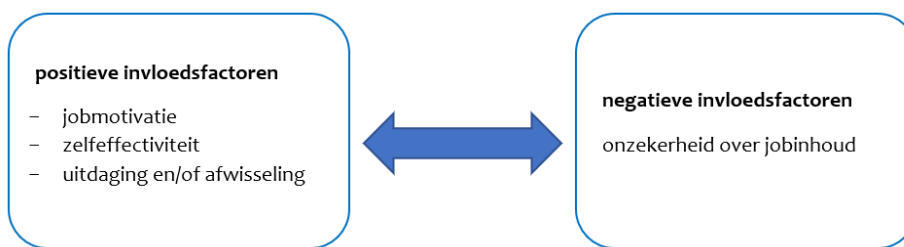
Hoewel de administratieve planlast als een belemmerende factor naar voren wordt geschoven door de bevroagde leraren, weegt deze niet op tegen de positieve invloedsfactoren om leraar te blijven. Het engagement voor de leerlingen, de ondersteuning van collega's en de verkregen autonomie zijn volgens hen motiverende factoren die hen overtuigen om leraar te blijven.



Figuur 1. Invloedsfactoren voor de keuze voor leraar

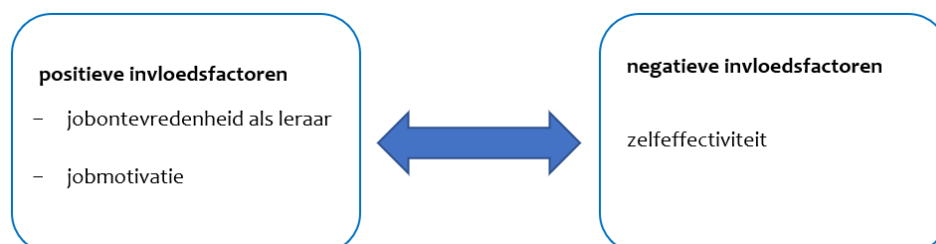
Veranderen naar andere functies binnen de school of breed onderwijsveld

Bij de keuze om een **middenkaderfunctie** op te nemen speelden bij de bevroagde onderwijsprofessionals vooral individuele factoren een bepalende rol. Tijdens de interviews werden jobmotivatie, de wens voor meer uitdaging en/of afwisseling en zelfeffectiviteit als motiverende redenen aangehaald door de onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie. Relaties en ondersteuning van collega's is een belangrijke factor die te maken heeft met de werkcontext die een positieve invloed heeft op de keuze voor een middenkaderfunctie. De geïnterviewde onderwijsprofessionals gaven aan dat ze dit type job niet naar behoren zouden kunnen uitoefenen zonder de steun van hun collega's.



Figuur 2. Invloedsfactoren voor de keuze voor een middenkaderfunctie vermeld tijdens de interviews

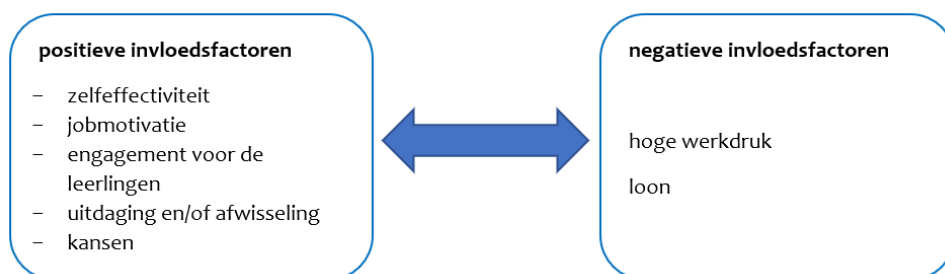
Een belangrijke afweging in de keuze om een middenkaderfunctie op te nemen bij de deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren was die tussen jobmotivatie en zelfeffectiviteit. Verscheidene bevroagde onderwijsprofessionals in de focusgroepen gaven aan te twijfelen aan hun capaciteiten om deze job goed te kunnen uitoefenen, maar omdat ze intrinsiek gemotiveerd waren voor deze functie zorgde deze laatstgenoemde invloedsfactor ervoor dat ze kozen voor een job in het middenkader.



Figuur 3. Invloedsfactoren voor de keuze voor een middenkaderfunctie vermeld tijdens de focusgroepen

Voor het ambt van **directeur** kozen de onderwijsprofessionals in deze studie vooral op basis van individuele invloedsfactoren. Motivationale factoren zoals zelfeffectiviteit en jobmotivatie speelden vooral een belangrijke rol, maar ook de wens voor meer uitdaging en/of afwisseling en de adviezen van mensen uit de omgeving hadden een positieve invloed op hun keuze. Bij de invloedsfactoren met betrekking tot de werkcontext zien we dat de relaties en ondersteuning van enerzijds collega's en anderzijds het schoolbestuur bijdroegen aan de keuze van de bevroegde onderwijsprofessionals om directeur te worden. De meest vermelde factoren die een belemmerende invloed hadden op deze loopbaankeuze waren het lage loon (in vergelijking met het lerarenloon en loon van leidinggevend in de privésector) en factoren met betrekking tot tijdsbesteding zoals hoge werkdruk en gebrek aan werk-privébalans.

Jobmotivatie blijkt een belangrijke invloedsfactor te zijn omdat alle bevroegde directeurs deze invloedsfactor aangaven als motiverende beweegredenen om de job op te nemen. Deze invloedsfactor werd dan bij de bevroegde directeurs gecombineerd met een relationele en/of professionele factor als reden om directeur te worden. Bij de geïnterviewde directeurs was er geen lijn te vinden in de invloedsfactoren die voor twijfel zorgden om de job op te nemen. We konden op basis van de data geen patroon vinden in de afwegingen tussen motiverende en belemmerende factoren voor deze loopbaankeuze. Bij de deelnemers aan de focusgroepen van directeurs zagen we een afweging tussen positieve invloedsfactoren zoals jobmotivatie en de wens voor meer uitdaging en afwisseling tegenover de hoge werkdruk. Deze laatste belemmerende factor woog niet door ten opzichte van de andere positieve invloedsfactoren in de keuze om directeur te worden.



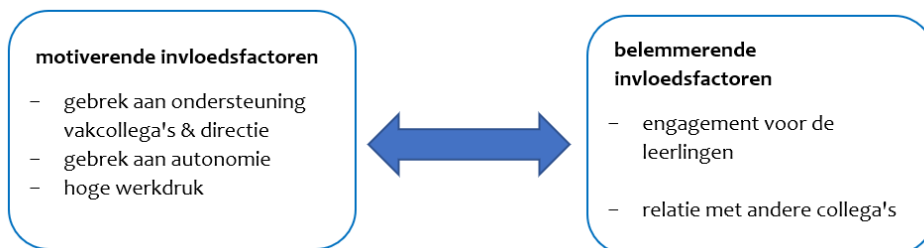
Figuur 4. Invloedsfactoren voor de keuze voor (algemeen/coördinerend) directeur

Bij de keuze om het **werkvolume** aan te passen door bijvoorbeeld een verlofstelsel op te nemen waren het vooral individuele factoren die van invloed waren op deze loopbaankeuze bij de bevroegde onderwijsprofessionals. Het gaat dan om familiale factoren (meer tijd hebben voor het gezin) en de keuze voor verlofstelsels die interessant zijn gegeven de wetgeving. Er zijn verscheidene bevroegde onderwijsprofessionals die in het voordelige verlofstelsel voor 50+ en 55+ zijn gestapt.

In de keuze om het **lerarenberoep** (en ook het onderwijs) te **verlaten** zijn het vooral factoren rond de werkcontext die een rol gespeeld hebben bij de bevroegde uitstromers. Hierbij gaat het om het gebrek aan ondersteuning van directie en vakcollega's, de hoge werkdruk en het gebrek aan een

werk-privébalans en autonomie die ze als leraar kregen. Gebrek aan zelfeffectiviteit was een individuele factor die de bevroagde uitstromers aanhaalden die mee hun keuze bepaalde om het lerenberoep te verlaten.

De bevroagde uitstromers gaven aan dat er naast deze motiverende factoren om het onderwijs te verlaten er twee redenen waren waarom ze twijfelden over deze keuze. Die twijfel heeft volgens hen vooral te maken met het engagement voor hun leerlingen. Dit was volgens hen de enige reden die hen eventueel in het onderwijs had kunnen doen blijven. Ook de goede band met de collega's (niet hun vakcollega's, maar andere collega's op school) deed hen twijfelen om uit te stromen. Hoewel deze twee factoren zorgden voor twijfel bij de bevroagde uitstromers, wogen deze factoren niet op tegen de hierboven vernoemde belemmerende invloedsfactoren.



Figuur 5. Invloedsfactoren voor de keuze om het lerarenberoep te verlaten

Strategieën en jobkansen van onderwijsprofessionals

Uit dit onderzoek blijkt dat onderwijsprofessionals twee routes volgen om hun loopbaankeuze waar te maken. Enerzijds hanteren ze een strategie (d.i. een bewuste actie) en anderzijds zijn er bepaalde jobkansen die zich aandienen en die ze aangrijpen. Meestal zien we een combinatie van deze twee routes.

Strategieën

Elke bevroagde onderwijsprofessional geeft aan een bepaalde strategie te hebben gevolgd in functie van zijn loopbaankeuze. Het volgen van een opleiding (toen men nog leerkracht was) werd het meest vermeld door vooral schoolleiders en onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie. Hierbij gaat het om preservice en inservice opleidingen. Preservice opleidingen zijn opleidingen die men volgt voordat men de nieuwe functie opneemt en deze resulteren meestal in het behalen van een diploma of certificaat. Inservice opleidingen worden gevolgd terwijl men de job al uitvoert en ze bestaan vooral uit nascholingen.

De strategie die het meest door de leraren in deze studie werd gebruikt was de vraag stellen aan de directie om een ander vak te geven of om in een ander leerjaar te staan. Ook solliciteren op een vacature (vooral voor de job van schoolleider en medewerker bij de pedagogische begeleidingsdienst) en jobmogelijkheden onderzoeken zijn twee strategieën die werden aangehaald door de bevroagde onderwijsprofessionals.

Jobkansen

De jobkansen die het meest naar voren kwam in deze studie was gevraagd worden voor een bepaalde functie, vooral door mensen uit het eigen professionele netwerk. Hierbij gaat het vooral om functies als schoolleider, middenkaderfuncties en jobs bij de pedagogische begeleidingsdienst. Ook het feit dat onderwijsprofessionals eerder soortgelijke taken hebben uitgevoerd en beslissingen door de directie zorgden volgens de bevraagde onderwijsprofessionals voor kansen om bepaalde functies uit te oefenen.

Personeelsbeleid

De keuzes van onderwijsprofessionals hebben een impact op het personeelsbeleid van directies. Zo zorgt de keuze om uit te stromen of de keuze om niet in te stromen voor een lerarentekort. De bevraagde directeurs geven aan dat het lerarentekort zorgt voor belemmeringen om aan personeelsbeleid te doen. Ze vermelden dat ook de wetgeving, het systeem van TADD en vaste benoemingen en het daaraan gekoppelde gebrek aan flexibiliteit ervoor zorgen dat ze weinig manoeuvreerruimte hebben. Dit beperkt hun mogelijkheden op het vlak van personeelsbeleid. Daarnaast vermelden de bevraagde directeurs dat hun beperkte inspraak, het gebrek aan middelen en de vele aanvragen voor verlofstelsels hun personeelsbeleid bemoeilijken.

Om deze geschetste moeilijkheden het hoofd te bieden, zijn er verscheidene initiatieven die de bevraagde schoolleiders nemen. Onderstaande tabel toont een overzicht van deze initiatieven.

Tabel 3

Initiatieven van directies met betrekking tot personeelsbeleid

Overkoepelende term	Specifieke initiatieven
<i>lerarentekort</i>	
<i>professionalisering</i>	professionaliseringsmogelijkheden in andere scholen gaan kijken uitwisseling / netwerking aanvangsbegeleiding
<i>helpen bij loopbaankeuzes</i>	andere mogelijkheid zoeken voor personeelslid loopbaanbegeleiding loopbaancoaching terugbetalen

**informer over loopbaan(wensen)
personeel**

functioneringsgesprekken

informele gesprekken

co-creatiedag

**verantwoordelijkheid / inspraak geven aan
personeel**

zelfsturende teams

inspraak in opdracht

leraren die extra taken opnemen

**aandacht voor jobtevredenheid /
competenties**

nood aan afwisseling ondersteunen

opdrachttoewijzingen

erkenning competenties / waardering

Conclusies

In dit deel beschrijven we de conclusies uit onze bevindingen en relateren we deze aan de bestaande literatuur en het samenvattend theoretisch kader.

Loopbanen

In de loopbaankeuzes van de onderwijsprofessionals zien we een lijn in de opbouw van hun loopbanen, alsook verscheidene patronen die zich aftekenen.

We bespreken eerst de opbouw van de loopbanen. De meeste leraren in deze studie zijn meteen na de lerarenopleiding gestart als leraar. Een groot deel van de bevraagde leraren (zowel in de interviews als de focusgroepen) begon met interim-opdrachten. Dit is een bevestiging van de stelling van Struyven en Vanthournout (2014) dat leraren tijdens de eerste jaren van hun loopbaan van school veranderen in afwachting van hun vaste benoeming. Bevraagde onderwijsprofessionals met een functie in het middenkader waren allen leraar voordat ze een job in het middenkader opnamen. Schoolleider werden de onderwijsprofessionals in dit onderzoek na leraar te zijn geweest of een functie in het middenkader te hebben bekleed. De geïnterviewde pedagogisch begeleiders/adviseur vertoonden dezelfde loopbaanopbouw, meer bepaald van leraar naar een middenkaderfunctie om dan schoolleider en uiteindelijk pedagogisch begeleider/adviseur te

worden. Coördinerend directeur werden de geïnterviewde onderwijsprofessionals nadat ze leraar, schoolleider en pedagogisch begeleider waren geweest.

De patronen die we terugvinden in de loopbanen van de bevraagde onderwijsprofessionals liggen in de lijn van de profielen uit het rapport ET2020 Working Group Schools (Europese Commissie, 2019). De 'expert' (moving up and along) vinden we bij de bevraagde leraren die hun competenties uitbreiden. Dit kan door meer pedagogische expertise op te bouwen (door nascholingen en opleidingen), maar ook op inhoudelijk vlak kunnen ze zich verder professionaliseren door meerdere vakken te onderwijzen. Op deze manier leren ze hierin bij en doen ze ervaring op in andere vakgebieden. Daarnaast is het belangrijk om te onthouden dat leraar zijn in een school meer inhoudt dan lesgeven alleen en de taken uitvoeren die daaraan rechtstreeks zijn gerelateerd. We mogen de job van leraar in een school niet te eng bekijken. Leraren nemen ook extra taken op (zonder hiervoor bezoldiging te krijgen), die mede kunnen bijdragen tot een bredere expertise. Ook 'omhoog bewegen' (moving upwards) vinden we terug bij de onderwijsprofessionals die deelnamen aan dit onderzoek. Hierbij gaat het om een positie bekleden met meer beslissingsbevoegdheid en verantwoordelijkheid. Dit profiel herkennen we bij de bevraagde onderwijsprofessionals met functies in het middenkader, schoolleiders en coördinerend, algemeen en personeelsdirecteur. 'Veranderen van pad' (changing path) is een profiel dat we zien bij de leraren binnen onze sample die de keuze maakten om te werken in een andere context zoals in een ander type school of om les te geven aan een andere leeftijdsgroep. De jobs van pedagogisch begeleider/adviseur en coördinerend, algemeen en personeelsdirecteur kunnen we onderbrengen in het profiel 'naar binnen en buiten bewegen' (moving in and out). Door deze job uit te oefenen overschrijdt men de grens van de school en/of het lerarenberoep. De profielen 'zijdelings bewegen' (moving sideways) en 'lagen toevoegen aan het systeem' (adding layers of system) ten slotte vinden we niet terug bij de bevraagde onderwijsprofessionals.

Hoewel het geen keuze voor een specifieke functie is, mogen we niet vergeten dat een aanpassing van het werkvolume ook een loopbaankeuze is die onderwijsprofessionals maken. Het is dus belangrijk ook hieraan aandacht te besteden wanneer we loopbaankeuzes onderzoeken. Uit het recente TALIS-onderzoek bleek immers dat het aantal deeltijds werkende leraren in Vlaanderen in vergelijking met andere Europese landen relatief hoog is en ook de laatste jaren steeg dit aantal nog verder (Van Droogenbroeck et al., 2019). Bij de leraren basisonderwijs gaat het om een stijging van 2.8% in 5 jaar en bij de leraren in de eerste graad secundair onderwijs bedraagt de stijging van deeltijds werkende leraren 5.6% op tien jaar. Zo zijn er dan ook verschillende onderwijsprofessionals uit onze sample die halftijds of 4/5 werken of hebben gewerkt. Bij de meeste geïnterviewde onderwijsprofessionals ging het om de loopbaanonderbreking 50+ of 55+. Dit was een verlofstelsel waarbij men tot aan zijn/haar pensioen 4/5 of halftijds kon werken met een onderbrekingsuitkering van de RVA. Na 1 september 2016 was het niet meer mogelijk om in dit verlofstelsel in te stappen (Omzendbrief Gedeeltelijke Loopbaanonderbreking vanaf de leeftijd van 50 of 55 jaar, 2017). Ook deelnemers aan de focusgroepen voor beleidsondersteuners en coördinatoren en leraren gaven aan dat ze dit verlofstelsel opnamen. Daarnaast werd in diezelfde groep en ook in de focusgroep voor leraren ouderschapsverlof en zorgkrediet genoemd als verlofstelsels die men heeft genomen.

Beïnvloedende factoren

Er zijn behoorlijk wat invloedsfactoren die we zien terugkomen bij verscheidene loopbaankeuzes, wat er mogelijk op wijst dat dit belangrijke invloedsfactoren zijn over de loopbaankeuzes heen. Dit gaat om jobmotivatie, zelfeffectiviteit, uitdaging en afwisseling en relaties en ondersteuning van (vooral) collega's. We vinden deze beïnvloedende factoren terug bij de keuze om leraar te blijven, uit te stromen, een andere functie op te nemen en om schoolleider te worden. Hieruit kunnen we concluderen dat voor verschillende functies vaak dezelfde factoren een rol spelen in de loopbaankeuze bij de onderwijsprofessionals in dit onderzoek.

De uitdaging en afwisseling blijkt zowel een 'push' als een 'pull' factor te zijn. Vaak geven bevraagde onderwijsprofessionals aan dat ze uitdaging en afwisseling in hun nieuwe job willen ('push'), maar tegelijk zeggen de meesten tevreden te zijn over de mate van uitdaging en afwisseling in hun huidige job ('pull').

Tabel 4 op de volgende pagina's toont een overzicht van de belangrijkste beweegredenen voor verschillende loopbaankeuzes alsook een vergelijking van de bevindingen uit dit onderzoek met de literatuur.

Tabel 4

Belangrijkste beïnvloedende factoren: vergelijking theoretisch kader en onderzoeksresultaten

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes				
	leraar blijven	uitstromen	middenkader- functie	(algemeen/ coördinerend) directeur	werkvolume
Factoren uit werkcontext					
jobtevredenheid	X (+)				
relaties en ondersteuning					
positieve relatie met directie / ondersteuning vanuit directie		O (+)	X (+)	X (+)	
goede relatie en ondersteuning van (vak)collega's	X (+)	O (+)	X (-)	X (+)	
kansen					
professionaliseringsmogelijk- heden				X (+)	
samenwerken				X (+)	
tijdsbesteding					
werkdruk - stress - takenpakket	X (-)	X (+)		X (-)	X (+)
administratieve planlast en verantwoording	X (-)				
werk-privébalans					X (+)
andere factoren					
autonomie	X (+)	O (+)			
laag loon				X (-)	
Individuele factoren					
motivationale factoren					
zelfeffectiviteit	X (+)	O (-)	X (+)	O (-)	X (+)

jobmotivatie			X (+)	X (+)
engagement voor de leerlingen	X (+)	X (-)		X (+)
<i>gezondheidsfactoren</i>				
fysiek - vermoeidheid				X (+)
psychosociale problemen				X (+)
<i>professionele factoren</i>				
uitdaging - afwisseling in job			X (+)	X (+)
onzekerheid over jobinhoud			X (-)	
wetgeving				X (+)
<i>relationele factoren</i>				
familiale factoren				X (+)
leeftijd				X (+)

* Noot: De groen gemarkeerde factoren werden deductief gecodeerd. Deze factoren uit het theoretisch kader werden dus bevestigd in de interviews en de focusgroepgesprekken. Geel gemarkeerd zijn de beïnvloedende factoren die op inductieve wijze tot stand zijn gekomen.

* Legende:

X (+): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

X (-): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

O (+): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

O (-): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

Bij de keuze om **leraar te blijven** is *jobtevredenheid* de meest vernoemde invloedsfactor in de interviews. Dit bevestigt de stelling van Johnson en Birkeland (2003) dat leraren die tevreden zijn, eerder geneigd zijn om te blijven. In de focusgroep voor leraren en in die voor uitstromers werd *jobtevredenheid* niet specifiek aangehaald als invloedsfactor om leraar te blijven of om uit te stromen. Alle deelnemers aan de focusgroep voor leraren zijn wel tevreden in hun job als leraar en de deelnemers aan de focusgroep voor uitstromers waren dat niet. Een verklaring hiervoor is dat verschillende invloedsfactoren ervoor zorgen dat mensen tevreden zijn in hun job en dat de deelnemers kozen om vooral deze naar voren te brengen. *Jobtevredenheid* kan immers door verscheidene factoren worden beïnvloed door bijvoorbeeld administratieve werklast (Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Scott et al., 2001), organisatorische betrokkenheid (Devos et al., 2016), transformationeel leiderschap (Dumdum et al., 2002).

Ook *jobmotivatie* blijkt een relatief belangrijke invloedsfactor te zijn voor de bevroegde leraren om te blijven. Hiermee bedoelen we niet alleen de algemene motivatie die de geïnterviewde leraren naar voren schuiven, maar ook het specifieke *engagement naar de leerlingen* toe waarover de deelnemers aan de focusgroepen spreken. Zij willen met jonge mensen werken en hen iets bijbrengen. Dit is volgens de bevroegde uitstromers ook de invloedsfactor bij uitstek die hen eventueel had kunnen doen blijven. Johnson en Birkeland (2003) omschreven dit als een reden die leraren tegen houdt om het onderwijs te verlaten, maar wel bij leraren die op dat moment nog in het onderwijs werkzaam waren. Hoewel het engagement voor de leerlingen dus een essentiële invloedsfactor lijkt te zijn, vinden we in de literatuur hierover als belemmerende invloedsfactor om uit te stromen uit het onderwijs niets terug. Hoewel Nias (1996) al sprak over de motivatie van leraren en hun engagement ten opzichte van het lesgeven en de leerlingen, zijn Johnson en Birkeland (2003) de enige onderzoekers die deze factor specifiek aanhalen als motiverende factor om leraar te blijven. Dit bewijst dat de bestaande literatuur alle invloedsfactoren nog niet volledig heeft kunnen capteren. Op die manier levert dit onderzoek een belangrijke bijdrage aan de kennisopbouw rond het thema.

Andere vaak vernoemde beïnvloedende factoren zijn *relaties en ondersteuning van collega's*. Het belang van deze relaties werd al eerder aangegeven door Johnson & Birkeland (2003). Wanneer leraren voldoende steun ervaren van hun collega's en/of een goede band met hen hebben, lijkt dit een positieve invloed te hebben op hun keuze om leraar te blijven. Maar als dit niet het geval is en leraren geen steun krijgen van hun (vak)collega's en daarbij het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan, dan lijkt dit gerelateerd te zijn aan de keuze om het lerarenberoep te verlaten.

De *relatie met de directie en/of schoolbestuur* lijkt vooral belangrijk bij de keuze om het onderwijs te verlaten. De bevroegde uitstromers vinden niet dat ze door hun directie en/of schoolbestuur werden gesteund toen ze leraar waren en dit speelde mee in hun beslissing om uit het onderwijs te stappen. Deze resultaten zijn een bevestiging van het onderzoek van Struyven et al. (2012) waarin zij vonden dat een te geringe ondersteuning van de directie een invloed heeft op de keuze om het lerarenberoep te verlaten. Ook geven deze uitstromers aan dat directeurs onvoldoende worden opgeleid in het leiding geven, aansturen en coachen van mensen. Op die manier weten ze niet hoe ze deze ondersteuning best kunnen bieden. Daarnaast ondervonden de bevroegde uitgestroomde leraren een gebrek aan waardering vanuit hun directie. De geïnterviewde leraren spraken niet over een slechte relatie met hun directie, noch over een gebrek aan waardering. Dit kan worden verklaard door het feit dat als er een goede relatie is tussen directie en leraren waardering hiervan deel kan uitmaken.

Ook de relatie met leerlingen is belangrijk voor de bevroagde leraren en lijkt gerelateerd aan de keuze om in het beroep te blijven. De respondenten die nog altijd leraar zijn, hebben een goede band met hun leerlingen en voelen dat ze worden gerespecteerd. Opvallend is dat deze reden in de literatuur, tot zo ver wij weten, niet wordt beschreven.

Verder is voor zowel de deelnemers aan de focusgroep voor de leraren als de uitstromers *autonomie* een vaak vermelde invloedsfactor, hoewel deze in de interviews amper werd vernoemd. Voor de leraren in de focusgroep is autonomie een belangrijke reden om in het onderwijs te blijven. Zij vinden het belangrijk dat ze vrij zijn om leerlingen iets bij te brengen op hun manier. Die vrijheid misten de bevroagde uitstromers tijdens hun onderwijsloopbaan en dat is één van de redenen waarom ze besloten om het onderwijs te verlaten. De autonomie die een leraar krijgt, hangt onder meer af van de mate waarin het schoolbeleid bereid is om hen deze autonomie te geven. De deelnemers aan de focusgroep van de leraren krijgen deze vrijheid van hun directie, terwijl dit bij de bevroagde uitstromers duidelijk niet het geval was. Aangezien volgens de bevroagde uitstromers hun directie de uitvoering van nieuwe ideeën niet ondersteunde, is het niet verwonderlijk dat deze uitstromers hun onderlinge relatie niet als positief ervoeren. Het is ook mogelijk dat als men een bepaalde mate van autonomie krijgt, dit wordt aangezien als een vorm van waardering door de directie/schoolbeleid. Hoewel deze invloedsfactor van belang blijkt, is deze niet terug te vinden in de bestaande literatuur rond beweegredenen om leraar te blijven. Deze factor wordt wel in de literatuur vermeld als reden om het lerarenberoep te verlaten (Carver-Thomas en Darling-Hammond, 2017).

Een andere belangrijke reden om het beroep te verlaten is de *grote werkdruk* en het *uitgebreide takenpakket* van een leraar. Dit bevestigt de bevinding van Struyven et al. (2012) dat de hoge werkdruk een invloedsfactor is om het lerarenberoep te verlaten. De bevroagde ex-leraren hadden altijd het gevoel dat hun werk voor school nooit af was, wat dan weer een negatieve invloed had op hun *werk-privébalans*. Werkdruk werd amper vermeld als belemmerende factor om leraar te blijven door de geïnterviewde leraren en de deelnemers aan de focusgroep voor leraren haalden deze invloedsfactor zelfs niet aan. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat hoe mensen omgaan met (hoge) werkdruk een heel persoonlijk gegeven is. Het is mogelijk dat de bevroagde leraren hiermee beter kunnen omgaan dan de uitstromers en deze daarom niet als negatieve invloedsfactor ervaren.

De *administratieve planlast en verantwoording* zijn voor de respondenten negatieve invloedsfactoren op de keuze om in het lerarenberoep blijven. Het is ook vooral de nutteloosheid van bepaalde administratieve taken die door de bevroagde (ex-)leraren in vraag wordt gesteld. Lindqvist et al. (2014) vermeldden deze invloedsfactor ook al bij hun bevraging van leraren die eraan dachten het beroep te verlaten. Maar voor de meeste (ex-)leraren of uitstromers uit deze studie weegt deze belemmerende invloedsfactor niet op tegen de positieve invloedsfactoren en is dit dus geen reden die de doorslag geeft in hun keuze om leraar te blijven.

Daarenboven kan de stelling dat *zelfeffectiviteit* wordt aangezien als een positieve motivator (Hong, 2012) om leraar te blijven op basis van de resultaten worden bevestigd. Bevroagde leraren die het gevoel hebben dat ze de nodige capaciteiten bezitten om hun job naar behoren uit te voeren, zijn eerder geneigd om te blijven, terwijl leraren die twifelen over hun kunnen sneller lijken uit te stromen. Zelfeffectiviteit als invloedsfactor om uit te stromen uit het lerarenberoep was, tot

zo ver wij weten, tot hiertoe niet opgenomen als één van de mogelijke invloedsfactoren in de literatuur.

Ook het ervaren van *uitdaging en/of afwisseling* in de job kan zowel een positief als een negatief beïnvloedende factor zijn. Wanneer deze als negatief wordt ervaren, strookt dit met de bevinding dat leraren hun loopbaan als vlak ervaren (Staelens, 2017). De bevroagde uitstromers relateerden deze invloedsfactor dan ook aan hun keuze om het onderwijs te verlaten. Langs de andere kant ervaren de meeste leraren in dit onderzoek hun job als afwisselend en uitdagend. Het ervaren van *uitdaging en/of afwisseling* in een job heeft mogelijk te maken met de manier waarop mensen hier tegenover staan. Enerzijds wil men een job die an sich *uitdaging en/of afwisseling* met zich meebrengt. Anderzijds zijn er andere onderwijsprofessionals die actief naar kansen zoeken om deze afwisselingen en/of uitdagingen in hun job te brengen. Daarbij zal de mate van *afwisseling* die men nodig heeft ook voor elke onderwijsprofessional anders zijn.

Daarnaast is er ook een aantal invloedsfactoren dat in dit onderzoek minder wordt aangehaald in de beslissing om leraar te blijven of uit te stromen uit het onderwijs. Het gaat om de invloed van een *ziekte en praktische overwegingen*. Dit zijn factoren die nog niet eerder in de literatuur zijn beschreven.

Stabiliteit en loopbaanmogelijkheden werden in de interviews telkens maar door één respondent aangehaald als invloedsfactoren om wel of niet leraar te blijven. Daarom hebben we deze factoren niet opgenomen in de tabel die een overzicht toont van invloedsfactoren (tabel 14, p. 141-145). Meer onderzoek naar deze specifieke invloedsfactoren is nodig om deze te kunnen bevestigen of weerleggen.

De *uitdaging* voor het schoolbeleid bestaat erin om de bekwame leraren te behouden. Op basis van dit onderzoek zijn er enkele aanbevelingen die we op dat vlak kunnen doen.

Bij de keuze om leraar te blijven of uit te stromen uit het lerarenberoep zijn het vooral factoren met betrekking tot de werkcontext die een rol spelen in deze studie. Dit is een geruststellende bevinding, want het schoolbeleid kan op deze factoren het makkelijkst een invloed uitoefenen. Dat wil zeggen dat er ruimte is voor het schoolbeleid om hierop in te spelen door onderwijsprofessionals de best mogelijke werkcondities te bieden. Ten eerste is het belangrijk dat directie en schoolbestuur een ondersteunende rol innemen ten opzichte van de leraren. Uit deze studie blijkt dat leraren ondersteuning en waardering van het schoolbeleid essentieel vinden. Ook is het belangrijk dat (vak)collega's elkaar bijstaan en als dit niet gebeurt, is het de taak van de schoolleiding om hun personeelsleden erop aan te spreken. Ten tweede is het op basis van onze bevraging ten eerste aan te raden dat directies hun leraren voldoende autonomie geven. Zij hebben de vrijheid nodig om leerlingen iets bij te leren op hun eigen manier. Daarbij moeten ze ook het gevoel krijgen dat nieuwe ideeën worden geapprecieerd vanuit het schoolbeleid. Deze maatregelen dragen bij tot een algemene jobtevredenheid, wat een essentiële factor is om leraar te blijven of niet.

Naast invloedsfactoren betreffende de werkcontext zijn er nog enkele individuele invloedsfactoren die een belangrijke rol spelen in de keuze om leraar te blijven of niet. Dit zijn invloedsfactoren waar het schoolbeleid ook een invloed op kan uitoefenen (Devos et al., 2016). De intrinsieke jobmotivatie kan worden gevoed door het vervullen van de psychologische basisbehoeften van de leraren. Deze psychologische basisbehoeften zijn autonomie (hierboven reeds vermeld), competentie en

verbondenheid (Deci & Ryan, 2017). Bij de werkcondities gaven we al aan op welke manier de nood aan autonomie kan worden ondersteund. Competentie ondersteunen kunnen directies door de bekwaamheid van hun leraren te erkennen. Dit kan in de vorm van functioneringsgesprekken waarbij de competenties in de verf worden gezet, maar ook een informeel schouderklopje kan helpen. Verbondenheid heeft te maken met leraren het gevoel te geven dat ze er niet alleen voor staan, dat ze zich gesteund voelen en dat er een gevoel van samenhang op de school heerst onder collega's en tussen leraren en directie.

Ook zelfeffectiviteit is een individuele invloedsfactor die schooldirecties kunnen beïnvloeden (Devos et al., 2016). Leraren die een betere ondersteuning krijgen van het schoolbeleid, ontwikkelen immers sterkere overtuigingen met betrekking tot zelfeffectiviteit dan uitstromers. Als leraren een hoger gevoel van zelfeffectiviteit hebben, kan dit op zijn beurt een invloed uitoefenen op hun betrokkenheid en veerkracht om in het lerarenberoep te blijven (Hong, 2012). Directies kunnen het gevoel van zelfeffectiviteit van hun leraren versterken door hen feedback te geven, hen te coachen (verbale overtuigingskracht) (Bandura, 1989), maar ook door op te treden als een (sociaal) rolmodel door het goede voorbeeld te geven (Bandura & Schunk, 1981).

Als het schoolbeleid erin slaagt zijn competente en gemotiveerde onderwijsprofessionals te behouden, komt dit de onderwijskwaliteit ten goede.

Bij de keuze om (vrijwillig) **van school te veranderen** (ná de periode van interim-opdrachten) zijn het in ons onderzoek vooral *praktische overwegingen* zoals een verhuis of pendelafstand die een rol spelen in de beslissing van de onderwijsprofessionals. Over deze invloedsfactor vinden we niets terug in de bestaande literatuur. *Schoolcultuur* en *samenwerken* met collega's zijn twee invloedsfactoren die héél beperkt worden aangehaald door de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Tiplic et al. (2015) stelden eerder dat het voor leraren belangrijk is om gevoelsmatig betrokken te zijn bij de school en om zich thuis te voelen. Een schoolcultuur waarin ze zich in kunnen vinden, leunt hierbij aan. Diezelfde onderzoekers vonden dat de wens om van school te veranderen eerder te maken had met de kenmerken van de organisatie dan met individuele kenmerken. Aangezien praktische overwegingen zoals een verhuis of pendelafstand toch heel persoonlijke zaken zijn, kunnen we dit op basis van deze studie niet bevestigen. Onderwijsprofessionals die van school veranderden tijdens hun loopbaan werden voor deze studie niet specifiek geselecteerd. Om meer zicht te krijgen op redenen waarom onderwijsprofessionals van school veranderen, is verder onderzoek naar deze specifieke doelgroep (onderwijsprofessionals die van school veranderden) nodig.

Bij de loopbaankeuze voor een **middenkaderfunctie** zijn het vooral individuele factoren die een invloed hebben gespeeld in dit onderzoek. Daarbij zijn *zelfeffectiviteit* en *jobmotivatie* de belangrijkste invloedsfactoren. Zelfeffectiviteit was zowel een motiverende als een belemmerende factor voor de bevroegde onderwijsprofessionals. De deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners gaven aan te twijfelen aan hun capaciteiten om een middenkaderfunctie op te nemen. Maar de invloed van hun jobmotivatie leek zwaarder door te wegen en zorgde ervoor dat ze toch een middenkaderfunctie opnamen.

Deze algemene motivatie voor de job kwam bij beide groepen respondenten naar voren als een positieve invloedsfactor. Voor de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie is hun engagement voor de leerlingen ook een positieve invloedsfactor om dit type van job op te nemen, maar dit werd niet vermeld door de deelnemers aan de focusgroep.

Daarnaast zijn er nog andere individuele invloedsfactoren die door de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie worden gezien als invloedsfactoren op hun keuze om een job in het middenkader op te nemen, maar die de deelnemers van de focusgroepen niet aanhalen. Het gaat enerzijds om een vaak vernoemde invloedsfactor zoals op zoek gaan naar meer *uitdaging en/of afwisseling*. Anderzijds zijn er ook invloedsfactoren die alleen door de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie naar voren worden geschoven, zoals gezondheidsproblemen en relationele factoren. Bij de *gezondheidsproblemen* speelden psychosociale problemen en ziekte als leraar een rol om voor een functie in het middenkader te kiezen. Bij de *relationele factoren* zijn het vooral mensen uit de omgeving die de respondenten positief beïnvloedden om een job in het middenkader op te nemen. Daarnaast speelden familiale factoren ook een rol. Hierbij was vooral de steun van mensen uit de familie belangrijk om een middenkaderfunctie op te nemen.

Bij de factoren betreffende de werkcontext zijn er ook verschillen in de invloedsfactoren die de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie en de deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners vernoemen. In de interviews komen vooral de goede *relatie en ondersteuning* van enerzijds *collega's* en anderzijds *directies* naar voor als belangrijke positieve invloedsfactoren. Voor deze respondenten is het essentieel om een goede relatie te hebben met hun collega's en de directie zodat ze hun job goed kunnen uitvoeren. Voor de deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners is de jobontevredenheid als leraar een reden om te kiezen voor een middenkaderfunctie. Die jobontevredenheid kwam voort uit de slechte relatie met de leerlingen, een gebrek aan waardering en vermoeidheid.

De deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren waren dus niet (meer) tevreden in hun job als leraar en kozen vooral daarom voor een middenkaderfunctie, terwijl de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie vanuit een andere mindset startten aan hun job in het middenkader. De meesten van hen waren nog altijd tevreden in hun job als leraar. Dit kan ervoor hebben gezorgd dat de redenen om een middenkaderfunctie op te nemen tussen de geïnterviewde respondenten en de deelnemers aan de focusgroep verschillen.

Mittapawli en Fowler (2008) gaven werkcondities aan als één van de redenen om voor een andere functie binnen onderwijs te kiezen. De relaties en ondersteuning van collega's is de enige beïnvloedende factor die door de respondenten werd vermeld en die we hier kunnen onderbrengen. De andere redenen die Mittapawli en Fowler (2008) vonden waarom leraren kozen voor een job binnen het onderwijssysteem, namelijk loopbaanmogelijkheden en -groei, autonomie en loon kwamen niet naar boven in deze studie.

Onzekerheid over het pensioen en *collega's niets ontzeggen* (waarbij men een bepaalde job opneemt in de plaats van een collega) werden telkens door één respondent aangegeven als invloedsfactor. Omdat ze slechts eenmalig aan bod kwamen hebben we besloten om deze factoren op basis van deze studie niet te classificeren als beïnvloedende factoren. Ze werden daarom ook niet opgenomen in de overzichtstabel (tabel 14, p. 141-145). Verder onderzoek naar deze specifieke beweegredenen kan hierover meer duidelijkheid verschaffen.

De beweegredenen om **directeur** te worden omvatten heel wat motivationele invloedsfactoren in deze studie. Zo spelen zelfeffectiviteit en jobmotivatie een rol in deze keuze. *Zelfeffectiviteit* werd

nog niet eerder in de literatuur aangeduid, tot zo ver ons bekend, als beweegreden voor deze loopbaankeuze en blijkt zowel mensen tegen te houden als hen te overtuigen om de stap naar directeur te zetten. *Jobmotivatie* daarentegen werd door Sadker en Sadker (2005) al eerder aangeduid als positieve invloedsfactor. Zo stelden zij dat de keuze voor een directiefunctie te maken heeft met de ambitie om voor de leerlingen een verschil te kunnen maken en om het beleid van de school (meer) te kunnen beïnvloeden. Howley et al. (2005) bevestigen dat onderwijsprofessionals gemotiveerd zijn om het verschil te maken en volgens Shen et al. (1999) willen ze leiderschap voorzien in een school. Dit sluit aan bij onze bevindingen waarbij onderwijsprofessionals een wens hadden om het verschil in een school te maken, maar ook mensen wilden leiden/sturen. Daarnaast is het *engagement voor de leerlingen* vooral voor de deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs basisonderwijs een vaak vermelde positieve invloedsfactor om te kiezen voor het schoolleiderschap. Zij willen ervoor zorgen dat de leerlingen zich goed voelen in de school en kwalitatief onderwijs krijgen.

Bij de andere individuele factoren vonden we dat zoeken naar *uitdaging/afwisseling* in de job ook een belangrijke invloedsfactor is bij de bevroegde directeurs, maar deze wordt ook niet vermeld in de literatuur.

Onderwijsprofessionals kunnen daarnaast gestuurd worden door *mensen in hun omgeving* die voor hen een rolmodel zijn of hen aanzetten om directeur te worden. Daarnaast is de steun van hun familieleden ook essentieel om een drukbezette job als directeur op te nemen.

Bij de factoren met betrekking tot de werkcontext zijn vooral de *relatie met het schoolbestuur en de collega's* belangrijke positieve invloedsfactoren in dit onderzoek om schoolleider te worden. In mindere mate worden *samenwerken* en *schoolcultuur* vermeld als van invloed zijnde op de keuze om directeur te worden. Ook *leren van collega's* en *netwerken* en *jobontevredenheid* in een vorige job zijn minder belangrijke invloedsfactoren, ze worden enkel door de deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs vermeld.

Het *uitgebreide takenpakket*, de *werkdruk*, de *lange werkdagen* het gepercipieerde gebrek aan een *werk-privébalans* en *loon* zijn negatief beïnvloedende factoren die onderwijsprofessionals ervan weerhouden om directeur te worden en die werden al eerder in de literatuur beschreven. Zo stelde men dat leraren er niet voor kiezen om directeur te worden wegens de geassocieerde en geanticipeerde stress of druk (e.g., Howley et al, 2005; Bass, 2006), lange werkdagen (e.g., Pounder & Merrill, 2001; Stone-Johnson, 2014) en dat ook de moeilijke werk-privébalans leraren tegenhoudt om deze keuze te maken (Pounder & Merrill, 2001). Maar deze negatieve invloedsfactoren wegen niet op tegen de belangrijkste positieve invloedsfactoren zoals jobmotivatie, zelfeffectiviteit en de wens voor meer uitdaging en afwisseling voor de onderwijsprofessionals die voor deze job kiezen. Dit wil zeggen dat in deze studie de factoren met betrekking tot motiverende beweegredenen om directeur te worden belangrijker zijn dan de factoren gerelateerd aan de werkcondities. Dit bevestigt de bevinding van Shen et al. (1999) dat werkcondities belangrijk zijn, maar secundair zijn aan de motiverende beweegredenen. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat bij de loopbaankeuze voor directeur jobmotivatie steeds als positieve invloedsfactor naar voren komt, gecombineerd met een relationele en/of professionele factor. De belemmerende overwegingen die hier tegen over staan, waren bij de interviews telkens anders, maar bij de deelnemers aan de focusgroepen

ging het vooral over de werkdruk. Maar deze laatste invloedsfactor hield de bevroegde directeurs niet tegen om toch voor het beroep te kiezen.

Er is maar één directeur die aangeeft dat het stellen van *andere professionele doelen* een invloed heeft gehad op haar loopbaankeuze. Op basis van deze bevinding kunnen we deze factor dus niet opnemen als beïnvloedende factor en dus wordt hij niet vermeld in tabel 14 (p. 141-145). Om na te gaan of dit voor meerdere onderwijsprofessionals een reden is om directeur te worden, is verder onderzoek nodig.

Voor de drie medewerkers bij de **pedagogische begeleiding** vonden we een gelijkaardig patroon, namelijk dat vooral de individuele factoren van belang lijken te zijn. Het gaat dan om *zelfeffectiviteit*, *jobmotivatie* en de wens voor meer *uitdaging en/of afwisseling* in hun job. De goede relatie met collega's en slechte werk-privébalans in de vorige job zijn invloedsfactoren die een rol hebben gespeeld in de keuze om pedagogisch begeleider/adviseur te worden. Literatuur over deze specifieke loopbaankeuze is, tot zo ver ons bekend, niet voorhanden. In dit onderzoek was het aantal bevroegde pedagogisch begeleiders/adviseurs té beperkt om te komen tot voldoende onderbouwde conclusies. Dit is dan ook de reden waarom deze loopbaankeuze niet is opgenomen in tabel 14 (p. 141-145).

Aangezien **werkvolume** in de literatuur rond loopbaankeuzes beperkt is, zijn er weinig beïnvloedende factoren omtrent deze keuze bekend. Uit dit onderzoek blijkt dat om een bepaald verlofstelsel te nemen zowel factoren uit de werkcontext als individuele factoren een rol spelen. Factoren uit de werkcontext worden enkel vermeld door de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Zij vernoemen *jobontevredenheid*, *relatie met leerlingen en collega's*, *hoge werkdruk* en *lange werkdagen* als redenen waarom ze een bepaald verlofstelsel opnemen. Daarnaast zijn bij de individuele factoren *psychosociale problemen*, *fysiek en vermoeidheid*, *wetgeving* en *leeftijd* redenen die zowel de geïnterviewde onderwijsprofessionals als de deelnemers aan de verschillende focusgroepen aanhalen als redenen om hun werkvolume te verminderen. De leeftijd had alleen voor de respondenten die konden instappen in een loopbaanonderbreking 50+ of 55+ mét onderbrekingsvergoeding van de RVA een positieve invloed. Sinds 1 september 2016 is het niet meer mogelijk om in dit stelsel in te stappen.

Voor de deelnemers aan de focusgroepen zijn *familiale factoren* een reden om minder uren te presteren. Zij willen meer tijd voor hun gezin. Dit sluit aan bij de bevindingen van Ballet en Kelchtermans (2008), namelijk dat leraren zich een goede leerkracht willen voelen, maar er tegelijkertijd willen zijn voor hun kinderen. Ook Tierens en Smet (2015b) stelden reeds dat leraren gebruikmaken van verlofstelsels om hun werk-privébalans te bevorderen.

Bij de samenstelling van de sample voor dit onderzoek hebben we niet specifiek gezocht naar onderwijsprofessionals die voor een aangepast werkvolume hebben gekozen. De meerderheid van de respondenten werkte fulltime. Het kleine aantal onderwijsprofessionals dat minder uren presteerde wanneer ze werd bevroegd kan een reden zijn waarom de bevindingen bij de geïnterviewde onderwijsprofessionals en deelnemers aan de focusgroepen deels uit elkaar liggen. Als we meer inzicht willen krijgen in de beweegredenen om verlofstelsels op te nemen, is het opportuun om specifiek onderwijsprofessionals met een aangepast werkvolume te bevragen.

Strategieën en jobkansen

De bevroegde onderwijsprofessionals in de interviews en focusgroepen volgen twee routes om hun loopbaankeuze te verwezenlijken. Aan de ene kant voeren ze geplande en bewuste acties uit om hun ‘persoonlijk loopbaanbeleid’ te realiseren en hanteren ze dus een bepaalde strategie. Aan de andere kant zijn er jobkansen die zich eerder toevallig voordoen en (mee) richting geven aan hun loopbaankeuze. Aangezien dit geen bewuste actie vereist, is dit geen strategie. De meeste bevroegde onderwijsprofessionals vertonen een combinatie van beide routes. Zij hanteren een bepaalde strategie om hun loopbaankeuze waar te maken, maar tegelijkertijd zijn er toevalligheden die deze keuze mee helpen realiseren. Daaruit kunnen we besluiten dat geïnteresseerde onderwijsprofessionals kansen grijpen als ze zich aanbieden.

Alle bevroegde onderwijsprofessionals zijn bereid om een inspanning te leveren om hun loopbaankeuze waar te maken. Zij zetten dus een bepaalde **strategie** in om hun loopbaankeuze waar te maken. De meest genoemde strategieën zijn het volgen van een pre- of inservice opleiding, initiatief nemen om de vraag te stellen aan de directie en solliciteren op een vacature. Welke strategie onderwijsprofessionals hanteren, lijkt gerelateerd te zijn aan de loopbaankeuze. Zo zijn het vooral de onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie en schoolleiders die een pre- en/of inservice opleiding volgden. *Preservice opleidingen* resulteerden meestal in het behalen van een diploma of certificaat, terwijl *inservice opleidingen* vooral bestonden uit nascholingen en in mindere mate uit certificaat- of diplomagerichte opleidingen.

Een *vraag stellen aan de directie* of hen informeren over hun wensen was een strategie die vooral de leraren in deze studie gebruikten om de directie te vragen of ze een ander vak mochten onderwijzen of in een ander leerjaar mochten staan. Daarnaast werd de strategie ‘*solliciteren op een vacature*’ vooral gehanteerd door de bevroegde schoolleiders en de geïnterviewde medewerkers bij de pedagogische begeleidingsdienst.

Strategieën die minder vaak werden gehanteerd door de geïnterviewde onderwijsprofessionals en de deelnemers aan de focusgroepen waren *mogelijkheden onderzoeken*, *informatie over de jobinhoud verzamelen* en *loopbaancoaching*. Deelnemen aan een *toelatingsexamen* werd maar door heel weinig deelnemende onderwijsprofessionals aangegeven als strategie. Ook *inlichtingen inwinnen bij de vakbond* was een sporadisch vernoemde strategie door de geïnterviewde onderwijsprofessionals en kwam zelfs niet aan bod tijdens de focusgroepgesprekken. Deze laatstgenoemde strategie nemen we dan ook niet verder op als een te weerhouden strategie.

Daarenboven blijkt dat de mogelijkheid om bepaalde jobs - vooral middenkaderfuncties en schoolleider - te kunnen uitvoeren, sterk samenhangt met de kansen die zich aandienen voor de onderwijsprofessionals. Vooral de vaststelling vanuit de interviews dat men voor dit type jobs vaak wordt gevraagd is opvallend. Hoewel de deelnemers aan de focusgroep voor directeurs wel aangeven voor bepaalde directiefuncties gesolliciteerd te hebben, kunnen we besluiten dat deze vacatures niet altijd worden opengesteld waardoor niet iedereen de kans heeft om hierop te solliciteren. Een meer expliciet en geformaliseerd personeelsbeleid kan volgens de auteurs een antwoord geven op het gebrek aan transparantie voor bepaalde loopbaanmogelijkheden.

Ook merken we op dat de bevroagde onderwijsprofessionals vaak kansen krijgen om een bepaalde loopbaankeuze te verwezenlijken zoals gevraagd worden, eerder soortgelijke taken te hebben vervuld, alsook een beslissing door de directie. Meestal hanteren de onderwijsprofessionals een combinatie van zowel strategieën als jobkansen. Daaruit kunnen we besluiten dat geïnteresseerde onderwijsprofessionals kansen grijpen als ze zich aanbieden.

Literatuur rond strategieën die onderwijsprofessionals hanteren om hun loopbaankeuzes waar te maken, is niet bestaande, tot zo ver ons bekend. Deze studie zorgde dus voor een eerste exploratie van dit onderwerp. Het is aangewezen om dit thema nog verder te exploreren om deze resultaten te kunnen bevestigen.

Invloed van loopbaankeuzes op personeelsbeleid

De vierde onderzoeksvraag luidt welke invloed de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals hebben op de mogelijkheid om personeelsbeleid te voeren. Deze vraag werd gesteld aan de directeurs basis- en secundair onderwijs in de focusgroepen. Aangezien het perspectief van het personeel geen deel uitmaakte van deze onderzoeksvraag, werd hen deze vraag niet gesteld.

Uit dit onderzoek blijkt dat er **vier loopbaankeuzes** zijn die volgens de bevroagde (coördinerend/algemeen) directeurs een **invloed** hebben op de mogelijkheid om aan personeelsbeleid te doen.

De eerste loopbaankeuze heeft te maken met het *uitstromen* uit het lerarenberoep en de keuze om *niet in te stromen* wat het *lerarentekort* in de hand werkt. Het is dat lerarentekort waardoor de bevroagde schoolleiders moeite hebben om een goed personeelsbeleid te voeren. Deze schoolleiders vinden het vandaag de dag moeilijk om goede leraren aan te trekken; zij zijn al blij als ze iemand vinden. Leraren vinden voor vervangingen blijkt vooral een moeilijke opgave. Volgens de bevroagde directeurs basisonderwijs in de focusgroep biedt het lerarenplatform niet altijd een oplossing voor de nood aan vervanging. Bovendien wordt dit volgens hen vooral gebruikt voor de lange vervangingen, maar niet voor de korte. Op die manier kunnen schoolleiders moeilijk voldoen aan het eerste mechanisme voor het bevorderen van de kwaliteit van een lerarenteam binnen een school (Devos et al., 2016), namelijk de selectie van goede leraren.

De tweede loopbaankeuze is de *drang naar stabiliteit* van personeelsleden binnen een school door het verkrijgen van een TADD of vaste benoeming. Verscheidene bevroagde directeurs uit het secundair onderwijs vinden dat leraren op die manier in een 'gouden kooi' terecht komen en dat ze daarom bepaalde loopbaankansen niet zien, laten liggen of dat bepaalde loopbaankeuzes niet mogelijk zijn. Opvallend hierbij is dat stabiliteit bij de leraren niet als belangrijke invloedsfactor wordt aangegeven om leraar te blijven. Voor leraren zijn dus andere redenen belangrijker om het lerarenberoep te blijven uitoefenen. (Deze redenen werden in 8.2 uitvoerig beschreven.)

Langs de andere kant vinden bevroagde directeurs secundair onderwijs het geen probleem als leraren ervoor kiezen om hun hele onderwijs carrière in dezelfde school te staan, zo lang dit men tevreden maakt. De schoolleiders die deelnamen de focusgroepen hebben vooral moeite met de leraren die 'vast' lijken te zitten door de vaste benoeming en hierdoor niet meer tevreden zijn in

hun job. Om hieraan iets te doen, botsen de bevroagde schoolleiders op de wetgeving, gebrek aan flexibiliteit, beperkte inspraak van schoolleiders en het gebrek aan middelen.

In de huidige onderwijswetgeving kunnen schoolleiders die deelnamen aan dit onderzoek niet alle loopbaankeuzes van personeelsleden waarmaken omdat ze zich moeten houden aan de voorrangsregeling van enerzijds TADD en anderzijds vaste benoemingen. De bevroagde schoolleiders hebben op die manier het gevoel dat ze bepaalde personeelsleden moeten teleurstellen. Deze frustratie over restrictieve regels en wetmatigheden en de beperkingen om eigen keuzes te maken qua personeelsbeleid kwam ook al naar voren in het onderzoek van Devos, Vanblaere en Bellemans (2018). De periode van twee jaar om een TADD te kunnen verkrijgen vinden de schoolleiders die werden bevroagd in de focusgroepen heel kort en ze twijfelen er sterk aan of ze na twee jaar al kunnen zeggen of iemand voldoet of niet. Ook in het SONO-onderzoek van Tuytens et al. (2020) vinden directeurs dat de periode voorafgaand TADD beperkt is om de competenties van leraren te kunnen inschatten en werkt dit belemmerend bij het opzetten van een strategisch personeelsbeleid. Daarnaast vinden de bevroagde directeurs het spijtig dat vastbenoemde leraren die een ander vak willen geven (dan waarvoor ze een vereist diploma hebben) hier weinig kansen toe krijgen wegens de strakke regelgeving. Hiervoor moet men eerst een TAO aanmaken voor een bepaald aantal dagen om het personeelslid hierna in te benoemen. De bevroagde schoolleiders vanuit het secundair onderwijs willen creatief omgaan met de regelgeving, maar beseffen tegelijkertijd dat die marge wel heel klein is.

Het gebrek aan flexibiliteit als gevolg van deze strakke wetgeving vinden deze schoolleiders dus belemmerend om aan personeelsbeleid te doen. Bevroagde schoolleiders zouden graag gemakkelijker leraren toewijzen aan een andere school wanneer ze merken dat er geen match is tussen leraar en school. Dit werd eerder ook al beschreven in de studie van Devos et al. (2018). Daarenboven zijn de bevroagde schoolleiders ook afhankelijk van het personeelsbeleid in de scholengemeenschap wat het moeilijker maakt om een eigen, gepersonaliseerd personeelsbeleid uit te werken in de school. Een centrale organisatie op het niveau van de scholengemeenschap kan daarentegen ook positief zijn zoals het bijdragen aan de invulling van vervangingen.

Verder wijzen schoolleiders die deelnamen aan de focusgroepen op het gebrek aan middelen om te voldoen aan loopbaankeuzes van personeelsleden. Zo hebben ze een beperkt budget om deze professionalisering te bekostigen, maar ook voor de organisatie van de vervangingen van deze personeelsleden brengt dit problemen met zich mee.

Een derde loopbaankeuze die een impact heeft op het personeelsbeleid is een *andere functie uitoefenen binnen de school*. Het beperkte aantal functies naast leraar binnen een school zorgt er voor dat bevroagde schoolleiders niet alle leraren die een andere functie zouden willen opnemen, kunnen tevreden stellen. Dat heeft enerzijds te maken met het onderwijssysteem, maar anderzijds ook met de middelen die de scholen krijgen van de overheid voor beleidsondersteunende en coördinerende functies.

De vierde en laatste loopbaankeuze die het personeelsbeleid beïnvloedt, is de keuze om een *verlofstelsel* op te nemen. Als personeelsleden een verlofstelsel opnemen voor een bepaald volume van de opdracht, is het niet altijd makkelijk om deze uren ingevuld te krijgen. Dit is vooral zo bij verlofstelsels die in de loop van het schooljaar worden genomen en vooral voor een klein percentage van de opdracht. Hoewel dit organisatorische moeilijkheden met zich meebrengt voor

het schoolbeleid, zien de bevroagde schoolleiders wel de noodzaak in voor personeelsleden om deze verlostelsels te nemen. Daarnaast geeft dit jonge personeelsleden ook wel jobkansen.

De andere bevroagde onderwijsprofessionals erkennen de beperkte manoeuvreerruimte die schoolleiders hebben als gevolg van de personeelswetgeving. Het onderwijssysteem wordt door hen gepercipieerd als weinig flexibel. Zij begrijpen ook dat er maar een beperkt aantal andere functies is dan leraar en dat het schoolbeleid niet altijd kan voldoen aan de wens van bepaalde leraren om een andere functie in de school te kunnen opnemen. Daarnaast vermelden de leraren uit de focusgroep dat er veel leraren zijn die extra taken opnemen waarvoor ze niet worden betaald wegens gebrek aan middelen.

Deze studie toont dat naast de beperkingen op het vlak van het personeelsbeleid die schoolleiders ondervinden, er verscheidene **initiatieven** zijn vanuit het schoolbeleid om met deze belemmeringen om te gaan.

Een eerste groep van initiatieven heeft te maken met manieren waarmee het schoolbeleid omgaat met het *lerarentekort*. Zo trachten bevroagde schoolleiders een zo nauw mogelijk contact te behouden met hogescholen en hun stagiairs om deze laatste naar hun school te kunnen halen. Daarnaast probeert men andere profielen (zoals journalisten, vertalers-tolken, mensen met diploma in de communicatie) aan te trekken om te komen lesgeven. Ook zichzelf profileren als school naar potentiële kandidaten toe is belangrijk voor schoolleiders in deze studie. De match tussen de school en de kandidaat blijft essentieel, zelfs in tijden van lerarentekort. Aangezien de bevroagde schoolleiders dus toch nog steeds op zoek gaan naar leraren die passen bij de visie van de school, kunnen we stellen dat er op vlak van rekrutering en selectie er een strategisch beleid is (Tuytens et al., 2019). Als het gaat om vervangingen kan een centrale organisatie op scholengemeenschapniveau ervoor zorgen dat deze kunnen worden ingevuld.

Initiatieven omtrent *professionalisering* is een tweede verzameling van acties die worden ondernomen door schoolleiders in dit onderzoek. Dit is volgens Devos et al. (2016) één van de drie belangrijke mechanismen om de kwaliteit van het lerarenteam te bevorderen. Zo willen schoolleiders hun personeelsleden voldoende mogelijkheden te bieden tot professionalisering door interne en externe nascholingen, uitwisselingen met andere scholen aan te moedigen en ook hun personeel toe te laten om in andere scholen te gaan kijken. Daarenboven vinden de bevroagde directeurs basisonderwijs aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren belangrijk.

Een derde groep initiatieven is *loopbaankeuzes helpen maken*. Bepaalde bevroagde schoolleiders basisonderwijs helpen zoeken naar andere loopbaanmogelijkheden voor het personeelslid en bij de directeurs secundair onderwijs betaalt men bijvoorbeeld de loopbaanbegeleiding terug die personeelsleden hebben gedaan.

Zich *informer*en over de *loopbaanwensen* van hun personeel is een vierde rubriek van maatregelen die schoolleiders nemen in hun personeelsbeleid. Schoolleiders in deze studie gebruiken zowel de formele functioneringsgesprekken als informele gesprekken om te polsen naar loopbaanwensen van hun personeelsleden. Andere voorbeelden die hier werden genoemd hieromtrent zijn een co-creatie dag en een schriftelijke bevraging bij de uitstromers om meer zicht te krijgen op de redenen voor uitstroom.

Een vijfde verzameling van initiatieven gaat om *verantwoordelijkheid en/of inspraak* geven aan het personeel. Zo kunnen personeelsleden werken in zelfsturende teams, krijgen ze inspraak in hun opdracht en/of nemen leraren extra taken (zonder extra bezoldiging) op binnen de school.

De zesde en laatste groep maatregelen heeft te maken met de *aandacht voor jobtevredenheid en competenties*. De bevroegde schoolleiders vinden het belangrijk om hier aandacht aan te besteden door bijvoorbeeld de nood aan afwisseling te ondersteunen en opdrachten toe te wijzen volgens de competenties van hun leraren. Aangezien er een negatieve correlatie is tussen hoe leraren hun opdrachttoewijzing percipiëren en de intentie om het onderwijs te verlaten (Devos et al., 2016) is het een goede zaak dat schoolleiders hiermee rekening mee willen houden. Daarnaast vinden schoolleiders in dit onderzoek dat ze het tonen van hun waardering voor het werk van hun personeelsleden van essentieel belang is.

Deze initiatieven tonen aan dat de bevroegde schoolleiders al heel wat maatregelen treffen om hun personeelsbeleid vorm te geven, zelfs in tijden van lerarentekort. Zij hebben aandacht voor heel wat zaken die door uitstromers als beweegredenen worden gezien om uit te stromen. Toch merken we dat bij de uitstromers in deze studie deze frustraties aanwezig zijn. Een verklaring hiervoor is dat veel invloedsfactoren afhankelijk zijn van de school waarin de leraren terecht komen en het schoolbeleid dat in die school wordt gevoerd.

Om bekwame onderwijsprofessionals te behouden is het belangrijk dat directie en schoolbestuur luisteren naar de loopbaanwensen van hun personeel om hierin inzicht te krijgen. Daarenboven is het aan te raden dat zij transparante selectieprocedures hanteren en onderwijsprofessionals inzetten in functies waarvoor ze de competenties hebben en waarin ze hun talenten kunnen ontplooien.

Bijdrage van het onderzoek

Ondanks de beperkingen die hierboven werden beschreven, draagt dit onderzoek bij tot empirisch onderzoek rond het thema van loopbanen van onderwijsprofessionals. Dit is de eerste studie, tot zo ver wij weten, die de beweegredenen voor verscheidene loopbaankeuzes van een brede doelgroep van onderwijsprofessionals in kaart bracht. Zo levert deze studie een wezenlijke bijdrage aan de kennisopbouw rond dit thema. Op basis van deze studie kunnen we beweegredenen voor bepaalde loopbaankeuzes die terug te vinden zijn in de literatuur bevestigen, toch zien we dat het overzicht van deze invloedsfactoren niet toereikend is. Bovendien blijken bepaalde tot hertoe onbekende invloedsfactoren een beduidende rol te spelen bij verscheidene loopbaankeuzes. Op die manier bewijst dit onderzoek dat we tot op heden geen volledig beeld hadden van alle beïnvloedende factoren. Om na te gaan of we bepaalde invloedsfactoren over het hoofd zagen, hebben we additionele onderwijsprofessionals bevroegd in de focusgroepen. We bevroegen hierin alle types onderwijsprofessionals die we al hadden geïnterviewd, behalve de medewerkers aan de pedagogische begeleidingsdienst. We voegden ook uitstromers in een focusgroep toe; deze waren in de interviews nog niet bevroegd. In de focusgroepgesprekken kwamen geen invloedsfactoren naar boven die nog niet waren vermeld in de interviews. Bleek dus dat er na de 30 interviews saturatie was bereikt.

Daarenboven is dit de eerste studie die de strategieën onderzocht om deze loopbaankeuzes waar te maken en ook de impact die deze loopbaankeuzes hebben op het personeelsbeleid.

Daarnaast maken we ons ook sterk dat de mensen in de praktijk gebaat kunnen zijn bij dit onderzoek. De conclusies van deze studie kunnen directies helpen bij het uitzetten van een personeelsbeleid dat inzet op het behoud van goede onderwijsprofessionals. Ook op macroniveau

doen we op basis van dit onderzoek beleidsaanbevelingen voor het Departement Onderwijs en Vorming.

Beperkingen van het onderzoek

Er zijn enkele beperkingen van deze studie waarvan we ons bewust moeten zijn. Een eerste beperking is dat we in de interviews en in de focusgroepen alleen leraren hebben bevraagd die minstens 20 jaar ervaring hadden en dus ouder waren dan 41 jaar. Toekomstig onderzoek kan zich richten op jongere leraren om na te gaan of de resultaten bij deze doelgroep kunnen worden doorgetrokken of genuanceerd.

Hoewel alle mogelijke inspanningen werden gedaan om voldoende deelnemers te vinden voor de focusgroepen waren er bij bepaalde focusgroepen weinig deelnemers. Dit was het geval bij de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren, alsook bij de focusgroep voor directeurs basisonderwijs. Deze focusgroepen bestonden maar uit drie deelnemers. We moeten er dus rekening mee houden dat bij een hoger aantal deelnemers bij deze focusgroepen we mogelijk rijkere data zouden kunnen hebben verzameld.

Om er zeker van te zijn dat we de invloedsfactoren of strategieën vanuit de interviews konden bevestigen, gaven we de deelnemers aan de focusgroepen een lijstje met de bevindingen uit de interviews. Het voordeel van deze manier van werken is dat de deelnemers aan de focusgroepen zo konden aangeven of er factoren waren die hierin ontbraken. Nadeel van deze elicitatietechniek is dat we op die manier mogelijk woorden in de mond van de deelnemers aan de focusgroepen hebben gelegd en hen hebben beperkt om zelf bepaalde antwoorden te bedenken. Dit kan een mogelijke verklaring zijn waarom bijvoorbeeld autonomie in de focusgroep van de leraren zo sterk naar voren kwam en in de interviews niet. Daarenboven spelen bij bevragingen in focusgroepen sociale processen die een invloed kunnen hebben op het antwoordgedrag van de deelnemers.

Beleidsaanbevelingen

Deze beleidsaanbevelingen beschrijven we op twee niveaus, namelijk beleidsaanbevelingen op overheidsniveau en directies en schoolbestuur. We maken beleidsaanbevelingen naar aanleiding van de resultaten en conclusies uit dit onderzoek.

Departement Onderwijs en Vorming

1) Zorg voor meer functiedifferentiatie door tijdelijke functies mogelijk te maken.

Maak van bepaalde functies in de school (zoals bijvoorbeeld graadcoördinator, zorgleraar, beleidsondersteuner, etc.) tijdelijke functies. Dit is wat één van de bevraagde directeurs in de focusgroep op dit moment al doet om ervoor te zorgen dat hij meer mogelijkheden tot functiedifferentiatie creëert voor zijn personeelsleden.

Om deze tijdelijke functies mogelijk te maken kan gebruik worden gemaakt van een vorm van tijdelijke aanstelling waarbij een personeelslid voor bijvoorbeeld een periode van vier jaar een

andere functie kan uitoefenen met de zekerheid dat hun vaste benoeming (in hun oorspronkelijk ambt) blijft. Na afloop van deze tijdelijke aanstelling kan dan opnieuw een selectieprocedure worden opgestart voor deze functie en kan de directie en/of schoolbestuur op basis van ingezonden kandidaturen beslissen om de aanstelling van de persoon die de job uitoefent te verlengen, of een andere kandidaat (tijdelijk) aan te stellen. Het is echter niet de bedoeling dat deze functie leidt tot een ander ambt of statuut en dus ook geen andere verloning inhoudt. Gezien het feit dat het niet het opzet is om onderwijsprofessionals in deze uren te benoemen, kunnen hiervoor in de plaats van BPT-uren (Bijzonder Pedagogische Taken) gekleurde middelen worden toegekend die dienen voor de ondersteuning via functiedifferentiatie. Dit brengt met zich mee dat het de globale puntenenveloppe zou worden uitgebreid met gekleurde middelen hiervoor, zowel in het basis- als secundair onderwijs. Uit onderzoek blijkt enerzijds dat het lerarenverloop in het secundair onderwijs het hoogst is (Departement Onderwijs en Vorming, 2013) en anderzijds dat de puntenenveloppe voor het basisonderwijs op dit moment niet toereikend is. Directeurs in het basisonderwijs moeten het met minder omkadering stellen dan hun collega's in het secundair onderwijs (Verslag van het Rekenhof, 2017; Devos, Tuytens, Leysen en Ysenbaert, 2013; Nusche, Miron, Santiago en Teese, 2013). Ook de VLOR stelt in hun toekomstplan voor het basisonderwijs dat er nood is aan een gevoelige verhoging van de puntenenveloppe in het basisonderwijs (Toekomstplan basisonderwijs, 2019).

Uit dit onderzoek blijkt dat andere functies dan leraar in het onderwijs beperkt zijn en dus ook de mogelijkheden om een andere functie op te nemen schaars zijn. Dit werd aangegeven door verscheidene bevraagde onderwijsprofessionals. Door deze andere functies tijdelijk te maken, wordt ervoor gezorgd dat meer leraren de kans krijgen om (tijdelijk) een andere functie uit te oefenen in hun onderwijsloopbaan. Zo kan het lerarenberoep, met meer opties tot functiedifferentiatie, attractiever worden om enerzijds leraren aan te trekken en anderzijds leraren te behouden. Met deze voorgestelde maatregel komen we tegemoet aan het voornemen van de Minister van Onderwijs Weyts om het lerarenberoep weer aantrekkelijk te maken en de uitstroom te beperken (Beleidsnota Weyts, 2019).

2) Zorg voor brede professionaliseringsmogelijkheden voor de onderwijsprofessionals.

Uit de recente TALIS-studie (Van Droogenbroeck et al., 2019) blijkt dat Vlaamse leraren in vergelijking met hun internationale collega's weinig deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Minder vaak voorkomende ontwikkelingsactiviteiten zijn observatiebezoeken aan andere scholen, online cursussen, opleidingen die leiden tot een diploma of getuigschrift en observatiebezoeken aan bedrijven of openbare diensten. Daarbij geven leraren in deze internationaal vergelijkende studie wel aan dat ze meer professionaliseringsmogelijkheden willen om bepaalde competenties te verwerven. Minister van Onderwijs Weyts geeft in zijn beleidsnota aan dat hij leraren en directies de mogelijkheden wil bieden om zich verder te professionaliseren. Daarop kan een uitbreiding van professionaliseringsmogelijkheden voor onderwijsprofessionals een antwoord bieden. Deze uitbreiding kan daarenboven bijdragen tot de realisatie van een leercultuur om levenslang te leren die Minister van Onderwijs Weyts aanhaalt in zijn beleidsnota (Weyts, 2019).

Ook in dit onderzoek geven de bevroagde uitstromers aan dat zij niet voldoende kansen hebben gekregen in hun school tot professionalisering, terwijl ze dit toch een belangrijk aspect vonden van hun onderwijloopbaan. Zij vertelden dat ze deze niet altijd tijdens de lesdag mochten volgen en dat de nascholingen niet te duur mochten zijn. Ook de bevroagde directeurs in de focusgroepen vermeldde de moeilijkheden met betrekking tot vervangingen wanneer leraren op bijscholing gaan. Daarnaast haalden deze directeurs het beperkte budget voor professionalisering aan in het kader van het personeelsbeleid.

De bevroagde uitstromers gaven ook aan dat ze vonden dat ze te weinig ondersteuning en waardering ondervonden van hun directie en dat directeurs in het onderwijs niet (altijd) over de juiste vaardigheden beschikken om leiding te geven. Het is dus belangrijk om na te denken over manieren waarop leraren meer kansen krijgen tot professionalisering om hun loopbaanmogelijkheden te verruimen en om in te zetten op het verwerven van leiderschapskwaliteiten voor directeurs zodat zij hun personeelsleden de gewenste ondersteuning en waardering kunnen bieden.

Op dit moment zijn er bepaalde factoren die de professionaliseringsmogelijkheden van leraren beperken, zoals vervangingsmogelijkheden, beschikbare tijd en budget voor professionalisering. De overheid kan een rol spelen in het wegnemen van deze hindernissen. Daarom doen we de volgende suggesties:

- a) *Zorg voor extra vervanging voor wanneer leraren zich professionaliseren.* Het professionaliseren van leraren en andere onderwijsprofessionals kost tijd. Extra tijd kan worden gecreëerd door het aanwendingspercentage (in het SO) te verhogen en het omkaderingssysteem (in het BaO) uit te breiden. De ruimte die er daardoor extra vrij komt, kan dan gaan naar de vervanging van leraren die zich professionaliseren. Hierbij blijven de bestaande bepalingen voor opdrachtenverdelingen van kracht zodat de vrijgekomen ruimte exclusief wordt gespendeerd aan de vervangingen van leraren in het kader van professionaliseringsactiviteiten. Dit zorgt voor een verhoging van het totaalvolume aan human resources en voor ingebouwde flexibiliteit om een bepaalde periode van professionalisering op te vangen.
- b) Als het *budget* voor professionalisering wordt opgetrokken, zijn er financieel gezien meer mogelijkheden voor personeelsleden om aan professionalisering te doen. Enkele uitstromers gaven immers aan dat ze bepaalde bijscholingen zelf moesten bekostigen.
- c) Faciliteer de mogelijkheden opdat (kandidaat-)directeurs een *preservice opleiding* of een *inservice-opleiding* tijdens het eerste jaar of de eerste twee jaren van hun aanstelling kunnen volgen die te maken heeft met leiderschap en 'people management skills'. Vaak komen directeurs vanuit het onderwijsveld en hebben ze in de lerarenopleiding deze competenties op vlak van management niet opgedaan. Het is belangrijk dat ze leren hoe ze hun personeelsleden op de best mogelijke manier kunnen ondersteunen zodat ze hen niet verliezen. Het opzetten van een netwerk van directeurs dat doorloopt na de opleiding kan hierbij ook ondersteuning bieden. Zo krijgen directeurs meer inzicht in hoe collega's

bepaalde personeelszaken aanpakken (good practices) en kunnen ze deze incorporeren in hun eigen personeelsbeleid.

3) Sensibiliseer directies

Uit dit onderzoek blijkt dat leraren die kiezen om uit te stromen dit doen vanuit beweegredenen die te maken hebben met factoren rond de werkcontext. Dat resulteert in de mogelijkheid van het schoolbeleid om hierop invloed uit te oefenen. Zo kan het schoolbeleid dan ook (deels) voorkomen dat leraren uitstromen. Schoolleiders kunnen op hun beurt de leraren duidelijk maken dat ook zij een belangrijke rol te vervullen hebben bij hun collega-leraren. De ondersteuning van collega's is immers essentieel om door te gaan als leraar, zo blijkt uit dit onderzoek. Het is belangrijk dat directies hiervan op de hoogte worden gebracht en dat zij beseffen dat ze een cruciale rol vervullen in het behouden van leraren.

4) Trek zij-instromers aan.

De bevroagde directeurs in de focusgroep voor secundair onderwijs gaven aan dat het aantrekken van zij-instromers wegens het lerarentekort heel belangrijk is. Daarom is het volgens hen ook cruciaal om de job van leraar attractief te maken voor hen.

Daarom doen we de beleidssuggestie om alle zij-instromers hun anciënniteit vanuit de privé mee te laten nemen naar het onderwijs. Op die manier ondervinden zij financieel geen nadeel als ze leraar willen worden en is de stap om dit te doen mogelijk kleiner.

Minister Weyts kondigde in zijn beleidsnota (Weyts, 2019) al aan dat hij drempels voor zij-instromers wil wegwerken. Zo geeft hij aan de anciënniteit van zij-instromers door middel van een gefaseerde aanpak te willen erkennen. Wij willen hierbij nog iets verder gaan en suggereren de erkenning van de anciënniteit niet te beperken tot de knelpuntvakken. Zo hebben directies in tijden van lerarentekort meer potentiële kandidaten voor de jobs die ze moeten invullen.

5) Bestendig de aanvangsbegeleiding.

De ondersteuning voor beginnende leraren, zowel van collega's als vanuit het schoolbeleid is essentieel. Scholen krijgen sinds 1 september 2019 hiervoor al middelen toegewezen, wat zeker een stap in de goede richting is. Aangezien het gaat om een nieuwe maatregel is het belangrijk om deze omstandig te evalueren om te bekijken of uitbreiding of aanpassingen nodig zijn. Inzetten op deze vorm van ondersteuning, kan hopelijk leraren tegenhouden om uit te stromen. Eén van de belangrijkste redenen voor de bevroagde uitstromers was immers het tekort aan ondersteuning van directie en (vak)collega's. De bevroagde beginnende leraren in deze focusgroep gaven aan dat ze geen hulp kregen van hun (vak)collega's om lessen voor te bereiden, maar ook dat ze geen idee hadden of ze hun lessen op de juiste manier aanpakten. Aanvangsbegeleiders kunnen deze onzekerheid wegnemen en/of tips geven om bepaalde zaken op een efficiëntere manier aan te pakken. Daarnaast fungeren ze als persoon bij wie de beginnende leraren altijd terecht kunnen. Door beginnende leraren deze uitgebreide ondersteuning aan te bieden is het zo hopelijk mogelijk het aantal uitstromers te doen dalen.

Directies / schoolbestuur

1) Zorg voor transparantie in je personeelsbeleid.

Uit dit onderzoek blijkt dat de bevroagde onderwijsprofessionals het personeelsbeleid niet altijd als transparant beschouwden. Zo zijn de selectieprocedures volgens bepaalde bevroagde onderwijsprofessionals niet transparant. Verschillende onderwijsprofessionals gaven in dit onderzoek aan dat ze door de directie of het schoolbestuur werden gevraagd om specifieke functies op te nemen. Hierbij werd dan, volgens de respondenten, ook meestal geen sollicitatieprocedure aan gekoppeld. Op die manier zijn de mogelijkheden voor taak- en functiedifferentiatie beperkt voor andere personeelsleden, want zij krijgen geen kans om zich kandidaat te stellen voor een bepaalde functie. Ook hadden de bevroagde uitstromers het gevoel dat ze niet werden ingezet volgens hun competenties.

Hieronder geven we een aantal beleidsaanbevelingen om te zorgen voor transparantie in het personeelsbeleid.

2) Zorg voor een goed doordacht personeelsbeleid.

Het is essentieel dat je als directie en schoolbestuur een goed doordacht personeelsbeleid opzet. Een strategisch personeelsbeleid kan een mogelijke oplossing zijn. Een strategisch personeelsbeleid maakt een afstemming van personeelspraktijken en de strategische planning van de school (Tuytens et al., 2020) mogelijk. Daarbij mogen de individuele noden van de leerkrachten ook niet uit het oog worden verloren.

3) Expliciteer je personeelsbeleid.

Expliciteer je personeelsbeleid naar je personeelsleden toe. Zo hebben zij een duidelijk beeld van op welke manier je aan personeelsbeleid doet in de school en is dit voor hen transparant. Zo zorg je best voor transparantie over drie aspecten, namelijk aanwerving, functionerings- en evaluatiegesprekken en de feedback die je geeft aan je personeelsleden.

4) Communiceer open over taak- en functiedifferentiatiemogelijkheden met je personeelsleden.

Zorg daarom voor een open communicatie rond de huidige taak- en functiedifferentiatiemogelijkheden in je school. De mogelijkheden moeten voor het personeel expliciet en transparant zijn. Stel mogelijke vacatures open en geef ieder personeelslid de kans om hiervoor te kandideren.

5) Hanteer transparante selectieprocedures en zet personeelsleden in volgens competenties.

Zorg ervoor dat de selectieprocedures voor functies binnen de school transparant zijn. Zo hebben alle personeelsleden een zicht op welke manier deze gebeuren. Daarnaast is het belangrijk om onderwijsprofessionals in te zetten in functies waarvoor ze de nodige competenties hebben en waarin ze hun talenten kunnen ontplooiën.

6) Zorg voor een doordacht professionaliseringsbeleid.

Een goed uitgewerkt professionaliseringsbeleid maakt deel uit van het personeelsbeleid van de school. Personeelsleden willen een zicht op de professionaliseringsmogelijkheden binnen de school hebben, iets wat de bevroagde uitstromers in dit onderzoek misten.

Aangezien de algemene principes van het personeelsbeleid en dus ook het professionaliseringsbeleid onderhandelingsmaterie is binnen het bevoegde onderhandelingscomité (LOC, ondernemingsraad of basiscomité), wordt één van deze organen ingeschakeld bij de ontwikkeling van dit professionaliseringsbeleid. Op die manier kan het personeel dit mee vorm geven en kan daardoor het draagvlak van dit professionaliseringsbeleid worden vergroot.

Belangrijk hierbij te vermelden is dat dit professionaliseringsbeleid geen synoniem is voor het reeds bestaande nascholingsbeleid en de bijhorende nascholingsplannen die in scholen worden opgesteld. Dit professionaliseringsbeleid is ruimer en kan ook bijvoorbeeld het opzetten van netwerken of het toekennen van tijdskrediet omvatten.

Verder is het belangrijk om verder te gaan dan de 'klassieke' professionaliseringsmogelijkheden. Naast het volgen van een opleiding of een bijscholing kunnen onderwijsprofessionals zich ook professionaliseren op andere manieren. Zo kunnen leraren lessen gaan volgen bij collega's (in dezelfde of een andere school), kunnen netwerken opgezet worden voor onderwijsprofessionals om kennis te delen en te leren van elkaar en ook het opzetten van professionele leergemeenschappen kan kansen bieden om zich te professionaliseren. Daarnaast kan de mogelijkheid bieden tot teamteachen zorgen voor heel wat leeropportunities voor leraren.

7) Luister naar je personeel en gebruik die informatie.

De bevroagde uitstromers in dit onderzoek klaagden aan dat hun directies geen beeld hadden over de manier waarop zij functioneerden en ook niet met welke frustraties zij zaten.

Functioneringsgesprekken werden volgens hen niet of zelden gevoerd. Dat impliceert ook dat de bevroagde uitstromers dus ook niet wisten wat voor beeld hun directie had over hen.

Verzamel informatie over de noden, wensen en bekommernissen van je personeelsleden door middel van informele gesprekken, functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken.

Functioneringsgesprekken zijn dé uitgelezen manier voor directies om een zicht te krijgen op de jobtevredenheid van hun personeelsleden. Hoewel deze functioneringsgesprekken een verplicht onderdeel vormen in de evaluatie van onderwijsprofessionals (Omzendbrief Functiebeschrijving en Evaluatie, 2007), gaven de bevroagde uitstromers aan dat deze gesprekken niet altijd worden uitgevoerd. Zo zijn directies zich vaak niet bewust van bepaalde zaken die spelen bij hun personeelsleden.

Functioneringsgesprekken voeren is ook een belangrijk middel om een zicht te krijgen op de loopbaanwensen van je personeelsleden. Als je deze wensen niet kent, is het moeilijk om hier rekening mee te houden en onderwijsprofessionals professioneel gelukkig te maken en uit te dagen wanneer dat nodig is. Bespreek dan ook in het functioneringsgesprek welke loopbaanwensen het personeelslid heeft en probeer je personeelslid oplossingen te bieden om deze keuzes waar te maken (job crafting). Zo kan je personeelsleden een andere functie in de school laten opnemen, een job laten uitoefenen via detachering of hen een bepaald verlofstelsel

toestaan (bv. Afwezigheid voor Verminderde Prestaties, Verlof voor Verminderde Prestaties). Deze manier van werken werd al gehanteerd door een bevroagde personeelsdirecteur in dit onderzoek.

8) Maak meer gebruik van TAO om personeelsleden meer jobmogelijkheden te bieden.

In navolging van de vorige aanbeveling, suggereren we om het systeem van Tijdelijk Andere Opdracht meer te gebruiken. Deze administratieve oplossing kan betekenen dat personeelsleden een andere functie buiten de school (bv. functie in het hoger onderwijs, op een andere andere school) kunnen uitoefenen zonder dat hun vaste benoeming hierdoor in het gedrang komt. Ook kunnen met dit systeem leraren een ander vak geven dan waarvoor ze een vereist bekwaamheidsbewijs hebben. Bij deze laatste mogelijkheid is wel enige voorzichtigheid aan de orde. Het is geenszins de bedoeling om systematisch leraren zonder vereist bekwaamheidsbewijs een bepaald vak te laten geven. Maar in bepaalde omstandigheden, bijvoorbeeld wanneer er geen leraar te vinden is met het vereiste bekwaamheidsbewijs, zou dit wel een (tijdelijke) oplossing kunnen zijn.

Personeelsleden kunnen slechts gebruikmaken van TAO mits toestemming van de directie. In dit onderzoek is één bevroagde directeur uit de focusgroep secundair onderwijs die hier uitvoerig gebruik van maakt. Hij gaf aan dat het belangrijk is om mensen mogelijkheden te bieden in het onderwijs en zei alle aangevroagde TAO's goed te keuren, zelfs in tijden van het lerarentekort. Het kan volgens hem een meerwaarde zijn als leraren ervaring opdoen op een andere werkplaats en deze opgedane ervaringen en verworven competenties nadien ook meebrengen naar de school. We hopen dus dat directies dit niet zien als een 'administratieve last' (zoals een andere deelnemende directeur aan dezelfde focusgroep) maar als een manier om hun personeelsleden jobmogelijkheden te bieden. Als de jobmogelijkheden ruimer zijn, kan dit er hopelijk toe bijdragen dat meer leraren ervoor kiezen om in het onderwijs te blijven.

De suggestie om meer gebruik te maken van TAO bevat bepaalde voor- en nadelen. De voordelen omvatten dat dit meer loopbaanmogelijkheden voor onderwijsprofessionals creëert en dat directies bijvoorbeeld de mogelijkheid hebben om een leraar in te zetten voor een vervanging die moeilijk wordt ingevuld. Tegelijk zijn er nadelen aan de TAO's verbonden. Zo kan dit er mogelijk voor zorgen dat mensen de school en/of het onderwijs verlaten en kunnen directies en medewerkers van de personeelsdienst opzien tegen de noodzakelijke administratie (hoewel een TAO opstellen niet heel tijdsintensief is). Daarnaast kan het geenszins de bedoeling zijn dat bijvoorbeeld personeelsleden onder druk zouden worden gezet om zo'n TAO te ondertekenen.

9) Geef je personeelsleden de nodige ondersteuning.

Leraren die zich gesteund voelen door hun directie blijven langer in het onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt nog eens dat de bevroagde leraren deze ondersteuning essentieel vinden. Ook is het volgens diezelfde bevroagde leraren, maar ook volgens de uitgestroomde leraren belangrijk dat de directie haar waardering uitspreekt voor het werk van de leraren. Daarnaast is het ook belangrijk dat de directie hun personeelsleden op het hart drukt om elkaar te steunen, aangezien de steun van de collega's heel belangrijk is in het kader van verscheidene loopbaankeuzes.

Ondersteunende relaties en samenwerking is één van de dragers voor beleidsvoerend vermogen voor directies (zie definitie beleidsvoerend vermogen p. 29) (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Directies moeten hun personeelsleden het gevoel geven dat ze niet alleen staan in de uitoefening van hun taken. Zo zorgen ze voor een ondersteunende professionele relatie met hun leraren. Deze relatie versterken ze door hun leraren actief te volgen en te begeleiden. Daarnaast is (positieve) aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling en de persoonlijke ervaringen van leraren belangrijk om te zorgen voor ondersteunende persoonlijke relaties. Steun heeft dus niet enkel betrekking op professionele relaties, maar ook op persoonlijke relaties.

10) Help leraren hun psychologische basisbehoeften te vervullen.

Zoals eerder vermeld is het vervullen van de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) belangrijk om intrinsieke motivatie te faciliteren (Deci & Ryan, 2017). Het krijgen van autonomie is een belangrijke beweegreden om in het onderwijs te blijven of bij gebrek eraan uit te stromen, zo blijkt uit dit onderzoek. Geef leraren de vrijheid om de leerlingen leerstof op hun eigen manier aan te leren. Apprecieer daarbij ook nieuwe ideeën die de leraren opperen. Bevorder daarnaast het competentiegevoel van de leraren door hun bekwaamheid te erkennen (door bv. functioneringsgesprekken of een informeel schouderklopje). Men kan vervolgens tegemoet komen aan de nood aan verbondenheid door leraren het gevoel te geven dat ze er niet alleen voor staan en ervoor te zorgen dat er een positieve schoolcultuur op school heerst. Om dit mogelijk te maken kunnen er activiteiten gepland worden om de verbondenheid tussen leraren (en directie) te versterken zoals een teambuilding dag, personeelsfeest, een 'after work' borrel, etc.

11) Onderhoud contacten met stagiaires en lerarenopleidingen en zet een databank op.

De bevroagde directeurs voor secundair onderwijs vermeldden nauwe contacten met de lerarenopleidingen en stagiair(e)s deel uit maken van hun personeelsbeleid. Zo kunnen ze op deze contacten steunen wanneer ze op zoek zijn naar personeel. Dit helpt hen om in tijden van lerarentekort jobs ingevuld te krijgen.

Voor zover directies in Vlaanderen deze praktijk nog niet zouden toepassen, lijkt het ons zinvol om deze contacten te onderhouden gezien het lerarentekort. Meer nog, het aanleggen van een databank (bijvoorbeeld op niveau van de scholengemeenschap) van beloftevolle en beschikbare net afgestudeerde leraren, kan directeurs snel de nodige informatie bieden wanneer zij op zoek zijn naar een personeelslid voor een vervanging of voor een andere, meer langdurige job.

Inleiding

Tijdens de vorige twee decennia heeft het dalende aantal beschikbare leerkrachten geleid tot internationale bezorgdheid. Door een gebrek aan leraren komt immers de onderwijskwaliteit in het gedrang, waardoor de leerlingenprestaties mogelijkerwijs achteruitgaan (Ingersoll, 2001). Nieuwe leraren haken vaak vroegtijdig af tijdens de eerste jaren van hun loopbaan (Departement Onderwijs & Vorming, 2015). Daarnaast kozen tijdens de voorbije tien jaar steeds minder studenten ervoor om de lerarenopleiding te volgen (Departement Onderwijs en Vorming, 2018). De combinatie van het ouder wordende onderwijspersoneel, de dalende inschrijvingen aan de lerarenopleidingen en de hoge uitstroom van leraren, leiden ertoe dat we in Vlaanderen vandaag met een lerarentekort kampen (Staelens, 2017).

De beperkte instroom van nieuwe leraren is één van de oorzaken van dit lerarentekort. Hoewel dit niet de focus is van dit onderzoek schetsen we toch kort de problemen en oorzaken die gerelateerd zijn aan de beperkte instroom. In Vlaanderen bestaat een hogere aanwervingsbehoefte van nieuwe leraren omdat het aantal leerlingen in zowel het basis- als secundair onderwijs stijgt en zal verder stijgen tot in 2023-2024 (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019). In dat schooljaar zal de aanwervingsbehoefte ongeveer 10% hoger liggen in vergelijking met 2014-2015 (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2018). Maar nieuwe leraren zijn moeilijk te vinden. De eerste en belangrijkste reden voor de beperkte instroom is dat de Vlaamse lerarenopleidingen minder inschrijvingen optekenen (Departement Onderwijs en vorming, 2015, 2018, 2019). In het academiejaar 2017-2018 telde de professionele opleiding bachelor onderwijs 3 830 minder studenten dan vier jaar eerder (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). Een mogelijke oorzaak voor dit lage aantal inschrijvingen in de lerarenopleiding is dat jongeren een loopbaan in het onderwijs vaak als weinig attractief percipiëren. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn beperkte carrièremogelijkheden, de hoge werkdruk en planlast, de onzekere aanvangssituatie en het vlakke loopbaanverloop (Devos & Vanderheyden, 2002; OECD, 2005). Dat laatste zorgt er ook voor dat hoog-presteerders zich vaak niet aangetrokken voelen tot het lerarenberoep (OECD, 2002).

Een tweede reden voor de beperkte instroom is dat niet alle afgestudeerden van de lerarenopleidingen een job in het onderwijs willen (Laurijssen & Glorieux, 2017). Minder dan 2% van de afgestudeerden lager- en kleuteronderwijs, ongeveer 10% in het secundair onderwijs en 30% in de Specifieke Lerarenopleiding (SLO) prefereert een job buiten het onderwijs (Matheus, Siongers, & Van den Brande, 2004). Iets recentere cijfers van 2011 tonen dat 13% van de afgestudeerde kleuterleiders en 11% van de afgestudeerde onderwijzers niet aan het werk is in het onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Zo wordt de beperkte instroom gecreëerd door een grote 'stille reserve' die een bewijs van pedagogische bekwaamheid bezit, maar waarvan het onmogelijk te voorspellen is of en wanneer ze zal instappen in de onderwijsarbeidsmarkt (Departement Onderwijs en Vorming, 2015).

De bovengenoemde vlakke loopbaan zorgt niet alleen voor een beperktere instroom, maar is ook één van de oorzaken voor de uitstroom die het lerarentekort voedt. Vooral aan het begin van de loopbaan verlaten vele leraren het lerarenberoep (Crevits, 2018).

De wijze waarop de loopbanen van leraren nu worden georganiseerd, leidt tot weinig aantrekkelijke loopbaanperspectieven (Huyge et al., 2009). Op die manier vermoeden de onderzoekers dat leraren niet meer worden uitgedaagd en bestaat volgens hen de kans dat ze gedemotiveerd raken voor hun onderwijsopdracht. Katzenmeyer & Moller (2001) stellen daarbij dat het gepercipieerde gebrek aan mogelijkheden tot professionele groei voor leraren is gerelateerd aan verveling en ontevredenheid, wat de lerarenuitstroom beïnvloedt. Ingvarson (2009) geeft aan dat er leerkrachten zijn die een uitdagendere rol willen opnemen en hun expertise willen delen. Volgens Staelens (2017) willen leerkrachten meer opportuniteiten om door te groeien binnen de school en wensen ze meer mogelijkheden in termen van taak- en functiedifferentiatie. Zo kan een leraar bijvoorbeeld de taak van klastitularis of de functie van zorgcoördinator opnemen. Hoewel er verschillende andere opties zijn dan leraar in de onderwijsloopbaan zoals bijvoorbeeld studiecoach, graadcoördinator, aanvangsbegeleider, technisch adviseur en (adjunct-)directeur, zijn deze functies beperkt in aantal. Bovendien zijn er niet veel kandidaten voor het ambt van schoolleider (Devos, Vanblaere, & Bellemans, 2018). Toch heeft de vlakke loopbaan in het onderwijs naast de hierboven genoemde nadelen ook een aantal voordelen, zoals bijvoorbeeld de mogelijkheid om tijd te spenderen aan gezin en vrije tijd naast de professionele loopbaan (Huyge et al., 2009).

Naast het fenomeen van de vlakke loopbaan identificeerden onderzoekers nog andere redenen om het onderwijs te verlaten op het niveau van het individu, de school en de jobinhoud. Leraren die problemen hebben met gezag, stromen sneller uit (Huyge et al., 2009). Daarnaast zijn leraren en schoolleiders met mentale gezondheidsproblemen minder gemotiveerd en lopen ze een groter risico om het lerarenberoep te verlaten (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Op schoolniveau kunnen problemen met schoolcultuur (Huyge et al., 2009) en een gebrek aan ondersteuning (Ingersoll, 2003) zorgen voor een vroegtijdige uittrede uit het onderwijs. Jobinhoudelijke motieven om het onderwijs te verlaten zijn onder andere jobontevredenheid (Ingersoll, 2003) en een gebrek aan toekomstperspectieven (Struyven & Vanthournout, 2014).

De grote uitstroom van leerkrachten en de beperkte aanvoer van nieuw gekwalificeerde leerkrachten zorgen niet alleen voor kosten, maar hebben ook gevolgen voor de kwaliteit van het onderwijs. Ten eerste leidt de uitstroom tot een toenemende (financiële) kost. Enerzijds is er de directe (financiële) kost voor het aantrekken, rekruteren en selecteren van nieuwe leerkrachten. Anderzijds zorgt het inwerken en het ontwikkelen van nieuwe leerkrachten voor een indirecte (financiële) kost die verloren gaat bij vroege uitstroom (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015).

Ten tweede toont onderzoek aan dat de grote lerarenuitstroom een negatief effect kan hebben op de effectiviteit, de prestaties (Ingersoll, 2001) of de kwaliteit in het huidige onderwijs (Harris & Sass, 2011). Zo zijn er in tijden van het lerarentekort bijvoorbeeld meer dan één op vijf taalleerkrachten die niet over een vereist bekwaamheidsbewijs beschikken (Sleiderink, 2020). Daarnaast krijgen leerlingen bijvoorbeeld heel wat uren studie omdat men geen vervangleraar vindt. Dit komt de onderwijskwaliteit niet ten goede.

Ook vanuit het perspectief van onderwijskwaliteit is het dus belangrijk om deze uitstroom te beperken om de onderwijskwaliteit te garanderen. Tevreden leraren beslissen minder snel om het beroep te verlaten (Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). Volgens Van Droogenbroeck et al. (2019) zijn Vlaamse leraren best tevreden met hun job, toch vraagt één derde van hen zich af of een andere beroepskeuze niet beter zou zijn geweest.

Het schoolbeleid kan invloed uitoefenen op de retentie (d.i. het behoud) van leraren. Zo kan het een positieve invloed hebben op de jobtevredenheid van leraren. Jobtevredenheid heeft te maken met het plezier dat leraren beleven aan hun job en in welke mate zij hierin voldoening ervaren. Onderzoek toont aan dat er nog een verbeteringsmarge is in de jobtevredenheid van leraren. Zo stellen Cohen-Vogel en Osborne-Lampkin (2007) dat Amerikaanse schooldirecties (in Florida, VSA) hun autonomie te weinig aangrijpen om leraren op een gepaste manier in te zetten. Bovendien verdient het aanwervingsproces de grootste zorg omdat dit de jobtevredenheid en de intentie om de job te verlaten beïnvloedt (Liu, 2004).

Ook hechten directies te weinig belang aan een juiste opdrachttoewijzing (Donaldson, 2013). Aangezien lerarenverloop blijkt gerelateerd te zijn aan hoe men wordt toegewezen aan een klas, leerjaar of vak (Donaldson & Johnson, 2010), is het wel belangrijk om hier voldoende aandacht aan te schenken. Daarnaast geven beginnende leraren aan dat één van de belangrijkste redenen voor hun uitval het gebrek aan ondersteuning door de school is (Ingersoll, 2012; Smith & Ingersoll, 2004). Devos en Tuytens (2013) stellen daarbij dat wanneer leraren goed opgevangen en begeleid worden bij hun carrièrestart, dit een positieve invloed heeft op hun keuze voor een levenslange tewerkstelling in het onderwijs.

Er is dus een belangrijke rol weggelegd voor directies om de leraren te ondersteunen alsook de jobtevredenheid positief te beïnvloeden. Een goed uitgetekend personeelsbeleid kan hiertoe bijdragen. De uitdaging bestaat er bijgevolg niet alleen in om kwalitatieve leraren aan te trekken, maar ook hen te behouden om zo de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Voorgaand onderzoek heeft zich vooral toegespitst op de keuze om leraar te worden (Hobson et al., 2005), de start van de loopbaan (Ronfeldt & Mc Queen, 2017), de lerarenuitstroom (Kelchtermans, 2017) en de redenen waarom leerkrachten wel of niet kiezen voor een directiefunctie (Pijanowski, Hewitt, & Brady, 2009). Dit onderzoek wil verder gaan dan de bestaande literatuur die zich meestal toespitst op beginnende leraren. In dit onderzoek willen we de mogelijke loopbaankeuzes van leraren met meer ervaring en ook andere onderwijsprofessionals in kaart brengen en begrijpen in functie van de loopbaanontwikkeling van onderwijsprofessionals. Daarnaast is er niet veel Vlaams onderzoek gebeurd naar de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. Dit onderzoek zal niet alleen de Vlaamse context onderzoeken op basis van de bestaande internationale literatuur, maar ook theoretisch inzichten hieraan toevoegen. Zo kunnen we de kennislacunes wegwerken die rond dit thema bestaan. Om dit mogelijk te maken heeft deze studie verschillende doelen. Een eerste dubbel doel is exploreren welke loopbaankeuzes onderwijsprofessionals maken en begrijpen welke redenen ze hiervoor hebben. Daarbij willen we ook nagaan in hoeverre ze in deze keuze bepaalde strategieën hanteren. Meer bepaald willen we zicht krijgen op welke (bewuste) aanpak ze hanteren om deze loopbaankeuzes waar te kunnen maken. Een tweede doel is onderzoeken welke beweegredenen van onderwijsprofessionals hun loopbaankeuzes sturen. Wat drijft hen om leraar te blijven, het onderwijs te verlaten, een andere functie op te nemen of voor een andere school te kiezen? Een derde en laatste doel is nagaan hoe de loopbaankeuzes de manier om (personeel)beleid te voeren beïnvloeden. Zodra we hierop antwoorden hebben, kan hierop beleidsmatig worden ingespeeld.

Deze doelstellingen leiden tot de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Welke keuzes maken onderwijsprofessionals doorheen hun loopbaan?
- 2) Welke strategieën hanteren onderwijsprofessionals hiertoe?
- 3) Welke overwegingen spelen een rol in het maken van keuzes in hun onderwijsloopbaan?
- 4) Welke impact hebben de keuzes van onderwijsprofessionals op de mogelijkheden die schooldirecties hebben om beleid te voeren?

1 De loopbaan van onderwijsprofessionals: literatuurstudie

In dit eerste, verkennende hoofdstuk gaan we na hoe onderwijsprofessionals hun loopbaan beleven. Aangezien onderzoek heeft aangetoond dat er een groot verschil is tussen de beleving aan het begin en tijdens het verdere verloop van de loopbaan (voor een overzicht, zie bijvoorbeeld Devos et al., 2012), delen we dit hoofdstuk op in deze twee fases. Het accent ligt op ervaringen die een rol spelen tijdens deze loopbaanfases, gespreksthema's die naar boven komen wanneer leraren over hun loopbaan praten en de mate waarin leraren hun loopbaan als afwisselend ervaren.

1.1 Beleving van de loopbaan

1.1.1 Start van de loopbaan

Het begin van de loopbaan, ofwel ook de inductiefase genoemd, is het meest onderzocht (Kearney, 2014; Ronfeldt & McQueen, 2017). De inductiefase is de periode waarin “de gediplomeerde leerkracht de opleiding verlaat en zijn loopbaan begint” (Kelchtermans, 1994, p. 242). Deze fase fungeert als brug tussen de lerarenopleiding en het startpunt van de verdere professionalisering van de leraar (Jokinen et al., 2012). De inductiefase gaat vaak gepaard met een grote hoeveelheid emoties (Struyve et al., 2016).

De overgang van de opleiding naar klaspraktijk werd in voorgaand onderzoek beschreven aan de hand van verschillende metaforen zoals “de praktijkshock” (Goddard & Foster, 2001; Huberman, 1989) en “zwemmen of verzuipen” (Johnson & Birkeland, 2003). De praktijkshock heeft te maken met het feit dat “de klaswerkelijkheid die men als beginnende leerkracht kent uit de korte stages of oefenlessen, erg blijkt te verschillen van de situatie als de klastitularis met de omvattende verantwoordelijkheid voor het hele klasgebeuren” (Kelchtermans, 1994, p. 242; Kelchtermans & Ballet, 2002; Thomas et al., 2018). De complexiteit van het lerarenberoep wordt hierdoor ten volle duidelijk (Goddard & Foster, 2001; Veenman, 1984). De inductiefase wordt gekenmerkt door ‘beleving en ontdekking’: enerzijds kunnen leraren zich angstig en gestresseerd voelen, en dagdagelijks worstelen met de meervoudige taken die op hen afkomen. Struyve (2017) gaat nog verder en geeft aan dat als beginnende leraren deze praktijkshock niet te boven komen, de kans groot is dat ze het beroep verlaten. Anderzijds kunnen leraren zich ook enthousiast voelen wanneer ze bijleren en zien dat hun leerlingen leerwinst behalen (Avalos, 2011; Huberman, 1989). Volgens verschillende onderzoekers vormt de overgang van de lerarenopleiding naar de onderwijspraktijk (cf. praktijkshok) een cruciale fase omdat leraren gedurende die periode erg gevoelig zijn voor een negatieve schoolcontext en -cultuur (Flores & Day, 2006). Het is vaak in die periode dat leraren beslissen of ze uit het beroep willen stappen of erin willen blijven (Smethem, 2007). De hoeveelheid en de kwaliteit van de steun die leraren ervaren is van groot belang in hoe ze het begin van de loopbaan beleven en hoe ze zich op professioneel vlak verder ontwikkelen (Devos et al., 2012; Hargreaves & Fullan, 2000).

De inductiefase is formeel afgelopen wanneer de leraar een vaste benoeming verwerft. Het verkrijgen van een vaste benoeming is voor leraren heel belangrijk (Kelchtermans, 1994). Huyge et al. (2009) noemen dit een “belangrijke stap en mijlpaal in de loopbaan” (p. 13). De vaste benoeming

zorgt immers voor een definitief stabiele werksituatie en wordt door leraren ervaren als de erkenning van hun professionele competentie (Kelchtermans, 1994).

1.1.2 Verdere verloop van de loopbaan

Smethem (2007) deelt leraren¹ in drie types in afhankelijk van de keuzes die ze maken tijdens hun verdere loopbaan: de carrièreleraar, de klasleraar en de portfolioleraar. De auteur merkt op dat dit geen vaststaande categorieën zijn en dat leraren ook kunnen overstappen van het ene naar het andere type. *Carrièreleraren* zijn leraren die voor een langere termijn in het lerarenberoep willen blijven en ambitie hebben om andere taken op te nemen dan klasleraar. *Klasleraren* willen het liefst blijven lesgeven aan een klasgroep. Dit hoeft niet noodzakelijk voltijds te gebeuren, maar deze leraren zijn niet op zoek naar mogelijkheden om promotie te maken. *Portfolioleraren* zien het lerarenberoep als een tijdelijke betrekking die ze kunnen toevoegen aan hun portfolio op weg naar een andere betrekking. Ze vertonen een (tijdelijk) engagement naar hun leerlingen toe en zien hun job als leraar als bijdrage tot hun professionele identiteit.

Het rapport van ET Working Group Schools (Europese Commissie, 2019) toont dat de loopbanen van leraren in verschillende richtingen evolueren. Zo zijn er zes richtingen die men aanhaalt (zie figuur 7). Deze richtingen zijn niet mutueel exclusief en kunnen op hetzelfde moment door een individuele leraar worden toegepast.

¹ Smethems sample bestond uit leraren moderne vreemde talen in het secundair onderwijs.



omhoog bewegen (moving upwards)

een positie verkrijgen met meer beslissingsbevoegdheid en verantwoordelijkheid
bv. van leraar naar schoolleider



de 'expert' (moving up and along)

een meer competente leraar worden
bv. een leraar die meer pedagogische expertise vergaart



zijdelings bewegen (moving sideways)

een andere rol opnemen binnen de school, tijdelijk of permanent
bv. coördinator voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften



veranderen van pad (changing path)

de keuze maken om te werken in een andere context
bv. in een nieuw schooltype of leeftijdsgroep



lagen toevoegen aan het systeem (adding layers of system)

netwerken, contact met lokale, regionale of nationale stakeholders, wat een bredere expertise vereist
bv. hoofd leraaradviseur voor het ministerie



naar binnen en buiten bewegen

de grens van de school en het beroep overschrijden
bv. tijdelijke functie bij NGO of het lerarenberoep verlaten

Figuur 7. Richtingen van loopbanen van leraren (aangepast overgenomen uit ET Working Group Schools, Europese Commissie, 2019)

In de meeste studies wordt de loopbaan van leraren echter als vlak omschreven (Aelterman et al., 2002; HayGroup, 2002; Matheus, Siongers, & Van den Brande, 2004; McCreight, 2000; OECD, 2006; Staelens, 2017). De meeste leraren geven hun hele loopbaan lang les en hebben weinig tot geen mogelijkheden om formeel erkende verantwoordelijkheden buiten het lesgeven te vervullen (OECD, 2006). In 2001 bijvoorbeeld bestond slechts 5% van het personeel in het secundair onderwijs (tweede en derde graad) in de OESO-landen uit leidinggevend personeel en slechts 4% was ondersteunend personeel (OECD, 2006).

Leraren lijken op basis van de beschikbare studies minder georiënteerd te zijn op verticale functiedifferentiatie of 'omhoog bewegen' (zie figuur 7) om dynamiek in hun loopbaan te brengen (Huyge et al., 2009). Volgens verschillende onderzoekers ervaren leraren vooral een gebrek aan “mogelijkheden tot taak- en functiedifferentiatie en groeimogelijkheden binnen de schoolorganisatie” (Huyge et al., 2009, p. 13). Taakdifferentiatie vinden we in figuur 7 terug bij de profielen 'expert' en 'veranderen van pad' en functiedifferentiatie komen naar voor bij 'zijdelings bewegen'.

Niet alle leraren ervaren de vlakke loopbaan als negatief (Huyghe et al., 2009; Kelchtermans, 1994). Deze zorgt ervoor dat leraren naast hun professionele loopbaan tijd kunnen investeren in gezin en vrije tijd (Huyge et al., 2009). Ook in de studies van Huberman (1989) en Hirsch en collega's (1990) neemt de stabilisatiefase in de loopbaan van leerkrachten een belangrijke plaats in. Volgens hen houden leraren de werksituatie zo stabiel mogelijk om daarnaast een aantal activiteiten te kunnen ontwikkelen, zoals gezin, hobby's, enz.

Verder blijkt uit het onderzoek van Huyge et al. (2009) dat leraren sporadisch uitstromen naar andere beroepen en beperkt gebruikmaken van detacheringsmogelijkheden. De onderzoekers besluiten hieruit dat “externe mobiliteit niet op het verlanglijstje van de overgrote meerderheid van leraren staat” (Huyge et al., 2009, p. 13). Het feit dat veel leraren uit het onderzoek ontevreden zijn over de loopbaanmogelijkheden, heeft volgens de onderzoekers vooral te maken met het gebrek aan “mogelijkheden tot taak- en functiedifferentiatie en groeimogelijkheden binnen de schoolorganisatie” (Huyge et al., 2009: 13; zie ook Staelens, 2017).

In het volgende hoofdstuk staan keuzes van onderwijsprofessionals doorheen de loopbaan centraal. Meer bepaald gaan we op zoek naar wat leraren ertoe beweegt (of belemmert) om leraar te blijven, van functie veranderen binnen de school of het bredere onderwijsveld, schoolleider te worden, van school te veranderen en om het lerarenberoep te verlaten.

2 Keuzes van onderwijsprofessionals doorheen de loopbaan

In dit hoofdstuk zoomen we in op verschillende soorten keuzes die onderwijsprofessionals doorheen hun loopbaan kunnen maken, en overwegingen die hierbij een rol spelen. We starten met de keuze om leraar te blijven. Daarna bespreken we het opnemen van een andere functie in de school of in het bredere onderwijsveld, om een andere functie binnen het bredere onderwijsveld op te nemen, om als leraar van school te veranderen, om het lerarenberoep te verlaten.

2.1 Leraar blijven

In dit hoofdstuk ligt de focus op wat leraren motiveert om te blijven lesgeven en ook op wat hen belemmert om dat te doen.

Hong (2012) wijst er verder op dat de meeste studies zich focussen op wat er fout loopt in het lerarenberoep (bijvoorbeeld waarom leraren besluiten om het beroep te verlaten), in plaats van de motivatie te bestuderen van leraren die in het beroep willen blijven (met andere woorden een focus op wat er goed loopt). Een focus op wat blijvende leraren drijft, kan ons ook belangrijke inzichten geven in hoe de veerkracht van leraren als een soort van bescherming kan werken (Hong, 2012).

Johnson & Birkeland (2003) bevroegen leraren uit het basis en secundair onderwijs in hun kwalitatief onderzoek. Volgens de onderzoekers kunnen leraren die in het lerarenberoep blijven, ingedeeld worden in twee types: zij die met een tevreden gevoel in het beroep blijven, en zij die dit met een ontevreden gevoel doen. De mate van tevredenheid kan ook weer de verdere loopbaan bepalen. De onderzoekers gebruiken de termen ‘gesettelde’ en ‘niet-gesettelde’ blijvers om beide soorten categorieën aan te duiden. *Gesettelde blijvers* zijn leraren die tevreden zijn met hun beroep en de school waarin ze lesgeven en van wie verwacht kan worden dat ze ook nog in de komende jaren leraar zullen blijven. *Niet-gesettelde blijvers* zijn leraren die ontevreden zijn over hun beroep of de school waarin ze lesgeven en van wie verwacht kan worden dat ze in de (nabije) toekomst een wijziging in hun loopbaan zullen doorvoeren, zoals van school veranderen of het lerarenberoep definitief verlaten. In wat volgt vatten we studies samen die ‘blijvende’ leraren (zowel de gesettelde als de niet-gesettelde) als focus van hun onderzoek hadden. Hierbij moet opgemerkt worden dat de blijvende leraren vaak gecontrasteerd worden ten aanzien van andere groepen, bijvoorbeeld leraren die het beroep verlaten hebben. Waar van toepassing, zullen we deze vergelijkingen ook weergeven.

De studies over het al dan niet in het lerarenberoep blijven, handelen enkel over startende leraren. Voor dit onderzoeksluik zijn we eerder geïnteresseerd in waarom leraren met een lange onderwijsloopbaan (meer dan 20 jaar) ervoor kiezen om leraar te blijven. Deze invalshoek zal verder ook de selectie van de respondenten bepalen. Over de beweegredenen van deze groep leraren zijn immers geen studies uitgevoerd, tot zo ver bekend bij de auteurs. Daarom is het interessant om deze groep in dit onderzoeksluik wel te bevragen.

We geven hierbij een overzicht van de literatuur die voorhanden is, namelijk over de beweegredenen van startende leraren (eerste vijf jaar).

2.1.1 Motiverende overwegingen om leraar te blijven

In het onderzoek van Johnson en Birkeland (2003) komen motiverende overwegingen vooral voor in de groep van ‘gesettelde blijvers’. In hun studie zijn gesettelde blijvers leraren die na drie jaar in de studie² nog steeds lesgeven in dezelfde school, tevreden zijn en van wie verwacht kan worden dat ze ook in de komende jaren in het beroep zullen blijven. Uit het onderzoek blijkt dat bepaalde schoolkenmerken enorm belangrijk zijn voor de gesettelde blijvers. Positieve schoolkenmerken compenseren bij deze groep leraren eventuele schaduwzijdes van het beroep. Qua schoolkenmerken, valt op dat de *relaties met de directie en collega’s* positief en ondersteunend zijn. De directie en het lerarenteam moedigen leraren in hun eerste jaar bijvoorbeeld aan om geen extra taken of verantwoordelijkheden op te nemen opdat beginnende leraren voldoende tijd zouden hebben om zich in te werken in hun onderwijstaken. Ook zorgt de school ervoor dat *ouders* betrokken worden in het onderwijsgebeuren. Zo voelen de leraren onder meer dat het leren ernstig wordt genomen en ook ondersteund wordt door de ouders. Ten slotte is ook een hoog gevoel van *zelfeffectiviteit* een positief motiverende factor. Zelfeffectiviteit gaat over de mate waarin de respondenten het gevoel hebben dat ze over de nodige capaciteiten beschikken om hun functie naar behoren te kunnen uitvoeren. De gesettelde blijvers zijn meestal leraren die zich capabel

² De sample in dit onderzoek van Johnson en Birkeland (2003) bestond uit 50 beginnende leraren tijdens hun eerste of tweede jaar als leraar.

voelen in het lesgeven en daarnaast het gevoel hebben dat ze op school kansen krijgen om hun onderwijscapaciteiten verder te ontwikkelen. Daarnaast vertonen leraren met een hoge zelfeffectiviteit minder jobgerelateerde stress en een hoger niveau van jobtevredenheid (Van Droogenbroeck et al., 2019). Belangrijk te vermelden is dat jobtevredenheid vaak samenhang vertoont met andere factoren zoals administratieve werklast (Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Scott, Stone, & Dinham, 2001), perceptie op aanwerving, organisatorische betrokkenheid (Devos, Tuytens, De Coninck, & Staelens, 2016), transformationeel leiderschap (Dumdum, Lowe, & Aviolo, 2002).

In de kwalitatieve studie van Smethem (2007) werden beginnende leraren moderne talen in het secundair onderwijs aan de hand van semi-structurele interviews bevraagd over hun motivatie en intenties om in het lerarenberoep te blijven. Uit hun onderzoek bleek dat aanmoediging, positieve feedback en een gevoel van succes ervoor zorgden dat de roeping van leraren groter werd en er mee toe bijdroeg dat leraren in het beroep wilden blijven.

Hong (2012) onderzocht aan de hand van een kwalitatieve studie wat maakte dat sommige leraren na de eerste vijf jaar van hun loopbaan in het beroep gebleven waren en dat anderen het beroep verlaten hadden. Ze ontdekte dat zowel leraren die het beroep verlaten hadden als leraren die gebleven waren vaak worstelden met gedragsmoeilijkheden van leerlingen en klasmanagement.

Volgens Hong (2012) verschilden de leraren die bleven en die uitstroomden niet veel van elkaar op vlak van het aantal confrontaties met gedragsmoeilijkheden van leerlingen. Een belangrijk verschil tussen de blijvers en de uitstromers in het onderzoek was echter dat de blijvende leraren een *sterke ondersteuning* ondervonden *van hun schooldirectie* op vlak van klasmanagement, een conclusie die eerder ook Johnson en Birkeland (2003) aanhaalden. Bovendien stelden de blijvers emotionele grenzen tussen hen en hun leerlingen zodat ze negatieve gebeurtenissen niet persoonlijk zouden opnemen of een emotionele burn-out zouden krijgen. De leraren die bleven en een betere ondersteuning kregen van het schoolbeleid, ontwikkelden sterkere overtuigingen met betrekking tot zelfeffectiviteit (zoals bijvoorbeeld in klasmanagement) dan uitstromers.

Een andere discriminerende eigenschap tussen de blijvers en de uitstromers in het onderzoek van Hong (2012) was het feit dat leraren die in het beroep gebleven waren *beter in staat waren om stress omtrent emotionele incidenten af te bakenen*. De onderzoekers verwijzen naar voorgaand onderzoek waaruit blijkt dat het lerarenberoep een emotioneel geladen beroep is en dat relatief veel leraren stress ervaren omtrent hun werk (Carlyle & Woods, 2002; Hargreaves, 2001; Maslach & Jackson, 1984). De leraren die in het beroep gebleven waren, leken beter in staat om met deze stress om te gaan dan de leraren die het beroep hadden verlaten.

2.1.2 Belemmerende overwegingen om leraar te blijven

In het onderzoek van Johnson & Birkeland (2003) komen belemmerende overwegingen vooral voor in de groep van 'niet-gesettlede blijvers'. In hun onderzoek wordt deze groep omschreven als leraren die na de eerste drie jaar van hun loopbaan nog steeds lesgeven, maar in sterke mate ontevreden zijn over de aspecten van het lerarenberoep, hun loopbaan en/of de school waarin ze lesgeven.

De grootste groep van deze niet-gesettelde blijvers zijn gematigd tevreden over de school waarin ze lesgeven, maar hebben sterke belemmerende overwegingen over het lerarenberoep en/of de loopbaan van leraren. Alle leraren geven aan dat ze het appreciëren om met jongeren te werken. De belemmerende overwegingen (die van variërend belang waren voor de respondenten) zijn ontevredenheid over het lage loon, het ontbreken van maatschappelijk respect voor het werk van leraren, het feit dat veel leerlingen de school niet ernstig nemen, het uitputtende karakter van het lesgeven en de afwezigheid van loopbaanperspectieven.

Een kleine minderheid van de niet-gesettelde blijvers is hoofdzakelijk ontevreden over kenmerken van de school waarin ze lesgeven. Hun profiel lijkt op dat van leraren die de keuze maken om van school te veranderen. De belemmerende overwegingen hebben te maken met uitputtende of onhaalbare opdrachten in hun school, niet effectieve of intimiderende schoolleiders, onbehelpzame collega's en weinig inspanningen van het schoolbeleid om ouders bij het onderwijs te betrekken.

De onderzoekers geven aan dat de aard van de belemmerende overwegingen en de oorsprong daarvan (namelijk ontevredenheid over het lerarenberoep en/of de loopbaan, dan wel ontevredenheid over de school) een sterke invloed uitoefenen op het verdere verloop van de loopbaan. Bij de eerstgenoemde groep leraren onder de 'niet-gesettelde blijvers' is het bijvoorbeeld onwaarschijnlijk dat deze leraren in de toekomst van school zullen veranderen aangezien ze hun bekommernissen beschouwen als inherent aan de loopbaan of het lerarenberoep. Bij de groep leraren die hoofdzakelijk ontevreden zijn over kenmerken van de school, hebben alle respondenten al overwogen om van school te veranderen. Geen van de respondenten heeft deze beslissing echter al definitief genomen. Iets wat sommige leraren tegenhoudt om deze stap te nemen, is hun engagement voor de leerlingen.

Samengevat is volgens Johnson & Birkeland (2003) de kans groot dat diegenen die veel belemmeringen ondervinden in de komende jaren een verandering zullen doorvoeren in hun loopbaan. Deze verandering kan gebeuren door ofwel van school te veranderen ofwel door het lerarenberoep definitief te verlaten.

In de eerder geciteerde studie van Smethem (2007) bleek dat de motivatie van de bevroegde leraren secundair onderwijs om te blijven sterk getemperd werd door een te hoge werklast, stress, ongepast leerlinggedrag, negatieve relaties met collega's of een negatieve schoolcultuur.

2.2 Van functie veranderen binnen de school of het bredere onderwijsveld

Leraren kunnen tijdens hun onderwijsloopbaan verschillende veranderingen in de werksituatie doormaken. Zo is het mogelijk om als leraar een ander vak te onderwijzen of in een andere klas en/of in een andere onderwijsvorm (in het secundair onderwijs) les te geven. Naast het lerarenberoep zijn er meerdere functies in het onderwijsveld die mensen met een (pedagogisch) diploma kunnen opnemen. Er zijn verschillende jobs in een school die men kan uitvoeren, maar deze zijn wel beperkt in aantal en/of volume. Dit kunnen functies zijn ter ondersteuning van de leerlingen zoals bijvoorbeeld zorgcoördinator, leerlingencoach, leerlingbegeleider en GOK-medewerker. Ook de aanvangsbegeleiding ter ondersteuning van nieuwe leerkrachten kan een mogelijke keuze zijn.

Functies die zowel leerlingen als leerkrachten ondersteunen zijn bijvoorbeeld tuchtprefect³, ondersteunend personeel (opvoeders en administratief medewerkers), SES-uren in het gewoon basisonderwijs (Omzendbrief Personeelsformatie en Scholen in het Gewoon Basisonderwijs, 2005) en ICT-coördinator. Ook beleidsondersteunende functies behoren tot mogelijke veranderingen van functie in de school zoals bijvoorbeeld graadcoördinator, preventieadviseur, technisch adviseur en adjunct-directeur. Maar ook beleidsfuncties zoals directeur en technisch adviseur coördinator (TAC) zijn mogelijke veranderingen van functie in de school.

Naast loopbaankeuzes binnen de school, zijn er ook leraren die ervoor kiezen om niet meer werkzaam te zijn in een bepaalde school, maar nog steeds een onderwijs gerelateerde job prefereren. We denken dan bijvoorbeeld aan jobs binnen de onderwijskoepels (bv. pedagogisch begeleider), medewerkers bij het ministerie van onderwijs (bv. functies bij de examencommissie), functies bij de onderwijsinspectie, onderwijskundige onderzoekers, medewerker bij een educatieve uitgeverij, etc.

Onderzoek dat zich richt naar welke functies leraren opnemen bij veranderingen in de loopbaan spitst zich bijna uitsluitend toe op de keuze om schoolleider te worden. Voor dit onderzoek zijn we geïnteresseerd in de ruimere loopbaankeuzes die leraren maken en de keuze voor schoolleider is er daar slechts één van. Specifiek onderzoek naar mogelijke loopbaankeuzes van leraren is heel schaars. Voorgaand onderzoek richt zich vooral op de redenen waarom mensen voor een andere job kiezen, maar onderzoekt meestal niet voor welke jobs mensen dan kiezen. Vaak worden leraren die kozen voor een andere, maar nog steeds onderwijs gerelateerde job, gecategoriseerd bij de 'uitstromers' (Mittapalli & Fowler, 2008). Er is één studie die zich toelagde op de vraag in welke jobs voormalige leraren belanden. Fowler en Mittapalli (2007) bevroegen in hun grootschalige kwantitatieve studie leraren van Amerikaanse openbare scholen. Zij vonden dat van de leraren die niet meer voor de klas stonden 39% koos voor een andere onderwijskundige job (inclusief posities in schooldistricten en hoger onderwijs). 21% van hen startte hun eigen bedrijf of werkte in sociale organisaties gelijkaardig aan openbaar onderwijs en 12% was werkzaam in de staats- of federale overheid. Daarnaast zijn er een paar internationale studies die in hun onderzoek naar redenen om het lerarenberoep te verlaten, een opsomming geven van de functies waarin leraren terecht komen. Zo zien we in een latere kwantitatieve studie van Mittapalli en Fowler (2008) dat bij de ex-leraren in het onderwijsveld de meerderheid van hen schooladviseur was geworden, gevolgd door schoolpsycholoog en andere beleidsfuncties zoals directeur en adjunct-directeur. In het onderzoek van Howes en Goodman-Delahunty (2014) zien we dat zes van de 15 geïnterviewde ('uitstromende') leraren kiezen voor een onderwijs gerelateerde job. Eén van deze zes leraren koos ervoor om een ander vak te onderwijzen in een ander leerjaar en niveau. Druschke en Seibt (2016) tonen in hun kwalitatieve studie aan dat de meerderheid van hun respondenten nog altijd werkzaam is in het

³ De jobs van zorgleerkrachten, leerlingencoaches, leerlingbegeleiders, tuchtprefecten zijn geen officiële functies in het onderwijs. Voor deze functies worden er door de Vlaamse overheid geen specifieke uren voorzien. Zij worden daarom vaak ingericht met BPT-uren en/of met punten voor het ondersteunend personeel, GOK-uren in het SO en BuBaO (Omzendbrief GOK-beleid voor SO, 2008; Omzendbrief GOK-beleid voor BaO, 2005), uren voor ICT-coördinator (Besluit van de Vlaamse regering betreffende ICT-coördinatie in het onderwijs, 2003), aanvangsbegeleiding en zorgcoördinator in het basisonderwijs (Omzendbrief Puntenenveloppe voor scholen en scholengemeenschappen basisonderwijs, 2005) worden wel door de Vlaamse overheid verschaft.

onderwijsveld. In hun sample zijn er enkele leraren die binnen de school een andere functie hebben opgenomen, namelijk die van muziekleraar en remediërleraar.

Er is amper literatuur beschikbaar over de redenen waarom leraren kiezen voor een onderwijs gerelateerde job binnen het bredere onderwijsveld. De studie van Mittapalli en Fowler (2008) is de enige, tot zo ver bekend bij de auteurs, die hieraan aandacht besteedt in onderzoek. Volgens de onderzoekers zijn er vier redenen waarom leraren kiezen voor een job binnen het onderwijssysteem: groei in de loopbaan en loopbaanmogelijkheden, werkcondities, autonomie en loon. Deze laatste was volgens hen niet één van de belangrijkste redenen om het lerarenberoep te verlaten.

Aangezien er niet meer wetenschappelijk evidentie voorhanden is, kunnen we hier niet verder ingaan op de beweegredenen waarom leraren deze loopbaankeuze maken. Dit onderzoek zal meer duidelijkheid brengen in de redenen waarom mensen kiezen voor een onderwijs gerelateerde job.

2.3 Schoolleider worden

Omdat de wetenschappelijke literatuur rond loopbaankeuzes binnen de school en/of het bredere onderwijsveld schaars is, zullen we in deze literatuurstudie beperkt ingaan op één van de mogelijke loopbaankeuzes binnen het onderwijs, namelijk de keuze om schoolleider te worden. Naar deze loopbaankeuze zijn er wel heel wat studies uitgevoerd.

Zowel in Vlaanderen (Devos et al., 2018) als in andere regio's van de wereld (Howley et al., 2005) lijkt het moeilijk te zijn om de functie van schoolleider in te vullen. Aangezien sterk schoolleiderschap enorm belangrijk is voor de onderwijskwaliteit van scholen (Leithwood & Day, 2008; Robinson et al., 2008), is het belangrijk om meer inzicht te krijgen in de vraag wat leraren tegenhoudt om schoolleider te worden en welke aantrekkingsfactoren van belang zijn voor de functie van schoolleider. We onderzoeken eerst aan de hand van Vlaamse en internationale literatuur in welke mate de functie van schoolleider een moeilijk in te vullen beroep is. Vervolgens gaan we in op motiverende en belemmerende overwegingen om schoolleider te worden.

Uit het recente onderzoek van Devos, Vanblaere en Bellemans (2018) blijkt dat er “geen overaanbod is aan kandidaten voor het ambt van schoolleider”. De onderwijsprofessionals uit het onderzoek beschrijven hoe selectiecommissies geregeld meerdere rondes moeten organiseren of gaandeweg enkele eisen (bv. anciënniteit) moeten bijstellen voordat ze een geschikte kandidaat vinden.

Ook uit internationaal onderzoek blijkt het moeilijk te zijn om de functie van schoolleider in te vullen (Howley et al., 2005; Pijanowski, Hewitt, & Brady, 2009; Pounder & Merrill, 2001; Stone-Johnson, 2014). Verschillende redenen kunnen hieraan ten grondslag liggen. Een eerste reden heeft te maken met het feit dat onderwijsprofessionals die interesse en/of ambitie hebben om schoolleider te worden, in hun keuze kunnen worden afgeremd door onaantrekkelijke eigenschappen van het beroep (Pounder & Merrill, 2001). Wanneer de belemmerende overwegingen groter zijn dan de motiverende, is de kans klein dat onderwijsprofessionals de stap naar de functie van schoolleider zetten (Pounder & Merrill, 2001). Een andere reden die we terugvinden in Amerikaans onderzoek is dat veel onderwijsprofessionals wel een directieopleiding volgen, maar na of tijdens de opleiding beslissen om zich toch geen kandidaat te stellen (Jordan et al., 1994; Pounder & Merrill, 2001). Een

laatste reden is ten slotte dat een aantal onderwijsprofessionals geïnteresseerd is in én voorbereid is op de functie van schoolleider, maar niet de juiste vaardigheden heeft om deze functie op te nemen (Jacobson, 2005). Devos en collega's (2018) stellen dat niet elke getalenteerde leraar per definitie ook een goede schoolleider is. Bovenstaande redenen zorgen ervoor dat vacatures voor de functie van schoolleider moeilijk ingevuld geraken. In wat volgt, stellen we de motiverende overwegingen en belemmerende overwegingen voor om schoolleider te worden.

2.3.1 Motiverende overwegingen om schoolleider te worden

Sadker & Sadker (2005) vonden dat de keuze om de stap te zetten naar een directiefunctie onder meer te maken heeft met de ambitie om het beleid van de school (meer) te kunnen beïnvloeden en om voor de leerlingen een verschil te kunnen maken. Dit laatste wordt bevestigd door Howley, Andrianaivo en Perry (2005) die de mogelijkheid om het verschil te maken vernoemen als belangrijkste beweegredenen om een overstap naar een directiefunctie te overwegen.

De studie van Shen, Cooley & Ruhl-Smith (1999) geeft aan dat leraren voornamelijk kiezen voor het beroep van schoolleider omwille van motiverende redenen. Ze willen bijvoorbeeld graag leiderschap voorzien voor een school, bijdragen tot de maatschappij en ze kiezen voor het beroep omwille van hun liefde voor kinderen en jongeren. Factoren gerelateerd aan werkcondities zijn belangrijk, maar zijn volgens Shen et al. (1999) secundair aan de motiverende beweegredenen. Cooley & Shen (2000) vonden daarentegen dat de belangrijkste reden om zich kandidaat te stellen als schoolleider wel te maken had met de werkcondities, namelijk de positieve verhoudingen tot het schoolbestuur, het leidinggevende team en de leraren.

Andere beweegredenen zijn de mogelijkheid om op het leven van een groter aantal leerlingen een impact te hebben, om creatieve, persoonlijke ideeën te implementeren, om een grotere impact op het schoolbeleid te hebben en het hogere salaris als directeur. Dit laatste element draait in Vlaanderen anders uit. Zo blijkt uit het onderzoek van Devos, Vanblaere en Bellemans (2018) dat schoolleiders een grote frustratie hebben over het kleine loonverschil met leraren en het veel lagere loon in vergelijking met vergelijkbare leidinggevende functies uit de privésector.

2.3.2 Belemmerende overwegingen om schoolleider te worden

Er zijn bepaalde belemmerende overwegingen die in verschillende internationale studies worden aangehaald die ervoor zorgen dat leraren geen schoolleider willen worden. Zo houdt de verminderde kans om rechtstreeks met kinderen bezig te zijn of het feit dat men niet meer voor de klas kan staan leraren tegen om te kiezen voor het beroep van schoolleider (Donaldson, 2007; Howley, Andrianaivo, & Perry, 2005; Stone-Johnson, 2014). Ook de geassocieerde en geanticipeerde stress of druk (zoals bijvoorbeeld door minder familiale tijd, door aan politiek te doen) (Bass, 2006; Gilman & Lanman-Givens, 2002; Howley, Andrianaivo, & Perry, 2005; Jordan, McCauley, & Comeaux, 1994) en de lange werkdagen (Gilman & Lanman-Givens, 2002; Pounder & Merrill, 2001; Stone-Johnson, 2014) maken dat leraren er niet voor kiezen om directeur te worden. Daarbij geven Pounder en Merrill (2001) aan dat het door de grote tijdsbesteding van schoolleiders moeilijk is om een goede work-life-balans te vinden.

Andere belemmerende overwegingen om schoolleider te worden in internationaal onderzoek omvatten onder meer de grotere verantwoordelijkheden (Howley, Adrianaivo, & Perry, 2005), grotendeels administratief werk (Stone-Johnson, 2014), te laag loon (Gilman & Lanman-Givens, 2002; Jordan, McCauley, & Comeaux, 1994), te weinig autoriteit (Gilman & Lanman-Givens, 2002) en groeiende verantwoording (Copland, 2001; Grubb & Flessa, 2006).

In het recente Vlaamse onderzoek van Devos en collega's (2018) komt eveneens naar voor dat de grote taakbelasting van de job van schoolleider een belemmering vormt om dit beroep uit te oefenen⁴. Schoolleiders hebben heel lange werkdagen en ze hebben het gevoel continu aan het werk te zijn. Verschillende schoolleiders zijn dan ook van mening dat de job van schoolleider niet te combineren is met opgroeiende kinderen wegens de grote taakbelasting. Deze schoolleiders geven aan dat ze nooit voor het beroep zouden gekozen hebben met een dergelijke gezinssituatie.

2.4 Van school veranderen

De redenen waarom leraren van school veranderen, zijn vaak dezelfde als de redenen waarom leraren het lerarenberoep definitief verlaten. In het begin van de loopbaan zijn veel leraren immers nog op zoek naar hun professionele identiteit en de plek waar ze thuishoren. In deze zoektocht komt het vaak voor dat leraren van school veranderen (Huberman, 1995). Daarnaast moeten veel leraren tijdens de eerste jaren van hun loopbaan vaak noodgedwongen van school veranderen in afwachting tot een vaste aanstelling. Het grote verschil tussen leraren die van school veranderen en leraren die het beroep verlaten, is dat er bij de eerste groep continuïteit is in het lerarenberoep. In dit hoofdstuk ligt de focus op leraren die vrijwillig van school veranderen.

Leraren die in het begin van hun loopbaan van school veranderen, lijken soms sterk op leraren die het beroep verlaten in deze loopbaanfase (Johnson & Birkeland, 2003). Leraren in beide groepen voelen zich niet effectief genoeg en ervaren tekortkomingen in de school waarin ze lesgeven (Johnson & Birkeland, 2003). Het grote verschil tussen de eerste groep leraren (die van school veranderen, maar het lerarenberoep niet verlaten) en de tweede groep, is het feit dat de eerste groep niet het gevoel heeft dat de moeilijkheden waarop ze botsen, onvermijdelijk zijn. Deze leraren zijn allen bereid om het lerarenberoep een tweede kans te geven. Bij de zoektocht naar een nieuwe school gaan de Amerikaanse respondenten in het onderzoek van Johnson & Birkeland (2003) doelbewust op zoek naar een school waar ze succes kunnen ervaren in de klas. Voor zo ver bekend bij de auteurs, zijn er (nog) geen studies uitgevoerd over beweegredenen om van school te veranderen bij Vlaamse leraren. Hieronder geven we een overzicht van de bevindingen van het internationale onderzoek. Onderstaande onderzoeksresultaten kunnen ons helpen om een zicht te krijgen op de redenen die bij leraren een rol kunnen spelen om van school te veranderen. Omdat het onderzoek geen onderscheid maakt tussen factoren die meer of minder belangrijk zijn, presenteren we deze bevindingen in willekeurige volgorde.

⁴ In het onderzoek van Devos en collega's (2018) zijn alle bevraagde onderwijsprofessionals schoolleider geworden. Deze belemmerende factor kwam aan bod wanneer onderwijsprofessionals reflecteren over gezinsomstandigheden (opgroeiende kinderen) waaronder ze de functie niet zouden aanvaard hebben. Daarnaast blijkt uit onderzoek dat demotiverende factoren wanneer men al bezig is met het beroep (zoals een te hoge taakbelasting) nauw samenhangen met belemmerende overwegingen om al dan niet voor een functie te kiezen.

Verscheidende studies vonden dat een *zwak schoolleiderschap* een invloed kan uitoefenen op de wens om van school te veranderen (Goddard & O'Brien, 2003; Johnson & Birkeland, 2003; Tiplic et al., 2015). Zwak schoolleiderschap kan onder meer tot uiting komen wanneer het gedragsbeleid voor de leerlingen niet goed uitgewerkt is. Zo rapporteren de leraren die van school veranderden uit het onderzoek van Johnson en Birkeland (2003) dat ze het beu waren dat er geen duidelijkheid was over wat leerlingen wel en niet mogen doen. Zij veranderden van school omdat respectloosheid en verstoring door leerlingen als normaal beschouwd worden door de schoolleider(s). Ook leraren die lesopdrachten krijgen die niet voldoende aangepast zijn aan hun vaardigheden en een afwezige, bestraffende of controlerende schoolleider, zijn weerspiegelingen van een zwak schoolleiderschap. Leraren in een dergelijke school gaan op zoek naar een nieuwe school met een schoolleider die de behoeftes van beginnende leraren begrijpt en hen ondersteunt (Johnson & Birkeland, 2003). Het onderzoek van Tiplic et al. (2015) in Noorwegen benadrukt het belang van vertrouwen tussen leraren en schoolleiders (zie Bryk & Schneider, 2002 voor vergelijkbare bevindingen).

Ook is het belangrijk dat leraren gevoelsmatig betrokken zijn bij de school en *zich thuis voelen* op school (Tiplic et al., 2015). Gevoelsmatige betrokkenheid heeft een invloed op jobvoldoening (Culver, Wolfle, & Cross, 1990; Meyer, Allen, & Smith, 1993) en dus ook op de wens van leraren om al dan niet van school te veranderen (Tiplic et al., 2015).

De mate waarin leraren verbonden zijn met elkaar en *in team werken*, heeft ook een invloed op de vraag of leraren van school veranderen (Goddard & O'Brien, 2003; Johnson & Birkeland, 2003). In hun zoektocht naar een nieuwe school willen leraren een school waarin er veel interacties zijn onder de collega's. Een nauw verband met deze bevinding is de vaststelling dat de perceptie van *effectiviteit van het schoolteam* een effect heeft op de intentie van leraren om van school te veranderen (Tiplic et al., 2015). Wanneer leraren het gevoel hebben dat inspanningen voor de school door het volledige schoolteam worden geleverd, hebben leraren een lagere intentie om de school te verlaten. Ook *de mate van collectieve zelfeffectiviteit* (Tiplic et al., 2015) heeft een invloed op de wens om van school te veranderen.

Wat ook interessant is om te bekijken, zijn factoren die volgens het onderzoek *geen* beduidende invloed hadden op de wens om van school te veranderen. Dit zijn de mate waarin de leraar het gevoel heeft om de klas in de hand te houden en de capaciteit om nieuwe pedagogische inhoud over te brengen (Tiplic et al., 2015).

Samenvattend kunnen we stellen dat de meeste factoren die een invloed uitoefenen op de wens om van school te veranderen, te maken hebben met kenmerken van de organisatie eerder dan met kenmerken van het individu (Tiplic et al., 2015). In de bovenstaande studies werd gevonden dat sterk schoolleiderschap, de mate waarin in team wordt samengewerkt en hoge effectiviteit van het schoolteam ervoor kunnen zorgen dat leraren graag in hun school willen blijven. Meer individuele of persoonlijke kenmerken hebben te maken met het feit of leraren zich thuis voelen op school, gevoelsmatig betrokken zijn en een hoge mate van zelfeffectiviteit hebben; al moeten we opmerken dat deze zogenaamde 'eerder individuele kenmerken' ook afhankelijk kunnen zijn van de mate van ondersteuning of schoolleiderschap in de school.

2.5 Werkvolume aanpassen

Uit de recente TALIS-studie (Van Droogenbroeck et al., 2019) blijkt dat het aantal leraren dat deeltijds aan het werk was de laatste jaren is gestegen. Het gaat om een stijging van 2.8% (over vijf jaar) bij de leraren uit het basisonderwijs en om een stijging van 5.6% (over tien jaar) bij de leraren in de eerste graad van het secundair onderwijs. Het aantal deeltijds werkende leraren in Vlaanderen is overigens relatief groot (meer dan een kwart van de leraren uit de steekproef) in vergelijking met andere Europese landen. Daarenboven neemt de groep Vlaamse leraren ouder dan 55 jaar meer verloven op dan leraren uit andere leeftijdscategorieën (Departement Onderwijs en Vorming, 2015).

In de kwalitatieve studie van Ballet en Kelchtermans (2008) blijkt dat leerkrachten een evenwicht willen zoeken tussen werk en privé. Zij willen zich een goede leerkracht voelen, maar tegelijkertijd willen ze er ook zijn voor hun kinderen. Dit lukt echter niet zonder 'kosten' (cf. financiële gevolgen om deeltijds te gaan werken). Ook Tierens en Smet (2015b) stellen dat leraren gebruikmaken van beschikbare verlofstelsels om de werk-privébalans te bevorderen.

Over de aanpassing van het werkvolume is weinig literatuur bekend. We weten dus niet veel over de redenen waarom onderwijsprofessionals kiezen om deeltijds te gaan werken. Daarom is het belangrijk om het werkvolume ook als loopbaankeuze op te nemen in deze studie om dit verder te exploreren.

2.6 Het lerarenberoep verlaten

In dit deel bespreken we de keuze van leraren om het lerarenberoep te verlaten. Dit hoofdstuk is iets anders opgebouwd dan de andere hoofdstukken. Omdat er behoorlijk wat onderzoek gebeurd is naar uitstroom uit het lerarenberoep, wilden we ook voldoende recht doen aan deze literatuur. Eerst gaan we in op de vraag in welke mate het problematisch is als leraren het beroep verlaten. Daarna schetsen we de uitstroom voor Vlaanderen en plaatsen deze in perspectief met andere beroepsgroepen en landen. Tot slot bespreken we de beweegredenen van leraren om het beroep te verlaten.

2.6.1 Nadelen van uitstroom uit het lerarenberoep

In dit inleidende deel behandelen we de vraag in welke mate uitstroom uit het lerarenberoep problematisch is. Verschillende onderzoekers wijzen erop dat uitstroom uit het lerarenberoep niet a priori of per definitie problematisch is (zie bijvoorbeeld Borman & Dowling, 2010; OECD, 2006). De OESO (2006, p. 170) verwoordt dit als volgt: “In een groeiend globale arbeidsmarkt wordt jobmobiliteit stilaan een normaal onderdeel van het professionele leven. In welke mate zou of kan

het lesgeven dan als een levenslange loopbaan beschouwd worden?”⁵ In elk beroep komt met andere woorden een zekere mate van uitstroom voor. Volgens de OESO (2006) kan een beperkt verloop in de meeste beroepsgroepen zelfs positief zijn omdat nieuwe werknemers ook nieuwe kennis, ideeën en vaardigheden met zich meebrengen (OECD, 2006). Lerarenuitstroom wordt pas problematisch wanneer ook leraren uit het beroep uitstromen die initieel gemotiveerd zijn, die er de juiste capaciteiten voor hebben en graag willen lesgeven, maar toch voor een ander beroep kiezen omdat de juiste randvoorwaarden niet vervuld zijn (Kelchtermans, 2017). Daarnaast heeft uitstroom uit het lerarenberoep ook grotere gevolgen dan uitstroom uit andere beroepsgroepen vanwege de grote nadelige effecten voor zowel scholen als grote groepen leerlingen (Ingersoll, 2003). Verschillende onderzoekers wijzen erop dat een groot lerarenverloop veel nadelen met zich meebrengt wegens de gevolgen voor grote groepen mensen (leerlingen, leraren en directieleden) (Ingersoll, 2003; Long et al., 2012; OECD, 2006; Struyve et al., 2016). In wat volgt vatten we deze nadelen die we terugvonden in de literatuur samen.

Allereerst heeft onderzoek aangetoond dat les krijgen van opeenvolgende nieuwe leraren een negatief effect heeft op leerlingenprestaties (Alliance for Excellent Education, 2005; Gallant & Riley, 2017; Hanushek, Kain, & Rivkin, 2006; Newberry & Allsop, 2017; OECD, 2006) en de ontwikkeling van de leerlingen (Gallant & Riley, 2017; Newberry & Allsop, 2017; OECD, 2006). Dit kan onder andere komen door het feit dat leraren ondanks een goede voorbereiding en hoge kwaliteit van de lerarenopleiding nog veel moeten leren op de werkplek zelf. Hoewel nieuwe leraren nieuwe ideeën mee kunnen brengen (OESO, 2006), is ervaring is noodzakelijk voor leraren om op een effectief niveau te kunnen lesgeven (Gilbert, 2005; OECD, 2006; Rice, 2003). Daarnaast beperkt een groot lerarenverloop de hoeveelheid kennis en informatie die aanwezig is in de school (Guin, 2004). Wanneer leraren vaak wisselen, heeft de school onvoldoende de kans om een schoolcultuur te ontwikkelen met een gemeenschappelijke visie, normen, waarden en doelstellingen (Gallant & Riley, 2017; Towers & Maguire, 2017). Een gedragen schoolcultuur waarbij alle leraren naar dezelfde doelstellingen toewerken, kan bijdragen tot de onderwijskwaliteit (Kelchtermans, 2017). Ten slotte gaan de aanwerving, introductie en ondersteuning van nieuwe leraren ook gepaard met aanzienlijke financiële kosten die verloren gaan wanneer deze leraren het systeem verlaten (Long et al., 2012; Watlington et al., 2010). Ook uit recent Vlaams onderzoek blijkt dat schoolleiders veel tijd spenderen om naar geschikte kandidaten te zoeken en openstaande vacatures in te vullen (Devos et al., 2016; 2018). De rekrutering gaat meestal gepaard met extra administratief werk, wat het takenpakket weer zwaarder maakt voor de schoolleiders of leraren die op zoek moeten gaan naar geschikte kandidaten (Kelchtermans, 2017). Internationaal onderzoek toont bovendien aan dat de investeringen in opleiding, aanwerving en ondersteuning pas rendabel zijn vanaf het zesde jaar na de start van de loopbaan (Carroll & Fulton, 2004). Een te groot lerarenverloop kan ervoor zorgen dat scholen in een vicieuze cirkel terechtkomen. Het risico bestaat dat lagere aanwervingscriteria gehanteerd worden om de openstaande vacatures in de scholen in te vullen (Ingersoll, 2003). Ten gevolge daarvan staan minder talentvolle leraren voor de klas, wat dan vanzelfsprekend ook weer een invloed heeft op de onderwijskwaliteit en de onderwijsprestaties van de leerlingen (Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013).

⁵ Vertaling uit OESO (2005, p. 170)

Uit het bovenstaande literatuuroverzicht blijkt dat een groot lerarenverloop veel nadelen kan hebben, of positief verwoord, dat een stabiel lerarenteam voordelen kan opleveren voor zowel de onderwijskwaliteit, de leerprestaties van de leerlingen, het schoolklimaat, als de algemene werking van de school. In het volgende deel bekijken we de situatie voor Vlaanderen en proberen we een zicht te krijgen op de lerarenuitstroom. Vervolgens gaan we in op redenen voor uitstroom.

2.6.2 Uitstroom in Vlaanderen

In dit deel geven we de cijfers van de uitstroom weer voor Vlaanderen. Eerst schetsen we de lerarenuitstroom in vergelijkend perspectief met andere landen en beroepsgroepen. Daarna beschrijven we de uitstroom in Vlaanderen aan het begin van de loopbaan. De belangrijkste vergelijking is de lerarenuitstroom in Vlaanderen met het dalende aantal inschrijvingen aan de lerarenopleidingen en het lerarentekort.

2.6.2.1 Uitstroom in Vlaanderen in vergelijking met andere landen en beroepsgroepen

Om de uitstroom in Vlaanderen te kunnen vergelijken met uitstroom in andere landen is het belangrijk dat de uitstroomcijfers gelden voor hetzelfde tijdsbestek en leraren van dezelfde leeftijdsgroepen. De OESO (2006) maakte deze internationale vergelijking voor 2001, en bracht uitstroom voor de volledige loopbaan en in alle leeftijdsgroepen in kaart. Uit de vergelijking blijkt het uitstroompercentage in Vlaanderen hoog te zijn in vergelijking met andere landen. In 2001 stroomden in Italië, Japan en Korea minder dan 3% leraren uit. In Australië, Canada, Frankrijk, Duitsland, Ierland, Nederland en Schotland stromen er tussen 3% en 6% leraren uit. In België (Vlaanderen), Israël, Zweden, Engeland en de Verenigde Staten stroomden meer dan 6% leraren uit (OECD, 2006).

Onder de definitie van ‘leraren die uitvallen’ horen in deze internationale vergelijking leraren die op pensioen gaan, die het lerarenberoep verlaten voor andere jobs, die het beroep verlaten omwille van familiale of persoonlijke redenen en die ontslagen worden. In deze berekening gaat het niet om leraren die van school veranderen, of leraren die van functie veranderen binnen dezelfde school.

De studie van Laurijssen (2011) ging na in welke mate leraren nog in hetzelfde beroep bleven na drie en zes jaar na aanvang in vergelijking met andere beroepsgroepen. Uit haar onderzoek blijkt dat leraren ongeveer even lang in het beroep blijven als werknemers uit medische en paramedische beroepen en werknemers uit de sector van gedrag en maatschappij. In vergelijking met technische beroepen, economische, administratieve of commerciële beroepen en de beroepsklasse van persoonlijke en sociale beroepen vertoont de beroepsklasse van leraar meer stabiliteit. In een recentere studie maken Laurijssen en Glorieux (2017) een vergelijking in de retentiecijfers tussen leraren en medewerkers in de zorgsector (d.i. het aantal leraren en werknemers in de zorgsector dat blijft). Zo blijkt dat na vijf jaar 87% van de instromers uit de lerarenopleidingen als leraar aan het werk is, tegenover een percentage van 75% instromers in de zorgsector. Zoals we in 2.6.1 lazen, levert uitstroom uit het lerarenberoep echter mogelijk meer nadelen op dan uitstroom uit andere beroepsgroepen (Ingersoll, 2003; Long et al., 2012; OECD, 2006; Struyve et al., 2016). Bovendien is de uitstroom uit het lerarenberoep in Vlaanderen extra prangend ten aanzien van het lerarentekort. In de volgende paragrafen geven we de cijfers voor uitstroom aan het begin

van de loopbaan in Vlaanderen. Daarna maken we een vergelijking tussen de uitstroom en de dalende inschrijvingen aan de lerarenopleidingen en het lerarentekort in Vlaanderen, wat wellicht de meest relevante vergelijkende combinatie is.

2.6.2.2 Uitstroom bij Vlaamse leraren aan het begin van de loopbaan

Een groot aantal Vlaamse leraren verlaat het beroep binnen de eerste paar jaren. Uit cijfers voor Vlaamse leraren jonger dan dertig jaar van 2014, blijkt dat 17% leraren (ofwel iets minder dan één op vijf) binnen de vijf jaar het lerarenberoep verlaat (Vlaams Parlement, 2015). Deze cijfers worden gevormd door uitstromende leraren uit het (buitengewoon) kleuter, (buitengewoon) lager onderwijs, (buitengewoon) secundair onderwijs. In het lager onderwijs bedraagt de uitstroom 12% en in het secundair onderwijs 23% (Vlaams Parlement, 2015). Het uitstroompercentage in het Vlaamse secundair onderwijs ligt dus aanzienlijk hoger dan het uitstroompercentage in het basisonderwijs. De gemiddelde uitstroomcijfers voor de lerarenpopulatie als geheel blijken ongeveer dezelfde te zijn voor de periode van 2003 tot 2014 en schommelen steeds tussen de 16% en 17% (Vlaams Parlement, 2015). De recente studie van Laurijssen en Glorieux (2017) bevestigt de tendens van de cijfers van het Vlaams Parlement (2015), al ligt het absolute niveau van de uitstroom uit het lerarenberoep in de studie van Laurijssen en Glorieux (2017) iets lager. De laatstgenoemde onderzoekers wijzen erop dat dit niet noodzakelijk wijst op bepaalde tendensen, maar dat dit mogelijk een gevolg is van de specifieke operationalisatie van de variabelen. De globale uitstroom van leraren (gestart in 2008) na vijf jaar bedraagt 12,7% (Laurijssen & Glorieux, 2017). Leraren met een masterdiploma en/of diploma specifieke lerarenopleiding verlaten het lerarenberoep het meest (21%). Zij hebben immers nog een ander diploma dat ze op de arbeidsmarkt kunnen gebruiken. Ook bij de leraren met een professionele bachelor secundair onderwijs ligt het uitstroompercentage redelijk hoog, namelijk 16%. De professionele bachelor kleuteronderwijs en de bachelor-na-bachelor zijn de types diploma's met de hoogste instroom in het lerarenberoep. Bij hen zien we een beperktere uitstroom van respectievelijk 6% en 4%. Ten slotte verlieten bij professionele bachelor lager onderwijs 8% van de leraren het onderwijs.

2.6.2.3 Uitstroom in combinatie met een dalend aantal inschrijvingen en het lerarentekort

De meest relevante vergelijking die we kunnen en moeten maken is echter niet zozeer uitstroom uit het lerarenberoep ten aanzien van andere landen en beroepsgroepen, maar uitstroom in combinatie met het dalende aantal inschrijvingen aan de lerarenopleidingen en het lerarentekort binnen Vlaanderen zelf. Die vergelijking helpt om het lerarentekort in Vlaanderen in kaart te brengen. Sinds het schooljaar 2013-2014 dalen de inschrijvingscijfers voor lerarenopleidingen de laatste jaren systematisch (Laurijssen, 2018). Het aantal afgestudeerden van een lerarenopleiding op bachelorniveau blijft stabiel, maar de aantallen afgestudeerden van de specifieke lerarenopleiding na een master⁶ nemen af. Door de combinatie van het dalende aantal inschrijvingen aan de lerarenopleiding, de hogere leerlingenaantallen in zowel basis en secundair onderwijs, de vergrijzende lerarenpopulatie en de uitstroom van leraren ontstaat er een lerarentekort (Staelens, 2017). De noden verschillen naargelang het onderwijsniveau, de regio in Vlaanderen en de vakspecialisaties. Leraar secundair onderwijs is opgenomen als

⁶ Sinds september 2019 werd deze opleiding vervangen door de educatieve master. Daarvan zijn nog geen afstudeercijfers bekend op het moment van het schrijven van dit onderzoeksrapport.

knelpuntenberoep in de lijst van de VDAB (2018) dus we kunnen stellen dat in het onderwijsniveau van het secundair onderwijs de nood het grootst is. In Brussel worden echter bijkomend vaak leraren voor het kleuter- en lager onderwijs gezocht (Laurijssen, 2018). Regionaal bekeken zijn er meer tekorten in stedelijke centra dan in landelijke regio's en qua vakspecialisaties worden leraren voor technische vakken, wiskunde en Frans het meest gezocht (Laurijssen, 2018).

2.6.2.4 Besluit uitstroom in Vlaanderen

In vergelijking met andere landen lijkt de uitstroom in Vlaanderen eerder hoog te zijn; in vergelijking met andere beroepsgroepen zijn de verschillen niet zo groot. De meest relevante vergelijking is echter om de uitstroom uit het lerarenberoep in het perspectief te plaatsen met het dalende aantal inschrijvingen aan de lerarenopleidingen en het lerarentekort in Vlaanderen zelf. Ook is het belangrijk stil te staan bij het grote aantal nadelen dat een groot lerarenverloop met zich meebrengt. Daarnaast is het belangrijk om inzicht te krijgen in waarom leraren het beroep verlaten en welke kenmerken hiermee samenhangen. In de volgende paragrafen bieden we hiervan een overzicht.

2.6.3 Beweegredenen om het beroep te verlaten

In dit deel geven we aan de hand van Vlaamse en internationale literatuur een overzicht van beweegredenen waarom leraren het beroep verlaten.

2.6.3.1 Redenen van uitstroom aan het begin van de loopbaan

Struyven en collega's (2012) vroegen in hun studie aan beginnende leraren die het beroep verlaten hadden, welke redenen hierin een rol hadden gespeeld. De respondenten waren 235 Vlaamse leraren die vijf jaar na afstuderen in 2001-2002 niet meer werkzaam waren in het onderwijs.

In hun multi-method onderzoek wilden Struyven en collega's (2012) een zicht krijgen op de redenen waarom beginnende leraren het onderwijs verlaten.

Uit dit onderzoek bleek dat de meest voorkomende reden voor leraren om na een paar jaar uit het beroep te stappen, te maken heeft met een *gebrek aan toekomstperspectieven*. Volgens de onderzoekers heeft het gebrek aan toekomstperspectieven vooral te maken met het feit dat veel leraren in het begin van hun loopbaan van de ene tijdelijke aanstelling ('interimcontract') naar de andere moeten overstappen en dus vaak van school moeten veranderen. De meerderheid van de beginnende leraren die het beroep na een paar jaar ondervinding verlaten heeft, stond in verschillende scholen, soms zelfs tot tien scholen in een kleine drie jaar tijd. Uit het kwalitatieve luik van de studie blijkt dat vaak van school veranderen lastig is voor beginnende leraren.

De tweede voornaamste reden om het beroep na een paar jaar te verlaten is de *zware taakbelasting*. De items die hierover gaan in de survey zijn de vragen of het een rol heeft gespeeld of ze te veel schoolwerk (voorbereiden, verbeteren) hadden naast de lessen, of ze te weinig tijd hadden om de lessen voor te bereiden, of de werkdruk en stress in het onderwijs te zwaar was en of er te veel administratief werk bij het lerarenberoep kwam kijken. De derde voornaamste reden die een rol heeft gespeeld is een *te geringe ondersteuning door directie en collega's*. De items die hierover handelen in de survey gingen over steun van de directie, steun van het beleid (bv. scholengemeenschap, koepel, vakbonden, enz.), contact met en steun van collega's, bewegingsvrijheid ten opzichte van oudere collega's, de mate waarin men op school vervelende

taken en moeilijke klassen toegewezen kreeg, begeleiding als beginnende leraar, betrokkenheid bij de besluitvorming op school en het ervaren van erkenning en respect als leraar. Op de vierde plaats staat een *verstoorde relatie tot ouders*. Redenen die hiermee verband houden, zijn het ervaren van moeilijkheden met ouders, het gevoel hebben zich vaak te moeten verantwoorden ten opzichte van de ouders en het gevoel hebben weinig steun te krijgen van hen. Voor de duidelijkheid willen we benadrukken dat niet alle vermelde items hierboven een invloed uitoefenden op de beslissing van leraren om het onderwijs te verlaten. De studie legt bloot dat een gebrek aan toekomstperspectieven, een zware taakbelasting, een te geringe ondersteuning door directie en collega's en een verstoorde relatie tot de ouders als geheel een rol hebben gespeeld in de beslissing, maar geeft geen informatie over de rol van afzonderlijke items.

Een andere, Amerikaanse studie waarbij leraren rechtstreeks over de redenen van uitstroom bevestigd werden, is de al eerder geciteerde longitudinale studie van Johnson en Birkeland (2003). Acht leraren waren bij de aanvang van hun loopbaan van plan om dit beroep lang uit te oefenen, maar hebben binnen de drie jaar besloten om het beroep te verlaten. Uit de analyse van Johnson en Birkeland (2003) blijkt dat de soort factoren die leraren uit het beroep hebben gedreven ongeveer dezelfde waren bij alle respondenten die het onderwijs verlieten. Sommige factoren hadden een grotere of kleinere impact op hun beslissing om het beroep te verlaten afhankelijk van de leraar. Volgens de onderzoekers lijken bij alle respondenten de *werkomstandigheden* op de voorgrond te staan in hun beslissing om het beroep te verlaten. Alle leraren verlangden naar ondersteuning en hulpbronnen die ervoor gezorgd zouden kunnen hebben dat ze succesvol zouden zijn geweest in hun beroep. Leraren noemden bijvoorbeeld het *gebrek aan ondersteuning door schoolleiders* of vertelden zelfs over schoolleiders die een arbitraire en beledigende houding aannamen ten opzichte van hun leraren. Ook het *gebrek aan ondersteuning door collega's* hebben hun beslissing om het beroep te verlaten mee beïnvloed. De bevestigde leraren ervaarden bijvoorbeeld een gebrek aan steun wanneer er problemen waren met het lesgeven. Twee andere factoren die de beslissing van leraren mee bepaald hebben, waren een *te groot takenpakket* en *ongepaste opdrachttoewijzingen*. Uit de gesprekken bleek hoe ongepaste opdrachttoewijzingen een te hoge werklast in de hand werkten. Het *lage maatschappelijke prestige van het lerarenberoep* en het *lage loon* vormden voor alle respondenten een negatief motiverende factor. Voor sommige respondenten waren deze laatstgenoemde elementen beslissend voor hun keuze om het lerarenberoep te verlaten; voor anderen waren het bijkomende ergernissen. Ook het gebrek aan autonomie in de klas is een reden voor beginnende Amerikaanse leraren om het lerarenberoep te verlaten (Carver-Thomas en Darling-Hammond, 2017).

In de mixed method studie van Lindqvist en collega's (2014) werden 87 leraren in Zweden over een langere tijdspanne gevolgd. Aan de leraren die eraan dachten om het lerarenberoep te verlaten, werd gevraagd wat de aanleiding hiervoor was. Volgens de onderzoekers had die meestal te maken met een te hoge werklast, de verhoogde noodzaak tot documenteren en verantwoorden en veranderde professionele doelstellingen (Lindqvist e.a., 2014).

Heel wat studies tonen ook aan dat het lerarenberoep een emotioneel beladen beroep is (Carlyle & Woods, 2002; Hargreaves, 2001; Maslach & Jackson, 1984), en duiden de hoge stress aan als een belangrijke reden waarom leraren het beroep verlaten (Cunningham, 1983; Haberman, 2006).

Daarnaast zijn hoge tijdsdruk en problemen met discipline predictoren voor de wens om het lerarenberoep te verlaten (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Het onderzoek van Tierens en Smet (2015b) wijst bovendien uit dat Vlaamse, startende leraren die voor hun dertigste een lerarenloopbaan beginnen, een hogere kans hebben om uit te stromen dan wanneer ze later in hun carrière met het lerarenberoep beginnen. De onderzoekers wijzen erop dat de leeftijd van dertig jaar vaak samenvalt met trouwen of samenwonen en het stichten van een gezin (het krijgen van kinderen). Ze geven aan dat deze onderzoeksresultaten suggereren dat het lerarenberoep een grote impact kan hebben op de werk-privébalans. Ook uit de Vlaamse werkbaarheidsmonitor blijkt dat onderwijsprofessionals algemeen vinden dat hun werk-privébalans uit evenwicht is (Bourdeaud'hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2017). Deze onderzoeksresultaten kunnen erop wijzen dat zowel mannen als vrouwen in Vlaanderen het lerarenberoep moeilijker combineerbaar vinden met het gezinsleven en dat maatregelen om de werk-privébalans te bevorderen – naast de al bestaande maatregelen – zouden kunnen helpen om lerarenuitstroom aan het begin van de loopbaan tegen te gaan (zie ook Tierens & Smet, 2015b).

Een te zware taakbelasting speelde een belangrijke rol voor Vlaamse leraren om het beroep na enkele jaren ondervinding te verlaten (Struyven & Vanthournout, 2014). Met taakbelasting bedoelt men in deze studie te veel papier- en administratief werk, te weinig tijd om lessen voor te bereiden en veel werk na de lesuren. Hierdoor bestaat een hoge werkdruk: het niet meer aankunnen van het werk en emotioneel vermoeid zijn.

Aangezien een hoge werkdruk, een zware taakbelasting en een lage jobvoldoening belangrijke voorspellers zijn voor lerarenuitstroom, is het verder interessant om na te gaan in welke mate bovengenoemde indicatoren van toepassing zijn voor alle Vlaamse leraren (niet uitsluitend voor diegenen die het beroep verlaten). Om het antwoord op deze vraag te krijgen, kunnen we onder meer gebruikmaken van resultaten van de eerder genoemde Vlaamse werkbaarheidsmonitor voor de onderwijssector (Bourdeaud'hui e.a., 2017), het tijdsbestedingsonderzoek van Minnen, Verbeylen & Glorieux (2018) en de *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013; Van Droogenbroeck et al., 2019).

Uit de Vlaamse werkbaarheidsmonitor (Bourdeaud'hui et al., 2017) blijkt dat de werkbaarheidsgraad (d.i. het aantal werknemers met een werkbare job) in de onderwijssector systematisch daalt sinds 2007. In 2007 bedraagt de werkbaarheidsgraad 60%, terwijl het aantal werknemers met een werkbare job daalt naar 52,5% in 2016. Het onderwijs volgt hiermee de trend op de Vlaamse arbeidsmarkt. 41,1% van de werknemers in 2016 heeft last van werkgerelateerde stressklachten. 13,7% van hen bevindt zich in een acuut-problematische situatie en kampt met burn-outsymptomen. 11,2% kampt met motivatieproblemen, 4,9% heeft onvoldoende leermogelijkheden in de job en 18,4% heeft problemen om werk en privé te combineren. Op vlak van leermogelijkheden zijn onderwijsmedewerkers er sinds 2007 op vooruit gegaan, maar de onderzoekers nemen een negatieve evolutie waar voor wat betreft stressklachten en de werk-privébalans. Vlaamse onderwijsprofessionals ervaren een hoge werkdruk: in 2016 is dit het geval bij 37,2% werknemers tegenover 28,4% in 2013. De werkdruk binnen de onderwijssector is vergelijkbaar met de werkdruk in andere sectoren. Vlaamse onderwijsprofessionals worden zwaarder emotioneel belast dan werknemers uit andere beroepsgroepen: 35% van hen rapporteert een zware emotionele belasting, wat ruim boven het gemiddelde van de Vlaamse arbeidsmarkt ligt. De bevinding dat het

lerarenberoep een emotioneel belastend beroep is, komt overeen met bevindingen uit internationale studies (Carlyle & Woods, 2002; Hargreaves, 2001; Maslach & Jackson, 1984). Belangrijk voor de motivatie van werknemers zijn ook de geringe mate waarin men routinematig werk verricht en autonoom kan handelen. Relatief met de Vlaamse arbeidsmarkt scoren onderwijsprofessionals goed op vlak van deze indicatoren: slechts 4,8% noteert routinematig werk te verrichten en slechts 11,6% rapporteert dat ze onvoldoende autonoom kunnen handelen.

Het tijdsbestedingsonderzoek van Minnen, Verbeylen & Glorieux (2018) duidt aan dat Vlaamse onderwijsprofessionals lange werkweken presteren. In het basisonderwijs werken voltijdse leraren gemiddeld 41u11' en leraren in het secundair onderwijs gemiddeld 41u50' (vakanties inbegrepen). Tijdens de lesweken loopt de werktijd van een voltijdse leraar in het basisonderwijs op tot 49u30' en in het secundair onderwijs 47u59'. Ook 's avonds en in het weekend besteden leraren veel tijd aan hun werk: alles samen wordt 25% tot 30% van de werktijd gepresteerd buiten de zogenaamde kantooruren. De onderzoekers duiden aan dat de hoge concentratie van het werk tijdens de lesweken wellicht verklaart waarom veel leraren uitgeput geraken (Klasse, 2018). Daarnaast blijkt uit het onderzoek dat leraren niet alleen tijd spenderen aan lesgeven en lesvoorbereidingen, maar dat 30 tot 40% van hun tijd ook naar administratie, organisatie, beleidstaken en professioneel overleg gaat. Leraren werken gemiddeld acht tot tien uur per week aan administratieve taken, terwijl ze uit deze taken weinig voldoening halen (zie hiervoor ook het onderzoek van Huyge en collega's, 2011, dat aantoonde dat de onvrede met niet-lesgebonden activiteiten een grote voorspeller is om vroegtijdig op pensioen te gaan). Het onderzoek van Minnen, Verbeylen & Glorieux (2018) wijst uit dat leraren het meeste voldoening halen uit het lesgeven zelf.

De resultaten van de *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (Van Droogenbroeck et al., 2019) geven onder meer een beeld van de mate waarin Vlaamse leraren tevreden zijn met hun beroep. 92% van de leraren heeft geen spijt dat ze voor het lerarenberoep hebben gekozen. 70,2% van de leraren secundair onderwijs is het ermee eens dat de voordelen van het lesgeven de nadelen compenseren en 80,7% van hen zou nog altijd voor het lerarenberoep zouden kiezen als ze opnieuw konden beslissen. Eén derde van de leraren stelt zich weliswaar de vraag of het niet beter zou zijn geweest om een ander beroep te kiezen. In de TALIS-studie vijf jaar eerder was dit meer dan 1/5 (Deneire et al., 2013). Wat betreft de werkomgeving en de school waarin ze aan de slag zijn, zijn Vlaamse leraren ook doorgaans tevreden. Ongeveer 10% van de leraren zou liever in een andere school werken en 85,1% zou hun school aanbevelen als een goede plaats om te werken. Meer dan 90% leraren vindt het ook leuk om in hun school te werken. Voor de Vlaamse onderwijssituatie kunnen we besluiten dat bovenstaande onderzoeksresultaten een gemengd beeld tonen. De werkdruk lijkt gestegen zijn in de voorbije jaren en volgt hiermee een algemene Vlaamse trend voor alle beroepen (Bourdeaud'hui et al., 2017). Het lerarenberoep lijkt wel emotioneel meer belastend te zijn dan andere beroepen (Bourdeaud'hui et al., 2017) en het valt op dat leraren lange werkweken hebben (Minnen et al., 2018). Tegelijkertijd zijn leraren globaal genomen tamelijk of heel gelukkig (Van Droogenbroeck et al., 2019). Op basis van deze studies lijken het verlagen van de werkdruk, de emotionele belasting en de werklast wegens niet-lesgebonden activiteiten belangrijke aandachtspunten te zijn, die er mogelijk mede voor zouden kunnen zorgen dat Vlaamse leraren langer met plezier in het beroep blijven.

Een samenvatting van de beweegredenen per loopbaankeuze is terug te vinden in het theoretisch kader in hoofdstuk vier.

3 Strategieën

Over welke strategieën onderwijsprofessionals hanteren om hun loopbaankeuzes waar te maken is, tot zo ver bekend bij de auteurs, geen literatuur te vinden.

4 Personeelsbeleid

Schoolleiders kunnen hun onderwijsteam direct beïnvloeden (Griffith, 2004; Marks & Printy, 2003). Zo kunnen ze hun team veel of weinig ondersteuning bieden. Ook kan het schoolbeleid (direct of indirect) een invloed hebben op jobmotivatie, jobtevredenheid, zelfeffectiviteit (Devos et al., 2016). Deze factoren werden al eerder in verband gebracht met redenen voor in- en uitstroom. Het is een belangrijke vaststelling dat schoolleiders invloed hebben op deze factoren.

Volgens Devos et al. (2016) zijn er drie belangrijke mechanismen bij het bevorderen van de kwaliteit van een lerarenteam binnen een school. Ten eerste is het belangrijk om goede leerkrachten te selecteren. Ten tweede moet men deze zien te behouden. Ten derde moet men de leraren die men al heeft de kansen bieden om zich verder te ontwikkelen (Devos et al., 2016).

Deze eerste twee mechanismen zorgen in Vlaanderen (en in andere landen) voor een uitdaging (Van Droogenbroeck et al., 2019). Devos et al. (2016) gingen in hun kwantitatieve studie na hoe de aanwerving en opdrachttoewijzing het welbevinden van leraren beïnvloeden. Zij concludeerden dat de perceptie op aanwerving significant correleert met bepaalde aspecten van welbevinden van leraren, namelijk jobtevredenheid, organisatorische betrokkenheid en de intentie om de school te verlaten. Daarnaast correleert de perceptie van de opdrachttoewijzing positief met jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid. Er is een negatieve correlatie tussen de perceptie van de opdrachttoewijzing en de intentie om de school of het onderwijs te verlaten. Bovendien stellen Tierens en Smet (2017b) dat het belangrijk is om de leraren een opdracht toe te wijzen die aansluit bij hun diploma. Voor leraren die overgekwalficeerd zijn voor de opdracht die ze moeten uitvoeren, verhoogt de kans op vroege uittrede uit het lerarenberoep. Slechts een klein aantal schoolleiders gebruikt hun autonomie om leraren aan te trekken en te behouden (Europese Commissie, 2019). Zo stellen Cohen-Vogel en Osborne-Lampkin (2007) dat directeurs hun autonomie te weinig benutten om leraren op een gepaste manier toe te wijzen en ze hechten te weinig belang aan een juiste opdrachttoewijzing (Donaldson, 2013).

Een strategisch personeelsbeleid zou hierop een antwoord kunnen bieden. Een strategisch personeelsbeleid houdt in dat personeelspraktijken zijn afgestemd op het strategische beleid van de school (zoals missie, visie, organisatiedoelen of -prioriteiten). Deze personeelspraktijken worden vertaald in één geïntegreerd systeem (Wright & McMahan, 1992). Belangrijk is daarbij dat

de aanpak gebalanceerd is. Dit wil zeggen dat er een afstemming moet zijn van personeelspraktijken onderling en dat daarbij de specifieke noden van de leraren niet uit het oog mogen worden verloren (Vekeman, Devos & Valcke, 2016). In de lijn hiervan voerden Tuytens, Vekeman en Devos (2019) een kwalitatief (SONO-)onderzoek naar strategisch personeelsbeleid bij Vlaamse scholen. Zij vonden dat er vaak geen sprake was van een geïntegreerd personeelsbeleid in de scholen waarbij de verschillende praktijken zijn afgestemd op elkaar. Dit bevestigde eerdere bevindingen van Keep (1993), Rebore (2010) en Runhaar (2017). Maar een belangrijke nuance die Tuytens et al. (2019) maken, is dat er heel wat scholen inspanningen vertonen om bepaalde personeelspraktijken af te stemmen op het strategische beleid van de school en/of de individuele noden van leraren. Zo zien ze dat voor een aantal personeelspraktijken, namelijk opdrachttoewijzing, leerkrachtenevaluatie, professionele ontwikkeling en waardering en beloning dat scholen vaak uitsluitend rekening houden met de individuele noden van leraren, terwijl voor de personeelspraktijk rekrutering en selectie er een afstemming is met het strategisch beleid in plaats van individuele noden. Ook brachten de onderzoekers interne en externe belemmerende factoren met betrekking tot het strategisch personeelsbeleid in kaart. Zo noemden bijvoorbeeld meer dan een kwart tot de helft van de scholen het lerarentekort en de kwaliteit van leraren als externe belemmerende factoren.

Ook bij het beleidsvoerend vermogen van het schoolbeleid is er sprake van een geïntegreerd beleid. Beleidsvoerend vermogen wordt gedefinieerd als "de mate waarin een school de haar beschikbare beleidsruimte succesvol aanwendt om te komen tot een voortdurend proces van behouden of veranderen van haar functioneren met als doel het verbeteren van haar onderwijskwaliteit en het bereiken van de haar opgelegde eigen doelen" (Vanhoof & Van Petegem, 2017, p. 18-19). Een directie kan haar beleidsvoerend vermogen aanwenden om invloed uit te oefenen op haar personeelsleden om zo de onderwijskwaliteit in hun school te verbeteren.

Ook het type leiderschap kan een invloed oefenen op de leraren. Zo is transformationeel leiderschap sterk gecorreleerd aan jobtevredenheid (Dumdum et al., 2002). Transformationeel leiderschap is een leiderschapsmodel dat verschillende aspecten bevat: geïndividualiseerde steun (d.i. extra aandacht aan ieders individuele noden voor groei en prestatie), gedeelde doelen en visie, intellectuele stimulatie, opbouw van cultuur, beloningen, hoge verwachtingen en modelling (d.i. optreden als rolmodel) (Leithwood, Leonard, & Sharratt, 1998). Transformationele leiders kunnen de jobtevredenheid van hun medewerkers verhogen (Tesfaw, 2014) door hen op intellectueel vlak te inspireren en hen te motiveren om hun eigen belangen te overstijgen ten voordele van collectieve doelen (Marks & Printy, 2003).

Ook Thomas, Tuytens, Devos, Kelchtermans, & Vanderlinde (2018) toonden in hun kwantitatieve studie aan dat transformationeel leiderschap positief is gerelateerd aan jobtevredenheid bij leraren, naast de intrinsieke motivatie om les te geven, alsook het affectief organisatorisch engagement. Ten slotte kan transformationeel leiderschap twee psychologische basisbehoeften van leraren vervullen, namelijk autonomie en competentie (Deci & Ryan, 2000). En volgens Devos et al. (2016) zijn autonomie en zelfeffectiviteit (cf. competentie) leerkrachtkenmerken die positief correleren met alle aspecten van welbevinden (Devos et al., 2016).

In het volgende hoofdstuk geven we een samenvatting van deze uitgebreide literatuurstudie in een theoretisch kader.

5 Samenvattend theoretisch kader

In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de factoren vanuit de literatuurstudie die de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals beïnvloeden en hoe het schoolbeleid hierop kan inspelen. Bij de invloedsfactoren maken een verdeling in factoren uit de werkcontext en de individuele factoren die een invloed kunnen uitoefenen op de loopbaankeuzes. Tabel 5 (p. 72-74) geeft een schematisch overzicht van gekende invloedsfactoren vanuit de literatuur. Dit theoretisch kader is een integratie van het literatuuronderzoek en zal richtinggevend zijn voor het verdere verloop van het onderzoek, met name voor de interviews en de focusgroepen en de analyse hiervan.

5.1 Beïnvloedende factoren

Bij de beïnvloedende factoren uit de werkcontext kunnen we op basis van de literatuurstudie vijf clusters van factoren onderscheiden: jobtevredenheid, relaties en ondersteuning, kansen, tijdsbesteding en andere factoren.

Jobtevredenheid beïnvloedt zowel de keuze om leraar te blijven, van school te veranderen of uit te stromen aan het begin van de loopbaan. Als mensen tevreden zijn met hun job, heeft dit een invloed op de keuze om in het beroep te blijven. Indien men niet tevreden is in de job, beïnvloedt dit de keuze om uit te stromen (in het begin van de loopbaan) of om van school te veranderen.

Relaties en ondersteuning hebben een invloed op de keuze om in het lerarenberoep te blijven, op de beslissing om van school te veranderen, om schoolleider te worden of om uit te stromen aan het begin van de loopbaan. Zo zien we dat ondersteuning van de directie, maar ook van collega's en ouders gerelateerd kan worden aan de loopbaankeuze om leraar te blijven. Als leraren geen ondersteuning van de directie of collega's ervaren, hebben deze factoren een belemmerende invloed op de keuze om leraar te blijven en beïnvloeden ze de keuze om van school te veranderen of het beroep te verlaten. Daarnaast heeft een gebrek aan samenwerking met collega's een invloed op de keuze om van school te veranderen.

Ook om schoolleider te worden vinden leraren de ondersteuning van collega's belangrijk.

Daarnaast vinden toekomstige schoolleiders ruggeleuning vanuit het schoolbestuur belangrijk in de keuze om schoolleider te worden. Vooraleer ze de job aannemen, willen ze weten dat ze worden gesteund door het schoolbestuur.

Een andere vorm van relaties en ondersteuning zijn ouderbetrokkenheid en de relaties met ouders. Zij hebben een invloed op de keuze om leraar te blijven of uit te stromen aan het begin van de loopbaan.

Een tweede cluster bij de factoren uit de werkcontext zijn de kansen die leraren krijgen van de schoolleiding. Professionaliseringsmogelijkheden, loopbaanmogelijkheden en opdrachttoewijzingen beïnvloeden respectievelijk de keuzes om leraar te blijven, om een andere functie binnen het onderwijs op te nemen en om uit te stromen aan het begin van de loopbaan.

De derde cluster in de factoren uit de werkcontext is tijdsbesteding. Deze groep omvat factoren met betrekking tot werkdruk, stress en takenpakket, administratieve planlast en verantwoording, lange werkdagen en werk-privébalans. Het is opmerkelijk dat de invloed van deze factoren steeds

negatief van aard is. Werkdruk, stress en takenpakket hebben een invloed op drie verschillende loopbaankeuzes: leraar blijven, schoolleider worden en uitstromen aan het begin van de loopbaan. Andere factoren die de uitstroom aan het begin van de loopbaan beïnvloeden, zijn de administratieve planlast en verantwoording. De moeilijke combinatie werk-privé houdt leraren tegen om te kiezen voor het schoolleiderschap, aangezien men verwacht dat de werkdruk heel hoog ligt. Tegelijk heeft de moeilijke balans tussen werk en privé ook een invloed op de keuze om het lerarenberoep te verlaten. Als leraar krijgt men immers ook te maken met een uitgebreid takenpakket. Daarnaast hebben lange werkdagen een negatieve invloed op de keuze om schoolleider te worden.

Andere factoren uit de werkcontext zijn (algemene) werkcondities, praktijkschok, gebrek aan toekomstperspectief, autonomie, loon en schoolcultuur. Langs de ene kant kan loon een motiverende factor zijn om voor een andere functie in het onderwijs te kiezen. Maar langs de andere kant heeft dit een belemmerende invloed op de keuze voor schoolleider, leraar en op de keuze om uit te stromen. Ook de praktijkschok en het gebrek aan toekomstperspectief beïnvloeden deze laatstgenoemde keuze. Autonomie en de algemene werkcondities zijn in deze cluster factoren die alleen een invloed hebben op de keuze voor een andere onderwijs gerelateerde job. Schoolcultuur kan een negatieve invloed uitoefenen op de keuze om leraar te blijven.

Naast de factoren die te maken hebben met de werkcontext zijn er volgens de literatuur individuele factoren die de loopbaankeuzes van leraren beïnvloeden, zij het beperkter in aantal. Deze individuele factoren kunnen we opsplitsen in drie clusters, namelijk motivationele factoren, gezondheidsfactoren en professionele factoren.

De eerste cluster in individuele factoren, namelijk de motivationele factoren, omvatten zelfeffectiviteit, jobmotivatie, engagement voor de leerlingen en maatschappelijk aanzien. De invloed van de mate van zelfeffectiviteit van leraren springt hieruit omdat deze factor drie verschillende loopbaankeuzes beïnvloedt. Zo is een hoge mate van zelfeffectiviteit een motiverende factor voor de keuze om leraar te blijven. Het schoolbeleid kan hierbij een rol spelen aangezien leraren die ondersteuning van het schoolbeleid krijgen, een hogere mate van zelfeffectiviteit ontwikkelen. Een lage mate van zelfeffectiviteit beïnvloedt daarentegen de keuze om van school te veranderen. Jobmotivatie (zoals bijvoorbeeld richting geven aan het schoolbeleid en een verschil kunnen maken voor leerlingen) is een motiverende factor voor de loopbaankeuze van schoolleider, maar het engagement voor de leerlingen doet onderwijsprofessionals twijfelen om deze stap te zetten. Bij de keuze om leraar te blijven is dit engagement een positieve invloedsfactor. Maatschappelijk aanzien heeft een invloed op de keuze om uit het lerarenberoep te stappen en op de keuze om leraar te blijven.

Gezondheidsfactoren zijn de tweede cluster binnen de individuele invloedsfactoren. Hierin zien we dat kunnen omgaan met stress een invloed kan hebben op loopbaankeuzes van leraren. Als leraren goed kunnen omgaan met stress, bevordert dit de keuze om leraar te blijven. Als dit niet het geval is, beïnvloedt dit de keuze om het beroep te verlaten.

Het laatste type invloedsfactoren binnen de cluster van individuele factoren zijn de professionele factoren. Hiertoe behoren andere professionele doelen. Dit wil zeggen dat onderwijsprofessionals op een bepaald moment in hun loopbanen andere doelstellingen willen bereiken in hun

professioneel leven dan daarvoor. Deze professionele factoren hebben een invloed op de keuze om in het begin van de loopbaan uit het lerarenberoep te stappen.

Tot slot is het belangrijk te vermelden dat we, tot hiertoe, weinig weten over de invloedsfactoren op de keuze om van functie te veranderen binnen het brede onderwijsveld. Dit komt omdat onderzoek naar deze loopbaankeuzes schaars is, zoals eerder vermeld. Het zou kunnen dat bepaalde factoren waarvan we weten dat ze bepaalde loopbaankeuzes beïnvloeden, ook van invloed zijn op de keuze om een andere onderwijs gerelateerde functie uit te oefenen. Dit zal duidelijk worden bij de analyse van de data.

Tabel 1

Beïnvloedende factoren op loopbaankeuzes van leraren

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes			
	Leraar blijven	Van school veranderen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Uitstroom uit lerarenberoep
			Andere functie	Begin loopbaan
Factoren uit werkcontext				
Jobtevredenheid	X (+)	O (+)		O (+)
<i>Relaties en ondersteuning</i>				
positieve relatie met schoolbestuur			X (+)	
ondersteuning vanuit directie	X (+)	O (+)		O (+)
ouderbetrokkenheid / relatie met ouders	X (+)			O (+)
ondersteuning van collega's	X (+)	O (+)	X (+)	O (+)
goede relatie met leerlingen	O (-)			O (+)
samenwerken		O (+)		
<i>Kansen</i>				
professionaliseringsmogelijkheden	X (+)			
loopbaanmogelijkheden			X (+)	
gepaste opdrachttoewijzingen				O (+)

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes			
	Leraar blijven	Van school veranderen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Uitstroom uit lerarenberoep
			Andere functie	Schoolleider Begin loopbaan
<i>Tijdsbesteding</i>				
werkdruk/stress/ takenpakket	X (-)		X (-)	X (+)
administratieve planlast & verantwoording	X (-)			X (+)
lange werkdagen			X (-)	
werk-privébalans			O (-)	O (+)
<i>Andere factoren</i>				
werkcondities (algemeen)			X (+)	
praktijkschok				X (+)
toekomstperspectief				O (+)
autonomie			X (+)	O (+)
loon	X (-)		X (+)	X (-)
schoolcultuur	X (-)			
Individuele factoren				
<i>Motivationele factoren</i>				
zelfeffectiviteit	X (+)	O (+)		
jobmotivatie	X (+)		X (+)	
engagement voor de leerlingen	X (+)		X (-)	
maatschappelijk aanzien	O (-)			O (+)
<i>Gezondheidsfactoren</i>				
kunnen omgaan met stress	X (+)			O (+)

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes			
	Leraar blijven	Van school veranderen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Uitstroom uit lerarenberoep
			Andere functie	Schoolleider Begin loopbaan
<i>Professionele factoren</i>				
andere professionele doelen				X (+)

* Legende:

X (+): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

X (-): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

O (+): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

O (-): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

5.1.1 Schoolbeleid

Schoolleiders hebben de mogelijkheden om hun schoolteam te beïnvloeden en kunnen daarom een invloed uitoefenen op de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. Schoolleiders hebben een invloed op de jobmotivatie, jobtevredenheid en de zelfeffectiviteit van hun personeel. Er zijn drie belangrijke mechanismen die schoolleiders kunnen hanteren om hun leraren te beïnvloeden en zo de kwaliteit van het onderwijzend personeel te bevorderen. Men moet goede leraren selecteren, deze behouden en hen kansen bieden tot verdere ontwikkeling. De aanwerving van leraren is belangrijk aangezien deze is gerelateerd met aspecten van welbevinden. Daarnaast hangt de opdrachttoewijzing samen met de jobtevredenheid en de organisatorische betrokkenheid van de leraren. Belangrijk bij de opdrachttoewijzing is ook dat de opdracht aansluit bij het diploma van de leraar.

Schoolleiders met een strategisch personeelsbeleid kunnen een invloed uitoefenen op hun personeel. Dit houdt in dat de personeelspraktijken zijn afgestemd op het strategisch beleid van de school. Belangrijk hierbij is dat de schoolleiders de specifieke noden van de leraren niet negeren. Ook wanneer er sprake is van transformationeel leiderschap bij de directie, is dit een andere manier om personeelsleden te beïnvloeden. Transformationeel leiderschap is hier een voorbeeld van. Een transformationele leider houdt vast aan de volgende aspecten: geïndividualiseerde steun, gedeelde doelen en visie, intellectuele stimulatie, opbouw van cultuur, beloningen, hoge verwachtingen en modeling. Transformationeel leiderschap is gerelateerd aan jobtevredenheid (direct en indirect via vervulling van psychologische basisbehoeften autonomie en competentie). Daarnaast heeft het een invloed op intrinsieke motivatie en organisatorisch engagement van het personeel.

6 Methodologie

6.1 Inleiding

We wilden met dit onderzoek dieper ingaan op vragen rond de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. We bevroegen daarom een zorgvuldig geselecteerde doelgroep. In dit deel beschrijven we de onderzoeksmethoden die we gebruikten om een antwoord te kunnen formuleren op de vier onderzoeksvragen:

- 1) Welke keuzes maken onderwijsprofessionals doorheen hun loopbaan?
- 2) Welke strategieën hanteren onderwijsprofessionals hiertoe?
- 3) Welke overwegingen spelen een rol in het maken van keuzes in hun onderwijsloopbaan?
- 4) Welke impact hebben de keuzes van onderwijsprofessionals op de mogelijkheden die schooldirecties hebben om beleid te voeren?

We opteerden bij dit onderzoek voor een kwalitatief onderzoeksopzet om een diepgaand beeld te kunnen schetsen van de ervaringen en percepties van de specifiek geselecteerde respondenten. In dit onderzoek werd bijgevolg geen representativiteit of generalisering beoogd. Door middel van kwalitatief onderzoek konden we de redenen waarom de respondenten bepaalde keuzes maakten achterhalen en deze begrijpen. Dit zorgde voor rijke resultaten, maar de resultaten zijn niet generaliseerbaar voor Vlaanderen.

Voor de uitvoering van het kwalitatieve onderzoek werd gefaseerd tewerk gegaan via een combinatie van onderzoeksmethoden (Cresswell, 2008).

In de eerste fase werd een uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd rond de keuzes van onderwijsprofessionals. Deze relevante literatuur werd gebruikt als wetenschappelijke basis om de instrumenten voor dataverzameling op te stellen. Het afnemen van semigestructureerde interviews vormde de tweede fase. De derde en laatste fase bestond uit focusgroepgesprekken met verschillende groepen respondenten.

In wat volgt lichten we de onderzoeksopzetten van de verschillende fases toe.

6.2 Onderzoeksfase 1: literatuuronderzoek

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden, werd een literatuurstudie verricht van nationale en internationale literatuur. De literatuurstudie verliep in twee fases. In wat volgt geven we onze zoekacties weer per fase.

In een eerste fase voerden we een brede literatuurverkenning uit die erop gericht was literatuur te vinden over de loopbanen en het lerarenberoep van onderwijsprofessionals in het algemeen. We zochten hiervoor via de catalogi van universiteitsbibliotheken en de digitale databanken (Web of Science, Google Scholar, Eric, etc.). We weerhielden alleen publicaties die gaan over de loopbaan van onderwijsprofessionals in het basis en het secundair onderwijs en gebruikten als extra selectie criterium dat de zoektermen moesten voorkomen in de titel. De bedoeling van dit laatste criterium was om op die manier de meest relevante publicaties te verkrijgen. We beperkten ons

niet tot een bepaald jaartal of aard van de publicatie (zowel boeken, hoofdstukken in boeken, onderzoeksrapporten als peer-reviewed artikels kwamen in aanmerking); inhoudelijke relevantie tot het onderwerp was het belangrijkste criterium. De literatuur die deze zoektocht opleverde, werd gebruikt om een schets te maken van de beleving van de loopbaan (1.1).

In een tweede fase werd naar literatuur gezocht die een antwoord biedt op de vraag welke belemmerende en motiverende overwegingen een rol spelen in de keuzes van onderwijsprofessionals. Hiervoor gingen we op bijna dezelfde manier tewerk zoals hierboven beschreven. Maar we zochten in eerste instantie alleen naar peer-reviewed publicaties en naar publicaties uit het tijdsbestek 2000 tot en met 2018. De artikels die deze zoektocht opleverde, werden grondig doorgenomen om hieruit de belemmerende en motiverende overwegingen bij de verschillende keuzes te destilleren. Sommige publicaties van voor 2000 werden toch opgenomen wegens nog steeds relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

De derde en laatste fase bestond eruit om relevante literatuur te zoeken rond personeelsbeleid. We gebruikten dezelfde databanken om literatuur hier rond op te sporen. Eerst zochten we naar peer-reviewed publicaties, maar aangezien deze zoektocht een beperkt aantal relevante publicaties opleverde, namen we ook andere types van publicaties in overweging. Zo zochten we ook relevante hoofdstukken uit boeken en verkenden we eerdere SONO-publicaties die van belang konden zijn. We beperkten ons hierbij tot publicaties van 2000 tot 2019.

6.3 Onderzoeksfase 2: interviews

6.3.1 Sample

We kozen ervoor om vijf types van onderwijsprofessionals te bevragen door middel van interviews. Het interviewen van respondenten faciliteert een informatierijke dataverzameling vanuit het perspectief van de onderwijsprofessionals. Participanten aan dit onderzoek werden aangetrokken door middel van purposive sampling, gevolgd door convenience en snowball sampling. We gebruikten purposive sampling om de participanten te selecteren die beantwoordden aan een bepaald profiel. We selecteerden verschillende profielen: leraren met meer dan 20 jaar ervaring, onderwijsprofessionals met een functie in het middenkader (dus met een coördinerende en/of beleidsondersteunende functie), schoolleiders, coördinerend/algemeen directeurs en medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst (zie tabel 6 p. 80). Deze laatste groep respondenten werd geselecteerd omdat ze in een positie zitten waarbij ze een helikopterperspectief hebben, wat kan zorgen voor mogelijk relevante inzichten. Door het toepassen van purposive sampling waren we er zeker van dat de respondenten beschikten over een rijke kennis en dat ze ervaringsdeskundigen waren (Ball, 1990). Op die manier zouden ze uitgebreid kunnen vertellen over het topic, wat de keuze voor purposive sampling rechtvaardigt. De onderzoekster benaderde connecties uit het onderwijsveld met de vraag om deel te nemen aan het onderzoek (convenience sampling). Dus in eerste instantie is er een sampling gebeurd binnen het eigen netwerk voor respondenten met specifieke kenmerken. Daarop volgend vroeg de onderzoekster de respondenten om de oproep tot participanten door te geven aan mensen die zij

op hun beurt kenden die in aanmerking zouden komen voor het onderzoek. Zo gebeurde snowball sampling. Hoewel purposive en convenience sampling als gevolg hebben dat de bevindingen niet generaliseerbaar zijn, zorgden deze samplingmethoden er wel voor dat we die respondenten bevroegen die ons rijke data zouden kunnen bezorgen.

Tijdens dit onderzoek werden 30 onderwijsprofessionals geïnterviewd. We kozen voor een gelijke verdeling in geslacht: 15 vrouwen en 15 mannen participeerden aan het onderzoek. Daarnaast zagen we toe op een spreiding over de verschillende onderwijsnetten en onderwijsniveaus (basis- en secundair onderwijs) heen. De sample bestond uiteindelijk uit tien leraren, negen onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie, zes schoolleiders, twee coördinerend directeurs en drie medewerkers bij een pedagogische begeleidingsdienst. De leeftijden van de participanten varieerden van 41 tot 60 jaar.

6.3.2 Instrument

De afgenomen interviews zijn semigestructureerd. In dit type van interview zijn de vragen afgeleid van het theoretisch kader. Daarenboven voorziet een semigestructureerd interview de onderzoeker van voldoende structuur, maar zorgt er ook voor dat er diepgaandere vragen kunnen worden gesteld. De interviewleidraad bevatte een inleiding om het onderzoeksproject toe te lichten. Vragen over welke loopbaankeuzes de respondenten maakten, alsook hun beweegredenen hiertoe en de strategieën die ze hiervoor hanteerden, vormden de kern van de interviewleidraad. Om de constructvaliditeit van de interviewleidraad te vrijwaren, werd deze opgesteld op basis van relevante literatuur. Er werden verschillende interviewleiden ontwikkeld voor de verscheidene profielen. Deze interviewleiden werden voorgelegd aan een groep inhoudsdeskundigen: een collega-onderzoeker en de SONO-opvolgingsgroep. Vervolgens werden ze aangepast op basis van de verkregen feedback. Dit proces verhoogde de inhoudsvaliditeit en de efficiëntie van de instrumenten.

Een voorbeeld van de interviewleidraad voor de schoolleiders is terug te vinden in bijlage 1.

Het eerste interview was een pilot-interview. Hiermee werd de cognitieve validiteit en de 'flow' van het interview getest. Maar omdat dit interview volledig naar wens verliep en bruikbare informatie opleverde, werd ervoor gekozen om dit op te nemen bij de rest van de interviews en dus te coderen en te analyseren.

6.3.3 Procedure

De semigestructureerde interviews werden gevoerd in de periode van juli tot september 2018. Zij vonden plaats bij de respondenten thuis.

Alle interviews werden op geluidsband opgenomen en verbatim getranscribeerd. De gemiddelde duur van de interviews was ongeveer 1u en 35 minuten. Alle respondenten maakten bij het begin van het interview een tijdslijn van hun loopbaan. Hiervan werden foto's genomen.

6.3.4 Data-analyse

We gebruikten het kwalitatieve software programma Nvivo (versie 12) voor data-analyse om de interviews te coderen. Thematische analyse zorgde voor (semantische) thema's of patronen in de data die belangrijk of interessant waren (Braun & Clarke, 2013). De interviews werden deductief gecodeerd met behulp van een codeboom op basis van de relevante literatuur, wat de validiteit van het onderzoek ten goede komt. Daarnaast werd deze codeboom aangevuld met inductieve codes. Deze codeboom die dus op deductieve en inductieve wijze tot stand kwam, is te vinden in bijlage 2.

Een tweede beoordelaar werd aangeduid om drie van de 30 interviews te coderen om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te garanderen. De codeboom werd mondeling overlopen met de tweede beoordelaar om duidelijk te maken wat de verscheidene codes precies inhielden. Na de eerste coderingsronde bleek dat er relatief veel verschillen waren. Daarom werd er een tweede ronde opgezet. Dit keer werd de verduidelijking over de verschillende codes op papier meegegeven. Dit resulteerde in meer overeenstemming in het codeerwerk. Over de betekenis die was toegekend aan de codes was geen discussie tussen de twee beoordelaars, wat maakte dat de codeboom kon worden behouden.

Om een beter overzicht te creëren, stelden we voor elke respondent in Excel een persoonlijke fiche op met daarin zijn/haar loopbaanoverzicht, alsook de invloedsfactoren (positief of negatief) op verscheidene loopbaankeuzes. Hiervoor gebruikten we de codes vanuit Nvivo. Dit zorgde voor een verticale analyse. Vervolgens maakten we een overkoepelende verticale analyse per loopbaankeuze door een overzicht te maken van de beïnvloedende factoren per respondent. Daarbij werd ook terug gekeken naar de data achter de codes om te achterhalen wat de precieze inhoud was van de beïnvloedende factoren bij de respondenten om te onderzoeken of deze in overeenstemming waren. Zo konden we achterhalen of er voor bepaalde loopbaankeuzes typerende overwegingen en/of patronen in het beslissingsproces waren te vinden. Uit de data van de interviews bleek dat we niet meestal niet voldoende informatie hadden om bepaalde patronen bloot te leggen. Daarom werd hierop in de focusgroepen dieper ingegaan en worden deze patronen vooral bij de resultaten uit de focusgroepen gerapporteerd.

Verder brachten we deze invloedsfactoren voor alle respondenten samen per loopbaankeuze in een ander Excel-overzicht om een horizontale analyse uit te voeren. Daarin stond dan ook het aantal keer dat een bepaalde invloedsfactor (positief en/of negatief) werd vermeld. We onderzochten daarbij ook of er verschillen waren in invloedsfactoren bij verscheidene loopbaankeuzes. Op die manier konden we dit relateren aan de invloedsfactoren vanuit het theoretisch kader.

6.3.5 Rapportage

Bij de rapportage van de interviews maken we gebruik van citaten om onze bevindingen te illustreren. Daarnaast gaan we ook dieper in op twee cases, namelijk een leraar en een onderwijsprofessional met een functie in het middenkader. We kozen deze twee cases op basis van de invloedsfactoren die bij hen een rol speelden in hun loopbaankeuze. Deze zijn illustratief voor andere, vergelijkbare cases.

6.4 Onderzoeksfase 3: Focusgroepen

6.4.1 Sample

In de derde onderzoeksfase bevroegen we relevante participanten via focusgroepen. Omdat we waren geïnteresseerd in onderwijsprofessionals met verschillende profielen, zetten we voor elk profiel een focusgroep op. De profielen die aan bod kwamen waren leraren met meer dan 20 jaar ervaring die nog nooit van functie waren veranderd, coördinatoren en/of beleidsondersteuners, schoolleiders basisonderwijs, schoolleiders secundair onderwijs en uitstromers (zie tabel 6 p. 80). De opsplitsing bij de schoolleiders werd gemaakt omdat de personeelsorganisatie en daardoor ook mogelijks het -beleid behoorlijk wat verschillen vertoont in het personeelsbeleid. Dit vertaalde zich in vijf focusgroepen met in totaal 24 deelnemers.

We opteerden voor homogeniserende focusgroepen. Het voordeel van homogeniseren is dat als mensen aanvoelen dat ze gelijken zijn, ze sneller zullen overgaan tot een open gesprek (Mortelmans, 2013).

Tabel 6 op de volgende bladzijde toont een overzicht van welke onderwijsprofessionals in de interviews en/of focusgroepen werden bevraagd. Omdat bij de rapportage over de resultaten van de interviews de indeling van loopbaankeuzes op een andere manier gebeurde dan de indeling van de focusgroepen, voegden we dit ook toe in de tabel ter verduidelijking.

Tabel 6

Overzicht respondenten die deelnamen aan interviews en focusgroepgesprekken

profielen	aantal respondenten interviews	aantal respondenten interviews per onderwijsniveau		aantal deelnemers focusgroep	aantal deelnemers focusgroepen per onderwijsniveau	
		BaO	SO		BaO	SO
leraren	10	4	6	5	1	4
coördinatoren & beleidsondersteuners (middenkaderfunctie)	9	5	4	3	/	3
directeurs basisonderwijs	3	3	/	3	3	/
(coördinerend/algem een) directeurs secundair onderwijs	5	/	5	7	/	7
medewerker pedagogische begeleidingsdienst	3	1	2	/	/	/
uitstromers	/	/	/	6	1	5
TOTAAL	30	13	17	24	5	19

Mogelijke participanten werden geselecteerd via purposive en daarna een combinatie van convenience en snowball sampling. Omdat we op zoek waren met respondenten met een bepaalde ervaring en een specifiek profiel was purposive sampling aangewezen (Ball, 1990). Professionele connecties uit het onderwijsveld van de onderzoekster werden benaderd met de vraag om deel te nemen aan het onderzoek (convenience sampling). Ook vroeg ze hen de oproep tot participanten door te geven aan mensen die zij op hun beurt kenden die in aanmerking zouden komen voor het onderzoek. Zo gebeurde snowball sampling.

Het optimale aantal respondenten voor een focusgroep varieert tussen zes en tien personen (Mortelmans, 2013). In dit onderzoek kozen we voor eerder kleine focusgroepen omdat de geselecteerde onderwijsprofessionals een hoge betrokkenheid hadden bij het onderwerp en experts waren in het onderzoeksdomein (Krueger & Casey, 2015; Mortelmans, 2013). We doelden zo op een aantal van ongeveer zes deelnemers per focusgroep.

Social media (Facebook, Twitter en LinkedIn) werden ingezet om de oproep voor respondenten zo breed mogelijk te verspreiden. Dit gebeurde via het persoonlijke profiel van de onderzoekster, maar ook via besloten groepen die te maken hebben met onderwijs. Daarnaast deelden

vakbondsorganisaties en onderwijskoepels de oproep via hun nieuwsbrief en/of website. Wegens de lage respons werden individuele scholen gemaild om de responsrate te verhogen. Het CVA (Centrum voor Andragogiek) van de Universiteit Antwerpen verspreidde de oproep voor schoolleiders verder. Dit resulteerde in nog enkele bijkomende participanten.

In onze oproep richtten we ons naar onderwijsprofessionals van alle netten en van de onderwijsniveaus basis- en secundair onderwijs. De respons voor de meeste focusgroepen bleek nogal laag te zijn. Op die manier konden wij geen verdere selectie van de kandidaten doorvoeren, behalve bij de leraren. Er waren meer leraren die zich hadden aangemeld voor de focusgroep dan we leden nodig hadden. Daarom selecteerden we deze leraren verder volgens onderwijsniveau en ook voorzagen we een verdere spreiding van de onderwijsvormen voor de leraren secundair onderwijs.

Geïnteresseerde onderwijsprofessionals kregen een mail met meer informatie over de doelstellingen van het onderzoek, het opzet van het focusgroepgesprek (verloop, inhoud en tijdsindicatie) en de eerder vastgelegde datum, alsook met de vraag tot deelname. Twee weken voor het focusgesprek kregen de deelnemers praktische informatie over de bereikbaarheid van de Universiteit Antwerpen en het lokaal waar het focusgesprek zou plaatshebben. Eén week voor de afgesproken datum werd de respondenten een herinneringsmail toegestuurd.

Sommige deelnemers die zich hadden geëngageerd om deel te nemen, waren verontschuldigd op het eigenlijke focusgesprek wegens conflicterende afspraken of persoonlijke redenen. Uiteindelijk waren er per focusgroep drie tot zeven participanten. De focusgroep voor leraren bestond uit vijf leraren, de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren uit drie deelnemers en de focusgroep voor uitstromers bestond uit zes deelnemers. De focusgroep voor directeurs secundair onderwijs telde zeven deelnemers en de focusgroep voor directeurs basisonderwijs drie. Dit resulteerde in een totaal aantal van 24 deelnemende onderwijsprofessionals.

6.4.2 Instrument

Focusgroepen zijn een zinvolle dataverzamelmethode om de ervaringen, meningen, wensen en motieven van deelnemers te achterhalen. Focusgroepen leveren diepgaande informatie op omdat men open vragen kan stellen, kan doorvragen en de interactie tussen deelnemers kan observeren (Morgan & Krueger, 1998; Patton, 2002).

Vijf focusleidraden, aangepast aan de verschillende profielen en foci werden opgesteld. Deze omvatten alle dezelfde structuur. De focusleidraden bevatten een inleiding om het onderzoeksproject toe te lichten, gevolgd door inleidings- en overgangsvragen. Vragen over welke loopbaankeuzes de respondenten maakten, alsook hun beweegredenen hiertoe gehanteerde strategieën en de (perceptie van de) impact hiervan op het personeelsbeleid, vormden de kern van de interviewleidraad. We maakten gebruik van elicitatietechnieken om de bevindingen van de interviews te bevestigen en om na te gaan of er nieuwe elementen aan bod kwamen. Zo gaven we de deelnemers aan de focusgesprekken een lijst met invloedsfactoren en strategieën en jobkansen die uit de interviews waren gekomen.

De precieze invulling van de gestelde vragen in de focusgroepen was verschillend naar gelang de verschillende profielen. Een voorbeeld van de focusleidraad voor de uitstromers is te vinden in bijlage 3.

Net zoals de interviewleidraden, werden de focusleidraden voorgelegd aan een groep inhoudsdeskundigen: een collega-onderzoeker en de SONO-opvolgingsgroep. Vervolgens werden ze aangepast op basis van de verkregen feedback. Dit proces verhoogde de inhoudsvaliditeit en de efficiëntie van de instrumenten.

6.4.3 Procedure

Alle focusgroepen kwamen samen in de loop van januari 2020 aan de Faculteit Sociale Wetenschappen, Departement Opleidings- en Onderwijswetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Een moderator leidde elk gesprek in goede banen terwijl een collega technische en praktische ondersteuning gaf. Vooraleer het gesprek van start ging, ondertekenden de deelnemers een geïnformeerde toestemming.

De focusgesprekken namen anderhalf à twee uur in beslag. De gesprekken werden opgenomen op geluidsband en verbatim getranscribeerd.

6.4.4 Data-analyse

Door middel van thematische analyse verkregen we belangrijke of interessante thema's of patronen in de data (Braun & Clarke, 2013). De gesprekken werden deductief gecodeerd (in Nvivo 12) met behulp van een codeboom op basis van relevante literatuur en eerdere bevindingen uit de interviews met onderwijsprofessionals. Daarnaast codeerden we ook op inductieve wijze op basis van bijkomende informatie uit de focusgroepen. Bijlage 4 toont de codeboom die op deductieve en inductieve wijze tot stand kwam.

Een tweede beoordelaar codeerde één van de vijf focusgesprekken om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te garanderen. De codeboom werd mondeling overlopen met de tweede beoordelaar om duidelijk te maken wat de verscheidene codes precies inhielden. De codes die de tweede beoordelaar gaf aan de tekstfragmenten kwamen in zeer hoge mate overeen met de codes die door de eerste beoordelaar waren toegekend. Er werd slechts een heel klein aantal veranderingen doorgevoerd in het codeerwerk naar aanleiding van het gesprek tussen de twee beoordelaars. We kunnen dus zeggen dat de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid hoog ligt.

Voor elke focusgroep creëerden we in Excel een fiche met daarin de invloedsfactoren (positief of negatief) op verscheidene loopbaankeuzes met het oog op een verticale analyse. Zo kregen we een goed overzicht van de verschillende beweegredenen per focusgroep. Ook grepen we terug naar de data achter deze invloedsfactoren om deze invloedsfactoren te kaderen en ook te koppelen aan het theoretisch kader. Een overkoepelende verticale analyse faciliteerde het zoeken naar patronen in de overwegingen die onderwijsprofessionals maakten bij de verscheidene loopbaankeuzes. Deze beweegredenen vergeleken we ook overheen de verschillende focusgroepen wat zorgde voor een horizontale analyse.

In een latere analysefase werden de bevindingen uit de semigestructureerde interviews en de focusgroepen met elkaar vergeleken om gelijkenissen en verschillen in de data te identificeren. Zo gebeurde een overkoepelende horizontale analyse. Deze overkoepelende horizontale analyse faciliteerde een bevestiging of nuancering van de eerdere resultaten uit de interviews. De bevindingen uit de interviews en de focusgroepgesprekken alsook een vergelijking hiervan worden besproken in de resultatensectie.

6.4.5 Rapportage

De focusgroepen waren bedoeld om enerzijds mogelijk nieuwe elementen te achterhalen en anderzijds de resultaten uit de interviews te bevestigen. Omdat er bij de eerste drie onderzoeksvragen geen volledig nieuwe elementen aan bod kwamen, hebben we ervoor geopteerd om deze rapportage beknopt te houden en ook geen gebruik te maken van citaten uit de focusgroepen. Bij de bevindingen rond het personeelsbeleid zijn wel citaten toegevoegd uit de focusgroepgesprekken omdat deze onderzoeksvraag niet aan bod kwam bij de interviews.

7 Resultaten

In dit luik bespreken we de onderzoeksresultaten van de 30 semigestructureerde interviews en focusgroepgesprekken die afgenomen zijn van 24 onderwijsprofessionals. We hebben ze geordend volgens beantwoorde onderzoeksvraag om het overzicht te bewaken. Bij elke onderzoeksvraag wordt er apart gerapporteerd over de bevindingen uit de interviews en die uit de focusgroepgesprekken.

7.1 Overzicht van loopbanen van onderwijsprofessionals

De eerste onderzoeksvraag wil nagaan welke keuzes onderwijsprofessionals gedurende hun loopbaan maken. In dit deel trachten we hierop een antwoord te formuleren. We onderscheiden loopbaankeuzes die worden gemaakt door leraren, mensen uit het middenkader, schoolleiders, medewerkers van een pedagogische begeleidingsdienst en coördinerend/algemeen directeurs.

Bij de loopbaankeuzes van leraren maken we enkel het onderscheid in onderwijsniveau (basis of secundair) wanneer dit relevant is voor de bevindingen. Gezien de grote mate van overeenstemming in de loopbanen van de geïnterviewde onderwijsprofessionals en de deelnemers aan de focusgroepen worden ze hier geïntegreerd gerapporteerd.

7.1.1 Leraren

Hoewel de meerderheid van de tien leraren binnen onze sample na de lerarenopleiding aangeeft gestart te zijn als leraar, zijn er twee respondenten die aanstippen dat ze een ander beroep hebben uitgeoefend vooraleer ze leraar werden. De ene respondent was computertekenaar bij een autoproductiebedrijf, terwijl de andere werkte als bouwkundig tekenaar en bouwvakker. Eén respondent rapporteert dat hij naast het onderwijzen op school ook rij- instructeur was.

We zien dat de helft van de geïnterviewde leraren en alle deelnemers aan de focusgroep voor leraren aangeven dat ze bij de start van hun onderwijsloopbaan zijn begonnen met interim-opdrachten en dus een aantal keren veranderden van school. Diezelfde leraren rapporteerden dat ze niet meer van school veranderden zodra de periode van interim- opdrachten was afgerond.

“Ik ben begonnen als leerkracht zedenleer, ik heb veel scholen gedaan maar allemaal in dezelfde scholengroep behalve één in gemeente X dat is een andere scholengroep. Daar ben ik ook benoemd als leerkracht zedenleer.” (R18, man, secundair, directeur)

Drie leraren stellen dat ze na een aantal jaren (2, 5 en 14 jaar) in een bepaalde school lesgegeven te hebben, veranderden van school. Twee leraren geven aan nog altijd in dezelfde school aan het werk te zijn als bij de start van hun onderwijsloopbaan.

Daarnaast zeggen alle bevroagde leraren basisonderwijs dat ze in de loop van hun onderwijsloopbaan verschillende leerjaren hebben onderricht. Deze tendens tekent zich ook af bij de bevroagde leraren uit het secundair onderwijs. Alle leraren uit deze laatste groep geven ook te kennen dat ze tijdens hun loopbaan verschillende vakken onderwezen.

“Ieder jaar wat anders omdat er nieuwe vakken bij komen en nieuwe klassen en altijd ieder jaar iets anders he. Een nieuwe uurrooster, nieuwe opdracht. ... Dus ik heb al van het tweede beroeps tot en met het zesde beroeps les gegeven en van het derde technische tot en met het zesde en dan ook dus de sterke richting, de doorstroom richting.” (R30, man, secundair, leraar)

Door één leraar uit het secundair onderwijs wordt gesignaleerd dat hij ook als leraar in het volwassenenonderwijs had gewerkt.

Verder vermelden verschillende leraren dat ze gedurende hun onderwijsloopbaan niet alleen voor de klas hebben gestaan, maar ook een andere functie binnen de school hebben uitgeoefend. Hier gaat het om zowel coördinerende als beleidsondersteunende functies zoals die van GOK- en ICT-coördinator, leerlingbegeleider, mentor of coach van nieuwe leraren, maar ook de job van studiemeester- opvoeder en secretariaatsmedewerker werd vernoemd.

Naast hun job als leraar nemen zes leraren extra taken op binnen de school. Bij verschillende respondenten gaat het om meerdere extra taken. De meerderheid van hen geeft aan dat ze deze taken vrijwillig uitvoeren en ze krijgen hiervoor geen extra bezoldiging. Het gaat hier om taken met een eerder coördinerende rol zoals die van afdelingshoofd en verantwoordelijke voor het opvolgen van leerplannen. Daarnaast zijn er leraren die aangeven dat ze actief zijn in werkgroepen of raden zoals een klankbordgroep, werkgroep wiskunde-taal, school- en directieraad. Ook toezicht houden bij de studie (bezoldigd), de muziek verzorgen bij het vormsel en als vertrouwenspersoon optreden werden vernoemd als vrijwillige, extra taken.

Ten slotte is het werkvolume ook een keuze in de loopbaan die de bevroagde leraren maken. Er zijn drie leraren die melden dat ze halftijds aan de slag zijn. Daarnaast zijn er vier leraren die aangeven dat ze gedurende een bepaalde periode in hun loopbaan 4/5 hebben gewerkt of nog steeds voor 4/5 aan de slag zijn.

7.1.2 Middenkaderfuncties

De geïnterviewde onderwijsprofessionals met een functie in het middenkader en de deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren hebben allen gemeen dat ze leraar waren vooraleer ze een functie in het middenkader opnamen.

“Ja en in het laatste jaar als coördinator, dat is ook wel een functie die mij ligt. Het is eigenlijk wel vlug gegaan van leerkracht naar coördinator.” (R20, vrouw, OKAN-coördinator)

Sommigen van hen hebben meer dan één coördinerende functie gehad, zoals de job van ICT-coördinator, beleidsondersteuner en coördinator stageplanning.

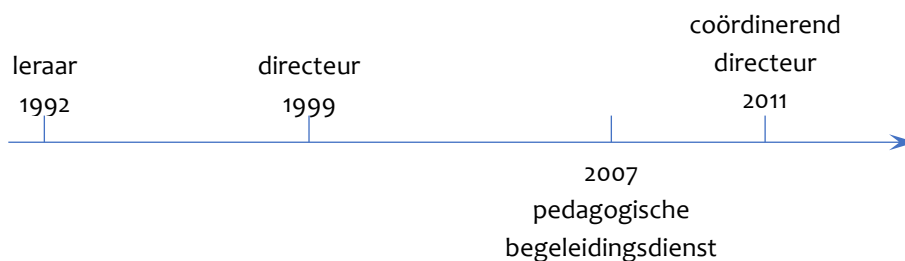
Alle deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren en twee geïnterviewde zorgcoördinatoren geven aan dat ze 4/5 werken.

7.1.3 Schoolleiders

Alle bevroegde schoolleiders rapporteren allen dat ze leraar zijn geweest. Ongeveer de helft van de respondenten geeft aan dat ze de overschakeling naar de functie van schoolleider zijn aangegaan toen ze leraar waren. De andere helft van de bevroegde schoolleiders signaleert dat ze in het middenkader werkten vooraleer ze de job van schoolleider opnamen. Het gaat hierbij om de volgende middenkaderfuncties: ICT-coördinator, zorgcoördinator, coördinerend zorgcoördinator en (tegelijk) beleidsondersteuner. Door één geïnterviewde respondente wordt vermeld dat ze al meer dan drie jaar schoolleider ad interim is.

Bij de geïnterviewde schoolleiders zijn er twee respondenten die coördinerend directeur van een scholengemeenschap zijn. Zij vertonen een gelijkaardige loopbaan. Beiden waren eerst leraar, daarna schoolleider en pedagogisch begeleider/adviseur (zie figuur 6). Daarbij vermeldt één van hen dat hij na de periode met veel interim-opdrachten als leraar een job in de privésector verkoos (als bediende in de verkoop). Maar nadien is hij naar het lerarenberoep teruggekeerd. Daarnaast geeft hij aan ook de functie van docent op een hogeschool te hebben bekleed.

Deze laatstgenoemde respondent vernoemt dat hij, naast zijn functie als coördinerend directeur van de scholengemeenschap, nog een extra taak als voorzitter bij een organisatie voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op zich neemt.



Figuur 8. Loopbaan van een coördinerend directeur

De coördinerend/algemeen directeurs die deelnamen aan de focusgroep voor directeurs secundair onderwijs waren directeur vooraleer ze coördinerend directeur werden.

7.1.4 Functies bij de pedagogische begeleidingsdienst

De drie geïnterviewde respondenten die functies uitoefenen bij de pedagogische begeleidingsdienst vermelden allen dat ze leraar zijn geweest. Daarnaast geven twee respondenten aan dat ze een middenkaderfunctie hebben gehad en twee respondenten rapporteren dat ze schoolleider waren voor ze als pedagogisch begeleider aan de slag gingen.

De respondent die nu werkt als coördinator van de pedagogische begeleidingsdienst heeft, voordat hij leraar werd, nog een ander diploma behaald en hij werkte een tijd in een bedrijf.

Daarnaast stipt hij aan dat hij naast zijn job als coördinator ook zelfstandige in bijberoep is. Deze respondent geeft ten slotte aan gedurende zijn carrière meestal 4/5 in loondienst te zijn geweest.

7.1.5 (Vroegtijdige) Uitstromers

Deze groep respondenten werd alleen bevraagd in de focusgroep zoals hoger werd toegelicht. De meeste respondenten haalden een ander diploma vooraleer ze de lerarenopleiding volgden. Daarenboven hebben er twee van de zes respondenten die eerst in de privé hebben gewerkt en drie respondenten hebben ook een andere functie dan leraar in het onderwijs hebben gehad. Het gaat hierbij om functies van secretariaatsmedewerker, technisch adviseur, turnleerkracht, zorgleraar, zorgcoördinator en directeur.

7.2 Beïnvloedende factoren op loopbaankeuzes

Met de tweede onderzoeksvraag wilden we nagaan welke factoren van invloed zijn op de loopbaankeuzes van de bevraagde onderwijsprofessionals.

Deze beïnvloedende factoren kunnen we op basis van de literatuurstudie indelen in twee groepen: factoren die te maken hebben met de werkcontext en individuele factoren. Onderstaande tabel geeft een overzicht van de overkoepelende beïnvloedende factoren.

Tabel 7

Beïnvloedende factoren loopbaankeuzes

Factoren met betrekking tot werkcontext	Individuele factoren
jobtevredenheid	motivationale factoren
relaties en ondersteuning	gezondheidsproblemen
kansen	professionele factoren
tijdsbesteding	relationele factoren
andere factoren	leeftijd
	praktische overwegingen

In wat volgt bespreken we de beïnvloedende factoren per loopbaankeuze. Belangrijk hierbij op te merken is dat deze factoren niet alleen vermeld werden door respondenten die op het moment van het interview die specifieke functie uitoefenden. Het gaat hier over alle overwegingen die onderwijsprofessionals hebben gemaakt, dus over functies die ze al dan niet uitvoerden op het ogenblik van het interview, maar ook over functies die ze eerder hebben gehad. Daarnaast bespreken de respondenten ook beweegredenen waarom ze een bepaalde functie nooit hebben

bekleed (bv. een leraar die spreekt over beweegredenen waarom hij geen schoolleider wil worden.).

Tabel 11 (p. 113-116) geeft een bevattelijk overzicht van de bevindingen over beweegredenen voor loopbaankeuzes die enerzijds uit de interviews en anderzijds uit de focusgesprekken kwamen.

7.2.1 Leraar blijven

7.2.1.1 Interviews

Werkcontext gerelateerde en individuele factoren worden ongeveer even veel vermeld door de respondenten als beïnvloedende factoren om leraar te blijven. Tabel 8 (p. 102-104) toont een overzicht van het aantal keren dat een bepaalde beïnvloedende factor werd vermeld per loopbaankeuze.

Eerst bekijken we de **factoren met betrekking tot de werkcontext** van naderbij. Hierbij zien we dat *jobtevredenheid* het meest werd vernoemd door de respondenten als invloedsfactor op hun keuze om leraar te blijven. Jobtevredenheid heeft te maken met het plezier dat leraren beleven aan hun job en in welke mate zij hierin voldoening ervaren. Als de bevroagde leraren tevreden zijn in hun job, lijkt dit de keuze om leraar te blijven op een positieve manier te beïnvloeden. Als dat niet het geval is, blijkt dit een belemmerende invloed hierop te hebben.

“En wat heeft u uiteindelijk doen blijven in het onderwijs?

Dat ik het veel te graag deed, dat ik gewoon heel graag les geef, voor de klas staan.” (R1, vrouw, lerares, SO)

Naast jobtevredenheid heeft een *gebrek aan toekomstperspectief* volgens twee respondenten een negatieve invloedsfactor op de keuze om leraar te blijven. Dit heeft te maken met jobonzekerheid, of ze nog op een opdracht binnen de school kan rekenen of dat hun job nog zal blijven bestaan. Het ervaren van *autonomie* in de job heeft dan weer wel een positieve invloed op de keuze om leraar te blijven volgens één respondent. Hier gaat het om (beslissings)vrijheid in hun job en de mogelijkheid om eigen keuzes te maken.

Daarnaast geven twee leraren aan dat de *relaties en de ondersteuning* die ze ervaren van bepaalde mensen een invloed kunnen hebben op hun keuze om in het lerarenberoep te blijven. Zo is er één leraar die relaties en ondersteuning van collega's en leerlingen als enige invloedsfactor vermeldt die hem in het lerarenberoep houdt. De reden is dat hij een goede relatie met zijn collega's ervaart en zich door hen en door de leerlingen gerespecteerd voelt.

“En bij vak X had ik een andere leerkracht en die was eigenlijk ook een beetje zo, dat was ook iemand met veel autoriteit en met veel... Dat was iemand die het goed kon uitleggen en die ook op een bepaalde manier les gaf. Nu wij kwamen wel vrij goed overeen omdat ik mij zo gemakkelijk, omdat ik iemand ben die mij gemakkelijk kan aanpassen. Dus dat klikte uiteindelijk wel.” (R7, man, leraar, SO)

Op het gebied van *kansen*, geeft één respondent aan dat de beperkte loopbaanmogelijkheden een belemmerende invloed hebben om leraar te blijven. Bedoeld worden de algemene jobkansen of promotiemogelijkheden die respondenten ervaren in hun loopbaan. Deze invloedsfactor, samen

met de drang naar meer afwisseling en/of uitdaging hebben volgens de pedagogisch begeleider ervoor gezorgd dat hij geen leraar is gebleven.

De werkdruk en het uitgebreide takenpakket, alsook de *administratieve planlast en verantwoording* zijn twee factoren met betrekking tot tijdsbesteding die elk door één respondent werden vermeld en die een negatieve invloed hebben om in het lerarenberoep te blijven. De ene respondente (zorgcoördinator en beleidsondersteuner) die de administratieve planlast te hoog vond, gaf dit aan als hoofdreden om geen leraar te blijven.

De werkdruk, het uitgebreide takenpakket en de stress die dit met zich meebrengt, houdt verband met de veelheid van taken die van een leraar wordt verwacht. Op die manier is de werkdruk hoog en dat kan stress met zich meebrengen. Door één respondente (zorgcoördinator) werd dit als enige negatieve invloedsfactor genoemd om geen lerares meer te zijn. Zij vond dat ze niet meer voldoende aandacht aan haar kerntaak, namelijk lesgeven, kon besteden.

Als tweede type van beïnvloedende factoren, werpen we een blik op de **individuele factoren** die een rol spelen bij de loopbaankeuze om leraar te blijven. Er zijn twee respondenten die *jobmotivatie* (dit is de specifieke motivatie voor een bepaalde functie) als een positieve invloedsfactor aangeven.

“Gewoon dat overbrengen, met jonge mensen werken, jonge mensen iets bijbrengen.” (R22, vrouw, leraar, SO)

Daarnaast vinden twee respondenten dat ze goede leraren zijn en dat zorgt ervoor dat ze willen doorgaan als leraar. *Zelfeffectiviteit* gaat over de mate waarin de respondenten het gevoel hebben dat ze over de nodige capaciteiten beschikken om hun functie naar behoren te kunnen uitvoeren.

Bij de *gezondheidsfactoren* geeft één respondent aan dat een bepaalde aandoening ertoe heeft geleid dat hij het beroep van leraar niet kon voortzetten.

Uitdaging en afwisseling in de job was de meest genoemde factor binnen de professionele factoren. Als men voldoende uitdaging en afwisseling in zijn job ervaart, is dit volgens twee respondenten een positieve invloedsfactor om door te zetten in het lerarenberoep. Door twee andere respondenten wordt dit vermeld als negatieve beïnvloedende factor omdat ze niet genoeg afwisseling of uitdaging in hun job als leraar ervaren. De ene respondent is dan ook na leraar te zijn zorgcoördinator geworden om vervolgens de job van schoolleider op te nemen. De andere respondent vond in zijn job als leraar geen uitdaging meer en is daarom pedagogisch begeleider geworden.

“Voor mij was dat ook een afknapper op de duur als je zegt van: Is de opdracht afwisselend? Dan zou ik zeggen nee, op de duur is het voorspelbaar. Je moet daar gaan werken, de volgende maand is het dat. Dus der komt dus zeker een routine die eigenlijk niet in vraag wordt gesteld.” (R11, man, pedagogisch begeleider)

Daarnaast geeft één respondente aan dat *stabiliteit* in haar job als lerares een positieve invloed heeft op de beslissing om door te gaan in haar beroep. Zij vindt het fijn om te weten welk vak ze zal moeten geven en hoopt dat hierin niet te veel verandering in komt. Zo rapporteert ze dat ze op die manier weet wat ze kan verwachten in en van haar job.

Relationele factoren werden door de respondenten niet vermeld als invloedsfactor op de keuze om in het lerarenberoep te blijven; praktische overwegingen daarentegen wel. Zo rapport één respondent praktische overwegingen als positieve invloedsfactor op de keuze om leraar te blijven. Hij geeft aan dat het hebben van veel vakantiedagen een voordeel is. Ondanks dit voordeel besloot hij ICT-coördinator te worden.

Tot slot is het belangrijk om bij het volgende stil te staan. Jobmotivatie, jobtevredenheid en zelfeffectiviteit werden door de meeste leraren aangehaald, maar werden daarom niet altijd als beïnvloedende factor naar voren geschoven. De meeste leraren vermelden alle of twee van deze aspecten als ze het hebben over hun onderwijsloopbaan.

7.2.1.2 Focusgroepen

Bijna alle invloedsfactoren die in de interviews aan bod kwamen, werden ook vermeld door de deelnemers aan de focusgroepen. Het verschil ligt er vooral in dat bepaalde invloedsfactoren in de interviews meer naar voren komen dan in de focusgroepen of vice versa. We beschrijven hierbij de meest opvallende verschillen.

Bij de factoren die te maken hebben met de **werkcontext**, geven de deelnemers aan de focusgroepen voor leraren aan dat *jobtevredenheid* een belangrijke positieve invloedsfactor is om leraar te blijven. Daarnaast vinden ze een goede relatie met hun collega's een belangrijke reden om het lerarenberoep verder te zetten. *Autonomie* werd door de deelnemers aan de focusgroepen voor leraars sterker naar voren geschoven als positieve invloedsfactor. Zij geven aan dat ze de vrijheid hebben om de leerlingen iets bij te brengen en hen te stimuleren op hun eigen manier. In de interviews werd deze invloedsfactor door maar één respondent vermeld.

Wat de **individuele factoren** betreft, is het opvallend dat in de interviews de respondenten een meer algemene jobmotivatie als positieve invloedsfactor vernoemen, terwijl de deelnemers aan de focusgroep het vooral hebben over het specifieke *engagement voor de leerlingen*. Zij vinden het belangrijk om met kinderen bezig te zijn, hen iets bij te brengen. Daarnaast werd *zelfeffectiviteit* door de deelnemers aan de focusgroepen in mindere mate aangehaald dan de bevroegde leraren in de interviews.

De deelnemers aan de focusgroep voor leraren haalden minder negatieve invloedsfactoren aan dan de geïnterviewde leraren. De leraren in de focusgroep vonden alleen de *administratieve planlast* en dan vooral de nutteloosheid van bepaalde administratieve taken een negatieve invloedsfactor op de keuze om leraar te blijven. Daarnaast geven ze ook aan dat ze sommige administratieve taken waar ze het nut niet van inzagen, weigerden te doen. Deze invloedsfactor werd ook door de leraren in de interviews vermeld.

Deze administratieve planlast wordt dus als belemmerende factor naar voren geschoven door de deelnemers aan de focusgroep voor leraren, maar deze weegt niet op tegen de positieve invloedsfactoren om leraar te blijven. Het engagement voor de leerlingen, ondersteuning van collega's en de verkregen autonomie zijn volgens hen motiverende redenen die hen ervoor doen kiezen om leraar te blijven.

7.2.2 Van school veranderen

7.2.2.1 Interviews

De meest genoemde invloedsfactor (door zeven respondenten vermeld) op de keuze om van school te veranderen is een **individuele factor**, namelijk *praktische overwegingen*. De respondenten geven aan dat ze in een andere school gingen werken omdat ze waren verhuisd of omdat ze de afstand van thuis naar het werk wilden verkleinen.

“Ik ben gehuwd in die periode in ’84. En dan zijn wij in gemeente X gaan wonen, dat is onder gemeente Y en ben ik dan werk gaan zoeken hier, in deze streek.” (R25, vrouw, taakleraar, BaO)

Binnen de factoren rond de **werkcontext** geeft één directeur aan dat het kunnen *samenwerken* met een directieteam in een andere school één van de redenen was om te veranderen van school. Diezelfde respondent vermeldt ook de *schoolcultuur* als beïnvloedende factor voor zijn keuze. Schoolcultuur heeft te maken met de mentaliteit die er heerst op een school en de sfeer die er hangt. Enerzijds geeft deze respondent aan dat de schoolcultuur van de andere school hem wel aansprak. Hij vermeldt dat hij hier als oud-leerling altijd graag naar school was gegaan. Anderzijds zorgde de verandering van schoolcontext volgens hem toch voor twijfel over de keuze om van school te veranderen. Hij gaf aan dat hij daar de mensen niet zou kennen en dus vanaf nul zou moeten beginnen.

7.2.2.2 Focusgroep leraren

Omdat deze loopbaankeuze geen loopbaankeuze was die de deelnemers in de focusgroepen gemeen hadden, werd deze niet bevraagd tijdens de focusgroepgesprekken en gaan we er daarom hier niet verder op in.

7.2.3 Veranderen naar andere functie binnen de school of breed onderwijsveld

7.2.3.1 Middenkaderfunctie

7.2.3.1.1 Interviews

De invloedsfactor binnen de **individuele**, motivationele **factoren** die het meest werd aangegeven door de respondenten die kozen voor een andere functie, is *jobmotivatie*. Er zijn tien respondenten die stelden dat hun specifieke motivatie voor een andere functie een reden of één van de redenen was om deze keuze te maken.

“Ja ook het gevoel dat ik al zoveel bagage had. Dat ik daar iets mee moest doen. Ik zat daar zo een beetje als een plicht voor mijzelf. Je hebt al die nascholingen gevolgd, zo veel met leerlingen bezig geweest, met ouders, met leerkrachten, met jongeren. Leerkrachten zeiden: Dat zou toch een zonde zijn als jij gewoon zou blijven lesgeven en goed zijn in uw vak. En dat gevoel heb ik ook heel sterk van al dat ik daarvoor heb gedaan, dat moest daar naar leiden. Dat was een soort pad dat daar klaar lag. En dat had ik wel zo, de drang om dat te bewijzen dat ik dat ook kon.” (R3, man, leraar, SO, over zijn eerdere functie als adjunct-directeur)

Eén respondent vernoemde specifiek haar *engagement voor de leerlingen* als motivationele invloedsfactor om zorgcoördinator te worden.

Daarnaast werd *zelfeffectiviteit* zeven keer door de respondenten aangewezen als beïnvloedende factor. Als men over een hoge mate van zelfeffectiviteit beschikt, lijkt dit een positieve invloed te hebben op de keuze om een andere functie te bekleden bij de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Maar als deze mate van zelfeffectiviteit laag is, kan dit eerder zorgen voor een belemmerende invloed om te kiezen voor een andere functie.

Binnen de *professionele factoren* was het ervaren van uitdaging en/of afwisseling in hun job de meest genoemde beïnvloedende factor. Hij werd 11 maal vermeld door zeven respondenten. Ze rapporteren dat ze op zoek zijn naar meer uitdaging en/of afwisseling in hun beroep. Opvallend is hierbij dat de meeste respondenten beweren in hun huidige job tevreden te zijn over de mate van uitdaging en/of afwisseling.

Enkele respondenten vermelden dat onzekerheid over de jobinhoud hen deed twijfelen om zorgcoördinator te worden. Maar deze onzekerheid weerhield hen er niet van om deze functie op te nemen.

“Omdat het een sprong in het onbekende was, wat moet je dan precies doen? Waarom allemaal nu? Ja, die onzekerheid van wat zal ik moeten doen? In uw klas weet je dat zijn mijn leerplandoelen, ik moet dat behalen. Je weet wat je moet doen. Als zorgcoördinator, die onzekerheid ja.” (R2, vrouw, zorgcoördinator, BaO)

Daarnaast vermeldt één respondent dat er twijfel bij haar heerste omdat ze haar collega en zus, die dezelfde job uitoefende, haar job niet wilde ontzeggen. Toch heeft ze deze job uiteindelijk aangenomen.

Ook *relationele factoren* hebben volgens de respondenten een invloed op hun beroepskeuze. Zo rapporteert één respondente dat mensen uit haar omgeving haar aanspoorden om twee functies in het middenkader op te nemen. Verder geeft één respondent aan dat hij een andere functie aannam wegens familiale factoren. Hij onderstreept de steun van zijn partner om adjunct-directeur te worden.

Gezondheidsfactoren werden ook door bepaalde respondenten vermeld als beïnvloedende factoren op hun keuze voor een andere job. Door één respondent wordt gerapporteerd dat hij wegens een aandoening geen leraar kon blijven en toen de kans kreeg om beleidsondersteuner te worden. Een andere respondente geeft aan dat ze door psychosociale problemen het niet meer aankon om klaslerares te zijn. Ze geeft aan dat ze door het overlijden van haar echtgenoot er met haar gedachten niet altijd nog bij was. Dit is volgens haar één van de redenen waarom ze zorgcoördinator is geworden.

Bij de **factoren rond de werkcontext** zien we dat de *relaties en ondersteuning van collega's* volgens de respondenten een belangrijke invloedsfactor zijn om een andere job aan te nemen. Er zijn vier onderwijsprofessionals die zeggen dat ze ondersteuning willen van hun collega's en een goede band met hen willen hebben als ze kiezen voor een functie in het middenkader. Ze wijzen erop dat

ze zonder de steun van de collega's dit soort functie niet goed zouden kunnen uitvoeren. Daarnaast heeft de relatie en/of ondersteuning van de directie ook een positieve of negatieve invloed op de keuze om een middenkaderfunctie op te nemen, zo beweren twee respondenten.

“Dus de directie er is bij gekomen een jaar, die steekt er enorm haar schouders onder. Die heeft goed aangevoeld dat ik de zorg heel belangrijk vind en dat er nog veel moet in geïnvesteerd moet worden.” (R21, vrouw, zorgcoördinator, BaO)

Ook bij de *andere factoren* in de werkcontext is er één belemmerende invloedsfactor die door de respondenten werden aangehaald, namelijk het pensioen. Een geïnterviewde leraar geeft aan dat onzekerheid met betrekking tot mogelijke beperkingen ten aanzien van zijn pensioen ertoe leidde dat hij niet koos voor de functie van zorgcoördinator. Hij voegt hieraan toe dat als deze beperkingen met betrekking tot zijn pensioen er niet zouden zijn geweest, hij de job wel had willen doen.

7.2.3.1.2 Focusgroep beleidsondersteuners en coördinatoren

Net zoals bij de geïnterviewde onderwijsprofessionals uit het middenkader zien we dat de deelnemers aan de focusgroep beleidsondersteuners en coördinatoren vooral **individuele invloedsfactoren** vermelden als positief gerelateerd aan hun keuze om een functie in het middenkader op te nemen. *Motivationele invloedsfactoren* lijken een belangrijke rol te spelen in de beslissing om een middenkaderfunctie op te nemen. Jobmotivatie is de positieve invloedsfactor die het meest naar voren komt in de focusgroep. Respondenten geven aan dat ze hun verantwoordelijkheid willen opnemen, maar ook willen laten zien dat ze meer kunnen dan 'alleen maar' leraar zijn. Zelfeffectiviteit wordt door de deelnemers aan de focusgroep vermeld als een belemmerende invloedsfactor om te kiezen voor een middenkaderfunctie. Men gaf aan dat men twijfelde aan zijn capaciteiten om een middenkaderfunctie te kunnen uitvoeren. Toch bleek de invloed van hun jobmotivatie zwaarder door te wegen dan hun twijfel aan zelfeffectiviteit, want deze laatstgenoemde belemmerende invloedsfactor hield hen niet tegen om de middenkaderfunctie op te nemen.

Eén van de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie gaf aan dat ze wegens *ziekte* de keuze maakte om dit type functie op te nemen. Deze invloedsfactor wordt niet vermeld door de deelnemers aan de focusgroep, maar wel het feit dat men vermoeid was. Opvallend bij de positieve individuele invloedsfactoren is dat de wens voor *meer uitdaging en afwisseling* niet in de focusgroep aan bod komt.

Relationele factoren werden in de focusgroepen, in tegenstelling tot de interviews, niet vermeld door de respondenten.

De deelnemers aan de focusgroep vernoemen de *job(on)tevredenheid als leraar* als invloedsfactor uit de **werkcontext**. Ze geven aan dat ze niet (meer) tevreden waren als leraar en kozen daarom voor een middenkaderfunctie.

7.2.3.2 Functies bij de pedagogische begeleidingsdienst

De factoren die de geïnterviewde medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst aanhalen

als beïnvloedend op hun loopbaankeuze, zijn vooral **individuele factoren**. Zo vermelden ze motivationele en professionele factoren. Bij de *motivationale factoren* vermeldt één respondent zelfeffectiviteit als motiverende factor om coördinator van de pedagogische begeleidingsdienst te worden. Hij dacht dat hij zijn talenten beter zou kunnen inzetten in deze functie. Een andere respondent vermeldt zijn jobmotivatie. Hij geeft aan vernieuwing te willen brengen in het onderwijs en op die manier te zorgen voor een meerwaarde.

"Ik zeg het, het heeft te maken met hetgeen dat ik constant vernoem, dat ABC-verhaal, autonomie, betrokkenheid, competentie, dat verhaal da wil ik voor mijzelf. Ik ervaar dat nu dagelijks wat dat met mij doet en ik wil dat vertalen naar iedereen die met onderwijs te maken heeft. Dus ik vertaal dat naar directies, ik vertaal da naar leerkrachten, ik vertaal dat naar leerlingen. En ik denk dat ik in de toekomst, ik heb wel nog wat werk om dat ABC-verhaal rond te krijgen in onderwijs." (R11, man, pedagogisch begeleider)

Daarnaast halen twee respondenten de wens voor meer uitdaging en afwisseling aan (*professionele factoren*) als reden om een functie bij de pedagogische begeleidingsdienst te bekleden. De variatie in de job sprak hen aan om deze uit te oefenen.

De enige **invloedsfactor** rond de **werkcontext** die wordt vermeld door één respondent is de *relatie met en ondersteuning van collega's*. Hij geeft aan dat hij tijdens zijn periode als leraar hij feedback miste van zijn collega's wanneer hij iets nieuws uitprobeerde in zijn klas. Volgens hem hadden de enkelen die kwamen kijken weinig toe te voegen.

7.2.3.3 Schoolleider

7.2.3.3.1 Interviews

Bij de keuze om schoolleider te worden, werden de **individuele factoren** door de respondenten het meest aangehaald als beïnvloedende factoren. Dit type van invloedsfactoren werd 40 keer vermeld, tegenover 15 vermeldingen van invloedsfactoren rond de werkcontext. We starten met een overzicht van de individuele invloedsfactoren.

Zelfeffectiviteit blijkt de meest genoemde individuele invloedsfactor. Deze motivationele factor werd 11 keer vermeld door de respondenten, zowel als positieve en negatieve beïnvloedende factor om te kiezen voor het schoolleiderschap. Als onderwijsprofessionals voelen dat ze over de nodige capaciteiten beschikken, lijkt dit een positieve invloed te hebben op de keuze om schoolleider te worden.

"Nu het is ook niet zomaar dat ik daarvoor gesolliciteerd heb, organisatorisch ben ik ook wel heel sterk of was ik heel sterk. Ik organiseerde heel veel zaken, ik organiseerde jeugdkampen en dergelijke, de verantwoordelijkheidszin zit er zeker wel in bij mij." (R17, man, directeur, SO)

Als respondenten een lage zelfeffectiviteit hebben, kan dit hen doen twijfelen. Er zijn drie respondenten die schoolleiders zijn (geweest) die aangeven twijfels te hebben (gehad) bij hun capaciteiten. Bij één respondent gaat dit alleen om de specifieke functie van schoolleider in een BuSO-school omdat hij in dit onderwijssysteem geen ervaring had. Bij de andere schoolleiders was er een algemenere twijfel aan hun eigen kunnen. Jobmotivatie en verlangen naar

uitdaging/afwisseling waren invloedsfactoren die er volgens hen voor zorgden dat ze toch de keuze maakten om schoolleider te worden.

Daarnaast zijn er vier respondenten die nooit schoolleider zijn geweest die een gebrek aan zelfeffectiviteit opgaven als reden om geen schoolleider te worden. Er is één zorgcoördinator die dit zelfs als enige reden opgeeft.

Ook *jobmotivatie* is een vaak vernoemde invloedsfactor. Verscheidene respondenten geven aan dat hun motivatie om schoolleider te worden lag in: het beleid bepalen, in team werken, organiseren en verantwoordelijkheid opnemen. Voor één respondente was dat laatste zelfs de enige reden om schoolleider te worden. Zij gaf aan dat ze niet echt de ambitie had om schoolleider te worden, maar dat ze die job toch heeft aanvaard omdat ze haar verantwoordelijkheid voor de school wou opnemen.

Andere zaken die door respondenten werden vermeld als motiverend voor de functie van schoolleider waren: hun eigen stempel op de school drukken, visie vormen, mensen sturen/begeleiden, de wens om het verschil te maken, iets zinvols met ervaring doen en meer impact hebben.

Verder geeft één respondent duidelijk aan dat hij niet gemotiveerd is om schoolleider te worden. Hij zegt dat hij er bewust voor gekozen heeft om te blijven lesgeven en niet in het beleid te stappen. Een andere respondent die op het moment van het interview beleidsondersteuner was, gaf aan dat hij graag wilde terugkeren naar zijn oude school als directeur omdat hij had gehoord dat het er niet goed ging. Maar volgens hem zag het schoolbestuur deze terugkeer niet zitten en ging dit dus niet door.

Het *engagement voor de leerlingen* werd specifiek door één respondent vermeld als positieve invloedsfactor voor zijn functie als schoolleider. Hij geeft aan graag met jonge mensen bezig te zijn en als schoolleider wil hij dat contact met hen ook behouden.

“Omdat ik graag met jonge mensen bezig ben. Mocht ik als directeur geen contact meer hebben met de jonge mensen, stel een logistieke functie, dan haak ik meteen af, dan ga ik meteen les geven. Dat contact met die jonge mensen is zo inspirerend.” (R14, man, schoolleider, SO)

Gezondheidsproblemen werden door de geïnterviewde schoolleiders niet vermeld als invloedsfactor op hun keuze voor het beroep. Bij de *professionele invloedsfactoren* echter werd de wens voor uitdaging/afwisseling in hun job door acht respondenten (vijf schoolleiders, een beleidsondersteuner en een coördinerend directeur) aangegeven. Zij laten verstaan dat ze houden van een uitdaging in hun professioneel leven. Hoewel de bevraagde beleidsondersteuner aangaf deze uitdaging/afwisseling te appreciëren, vertelt hij dat hij door een gebrek aan zelfeffectiviteit en een slechte werkprivébalans niet koos voor het schoolleiderschap. Net zoals bij de andere functies die in het vorige deel werden besproken, wil de nood aan uitdaging en/of afwisseling niet automatisch zeggen dat ze in hun vorige job geen uitdaging en/of afwisseling ervaarden, hoewel dit voor sommige respondenten wel het geval bleek te zijn.

“Ook als leerkracht kwam ik inderdaad ook redelijk goed naar voor. Inspectie haalde mij soms als voorbeeld aan enzoverder, dat is nu niet om te stoefen maar het is wel om te zeggen, je bent wel ten volle bezig met uw job en je wilt dat ook goed doen en je wilt daar ook een stuk vooruitstrevend in zijn. Dus het innoverend, het vooruitstrevend zijn, maar dan zoek je altijd ook naar uitdagingen. En

dat is ook een beetje de lijn in heel het verhaal. Telkens gaan zoeken, wanneer, ik heb het x aantal jaren gedaan al, zoeken naar een nieuwe uitdaging.” (R27, man, coördinerend directeur scholengemeenschap)

Daarnaast geeft één respondente aan dat zij op een gegeven moment in haar loopbaan een ander professioneel doel voor ogen had. Zij had het gevoel dat lesgeven niet meer voldoende voor haar was; ze wou meer betekenen dan alleen maar juf zijn.

Ook *relationele factoren* werden door een aantal respondenten aangeduid als beïnvloedende factor op de keuze om schoolleider te worden. Familiale factoren worden door één respondent aangehaald als positieve invloedsfactor op de keuze voor coördinerend directeur. De respondent geeft aan dat hij de job van coördinerend directeur verkoos boven zijn job als pedagogisch adviseur. Hij signaleerde dat door voor die job te kiezen, hij meer tijd zou hebben voor zijn zoon. Bij een andere respondent waren familiale factoren een negatieve invloedsfactor om de functie van schoolleider op te nemen. Hij geeft aan dat hij met twee jonge dochters thuis nodig was en dat dat één van de redenen was waarom hij geen ambitie had om schoolleider te worden.

“Ik ben laat vader geworden ook van twee dochters die nu nog zelfs in de lagere school zitten. Mijn oudste dochter gaat nu naar het middelbaar onderwijs. Dus familiaal was ook wel nodig hier in het gezin en dat speelt ook wel een rol om te zeggen kijk, ik hou het bij lesgeven. Maar dat is niet de hoofreden.” (R12, man, leraar, BaO)

Mensen uit de omgeving hebben volgens vijf respondenten een positieve invloed gehad op de keuze om schoolleider te worden. Het gaat dan om mensen die voor hen een rolmodel zijn geweest, alsook om mensen die hen aanzetten om die keuze te maken of hen in die keuze ondersteunen. Er is één respondente die de mensen uit haar omgeving zowel ziet als een negatieve en als een positieve beïnvloedende factor. Zij geeft aan dat haar toenmalige echtgenoot niet wilde dat ze schoolleider zou worden. Ze rapporteert dat ze toch de keuze voor schoolleider heeft gemaakt en van haar echtgenoot is gescheiden. Haar huidige echtgenoot, ouders en collega's hebben, beweert ze, haar wél gesteund in haar beslissing om schoolleider te worden. Daarnaast vermeldt ze dat twee rolmodellen had.

“En ik had dan ook wel twee prachtige directeurs die voor mij een voorbeeld waren. Dat waren mijn vroegere directeur dat was dan wel van de middelschool, meneer X. En dan de directeur die mij aangeworven heeft hier in Y dat is dan meneer Z. Zij waren zo wel voor mij voorbeelden van kijk daar wil ik stukken uit nemen, uitvergroten, beleid, organisatie om dan zelf mijn eigen school op te richten eigenlijk.” (R15, vrouw, schoolleider, BaO)

Leeftijd werd door twee respondenten aangezien als een negatieve invloedsfactor om de keuze voor schoolleider te maken. Beide respondenten hadden het gevoel dat ze nogal jong waren om directeur te worden. De ene respondent geeft aan ook een laag gevoel van zelfeffectiviteit te hebben, maar dat hij door zijn jobmotivatie dan toch besloot schoolleider te worden op zijn 31^{ste}. De andere respondent rapporteert dat hij op zijn 24^{ste} bedankt heeft voor de job wegens zijn jonge leeftijd. Nochtans zat het volgens hem goed met zijn zelfeffectiviteit op dat moment; was de motivatie er en spoorden mensen uit zijn omgeving hem aan om deze job te doen. Een niet zo aantrekkelijk loon was een tweede negatieve invloedsfactor op deze loopbaankeuze. Deze respondent vertelt dat hij later, op 33-jarige leeftijd, dan toch schoolleider is geworden. (Achteraf

gezien vindt hij dat toch te vroeg voor een functie als schoolleider.)

“Ik heb wel getwijfeld bij directeurschap in 1999. Daar heb ik wel zo... We waren misschien, het had ook wel te maken met mijn leeftijd. Ik was toen 31 jaar.” (R28, man, coördinerend directeur scholengemeenschap)

Als laatste individuele factor is er één respondent die *praktische overwegingen* aanhaalt als invloedsfactor. In de overschakeling van pedagogisch adviseur naar coördinerend directeur speelde het aantal vakantiedagen volgens hem een rol bij zijn keuze. Als coördinerend directeur heb je volgens hem meer vakantiedagen dan als pedagogisch adviseur. Maar ook jobmotivatie, uitdaging en/of afwisseling en mensen uit de omgeving werden door deze respondent aangegeven als zijnde positief voor de keuze om coördinerend directeur te worden.

Als we de invloedsfactoren rond de **werkcontext** van naderbij bekijken, zien we dat vooral relaties en ondersteuning en de tijdsbesteding factoren zijn die de keuze om schoolleider te worden, beïnvloeden. Factoren met betrekking tot relaties en ondersteuning worden meestal door de respondenten als positieve invloedsfactoren aangehaald, terwijl de factoren rond tijdsbesteding meestal als negatieve invloedsfactoren worden aangezien.

Binnen de factoren aangaande *relaties en ondersteuning* worden zowel schoolbestuur en collega's vermeld door de respondenten als positief beïnvloedende factor om schoolleider te worden. Zo vermeldt één respondente dat de steun van het schoolbestuur een positieve rol speelde in haar keuze.

Daarnaast geven drie onderwijsprofessionals aan dat de relatie met de collega's van invloed is geweest om schoolleider te worden. Er is één respondent die vertelt dat hij, in samenspraak met zijn collega-directeur, mocht bepalen welke taken hij zou opnemen. Een andere respondente gaf aan dat ze geen goede relatie had met haar collega-leraren en dat dit meespeelde in de keuze om schoolleider te worden.

“Het was niet het eenvoudigste team en ik was ook wel iemand die vooruit wilde en ik voelde dat ik zowat vast zat en dat ik weinig ging kunnen bereiken daar.” (R6, vrouw, pedagogisch begeleider, over haar keuze om schoolleider te worden)

De invloedsfactoren rond *tijdsbesteding* werden zoals hierboven vermeld door de respondenten, als een belemmerende invloedsfactor ervaren. Zo vermelden drie respondenten dat de werkdruk, de stress en het uitgebreide takenpakket van een schoolleider hen tegenhielden of hen deden twijfelen om te kiezen voor het schoolleiderschap.

“Ik heb genoeg verschillende directeurs gehad om te zien wat voor een zware job dat dat is.” (R7, man, leraar, SO)

Twee van deze respondenten zijn dan toch schoolleider geworden. Zij geven beiden aan dat uitdaging en/of afwisseling in de job hen positief beïnvloedde om de keuze te maken voor het schoolleiderschap. Daarnaast rapporteert één van hen dat jobmotivatie een bijkomende reden was om schoolleider te worden.

Er zijn twee respondenten met een middenkaderfunctie die rapporteren dat de werk-privébalans een factor is die de keuze voor schoolleider moeilijker maakt. Volgens hen zou de keuze om

schoolleider te worden een grote impact op hun gezinsleven hebben. Zij hebben dan ook nooit gekozen voor het schoolleiderschap.

“Dus dan wist ik op voorhand als ik zo iets doe, dan moet ik bijvoorbeeld niets meer van muziek doen, dus... En dat is voor mij een brug te ver. Dus, ja. Moest je nog, het hakt te veel in in uw privéleven. Ook uw opdracht is zo groot dat je het eigenlijk binnen de tijd dat je krijgt, je kunt het niet doen binnen die tijd. Dus je moet effectief in uw privétijd gaan opofferen. En dat vind ik dan een brug te ver, dan wil ik dat niet doen. Ik heb te veel gezien, ik heb te veel gehoord.” (R26, man, beleidsondersteuner, BaO)

Bij de coördinerend directeurs is er echter één respondent waarbij de werk-privébalans één van de redenen was om deze functie op te nemen. Hij verwachtte dat hij in de job van coördinerend directeur meer een evenwicht zou kunnen vinden tussen werk en privé.

Tot slot komen we tot de *andere factoren* rond de werkcontext. Hierin worden loon en schoolcultuur respectievelijk door twee en één respondent vermeld als beïnvloedende factor op de keuze voor (coördinerend) directeur. De twee respondenten zien loon als een belemmerende factor om schoolleider of coördinerend directeur te worden.

De andere respondent geeft aan dat de schoolcultuur in een bepaalde school bepalend is of hij daar schoolleider wil worden of niet.

“Ik ga niet voor gelijk welke school gaan. Het is er voor mij niet om te doen om per se zo snel mogelijk ergens directeur te zijn. Als ik het doe, dan moet het zijn in een school waar ik mij goed kan voelen, waar ik in geloof. Zoals bijvoorbeeld het zou geweest zijn in school X. Dus vandaar dat ik niet verbeten op zoek ben naar een ambt van directeur, dat ik niet de ene na de andere sollicitatiebrief verstuur.” (R23, man, beleidsondersteuner, BaO)

Op het vlak van *kansen* geeft één respondente aan dat de mogelijkheid tot samenwerken met andere directies één van de redenen was waarom ze pedagogisch directeur is geworden.

Bij de geïnterviewde directeurs zien we bij de motiverende factoren om (coördinerend) directeur te worden een patroon in de motiverende beweegredenen. We merken dat bij de positieve invloedsfactoren jobmotivatie steeds wordt gecombineerd met een relationele en/of professionele factor. Bij de belemmerende overwegingen merken we op dat er geen overeenstemming is in de invloedsfactoren die de geïnterviewde onderwijsprofessionals ervan weerhouden om directeur te worden. Elke bevroegde onderwijsprofessional vernoemt een andere invloedsfactor die hem/haar deed twifelen om de job van (coördinerend) directeur op te nemen.

7.2.3.3.2 Focusgroepen directeurs

Hoewel bij de geïnterviewde (coördinerend/algemeen) directeurs de individuele invloedsfactoren het meest vermeld werden in relatie tot hun keuze om schoolleider te worden, zien we bij de deelnemers aan de focusgroepen een meer evenwichtige verdeling tussen de individuele factoren en de factoren met betrekking tot de werkcontext.

We starten met de beschrijving van de **individuele invloedsfactoren**. Daarbij zien we dat jobmotivatie en het engagement voor de leerlingen ook in de focusgroep werden bestempeld als

positieve invloedsfactor om schoolleider te worden. Daarnaast geven de deelnemers aan de focusgroepen, net als de geïnterviewde schoolleiders, aan dat ze op zoek waren naar uitdaging en afwisseling in hun job. Ook de familiale factoren en mensen uit de omgeving binnen de relationele factoren werden door de respondenten in zowel de interviews als de focusgroepen van schoolleiders vermeld als positief gerelateerde factoren om schoolleider te worden. Zelfeffectiviteit werd in de interviews eerder als negatief beïnvloedende factor gezien, vooral door bevroegde onderwijsprofessionals die besloten om geen schoolleider te worden. De deelnemers aan de focusgroepen gaven deze factor aan als positieve invloed op de keuze om schoolleider te worden. Zij stelden dat ze wel leiderschapskwaliteiten in zich hebben.

Bij de invloedsfactoren met betrekking tot de **werkcontext** vermelden de leden van de focusgroepen een aantal dezelfde invloedsfactoren die de geïnterviewde (coördinerend/algemeen) directeurs aanhaalden. Daarbij gaat het om de goede relatie met collega's en schoolbestuur, professionaliseringsmogelijkheden en samenwerken met collega's. Daarnaast zijn er positieve invloedsfactoren die men niet aanhaalde in de interviews, maar die wel aan bod komen in de focusgroepen. Zo vermelden de deelnemers aan de focusgroepen dat flexibiliteit en leren van collega's / netwerken hen beïnvloedde om voor deze functie te kiezen. Het feit dat men niet tevreden was in zijn vorige job halen de deelnemers aan de focusgroepen ook aan als reden om directeur te worden. Schoolcultuur werd door de geïnterviewde (coördinerend) directeurs aangegeven als negatieve invloedsfactor, maar de deelnemers aan de focusgroepen vermelden deze als een positieve invloedsfactor om te kiezen voor het schoolleiderschap. Zij stellen dat ze mede door de schoolcultuur van een bepaalde school ervoor kozen om daar schoolleider te worden.

De negatieve invloedsfactoren die worden vermeld door de geïnterviewde (coördinerend) directeurs en de deelnemers aan de focusgroepen stemmen overeen. Zo geven beide groepen de hoge werkdruk, het gebrek aan waardering en het loon aan als negatieve factoren die hen deden twijfelen om schoolleider te worden. Daarbij werd de hoge werkdruk het meest vermeld.

Deze hoge werkdruk leidde er niet toe dat de deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs deze job niet opnamen. Er zijn verschillende positieve tegenhangers die hen ervan overtuigden om, ondanks de hoge werkdruk, ervoor te kiezen om (coördinerend) directeur te worden. Het gaat dan om de positieve invloedsfactoren jobmotivatie en engagement voor de leerlingen, uitdaging en/of afwisseling en de kansen die ze als directeur krijgen. Deze positieve invloedsfactoren komen in grote lijnen overeen met het patroon in positieve invloedsfactoren dat we zagen bij de geïnterviewde onderwijsprofessionals.

7.2.3.1 Werkvolume

7.2.3.1.1 Interviews

Ook de keuze voor welk werkvolume onderwijsprofessionals tewerkgesteld willen worden, is één aspect waaraan we aandacht willen besteden.

De meeste factoren die de geïnterviewde onderwijsprofessionals hieromtrent aangeven, hebben te maken met **individuele invloedsfactoren**. Daarbij beweert één respondent dat hij/zij ervoor heeft gekozen om een verlofstelsel op te nemen omdat de jobmotivatie niet meer zo hoog is. Ook gezondheidsproblemen, met name psychosociale problemen en fysieke vermoeidheid zijn factoren die de keuze voor een verminderd werkvolume beïnvloeden. De meest vermelde invloedsfactor is echter de wetgeving. Door drie respondenten wordt gesteld dat ze de kans hadden om in te stappen in een voordelig verlofstelsel voorafgaand hun pensioen, wat volgens hen hun keuze om dit effectief te doen positief beïnvloedde.

“Via de media dat dus, dat er je weet wel, over een jaar of 3, 4 was er dan een uiteindelijke datum waarbij men gezegd had van kijk wie dat nog wil doen, doet dat best nu en vanuit het COV werd dat ook meegegeven. Je kunt nu nog altijd voor 4/5de werken, maar op een bepaald moment gaven ze nog een premie en toen heb ik gezegd oke, ik ga dat uiteindelijk dan wel doen.” (R26, man, leraar BaO)

Verder wijzen twee respondenten erop dat de keuze tijdsgebonden is. Op een bepaalde leeftijd konden zij op een ‘voordelige’ manier minder gaan werken. Familiale factoren werden door één respondente aangegeven als beïnvloedende factor om halftijds te gaan werken. Zij vertelde dat ze net haar echtgenoot had verloren en daarom niet aan het werk was. Zij wilde niet meer alleen thuis zitten en is daarom opnieuw gaan werken, maar dan halftijds.

Ook factoren rond de **werkcontext** hebben volgens de bevroagde onderwijsprofessionals een invloed op de keuze om hun werkvolume te verminderen. Er zijn twee respondenten die invloedsfactoren vermelden die te maken hebben met relaties en ondersteuning, meer bepaald van collega’s en leerlingen. Zo beschrijft één respondente hoe ze besloten had om 4/5 te gaan werken omdat een jongere collega niet wou verschuiven van klas, zodat zij, na 15 jaar, naar een ander leerjaar moest. Een andere leraar geeft aan dat hij wist dat er een vervelende klasgroep aan zou komen en dat hij onder meer daarom de beslissing heeft genomen om 4/5 te gaan werken.

Er is één respondente die aangeeft dat 4/5 werken voor haar niet rendeerde qua vermindering van de werkdruk. Zij rapporteert dat ze op haar vrije namiddagen geregeld naar school moest. Dat is volgens haar de reden waarom ze opnieuw voltijds is gaan werken. Een schoolleider geeft aan dat hij wegens de lange werkdagen binnen een jaar of drie halftijds zal gaan werken. Hij zegt dat hij de lange werkdagen niet meer zal aankunnen.

“Ik denk nog een jaar of drie directeur zou ik denken. ... Ja neem nog vijf jaar dan ben ik 58 en als het dan nog kan dan zou ik waarschijnlijk halftijds gaan werken, ik kan dit niet tot mijn 67ste doen. De overheid mag denken wat ze wil, maar dat zijn 60-70 uren, ik ga dat niet meer kunnen.” (R14, man, schoolleider, SO)

Jobtevredenheid wordt ook vermeld als beïnvloedende factor om te kiezen voor een kleiner werkvolume. Zo geeft één respondente aan dat ze niet tevreden is met het grote aantal ambulante uren dat ze moest presteren en dat ze daarom 4/5 is gaan werken.

Tot slot is het belangrijk te vermelden dat er een groot verschil is in het aantal keren dat de twee types van invloedsfactoren door de respondenten werden aangehaald over de verschillende loopbaankeuzes heen (zie tabel 8 op p. 102-104). De individuele factoren werden 82 maal vermeld, terwijl de factoren rond de werkcontext slechts 25 maal werden aangehaald door de

respondenten. Bij de individuele factoren bleken jobmotivatie (20), uitdaging/afwisseling (21) en zelfeffectiviteit (21) de drie factoren die het meest werden gerapporteerd. De relatie met en de steun van collega's was de meest vernoemde invloedsfactor (tien maal) bij de werkcontext gerelateerde invloedsfactoren, wat weinig is in vergelijking met de top drie van individuele invloedsfactoren.

7.2.3.1.2 Focusgroepen

Werkvolume aanpassen is een loopbaankeuze die werd bevraagd in alle focusgroepen. Daarom gebeurt de rapportage hiervan overkoepelend, dus over de verscheidene focusgroepen heen. In alle focusgroepen waren er deelnemers die een verlofstelsel hadden opgenomen, behalve in de focusgroep voor directeurs basis- en secundair onderwijs.

De redenen om het werkvolume aan te passen of om een verlofstelsel te nemen die de deelnemers van de verschillende focusgroepen aanhalen, zijn alle **individueel** van aard. Gezondheidsfactoren spelen volgens de deelnemers aan de focusgroepen voor uitstromers, beleidsondersteuners coördinatoren en uitstromers een rol in de keuze om hun werkvolume aan te passen. Zo vertellen zij dat psychosociale problemen (burn-out) en vermoeidheid redenen waren om een verlofstelsel te nemen. Wetgeving en leeftijd worden ook vermeld als invloedsfactoren door de deelnemers aan de focusgroepen leraren en beleidsondersteuners en coördinatoren. Ze geven aan dat ze, net als de geïnterviewde respondenten, op een bepaalde leeftijd (50+ of 55+) de mogelijkheid hadden om in een voordelig verlofstelsel te stappen en dat ook hebben gedaan. Familiale factoren zijn echter invloedsfactoren die men alleen in de focusgroepen vermeldt. De deelnemers aan de focusgroepen voor leraren en beleidsondersteuners en coördinatoren geven aan dat ze een bepaald verlofstelsel namen om, naast hun job in het onderwijs, voldoende tijd te hebben voor hun eigen kinderen. Daarbij gaat het bijvoorbeeld om verlofstelsels zoals zorgkrediet en ouderschapsverlof.

Tabel 8

Aantal vermelde beïnvloedende factoren per loopbaankeuze⁷

		leraar blijven		van school veranderen	werkvolume		midden- kader		pedag. begeleiding		schoolleider / coördinerend directeur		TOTAAL
		+	-	+	+	-	+	"-"	+	-	+	-	
werkcontext													
	job(on)tevredenheid	5	1		1								7
	relaties & ondersteuning												
	bestuur						2	1			1		4
	collega's	1			1		4		1		2	1	10
	leerlingen	1			1								2
	kansen												0
	professionaliseringsmogelijkheden										1		1
	loopbaanmogelijkheden		1										1
	leren v. collega's - netwerken												0
	samenwerken			1							1		2
	tijdsbesteding												0
	werkdruk - stress - takenpakket		1		1							3	5
	lange werkuren				1								1
	werk-privébalans										1	2	3
	administratieve planlast & verantwoording		1										1
	andere factoren												0
	toekomstperspectief		2										2

⁷ Deze tabel met beïnvloedende factoren per loopbaankeuze (uit de interviews) wordt beschreven vanaf p. 87 t.e.m. p. 107.

		autonomie	1							1	
		loon							2	2	
		schoolcultuur		1					1	2	
		pensioen				1				1	
individuele factoren	motivationale factoren									45	
		zelfeffectiviteit	2			3	4	1	4	7	21
		jobmotivatie	2	0	1	8		1	7	1	20
		/ engagement voor lln.				1			1		2
	gezondheidsproblemen	psychosociale problemen	1		1	1				0	
		fysiek - vermoeidheid			1						3
		ziekte	1			1					1
	professionele factoren									2	
		andere professionele doelen							1		0
		onzekerheid over jobinhoud					2				1
		collega's niets ontzeggen					1				2
		uitdaging - afwisseling in job	2	2		7		2	8		1
		terugvalspositie									21
		stabiliteit	1								0
		flexibiliteit									1
		veiligheid									0
	wetgeving			3					0		
	relationele factoren	familiale factoren				1		1	1	3	
		mensen uit omgeving				2		5	1	8	
	leeftijd			2				2		0	
	praktische overwegingen		1	7				1		4	
										0	
										8	

101

* *Legende:*

- + Beweegreden die onderwijsprofessionals deze loopbaankeuze doet maken.
- Beweegreden die onderwijsprofessionals doet twijfelen over deze loopbaankeuze.

7.2.4 Het lerarenberoep verlaten

(Vroegtijdige) Uitstromers werden alleen bevraagd in de focusgroep, niet door middel van interviews. Daarom bespreken we in dit deel de bevindingen uit het focusgroepgesprek.

Bij de deelnemers aan de focusgroep van uitstromers waren het de **invloedsfactoren** met betrekking tot de **werkcontext** die het meest werden aangehaald. Individuele factoren werden ook vermeld, maar in mindere mate.

Bij *relaties en ondersteuning* geven de respondenten aan dat één van de belangrijkste redenen om het onderwijs te verlaten de gebrekkige ondersteuning is vanuit het bestuur (directie en schoolbestuur). Zo wordt er aangegeven dat de directie zijn eigen agenda had en geen oog had voor het welzijn van hun personeelsleden en hen ook niet inzette naargelang hun competenties. Ook een directie die onpersoonlijk was, werd vernoemd.

"Loyaliteit is ook een belangrijke, als je merkt dat de directie hun eigen agenda's hebben. En eigenlijk of jij nu ziek thuis zit of ongelukkig bent of uw project gaat niet door en je bent ongelukkig... Het mag al zijn wat het wil. Als ze daar eigenlijk geen oog voor hebben omdat ze niet met hun werknemers bezig zijn, maar met heel andere dingen, dan voel je dat, maar dan ben je een stukje waardeloos eigenlijk hé." (R1, vrouw, uitstromer)

Daarenboven vertelden de bevraagde uitstromers dat directeurs niet altijd beschikken over de leiderschapskwaliteiten die nodig zijn om de nodige ondersteuning te kunnen bieden. Volgens deze uitstromers worden directeurs onvoldoende opgeleid in het leiding geven, aansturen en coachen van mensen.

Daarnaast vermelden ze ook het gebrek aan ondersteuning dat ze kregen van hun vakcollega's. De respondenten vertellen dat ze hun collega's geen lesmateriaal deelden en dat ze hun plan maar moesten trekken. Daarbij voegden de respondenten wel aan toe dat dit niet in elke school het geval was.

Ook *tijdsbesteding* komt aan bod bij de factoren gerelateerd aan de werkcontext. Zo geven de deelnemers aan de focusgroep voor uitstromers aan dat de hoge werkdruk een belangrijke reden was om het onderwijs te verlaten. Zij stellen dat het werk van een leraar nooit ophoudt waardoor er volgens hen geen sprake is van een evenwichtige werk-privébalans. Ze hadden altijd het gevoel dat hun werk niet af was.

"En dan heb ik nog de werkdruk aangeduid en de planlast vooral omdat het gewoon nóóit ophoudt. Je hebt altijd het idee van ik moet morgen terug voorbereid daar zijn." (R3, vrouw, uitstromer)

"Ja. Ik ben niet in orde. Ieder weekend denk je ik ben níet in orde. Ik heb dat nog niet gedaan." (R6, man, uitstromer)

"Ja, Elk weekend en elke avond daar mee bezig." (R3, vrouw, uitstromer)

Bovendien geven de deelnemers aan de focusgroep aan dat je als leraar veel administratie moet doen zoals bepaalde zaken ingeven in Smartschool, evaluatieformulieren, incidentenblaadjes, jaarplannen enzoverder maken.

Qua kansen vermelden de respondenten dat ze niet voldoende professionaliseringsmogelijkheden kregen. De bevroegde uitstromers vertellen dat ze bepaalde bijscholingen niet mochten volgen wegens te duur of te horen kregen dat ze die zelf moesten bekostigen. Ook zeggen ze dat hun directie het liefst had dat ze deze in hun vrije tijd gingen volgen.

"En dan die professionaliseringsmogelijkheden. Bij ons moest elke nascholing onder de 50 euro zijn en liefst op woensdagnamiddag en als het dan toch op een schooldag was, liefst dan maar een halve dag. Zo." (R5, vrouw)

Samenwerken met collega's was volgens de deelnemers aan de focusgroep van de uitstromers niet aan de orde. Die samenwerking werd volgens hen niet alleen tegengehouden door de collega's zelf, maar de respondenten geven ook aan dat ze van de directie geen zaken mochten uittesten zoals klassen samen nemen om samen te kunnen werken. Dit speelde volgens hen mee in de keuze om uit het onderwijs te stappen.

Bij de *andere factoren* gerelateerd aan de werkcontext werd het gebrek aan autonomie vermeld door de respondenten als reden om het onderwijs te verlaten. Zij vermelden dat ze de vrijheid misten om met hun eigen ideeën aan de slag te gaan.

"Zo de vrijheid om dingen te kunnen doen, om ook te bepalen hoe dat je het doet. Wanneer dat je bepaalde dingen doet. Niet iedere keer moeten gaan vragen "Mag dat alstublieft? Is daar budget voor?" Dat zorgde ervoor dat veel dingen die ik in men lerarenopleiding geleerd heb niet kon doen. Wat voor mij echt wel de essentie was van lesgeven. Niet met een boek in mijn handen." (R3, vrouw, uitstromer)

Ook de negatieve schoolcultuur was volgens hen een invloedsfactor. Ze vermelden dat vaak de schoolcultuur nogal strak was en dat bepaalde ideeën niet konden worden uitgevoerd. Ook de slechte sfeer (tussen directie en personeel of onder collega's) op bepaalde scholen haalt men aan.

Binnen de **individuele invloedsfactoren** wordt door de respondenten bij de motivationele factoren het gebrek aan zelfeffectiviteit omschreven als een invloedsfactor om te kiezen voor een job buiten het onderwijs. Enkele bevroegde uitstromers geven aan dat ze zich niet bekwaam voelden om goed les te geven omdat ze ofwel nog bezig waren met de specifieke lerarenopleiding ofwel omdat het lesgeven in het BSO voor uitdagingen zorgde waaraan men voelde niet te kunnen voldoen.

"Bij mijn laatste school die zelfeffectiviteit eh. Ik had zoiets van: ik kan dit gewoon niet, wat doe ik hier? Ik ben maar iets aan het proberen. Je zit dan in uw opleiding nog op dat moment. Dat vind ik een van de mafste dingen in het onderwijs, dat dat kan. Je bent nog aan het leren, maar je staat daar toch al met uw twee voeten midden in de praktijk. Want je hebt uw bachelor dus er zal wel iets zijn wat je al kan. Dat vind ik al zo maf. Maar ik had zoiets van: ik kan dit helemaal níet [lacht]. En dat werd ook niet verder ondersteund." (R2, vrouw, uitstromer)

Bij de *professionele factoren* vernoemen de bevroegde uitstromers de onzekerheid over de jobinhoud. Hiermee bedoelen ze wisselende opdrachten en de onzekerheid van interim-opdrachten (cf. gebrek aan toekomstperspectief). Ook geven de respondenten aan dat ze uitdaging en afwisseling in hun job misten. Ze stellen dat hun talenten niet werden getriggerd en

dat ze bepaalde vakken x aantal keren moesten geven met een verouderd leerplan. Daarnaast kwam ook het gebrek aan waardering ter sprake. De bevroagde uitstromers hadden niet het gevoel dat ze door hun directie werden gewaardeerd voor wat ze deden.

Relationele factoren, leeftijd of praktische overwegingen werden door de bevroagde uitstromers niet vermeld als beïnvloedende factoren.

De deelnemers aan de focusgroep van de uitstromers stelden dat hun *engagement voor de leerlingen* hen deed twijfelen om te stoppen met onderwijzen.

"Het engagement van voor de leerlingen staan was eigenlijk een van de weinige redenen waarom ik zou gebleven zijn." (R4, vrouw, uitstromer)

Daarenboven zorgde de goede band met de collega's (vooral de collega's van andere vakken) voor bijkomende aarzeling om uit het onderwijs te stappen volgens de respondenten. Ze stelden dat hun collega's ondertussen vrienden waren geworden. Toch konden deze positieve invloedsfactoren de bevroagde uitstromers niet in het onderwijs houden. Volgens de bevroagde uitstromers wogen de belemmerende invloedsfactoren zoals hoge werkdruk, gebrek aan autonomie, gebrek aan ondersteuning van vakcollega's en directie te zwaar door zodat ze ervoor kozen het lerarenberoep te verlaten.

7.2.5 Enkele cases

Om de loopbanen en de beweegredenen voor loopbaankeuzes te illustreren, opteren we ervoor om enkele cases wat uitvoeriger te beschrijven. Zoals eerder vermeld kozen we deze twee cases op basis van de invloedsfactoren die bij hen een rol speelden in hun loopbaankeuze. Deze zijn illustratief voor andere, vergelijkbare cases.

De invloedsfactoren die een rol hebben gespeeld in hun loopbaankeuzes zijn terug te vinden in tabel 9 voor de eerste case (p. 109) en tabel 10 (p. 112) voor de tweede case.

7.2.5.1 Case 1: leraar

Deze respondent is een 56-jarige mannelijke leraar. In tegenstelling tot zijn collega-leraren is hij meteen nadat hij is afgestudeerd als muziekleraar aan de slag kunnen gaan in een lagere school waar hij is kunnen blijven. Nadat hij twee jaar aan het werk was geweest als leraar heeft hij een DHOS-cursus gevolgd (Diploma Hoger Opvoedkundige Studiën) om wat meer theorie bij te leren.

Deze leraar heeft in verschillende leerjaren gestaan, namelijk in het tweede, vierde, vijfde en zesde leerjaar. Deze respondent geeft zowel factoren met betrekking tot de werkcontext als individuele factoren aan die een invloed hebben gehad op deze beslissing. De invloedsfactor rond de **werkcontext** die de leraar vernoemt, is *jobtevredenheid*. Hij geeft aan dat hij voldoening put uit zijn job als leraar. Daarbij zegt hij dat hij de groepsdynamiek van een klasgroep heel boeiend vindt en dat zijn rol hierin als coach hem veel tevredenheid verschaft. Ook het feit dat hij ervoor kan zorgen dat zijn leerlingen iets hebben bijgeleerd, maar ook dat hij hen voor een bepaald onderwerp kan warm maken, geeft hem voldoening in zijn onderwijsjob.

"Je moet een bepaalde, iets aanwakkeren bij een leerling en je moet daarvoor die leerstof niet geven he, je moet gewoon de interesse wekken en voilà ze zijn vertrokken hé. En dat is zo leuk als je dat ziet,

dat is een lucifer dat je aansteekt hé. Dat is inderdaad fantastisch en dat is het leuke aan het onderwijs he. Ik hoop dat dat nooit verdwijnt." (R12, man, leraar)

De **individuele factoren** die de leraar aanhaalt zijn beide *motivationale factoren*. De eerste invloedsfactor is zelfeffectiviteit. De respondent stelt dat hij in zijn job als onderwijzer kan genieten van zijn ervaring, van zijn expertise. Daarnaast geeft hij aan dat hij moeite had met een goede manier van aanpak te vinden voor de puberende meisjes in het zesde leerjaar. Daarom zegt hij dat hij aan de directeur had gevraagd om naar het vierde leerjaar te gaan. Een andere individuele, motivationele invloedsfactor voor deze leraar is jobmotivatie. Lesgeven is volgens hem meer dan alleen lesgeven en instructies geven. Hij geeft aan dat hij ervan houdt om een groep voor tien maanden te creëren, als coach hierin op te treden.

"Omdat ik de groepsdynamiek van een klas heel aangenaam vind. Het gaat dan natuurlijk niet alleen over lesgeven en instructie geven maar gewoon een soort groep voor tien maanden creëren. En dat vind ik altijd, die groepsdynamiek vind ik heel interessant. Je vindt daar altijd dezelfde elementen in terug. De klikjesvorming, hoe vormen vriendschappen zich, het zwarte schaap dat altijd terugkeert. En dat zie je in de volwassenwereld ook he, in korps heb je dat ook he, mensen die ja, ik zeg altijd dat kinderen daarin bijna even slecht zijn als grote mensen. Maar ik vind die dynamiek, die groepsdynamiek en hun daarin een beetje coachen en hun dingen tonen en aantonen en belichten vind ik juist zo leuk. En dat is één van de leuke zaken van onderwijzer zijn." (R12, man, leraar)

De 56-jarige leraar heeft er bewust voor gekozen om leraar te blijven en geen directeursfunctie op te nemen. Daarbij spelen individuele, motivationele factoren een rol in deze loopbaankeuze. Zo noemt hij dat hij niet de nodige bagage, noch de nodige eigenschappen heeft om een school te leiden. Ook vindt hij dat hij niet voldoende om kan met kritiek. Hij geeft aan dat zijn emotionele reacties op kritiek hem slapeloze nachten zouden bezorgen. Zijn gevoel van zelfeffectiviteit is dus niet voldoende om dit type job op te nemen. Daarnaast geeft hij aan dat hij de job van leraar veel te graag doet om een andere functie te overwegen. Hij heeft met andere woorden niet de jobmotivatie die nodig is om directeur te worden. Ook familiale factoren spelen een rol in zijn keuze om geen directeur te worden. Hij is laat vader geworden en zijn dochters zitten nog in de lagere school. Hij vond het nodig hen thuis de nodige aandacht te geven, wat met een directeursfunctie volgens hem moeilijker zou zijn. Tegelijkertijd geeft hij aan dat deze laatstgenoemde reden niet de hoofdreden is voor deze loopbaankeuze.

Tabel 9

Beïnvloedende factoren voor loopbaankeuzes van case 1

		leraar	verschillende leerjaren	directeursfunctie overwegen
Naam	R12			
Geslacht	man			
Leeftijd	56			
Onderwijsniveau	basis			
Functie	leraar			
Detailfunctie				
Loopbaan	leraar verschillende leerjaren			
Beïnvloedende factoren				
werkcontext				
	jobtevredenheid	x +		
	relaties & ondersteuning			
	bestuur (<i>directie</i>)	x -/+		
	middenkader			
	andere instellingen (<i>hier: inspectie</i>)	x -		
	collega's	x +		
	leerlingen			
	ouders			
	gedragsbeleid			
	kansen			
	professionaliseringsmogelijkheden	x +		
	loopbaanmogelijkheden			
	leren v. collega's - netwerken	x +		
	samenwerken	x +		
	tijdsbesteding			
	werkdruk - stress - takenpakket	x -		
	lange werkuren			
	werk-privébalans	x -		
	administratieve planlast & verantwoording	x -		
	andere factoren			
	toekomstperspectief			
	autonomie			
	loon	x +		
	schoolcultuur			
	pensioen			
individuele factoren	motivationale factoren	zelfeffectiviteit (- omgaan met <i>puberende meisjes</i>)	x +	x -
		jobmotivatie	x +	x -
		/ engagement voor lln.		
	gezondheidsproblemen	aanzien		
		kunnen omgaan met stress		
		psychosociale problemen		
		geheugen		
		fysiek - vermoeidheid		
	professionele factoren	ziek		
		andere professionele doelen		
		onzekerheid over jobinhoud		
		collega's niets ontzeggen		
		uitdaging - afwisseling in job	x +	
		terugvalspositie		
		stabiliteit		
		flexibiliteit		
		waardering		
		veiligheid		
		diploma		
		wetgeving		
		omgaan met weerstand		
	relationele factoren	familiale factoren		x -
		mensen uit omgeving		
	leeftijd			
	praktische overwegingen			
	kunnen omgaan met weerstand			

* blauw: invloedsfactor zonder specifiek vermelde invloed op loopbaankeuze in interview

* groen: invloedsfactor mét vermelde invloed op loopbaankeuze

7.2.5.2 Case 2: onderwijsprofessional met een middenkaderfunctie

Deze respondente is in 1980 afgestudeerd als lerares lager onderwijs. Gedurende tien jaar heeft ze verscheidene interim-opdrachten gedaan en in die periode heeft ze ook haar DHOS-diploma behaald. Naast klaslerares is ze in die tien jaar ook muzieklerares en GOK-coördinator geweest. In dit decennium heeft de respondente ook gedurende korte tijd in de privé gewerkt. Zij gaf aan dat ze het beu is om na drie jaar nog altijd interim-opdrachten te moeten doen. Zij vermeldde dat ze dus niet voldoende toekomstperspectieven had. Na haar vaste benoeming heeft ze in het derde leerjaar gestaan. Vanaf 2016 heeft ze naast een beperkte lesopdracht, de functie van zorgcoördinator opgenomen. Op het moment van het interview werkt ze 4/5 als zorgcoördinator en -lerares.

Een **aanpassing aan het werkvolume** heeft te maken met familiale factoren. Het overlijden van een gezinslid heeft ervoor gezorgd dat ze het niet meer zag zitten om fulltime les te geven. Maar volledig thuis blijven was ook geen optie voor haar. Daarom is ze halftijds gaan lesgeven. Als lerares vond ze het takenpakket te uitgebreid worden. Zo geeft ze aan dat er nu veel meer bij de job als lerares komt kijken dan vroeger.

"Vroeger hadden wij het beeld oh ja we mogen lesgeven, we gaan de kinderen iets bijbrengen en nu is dat van... En we hadden geen last van ouders want ze kwamen niet echt naar school enkel als het echt nodig was. Maar nu komt er zodanig veel bij kijken bij uw job als leerkracht. Ik ga zeggen, echt het bijbrengen aan de leerlingen, het lesgeven geeft voldoening. Maar er spelen te veel andere zaken een rol, die ouders gaan zich moeien. Er komt zo veel bij kijken, ze moeten vanalles nu in het lager onderwijs proberen en STEM en beeld en drama ten koste van. Ik vind kinderen, als ze het graag doen, die gaan naschools ook iets doen. Die STEM die techniek, het is de maatschappij die verandert ik weet het, die computer, die tablet, maar dat is te veel in het hoofd van dat kind. Wij waren waarschijnlijk toch rustiger als wij thuis kwamen van school en wij konden spelen en ons vuil maken. En nu als er een broek gescheurd is, belt moeder. Maar ja, ik vind de job van leerkracht niet meer echt leerkracht van vroeger. Daarom heb ik niet aangeraden aan mijn kinderen." (R8, vrouw, zorgcoördinator)

Een te uitgebreid takenpakket is niet de enige reden die ze aangaf om zorgcoördinator te worden. Een tweede invloedsfactor die te maken heeft met de **werkcontext** die ze vermeldt, is de ondersteuning van de collega's. Ze vermeldt dat ze een kleine school zijn en elkaar nodig hebben. Als er iets moet gebeuren, zetten ze er met zijn allen hun schouders onder volgens haar. Hoewel de respondente enkele invloedsfactoren betreffende de werkcontext aangeeft, zijn het vooral individuele factoren die ervoor hebben gezorgd dat ze zorgcoördinator is geworden. Een eerste belangrijke individuele factor was dat de respondente aangaf dat ze psychosociale problemen had als gevolg van het overlijden van haar gezinslid. Ze geeft aan dat ze moeite had om haar gedachten er volledig bij te houden en dat ze een klas niet meer zou hebben aangekund.

Daarnaast vermeldt de zorgcoördinator *motivationale factoren* die een invloed hebben gehad op haar keuze om zorgcoördinator te worden. Zo geeft ze aan dat ze een hoog gevoel van zelfeffectiviteit heeft. Ze vermeldt dat ze haar jarenlange expertise kan doorgeven aan haar collega's en deze kan gebruiken bij haar leerlingen die zorg nodig hebben. Ook de jobmotivatie van de respondente was een reden om te kiezen voor de job van zorgcoördinator. De

respondente stelt dat ze graag zorgt en graag werkt met kinderen die het moeilijk hebben. Daarnaast vond ze dat de zorg op school moest worden verbeterd en dat was iets waarvoor ze zich graag engageerde. Een ander aspect dat de respondente aantrok in de job van zorgcoördinator is dat ze leerlingen kon helpen die het intellectueel en/of sociaal moeilijk hebben. Er was dus sprake van een specifiek engagement naar de leerlingen toe.

"Ja, als je ziet dat leerlingen of kinderen het moeilijk hebben, niet alleen intellectueel, maar ook dikwijls sociaal moeilijk, moeilijk contacten leggen. Je kan er een gesprek mee hebben; je kent de leerlingen en je wilt ze helpen hé. Dat was ook een puntje dat mij heel erg aantrok." (R8, vrouw, zorgcoördinator)

Beïnvloedende factoren voor loopbaankeuzes case 2

* blauw: invloedsfactor zonder specifiek vermelde invloed op loopbaankeuze in interview
* groen: invloedsfactor mét vermelde invloed op loopbaankeuze

Tabel 11

Beïnvloedende factoren vermeld in interviews en focusgroepen⁸

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes													
	leraar blijven		uitstromen		van school veranderen		middenkader-functie		schoolleider algemeen / coördinerend directeur		pedagogisch adviseur/ begeleider		werkvolume	
	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG
	n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.	
Factoren uit werkcontext														
job(on)tevredenheid	✓							✓		✓				✓
relaties en ondersteuning														
schoolbestuur				✓						✓	✓			
directie				✓			✓							
collega's	✓	✓		✓			✓			✓	✓	✓		✓
leerlingen	✓													✓
ouders														
kansen														

⁸ Deze tabel geeft een overzicht van de beïnvloedende factoren die enerzijds door de respondenten in de interviews en anderzijds door de deelnemers aan de focusgroepen worden aangehaald zoals beschreven van p. 80 t.e.m. 94.

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes													
	leraar blijven		uitstromen		van school veranderen		middenkader- functie		schoolleider algemeen / coördinerend directeur		pedagogisch adviseur/ begeleider		werkvolume	
	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG
	n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.	
professionaliseringsmogelijkheden				✓					✓	✓				
loopbaanmogelijkheden	✓													
leren van collega's - netwerken										✓				
samenwerken				✓					✓	✓				
<i>tijdsbesteding</i>														
werkdruk - stress - takenpakket	✓			✓					✓	✓			✓	
administratieve planlast en verantwoording	✓	✓		✓										
lange werkdagen													✓	
werk-privébalans									✓		✓			
<i>andere factoren</i>														
gebrek aan toekomstperspectief	✓			✓										
autonomie	✓	✓		✓										
schoolcultuur				✓	✓				✓	✓				
loon									✓	✓				
pensioen							✓							

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes														
	leraar blijven		uitstromen		van school veranderen		middenkader- functie		schoolleider algemeen / coördinerend directeur		pedagogisch adviseur/ begeleider		werkvolume		
	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	
	n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		
Individuele factoren															
motivationale factoren															
zelfeffectiviteit	✓	✓		✓			✓	✓	✓	✓	✓				
jobmotivatie (algemeen)							✓	✓	✓	✓	✓		✓		
engagement voor leerlingen	✓	✓					✓		✓	✓					
gezondheidsfactoren															
psychosociale problemen													✓	✓	
ziekte/aandoening	✓						✓								
fysiek / vermoeidheid							✓						✓	✓	
professionele factoren															
andere professionele doelen									✓						
uitdaging-afwisseling in job	✓	✓		✓			✓		✓	✓	✓				
waardering				✓											
stabiliteit	✓														
flexibiliteit										✓					

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes													
	leraar blijven		uitstromen		van school veranderen		middenkader- functie		schoolleider algemeen / coördinerend directeur		pedagogisch adviseur/ begeleider		werkvolume	
	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG	I	FG
	n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.		n.v.t.	
onzekerheid over jobinhoud							✓							
wetgeving													✓	✓
collega's niets ontzeggen							✓							
<i>relationele factoren</i>														
familiale factoren							✓		✓	✓				✓
mensen uit omgeving							✓		✓	✓				
<i>leeftijd</i>									✓				✓	✓
<i>praktische overwegingen</i>	✓	✓			✓				✓					

* Legende: I = interviews

FG = focusgroepen

7.3 Strategieën van onderwijsprofessionals

Met de derde onderzoeksvraag willen we onderzoeken welke strategieën loopbaanprofessionals hanteren bij hun loopbaankeuzes. Met andere woorden, op welke manier maken ze hun loopbaankeuzes waar?

We merken op dat de bevroegde onderwijsprofessionals twee routes volgen om hun loopbaankeuze te verwezenlijken. Enerzijds zijn hun acties gepland en bewust met het oog op hun loopbaankeuze te realiseren. Deze acties zijn dus intentioneel. Zij werken op deze manier via een bepaalde strategie aan hun persoonlijk 'loopbaanbeleid'. Anderzijds maken ze hun keuze voor een bepaalde functie eerder toevallig, naar aanleiding van een opportuniteit. Hierbij komt geen strategie kijken en is dus niet-intentioneel, aangezien een strategie een bewuste actie vereist. Tabel 12 geeft een overzicht van beide routes.

We willen hierbij verduidelijken dat het geen 'of-of-verhaal' is. De meeste respondenten (25-tal) vertonen immers een combinatie van beide routes. Zij stippen aan dat ze een bepaalde strategie hanteren om hun loopbaankeuze waar te maken, maar tegelijkertijd signaleren ze toevalligheden die deze keuze mee realiseren.

Tabel 12

Strategieën en jobkansen (gerangschikt volgens aflopend aantal vermeldingen in de interviews)

Strategie	Jobkansen
opleiding	gevraagd worden
preservice opleiding	eerder soortgelijke taken
inservice opleiding	door directie beslist
vragen aan ...	voorgesteld door ...
solliciteren op vacature	geïnformeerd door directie
mogelijkheden onderzoeken	
info over jobinhoud verzamelen	
toelatingsexamen	
loopbaancoaching	
inlichtingen vakbond	

7.3.1 Strategieën

7.3.1.1 Interviews

Alle 30 respondenten geven aan een strategie te hebben gebruikt in functie van een bepaalde loopbaankeuze. De meest gebruikte strategieën zijn het volgen van een opleiding, solliciteren op een vacature en vragen aan Een wat gematigder gebruikte strategie is het onderzoeken van mogelijkheden. Verder is er nog een aantal minder gebruikte strategieën, namelijk het verzamelen van informatie over de jobinhoud, loopbaancoaching, meedoen aan een toelatingsexamen en inlichtingen inwinnen bij de vakbond.

Een **opleiding volgen** is de meest vermelde strategie. Zo rapporteren 23 onderwijsprofessionals dat ze een opleiding hebben gevolgd om een bepaalde functie (beter) te kunnen uitoefenen. Door 17 respondenten wordt vernoemd dat ze deze opleiding hebben gevolgd vooraleer ze een andere functie aannamen. Dit noemen we *preservice* opleiding. Daarnaast rapporteren 18 respondenten dat ze een opleiding hebben gevolgd om de nieuwe functie, waarin ze al waren tewerkgesteld, beter te kunnen uitoefenen. Dit type van opleiding omschrijven we als *inservice* opleiding.

“Ik heb mij ondertussen bijgeschoold, dus als ik in de methodeschool werkte, heb ik de methodeschoolcursus veiligheidscoördinator bij gevolgd en hier, omdat ik dat heel belangrijk vond een postgraduaat coaching teambegeleiding en supervisie. Van die drie dingen neem ik eigenlijk nog steeds veel dingen mee naar mijn beleid.” (R4, vrouw, schoolleider, BaO)

De respondenten die aangeven een pre- en/of inservice opleiding te hebben gevolgd, zijn vooral onderwijsprofessionals die op het moment van het interview een functie in het middenkader hadden of schoolleider waren. Ook enkele coördinerend directeurs en enkele medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst vernoemen beide vormen van opleidingen. Daarnaast zijn er enkele leraren die signaleren een bepaalde preservice opleiding te hebben gevolgd.

Voorbeelden die onderwijsprofessionals aangaven als preservice opleidingen waren meestal opleidingen die resulteerden in het behalen van een diploma of certificaat. Dit waren opleidingen zoals een postgraduaat (mentor en aanvangsbegeleiding), bachelor lager onderwijs (drie respondenten), master leren en innoveren, opleiding directeur (drie respondenten), Specifieke LerarenOpleiding (drie respondenten) en nascholingen rond coördinerend directeur en mentorschap. Deze opleidingen werden door de respondenten dus gevolgd om een bepaalde functie te bekomen. De respondenten die aangaven bepaalde preservice opleidingen gevolgd te hebben met een bepaalde functie voor ogen, zeggen dat ze deze functie uiteindelijk ook uitoefenden, behalve één respondente. Zij volgde de bachelor-opleiding lager onderwijs om naast haar diploma kleuteronderwijzeres een extra diploma te hebben, maar ze heeft nooit in het lager onderwijs lesgegeven. Toch heeft de opleiding volgens haar zin gehad, want ze geeft aan dat ze deze kennis kan gebruiken als zorgcoördinator kleuter- en lager onderwijs.

De inservice opleidingen bestonden vooral uit nascholingen en in mindere mate uit certificaat- of diplomagerichte opleidingen. Voorbeelden van zulke nascholingen zijn opleidingen voor zorgcoördinatoren, opleiding rond ICT, cursus voor schoolleiders en cursus rond leiderschapsontwikkeling en arbeidsorganisatie.

De tweede meest genoemde strategie was de **vraag stellen aan** een bepaalde persoon of die over hun wensen te informeren om een bepaalde functie te verkrijgen (17 respondenten). Deze strategie werd vooral vernoemd door de leraren die aan hun directie vragen om in een ander leerjaar te staan of een ander vak te onderwijzen.

“Mijn voorkeur ging eigenlijk naar de derde kleuterklas en daar was er interne switch mogelijk. Dus ik heb dan gekandideerd dat ik dat graag had gedaan dus ik heb die derde kleuterklas dan ook gekregen.” (R24, vrouw, coördinerend zorgcoördinator, BaO)

In beperktere mate geven respondenten uit het middenkader aan dat ze de vraag stelden om een functie in het middenkader op te nemen en dat ze interesse toonden in de functie van schoolleider. Nog minder vaak vermelden de bevraagde schoolleiders deze strategie. Zij beweren dat ze de vraag gesteld hebben om vervangend directeur te zijn of terug te keren naar het onderwijs of naar hun eerste school. De coördinerend directeurs en onderwijsprofessionals die werkzaam zijn bij een pedagogische begeleidingsdienst rapporteerden deze strategie niet.

De strategie die als derde meest genoemd werd door de respondenten is **solliciteren op een vacature** (12 respondenten). Hierbij gaat het over zijn/haar kandidatuur stellen bij een vacature waarna meestal een sollicitatiegesprek werd gevoerd. De jobs waarop de meeste onderwijsprofessionals aangeven te hebben gesolliciteerd, zijn schoolleider (6 respondenten) en medewerker bij de pedagogische begeleidingsdienst (4 respondenten).

“Toen ik bij de pedagogische begeleidingsdienst ben gaan werken. Daar heb ik voor gesolliciteerd. Ik wou eens iets anders doen.” (R28, man, coördinerend directeur, SO)

Solliciteren op een job buiten het onderwijs, voor projectmedewerker bij de Vlaamse Gemeenschap, voor leraar in een andere school en voor coördinerend directeur werden in mindere mate vermeld door de respondenten.

Mogelijkheden onderzoeken is een strategie die door een gematigd aantal respondenten (6) werd aangegeven. Deze strategie houdt in dat men op zoek gaat naar mogelijke jobs die bij zijn of haar profiel en interesses aansluiten.

“Maar ik moet wel zeggen, ik had bijvoorbeeld in het CLB, met mijn oren geluisterd echt wel, zijn er daar bijvoorbeeld mogelijkheden of kansen om als een juf met ervaring eventueel daar te werken. Ja maar eigenlijk niet om te zeggen, ik wil da nu. Gewoon eigenlijk een keer uitkijken van wat zijn er nog mogelijkheden.” (R21, vrouw, zorgcoördinator, BaO)

Tot slot belanden we bij de **minst gerapporteerde strategieën**: informatie verzamelen over de jobinhoud, inlichtingen inwinnen bij de vakbond, loopbaancoaching en deelnemen aan een toelatingsexamen. Deze strategieën werden telkens maar door één of twee respondenten vermeld. Informatie verzamelen over de jobinhoud gaat over bewust op zoek gaan naar meer informatie over wat de job precies inhoudt. Inlichtingen inwinnen bij de vakbond betekent nagaan wat de financiële gevolgen zijn van het opnemen van een andere functie (bv. voor pensioen).

7.3.1.1.1 Focusgroepen

Gezien het feit dat de strategieën en jobkansen in de focusgroepen op dezelfde manier werden bevraagd, geven we bij beide aspecten een overkoepelend beeld van de focusgroepen.

De bevindingen uit de focusgroepen sluiten nauw aan bij die van de interviews. Ook in de focusgroepen stellen de meeste respondenten dat ze hun loopbaankeuze waargemaakt hebben met behulp van een strategie, vaak in combinatie met een jobkans.

Net zoals in de interviews worden de strategieën meer vermeld dan de jobkansen. De meest vermelde strategie is **solliciteren op een vacature**. De deelnemers aan de vijf verschillende focusgroepen rapporteren deze strategie. De directeurs secundair onderwijs vermelden deze strategie het meeste. Solliciteren op een vacature stond bij de interviews op de derde plaats van meest vermelde strategieën. De meeste jobs waarop men volgens de deelnemers aan de focusgroepen solliciteerde waren die voor directeur en voor een job buiten het onderwijs.

De tweede meest vermelde strategie door de deelnemers aan de vijf focusgroepen is het volgen van een **opleiding**. Deze werd door de geïnterviewde onderwijsprofessionals het vaakst vermeld. De meeste opleidingen die de respondenten van de focusgroepen vernoemen zijn de *preservice* opleidingen. Naar analogie met de interviews zijn dit vooral opleidingen waarna men een diploma of certificaat ontvangt (zoals BanaBa, SLO, DHOS-opleiding). Deze worden vermeld in alle focusgroepen, maar vooral door de deelnemers aan de focusgroep voor leraren en directeurs secundair onderwijs. *Inservice* opleidingen werden minder als strategie gehanteerd volgens de deelnemers aan de focusgroepen. Zij werden alleen (beperkt) vermeld in de focusgroepen voor leraren, directeurs secundair onderwijs en uitstomers. *Inservice* opleidingen zijn nascholingen (zoals CLIL en leiding geven), net zoals bij de interviews. Bij de interviews werden pre- en inservice opleidingen ongeveer even vaak vernoemd door de bevroagde onderwijsprofessionals, terwijl in de focusgroepen de preservice opleidingen beduidend meer werden gerapporteerd.

Vragen aan ... was de derde meest genoemde strategie in de focusgroepen, maar werd in mindere mate vermeld dan in de interviews. Deze strategie werd door de deelnemers aan de focusgroepen voor leraren en beleidsondersteuners en coördinatoren vermeld. In de interviews waren het ook vooral de leraren en de onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie die deze strategie aanhaalden. Mogelijkheden onderzoeken, deelnemen aan een toelatingsexamen en info over jobinhoud verzamelen worden minder gerapporteerd door de deelnemers aan de focusgroepen. Het onderzoeken voor mogelijkheden werd alleen vernoemd door de deelnemers aan de focusgroep voor uitstomers, net zoals een toelatingsexamen doen. Enkel de deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren gaven aan dat ze info over de jobinhoud verzamelden als strategie.

7.3.2 Jobkansen

7.3.2.1 Interviews

Zoals eerder beschreven zijn er, naast het inzetten van een strategie, ook jobkansen die zich aandienen tijdens de loopbaan van de onderwijsprofessionals. Zo geven 25 respondenten aan dat deze ontwikkeling zich bij hen voordeed.

Opvallend in deze loopbaanroute is dat de meerderheid van de respondenten (23) die aangeven mogelijkheden gekregen te hebben in hun loopbaan, rapporteren dat ze voor een bepaalde job werden **gevraagd**. Dit wil zeggen dat men de bevroagde onderwijsprofessionals de vraag stelde of ze een bepaalde functie wilden aannemen. Meestal was er dan ook geen sollicitatieprocedure aan

gekoppeld. De functies die het meest gerapporteerd werden door de respondenten waarvoor ze werden gevraagd waren de job van schoolleider (15) en een functie in het middenkader (10).

“Daarvoor waren er drie coördinatoren, één per graad, maar omdat dat te weinig werd hebben ze besloten toen om per graad nog iemand bij te vragen. Maar toen was ik net in zwangerschapsverlof en, eigenlijk hebben ze mij da gevraagd. Ik heb dat niet zelf, ik heb mij daarvoor niet zelf voorgesteld. De toenmalig directeur heeft mij daarvoor gebeld of ik dat zag zitten om dat te doen omdat dat wel ging klikken met de persoon die dat al deed. En zo ben ik daar eigenlijk mee begonnen.” (R5, vrouw, graadcoördinator, SO)

Onderwijsprofessionals vermelden dat ze deze functies kregen aangeboden door de directie of het schoolbestuur. Daarnaast gaven twee van de drie medewerkers van de pedagogische begeleidingsdienst aan dat ze voor hun job werden gevraagd, wat relatief gezien veel is. Weinig respondenten (5) vermelden dat ze voor de job van leraar werden gevraagd.

Daarnaast gaven respectievelijk 5 en 4 respondenten aan dat ze een functie kregen omdat dit **door de directie** werd **beslist** of omdat ze **eerder soortgelijke taken** uitvoerden. De beslissing van de directie had volgens de onderwijsprofessionals meestal te maken met veranderen van te onderwijzen vak als leraar. Ook één directeur geeft aan dat het schoolbestuur had beslist dat hij van vestiging moest veranderen zodat hij niet in dezelfde school directeur kon zijn waar zijn vrouw lerares was. Bij twee van de vier respondenten die aangaven eerder soortgelijke taken uitgevoerd te hebben, zien we dat ze ook werden gevraagd voor de betrokken functie.

“Ik was toen ook al, de laatste jaren staan hier niet bij, een beetje actief in de scholengemeenschap. Dus ik had al voelsprietten uitgezet om scholenverstrengelend werk te doen. Om vaak inhoudelijk werk, om studiedagen te gaan voorbereiden of wij werken aan eigen leerplannen in onze beweging. Dus dat soort werk had ik eigenlijk wel, enkele uren was ik daar al voor vrijgesteld geweest. Dus men kende mij vanuit de federatie zeg maar, maar ook als iemand die veel overkoepelde vraagstukken, dossiers kon behartigen. Dat zal één van de redenen geweest zijn waarom mij gevraagd heeft in 2016, toen dat coördinatorschap open kwam.” (R16, man, coördinator pedagogische begeleidingsdienst)

Tot slot zijn er nog twee mogelijkheden die werden beschreven door enkele onderwijsprofessionals. Enerzijds gaat het om de **directie** die **informeert** over een bepaalde functie. Anderzijds rapporteren twee respondenten dat bepaalde personen hen een **functie voorstellen** (zoals leraar of schoolleider) en waarbij ze vragen of dat niets voor hen is. Ook is er één respondent die aangeeft dat zijn voormalige schoolleider hem liet weten dat hij binnen korte tijd met pensioen zou gaan en dat die functie zou vrijkomen.

7.3.2.1.1 Focusgroepen

De bevindingen betreffende jobkansen van de focusgroepen zijn ook vergelijkbaar met deze van de interviews. De deelnemers aan de focusgroepen vernoemen ook **gevraagd worden** het meeste. Het gaat dan vooral over gevraagd worden voor middenkader- en directiefuncties (vooral door mensen uit het eigen professionele netwerk), net zoals bij de interviews het geval was. Deze jobkansen wordt door de deelnemers aan alle focusgroepen vernoemd, behalve door de directeurs basisonderwijs.

Het verschil met de jobkansen die daarna worden vermeld door de deelnemers aan de focusgroepen, is groot. Deze tendens zagen we ook bij de interviews. Zo vermeldt men in de

focusgroepen in mindere mate het uitvoeren van soortgelijke taken, voorgesteld door ... en door directie beslist. Het **uitvoeren van soortgelijke taken** halen de respondenten aan de focusgroepen voor beleidsondersteuners en coördinatoren en directeurs secundair onderwijs aan. De deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren geven aan dat ze eerder al coördinatie taken uitvoerden op school. **Voorgesteld door ...** wordt vermeld door deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs (basis- en secundair onderwijs) en de focusgroep voor uitstromers. **Door de directie beslist** wordt gerapporteerd door de deelnemers aan de focusgroep voor de leraren. Daarbij ging het niet over welk vak men moest onderwijzen zoals in de interviews naar boven kwam, maar over in welke wijkafdeling men moest werken.

7.4 Personeelsbeleid

De onderzoeksvraag die we in dit deel willen beantwoorden, gaat na welke impact de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals hebben op de mogelijkheid van directies om aan (personeels)beleid te doen. Omdat de vierde onderzoeksvraag enkel aan bod kwam in de focusgroepen, maken we hier dus geen opsplitsing tussen de bevindingen uit de verschillende dataverzamelmomenten. We onderscheiden wel verschillende perspectieven op dit personeelsbeleid, namelijk dat vanuit de directeurs en dat vanuit de andere bevroegde onderwijsprofessionals.

7.4.1 Belemmeringen personeelsbeleid

Zoals eerder vermeld is het lerarentekort onder andere een gevolg van bepaalde loopbaankeuzes, zoals het niet instromen en het uitstromen van leraren. Alle deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs (zowel basis- als secundair onderwijs) geven aan dat het **lerarentekort** een impact heeft op hun mogelijkheid om aan personeelsbeleid te doen. Zo vertellen ze dat ze al blij zijn dat ze iemand vinden, laat staan dat ze op zoek gaan naar een ‘goede’ leerkracht. Daarenboven zeggen de bevroegde directeurs dat het moeilijk is om mensen te vinden om vervangingen te doen, zeker voor korte vervangingen is dit een groot probleem.

"Ik denk dat je op dit moment de vraag zelfs niet moet stellen. Ik denk dat je op dit moment de vraag moet stellen: Houden we deze persoon of houden we hem niet? Het is niet voor niks dat je die punten opbouwt. Als je niemand vindt. Ik denk dat op dit moment de scholen zo veel punten hebben, dat alles wat er vrij is zelf niet opgevuld geraakt. Net zoals vorig jaar. Dat er punten gewoon zijn teruggegeven omdat men geen vervanging vond." (R3, man, coördinerend directeur SO)

Daarnaast biedt volgens de deelnemers aan de focusgroep voor directeurs basisonderwijs het lerarenplatform niet altijd een oplossing voor de nood aan vervanging. Dit wordt volgens hen vooral gebruikt voor de lange vervangingen, maar niet voor de korte.

Leraren kiezen er volgens de bevroegde directeurs vaak voor om in een bepaalde school (of scholengemeenschap) te blijven om daar **TADD** (Tijdelijke Aanstelling voor Doorlopende Duur) te verkrijgen en vervolgens **vastbenoemd** te geraken. Maar volgens de deelnemers aan de focusgroepen van directeurs secundair onderwijs zit een aantal vastbenoemde leraren in een

'gouden kooi'. Zij zijn volgens hen dermate gebonden aan die vaste benoeming dat ze andere loopbaankansen niet zien of laten liggen.

"Je hebt mensen en ze houden zich vast aan hun opdracht. En dat zijn hún uren, hún vakken. Ik heb iemand die met veel enthousiasme wiskunde geeft, maar misschien dat je na 10 jaar zegt van dat is toch wat saai, altijd hetzelfde. Maar die mag ook niks anders geven, en als die naar techniek wilt gaan. Maar officieel mag die dat niet. Hij gaat ook geen andere stappen zetten want hij kiest, of zij kiest want het zijn vaak vrouwen bij mij. Meer vrouwen in het onderwijs, die het ook kiezen omwille van de goede redenen tussen privé en werk. Maar ze zijn daar ook door gevangen denk ik. Ze houden zich aan die zekerheden vast. En daardoor ontnemen ze zich kansen, denk ik." (R2, man, algemeen directeur SO)

Langs de andere kant geven de deelnemers aan de focusgroepen van directeurs secundair onderwijs aan dat de keuze van leraren om hun hele onderwijscarrière in dezelfde school te staan ook geen enkel probleem is, als men daar gelukkig van wordt. Het zijn diegenen die niet meer gelukkig zijn in hun job waar de bevraagde directeurs uit het secundair onderwijs iets aan willen doen. Maar zij vertellen dat ze veel belemmeringen ondervinden om dit mogelijk te maken zoals de wetgeving, gebrek aan flexibiliteit, beperkte inspraak van directies en het gebrek aan middelen.

Vooraf de deelnemers aan de focusgroep directeurs basisonderwijs, maar ook de deelnemers aan de focusgroep directeurs secundair onderwijs vernoemen de **wetgeving** vaak als hinderende factor met betrekking tot een personeelsbeleid dat verscheidene loopbaankeuzes voor leraren mogelijk maakt. De bevraagde directeurs basisonderwijs stellen dat ze niet alle loopbaankeuzes van hun personeelsleden kunnen waarmaken wegens de voorrangregeling van de vaste benoemingen. Zo geven ze aan dat ze bepaalde mensen hierdoor moeten teleurstellen. Ook vermeldt een deelnemer aan de focusgroep van directeurs basisonderwijs dat als een leraar niet past binnen de school of binnen het team dat ze moet voorkomen dat deze een TADD krijgt. Daarenboven stellen deze respondenten dat personeelsleden tijd nodig hebben om hun plek te vinden in de school en dat kan volgens hen tot vijf, misschien zes jaar duren. Zij stellen zich de vraag of je na twee jaar al kan zeggen of iemand voldoet of niet.

"Ik geloof niet in de TADD-regel. Maar ik geloof wel in mensen, die hebben toch tijd nodig en hoe kun je nu op twee jaar zeggen die is goed of niet? Ik was geen goeie leerkracht waarschijnlijk, in mijn eerste twee jaar. Ik vind dat heel heel moeilijk allemaal. Ik denk, soms heb je echt vijf misschien zes jaar nodig om je plekje te vinden, maar zelfs in uw school. Om ja, dat te leren." (R2, vrouw, personeelsdirecteur basisonderwijs)

Dit laatste wordt ook beaamd door de deelnemers aan de focusgroep van directeurs secundair onderwijs. Zij vinden een periode van twee jaar heel kort om te beslissen of iemand voldoet of niet. Daarnaast geven de bevraagde directeurs secundair aan dat ze creatief moeten omgaan met de regelgeving, maar dat die marge wel heel klein is. Ook vinden deze respondenten dat als personeelsleden die vastbenoemd zijn in bepaalde vakken, een ander vak zouden willen geven (dan waarvoor ze een vereist diploma hebben) dat men daarvoor te veel administratie voor moet doen. Men moet volgens hen eerst een Tijdelijk Andere Opdracht (TAO) aanmaken voor een bepaald aantal dagen om x aantal dagen later het personeelslid hierin te benoemen.

De deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren erkennen de beperkte manoeuvreerruimte van de directie als gevolg van de wetgeving rond personeel. Zij vinden het ook spijtig dat op bepaalde momenten competente leraren plaats moeten maken voor incompetenten leraren, alleen op basis van de voorrangsregeling.

"Het onderwijs is zo'n keurslijf wat betreft administratie en uren en anciënniteit en vaste benoemingen met zo veel jaar waardoor de manoeuvreerruimte heel beperkt is. En om dat dan ook wat breder te trekken naar het probleem van eerder incompetenten versus eerder competente maar jongere collega's en dan heb je het vinden van de gulden middenweg daarin, ik denk dat... Als directie is het soms heel moeilijk om een personeelsbeleid te voeren omwille van de strakheid van het systeem." (R1, vrouw, coördinator)

Daarnaast vermeldt men in relatie tot de wetgeving het **gebrek aan flexibiliteit** die men bezit om personeelsbeleid te voeren. Zo geeft één deelnemer in de focusgroep van directeurs basisonderwijs aan dat men leraren zou moeten kunnen wisselen in een scholengemeenschap. Daarnaast zou een andere organisatie in het basisonderwijs, in plaats van de 'klassieke' manier zoals één leraar die alle vakken in één klas geeft, aangewezen kunnen zijn.

Ook de **beperkte inspraak** van de **directie** wordt zowel door de bevroegde directeurs basisonderwijs als de directeurs secundair onderwijs aangegeven als een hinderende factor om een eigen personeelsbeleid naar loopbaankeuzes toe op te zetten. Zo geven de bevroegde directeurs basisonderwijs aan dat ze TADD'ers móeten aannemen en dat ze afhankelijk zijn van het personeelsbeleid in de scholengemeenschap. De bevroegde directeurs secundair onderwijs vermelden dat ze als directeur geen bevoegdheden hebben om leraren die niet passen binnen de schoolcultuur naar een andere school te sturen waar ze volgens hen wél zouden floreren.

"Ook niet om directeurs macht te geven, nee daar gaat het niet om. Maar ik denk dat er in bepaalde omstandigheden zou moeten geopteerd worden om iemand zijn loon niet achter te houden, maar te kunnen zeggen van: Op deze school lukt dat niet, je moet naar een andere school. En dan kan er ook perspectief geboden worden aan mensen die zich wel op uw opvoedingsproject inschrijven. Want misschien wil die bepaalde persoon in een andere school wel functioneren." (R2, man, directeur SO)
"Ja dat kan." (R3, man, algemeen directeur SO)
"En door die kooi, blijf je daar zitten." (R4, man, directeur SO)

Een andere beperking om aan loopbaankeuzes van personeelsleden te voldoen is volgens de deelnemers aan de focusgroepen het **gebrek aan middelen**. Zij geven aan dat ze beperkte middelen hebben voor de professionalisering van hun leraren. Dat geldt volgens hen niet alleen op het vlak van vervangingen, maar ook financieel gezien zegt men hiervoor middelen tekort te hebben.

Ook de deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners geven aan dat ze de door het gebrek aan middelen (uren en punten) beperkingen zien in de opdrachtverdelingen. Daarnaast vermelden de deelnemers aan de focusgroep voor uitstromers dat er een beperkt aantal andere ambten is dan leraar doordat directies hiervoor weinig middelen krijgen. Bovendien stellen de bevroegde leraren dat er verscheidene leraren extra taken opnemen waarvoor ze geen bezoldiging krijgen wegens gebrek aan middelen.

"Ja, bij ons is er heel veel ruimte voor initiatief en weet ik wat allemaal, als je zegt het woordje kans dan zet ik daar onmiddellijk zoals in de privé verloning en uren bij en dat is in het onderwijs een pak

minder. Ik vraag al lang om te evolueren naar een graadcoördinatiesysteem. Maar de facto zijn wij al met een aantal leerkrachten die graadcoördinator zijn zonder dat daar uren tegenover staan. Dus het woord jobkans, er is heel veel mogelijk in het onderwijs maar dat is allemaal extra en allemaal omdat je dat zelf gewoon leuk vindt." (R2, man, leraar SO)

Verlofstelsels worden vooral in de focusgroep van directeurs basisonderwijs aangehaald als een loopbaankeuze die het personeelsbeleid bemoeilijkt, maar ook – weliswaar in beperktere mate – door de deelnemers aan de focusgroep van directeurs secundair onderwijs. In de focusgroep directeurs basisonderwijs haalde men enerzijds aan dat de vervanging voor een 1/5 verlofstelsel in het basisonderwijs moeilijk te organiseren is. Anderzijds stelt men dat men de achterliggende redenen om deze verlofstelsels te nemen wel begrijpt en dat hierdoor jonge leerkrachten ook wel kansen krijgen. Daarnaast zegt men in de focusgroep directeurs secundair onderwijs dat leraren tegenwoordig verlofstelsels kunnen nemen voor veel uiteenlopende werk volumes. Vooral het feit dat personeel dit in de loop van een schooljaar kan opnemen, maakt het volgens hen moeilijk om dit georganiseerd te krijgen.

"Ik kan daar een antwoord op geven in een vergadering waar ik gisteren zat. Een vergadering met alle directeurs. Daar kwam als opmerking, en die werd gedeeld door alle collega's, dat het op dit moment heel moeilijk is om beleid te voeren als, als maar meer mensen beginnen met 4/5 of 16/21 of 12/21. Op dit moment kan je verlof nemen van één uur wel presteren, tot één uur niet presteren. En alles wat er tussen zit. Maar die puzzel die men dan maakt, dat moet je wel vervangers voor vinden of dat moet je wel in het systeem moeten puzzelen. En wat zien we dan nu nog af en toe, dat sommige mensen in oktober verlof vragen voor bepaalde klassen. En dan wordt het natuurlijk moeilijk om beleid te maken. Want we tellen iemand voor 21 uur in, maar die laat vier uur vallen. Begin maar eens iemand te zoeken hé." (R3, man, coördinerend directeur SO)

7.4.2 Eigen initiatieven

Naast de hiervoor genoemde belemmeringen met betrekking tot het voeren van een eigen personeelsbeleid vermelden de bevraagde directeurs heel wat eigen initiatieven die ze nemen in hun personeelsbeleid om tegemoet te komen aan de moeilijkheden die loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals met zich meebrengen. Tabel 13 geeft een overzicht van deze initiatieven.

Tabel 13

Initiatieven van directies met betrekking tot personeelsbeleid

Overkoepelende term	Specifieke initiatieven
Ierarentekort	
professionalisering	professionaliseringsmogelijkheden in andere scholen gaan kijken

uitwisseling / netwerking

aanvangsbegeleiding

helpen bij loopbaankeuzes

andere mogelijkheid zoeken voor
personeelslid

loopbaanbegeleiding

loopbaancoaching terugbetalen

informereren over loopbaan(wensen) personeel

functioneringsgesprekken

informele gesprekken

co-creatiedag

verantwoordelijkheid / inspraak geven aan personeel

zelfsturende teams

inspraak in opdracht

leraren die extra taken opnemen

aandacht voor jobtevredenheid / competenties

nood aan afwisseling ondersteunen

opdrachttoewijzingen

erkenning competenties / waardering

Een eerste groep van initiatieven heeft te maken met het **omgaan met het lerarentekort**, wat het gevolg is van onder andere beperkte instroom en van hoge uitstroom. Er is één deelnemer aan de focusgroep voor directeurs basisonderwijs die aangeeft dat ze korte vervangingen opspaat om derdejaarsstudenten van de lerarenopleidingen leraren te komen vervangen wanneer zij op bijscholing gaan. Daarnaast spreekt diezelfde directeur van een centrale organisatie op

scholengemeenschapniveau waarbij één persoon de vervangingen regelt waardoor de langere vervangingen lukken. De bevroagde directeurs secundair onderwijs vermelden dat ze een nauw contact met de hogescholen betrachten om op die manier stagiairs naar de school te halen en deze nadien kort op te volgen.

"Wij zijn nu heel bewust aan het afspreken met hogescholen om zo veel mogelijk stagiairs binnen te halen. Die stagiairs om de mate van het mogelijk goed op te volgen, om dan met die stagiairs als eventueel de volgende stappen te maken als ze afgestudeerd zijn. Maar ook daar is de vraag op die moment groter dan het aanbod." (R3, man, directeur SO)

"Wij doen dat ook. Maar ik denk dat alle scholen dat gaan beginnen doen en dan sta je weer als school weer op hetzelfde niveau natuurlijk. Er is gewoon een tekort aan aanvoer om het nu economisch uit te drukken." (R7, vrouw, directeur SO)

Daarnaast geeft één algemeen directeur aan andere profielen aan te trekken zoals mensen die komen uit de journalistiek, communicatie en vertalers-tolken. Ook zichzelf profileren als school naar potentiële kandidaten toe vindt deze directeur secundair belangrijk. Zo vernoemt hij bijvoorbeeld het maken van een bedrijfsfilm. De match tussen het opvoedingsproject van de school en de kandidaat blijft, ondanks het lerarentekort, belangrijk volgens hen. De directeur geeft aan hiervoor samen te werken met de VDAB om deze match te vinden. Hierbij maakt men gebruik van artificiële intelligentie. Dit wil zeggen dat mensen via hun Facebook account gepersonaliseerde vacatures te zien krijgen.

De bevroagde directeurs (basis en secundair) stellen dat ze de **professionaliseringsnoden** van hun personeel erkennen en hieraan ook tegemoet willen komen. Dat doen ze volgens hen door hen de nodige professionaliseringsmogelijkheden aan te bieden. De directeurs zeggen dat ze hun personeelsleden kansen geven om bijscholingen te volgen (intern en externe vormingen), maar ook dat ze kennisdeling faciliteren.

"Sowieso hebben wij de interne vormingen, met pedagogische studiedagen zoals vandaag en personeelsvergaderingen. Daarnaast hebben wij een aantal mensen, die ook meer binnen het beleidsteam zitten, of toch een sterke functie mee kunnen nemen op de school die meerdaagse vormingen kunnen gaan volgen. En je hebt ook mensen die, als ze bij mij komen, zeggen van we zouden graag nog wat rond sociaal-emotionele problemen bij kinderen werken. Ik zou graag hier nog wat in versterkt worden en mag ik die cursus of die cursus volgen. En dan denk ik, dat ik tot hiertoe, eigenlijk al negen van de tien gevallen ja gezegd heb. Maar de problemen die het toch veroorzaakt. Financieel, ook van klassen dat wil je niet weten. Maar ik vind dat juist heel belangrijk. Dat mensen ook buiten de school maar even goed ook binnen de school vormingen kunnen hebben." (R1, vrouw, directeur basisonderwijs)

Daarnaast vermeldt een deelnemer aan de focusgroep voor directeurs basisonderwijs dat ze de leraren tijdens hun lesuren de kans geeft om op een andere school te gaan kijken. De bevroagde directeurs basisonderwijs vinden ook netwerking en uitwisseling van ideeën belangrijk. Daarom geeft men in de focusgroep directeurs basisonderwijs aan dat men elk jaar op meerdaagse gaat om te netwerken met collega-directeurs. Ook vermeldt één van hen het organiseren van een pedagogische studiedag over de scholen heen. De bevroagde directeurs secundair onderwijs geven ook aan dat ze leraren de kansen geven om van elkaar te leren.

Daarnaast wordt de aanvangsbegeleiding in dit kader vermeld door de directeurs basisonderwijs.

Zij vinden het belangrijk dat hun leraren in het begin van hun onderwijsloopbaan voldoende ondersteuning krijgen.

De deelnemers aan de focusgroep voor de leraren vertellen dat professionalisering op hun school wordt gestimuleerd en dat er ook bijscholingen op de school worden georganiseerd, maar dat het budget voor bijscholingen te beperkt is. Ook de bevroagde coördinatoren en beleidsondersteuners gaven aan dat ze van hun directie kansen krijgen tot professionalisering. De bevroagde uitstromers daarentegen, zoals eerder vermeld, vonden dat ze van hun directie niet voldoende mogelijkheden kregen tot professionalisering.

Loopbaankeuzes helpen maken is een derde verzameling van initiatieven die de bevroagde directeurs vermelden in hun personeelsbeleid.

Zo geeft één deelnemer aan de focusgroep voor directeurs basisonderwijs aan dat ze bij haar op school aan loopbaanbegeleiding doen via job crafting. Dit wil zeggen dat ze helpen bij het zoeken naar andere mogelijkheden voor het personeelslid om zo mee te zorgen voor een oplossing. Ze zegt dat ze hen bijvoorbeeld toestaan om een andere functie in de school uit te voeren, detachering op te nemen, naar een andere school te gaan of dat ze hen voorstellen om een bepaald verlofstelsel te nemen. Bij de deelnemers aan de focusgroep voor directeurs secundair onderwijs stelt een directeur dat hij de kost voor loopbaancoaching terugbetaalt aan de personeelsleden die hiervan gebruik wensen te maken.

Een vierde groep initiatieven met betrekking tot hun personeelsbeleid die werd vermeld door de bevroagde directeurs is **informer** over de **loopbaan(wensen)** van hun **personeel**. Dit gebeurt volgens de deelnemers aan de focusgroep voor directeurs basisonderwijs vooral door het voeren van functioneringsgesprekken waarin ze de loopbaanwensen van hun personeel bespreken. Deze vorm van informatieverzameling wordt ook vermeld door de bevroagde directeurs secundair onderwijs. Zij geven aan dat een functioneringsgesprek soms gekoppeld wordt aan een desideratagesprek.

De bevroagde uitstromers geven echter allen aan dat hun leidinggevend

"Leidinggevend

Een andere manier om informatie te verzamelen over de loopbaan(wensen) van het personeel die werd vermeld door de deelnemers aan de focusgroep directeurs secundair onderwijs en ook door de directeurs basisonderwijs zijn informele gesprekken met personeelsleden.

"Ja en dat informeel is ook nog belangrijk, daar wordt ook veel verteld zo. Om tussen je collega's te blijven komen, zo iets dat ik soms mis. Ik verlies mezelf nogal snel in de job om toch die tijd te maken met om met collega's dat babbeltje te doen. Wat is het gevoel, waar wil je naartoe? En dat wordt dan nadien wel besproken, formeel in dat functioneringsgesprek." (R3, man, directeur basisonderwijs)

Andere initiatieven om informatie te verkrijgen volgens één bevraagde directeur basisonderwijs zijn het organiseren van een co-creatiedag en een schriftelijke bevraging bij leraren die de school verlaten. Een co-creatiedag op het niveau van de scholengemeenschap is volgens dezelfde directeur een dag waarop verschillende partijen (personeelsleden, directie en vakbonden) stellingen rond de loopbaan bespreken. Zij stelt ook dat ze een bevraging van de uitstromers van de school organiseert om inzicht te krijgen in de redenen waarom deze mensen ervoor hebben gekozen om uit te stromen. Als blijkt dat er een probleem is geweest, wordt de uitstroomer gecontacteerd.

Een vijfde rubriek van initiatieven in het personeelsbeleid heeft te maken met **verantwoordelijkheid en/of inspraak** geven aan het **personeel**. Deze initiatieven werden uitsluitend vernoemd door de bevraagde directeurs in het secundair onderwijs. Zo geeft een directeur aan te werken met zelfsturende teams die veel autonomie krijgen. Daarnaast vermelden de bevraagde directeurs secundair onderwijs ook de inspraak in de opdracht. De afdelingsverantwoordelijke, vakverantwoordelijke en/of de coördinatoren doen volgens hen een voorstel naar de directie op vlak van opdrachtenverdeling.

"Of met dan de verschillende vakgroepen, of met dan verschillende afdelingen binnen de kunst eigenlijk. De school op zich zo een beetje. Dus daar zijn coördinatoren, of vakverantwoordelijken en ik maak, verdeel een aantal uren zonder namen. Ik zeg dan: Doe maar een voorstel. En dan geven ze en dan zie je dat er mensen zijn die kiezen voor halftijds, voltijds, vooral voor die kunstenaars belangrijk vind ik ook voor een stuk dat ze een plaats hebben voor hun eigen creatieve praktijk. En dat we soms ook flexibel zijn. Soms hebben we mensen, muzikanten die een week op tournee willen gaan, hun lessen willen verplaatsen, verdelen en andere mensen laten komen en zo. Een stuk flexibiliteit voor die speciale profielen. Maar in het algemeen mensen het gevoel geven dat ze zelf, een stukje mee hun eigen opdracht toch wat mee kunnen bepalen." (R4, man, directeur SO)

Daarnaast vermeldt een algemeen directeur in deze focusgroep voor directeurs secundair onderwijs dat hij leraren extra, vooral beleidsondersteunende, taken laat opnemen. Op die manier is er een 70 à 80-tal leraren dat deel uitmaakt van het beleid. Belangrijk hierbij te vermelden is dat hij aangeeft dat voor deze gecreëerde functies een vacature wordt geschreven en opengesteld zodat alle personeelsleden de kans hebben om hiervoor te kandideren. Bovendien moeten de personeelsleden volgens de directeur een logboek bijhouden als bewijs voor hun gepresteerde uren.

Wat betreft verantwoordelijkheid van het personeel geven de deelnemers aan de focusgroep van de leraren aan dat er verscheidene leraren extra taken opnemen, zonder dat hier uren (en dus ook bezoldiging) tegenover staan. Qua inspraak geven de bevraagde coördinatoren en beleidsondersteuners aan dat men niet is vastgepind in een bepaalde functie en dat men voorkeuren mag doorgeven betreffende opdrachten. Tegelijkertijd erkennen ze dat de directie hier niet altijd rekening mee kan houden.

Aandacht hebben voor de **jobtevredenheid van personeelsleden** door hun nood aan afwisseling te ondersteunen is een zesde groep van initiatieven die werd vernoemd door de deelnemers aan de focusgroep voor directeurs secundair onderwijs. TAO's goedkeuren om zijn personeelsleden kansen te geven buiten de school is een voorbeeld hiervan dat een algemeen directeur aangeeft. Bij dit initiatief hoort ook aandacht schenken aan de **competenties** van de personeelsleden. De

deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs basisonderwijs geven aan dat het nog moeilijk is om te gaan naar opdrachten volgens competenties, dus verspreid over meerdere klassen. Maar men stelt dat men wel rekening wil houden met de wensen van het personeel, al is het niet altijd mogelijk om dit te doen. De bevroegde directeurs secundair houden voor de opdrachttoewijzingen rekening met het voorstel vanuit het personeel. Daarnaast geven deze directeurs aan dat het erkennen van deze competenties en het tonen van waardering naar de personeelsleden toe heel belangrijk is. Daarenboven vermelden deze respondenten dat ze een personeelsbeleid voeren waarin de talenten en de competenties van hun personeel centraal staan.

"Wij proberen een heel nieuw personeelsbeleid uit te voeren, waar dat ook inderdaad de talenten en competenties centraal staan. Waar dat, we willen ons niet houden aan de functionering, de takenlijsten die men vooropstelt van hogerhand. We gaan daar eigenlijk een klein beetje tegenin maar dat zit volledig in mijn karakter om mij niet te houden aan. Omdat ik, ik geloof er toch niet in dat men iemand een onvoldoende kan geven. Ik wil dat ook überhaupt niet. Maar ik geloof wel in gesprekken voeren, trajecten die je met mensen kan lopen. En dus dat is een deel. Inzetten in de gespreksrondes, maar op een andere manier dat er een dialoog ontstaat tussen mensen." (R1, vrouw, personeelsdirecteur)

De directeurs secundair onderwijs stellen dat ze de erkenning voor het werk van hun personeel niet financieel kunnen uiten, maar dat ze dit wel mondeling kunnen doen door mensen te vertellen dat ze goed bezig zijn door bijvoorbeeld regelmatig in de klas te gaan en leraren hierover aan te spreken. Eén deelnemer aan de focusgroep voor directeurs secundair daarentegen heeft wél een mogelijkheid gevonden om leraren te belonen voor de extra beleidstaken die ze uitvoeren. Hiervoor geeft hij aan de middelen voor niet ingevulde vervangingen te gebruiken. Het is volgens hem belangrijk om de personeelsleden die hun talenten uitdragen te honoreren.

Inzake aandacht voor jobtevredenheid en aandacht voor competenties vermelden de deelnemers van de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren dat hun directie rekening houdt met de nood aan afwisseling van het personeel en met hun wensen in verband met hun opdracht. Zo kunnen ze volgens hem voorstellen doen naar het volgende schooljaar toe.

"Bij ons lukt dat ook vrij goed, ik heb 16 leerkrachten, in mijn groep, die zitten nu allemaal eigenlijk op een plaats dat zij graag doen. Maar tegen het eind van het schooljaar roep ik die of ik ga er naartoe, ik vraag van: Ben je nog tevreden? Wil je nog iets anders doen? Er gaat een klas vallen, er moet een verschuiving gebeuren, zie je dat zitten? En dat wordt eigenlijk onder die groep door mij een beetje gecoördineerd. Dan doe ik een voorstel naar de directie en dan gaat de directie kijken naar uren. Is dat mogelijk en dit en, maar eigenlijk zit dat dan toch al wel voor 90% in elkaar, als er dan nog ergens een probleempje is met een uur of dit of dat, ja, dan moeten zij daar een oplossing voor zoeken want daar kan ik geen oplossing voor zoeken." (R3, man, technisch adviseur)

De bevroegde uitstromers halen daarentegen aan dat ze geen opdracht kregen volgens hun competenties. Ze hadden niet het gevoel dat ze mochten doen waar ze goed in waren. De deelnemers aan de focusgroep van de leraren bemerken dat instromers vaak de moeilijkste klassen en de minst fijne lesuren krijgen. Ze vinden dat het de taak is van ervaren leraren om hen te ondersteunen. Maar daarnaast moet de directie volgens hen ook haar verantwoordelijkheid

nemen en ervoor zorgen dat de moeilijkste klassen en minst fijne lesuren niet altijd naar de beginnende leerkrachten gaan.

8 Conclusies

In dit deel beschrijven we de conclusies uit onze bevindingen en relateren we deze aan de bestaande literatuur en het samenvattend theoretisch kader.

8.1 Loopbanen

In de loopbaankeuzes van de onderwijsprofessionals zien we een lijn in de opbouw van hun loopbanen, alsook verscheidene patronen die zich aftekenen.

We bespreken eerst de opbouw van de loopbanen. De meeste leraren in deze studie zijn meteen na de lerarenopleiding gestart als leraar. Een groot deel van de bevroagde leraren (zowel in de interviews als de focusgroepen) begon met interim-opdrachten. Dit is een bevestiging van de stelling van Struyven en Vanthournout (2014) dat leraren tijdens de eerste jaren van hun loopbaan van school veranderen in afwachting van hun vaste benoeming. Bevroagde onderwijsprofessionals met een functie in het middenkader waren allen leraar voordat ze een job in het middenkader opnamen. Schoolleider werden de onderwijsprofessionals in dit onderzoek na leraar te zijn geweest of een functie in het middenkader te hebben bekleed. De geïnterviewde pedagogisch begeleiders/adviseur vertoonden dezelfde loopbaanopbouw, meer bepaald van leraar naar een middenkaderfunctie om dan schoolleider en uiteindelijk pedagogisch begeleider/adviseur te worden. Coördinerend directeur werden de geïnterviewde onderwijsprofessionals nadat ze leraar, schoolleider en pedagogisch begeleider waren geweest.

De patronen die we terugvinden in de loopbanen van de bevroagde onderwijsprofessionals liggen in de lijn van de profielen uit het rapport ET2020 Working Group Schools (Europese Commissie, 2019). De 'expert' (moving up and along) vinden we bij de bevroagde leraren die hun competenties uitbreiden. Dit kan door meer pedagogische expertise op te bouwen (door nascholingen en opleidingen), maar ook op inhoudelijk vlak kunnen ze zich verder professionaliseren door meerdere vakken te onderwijzen. Op deze manier leren ze hierin bij en doen ze ervaring op in andere vakgebieden. Daarnaast is het belangrijk om te onthouden dat leraar zijn in een school meer inhoudt dan lesgeven alleen en de taken uitvoerendie daaraan rechtstreeks zijn gerelateerd. We mogen de job van leraar in een school niet te eng bekijken. Leraren nemen ook extra taken (zonder hiervoor extra uren en bezoldiging te krijgen) op, die mede kunnen bijdragen tot een bredere expertise. Ook 'omhoog bewegen' (moving upwards) vinden we terug bij de onderwijsprofessionals die deelnamen aan dit onderzoek. Hierbij gaat het om een positie bekleden met meer beslissingsbevoegdheid en verantwoordelijk. Dit profiel herkennen we bij de bevroagde onderwijsprofessionals met functies in het middenkader, schoolleiders en coördinerend, algemeen en personeelsdirecteur. 'Veranderen van pad' (changing path) is een profiel dat we zien bij de leraren binnen onze sample die de keuze maakten om te werken in een andere context zoals in een ander type school of om les te geven aan een andere leeftijdsgroep. De jobs van pedagogisch begeleider/adviseur en coördinerend, algemeen en personeelsdirecteur kunnen we onderbrengen in het profiel 'naar binnen en buiten bewegen' (moving in and out). Door deze job uit te oefenen overschrijdt men de grens van de school en/of het lerarenberoep. De profielen 'zijdelings bewegen' (moving sideways) en 'lagen toevoegen aan het systeem' (adding layers of system) ten slotte vinden we niet terug bij de bevroagde onderwijsprofessionals.

Hoewel het geen keuze voor een specifieke functie is, mogen we niet vergeten dat een aanpassing van het werkvolume ook een loopbaankeuze is die onderwijsprofessionals maken. Het is dus belangrijk om ook hieraan aandacht te besteden wanneer we loopbaankeuzes onderzoeken. Uit het recente TALIS-onderzoek bleek immers dat het aantal deeltijds werkende leraren in Vlaanderen in vergelijking met andere Europese landen relatief hoog is en ook de laatste jaren steeg dit aantal nog verder (Van Droogenbroeck et al., 2019). Bij de leraren basisonderwijs gaat het om een stijging van 2.8% in 5 jaar en bij de leraren in de eerste graad secundair onderwijs bedraagt de stijging van deeltijds werkende leraren 5.6% op tien jaar. Zo zijn er dan ook verschillende onderwijsprofessionals uit onze sample die halftijds of 4/5 werken of hebben gewerkt. Bij de meeste geïnterviewde onderwijsprofessionals ging het om de loopbaanonderbreking 50+ of 55+. Dit was een verlofstelsel waarbij men tot aan zijn/haar pensioen 4/5 of halftijds kon werken met een onderbrekingsuitkering van de RVA. Na 1 september 2016 was het niet meer mogelijk om in dit verlofstelsel in te stappen (Omzendbrief Gedeeltelijke Loopbaanonderbreking vanaf de leeftijd van 50 of 55 jaar, 2017). Ook deelnemers aan de focusgroepen voor beleidsondersteuners en coördinatoren en leraren gaven aan dat ze dit verlofstelsel opnamen. Daarnaast werd in diezelfde groep en ook in de focusgroep voor leraren ouderschapsverlof en zorgkrediet genoemd als verlofstelsels die men heeft genomen.

8.2 Beïnvloedende factoren

Er zijn behoorlijk wat invloedsfactoren die we zien terugkomen bij verscheidene loopbaankeuzes, wat er mogelijk op wijst dat dit belangrijke invloedsfactoren zijn over de loopbaankeuzes heen. Dit gaat om jobmotivatie, zelfeffectiviteit, uitdaging en afwisseling en relaties en ondersteuning van (vooral) collega's. We vinden deze beïnvloedende factoren terug bij de keuze om leraar te blijven, uit te stromen, een andere functie op te nemen en om schoolleider te worden. Hieruit kunnen we concluderen dat voor verschillende functies vaak dezelfde factoren een rol spelen in de loopbaankeuze bij de onderwijsprofessionals in dit onderzoek.

De uitdaging en afwisseling blijkt zowel een 'push' als een 'pull' factor te zijn. Vaak geven bevroegde onderwijsprofessionals aan dat ze uitdaging en afwisseling in hun nieuwe job willen ('push'), maar tegelijk zeggen de meesten tevreden te zijn over de mate van uitdaging en afwisseling in hun huidige job ('pull').

Tabel 14 (p. 141-145) toont een overzicht van de beweegredenen voor verschillende loopbaankeuzes alsook een vergelijking van de bevindingen uit dit onderzoek met de literatuur.

Bij de keuze om **leraar te blijven** is *jobtevredenheid* de meest vernoemde invloedsfactor in de interviews. Dit bevestigt de stelling van Johnson en Birkeland (2003) dat leraren die tevreden zijn, eerder geneigd zijn om te blijven. In de focusgroep voor leraren en in die voor uitstromers werd jobtevredenheid niet specifiek aangehaald als invloedsfactor om leraar te blijven of om uit te stromen. Alle deelnemers aan de focusgroep voor leraren zijn wel tevreden in hun job als leraar en de deelnemers aan de focusgroep voor uitstromers waren dat niet. Een verklaring hiervoor is dat verschillende invloedsfactoren ervoor zorgen dat mensen tevreden zijn in hun job en dat de deelnemers kozen om vooral deze naar voren te brengen. Jobtevredenheid kan immers door verscheidene factoren worden beïnvloed, door bijvoorbeeld administratieve werklast (Departement Onderwijs en Vorming, 2016; Scott et al., 2001), organisatorische betrokkenheid (Devos et al., 2016), transformationeel leiderschap (Dumdum et al., 2002).

Ook *jobmotivatie* blijkt een relatief belangrijke invloedsfactor te zijn voor de bevroagde leraren om te blijven. Hiermee bedoelen we niet alleen de algemene motivatie die de geïnterviewde leraren naar voren schuiven, maar ook het specifieke *engagement naar de leerlingen* toe waarover de deelnemers aan de focusgroepen spreken. Zij willen met jonge mensen werken en hen iets bijbrengen. Dit is volgens de bevroagde uitstromers ook de invloedsfactor bij uitstek die hen eventueel had kunnen doen blijven. Johnson en Birkeland (2003) omschreven dit als een reden die leraren tegen houdt om het onderwijs te verlaten, maar wel bij leraren die op dat moment nog in het onderwijs werkzaam waren. Hoewel het engagement voor de leerlingen dus een essentiële invloedsfactor lijkt te zijn, vinden we in de literatuur hierover als belemmerende invloedsfactor om uit te stromen uit het onderwijs niets terug. Hoewel Nias (1996) al sprak over de motivatie van leraren en hun engagement ten opzichte van het lesgeven en de leerlingen, zijn Johnson en Birkeland (2003) de enige onderzoekers die deze factor specifiek aanhalen als motiverende factor om leraar te blijven. Dit bewijst dat de bestaande literatuur alle invloedsfactoren nog niet volledig heeft kunnen capteren. Op die manier levert dit onderzoek een belangrijke bijdrage aan de kennisopbouw rond het thema.

Andere vaak vernoemde beïnvloedende factoren zijn *relaties en ondersteuning van collega's*. Het belang van deze relaties werd al eerder aangegeven door Johnson & Birkeland (2003). Wanneer leraren voldoende steun ervaren van hun collega's en/of een goede band met hen hebben, lijkt dit een positieve invloed te hebben op hun keuze om leraar te blijven. Maar als dit niet het geval is en leraren geen steun krijgen van hun (vak)collega's en daarbij het gevoel hebben dat ze er alleen voor staan, dan lijkt dit gerelateerd te zijn aan de keuze om het lerarenberoep te verlaten.

De *relatie met de directie en/of schoolbestuur* lijkt vooral belangrijk bij de keuze om het onderwijs te verlaten. De bevroagde uitstromers vinden niet dat ze door hun directie en/of schoolbestuur werden gesteund toen ze leraar waren en dit speelde mee in hun beslissing om uit het onderwijs te stappen. Deze resultaten zijn een bevestiging van het onderzoek van Struyven et al. (2012) waarin zij vonden dat een te geringe ondersteuning van de directie een invloed heeft op de keuze om het lerarenberoep te verlaten. Ook geven deze uitstromers aan dat directeurs onvoldoende worden opgeleid in het leiding geven, aansturen en coachen van mensen. Op die manier weten ze niet hoe ze deze ondersteuning best kunnen bieden. Daarnaast ondervonden de bevroagde uitgestroomde leraren een gebrek aan waardering vanuit hun directie. De geïnterviewde leraren spraken niet over een slechte relatie met hun directie, noch over een gebrek aan waardering. Dit kan worden verklaard door het feit dat als er een goede relatie is tussen directie en leraren waardering hiervan deel kan uitmaken.

Ook de relatie met leerlingen is belangrijk voor de bevroagde leraren en lijkt gerelateerd aan de keuze om in het beroep te blijven. De respondenten die nog altijd leraar zijn, hebben een goede band met hun leerlingen en voelen dat ze worden gerespecteerd. Opvallend is dat deze reden in de literatuur, tot zo ver wij weten, niet wordt beschreven.

Verder is voor zowel de deelnemers aan de focusgroep voor de leraren als de uitstromers *autonomie* een vaak vermelde invloedsfactor, hoewel deze in de interviews amper werd vernoemd. Voor de leraren in de focusgroep is autonomie een belangrijke reden om in het onderwijs te blijven. Zij vinden het belangrijk dat ze vrij zijn om leerlingen iets bij te brengen op hun manier. Die vrijheid misten de bevroagde uitstromers tijdens hun onderwijsloopbaan en dat is één van de redenen waarom ze besloten om het onderwijs te verlaten. De autonomie die een leraar krijgt, hangt onder meer af van de mate waarin het schoolbeleid bereid is om hen deze autonomie te geven. De

deelnemers aan de focusgroep van de leraren krijgen deze vrijheid van hun directie, terwijl dit bij de bevroagde uitstromers duidelijk niet het geval was. Aangezien volgens de bevroagde uitstromers hun directie de uitvoering van nieuwe ideeën niet ondersteunde, is het niet verwonderlijk dat deze uitstromers hun onderlinge relatie niet als positief ervarden. Het is ook mogelijk dat als men een bepaalde mate van autonomie krijgt, dit wordt aangezien als een vorm van waardering door de directie/schoolbeleid. Hoewel deze invloedsfactor van belang blijkt, is deze niet terug te vinden in de bestaande literatuur rond beweegredenen om leraar te blijven. Wel wordt autonomie vermeld in de literatuur rond redenen om het lerarenberoep te verlaten (Carver-Thomas en Darling-Hammond, 2017).

Een andere belangrijke reden om het beroep te verlaten is de *grote werkdruk* en het *uitgebreide takenpakket* van een leraar. Dit bevestigt de bevinding van Struyven et al. (2012) dat de hoge werkdruk een invloedsfactor is om het lerarenberoep te verlaten. De bevroagde ex-leraren hadden altijd het gevoel dat hun werk voor school nooit af was, wat dan weer een negatieve invloed had op hun *werk-privébalans*. Werkdruk werd amper vermeld als belemmerende factor om leraar te blijven door de geïnterviewde leraren en de deelnemers aan de focusgroep voor leraren haalden deze invloedsfactor zelfs niet aan. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat hoe mensen omgaan met (hoge) werkdruk een heel persoonlijk gegeven is. Het is mogelijk dat de bevroagde leraren hiermee beter kunnen omgaan dan de uitstromers en deze daarom niet als negatieve invloedsfactor ervaren.

De *administratieve planlast en verantwoording* is voor de respondenten een negatieve invloedsfactor op de keuze om in het lerarenberoep blijven. Het is ook vooral de nutteloosheid van bepaalde administratieve taken die door de bevroagde (ex-)leraren in vraag wordt gesteld. Lindqvist et al. (2014) vermeldde deze invloedsfactor ook al bij hun bevraging van leraren die eraan dachten het beroep te verlaten. Maar voor de meeste leraren uit deze studie weegt deze belemmerende invloedsfactor niet op tegen de positieve invloedsfactoren en is dit dus geen reden die de doorslag geeft in hun keuze om leraar te blijven.

Daarenboven kan de stelling dat *zelfeffectiviteit* wordt aangezien als een positieve motivator (Hong, 2012) om leraar te blijven op basis van de resultaten worden bevestigd. Bevroagde leraren die het gevoel hebben dat ze de nodige capaciteiten bezitten om hun job naar behoren uit te voeren, zijn eerder geneigd om te blijven, terwijl leraren die twijfelen over hun kunnen sneller lijken uit te stromen. Zelfeffectiviteit als invloedsfactor om uit te stromen uit het lerarenberoep was, tot zo ver wij weten, tot hiertoe niet opgenomen als één van de mogelijke invloedsfactoren in de literatuur.

Ook het ervaren van *uitdaging en/of afwisseling* in de job kan zowel een positief als een negatief beïnvloedende factor zijn. Wanneer deze als negatief wordt ervaren, strookt dit met de bevinding dat leraren hun loopbaan als vlak ervaren (Staelens, 2017). De bevroagde uitstromers relateerden deze invloedsfactor dan ook aan hun keuze om het onderwijs te verlaten. Langs de andere kant ervaren de meeste leraren in dit onderzoek hun job als afwisselend en uitdagend. Het ervaren van *uitdaging en/of afwisseling* in een job heeft mogelijk te maken met de manier waarop mensen hier tegenover staan. Enerzijds wil men een job die an sich *uitdaging en/of afwisseling* met zich meebrengt. Anderzijds zijn er andere onderwijsprofessionals actief naar kansen zoeken om deze afwisselingen en/of uitdagingen in te brengen. Daarbij zal de mate van afwisseling die men nodig heeft ook voor elke onderwijsprofessional anders zijn.

Daarnaast is er ook een aantal invloedsfactoren dat in dit onderzoek minder wordt aangehaald in de beslissing om leraar te blijven of uit te stromen uit het onderwijs. Het gaat om de invloed van een *ziekte* en *praktische overwegingen*. Dit zijn factoren die nog niet eerder in de literatuur zijn beschreven.

Stabiliteit en *loopbaanmogelijkheden* werden in de interviews telkens maar door één respondent aangehaald als invloedsfactoren om wel of niet leraar te blijven. Daarom hebben we deze factoren niet opgenomen in de tabel die een overzicht toont van invloedsfactoren (tabel 14, p. 141-145). Meer onderzoek naar deze specifieke invloedsfactoren is nodig om deze te kunnen bevestigen of weerleggen.

De uitdaging voor het schoolbeleid bestaat erin om de bekwame leraren te behouden. Op basis van dit onderzoek zijn er enkele aanbevelingen die we op dat vlak kunnen doen.

Bij de keuze om leraar te blijven of uit te stromen uit het lerarenberoep zijn het vooral factoren met betrekking tot de werkcontext die een rol spelen in deze studie. Dit is een geruststellende bevinding, want het schoolbeleid kan op deze factoren het makkelijkst een invloed uitoefenen. Dat wil zeggen dat er ruimte is voor het schoolbeleid om hierop in te spelen door onderwijsprofessionals de best mogelijke werkcondities te bieden. Ten eerste is het belangrijk dat directie en schoolbestuur een ondersteunende rol innemen ten opzichte van de leraren. Uit deze studie blijkt dat leraren ondersteuning en waardering van het schoolbeleid essentieel vinden. Ook is het belangrijk dat (vak)collega's elkaar bijstaan en als dit niet gebeurt, is het de taak van de schoolleiding om hun personeelsleden erop aan te spreken. Ten tweede is het op basis van onze bevraging ten eerste aan te raden dat directies hun leraren voldoende autonomie geven. Zij hebben de vrijheid nodig om leerlingen iets bij te leren op hun eigen manier. Daarbij moeten ze ook het gevoel krijgen dat nieuwe ideeën worden geapprecieerd vanuit het schoolbeleid. Deze maatregelen dragen bij tot een algemene jobtevredenheid, wat een essentiële factor is om leraar te blijven of niet.

Naast invloedsfactoren betreffende de werkcontext zijn er nog enkele individuele invloedsfactoren die een belangrijke rol spelen in de keuze om leraar te blijven of niet. Dit zijn invloedsfactoren waar het schoolbeleid ook een invloed op kan uitoefenen (Devos et al., 2016). De intrinsieke jobmotivatie kan worden gevoed door het vervullen van de psychologische basisbehoeften van de leraren. Deze psychologische basisbehoeften zijn autonomie (hierboven reeds vermeld), competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2017). Bij de werkcondities gaven we al aan op welke manier de nood aan autonomie kan worden ondersteund. Competentie ondersteunen kunnen directies door de bekwaamheid van hun leraren te erkennen. Dit kan in de vorm van functioneringsgesprekken waarbij de competenties in de verf worden gezet, maar ook een informeel schouderklopje kan helpen. Verbondenheid heeft te maken met leraren het gevoel te geven dat ze er niet alleen voor staan, dat ze zich gesteund voelen en dat er een gevoel van samenhang op de school heerst onder collega's en tussen leraren en directie.

Ook zelfeffectiviteit is een individuele invloedsfactor die schooldirecties kunnen beïnvloeden (Devos et al., 2016). Leraren die een betere ondersteuning krijgen van het schoolbeleid, ontwikkelen immers sterkere overtuigingen met betrekking tot zelfeffectiviteit dan uitstromers. Als leraren een hoger gevoel van zelfeffectiviteit hebben, kan dit op zijn beurt een invloed uitoefenen op hun betrokkenheid en veerkracht om in het lerarenberoep te blijven (Hong, 2012). Directies kunnen het gevoel van zelfeffectiviteit van hun leraren versterken door hen feedback te

geven, hen te coachen (verbale overtuigingskracht) (Bandura, 1989), maar ook door op te treden als een (sociaal) rolmodel door het goede voorbeeld te geven (Bandura & Schunk, 1981).

Als het schoolbeleid erin slaagt zijn competente en gemotiveerde onderwijsprofessionals te behouden, komt dit de onderwijskwaliteit ten goede.

Bij de keuze om (vrijwillig) **van school te veranderen** (ná de periode van interim-opdrachten) zijn het in ons onderzoek vooral *praktische overwegingen* zoals een verhuis of pendelafstand die een rol spelen in de beslissing van de onderwijsprofessionals. Over deze invloedsfactor vinden we niets terug in de bestaande literatuur. *Schoolcultuur* en *samenwerken met collega's* zijn twee invloedsfactoren die héél beperkt worden aangehaald door de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Tiplic et al. (2015) stelden eerder dat het voor leraren belangrijk is om gevoelsmatig betrokken te zijn bij de school en om zich thuis te voelen. Een schoolcultuur waarin ze zich in kunnen vinden, leunt hierbij aan. Diezelfde onderzoekers vonden dat de wens om van school te veranderen eerder te maken had met de kenmerken van de organisatie dan met individuele kenmerken. Aangezien praktische overwegingen zoals een verhuis of pendelafstand toch heel persoonlijke zaken zijn, kunnen we dit op basis van deze studie niet bevestigen. Onderwijsprofessionals die van school veranderden tijdens hun loopbaan werden voor deze studie niet specifiek geselecteerd. Om meer zicht te krijgen op redenen waarom onderwijsprofessionals van school veranderen, is verder onderzoek naar deze specifieke doelgroep (onderwijsprofessionals die van school veranderden) nodig.

Bij de loopbaankeuze voor een **middenkaderfunctie** zijn het vooral individuele factoren die een invloed hebben gespeeld in dit onderzoek. Daarbij zijn *zelfeffectiviteit* en *jobmotivatie* de belangrijkste invloedsfactoren. Zelfeffectiviteit was zowel een motiverende als een belemmerende factor voor de bevroegde onderwijsprofessionals. De deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners gaven aan te twijfelen aan hun capaciteiten om een middenkaderfunctie op te nemen. Maar de invloed van hun jobmotivatie leek zwaarder door te wegen en zorgde ervoor dat ze toch een middenkaderfunctie opnamen.

Deze algemene motivatie voor de job kwam bij beide groepen respondenten naar voren als een positieve invloedsfactor. Voor de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie is hun engagement voor de leerlingen ook een positieve invloedsfactor om dit type van job op te nemen, maar dit werd niet vermeld door de deelnemers aan de focusgroep.

Daarnaast zijn er nog andere individuele invloedsfactoren die door de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie worden gezien als invloedsfactoren op hun keuze om een job in het middenkader op te nemen, maar die de deelnemers van de focusgroepen niet aanhalen. Het gaat enerzijds om een vaak vernoemde invloedsfactor zoals op zoek gaan naar meer *uitdaging en/of afwisseling*. Anderzijds zijn er ook invloedsfactoren die alleen door de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie naar voren worden geschoven, zoals gezondheidsproblemen en relationele factoren. Bij de *gezondheidsproblemen* speelden psychosociale problemen en ziekte als leraar een rol om voor een functie in het middenkader te kiezen. Bij de *relationele factoren* zijn het vooral mensen uit de omgeving die de respondenten positief beïnvloedden om een job in het middenkader op te nemen. Daarnaast speelden familiale factoren ook een rol. Hierbij was vooral de steun van mensen uit de familie belangrijk om een middenkaderfunctie op te nemen.

Bij de factoren betreffende de werkcontext zijn er ook verschillen in de invloedsfactoren die de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie en de deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners vernoemen. In de interviews komen vooral de goede *relatie en ondersteuning* van enerzijds *collega's* en anderzijds *directies* naar voor als belangrijke positieve invloedsfactoren. Voor deze respondenten is het essentieel om een goede relatie te hebben met hun collega's en de directie zodat ze hun job goed kunnen uitvoeren. Voor de deelnemers aan de focusgroep voor coördinatoren en beleidsondersteuners is de jobontevredenheid als leraar een reden om te kiezen voor een middenkaderfunctie. Die jobontevredenheid kwam voort uit de slechte relatie met de leerlingen, een gebrek aan waardering en vermoeidheid.

De deelnemers aan de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren waren dus niet (meer)tevreden in hun job als leraar en kozen vooral daarom voor een middenkaderfunctie, terwijl de geïnterviewde onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie vanuit een andere mindset startten aan hun job in het middenkader. De meesten van hen waren nog altijd tevreden in hun job als leraar. Dit kan ervoor hebben gezorgd dat de redenen om een middenkaderfunctie op te nemen tussen de geïnterviewde respondenten en de deelnemers aan de focusgroep verschillen.

Mittapawli en Fowler (2008) gaven werkcondities aan als één van de redenen om voor een andere functie binnen onderwijs te kiezen. De relaties en ondersteuning van collega's is de enige beïnvloedende factor die door de respondenten werd vermeld en die we hier onder kunnen onderbrengen. De andere redenen die Mittapawli en Fowler (2008) vonden waarom leraren kozen voor een job binnen het onderwijssysteem, namelijk loopbaanmogelijkheden en -groei, autonomie en loon kwamen niet naar boven in deze studie.

Onzekerheid over het pensioen en *collega's niets ontzeggen* (waarbij men een bepaalde job opneemt in de plaats van een collega) werden telkens door één respondent aangegeven als invloedsfactor. Omdat ze slechts eenmalig aan bod kwamen hebben we besloten om deze factoren op basis van deze studie niet te classificeren als beïnvloedende factoren. Ze werden daarom ook niet opgenomen in de overzichtstabel (tabel 14, p. 141-145). Verder onderzoek naar deze specifieke beweegredenen kan meer duidelijkheid hierover verschaffen.

De beweegredenen om **directeur** te worden omvatten heel wat motivationele invloedsfactoren in deze studie. Zo spelen zelfeffectiviteit en jobmotivatie een rol in deze keuze. *Zelfeffectiviteit* werd nog niet eerder in de literatuur aangeduid, tot zo ver ons bekend, als beweegreden voor deze loopbaankeuze en blijkt zowel mensen tegen te houden als hen te overtuigen om de stap naar directeur te zetten. *Jobmotivatie* daarentegen werd door Sadker en Sadker (2005) al eerder aangeduid als positieve invloedsfactor. Zo stelden zij dat de keuze voor een directiefunctie te maken heeft met de ambitie om voor de leerlingen een verschil te kunnen maken en om het beleid van de school (meer) te kunnen beïnvloeden. Howley et al. (2005) bevestigen dat onderwijsprofessionals gemotiveerd zijn om het verschil te maken en volgens Shen et al. (1999) willen ze leiderschap voorzien in een school. Dit sluit aan bij onze bevindingen waarbij onderwijsprofessionals een wens hadden om het verschil in een school te maken, maar ook mensen wilden leiden/sturen. Daarnaast is het *engagement voor de leerlingen* vooral voor de deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs basisonderwijs een vaak vermelde positieve invloedsfactor om te kiezen voor het schoolleiderschap. Zij willen ervoor zorgen dat de leerlingen zich goed voelen in de school en kwalitatief onderwijs krijgen.

Bij de andere individuele factoren vonden we dat zoeken naar *uitdaging/afwisseling* in de job ook een belangrijke invloedsfactor is bij de bevroegde directeurs, maar deze wordt ook niet vermeld in de literatuur.

Onderwijsprofessionals kunnen daarnaast gestuurd worden door *mensen in hun omgeving* die voor hen een rolmodel zijn of hen aanzetten om directeur te worden. Daarnaast is de steun van hun familieleden ook essentieel om een drukbezette job als directeur op te nemen.

Bij de factoren met betrekking tot de werkcontext zijn vooral de *relatie met het schoolbestuur en de collega's* belangrijke positieve invloedsfactoren in dit onderzoek om schoolleider te worden. In mindere mate worden *samenwerken* en *schoolcultuur* vermeld als van invloed zijnde op de keuze om directeur te worden. Ook *leren van collega's* en *netwerken* en *jobontevredenheid* in een vorige job zijn minder belangrijke invloedsfactoren, ze worden enkel door de deelnemers aan de focusgroepen voor directeurs vermeld.

Het *uitgebreide takenpakket*, de *werkdruk*, de *lange werkdagen* het gepercipieerde gebrek aan een *werk-privébalans* en *loon* (in vergelijking met het lerarenloon en loon in de privésector) zijn negatief beïnvloedende factoren die onderwijsprofessionals ervan weerhouden om directeur te worden en die werden al eerder in de literatuur beschreven. Zo stelde men dat leraren er niet voor kiezen om directeur te worden wegens de geassocieerde en geanticipeerde stress of druk (e.g., Howley et al, 2005; Bass, 2006), lange werkdagen (e.g., Pounder & Merrill, 2001; Stone-Johnson, 2014) en dat ook de moeilijke werk-privébalans leraren tegenhoudt om deze keuze te maken (Pounder & Merrill, 2001). Maar deze negatieve invloedsfactoren wegen niet op tegen de belangrijkste positieve invloedsfactoren zoals jobmotivatie, zelfeffectiviteit en de wens voor meer *uitdaging* en *afwisseling* voor de onderwijsprofessionals die voor deze job kiezen.

Dit wil zeggen dat in deze studie de factoren met betrekking tot motiverende beweegredenen om directeur te worden belangrijker zijn dan de factoren gerelateerd aan de werkcondities. Dit bevestigt de bevinding van Shen et al. (1999) dat werkcondities belangrijk zijn, maar secundair zijn aan de motiverende beweegredenen. Daarnaast blijkt uit dit onderzoek dat bij de loopbaankeuze voor directeur jobmotivatie steeds als positieve invloedsfactor naar voren komt, gecombineerd met een relationele en/of professionele factor. De belemmerende overwegingen die hier tegen over staan, waren bij de interviews telkens anders, maar bij de deelnemers aan de focusgroepen ging het vooral over de werkdruk. Maar deze laatste invloedsfactor hield de bevroegde directeurs niet tegen om toch voor het beroep te kiezen.

Er is maar één directeur die aangeeft dat het stellen van *andere professionele doelen* een invloed heeft gehad op haar loopbaankeuze. Op basis van deze bevinding kunnen we deze factor dus niet opnemen als beïnvloedende factor en dus wordt hij niet vermeld in tabel 14 (p. 141-145). Om na te gaan of dit voor meerdere onderwijsprofessionals een reden is om directeur te worden, is verder onderzoek nodig.

Voor drie medewerkers bij de **pedagogische begeleiding** vonden we een gelijkaardig patroon, namelijk dat vooral de individuele factoren van belang lijken te zijn. Het gaat dan om *zelfeffectiviteit*, *jobmotivatie* en de wens voor meer *uitdaging* en/of *afwisseling* in hun job. De goede relatie met collega's en slechte werk-privébalans in de vorige job zijn invloedsfactoren die een rol hebben gespeeld in de keuze om pedagogisch begeleider/adviseur te worden. Literatuur over deze specifieke loopbaankeuze is, tot zo ver ons bekend, niet voorhanden. In dit onderzoek was het

aantal bevraagde pedagogisch begeleiders/adviseurs té beperkt om te komen tot voldoende onderbouwde conclusies. Dit is dan ook de reden waarom deze loopbaankeuze niet is opgenomen in tabel 14 (p. 141-145) .

Aangezien **werkvolume** in de literatuur rond loopbaankeuzes beperkt is, zijn er weinig beïnvloedende factoren omtrent deze keuze bekend. Uit dit onderzoek blijkt dat om een bepaald verlofstelsel te nemen zowel factoren uit de werkcontext als individuele factoren een rol spelen. Factoren uit de werkcontext worden enkel vermeld door de geïnterviewde onderwijsprofessionals. Zij vernoemen *jobontevredenheid, relatie met leerlingen en collega's, hoge werkdruk en lange werkdagen* als redenen waarom ze een bepaald verlofstelsel opnemen. Daarnaast zijn bij de individuele factoren *psychosociale problemen, fysiek en vermoeidheid, wetgeving en leeftijd* redenen die zowel de geïnterviewde onderwijsprofessionals als de deelnemers aan de verschillende focusgroepen aanhalen als redenen om hun werkvolume te verminderen. De leeftijd had alleen voor de respondenten die konden instappen in een loopbaanonderbreking 50+ of 55+ mét onderbrekingsvergoeding van de RVA een positieve invloed. Sinds 1 september 2016 is het niet meer mogelijk om in dit stelsel in te stappen.

Voor de deelnemers aan de focusgroepen zijn *familiale factoren* een reden om minder uren te presteren. Zij willen meer tijd voor hun gezin. Dit sluit aan bij de bevindingen van Ballet en Kelchtermans (2008), namelijk dat leraren zich een goede leerkracht willen voelen, maar er tegelijkertijd willen zijn voor hun kinderen. Ook Tierens en Smet (2015b) stelden reeds dat leraren gebruikmaken van verlofstelsels om hun werk-privébalans te bevorderen.

Bij de samenstelling van de sample voor dit onderzoek hebben we niet specifiek gezocht naar onderwijsprofessionals die voor een aangepast werkvolume hebben gekozen. De meerderheid van de respondenten werkte fulltime. Het kleine aantal onderwijsprofessionals dat minder uren presteerde wanneer ze werd bevraagd kan een reden zijn waarom de bevindingen bij de geïnterviewde onderwijsprofessionals en deelnemers aan de focusgroepen deels uit elkaar liggen. Als we meer inzicht willen krijgen in de beweegredenen om verlofstelsels op te nemen, is het opportuun om specifiek onderwijsprofessionals met een aangepast werkvolume te bevragen.

Tabel 14

Beïnvloedende factoren: vergelijking theoretisch kader en onderzoeksresultaten

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes					
	Leraar blijven	Van school veranderen	Uitstromen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld		Werkvolume
				Middenkader- functie	Schoolleider Algemeen/coördinerend directeur	
Factoren uit werkcontext						
Jobtevredenheid	X (+) / O (-)	O (+)	O (+)	<u>O (+)</u>	<u>O (+)</u>	<u>O (+)</u>
Relaties en ondersteuning						
positieve relatie met schoolbestuur			<u>O (+)</u>		X (+)	
positieve relatie met directie / ondersteuning vanuit directie	X (+)	O (+)	O (+)	<u>X (+) / O (-)</u>		
ouderbetrokkenheid / relatie met ouders	X (+)					
goede relatie en ondersteuning van collega's	X (+)	O (+)	O (+) / X (-)	<u>X (+)</u>	X (+) / X (-)	<u>O (+)</u>
goede relatie met leerlingen	O (-) / X (+)		O (+)			<u>O (+)</u>
samenwerken		O (+)			<u>X (+)</u>	

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes				
	Leraar blijven	Van school veranderen	Uitstromen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Werkvolume
				Middenkader- functie	Schoolleider Algemeen/coördinerend directeur
leren van collega's - netwerken					X (+)
<i>Kansen</i>					
professionaliseringsmogelijkheden	X (+)		O (+)		X (+)
loopbaanmogelijkheden				X (+)	
leren van collega's - netwerken					
samenwerken		X (+)	O (+)		X (+)
gepaste opdrachttoewijzing			O (+)		
<i>Tijdsbesteding</i>					
werkdruk/stress/ takenpakket	X (-)		X (+)		X (+)
administratieve planlast & verantwoording	X (-)		X (+)		X (-)
lange werkdagen					X (-)
werk-privébalans			O (+)		X (+)

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes					
	Leraar blijven	Van school veranderen	Uitstromen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Werkvolume	
				Middenkader- functie	Schoolleider Algemeen/coördinerend directeur	
Andere factoren						
werkcondities (algemeen)				X (+)		
praktijkschok			X (+)			
toekomstperspectief	<u>O (-)</u>		O (+)			
autonomie	<u>X (+)</u>		O (+)	X (+)		
loon	X (-)		X (-)	X (+)	X (-)	
goede schoolcultuur	O (-)	<u>O (+) / X (-)</u>	<u>O (+)</u>		<u>O (-) / X (+)</u>	
Individuele factoren						
Motivationale factoren						
zelfeffectiviteit	X (+)	O (+)	<u>O (+)</u>	<u>X (+) / O (-)</u>	<u>X (+) / O (-)</u>	
jobmotivatie	<u>X (+) / O (-)</u>			<u>X (+)</u>	X (+) / O (-)	<u>O (+)</u>
engagement voor de leerlingen	X (+)		<u>X (-)</u>	<u>X (+)</u>	<u>X (+) / X (-)</u>	
maatschappelijk aanzien	O (-)		O (+)			

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes					
	Leraar blijven	Van school veranderen	Uitstromen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld		Werkvolume
				Middenkader- functie	Schoolleider Algemeen/coördinerend directeur	
Gezondheidsfactoren						
kunnen omgaan met stress	X (+)		O (+)			
psychosociale problemen	X (-)			X (+)		X (+)
fysiek - vermoeidheid						X (+)
ziekte/aandoening	X (-)			X (+)		
Professionele factoren						
andere professionele doelen			X (+)			
uitdaging – afwisseling in job	X (+) / O (-)		O (+)	X (+)	X (+)	
waardering			O (+)			
flexibiliteit					X (+)	
onzekerheid over jobinhoud			X (+)	X (-)		
wetgeving						X (+)

Beïnvloedende factoren	Loopbaankeuzes				
	Leraar blijven	Van school veranderen	Uitstromen	Andere functie binnen school of breed onderwijsveld	Werkvolume
				Middenkader- functie	Schoolleider Algemeen/coördinerend directeur
<i>Relationele factoren</i>					
familiale factoren				X(+)	X(-)/X(+)
mensen uit omgeving				X(+)	X(+)/X(-)
<i>Leeftijd</i>					
					X(-)
Praktische overwegingen	X(+)	X(+)			X(+)

* Noot: De vetgedrukte factoren werden deductief gecodeerd. Deze factoren uit het theoretisch kader werden dus bevestigd in de interviews. Onderstreept zijn de beïnvloedende factoren die op inductieve wijze tot stand zijn gekomen. De overige factoren zijn factoren uit de literatuurstudie die niet werden vernoemd in de interviews en dus niet konden worden bevestigd.

* Legende:

X (+): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

X (-): aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

O (+): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze positief beïnvloedt

O (-): niet aanwezige invloedsfactor die de loopbaankeuze negatief beïnvloedt, dus zorgt voor twijfel

8.3 Strategieën en jobkansen

De bevroagde onderwijsprofessionals in de interviews en focusgroepen volgen twee routes om hun loopbaankeuze te verwezenlijken. Aan de ene kant voeren ze geplande en bewuste acties uit om hun ‘persoonlijk loopbaanbeleid’ te realiseren en hanteren ze dus een bepaalde strategie. Aan de andere kant zijn er jobkansen die zich eerder toevallig voordoen en (mee) richting geven aan hun loopbaankeuze. Aangezien dit geen bewuste actie vereist, is dit geen strategie. De meeste bevroagde onderwijsprofessionals vertonen een combinatie van beide routes. Zij hanteren een bepaalde strategie om hun loopbaankeuze waar te maken, maar tegelijkertijd zijn er toevalligheden die deze keuze mee helpen realiseren. Daaruit kunnen we besluiten dat geïnteresseerde onderwijsprofessionals kansen grijpen als ze zich aanbieden.

Alle bevroagde onderwijsprofessionals zijn bereid om een inspanning te leveren om hun loopbaankeuze waar te maken. Zij zetten dus een bepaalde **strategie** in om hun loopbaankeuze waar te maken. De meest genoemde strategieën zijn het volgen van een pre- of inservice opleiding, initiatief nemen om de vraag te stellen aan de directie en solliciteren op een vacature. Welke strategie onderwijsprofessionals hanteren, lijkt gerelateerd te zijn aan de loopbaankeuze. Zo zijn het vooral de onderwijsprofessionals met een middenkaderfunctie en schoolleiders die een pre- en/of inservice opleiding volgden. *Preservice opleidingen* resulteerden meestal in het behalen van een diploma of certificaat, terwijl *inservice opleidingen* vooral bestonden uit nascholingen en in mindere mate uit certificaat- of diplomagerichte opleidingen.

Een *vraag stellen aan de directie* of hen informeren over hun wensen was een strategie die vooral de leraren in deze studie gebruikten om de directie te vragen of ze een ander vak mochten onderwijzen of in een ander leerjaar mochten staan. Daarnaast werd de strategie ‘*solliciteren op een vacature*’ vooral gehanteerd door de bevroagde schoolleiders en de geïnterviewde medewerkers bij de pedagogische begeleidingsdienst.

Strategieën die minder vaak werden gehanteerd door de geïnterviewde onderwijsprofessionals en de deelnemers aan de focusgroepen waren *mogelijkheden onderzoeken*, *informatie over de jobinhoud verzamelen* en *loopbaancoaching*. Deelnemen aan een *toelatingsexamen* werd maar door heel weinig deelnemende onderwijsprofessionals aangegeven als strategie. Ook *inlichtingen inwinnen bij de vakbond* was een sporadisch vernoemde strategie door de geïnterviewde onderwijsprofessionals en kwam zelfs niet aan bod tijdens de focusgroepgesprekken. Deze laatstgenoemde strategie nemen we dan ook niet verder op als een te weerhouden strategie.

Daarenboven blijkt dat de mogelijkheid om bepaalde jobs - vooral middenkaderfuncties en schoolleider - te kunnen uitvoeren, sterk samenhangt met de kansen die zich aandienen voor de onderwijsprofessionals. Vooral de vaststelling vanuit de interviews dat men voor dit type jobs vaak wordt gevraagd is opvallend. Hoewel de deelnemers aan de focusgroep voor directeurs wel aangeven voor bepaalde directiefuncties gesolliciteerd te hebben, kunnen we besluiten dat deze vacatures niet altijd worden opengesteld waardoor niet iedereen de kans heeft om hierop te solliciteren. Een meer expliciet en geformaliseerd personeelsbeleid kan volgens de auteurs een antwoord geven op het gebrek aan transparantie voor bepaalde loopbaan-mogelijkheden.

Ook merken we op dat de bevroagde onderwijsprofessionals vaak kansen krijgen om een bepaalde loopbaankeuze te verwezenlijken zoals gevraagd worden, eerder soortgelijke taken te hebben vervuld, alsook een beslissing door de directie. Meestal hanteren de onderwijsprofessionals een combinatie van zowel strategieën als jobkansen. Daaruit kunnen we besluiten dat geïnteresseerde onderwijsprofessionals kansen grijpen als ze zich aanbieden.

Literatuur rond strategieën die onderwijsprofessionals hanteren om hun loopbaankeuzes waar te maken, is niet bestaande, tot zo ver ons bekend. Deze studie zorgde dus voor een eerste exploratie van dit onderwerp. Het is aangewezen om dit thema nog verder te exploreren om deze resultaten te kunnen bevestigen.

8.4 Invloed van loopbaankeuzes op personeelsbeleid

De vierde onderzoeksvraag luidt welke invloed de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals hebben op de mogelijkheid om personeelsbeleid te voeren. Deze vraag werd gesteld aan de directeurs basis- en secundair onderwijs in de focusgroepen. Aangezien het perspectief van het personeel geen deel uitmaakte van deze onderzoeksvraag, werd hen deze vraag niet gesteld.

Uit dit onderzoek blijkt dat er **vier loopbaankeuzes** zijn die volgens de bevroagde (coördinerend/algemeen) directeurs een **invloed** hebben op de mogelijkheid om aan personeelsbeleid te doen.

De eerste loopbaankeuze heeft te maken met het *uitstromen* uit het lerarenberoep en de keuze om *niet in te stromen* wat het *lerarentekort* in de hand werkt. Het is dat lerarentekort waardoor de bevroagde schoolleiders moeite hebben om een goed personeelsbeleid te voeren. Deze schoolleiders vinden het vandaag de dag moeilijk om goede leraren aan te trekken; zij zijn al blij als ze iemand vinden. Leraren vinden voor vervangingen blijkt vooral een moeilijke opgave. Volgens de bevroagde directeurs basisonderwijs in de focusgroep biedt het lerarenplatform niet altijd een oplossing voor de nood aan vervanging. Bovendien wordt dit volgens hen vooral gebruikt voor de lange vervangingen, maar niet voor de korte. Dit bevestigt de bevindingen van (Tuytens et al., 2020) dat het lerarentekort een belemmering vormt om aan strategisch personeelsbeleid te doen. Op die manier kunnen schoolleiders moeilijk voldoen aan het eerste mechanisme voor het bevorderen van de kwaliteit van een lerarenteam binnen een school (Devos et al., 2016), namelijk de selectie van goede leraren.

De tweede loopbaankeuze is de *drang naar stabiliteit* van personeelsleden binnen een school door het verkrijgen van een TADD of vaste benoeming. Verscheidene bevroagde directeurs uit het secundair onderwijs vinden dat leraren op die manier in een 'gouden kooi' terecht komen en dat ze daarom bepaalde loopbaankansen niet zien, laten liggen of dat bepaalde loopbaankeuzes niet mogelijk zijn. Opvallend hierbij is dat stabiliteit bij de leraren niet als belangrijke invloedsfactor wordt aangegeven om leraar te blijven. Voor leraren zijn dus andere redenen belangrijker om het lerarenberoep te blijven uitoefenen. (Deze redenen werden in 8.2 uitvoerig beschreven.)

Langs de andere kant vinden bevroagde directeurs secundair onderwijs het geen probleem als leraren ervoor kiezen om hun hele onderwijs carrière in dezelfde school te staan, zo lang dit men tevreden maakt. De schoolleiders die deelnamen de focusgroepen hebben vooral moeite met de

leraren die 'vast' lijken te zitten door de vaste benoeming en hierdoor niet meer tevreden zijn in hun job. Om hieraan iets te doen, botsen de bevroagde schoolleiders op de wetgeving, gebrek aan flexibiliteit, beperkte inspraak van schoolleiders en het gebrek aan middelen.

In de huidige onderwijswetgeving kunnen schoolleiders die deelnamen aan dit onderzoek niet alle loopbaankeuzes van personeelsleden waarmaken omdat ze zich moeten houden aan de voorrangsregeling van enerzijds TADD en anderzijds vaste benoemingen. De bevroagde schoolleiders hebben op die manier het gevoel dat ze bepaalde personeelsleden moeten teleurstellen. Deze frustratie over restrictieve regels en wetmatigheden en de beperkingen om eigen keuzes te maken qua personeelsbeleid kwam ook al naar voren in het onderzoek van Devos, Vanblaere en Bellemans (2018). De periode van twee jaar om een TADD te kunnen verkrijgen vinden de schoolleiders die werden bevroagd in de focusgroepen heel kort en ze twijfelen er sterk aan of ze na twee jaar al kunnen zeggen of iemand voldoet of niet. Ook in het SONO-onderzoek van Tuytens et al. (2020) vinden directeurs dat de periode voorafgaand TADD beperkt is om de competenties van leraren te kunnen inschatten en werkt dit belemmerend bij het opzetten van een strategisch personeelsbeleid. Daarnaast vinden de bevroagde directeurs het spijtig dat vastbenoemde leraren die een ander vak willen geven (dan waarvoor ze een vereist diploma hebben) hier weinig kansen toe krijgen wegens de strakke regelgeving. Hiervoor moet men eerst een TAO aanmaken voor een bepaald aantal dagen om het personeelslid hierna in te benoemen. De bevroagde schoolleiders vanuit het secundair onderwijs willen creatief omgaan met de regelgeving, maar beseffen tegelijkertijd dat die marge wel heel klein is.

Het gebrek aan flexibiliteit als gevolg van deze strakke wetgeving vinden deze schoolleiders dus belemmerend om aan personeelsbeleid te doen. Bevroagde schoolleiders zouden graag gemakkelijker leraren toewijzen aan een andere school wanneer ze merken dat er geen match is tussen leraar en school. Dit werd eerder ook al beschreven in de studie van Devos et al. (2018). Daarenboven zijn de bevroagde schoolleiders ook afhankelijk van het personeelsbeleid in de scholengemeenschap wat het moeilijker maakt om een eigen, gepersonaliseerd personeelsbeleid uit te werken in de school. Een centrale organisatie op het niveau van de scholengemeenschap kan daarentegen ook positief zijn zoals het bijdragen aan de invulling van vervangingen.

Verder wijzen schoolleiders die deelnamen aan de focusgroepen op het gebrek aan middelen om te voldoen aan loopbaankeuzes van personeelsleden. Zo hebben ze een beperkt budget om deze professionalisering te bekostigen, maar ook voor de organisatie van de vervangingen van deze personeelsleden brengt dit problemen met zich mee.

Een derde loopbaankeuze die een impact heeft op het personeelsbeleid is een *andere functie uitoefenen binnen de school*. Het beperkte aantal functies naast leraar binnen een school zorgt er voor dat bevroagde schoolleiders niet alle leraren die een andere functie zouden willen opnemen, kunnen tevreden stellen. Dat heeft enerzijds te maken met het onderwijssysteem, maar anderzijds ook met de middelen die de scholen krijgen van de overheid voor beleidsondersteunende en coördinerende functies.

De vierde en laatste loopbaankeuze die het personeelsbeleid beïnvloedt, is de keuze om een *verlofstelsel* op te nemen. Als personeelsleden een verlofstelsel opnemen voor een bepaald volume van de opdracht, is het niet altijd makkelijk om deze uren ingevuld te krijgen. Dit is vooral zo bij verlofstelsels die in de loop van het schooljaar worden genomen en vooral voor een klein percentage van de opdracht. Hoewel dit organisatorische moeilijkheden met zich meebrengt voor

het schoolbeleid, zien de bevraagde schoolleiders wel de noodzaak in voor personeelsleden om deze verlostelsels te nemen. Daarnaast geeft dit jonge personeelsleden ook wel jobkansen.

De andere bevraagde onderwijsprofessionals erkennen de beperkte manoeuvreerruimte die schoolleiders hebben als gevolg van de personeelswetgeving. Het onderwijssysteem wordt door hen gepercipieerd als weinig flexibel. Zij begrijpen ook dat er maar een beperkt aantal andere functies is dan leraar en dat het schoolbeleid niet altijd kan voldoen aan de wens van bepaalde leraren om een andere functie in de school te kunnen opnemen. Daarnaast vermelden de leraren uit de focusgroep dat er veel leraren zijn die extra taken opnemen waarvoor ze niet worden betaald wegens gebrek aan middelen.

Deze studie toont dat naast de beperkingen op het vlak van het personeelsbeleid die schoolleiders ondervinden, er verscheidene **initiatieven** zijn vanuit het schoolbeleid om met deze belemmeringen om te gaan.

Een eerste groep van initiatieven heeft de maken met manieren waarmee het schoolbeleid omgaat met het *lerarentekort*. Zo trachten bevraagde schoolleiders een zo nauw mogelijk contact te behouden met hogescholen en hun stagiairs om deze laatsten naar hun school te kunnen halen. Daarnaast probeert men andere profielen (zoals journalisten, vertalers-tolken, mensen met diploma in de communicatie) aan te trekken om te komen lesgeven. Ook zichzelf profileren als school naar potentiële kandidaten toe is belangrijk voor schoolleiders in deze studie. De match tussen de school en de kandidaat blijft essentieel, zelfs in tijden van lerarentekort. Aangezien de bevraagde schoolleiders dus toch nog steeds op zoek gaan naar leraren die passen bij de visie van de school, kunnen we stellen dat er op vlak van rekrutering en selectie er een strategisch beleid is (Tuytens et al., 2019). Als het gaat om vervangingen, kan een centrale organisatie op scholengemeenschapniveau ervoor zorgen dat deze kunnen worden ingevuld.

Initiatieven omtrent *professionalisering* is een tweede verzameling van acties die worden ondernomen door schoolleiders in dit onderzoek. Dit is volgens Devos et al. (2016) één van de drie belangrijke mechanismen om de kwaliteit van het lerarenteam te bevorderen. Zo willen schoolleiders hun personeelsleden voldoende mogelijkheden te bieden tot professionalisering door interne en externe nascholingen, uitwisselingen met andere scholen aan te moedigen en ook hun personeel toe te laten om in andere scholen te gaan kijken. Daarenboven vinden de bevraagde directeurs basisonderwijs aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren belangrijk.

Een derde groep initiatieven is *loopbaankeuzes helpen maken*. Bepaalde bevraagde schoolleiders basisonderwijs helpen zoeken naar andere loopbaanmogelijkheden voor het personeelslid en bij de directeurs secundair onderwijs betaalt men bijvoorbeeld de loopbaanbegeleiding terug die personeelsleden hebben gedaan.

Zich *informer*en over de *loopbaanwensen* van hun personeel is een vierde rubriek van maatregelen die schoolleiders nemen in hun personeelsbeleid. Schoolleiders in deze studie gebruiken zowel de formele functioneringsgesprekken als informele gesprekken om te polsen naar loopbaanwensen van hun personeelsleden. Andere voorbeelden die hier werden genoemd hieromtrent zijn een co-creatie dag en een schriftelijke bevraging bij de uitstromers om meer zicht te krijgen op de redenen voor uitstroom.

Een vijfde verzameling van initiatieven gaat om *verantwoordelijkheid en/of inspraak* geven aan het personeel. Zo kunnen personeelsleden werken in zelfsturende teams, krijgen ze inspraak in hun opdracht en/of nemen leraren extra taken op binnen de school. Deze extra taken nemen leraren op zonder hiervoor uren voor te krijgen en dus extra bezoldiging voor ontvangen.

De zesde en laatste groep maatregelen heeft te maken met de *aandacht voor jobtevredenheid en competenties*. De bevroegde schoolleiders vinden het belangrijk om hier aandacht aan te besteden door bijvoorbeeld de nood aan afwisseling te ondersteunen en opdrachten toe te wijzen volgens de competenties van hun leraren. Aangezien er een negatieve correlatie is tussen hoe leraren hun opdrachttoewijzing percipiëren en de intentie om het onderwijs te verlaten (Devos et al., 2016) is het een goede zaak dat schoolleiders hiermee rekening mee willen houden. Daarnaast vinden schoolleiders in dit onderzoek dat ze het tonen van hun waardering voor het werk van hun personeelsleden van essentieel belang is.

Deze initiatieven tonen aan dat de bevroegde schoolleiders al heel wat maatregelen treffen om hun personeelsbeleid vorm te geven, zelfs in tijden van lerarentekort. Zij hebben aandacht voor heel wat zaken die door uitstromers als beweegredenen worden gezien om uit te stromen. Toch merken we dat bij de uitstromers in deze studie deze frustraties aanwezig zijn. Een verklaring hiervoor is dat veel invloedsfactoren afhankelijk zijn van de school waarin de leraren terecht komen en het schoolbeleid dat in die school wordt gevoerd.

Om bekwame onderwijsprofessionals te behouden is het belangrijk dat directie en schoolbestuur luisteren naar de loopbaanwensen van hun personeel om hierin inzicht te krijgen. Daarenboven is het aan te raden dat zij transparante selectieprocedures hanteren en onderwijsprofessionals inzetten in functies waarvoor ze de competenties hebben en waarin ze hun talenten kunnen ontplooien.

8.5 Bijdrage van het onderzoek

Ondanks de beperkingen die hierboven werden beschreven, draagt dit onderzoek bij tot empirisch onderzoek rond het thema van loopbanen van onderwijsprofessionals. Dit is de eerste studie, tot zo ver wij weten, die de beweegredenen voor verscheidene loopbaankeuzes van een brede doelgroep van onderwijsprofessionals in kaart bracht. Zo levert deze studie een wezenlijke bijdrage aan de kennisopbouw rond dit thema. Op basis van deze studie kunnen we beweegredenen voor bepaalde loopbaankeuzes die terug te vinden zijn in de literatuur bevestigen, toch zien we dat het overzicht van deze invloedsfactoren niet toereikend is. Bovendien blijken bepaalde tot hiertoe onbekende invloedsfactoren een beduidende rol te spelen bij verscheidene loopbaankeuzes. Op die manier bewijst dit onderzoek dat we tot op heden geen volledig beeld hadden van alle beïnvloedende factoren. Om na te gaan of we bepaalde invloedsfactoren over het hoofd zagen, hebben we additionele onderwijsprofessionals bevroegd in de focusgroepen. We bevroegen hierin alle types onderwijsprofessionals die we al hadden geïnterviewd, behalve de medewerkers aan de pedagogische begeleidingsdienst. We voegden ook uitstromers in een focusgroep toe; deze waren in de interviews nog niet bevroegd. In de focusgroepgesprekken kwamen geen invloedsfactoren naar boven die nog niet waren vermeld in de interviews. Bleek dus dat er na de 30 interviews saturatie was bereikt.

Daarenboven is dit de eerste studie die de strategieën onderzocht om deze loopbaankeuzes waar te maken en ook de impact die deze loopbaankeuzes hebben op het personeelsbeleid.

Daarnaast maken we ons ook sterk dat de mensen in de praktijk gebaat kunnen zijn bij dit onderzoek. De conclusies van deze studie kunnen directies helpen bij het uitzetten van een personeelsbeleid dat inzet op het behoud van goede onderwijsprofessionals. Ook op macroniveau

doen we op basis van dit onderzoek beleidsaanbevelingen voor het Departement Onderwijs en Vorming.

8.6 Beperkingen van het onderzoek

Er zijn enkele beperkingen van deze studie waarvan we ons bewust moeten zijn. Een eerste beperking is dat we in de interviews en in de focusgroepen alleen leraren hebben bevraagd die minstens 20 jaar ervaring hadden en dus ouder waren dan 41 jaar. Toekomstig onderzoek kan zich richten op jongere leraren om na te gaan of de resultaten bij deze doelgroep kunnen worden doorgetrokken of genuanceerd.

Hoewel alle mogelijke inspanningen werden gedaan om voldoende deelnemers te vinden voor de focusgroepen waren er bij bepaalde focusgroepen weinig deelnemers. Dit was het geval bij de focusgroep voor beleidsondersteuners en coördinatoren, alsook bij de focusgroep voor directeurs basisonderwijs. Deze focusgroepen bestonden maar uit drie deelnemers. We moeten er dus rekening mee houden dat bij een hoger aantal deelnemers bij deze focusgroepen we mogelijk rijkere data zouden kunnen hebben verzameld.

Om er zeker van te zijn dat we de invloedsfactoren of strategieën vanuit de interviews konden bevestigen, gaven we de deelnemers aan de focusgroepen een lijstje met de bevindingen uit de interviews. Het voordeel van deze manier van werken is dat de deelnemers aan de focusgroepen zo konden aangeven of er factoren waren die hierin ontbraken. Nadeel van deze elicitatietechniek is dat we op die manier mogelijk woorden in de mond van de deelnemers aan de focusgroepen hebben gelegd en hen hebben beperkt om zelf bepaalde antwoorden te bedenken. Dit kan een mogelijke verklaring zijn waarom bijvoorbeeld autonomie in de focusgroep van de leraren zo sterk naar voren kwam en in de interviews niet. Daarenboven spelen bij bevragingen in focusgroepen sociale processen die een invloed kunnen hebben op het antwoordgedrag van de deelnemers.

9 Beleidsaanbevelingen

Deze beleidsaanbevelingen beschrijven we op twee niveaus, namelijk beleidsaanbevelingen op overheidsniveau en directies en schoolbestuur. We maken beleidsaanbevelingen naar aanleiding van de resultaten en conclusies uit dit onderzoek.

9.1 Departement Onderwijs en Vorming

1. Zorg voor meer functiedifferentiatie door tijdelijke functies mogelijk te maken.

Maak van bepaalde functies in de school (zoals bijvoorbeeld graadcoördinator, zorgleraar, beleidsondersteuner, etc.) tijdelijke functies. Dit is wat één van de bevraagde directeurs in de focusgroep op dit moment al doet om ervoor te zorgen dat hij meer mogelijkheden tot functiedifferentiatie creëert voor zijn personeelsleden.

Om deze tijdelijke functies mogelijk te maken kan gebruik worden gemaakt van een vorm van tijdelijke aanstelling waarbij een personeelslid voor bijvoorbeeld een periode van vier jaar een andere functie kan uitoefenen met de zekerheid dat hun vaste benoeming (in hun oorspronkelijk ambt) blijft. Na afloop van deze tijdelijke aanstelling kan dan opnieuw een selectieprocedure worden opgestart voor deze functie en kan de directie en/of schoolbestuur op basis van ingezonden kandidaturen beslissen om de aanstelling van de persoon die de job uitoefent te verlengen, of een andere kandidaat (tijdelijk) aan te stellen. Het is echter niet de bedoeling dat deze functie leidt tot een ander ambt of statuut en dus ook geen andere verloning inhoudt. Gezien het feit dat het niet het opzet is om onderwijsprofessionals in deze uren te benoemen, kunnen hiervoor in de plaats van BPT-uren (Bijzonder Pedagogische Taken) gekleurde middelen worden toegekend die dienen voor de ondersteuning via functiedifferentiatie. Dit brengt met zich mee dat het de globale puntenenveloppe zou worden uitgebreid met gekleurde middelen hiervoor, zowel in het basis- als secundair onderwijs. Uit onderzoek blijkt enerzijds dat het lerarenverloop in het secundair onderwijs het hoogst is (Departement Onderwijs en Vorming, 2013) en anderzijds dat de puntenenveloppe voor het basisonderwijs op dit moment niet toereikend is. Directeurs in het basisonderwijs moeten het met minder omkadering stellen dan hun collega's in het secundair onderwijs (Verslag van het Rekenhof, 2010; Devos, Tuytens, Leysen en Ysenbaert, 2013; Nusche, Miron, Santiago en Teese, 2013). Ook de VLOR stelt in hun toekomstplan voor het basisonderwijs dat er nood is aan een gevoelige verhoging van de puntenenveloppe in het basisonderwijs (Toekomstplan basisonderwijs, 2019).

Uit dit onderzoek blijkt dat andere functies dan leraar in het onderwijs beperkt zijn en dus ook de mogelijkheden om een andere functie op te nemen schaars zijn. Dit werd aangegeven door verscheidene bevraagde onderwijsprofessionals. Door deze andere functies tijdelijk te maken, wordt ervoor gezorgd dat meer leraren de kans krijgen om (tijdelijk) een andere functie uit te oefenen in hun onderwijsloopbaan. Zo kan het lerarenberoep, met meer opties tot functiedifferentiatie, attractiever worden om enerzijds leraren aan te trekken en anderzijds leraren te behouden. Met deze voorgestelde maatregel komen we tegemoet aan het voornemen van de Minister van Onderwijs Weyts om het lerarenberoep weer aantrekkelijk te maken en de uitstroom te beperken (Beleidsnota Weyts, 2019).

2. Zorg voor brede professionaliseringsmogelijkheden voor de onderwijsprofessionals.

Uit de recente TALIS-studie (Van Droogenbroeck et al., 2019) blijkt dat Vlaamse leraren in vergelijking met hun internationale collega's weinig deelnemen aan professionaliseringsactiviteiten. Minder vaak voorkomende ontwikkelingsactiviteiten zijn observatiebezoeken aan andere scholen, online cursussen, opleidingen die leiden tot een diploma of getuigschrift en observatiebezoeken aan bedrijven of openbare diensten. Daarbij geven leraren in deze internationaal vergelijkende studie wel aan dat ze meer professionaliseringsmogelijkheden willen om bepaalde competenties te verwerven. Minister van Onderwijs Weyts geeft in zijn beleidsnota aan dat hij leraren en directies de mogelijkheden wil bieden om zich verder te professionaliseren. Daarop kan een uitbreiding van professionaliseringsmogelijkheden voor onderwijsprofessionals een antwoord bieden. Deze uitbreiding kan daarenboven bijdragen tot de

realisatie van een leercultuur om levenslang te leren die Minister van Onderwijs Weyts aanhaalt in zijn beleidsnota (Weyts, 2019).

Ook in dit onderzoek geven de bevraagde uitstromers aan dat zij niet voldoende kansen hebben gekregen in hun school tot professionalisering, terwijl ze dit toch een belangrijk aspect vonden van hun onderwijsloopbaan. Zij vertelden dat ze deze niet altijd tijdens de lesdag mochten volgen en dat de nascholingen niet te duur mochten zijn. Ook de bevraagde directeurs in de focusgroepen vermeldde de moeilijkheden met betrekking tot vervangingen wanneer leraren op bijscholing gaan. Daarnaast haalden deze directeurs aan dat het budget voor professionalisering beperkt was.

De bevraagde uitstromers gaven ook aan dat ze vonden dat ze te weinig ondersteuning en waardering ondervonden van hun directie en dat directeurs in het onderwijs niet (altijd) over de juiste vaardigheden beschikken om leiding te geven. Het is dus belangrijk om na te denken over manieren waarop leraren meer kansen krijgen tot professionalisering en om in te zetten op het verwerven van leiderschapskwaliteiten voor directeurs zodat zij hun personeelsleden de gewenste ondersteuning en waardering kunnen bieden.

Op dit moment zijn er bepaalde factoren die de professionaliseringsmogelijkheden van leraren beperken, zoals vervangingsmogelijkheden, beschikbare tijd en budget voor professionalisering. De overheid kan een rol spelen in het wegnemen van deze hindernissen. Daarom doen we de volgende suggesties:

Zorg voor extra vervanging voor wanneer leraren zich professionaliseren. Het professionaliseren van leraren en andere onderwijsprofessionals kost tijd. Extra tijd kan worden gecreëerd door het aanwendingspercentage (in het SO) te verhogen en het omkaderingssysteem (in het BaO) uit te breiden. De ruimte die er daardoor extra vrij komt, kan dan gaan naar de vervanging van leraren die zich professionaliseren. Hierbij blijven de bestaande bepalingen voor opdrachtenverdelingen van kracht zodat de vrijgekomen ruimte exclusief wordt gespendeerd aan de vervangingen van leraren in het kader van professionaliseringsactiviteiten. Dit zorgt voor een verhoging van het totaalvolume aan human resources en voor ingebouwde flexibiliteit om een bepaalde periode van professionalisering op te vangen.

- d) Als het *budget* voor professionalisering wordt opgetrokken, zijn er financieel gezien meer mogelijkheden voor personeelsleden om aan professionalisering te doen. Enkele uitstromers gaven immers aan dat ze bepaalde bijscholingen zelf moesten bekostigen.
- e) Faciliteer de mogelijkheden opdat (kandidaat-)directeurs een *preservice opleiding of een inservice-opleiding* tijdens het eerste jaar of de eerste twee jaren van hun aanstelling kunnen volgen die te maken heeft met leiderschap en 'people management skills'. Vaak komen directeurs vanuit het onderwijsveld en hebben ze in de lerarenopleiding deze competenties op vlak van management niet opgedaan. Het is belangrijk dat ze leren hoe ze hun personeelsleden op de best mogelijke manier kunnen ondersteunen zodat ze hen niet verliezen. Het opzetten van een netwerk van directeurs dat doorloopt na de opleiding kan hierbij ook ondersteuning bieden. Zo krijgen directeurs meer inzicht in hoe collega's

bepaalde personeelszaken aanpakken (good practices) en kunnen ze deze incorporeren in hun eigen personeelsbeleid.

3. Sensibiliseer directies

Uit dit onderzoek blijkt dat leraren die kiezen om uit te stromen dit doen vanuit beweegredenen die te maken hebben met factoren rond tot de werkcontext. Dat resulteert in de mogelijkheid van het schoolbeleid om hierop invloed uit te oefenen. Zo kan het schoolbeleid dan ook (deels) voorkomen dat leraren uitstromen. Schoolleiders kunnen op hun beurt de leraren duidelijk maken dat ook zij een belangrijke rol te vervullen hebben bij hun collega-leraren. De ondersteuning van collega's is immers essentieel om door te gaan als leraar, zo blijkt uit dit onderzoek. Het is belangrijk dat directies hiervan op de hoogte worden gebracht en dat zij beseffen dat ze een cruciale rol vervullen in het behouden van leraren.

4. Trek zij-instromers aan.

De bevroagde directeurs in de focusgroep voor secundair onderwijs gaven aan dat het aantrekken van zij-instromers wegens het lerarentekort heel belangrijk is. Daarom is het volgens hen ook cruciaal om de job van leraar attractief te maken voor hen.

Daarom doen we de beleidssuggestie om alle zij-instromers hun anciënniteit vanuit de privé mee te laten nemen naar het onderwijs. Op die manier ondervinden zij financieel geen nadeel als ze leraar willen worden en is de stap om dit te doen mogelijk kleiner.

Minister Weyts kondigde in zijn beleidsnota (Weyts, 2019) al aan dat hij drempels voor zij-instromers wil wegwerken. Zo geeft hij aan de anciënniteit van zij-instromers door middel van een gefaseerde aanpak te willen erkennen. Wij willen hierbij nog iets verder gaan en suggereren de erkenning van de anciënniteit niet te beperken tot de knelpuntvakken. Zo hebben directies in tijden van lerarentekort meer potentiële kandidaten voor de jobs die ze moeten invullen.

5. Bestendig de aanvangsbegeleiding.

De ondersteuning voor beginnende leraren, zowel van collega's als vanuit het schoolbeleid is essentieel. Scholen krijgen sinds 1 september 2019 hiervoor al middelen toegewezen, wat zeker een stap in de goede richting is. Aangezien het gaat om een nieuwe maatregel is het belangrijk om deze omstandig te evalueren om te bekijken of uitbreiding of aanpassingen nodig zijn. Inzetten op deze vorm van ondersteuning, kan hopelijk leraren tegenhouden om uit te stromen. Eén van de belangrijkste redenen voor de bevroagde uitstromers was immers het tekort aan ondersteuning van directie en (vak)collega's. De bevroagde beginnende leraren in deze focusgroep gaven aan dat ze geen hulp kregen van hun (vak)collega's om lessen voor te bereiden, maar ook dat ze geen idee hadden of ze hun lessen op de juiste manier aanpakten. Aanvangsbegeleiders kunnen deze onzekerheid wegnemen en/of tips geven om bepaalde zaken op een efficiëntere manier aan te pakken. Daarnaast fungeren ze als persoon bij wie de beginnende leraren altijd terecht kunnen. Door beginnende leraren deze uitgebreide ondersteuning aan te bieden is het zo hopelijk mogelijk het aantal uitstromers te doen dalen.

9.2 Directies / schoolbestuur

1. Zorg voor transparantie in je personeelsbeleid.

Uit dit onderzoek blijkt dat de bevroagde onderwijsprofessionals het personeelsbeleid niet altijd als transparant beschouwden. Zo zijn de selectieprocedures volgens bepaalde bevroagde onderwijsprofessionals niet transparant. Verschillende onderwijsprofessionals gaven in dit onderzoek aan dat ze door de directie of het schoolbestuur werden gevraagd om specifieke functies op te nemen. Hierbij werd dan, volgens de respondenten, ook meestal geen sollicitatieprocedure aan gekoppeld. Op die manier zijn de mogelijkheden voor taak- en functiedifferentiatie beperkt voor andere personeelsleden, want zij krijgen geen kans om zich kandidaat te stellen voor een bepaalde functie. Ook hadden de bevroagde uitstromers het gevoel dat ze niet werden ingezet volgens hun competenties. Hieronder geven we een aantal beleidsaanbevelingen om te zorgen voor transparantie in het personeelsbeleid.

a. Zorg voor een goed doordacht personeelsbeleid.

Het is essentieel dat je als directie en schoolbestuur een goed doordacht personeelsbeleid opzet. Een strategisch personeelsbeleid kan een mogelijke oplossing zijn. Een strategisch personeelsbeleid maakt een afstemming van personeelspraktijken en de strategische planning van de school (Tuytens et al., 2020) mogelijk. Daarbij mogen de individuele noden van de leerkrachten ook niet uit het oog worden verloren.

b. Expliciteer je personeelsbeleid.

Expliciteer je personeelsbeleid naar je personeelsleden toe. Zo hebben zij een duidelijk beeld van op welke manier je aan personeelsbeleid doet in de school en is dit voor hen transparant. Zo zorg je best voor transparantie over drie aspecten, namelijk aanwerving, functionerings- en evaluatiegesprekken en de feedback die je geeft aan je personeelsleden.

c. Communiceer open over taak- en functiedifferentiatiemogelijkheden met je personeelsleden.

Zorg daarom voor een open communicatie rond de huidige taak- en functiedifferentiatiemogelijkheden in je school. De mogelijkheden moeten voor het personeel expliciet en transparant zijn. Stel mogelijke vacatures open en geef ieder personeelslid de kans om hiervoor te kandideren.

d. Hanteer transparante selectieprocedures en zet personeelsleden in volgens competenties.

Zorg ervoor dat de selectieprocedures voor functies binnen de school transparant zijn. Zo hebben alle personeelsleden een zicht op welke manier deze gebeuren. Daarnaast is het belangrijk om onderwijsprofessionals in te zetten in functies waarvoor ze de nodige competenties hebben en

waarin ze hun talenten kunnen ontplooiën.

2. Zorg voor een doordacht professionaliseringsbeleid.

Een goed uitgewerkt professionaliseringsbeleid maakt deel uit van het personeelsbeleid van de school. Personeelsleden willen een zicht op de professionaliseringsmogelijkheden binnen de school hebben, iets wat de bevroegde uitstromers in dit onderzoek misten.

Aangezien de algemene principes van het personeelsbeleid en dus ook het professionaliseringsbeleid onderhandelingsmaterie is binnen het bevoegde onderhandelingscomité (LOC, ondernemingsraad of basiscomité), wordt één van deze organen ingeschakeld bij de ontwikkeling van dit professionaliseringsbeleid. Op die manier kan het personeel dit mee vorm geven en kan daardoor het draagvlak van dit professionaliseringsbeleid worden vergroot.

Belangrijk hierbij te vermelden is dat dit professionaliseringsbeleid geen synoniem is voor het reeds bestaande nascholingsbeleid en de bijhorende nascholingsplannen die in scholen worden opgesteld. Dit professionaliseringsbeleid is ruimer en kan ook bijvoorbeeld het opzetten van netwerken of het toekennen van tijdskrediet omvatten.

Verder is het belangrijk om verder te gaan dan de 'klassieke' professionaliseringsmogelijkheden. Naast het volgen van een opleiding of een bijscholing kunnen onderwijsprofessionals zich ook professionaliseren op andere manieren. Zo kunnen leraren lessen gaan volgen bij collega's (in dezelfde of een andere school), kunnen netwerken opgezet worden voor onderwijsprofessionals om kennis te delen en te leren van elkaar en ook het opzetten van professionele leergemeenschappen kan kansen bieden om zich te professionaliseren. Daarnaast kan de mogelijkheid bieden tot teamteachen zorgen voor heel wat leeropportunities voor leraren.

3. Luister naar je personeel en gebruik die informatie.

De bevroegde uitstromers in dit onderzoek klaagden aan dat hun directies geen beeld hadden over de manier waarop zij functioneerden en ook niet met welke frustraties zij zaten.

Functioneringsgesprekken werden volgens hen niet of zelden gevoerd. Dat impliceert ook dat de bevroegde uitstromers dus ook niet wisten wat voor beeld hun directie had over hen.

Verzamel informatie over de noden, wensen en bekommernissen van je personeelsleden door middel van informele gesprekken, functioneringsgesprekken en evaluatiegesprekken.

Functioneringsgesprekken zijn dé uitgelezen manier voor directies om een zicht te krijgen op de jobtevredenheid van hun personeelsleden. Hoewel deze functioneringsgesprekken een verplicht onderdeel vormen in de evaluatie van onderwijsprofessionals (Omzendbrief Functiebeschrijving en Evaluatie, 2007), gaven de bevroegde uitstromers aan dat deze gesprekken niet altijd worden uitgevoerd. Zo zijn directies zich vaak niet bewust van bepaalde zaken die spelen bij hun personeelsleden.

Functioneringsgesprekken voeren is ook een belangrijk middel om een zicht te krijgen op de loopbaanwensen van je personeelsleden. Als je deze wensen niet kent, is het moeilijk om hier rekening mee te houden en onderwijsprofessionals professioneel gelukkig te maken en uit te

dagen wanneer dat nodig is. Bespreek dan ook in het functioneringsgesprek welke loopbaanwensen het personeelslid heeft en probeer je personeelslid oplossingen te bieden om deze keuzes waar te maken (job crafting). Zo kan je personeelsleden een andere functie in de school laten opnemen, een job laten uitoefenen via detachering of hen een bepaald verlofstelsel toestaan (bv. Afwezigheid voor Verminderde Prestaties, Verlof voor Verminderde Prestaties). Deze manier van werken werd al gehanteerd door een bevroagde personeelsdirecteur in dit onderzoek.

4. Maak meer gebruik van TAO om personeelsleden meer jobmogelijkheden te bieden.

In navolging van de vorige aanbeveling, suggereren we om het systeem van Tijdelijk Andere Opdracht meer te gebruiken. Deze administratieve oplossing kan betekenen dat personeelsleden een andere functie buiten de school (bv. functie in het hoger onderwijs, op een andere andere school) kunnen uitoefenen zonder dat hun vaste benoeming hierdoor in het gedrang komt. Ook kunnen met dit systeem leraren een ander vak geven dan waarvoor ze een vereist bekwaamheidsbewijs hebben. Bij deze laatste mogelijkheid is wel enige voorzichtigheid aan de orde. Het is geenszins de bedoeling om systematisch leraren zonder vereist bekwaamheidsbewijs een bepaald vak te laten geven. Maar in bepaalde omstandigheden, bijvoorbeeld wanneer er geen leraar te vinden is met het vereiste bekwaamheidsbewijs, zou dit wel een (tijdelijke) oplossing kunnen zijn.

Personeelsleden kunnen slechts gebruikmaken van TAO mits toestemming van de directie. In dit onderzoek is één bevroagde directeur uit de focusgroep secundair onderwijs die hier uitvoerig gebruik van maakt. Hij gaf aan dat het belangrijk is om mensen mogelijkheden te bieden in het onderwijs en zei alle aangevroagde TAO's goed te keuren, zelfs in tijden van het lerarentekort. Het kan volgens hem een meerwaarde zijn als leraren ervaring opdoen op een andere werkplaats en deze opgedane ervaringen en verworven competenties nadien ook meebrengen naar de school. We hopen dus dat directies dit niet zien als een 'administratieve last' (zoals een andere deelnemende directeur aan dezelfde focusgroep) maar als een manier om hun personeelsleden jobmogelijkheden te bieden. Als de jobmogelijkheden ruimer zijn, kan dit er hopelijk toe bijdragen dat meer leraren ervoor kiezen om in het onderwijs te blijven.

De suggestie om meer gebruik te maken van TAO bevat bepaalde voor- en nadelen. De voordelen omvatten dat dit meer loopbaanmogelijkheden voor onderwijsprofessionals creëert en dat directies bijvoorbeeld de mogelijkheid hebben om een leraar in te zetten voor een vervanging die moeilijk wordt ingevuld. Tegelijk zijn er nadelen aan de TAO's verbonden. Zo kan dit er mogelijks voor zorgen dat mensen de school en/of het onderwijs verlaten en kunnen directies en medewerkers van de personeelsdienst opzien tegen de noodzakelijke administratie (hoewel een TAO opstellen niet heel tijdsintensief is). Daarnaast kan het geenszins de bedoeling zijn dat bijvoorbeeld personeelsleden onder druk zouden worden gezet om zo'n TAO te ondertekenen.

5. Geef je personeelsleden de nodige ondersteuning.

Leraren die zich gesteund voelen door hun directie blijven langer in het onderwijs. Uit dit onderzoek blijkt nog eens dat de bevroagde leraren deze ondersteuning essentieel vinden. Ook is het volgens diezelfde bevroagde leraren, maar ook volgens de uitgestroomde leraren belangrijk dat de directie haar waardering uitspreekt voor het werk van de leraren. Daarnaast is het ook belangrijk dat de directie hun personeelsleden op het hart drukt om elkaar te steunen, aangezien de steun van de collega's heel belangrijk is in het kader van verscheidene loopbaankeuzes.

Ondersteunende relaties en samenwerking is één van de dragers voor beleidsvoerend vermogen voor directies (zie definitie beleidsvoerend vermogen p. 29) (Vanhoof & Van Petegem, 2017). Directies moeten hun personeelsleden het gevoel geven dat ze niet alleen staan in de uitoefening van hun taken. Zo zorgen ze voor een ondersteunende professionele relatie met hun leraren. Deze relatie versterken ze door hun leraren actief te volgen en te begeleiden. Daarnaast is (positieve) aandacht voor de persoonlijke ontwikkeling en de persoonlijke ervaringen van leraren belangrijk om te zorgen voor ondersteunende persoonlijke relaties. Steun heeft dus niet enkel betrekking op professionele relaties, maar ook op persoonlijke relaties.

6. Help leraren hun psychologische basisbehoeften te vervullen.

Zoals eerder vermeld is het vervullen van de drie psychologische basisbehoeften (autonomie, competentie en verbondenheid) belangrijk om intrinsieke motivatie te faciliteren (Deci & Ryan, 2017). Het krijgen van autonomie is een belangrijke beweegreden om in het onderwijs te blijven of bij gebrek eraan uit te stromen, zo blijkt uit dit onderzoek. Geef leraren de vrijheid om de leerlingen leerstof op hun eigen manier aan te leren. Apprecieer daarbij ook nieuwe ideeën die de leraren opperen. Bevorder daarnaast het competentiegevoel van de leraren door hun bekwaamheid te erkennen (door bv. functioneringsgesprekken of een informeel schouderklopje). Men kan vervolgens tegemoet komen aan de nood aan verbondenheid door leraren het gevoel te geven dat ze er niet alleen voor staan en ervoor te zorgen dat er een positieve schoolcultuur op school heerst. Om dit mogelijk te maken, kunnen er activiteiten worden gepland om de verbondenheid tussen leraren (en directie) te versterken zoals een teambuilding dag, personeelsfeest, een 'after work' borrel, etc.

7. Onderhoud contacten met stagiaires en lerarenopleidingen en zet een databank op.

De bevroagde directeurs voor secundair onderwijs gaven in de focusgroep aan dat er nu geen leraren meer beschikbaar zijn voor korte vervangingen. Zij vermeldden dat ze nauwe contacten bewerkstelligen met de lerarenopleidingen en stagiair(e)s. Op die manier kunnen ze op deze contacten steunen wanneer ze op zoek zijn naar personeel.

Voor zover directies in Vlaanderen deze praktijk nog niet zouden toepassen, lijkt het ons zinvol om deze contacten te onderhouden in tijden van het lerarentekort. Meer nog, het aanleggen van een databank (bijvoorbeeld op niveau van de scholengemeenschap) van beloftevolle en beschikbare net afgestudeerde leraren, kan directeurs snel de nodige informatie bieden wanneer zij op zoek zijn naar een personeelslid voor een vervanging of voor een andere, meer langdurige job.

Bibliografie

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Geraadpleegd van <http://hdl.handle.net/1854/LU-159232>
- Alliance for Excellent Education. (2005). *Teacher attrition: A costly loss to the nation and to the states*.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ball, S. J. (1990). Self-doubt and soft data: Social and technical trajectories in ethnographic fieldwork. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 3, 157-171. doi:10.1080/0951839900030204
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk: De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85(1), 32-48.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with Workload: Primary Teachers' Experience of Intensification. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company, New York.
- Bass, T. S. (2006). To Be or Not to Be: Issues Influencing Educators' Decisions to Enter the Principalship. *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 2(4), 19–30.
- Beleidsdomein Onderwijs en Vorming (2018). *Omgevingsanalyse van het beleidsdomein Onderwijs en Vorming*. Brussel.

- Besluit van de Vlaamse regering betreffende ICT-coördinatie in het onderwijs. (2003). Geraadpleegd op 13 september, 2019, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13450#187791>
- Bimrose, J., & Barnes, S. (2007). Styles of Career Decision-Making. *Australian Journal of Career Development*, 16(2), 20–28. <https://doi.org/10.1177/103841620701600205>
- Boderé, A., Van Gasse, R., Sassenus, S., & Van Petegem, P. (2018). *De leraar van de 21ste eeuw: een begeleider van zelfstandige leerprocessen, een teamwerker en didactisch expert?* Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO).
- Boderé, A., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (in voorbereiding). *Loopbaankeuzes van Vlaamse onderwijsprofessionals: een empirisch onderzoek*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2010). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bourdeaud'hui, R., Janssens, F., & Vanderhaeghe, S. (2017). *Rapport Werkbaar werk in het onderwijs. Sectorale analyse op de Vlaamse werkbaarheidsmonitor 2004-2016*. Brussel: Stichting Innovatie & Arbeid.
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. London: SAGE Publication.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation.
- Carlyle, D., & Woods, P. (2002). *The emotions of teacher stress*. Trentham: Stoke-on-Trent.
- Carroll, T., & Fulton, K. (2004). The true cost of teacher turnover. *Threshold*, 16–17.
- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2017). Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from http://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf

- CLB. (2018). Onderwijskiezer. Geraadpleegd 28 november 2018, van https://www.onderwijskiezer.be/v2/extra/prive_scholen.php?var=S
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District Policy and Teachers' Social Networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203–235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>
- Cooley, V. E., & Shen, J. (2000). Factors Influencing Applying for Urban Principalship. *Education and Urban Society*, 32(4), 443–454. <https://doi.org/10.1177/0013124500324002>
- Copland, M. A. (2001). The Myth of the Superprincipal. *Phi Delta Kappan Magazine*, 82(7), 528–533. <https://doi.org/10.1177/003172170108200710>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Crevits, H. (2016). *Beleidsbrief Onderwijs 2016-2017 van de Vlaamse Regering 940 (2016-2017) nr. 1*.
- Crevits, H. (2017). *Beleidsbrief Onderwijs 2017-2018 van Hilde Crevits 1345 (2017-2018) nr. 1*.
- Crevits, H. (2018a). Aanvangsbegeleiding en werkzekerheid voor startende leraren, meer koopkracht voor onderwijspersoneel. Geraadpleegd 6 december 2018, van <http://www.hildecrevits.be/fr/aanvangsbegeleiding-en-werkzekerheid-voor-startende-leraren-meer-koopkracht-voor-alle>
- Crevits, H. (2018b). *Beleidsbrief Onderwijs 2018-2019 van Hilde Crevits 1736 (2018-2019) nr. 1*.
- Culver, S. M., Wolfle, L. M., & Cross, L. H. (1990). Testing a Model of Teacher Satisfaction for Blacks and Whites. *American Educational Research Journal*, 27(2), 323–349. <https://doi.org/10.3102/00028312027002323>
- Cunningham, W. (1983). *Teacher burnout: Solutions for the 1980s: A review of the literature*. 15(1), 37–51.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: a status report on teacher development in the United*

- States and abroad* (p. 36). Stanford: National Staff Development Council and the School Redesign Network.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders . Eerste resultaten van de Teaching And Learning International Survey (TALIS) 2013*. Antwerpen/Brussel: Universiteit Antwerpen/Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2011). *Arbeidsmarktrapport prognose 2011-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2015). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2015-2025*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2016). *Operatie Tarra. Onderzoek naar planlast. Eindrapport*.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2017). *Actieplan operatie Tarra. Planlastvermindering in het leerplichtonderwijs*.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2018a). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2016-2017*.
- Departement Onderwijs en Vorming. (2018b). Terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden voorafgaand aan het pensioen (tbsvp). Geraadpleegd 25 oktober 2018, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/terbeschikkingstelling-wegens-persoonlijke-aangelegenheden-voorafgaand-aan-het-pensioen-tbsvp>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2018c). Uitvoering cao XI – Tijdelijke aanstelling en aanvangsbegeleiding vanaf 1 september 2019. Geraadpleegd van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15266>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019). *Statistisch jaarboek van het Vlaams Onderwijs 2017-2018*.

- Devos, G., De Neve, D., & Vanblaere, B. (2012). *Antecedents, characteristics and outcomes of teachers' professional development. A review of the literature*. Brussel: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Devos, G., & Tuytens, M. (2013). De loopbaan van leraren en het belang van professionele leergemeenschappen. In R. Vanderlinde, I. Rots, M. Tuytens, K. Rutten, I. Ruys, R. Soetaert, & M. Valcke (Eds.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 57–68). Academia Press.
- Devos, G., Tuytens, M., De Coninck, K., & Staelens, E. (2016). *Uitdagingen voor personeelsbeleid: Aanwerving en opdrachttoewijzing in Vlaamse basis- en secundaire scholen* (OBPWO Nr. 14.02). Gent: Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Gent.
- Devos, G., Tuytens, M., Leysen, C., & Ysenbaert, J. (2013). *Bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis- en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken*. Gent: Universiteit Gent.
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Donaldson, M. (2007). To lead or not to lead? A quandary for newly tenured teachers. In R. H. Ackerman & S. V. Mackenzie (Red.), *Uncovering teacher leadership: essays and voices from the field* (pp. 259–272). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Donaldson, M. L. (2013). Principals' Approaches to Cultivating Teacher Effectiveness: Constraints and Opportunities in Hiring, Assigning, Evaluating, and Developing Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 838-882.
- Dumdum, U. R., Lowe K. B., & Aviolo, B. J. (2002). A meta-analysis of transformational and transactional leadership correlates of effectiveness and satisfaction: An update and extension. In: Aviolo, B. J. & Yammarino, F. J. (Eds.). *Transformational and Charismatic Leadership: The Road Ahead*. Oxford, JAI, pp. 35-66.

- Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars. Profiel van een beroepsgroep*. Tielt/Leuven: Lannoo Campus.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Co.
- Europese Commissie (2019). *ET2020 Working Group Schools*. Antwerp: How can leadership support teacher development and careers?
- Eurydice. (2012). *Key data on education in Europe*. Luxembourg: Office for official publications of the European communities.
- Fernandez, A. (2000). Leadership in an Era of Change. Breaking Down the Barriers of the Culture of Teaching. In A. F. C. Day, T. E. Hauge, & J. Moller (Red.), *The Life and Work of Teachers. International Perspectives in Changing Times* (pp. 239–255). Londen: Falmer Press.
- Flores, M. A. (2004). The Impact of School Culture and Leadership on New Teachers' Learning in the Workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297–318.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- Fokkens - Bruinsma, M., & Canrinus, E. T. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice Scale in a Dutch Teacher Education Program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 249–269. *Pacific Journal of Teacher Education*, 2012, Vol.40(3), 249–269. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- Fowler, W. J. & Mittapalli, K. (2007). Where Do Public School Teachers Go when They Leave Teaching? *ERS Spectrum*, 24(4), 4-12.
- Fox, A., & Wilson, E. (2009). 'Support our networking and help us belong!': listening to beginning secondary school science teachers. *Teachers and Teaching*, 15(6), 701–718. <https://doi.org/10.1080/13540600903357025>
- Gallant, A., & Riley, P. (2017). Early Career Teacher Attrition in Australia: Inconvenient Truths about New Public Management. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 896–913. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358707>

- Gilman, D. A., & Lanman - Givens, B. (2002). Where Have All the Principals Gone? *Educational Leadership*, 58(8), 72–74.
- Goddard, J. T., & Foster, R. Y. (2001). The experiences of neophyte teachers: a critical constructivist assessment. *Teaching and Teacher Education*, 3(17), 349–365.
- Goddard, R., & O'Brien, P. (2003). Beginning teachers' perceptions of their work, well-being, and intention to leave. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education and Development*, 6, 99–118.
- Goh, K. C., & Atputhasamy, L. (2001). *Teacher education in Singapore: What motivates students to choose teaching as a career?* Gepresenteerd bij Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Fremantle.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 333–356.
- Grubb, W. N., & Flessa, J. J. (2006). “A Job Too Big for One”: Multiple Principals and Other Nontraditional Approaches to School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518–550. <https://doi.org/10.1177/0013161X06290641>
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12, 1–30.
- Haberman, M. (2006). Can Star Teachers Create Learning Communities? *Educational Leadership*, 61(8), 52–56.
- Hansen, D. T. (1994). Teaching and the sense of vocation. *Educational Theory*, 44, 259–275.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teachers College Press.
- Hanushek, E., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2006). Why Public Schools Lose Teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354. <https://doi.org/10.2307/3559017>
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50–56.
- Hart Research Associates. (2010). *Career Changers in the Classroom: A National Portrait*. New Jersey: Woodrow Wilson National Fellowship Foundation, Princeton.
- HayGroup. (2002). *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Tweede fase: blauwdruk voor een nieuw beloningsbeleid*. Brussel: Hay Group.
- Helms - Lorenz, M., Slof, B., Vermue, C. E., & Canrinus, E. T. (2012). Beginning Teachers' Self-Efficacy and Stress and the Supposed Effects of Induction Arrangements. *Educational Studies*, 38(2), 189–207. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.598679>
- Helson, R. (1977). The self in middle age. In M. E. Lachman & J. B. James (Red.), *Multiple paths of midlife development* (pp. 21–44). Chicago: Chicago University Press.
- Herzberg, F. (2003). One More Time: How Do You Motivate Employees? *Harvard Business Review*, 81(1), 87–96.
- Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Red.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269–284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hipp, K. K., Huffman, J. B., Pankake, A. M., & Olivier, D. F. (2008). Sustaining professional learning communities: Case studies. *Journal of Educational Change*, 9(2), 173–195. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9060-8>
- Hirsch, G., Ganguillet, G., Trier, U., Egli, H., & Elmer, H.-R. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufelehrern*. Bern: Haupt.
- Hobson, A., Tracey, L., Kerr, K., Malderez, A., Pell, G., Simm, C. (2005). *Why people choose to become teachers and the factors influencing their choice of initial teacher training route: Early findings from the becoming a teacher (BaT) project*. University of Nottingham.

- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Howes, L. M. & Goodman-Delahunty, J. (2014). Life Course Research Design: Exploring Career Change Experiences of Former School Teachers and Police Officers. *Journal of Career Development*, 4(1), 62-84.
- Howes, L. M. & Goodman-Delahunty, J. (2015). Teachers' career decisions: Perspectives on choosing teaching careers, and on staying or leaving. *Issues in Educational Research*, 25(1), 18-35.
- Howley, A., Andrianaivo, S., & Perry, J. (2005). The Pain Outweighs the Gain: Why Teachers Don't Want to Become Principals. *Teachers College Record*, 107(4), 757–782. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00493.x>
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347–362. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: Some intersections. In T. Guskey & M. Huberman (Red.), *Professional development in education: New paradigms* (pp. 193–224). New York: Teachers College Press.
- Huyge, E., Siongers, J., Vangoidsenhoven, G., Elchardus, M., Kavadias, D., & Glorieux, I. (2009). *Het beroep van leraar doorgelicht. Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen*. Brussel en Antwerpen: Onderzoek in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.
- Huyge, E., Van Droogenbroeck, F., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J., & De Smedt, J. (2011). *Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars [OBPWO]*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.

- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. (2003). *Is there really a teacher shortage?* Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. (2007). *Misdiagnosing the teacher quality problem* (CPRE Policy Briefs No. RB-49). University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R., & 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>
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Jokinen, H., Heikkinen, H. L. T., & Morberg, A. (2012). Chapter 11. *The Induction Phase as a Critical Transition for Newly Qualified Teachers*. In P. Tynjälä, M. J. Stenström, M. Saarnivaara (Eds.), *Transitions and Transformations in Learning and Education* (p. 169-185). doi:10.1016/S0742-051X(01)0053-1
- Jordan, D. W., McCauley, H. S., & Comeau, J. B. (1994). *The supply and demand trends of public school principals and administrators in Southwestern Louisiana: 1993-1997*.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), n/a.
- Keep, E. (1993). The need for a revised management system for the teaching profession. *Education Economics*, 1(1), 53-59.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire pers Leuven.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105-120.

- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in what I teach is the message. Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15, 257–272.
- Kelchtermans, G. (2017). “Should I Stay or Should I Go?”: Unpacking Teacher Attrition/Retention as an Educational Issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Klasse. (2018). Wat zit er achter de cijfers van Het Grote Tijdsonderzoek? Geraadpleegd van <https://www.klasse.be/155258/wat-zit-er-achter-de-cijfers-van-het-grote-tijdsonderzoek/>
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates’ Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126. <https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Landau, S. (1985). *Turning points: Self renewal at mid-life*. New Jersey: New Horizon Press.
- Laurijssen, I. (2011). *Retentie in het beroep van leraar. Een analyse op basis van de longitudinale SONAR-data* (Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, in het kader van het programma “Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek” Nr. SSL/OD2/2011.26). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Laurijssen, I., & Glorieux, I. (2017). *Arbeidsmarktintrede van schoolverlaters in Vlaanderen. Werk- en salaristrajecten en (mis)match bij schoolverlaters van een leraren-, zorg- of STEM-opleiding* (Nr. SONO/2018.OL1.7/2). Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Leithwood, K. L. L., & Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243–276.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership and Management*, 28(1), 1–4.
- Levinson, D. J. (1996). *The seasons of a woman’s life*. New York: Ballantine Books.

- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years - A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education*, 40, 94-103. doi:10.2016/j.tate2014.02.005
- Lomos, C. (2012). *Professional community and student achievement*. Rijksuniversiteit Groningen, Groningen.
- Long, J. S., Mckenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). *Burnout in organizational settings*. 5, 133-153.
- McCreight, C. (2000). *Teacher Attrition, Shortage, and Strategies for Teacher Retention*. Texas: Texas University.
- McMahon, M., Patton, W., & Watson, M. (2004). Creating Career Stories through Reflection: An Application of the Systems Theory Framework of Career Development. *Australian Journal of Career Development*, 13(3), 13-17. <https://doi.org/10.1177/103841620401300304>
- McNeely, C., & Falci, C. (2006). School Connectedness and the Transition Into and Out of Health-Risk Behavior among Adolescents: A Comparison of Social Belonging and Teacher Support. *Journal of School Health*, 74(7), 284-292. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08285.x>
- Meyer, J., Allen, N., & Smith, C. (1993). Commitment to Organizations and Occupations - Extension and Test of a 3-Component Conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.538>

- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). *De taakbelasting en werkcontext van leraren. Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren uit het basis- en secundair onderwijs*. Brussel: Vakgroep Sociologie - Onderzoeksgroep TOR, Vrije Universiteit Brussel.
- Mittapalli, K. & Fowler, W. J. (2008). *What Makes Public School Teachers Stay, Leave or become Non-teachers? An In-depth Understanding of their Personal Characteristics, Beliefs and Perceptions*. (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, VA, USA.
- Morgan, D. I., & Krueger, R. A. (1998). *The focus group kit*. Londen: Sage.
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: ACCO.
- Mulford, B. (2003). "School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness", paper commissioned for the OECD Activity "Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". Paris: Directorate for Education, OECD.
- Neefs, B., Vansteenkiste, S., Vanderbiesen, W., & Sels, L. (2018). *Is de toekomstige vraag naar arbeid in alle sectoren even groot?* Leuven: Steunpunt Werk.
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher Attrition in the USA: The Relational Elements in a Utah Case Study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 863–880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
- Nias, J. (1996) Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Nusche, D., Miron, G., Santiago, P., & Teese, R. (2015). *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*.
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2006). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2017). *Pensions at a Glance 2017*. Organisation for Economic Co-operation and Development.

- Omzendbrief Puntenenveloppen voor scholen en scholengemeenschappen basisonderwijs: personeelsformatie en personeelsaspecten. (2005). Geraadpleegd op 13 september, 2019, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13641>
- Omzendbrief Personeelsformatie in het Gewoon Basisonderwijs. (2005). Geraadpleegd op 13 september, 2019, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>
- Omzendbrief Functiebeschrijving en evaluatie. (2007). Geraadpleegd op 4 juni, 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13932>
- Omzendbrief Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het secundair onderwijs. (2008). Geraadpleegd op 13 september, 2019, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13678>
- Omzendbrief voor de personeelsleden van het onderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. (2016). Geraadpleegd op 16 juni 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14977>
- Papalia, D. E., Camp, C. J., & Feldman, R. D. (1996). *Adult development and aging*. New York: McGraw-Hill.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Personeelsformatie Scholen in het Gewoon Basisonderwijs (2005). Geraadpleegd op 27 april, 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13615>
- Peterson, C. C. (1984). *Looking forward through the life span: Developmental psychology*. Sydney: Prentice-Hall.
- Pijanowski, J. C., Hewitt, P. M., & Brady, K. P. (2009). Superintendents' Perceptions of the Principal Shortage. *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; Reston*, 93(2), 85–95.

- Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2015). Rich schools, poor schools. *Educational Research*, 57(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.983722>
- Pogodzinski, B. (2014). Collegial Support and Novice Teachers' Perceptions of Working Conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 467–489. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x>
- Portin, B. S. (2000). The Changing Urban Principalship. *Education and Urban Society*, 32(4), 492–505. <https://doi.org/10.1177/0013124500324005>
- Pounder, D. G., & Merrill, R. J. (2001). Job Desirability of the High School Principalship: A Job Choice Theory Perspective. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 27–57. <https://doi.org/10.1177/0013161X01371003>
- Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. H. (2003). Order and Chaos: A Twenty-First Century Formulation of Careers. *Australian Journal of Psychology*, 55(2), 121–128. <https://doi.org/10.1080/00049530412331312984>
- Randolph, J. J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14(13).
- Rebore, R. (2010). *Human resources in education: A management approach*. Boston, MA: Pearson.
- Richardson, P., Gough, J., & Vitlin, M. (2001). *Becoming a mature-aged teacher: Career change into teaching*. Gepresenteerd bij Paper presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, Fremantle.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36(C), 166–177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>

- Ronfeldt, M., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4–36.
<https://doi.org/10.3102/0002831212463813>
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does New Teacher Induction Really Improve Retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394–410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>
- Rots, I., Aelterman, A., & Devos, G. (2014). Teacher Education Graduates' Choice (Not) to Enter the Teaching Profession: Does Teacher Education Matter? *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 279–294. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845164>
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 4(45), 639-656.
- Ryan, S. V., Von Der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- Sadker, M., & Sadker, D. (2005). *Teachers, schools, and society*. New York: McGraw-Hill.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* (Second edition). New York: Teachers College, Columbia University.
- Scott, C., Stone, B., & Dinham, S. (2001). “I love teaching but....” international patterns of teacher discontent. *Education Policy Analysis Archives*, 9, <xocs:firstpage xmlns:xocs=""/>.
- Serow, R. C., & Forrest, K. D. (1994). Motives and circumstances: Occupational-change experiences of prospective late-entry teachers. *Teaching and Teacher Education*, 10(5), 555–563.
[https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90006-X](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)90006-X)

- Shen, J., Cooley, V. E., & Ruhl-Smith, C. D. (1999). Entering and leaving school administrative positions. *International Journal of Leadership in Education*, 2(4), 353–367.
<https://doi.org/10.1080/136031299292922>
- 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: An International Journal of Research and Studies*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sleiderink, N. (2020). Een op vijf taalleraren heeft niet het vereiste diploma om les te geven. *De Standaard*.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching*, 13(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/13540600701561661>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
<https://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23–28.
- Staelens, E. (2017). Het loopbaanpact: van uitstel naar afstel? In *Leerkrachten en hun loopbaan. Evolutie of stilstand?* (pp. 139–155). Brussel: Politeia.
- Steensels, W., & De Man, L. (Red.). (2017). *Leerkrachten en hun loopbaan. Evolutie of stilstand?* Brussel: Politeia.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Stone-Johnson, C. (2014). Not Cut Out to Be an Administrator: Generations, Change, and the Career Transition From Teacher to Principal. *Education and Urban Society*, 46(5), 606–625.

- Struyve, C. (2017). De problematiek van de jonge en ervaren leerkracht. De dichotomie voorbij. In W. Steensels & L. De Man (Red.), *Leerkrachten en hun loopbaan. Evolutie of stilstand?* Brussel: Politeia.
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., & De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 198–218. <https://doi.org/10.1108/JPCC-01-2016-0002>
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43(C), 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studien*, 89(1), 3–19.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration and Leadership*, 42 (6), 903-918.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2018). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Administration & Leadership*, 1-27. Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2018). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 1–29. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>

- Tielemans, K., Vandenbroeck, M., Bellens, K., Van Damme, J., & De Fraine, B. (2017). *Het Vlaams lager onderwijs in PIRLS 2016. Begrijpend lezen in internationaal perspectief en in vergelijking met 2006*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit- en evaluatie.
- Tierens, H., & Smet, M. (2015a). *Determinants of starting a teaching career, SSL/2015.16/3.1*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Tierens, H., & Smet, M. (2015b). *Early career teacher attrition* (Nr. SSL/2015.28/3.1). Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 1–24.
- Toekomstplan Basisonderwijs (2013). Tijd voor een volwaardig toekomstplan voor het basisonderwijs (VLOR). Geraadpleegd op 19 juni 2020, van <https://www.vlor.be/adviezen/tijd-voor-een-volwaardig-toekomstplan-basisonderwijs>
- Towers, E., & Maguire, M. (2017). Leaving or Staying in Teaching: A “Vignette” of an Experienced Urban Teacher “Leaver” of A London Primary School. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 946–960. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358703>
- Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2019). Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are Experienced Teachers Leaving the Profession? *Phi Delta Kappan Magazine*, 84(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/003172170208400108>
- Valli, L., & Buese, D. (2007). The Changing Roles of Teachers in an Era of High-Stakes Accountability. *American Educational Research Journal*, 44(3), 519–558. <https://doi.org/10.3102/0002831207306859>
- 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., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen - Volume I*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- VDAB. (2018). *Knelpuntberoepen in Vlaanderen 2018*. VDAB.
- Vanhoof, J., & Van Petegem, P. (2017). *Doeltreffend Schoolbeleid: Praktijkboek Beleidsvoerend Vermogen in Scholen*. Leuven: Acco.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Human Resource Architectures for New Teachers in Flemish elementary education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970-995.
- Verslag van het Rekenhof aan het Vlaams Parlement (2010). *De pedagogische en administratieve ondersteuning van basisscholen en secundaire scholen*, 37-K (2009-2010), nr. 1, 17 juni 2010.
- Vlaams Parlement. (2015). *Basis- en secundair onderwijs - dreigend lerarentekort* (Nr. 310).
- Vogels, R., & Bronneman-Helmers, R. (2006). *Wie werken er in het onderwijs? Op zoek naar het “eigene” van de onderwijsprofessional*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P., & Felsher, R. (2010). The High Cost of Leaving: An Analysis of the Cost of Teacher Turnover. *Journal of Education Finance*, 36(1), 22–37.
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers’ morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)
- Wise, A. J., & Millward, L. J. (2005). The experiences of voluntary career change in 30-somethings and implications for guidance. *Career Development International*, 10(5), 400–417. <https://doi.org/10.1108/13620430510615328>
- Wright, B. D., & Tuska, S. A. (1968). From Dream to Life in the Psychology of Becoming a Teacher. *The School Review*, 76(3), 253–293. <https://doi.org/10.1086/442845>

- Wright, P. M., & McMahan, G. C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2), 295-320.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know about Teacher Leadership? Findings from Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

Bijlage 1: Interviewleidraad voor schoolleiders

Inleiding

In de eerste plaats wil ik je bedanken voor je medewerking. Voor we van start gaan, zal ik eerst nog even kort uitleggen waarover het onderzoek gaat. In dit onderzoek willen we meer inzicht krijgen in de loopbanen van onderwijsprofessionals, en een zicht krijgen op motiverende en demotiverende factoren tijdens de loopbaan en jobuitoefening. Dit gesprek zal ik opnemen aan de hand van een dictafoon om later het gesprek te kunnen herbeluisteren. Het gesprek zal alleen herbeluisterd worden door mij of door een jobstudent om het gesprek uit te typen, en zal vertrouwelijk behandeld worden. Is het oké voor u als dit gesprek wordt opgenomen? Ik zal ook regelmatig noteren om de draad van het gesprek te kunnen vasthouden. Ik wil ook nog even benadrukken dat er aan de hand van dit gesprek geen waardeoordeel zal geveld worden over u of uw onderwijspraktijken. Er zijn geen goede en foute antwoorden, het gaat om uw persoonlijke ervaringen en opinie met betrekking tot aspecten van de loopbaan. Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming door de onderzoeksgroep Edubron (Universiteit Antwerpen).

Keuzes tijdens de loopbaan en motiverende/inhiberende factoren

a) Opdracht voor de respondent: tijdslijn tekenen

- Teken een tijdslijn waarmee je jouw loopbaan in kaart brengt. Het gaat hierbij over jouw volledige loopbaan (van afstuderen t.e.m. nu). Als je bepaalde studies (bv. je lerarenopleiding) als belangrijk ervaart voor je loopbaan, mag je deze mee in de tijdslijn opnemen. Je mag de tijdslijn indelen in verschillende periodes (fases) en deze fases benoemen met een zelfgekozen titel of naam.
- Duid op de tijdslijn ook drie sleutelmomenten aan. Sleutelmomenten zijn gebeurtenissen of ervaringen die voor jou bepalend zijn geweest voor jouw loopbaan, bijvoorbeeld voor de richting die jouw loopbaan heeft aangenomen. De sleutelmomenten waar je naar verwijst, kunnen zowel positief als negatief zijn. Ze kunnen ook te maken hebben met momenten *buiten* de loopbaan, maar met impact op de loopbaan.

b) Vragen bij de tijdslijn

- Kan je de tijdslijn even mondeling toelichten?
- Waarom heb je deze titel gekozen voor deze periode?
- Je hebt X, Y en Z aangeduid als sleutelmomenten. Waarom zijn deze momenten belangrijk geweest in je loopbaan? Op welke manier hebben deze momenten je loopbaan beïnvloed? Welke betekenis hebben ze voor je?
- Waarom werd je opleiding wel / niet mee in de tijdslijn opgenomen? Welke opleiding heb je gevolgd?

- Welke sleutelmomenten hebben volgens jou een positieve impact gehad op je loopbaan of onderwijspraktijk en welke een negatieve impact? Waarom?
- Wat zijn uit heel uw loopbaan uw beste en slechtste herinneringen? Waarom? Welke invloed hebben ze op u gehad in uw functioneren als leraar / directeur? Welke impact hebben deze gebeurtenissen / ervaringen gehad op uw loopbaan?

Motivaties / beweegredenen om een bepaalde functie uit te oefenen

We gaan nu de verschillende stappen in je loopbaan overlopen en bespreken wat de motivaties / beweegredenen waren om een bepaalde functie uit te oefenen.

KEUZE VOOR LERAAR

- Je bent je loopbaan gestart als leraar. Waarom heb je ervoor gekozen om voor leraar te studeren? Wat trok je toen aan in het lerarenberoep? (...) Is er nog iets wat je aansprak en waarvoor je voor het lerarenberoep gekozen hebt?

OF indien de loopbaan gestart is met een andere job buiten het onderwijs: je bent jouw loopbaan gestart met een job buiten het onderwijs. Kan je even toelichten waarom je de overstap gemaakt hebt naar het beroep van leraar? Wat trok je toen aan in het lerarenberoep? (...) Is er nog iets wat je aansprak en waarvoor je voor het lerarenberoep gekozen hebt?

- Heb je ooit getwijfeld om leraar te worden? Waarom wel / waarom niet? Wat was de reden van twijfel of belemmering? (...) Was er nog een reden van twijfel of belemmering om leraar te worden?
- (indien van toepassing) Heb je het gevoel dat je een vrije keuze had om voor leraar te studeren vroeger? Waarom wel / waarom niet? Ben je achteraf blij dat je deze keuze gemaakt hebt?

MATE VAN AFWISSELING IN DE JOBUITOEFENING ALS LERAAR

- In welke mate vond je je job als leraar afwisselend? Waarom wel / waarom niet?
- Vindt u de jobinhoud van de meeste leraren afwisselend genoeg? Waarom wel / waarom niet? Waarom vind je dit?
- Welke kansen ziet u om de jobuitoefening van leraren meer afwisseling te geven?
 - Wat is de rol van het onderwijsbeleid hierin?
 - Wat is de rol van de directie hierin?

- Na je loopbaanfase als leraar ben je gestart als coördinator / beleidsondersteuner. Hoe ben je ertoe gekomen om een coördinerende / beleidsondersteunende functie uit te oefenen binnen de school?
 - Heeft de directeur of iemand anders je voor deze functie gevraagd, of heb je zelf gesolliciteerd op de functie?
 - Om welke redenen heb je beslist om de coördinerende / beleidsondersteunende functie op te nemen? (...) Is er nog een reden?
 - Wat trok je aan in deze functie? Wat waren de belangrijkste redenen om de functie van coördinator / beleidsondersteuner op te nemen? (...) Is er nog iets wat je aansprak?
 - Heb je het gevoel dat je een vrije keuze had om de functie van beleidsondersteuner / coördinator op te nemen? Waarom wel / waarom niet? Was je achteraf blij met deze keuze?
 - Heb je ooit getwijfeld om coördinator / beleidsondersteuner te worden? En zo ja, wat hield je tegen? Waarom? (...) Kan je nog iets bedenken wat een drempel voor je vormde om coördinator / beleidsondersteuner te worden?
 - Wat had kunnen helpen om die drempels weg te werken?
 - Wat heeft uiteindelijk de doorslag gegeven om toch de stap te zetten? Hoe komt het dat dit de doorslag gaf?
 - Welke personen hebben een belangrijke rol gespeeld in je keuze om coördinator / beleidsondersteuner te worden? (...) Heb je nog een persoon in gedachten, die je op de tweede plaats zou zetten?
 - Bijvraag (*wanneer dit het geval is*): we hebben voornamelijk personen opgesomd die een positieve impact hebben gehad, we zouden hen ‘positieve rolmodellen’ kunnen noemen. Zijn er ook ‘negatieve rolmodellen’ die een rol hebben gespeeld in je keuze om coördinator / beleidsondersteuner te worden? (...) Is er nog een negatief rolmodel waar je aan denkt?

VERBETERACTIES OPDAT MEER ONDERWIJSPROFESSIONALS DE STAP WILLEN ZETTEN NAAR COÖRDINATOR /
BELEIDSONDERSTEUNER

- a) Heb je het gevoel dat de functie van coördinator / beleidsondersteuner een begeerde job is (dat veel mensen dit willen doen)? Waarom wel / waarom niet?
- b) Wat zou er moeten verbeteren of veranderen opdat meer mensen de stap willen zetten naar de functie van coördinator / beleidsondersteuner?
 - Wat is de rol van de directie hierin?
 - Wat is de rol van het onderwijsbeleid hierin?

KEUZE VOOR DIRECTEUR

- a) Hoe ben je ertoe gekomen om directeur te worden?
 - Heeft de toenmalige directeur of iemand anders je voor deze functie gevraagd, of heb je zelf gesolliciteerd op de functie?
- b) Om welke redenen heb je beslist om de functie van directeur op te nemen? (...) Was er nog een reden?
- c) Wat trok je aan in deze functie? (...) Is er nog iets wat je aantrok aan deze functie?
- d) Heb je het gevoel dat je een vrije keuze had om de functie van directeur op te nemen? Waarom wel / waarom niet? Ben je achteraf blij met deze keuze?
- e) Heb je ooit getwijfeld om schoolleider te worden? En zo ja, wat hield je tegen? Waarom? (...) Kan je nog een belemmering bedenken waarom je getwijfeld hebt om schoolleider te worden?
- f) Wat had kunnen helpen om die drempels weg te werken?
- g) Wat heeft uiteindelijk de doorslag gegeven om toch de stap te zetten? Hoe komt het dat dit de doorslag gaf?
- h) Welke personen (sleutelfiguren) hebben een belangrijke rol gespeeld in je keuze om directeur te worden? (...) Heb je nog een persoon in gedachten, die je op de tweede plaats zou zetten?
 - Bijvraag (*wanneer dit het geval is*): we hebben voornamelijk personen opgesomd die een positieve impact hebben gehad, we zouden hen 'positieve rolmodellen' kunnen noemen. Zijn er ook 'negatieve rolmodellen' die een rol hebben gespeeld in je keuze om coördinator / beleidsondersteuner te worden? (...) Is er nog een negatief rolmodel waar je aan denkt?

STRATEGISCHE KEUZES VAN DIRECTIELEDEN VOOR, TIJDENS EN NA EEN FUNCTIEWIJZIGING

- a) Welke stappen heeft u ondernomen zodra u wist dat u schoolleider wilde worden? Waarom hebt u deze stappen gezet?
- In welke mate bent u zelf actief op zoek gegaan naar opportuniteiten om schoolleider te worden? Hoe bent u hiervoor tewerk gegaan?
- b) Vind je dat je voldoende op de hoogte was over de inhoud van de functie op het moment dat je je kandidaat stelde? Waarom wel / waarom niet? Op welke manier heb je informatie ingewonnen over de functie van schoolleider? Bij wie? Kwam het beeld dat u hebt opgebouwd van de functie van schoolleider overeen met hoe het in realiteit was? Waarom wel / waarom niet?
- c) Op welke manier heeft u zich voorbereid op uw functie als schoolleider? (...) Heeft u nog iets gedaan om zich voor te bereiden?
- Vindt u dat u voldoende voorbereid was om de job van schoolleider te kunnen uitoefenen? Waarom wel / waarom niet?
 - Welke voorbereidingen zou u graag nog genomen hebben, maar waren niet mogelijk?
- d) In welke mate heeft u zich bijgeschoold met betrekking tot de functie die u op het oog had?
- Welke bijscholingen hebt u gevolgd?
 - Bij sommige directieleden hoor je wel eens dat ze geen opleiding durfden te volgen uit schrik dat de huidige directie erachter zou komen. Was dat bij jou ook het geval? Hoe zou dit probleem in de toekomst vermeden kunnen worden, denk je?
 - Welke rol zie je voor de directie?
 - Welke rol zie je voor het onderwijsbeleid hierin?
- e) Hebt u overwogen om te veranderen van school om schoolleider te kunnen worden? Waarom wel / waarom niet?

VERBETERACTIES OPDAT MEER ONDERWIJSPROFESSIONALS DE STAP WILLEN ZETTEN NAAR DIRECTEUR

- Heb je het gevoel dat de functie van directeur een begeerde job is (dat veel mensen dit willen doen)? Waarom wel / waarom niet?
- Wat zou er moeten verbeteren of veranderen opdat meer mensen de stap willen zetten naar de functie van directeur?
 - Wat is de rol van de directie hierin?
 - Wat is de rol van het onderwijsbeleid hierin?

INTERMEZZO: OPDRACHT VOOR DE RESPONDENT BIJ DE TIJDSLIJN: GELUKSGEVOEL BIJ LOOPBAANFASES

- a) *Opdracht: geluksgevoel per loopbaanfase aanduiden*

We nemen er de tijdslijn terug bij. Ik wil het graag nog even hebben over je geluksgevoel bij de verschillende loopbaanfases. Kan je de mate van geluksgevoel in je job tijdens de verschillende fases van je loopbaan even aanduiden aan de hand van een cijfer? (1 = helemaal niet gelukkig; 2 = eerder niet gelukkig, 3 = noch gelukkig / noch ongelukkig, 4 = eerder gelukkig, 5 = heel gelukkig).

De vraag is dus:

- Hoe gelukkig ben je in je huidige job als directeur?
- Hoe gelukkig was je in je job als beleidsondersteuner / coördinator?
- Hoe gelukkig was je in je job als leerkracht?

Het gaat over een soort algemeen geluksgevoel per loopbaanfase. Als je geluksgevoel geëvolueerd is tijdens een bepaalde loopbaanfase (eventueel anders was in het begin, het midden en op het einde van je loopbaan), dan mag je dat ook aanduiden. Per loopbaanfase kan je dus eventueel drie verschillende soorten cijfers geven, wanneer je vindt dat dit van toepassing is.

b) *Vragen bij geluksgevoel*

- Ik zie dat je je tijdens deze loopbaanfase gelukkiger voelde dan tijdens deze loopbaanfase. Hoe komt dat, denk je? (...) Kan je nog een andere reden bedenken waarom je geluksgevoel daar hoger was? *(Alle loopbaanfases systematisch overlopen; voornamelijk ook aandacht schenken voor contrasten tussen de fase als leraar en andere loopbaanfases).*
- Wat gaf je dan precies zoveel voldoening tijdens deze loopbaanfase?

Dezelfde vragen maar dan omgekeerd:

- Ik zie dat je je tijdens deze loopbaanfase minder gelukkig voelde dan tijdens deze loopbaanfase. Hoe komt dat, denk je? (...) Kan je nog een andere reden bedenken waarom je geluksgevoel daar lager was? *(Alle loopbaanfases systematisch overlopen; voornamelijk ook aandacht schenken voor contrasten tussen de fase als leraar en andere loopbaanfases).*
- Wat werkte precies demotiverend voor jou tijdens deze loopbaanfase?
- Had je keuze voor beleidsondersteuner / coördinator ook daarmee te maken? OF *(wanneer het geen vrije keuze betreft)* Had het feit dat je functieuitoefening als beleidsondersteuner / coördinator zo fijn vond ook daarmee te maken?
- Daarnet heb je X, Y, Z, ... genoemd als demotiverende factoren tijdens deze loopbaanfase. Wat had kunnen helpen om deze situatie te verbeteren?
 - Wat is de rol van de directie hierin volgens jou?
 - Wat is de rol van het onderwijsbeleid hierin?
- In deze fase heb je in verschillende scholen gestaan. In welke scholen was je jobvoldoening het hoogste? Waarom?
- Je hebt jezelf score ... gegeven voor deze laatste fase (de fase waarin je je nu bevindt). Wat zou je jobvoldoening nu nog kunnen verhogen?

VRAGEN OVER JOBVOLDOENING

- a) Welke zaken geven je het meest voldoening in je huidige job? Noem minstens drie zaken. (...) Waarom geven deze zaken zoveel voldoening?
- b) Wellicht maakt geen enkel beroep helemaal gelukkig. Welke zaken vindt u persoonlijk onbevredigend in uw job? Kan je opnieuw drie zaken noemen?

MATE VAN AFWISSELING IN DE LOOPBAAN

- Als we nu even kijken naar je volledige loopbaan (*tijdslijn tonen*). In welke mate vind je je eigen loopbaan gevarieerd genoeg? Waarom wel / waarom niet?
 - In welke mate vind je de loopbaan van de meeste leraren afwisselend genoeg? Waarom wel / waarom niet?
 - Welke kansen zie je om de loopbaan van leraren afwisselender te maken?
 - Hoe zie je de rol van de directie hierin?
 - Hoe zie je de rol van het onderwijsbeleid hierin?
 - Stel: je bent morgen Minister van Onderwijs en je mag ervoor zorgen dat onderwijsprofessionals een uitdagende loopbaan krijgen. Hoe zouden je ideale loopbaanmogelijkheden voor leraren eruit zien?
- Om ervoor te zorgen dat leraren meer afwisseling zouden krijgen tijdens hun loopbaan, is er ook al het voorstel gekomen om klasoverstijgende taken niet meer toe te wijzen aan twee of drie individuele personen binnen de school (bv. zorgcoördinator, graadscoördinator) maar hun taken toe te wijzen aan diverse personen binnen het leerkrachtenteam. Zo zouden meerdere personen een deel van hun lestijden kunnen vervangen door klasoverstijgende taken, en zouden gedeelde verantwoordelijkheden ontstaan. Eén collega zou dus bijvoorbeeld de zorgwerking aansturen, één iemand de vakgroep voorzitten, nog een ander bepaalde innovaties implementeren, ... Hoe staat u tegenover dit voorstel? Welke voor- en nadelen ziet u? Overwegen voor u de voor- of de nadelen, en waarom? Ziet u in deze maatregel een kans om leraren meer afwisseling te geven tijdens hun loopbaan? Als u één voorstel zou mogen kiezen (van degene die we zonet besproken hebben – *even recapituleren*), welke zou het dan zijn?

ANDERE VRAGEN OVER KEUZES TIJDENS LOOPBAAN

- a) Zijn er functies die u liever zou uitoefenen dan diegene die u nu uitoefent? Welke? En waarom?
 - Hoe komt het dat u deze functie(s) nooit hebt uitgeoefend?
- b) Hebt u ooit overwogen om het onderwijs definitief te verlaten?
Zo ja...
 - wanneer was dat?
 - Wat was de aanleiding?
 - Wat heeft u uiteindelijk doen blijven?
 - Hoe kijkt u nu terug op die beslissing om te blijven? (spijt?)

Zo nee... Hoe komt dat, denkt u?

TOEKOMSTVISIE M.B.T. DE LOOPBAAN

U hebt aan de hand van de tijdslijn geschetst hoe uw beroepsloopbaan geëvolueerd is tot op vandaag. Wanneer u naar de toekomst kijkt als leerkracht, naar de jaren die nog moeten komen, hoe kijkt u daar dan tegenaan? Hoe ziet u uw loopbaan nog verder evolueren?

KNELPUNTEN BIJ EINDE VAN DE LOOPBAAN

Uit onderzoek blijkt dat heel wat leraren in Vlaanderen het moeilijker krijgen aan het einde van hun loopbaan (bv. demotivatie, burn-out).

- Waaraan zou dat volgens jou kunnen liggen, denk je? Welke knelpunten zie je voor leraren die zich aan het einde van de loopbaan bevinden?
- Zijn er nog andere redenen die je kunt bedenken?
- Heeft het gebrek aan afwisseling (zoals zonet ter sprake kwam) hier volgens jou ook iets mee te maken? Waarom wel / waarom niet?
- Welke oplossingen zie je voor de oorzaken die je zonet geschetst hebt? Wat zou kunnen helpen om deze situatie te verbeteren?
- Wat is de rol van de schooldirectie hierin volgens jou? Hoe kan de directie ervoor zorgen dat leraren het minder moeilijk hebben op het einde van hun loopbaan?
- Wat is de rol van het onderwijsbeleid hierin volgens jou? Stel dat er een budget vrij komt om daar iets aan te doen. Waar kan het budget volgens jou het beste aan besteed worden?

Bijlage 2: Codeboom

- loopbaankeuzes
 - leraar
 - van school veranderen
 - werkvolume
 - ander beroep na lerarenopleiding
 - ander beroep
 - andere functie binnen school of breed onderwijsveld
 - in de school
 - schoolleider
 - middenkader
 - ander onderwijsniveau
 - ander vak
 - ander leerjaar
 - studiemeester
 - opvoeder
 - GON-leraar
 - extra taken opnemen (als leraar)
 - vrijwillig
 - buiten de school
 - pedagogisch begeleider
 - privé-onderwijsondersteuning
 - volwassenenonderwijs
 - doctoraat
 - project Vlaamse Gemeenschap
 - coördinerend directeur
 - docent hogeschool
 - ander beroep na lerarenopleiding
 - legerdienst
- beïnvloedende factoren loopbaankeuzes
 - werkcontext
 - relaties & ondersteuning
 - bestuur
 - schoolbestuur
 - directie
 - gemeente
 - raad van bestuur
 - collega's
 - leerlingen
 - kansen
 - professionaliseringsmogelijkheden
 - loopbaanmogelijkheden
 - leren van collega's – netwerken

- samenwerken
- tijdsbesteding
 - werkdruk-stress-takenpakket
 - lange werkdagen
 - werk-privébalans
 - administratieve planlast & verantwoording
- andere factoren
 - algemene werkcondities
 - praktijkschok
 - jobtevredenheid
 - toekomstperspectief
 - autonomie
 - loon
 - schoolcultuur
 - pensioen
- individuele factoren
 - motivationele factoren
 - zelfeffectiviteit
 - jobmotivatie
 - engagement voor lln.
 - (maatschappelijk) aanzien
 - gezondheidsproblemen
 - algemene gezondheidsproblemen
 - psychosociale problemen
 - fysiek – vermoeidheid
 - ziekte
 - professionele factoren
 - andere professionele doelen
 - onzekerheid over jobinhoud
 - collega's niets ontzeggen
 - uitdaging/afwisseling in job
 - terugvalspositie
 - stabiliteit
 - flexibiliteit
 - veiligheid
 - wetgeving
 - relationele factoren
 - familiale factoren
 - mensen uit omgeving
 - leeftijd
 - praktische overwegingen

- strategieën
 - strategie
 - opleiding
 - preservice opleiding
 - inservice opleiding
 - vragen aan ...
 - solliciteren op vacature
 - mogelijkheden onderzoeken
 - info over jobinhoud verzamelen
 - toelatingsexamen
 - loopbaancoaching
 - inlichtingen vakbond
 - opportuniteiten
 - gevraagd worden
 - door directie beslist
 - eerder soortgelijke taken
 - voorgesteld door ...
 - geïnformeerd door directie

Bijlage 3: Focusleidraad uitstromers

Kenmerken:	semigestructureerde leidraad focusgroep
Duurtijd:	10 min voorbereiding + 92 min focusgesprek
Respondenten:	uitstromers (géén onderwijs gerelateerde job)

1. Inleiding

3 min.

Eerst en vooral hartelijk dank dat jullie tijd willen vrijmaken voor dit interview. Mijn collega ... zal mij vandaag assisteren. Ik ben Tine Mombaers en ik ben de verantwoordelijke onderzoeker voor het SONO-onderzoeksproject betreffende de loopbaankeuzes van onderwijsprofessionals. SONO staat voor Steunpunt voor ONderwijsOnderzoek en is een consortium van Vlaamse onderzoekers vanuit verschillende universiteiten, gefinancierd door het Vlaams Departement Onderwijs en Vorming.

Met dit focusgesprek wil ik graag peilen naar jullie loopbaankeuzes. We zullen vooral stilstaan bij de keuze om het onderwijs te verlaten. Ik wil weten welke loopbaankeuzes jullie precies hebben gemaakt, wat de redenen hiervoor waren en welke strategieën jullie hebben gebruikt om deze keuzes waar te maken.

De bedoeling is dat jullie met elkaar ook in interactie zullen treden. Laten we wel afspreken dat we niet door elkaar praten.

Dit gesprek wordt mits jullie toestemming opgenomen om daarna de resultaten grondig te kunnen analyseren. De verwerking hiervan gebeurt uiteraard volledig anoniem. Gaan jullie ermee akkoord dat het gesprek wordt opgenomen? Hebben jullie nog vragen vooraleer we starten?

1. Achtergrondvragen

vooraf

- a. Naam:
- b. Geslacht:
- c. Leeftijd:

2. Openingsvragen

vooraf

- a. Welke job voert u momenteel uit?
- b. Bij welke organisatie/bedrijf beoefent u deze job?

- c. Wat houdt de job precies in?

De achtergrondvragen en de openingsvragen zullen schriftelijk gesteld worden op een document dat de respondenten samen met het toestemmingsformulier kunnen invullen.

3. Inleidende vragen

8 min.

- Waarom heeft u (indertijd) gekozen voor een job in het onderwijs? Wat sprak u er in aan?
- In hoeverre bent u tevreden dat u die loopbaanswitch (naar buiten het onderwijs) hebt gemaakt?
- Hoe kijkt u nu terug op uw loopbaan? (positief of negatief)

4. Overgangsvragen

6 min.

- In hoeverre bent u tevreden met de loopbaankeuzes die u heeft gemaakt?
- Wat miste u in uw job in het onderwijs dat u in deze job wél heeft?
- Achteraf gezien, wat zou u aan uw loopbaan veranderen? Waarom?

5. Kernvragen

LOOPBAANKEUZES

15 min.

- Welke functie in het onderwijs had u op het moment dat u uitstroomde?
- Welke andere functie(s) had u daarvoor gehad?
- Welke functies heeft u buiten het onderwijs uitgeoefend?
- In hoeverre had u zicht op een andere functie wanneer u het onderwijs verliet?
- Heeft u ontslag genomen of een bepaald verlofstelsel genomen wanneer u koos voor een job buiten het onderwijs?

BEÏNVLOEDENDE FACTOREN

25 min.

- U krijgt van ons een overzicht van de beïnvloedende factoren (zie p. 143) die een rol speelden in de loopbaankeuzes van de 30 onderwijsprofessionals die we eerder hebben geïnterviewd.
 - ➔ Welke factoren hiervan speelden een rol in uw keuze om het onderwijs te verlaten?
 - ➔ Welke factoren ontbreken volgens u hier in het lijstje?
 - ➔ Kan u illustreren waarom deze factoren van belang waren voor u?
- ⇒ Respondenten denken hier eerst individueel over na en noteren. Daarna wordt dit in de groep besproken.
- indien niet vermeld bij vorige vraag: Welke zaken deden u twijfelen om uit het onderwijs te stappen?
- Wat had u toch in het onderwijs kunnen houden?

- d. Hoe moeilijk was het voor u om de keuze te maken om uit het onderwijs te stappen?
 - ➔ Welke zaken maakten deze keuze gemakkelijker/moeilijker?
- e. voor diegenen die denken over een loopbaanwijziging:
 - ➔ Welke factoren doen u deze overweging maken?
 - ➔ Welke zaken doen u twijfelen om voor deze functie te gaan?
- f. Hoe kijkt u nu terug op de beslissing om het onderwijs te verlaten?
- g. In hoeverre overweegt u om ooit terug te keren naar het onderwijs?
 - ➔ Waarom wel/niet?
 - ➔ Wat heeft u uiteindelijk doen blijven?
 - ➔ Hoe kijkt u nu terug op deze beslissing?

STRATEGIEËN

11 min

Uit de interviews van onderwijsprofessionals bleek dat iedereen een bepaalde strategie gebruikte om een bepaalde loopbaankeuze te realiseren. Meestal zagen we een combinatie van een strategie en opportuniteiten bij het kiezen voor een bepaalde functie. U krijgt van ons een overzicht van de verschillende strategieën en opportuniteiten (zie p. 144). U mag daarbij de volgende vragen beantwoorden:

- a. Welke strategie(ën) heeft u zelf toegepast om uw loopbaankeuze(s) waar te maken?
 - b. Welke jobkansen heeft u gekregen?
- ⇒ De respondenten denken hierover eerst individueel na en noteren. Daarna wordt dit in de groep besproken.
- c. Heeft u ooit een aanbod gekregen voor een bepaalde job waar u niet bent op ingegaan? Waarom niet?

PERSONEELSBELEID

20 min.

De volgende vragen zullen gaan over het personeelsbeleid dat jullie ervaren hebben bij uw job in het onderwijs.

- a. Kreeg u voldoende kansen als leraar (of andere job binnen onderwijs) om uw job voldoende uitdagend te houden?
- b. In hoeverre kreeg u kansen tot professionalisering?
- c. Was u tevreden met de jobkansen die u kreeg?
- d. In hoeverre hield uw directie rekening met uw loopbaanwensen?
- e. In hoeverre hield de directie rekening met uw wensen i.v.m. uw opdracht?
- f. In welke mate bent u tevreden met de manier waarop de directie de opdrachttoewijzingen aanpakte?
- g. Hoe verliep de selectieprocedure bij u op school voor jobs in het middenkader en voor directiefuncties?
- h. Was u tevreden met deze gang van zaken?

- i. Welke zaken kan uw directie volgens u verbeteren op vlak van personeelsbeleid als het gaat over loopbaankeuzes van het personeel?

6. Slotvragen

4 min.

- a. Hoe ziet u uw loopbaan verder evolueren de komende jaren?
- b. Zijn er nog zaken die niet aan bod zijn gekomen, maar die u toch graag wil vermelden?

Daarmee zijn we aan het einde gekomen van dit focusgesprek. Hopelijk kregen jullie door dit focusgesprek meer inzicht in de redenen waarom jullie en collega's voor een bepaalde loopbaankeuze kiezen. Heel erg bedankt voor jullie medewerking. Ik wens jullie veel succes toe in jullie verdere loopbaan.

Beïnvloedende factoren⁹

Factoren m.b.t. werkcontext	Individuele factoren
○ <i>relaties & ondersteuning</i> ▪ bestuur • schoolbestuur • directie • gemeente • raad van bestuur ▪ collega's ▪ leerlingen ○ <i>kansen</i> ▪ professionaliseringsmogelijkheden ▪ loopbaanmogelijkheden ▪ leren van collega's – netwerken ▪ samenwerken ○ <i>tijdsbesteding</i> ▪ werkdruk-stress-takenpakket ▪ lange werkdagen ▪ werk-privébalans ▪ administratieve planlast & verantwoording ○ <i>andere factoren</i> ▪ jobtevredenheid ▪ toekomstperspectief ▪ autonomie ▪ loon ▪ schoolcultuur ▪ pensioen	○ <i>motivationale factoren</i> ▪ zelfeffectiviteit ▪ jobmotivatie • engagement voor lln. ○ <i>gezondheidsproblemen</i> ▪ psychosociale problemen ▪ fysiek – vermoeidheid ▪ ziekte ○ <i>professionele factoren</i> ▪ andere professionele doelen ▪ onzekerheid over jobinhoud ▪ collega's niets ontzeggen ▪ uitdaging/afwisseling in job ▪ terugvalspositie ▪ stabiliteit ▪ flexibiliteit ▪ veiligheid ▪ wetgeving ○ <i>relationele factoren</i> ▪ familiale factoren ▪ mensen uit omgeving ○ <i>leeftijd</i> ○ <i>praktische overwegingen</i>

⁹ Bijlage bij focusleidraad uitstromers

Strategieën en kansen¹⁰

Strategie	Kans
opleiding	gevraagd worden
preservice opleiding	eerder soortgelijke taken
inservice opleiding	door directie beslist
vragen aan ...	voorgesteld door ...
solliciteren op vacature	geïnformeerd door directie
mogelijkheden onderzoeken	
info over jobinhoud verzamelen	
toelatingsexamen	
loopbaancoaching	
inlichtingen vakbond	

¹⁰ Bijlage bij focusleidraad uitstromers

Bijlage 4: Codeboom focusgroepgesprekken

- beïnvloedende factoren loopbaankeuzes
 - werkcontext
 - jobtevredenheid
 - relaties & ondersteuning
 - bestuur
 - schoolbestuur
 - directie
 - collega's
 - leerlingen
 - kansen
 - professionaliseringsmogelijkheden
 - loopbaanmogelijkheden
 - leren van collega's – netwerken
 - samenwerken
 - tijdsbesteding
 - werkdruk-stress-takenpakket
 - lange werkdagen
 - werk-privébalans
 - administratieve planlast & verantwoording
 - andere factoren
 - toekomstperspectief
 - autonomie
 - loon
 - schoolcultuur
 - individuele factoren
 - motivationele factoren
 - zelfeffectiviteit
 - jobmotivatie
 - engagement voor lln.
 - gezondheidsproblemen
 - psychosociale problemen
 - fysiek – vermoeidheid
 - ziekte
 - professionele factoren
 - andere professionele doelen
 - onzekerheid over jobinhoud
 - uitdaging/afwisseling in job
 - waardering
 - flexibiliteit
 - diploma
 - wetgeving
 - relationele factoren

- familiale factoren
 - mensen uit omgeving
 - leeftijd
 - praktische overwegingen
- strategieën
 - strategie
 - opleiding
 - preservice opleiding
 - inservice opleiding
 - vragen aan ...
 - solliciteren op vacature
 - mogelijkheden onderzoeken
 - info over jobinhoud verzamelen
 - toelatingsexamen
 - loopbaancoaching
 - jobkansen
 - gevraagd worden
 - door directie beslist
 - eerder soortgelijke taken
 - voorgesteld door ...
- personeelsbeleid
 - belemmerende factoren
 - lerarentekort
 - verlofstelsels
 - wetgeving
 - gebrek aan middelen
 - gebrek aan flexibiliteit
 - beperkte inspraak directie
 - eigen initiatieven
 - lerarentekort
 - professionalisering
 - professionaliseringsmogelijkheden
 - in andere scholen gaan kijken
 - uitwisseling / netwerking
 - aanvangsbegeleiding
 - helpen bij loopbaankeuzes
 - andere mogelijkheid zoeken voor personeelslid
 - loopbaanbegeleiding
 - loopbaancoaching terugbetalen
 - informeren over loopbaan(wensen) personeel
 - functioneringsgesprekken
 - informele gesprekken

- co-creatiedag
- verantwoordelijkheid / inspraak geven aan personeel
 - zelfsturende teams
 - inspraak in opdracht
 - leraren die extra taken opnemen
- aandacht voor jobtevredenheid / competenties
 - nood aan afwisseling ondersteunen
 - opdrachttoewijzingen
 - erkenning competenties / waardering