



HET AANTREKKEN EN BEHOUDEN VAN LERAREN IN EEN GROOT- STEDELIJKE CONTEXT

Lies Backers, Melissa Tuytens & Geert Devos



HET AANTREKKEN EN BEHOUDEN VAN LERAREN IN EEN GROOT- STEDELIJKE CONTEXT

Onderzoeker: Lies Backers

Promotoren: Geert Devos & Melissa Tuytens

Research paper SONO/2020.vrijeruimte/1

Gent, augustus 2020

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie Lies.Backers@UGent.be; Melissa.Tuytens@UGent.be; Geert.Devos@UGent.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

In dit rapport worden de resultaten van een onderzoek naar ‘Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context’ gerapporteerd. Dit onderzoek werd uitgevoerd door onderzoekers van de onderzoeksgroep Bellon van de Universiteit Gent in opdracht van de Minister van Onderwijs en Vorming in kader van het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO).

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de bereidwillige medewerking van de respondenten. Hierbij willen we dan ook graag de schoolleiders en leraren danken voor hun deelname aan dit onderzoek. Daarnaast danken we ook de leden van opvolgingsgroep ‘SONO OD2: de leraar en de school als organisatie’ voor de constructieve feedback tijdens de verschillende fases van dit onderzoek.

Het voorliggende rapport is samengesteld uit verschillende hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk behandelt het achterliggende theoretisch kader van dit onderzoek. In het tweede hoofdstuk wordt dieper ingegaan op de gehanteerde onderzoeksmethoden. Hoofdstukken 3 tot en met 5 rapporteren over de resultaten per groep factoren, namelijk de contextfactoren, de werkcondities en de individuele factoren. Hoofdstuk 6 bevat een conclusie per onderzoeksvraag. Tot slot worden naar aanleiding van dit onderzoek ook beleidsaanbevelingen in dit laatste hoofdstuk gerapporteerd.

Inhoud

Voorwoord	3
Inhoud	4
Beleidsamenvatting	8
Inleiding	15
Hoofdstuk 1: Theoretisch kader	16
1.1 Inleiding	17
1.2 Definiëring	18
1.3 Impact van lage retentie.....	20
1.4 Bepalende factoren retentie	20
1.4.1 Contextfactoren.....	21
1.4.1.1 Leerlingenpopulatie.....	21
1.4.1.2 Schoolligging en schoolgrootte	22
1.4.1.3 Loon en (financiële) voordelen	22
1.4.2 Werkcondities	23
1.4.2.1 Leiderschap	24
1.4.2.2 Collegialiteit.....	25
1.4.2.3 Coaching en mentoring (van nieuwe leraren)	26
1.4.2.4 Professionele ontwikkeling	26
1.4.2.5 Autonomie, betrokkenheid en carrièremogelijkheden	27
1.4.2.6 Opdrachttoewijzing en taakbelasting	27
1.4.2.7 Faciliteiten op school	29
1.4.2.8 Schoolcultuur	29
1.4.3 Individuele factoren.....	30
1.4.3.1 Gender	30
1.4.3.2 Leeftijd en ervaring	30
1.4.3.3 Motivatie	31
1.4.3.4 Opleiding	32
1.5 Conclusie en onderzoeksvragen	33
Hoofdstuk 2: Methodologie	35
2.1 Inleiding	35

2.2	Steekproef.....	35
2.2.1	Steekproeftrekking.....	35
2.2.1.1	Selectie postcodes.....	35
2.2.1.2	Eerste selectie scholen o.b.v. aantal nieuwe personeelsleden, gemiddeld aantal jaren anciënniteit in het onderwijs en in de school.....	36
2.2.1.3	Doornemen meest recente inspectieverslag.....	36
2.2.1.4	Analyse overige personeelsgegevens.....	37
2.2.1.5	Aftoetsen bij experts.....	38
2.2.1.6	Contacteren scholen.....	38
2.2.2	Beschrijving van de steekproef.....	39
2.2.2.1	Basisscholen.....	39
2.2.2.2	Schoolleiders.....	39
2.2.2.3	Ervaren leraren.....	40
2.2.2.4	Beginnende leraren.....	40
2.2.2.5	Overzicht participanten.....	41
2.3	Onderzoeksinstrumenten.....	41
2.3.1	Semigestructureerde interviews.....	41
2.3.2	Kwalitatieve data-analyse.....	42
2.4	Structuur van de resultaten.....	43
	Hoofdstuk 3: Contextfactoren.....	44
3.1	Leerlingenpopulatie.....	44
3.1.1	Omschrijving.....	44
3.1.2	Uitdagingen.....	47
3.1.3	Motivatie en lerarenwissels.....	49
3.2	Schoolligging en schoolgrootte.....	51
3.2.1	Schoolligging.....	51
3.2.2	Woon-werkafstand.....	54
3.2.3	Schoolgrootte.....	56
3.3	Loon en (financiële) voordelen.....	58
3.4	Conclusie contextfactoren.....	61
	Hoofdstuk 4: Werkcondities.....	63
4.1	Leiderschap.....	63

4.1.1	Wat is een goede schoolleider?.....	63
4.1.2	Sterk leiderschap in de school.....	65
4.1.3	Invloed van leiderschap.....	66
4.1.4	Wat vinden leraren belangrijk inzake leiderschap om zich goed te voelen?.....	67
4.1.5	Conclusie leiderschap	68
4.2	Personeelsbeleid.....	68
4.2.1	Schoolvisie.....	68
4.2.2	Aantrekken en aanwerven van nieuwe leraren	70
4.2.2.1	Lerarentekort	70
4.2.2.2	Aanwerving	73
4.2.2.3	Conclusie aantrekken en aanwerven.....	76
4.2.3	Coaching en mentoring van nieuwe leraren	77
4.2.4	Professionele ontwikkeling van leraren	81
4.2.4.1	Vorm en inhoud.....	81
4.2.4.2	Invloed van professionele ontwikkeling.....	82
4.2.5	Autonomie en betrokkenheid bij beslissingen.....	84
4.2.5.1	Autonomie.....	84
4.2.5.2	Betrokkenheid bij beslissingen	85
4.2.5.3	Conclusie autonomie en betrokkenheid bij beslissingen	87
4.2.6	Opdrachttoewijzing	87
4.2.7	Conclusie factoren personeelsbeleid.....	89
4.3	Culturele schoolkenmerken	91
4.3.1	Lerarenteam.....	91
4.3.1.1	Collegialiteit.....	91
4.3.1.2	Professionele samenwerking	92
4.3.1.3	Ondersteuning	94
4.3.1.4	Conclusie lerarenteam	95
4.3.2	Schoolcultuur	96
4.3.2.1	Ouderbetrokkenheid	96
4.3.2.2	Leerlingendiscipline	98
4.3.3	Conclusie culturele schoolkenmerken.....	99
4.4	Andere factoren	100

4.4.1	Taakbelasting	100
4.4.1.1	Klasgrootte.....	100
4.4.1.2	Werkdruk.....	101
4.4.2	Carrièremogelijkheden	103
4.4.3	Faciliteiten op school	104
4.5	Conclusie werkcondities	106
Hoofdstuk 5: Individuele factoren.....		108
5.1	Opleiding	108
5.2	Motivatie	111
5.2.1	‘Kiezen’ voor een school	111
5.2.2	Twijfels.....	112
5.3	Conclusie individuele factoren	113
Hoofdstuk 6: Conclusie en beleidsaanbevelingen		114
6.1	Conclusie	114
6.1.1	Contextfactoren.....	114
6.1.2	Werkcondities	115
6.1.3	Individuele factoren.....	117
6.1.4	Verschillen tussen scholen met een hoge en lage retentie.....	118
6.2	Beleidsaanbevelingen.....	119
6.2.1	Werken aan het imago van de grootstedelijke context	119
6.2.2	Aandacht voor de grootstedelijke context in de lerarenopleiding.....	120
6.2.3	Belang van een sterke schoolleider	120
6.2.4	Cruciale rol schoolteam	121
6.2.5	Minder planlast en meer ondersteuningsmogelijkheden	122
Referenties		124
Bijlagen		132
Bijlage 1 - Interviewleidraad schoolleider.....		132
Bijlage 2 - Interviewleidraad leraren.....		140
Bijlage 3 - Codeboek.....		148

Beleidssamenvatting

Inleiding en theoretisch kader

Een goed opgeleide leraar met voldoende expertise is over alle schoolfactoren heen de meest bepalende factor voor leerlingenprestaties (Darling-Hammond, 2010; Hattie, 2003). Bijgevolg is het aantrekken en behouden van goede leraren zeer belangrijk. Er is vaak onenigheid over de beste manier om leraren aan te trekken en te behouden om effectief les te geven aan de meest diverse leerlingenpopulaties (Freedman & Appleman, 2009). Er zijn namelijk verschillende internationale studies die aantonen dat de minst ervaren leraren werken in de meest uitdagende contexten met vaak kansarme leerlingen (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005b; Clotfelter, Glennie, Ladd, & Vigdor, 2008; Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2002). Ook in Vlaanderen is de situatie zeer uitgesproken. Op basis van TALIS data blijkt dat meer dan in andere landen de ervaren leraren meestal in een minder uitdagende context werken terwijl de beginnende leraren in scholen werken met een kansarme leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al., 2019). Deze tendens wordt nog versterkt in tijden van schaarste op de arbeidsmarkt. Veel landen worden geconfronteerd met een lerarentekort (Van Droogenbroeck et al., 2019) waardoor het aantrekken en behouden van leraren een grote uitdaging is (Darling-Hammond, 2010; Van Droogenbroeck et al., 2019).

Wat het behouden van leraren in een school betreft, is een zekere mate van verloop en uitstroom normaal. Veel onderzoekers erkennen echter wel het probleem van het hoge aantal lerarenwissels in uitdagende contexten, maar weinig onderzoek bestudeert waarom dit zo is (Allen, Burgess, & Mayo, 2018; Loeb, Darling-Hammond, & Luczak, 2005). Nochtans brengt het vertrek van een leraar uit de school of het onderwijs heel wat gevolgen met zich mee (Allensworth, Ponisciak, & Mazzeo, 2009). Zo kunnen de lerarenwissels een negatieve impact hebben op de leerlingenprestaties (Atteberry, Loeb, & Wyckoff, 2017; Ronfeldt, Loeb, & Wyckoff, 2013), op de organisatie van de school (Kaden, Patterson, Healy, & Adams, 2016) en op financieel vlak voor de school (Ronfeldt et al., 2013). Om lerarenretentie in kansarme scholen te verhogen, moeten we nagaan welke factoren bijdragen tot het behoud van leraren op een school (Freedman & Appleman, 2009).

Wat de verschillende factoren betreft, halen Johnson en collega's (2012) enerzijds aan dat hoofdzakelijk de werkcondities een belangrijke rol spelen, ongeacht de leerlingenkenmerken. De werkcondities zijn gebaseerd op de categorieën van Johnson (2006) en omvatten het leiderschap in de school, de collegialiteit, de coaching en mentoring van beginnende leraren, de professionele ontwikkeling, de autonomie en carrièremogelijkheden, de opdrachttoewijzing en taakbelasting, de faciliteiten op de school en de schoolcultuur. Anderzijds geeft Grissom (2011) aan dat de werkcondities vaak minder gunstig zijn in scholen met een kansarme leerlingenpopulatie, terwijl het net belangrijker is voor scholen in een grootstedelijke context dat ze bijvoorbeeld een sterke

schoolleider en een goede schoolcultuur hebben. In verschillende internationale studies vindt men dat naast de werkcondities ook contextfactoren en individuele factoren een invloed kunnen hebben op de beslissing van leraren om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Zo zou een extra verloning voor de leraren (o. a. Fulbeck, 2014; Guarino et al., 2011), de motivatie van leraren om te werken met kansarme leerlingen (o. a. Boyd et al., 2005a; Johnson et al., 2012) en de opleiding van de leraren (o. a. Johnson, 2006) voor lerarenbehoud kunnen zorgen, maar de resultaten zijn niet eenduidig. Uiteindelijk is het behouden van leraren in een kansarme school afhankelijk van de combinatie van veel verschillende factoren. In dit onderzoek worden de factoren opgedeeld in drie categorieën, namelijk de contextfactoren, de werkcondities en de individuele factoren. De contextfactoren omvatten de leerlingenpopulatie, de schoolligging en schoolgrootte en het loon en de mogelijks financiële voordelen die aan het lerarenberoep verbonden zijn. De werkcondities omvatten zoals hierboven aangegeven dezelfde categorieën zoals in het onderzoek van Johnson (2006), terwijl de individuele factoren gender, leeftijd en aantal jaar ervaring van de leraren, alsook hun motivatie en hun opleiding bespreken.

De onderzoeksvragen binnen dit onderzoeksproject zijn:

- 1) Welke contextfactoren hebben een invloed op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?
 - a. Welke verschillen zijn er op te merken tussen de schoolleiders, de ervaren en de beginnende leraren?
- 2) Welke werkcondities spelen een rol bij het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?
 - a. Welke verschillen zijn er op te merken tussen de schoolleiders, de ervaren en de beginnende leraren?
- 3) Welke individuele factoren hebben een invloed op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?
- 4) Welke verschillen zijn er op te merken tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie wat betreft personeelsbeleid?

Methodologie

Om de onderzoeksvragen te beantwoorden werd voor een casestudymethode geopteerd waarbij tien scholen werden geselecteerd. Om tot de selectie van tien scholen te komen, werd eerst de gemiddelde onderwijs kansarmoede-indicator (OKI) per postcode in Antwerpen en Brussel berekend om zo in beiden grootstedelijke contexten drie postcodes te selecteren met de hoogst gemiddelde OKI. Om zicht te krijgen op de retentie in de scholen, werden de geaggregeerde personeelsgegevens op schoolniveau van de 93

scholen gelegen in deze zes postcodes bij het departement Onderwijs en Vorming opgevraagd voor vijf opéénvolgende schooljaren. Op basis van deze gegevens, alsook op basis van inspectieverlagen en informatie van experts werden scholen gecontacteerd om uiteindelijk tot de selectie van vier scholen met een hoge retentie en zes scholen met een lage retentie te komen. Zes cases komen uit de Brusselse grootstedelijke context en vier cases komen uit de Antwerpse grootstedelijke context. Door zowel scholen met een hoge als met een lage retentie te selecteren, is het mogelijk om een antwoord te formuleren op de vierde onderzoeksvraag.

Vervolgens werden per school één ervaren leraar (meer dan vijf jaar ervaring in het onderwijs), twee beginnende leraren (minder dan vijf jaar ervaring in het onderwijs) en de schoolleider bevestigd. Zo werden er in totaal 40 semigestructureerde interviews afgenomen. Tijdens deze interviews werden de drie groepen factoren, alsook het personeelsbeleid in de school bevestigd.

Resultaten

Hieronder worden de belangrijkste resultaten per onderzoeksvraag weergegeven en waar mogelijk teruggekoppeld aan reeds eerder gevoerde studies.

Onderzoeksvraag één: welke contextfactoren hebben een invloed op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?

Zoals Dupriez en collega's (2016) suggereerden in hun onderzoek, vinden we ook in dit onderzoek terug dat de **leerlingenpopulatie** van scholen in de grootstedelijke contexten voor heel wat uitdagingen zorgen. De deelnemende scholen hebben een gemiddelde OKI van 2.72 en zo tikken bijvoorbeeld per deelnemende school gemiddeld 67% van de leerlingen aan op de indicator 'thuis taal niet-Nederlands' en 58% op de indicator 'ontvangen van een schooltoelage'. Dit vertaalt zich in vele uitdagingen voor de school en de leraren, maar toch zijn deze uitdagingen tegelijkertijd een bron van motivatie voor vele leraren om in deze context te werken en kunnen ze niet als een grote invloed op de beslissing van leraren worden gezien. Leraren vinden het echter wel belangrijk dat ze voldoende ondersteuning krijgen om met deze uitdagingen om te gaan. Hoewel de meerderheid van de bevestigden aangeven dat de leerlingenpopulatie geen invloed heeft op hun beslissing om in een school te blijven werken, heeft de beschikbare ondersteuning, die verbonden is aan de leerlingenpopulatie, dat wel.

Vervolgens zijn de meerderheid van de scholen in onze steekproef **gelegen** in een diverse, uitdagende buurt die vaak negatief in de media komt. Alle schoolleiders zijn het er over eens dat dit de zoektocht naar leraren sterk bemoeilijkt. Aansluitend bij de schoolligging blijkt de **woon-werkafstand** uit dit onderzoek geen aanzienlijke rol te spelen bij de meerderheid van de leraren in hun beslissing om op de school te blijven werken. Hierbij merken we wel verschillen op wat betreft de bevestigden. Zo is het opmerkelijk dat vijf

beginnende leraren aangeven dat de lange woon-werkafstand momenteel nog geen invloed heeft, maar dat dit in de toekomst wel kan veranderen afhankelijk van de gezinssituatie.

Daarnaast speelt de **schoolgrootte** een nog kleinere rol. Slechts enkele bevroegde leraren vinden het belangrijk om niet op een grote school te werken vanwege de meer familiale sfeer in een kleine school. De schoolleiders van een kleine school gebruiken de kleinschaligheid van hun school wel als troef, terwijl de overige schoolleiders toch ook heel wat pluspunten zien in het hebben van een grote school. Zo geven ze net zoals Allensworth en collega's (2009) aan dat ze meer werkzekerheid kunnen bieden aan leraren en dat ze de taken van leraren die wegens ziekte uitvallen kunnen verdelen over een groter lerarenteam.

Wat betreft **het loon en de financiële voordelen** hebben ook deze geen duidelijke invloed op de beslissing van leraren in onze steekproef om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten, hoewel verschillende internationale onderzoeken dit wel suggereerden (o.a. Borman & Dowling, 2008; Fulbeck, 2014). Enkele leraren zouden een verhoging van hun loon of bonus niet afslaan, maar twijfelen bij de juiste motivatie die eraan vasthangt.

Onderzoeksvraag twee: welke werkcondities spelen een rol bij het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?

In de tweede onderzoeksvraag van dit rapport worden de werkcondities besproken en wat deze betreffen, is het opvallend dat bijna alle leraren van de scholen met een hoge retentie in onze steekproef menen dat hun **schoolleider** een sterke leider is en dat de schoolleider een belangrijke rol speelt in hun beslissing om op de school te blijven. Dit gegeven werd ook gevonden in de ruimere Vlaamse context (Vekeman, Tuytens, & Devos, 2020a) en is in overeenstemming met internationaal onderzoek waaruit blijkt dat een goede schoolleider duidelijk communiceert, de leraren inspraak, autonomie en ondersteuning geeft en correcte beslissingen neemt (Boyd, Grossman, et al., 2011; Devos, 2019; Grissom & Bartanen, 2019; Swars, Meyers, Mays, & Lack, 2009). Deze bevindingen sluiten ook aan bij eerder gevoerd Vlaams onderzoek waaruit blijkt dat transformationeel leiderschap een erg belangrijk leiderschapskenmerk is om tot excellent strategisch personeelsbeleid in scholen te komen. Bij transformationeel leiderschap wordt het communiceren en vooropstellen van een duidelijke en gedeelde visie door de schoolleider gecombineerd met het ondersteunen van individuele leraren (Tuytens, Vekeman, & Devos, 2019).

Daarnaast vinden leraren het belangrijk dat ze door hun schoolleider **betrokken** worden **bij beslissingen** op school **autonomie** krijgen in hun eigen klaspraktijk (De Neve, Devos, & Tuytens, 2015; Ladd, 2011; Simon & Johnson, 2015). Dit onderzoek bevestigt deze eerdere bevindingen daar zowat alle bevroegde leraren hun school zouden verlaten wanneer hieraan niet wordt voldaan. De **opdracht** die de leraren krijgen heeft geen invloed op hun beslissing, maar wel de manier waarop deze opdracht wordt toegewezen. Opnieuw is

inspraak hierbij belangrijk voor de bevroagde leraren. Dit is in lijn met het onderzoek van Tuytens en collega's (2019) waarbij participatieve besluitvorming belangrijk is voor strategisch personeelsbeleid binnen een school. Inspraak voor de leraren, het krijgen van autonomie, maar tegelijk ondersteuning is niet enkel belangrijk voor leraren in de grootstedelijke context, maar ook voor leraren in de ruimere Vlaamse context.

Ook wat betreft de **schoolcultuur** zien we zoals Johnson en collega's (2012) dat dit samenhangt met het leiderschap op de school. We merken bijvoorbeeld het belang van een goede band van de leraren met de leerlingen op. Toch ervaren heel wat scholen in onze steekproef discipline- en gedragsproblemen bij hun leerlingen en deze problemen zorgen ervoor dat twee beginnende leraren twijfelen om de school en het onderwijs te verlaten. Deze bevinding komt overeen met het onderzoek van Vekeman, Devos, Valcke en Rosseel (2017) waaruit blijkt dat een mismatch tussen de eigen waarden van leraren en de schoolcultuur een mogelijke reden is om te veranderen naar een andere school. In dit onderzoek zorgt de mismatch echter niet voor het verlaten van het onderwijs.

Vervolgens zijn alle bevroagden het net zoals in de literatuur unaniem eens over het belang van een goed **schoolteam** (Boyd, Grossman, et al., 2011; Buchanan, Prescott, Schuck, Aubusson, & Burke, 2013; Kelchtermans, 2017; Vekeman et al., 2020a). Zowel de collegialiteit, de professionele samenwerking als de ondersteuning spelen een rol bij de beslissingen van leraren om al dan niet het onderwijs en / of de school te verlaten. Collegialiteit wordt in dit onderzoek ook vaak aangehaald als een compenserende factor. Wanneer de leraren een lange woon-werkafstand afleggen of een minder goede band hebben met hun schoolleider, zorgt de goede band met hun collega's ervoor dat ze toch op de school willen blijven werken. Bovendien zorgt de ondersteuning van collega's ervoor dat het krijgen van **aanvangsbegeleiding** voor beginnende leraren in mindere mate mee bepalend is. Toch wensen beginnende en ervaren leraren meer **ondersteuning** in hun klas omdat ze momenteel een zeer hoge werkdruk en **taakbelasting** ervaren. Om die redenen twijfelen er dan ook drie beginnende leraren om het onderwijs te verlaten. Dit is in lijn met het onderzoek van Vekeman, Tuytens en Devos (2020) waarin de factor werklast het meest genoemd wordt als een job-kenmerk dat als stressvol wordt ervaren en zo het welbevinden van de leraren beïnvloedt. De nood aan extra ondersteuning bij de bevroagde leraren in dit onderzoek kan een gevolg zijn van de extra uitdagingen omwille van de leerlingenpopulatie waarmee de leraren geconfronteerd worden.

Tot slot hebben de carrièremogelijkheden van de leraren en de faciliteiten op school een beperkte invloed. In overstemming met het onderzoek van Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt en Wyckoff (2011) geven de respondenten in dit onderzoek aan dat de **faciliteiten van de school**, zoals het gebouw, maar ook het materiaal dat voor handen is, belangrijk is voor hen, maar dat dit geen reden is om te veranderen van school. Wanneer de beperkte **carrièremogelijkheden** voor leraren werden besproken, gaf slechts één beginnende leraar aan omwille van die reden het onderwijs te willen verlaten.

Onderzoeksvraag drie: welke individuele factoren hebben een invloed op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?

Bij de individuele factoren zien we dat de gevolgde **opleiding** van de beginnende leraren geen invloed heeft op hun beslissing om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Wat wel opvallend is, is dat bijna alle bevroagde schoolleiders aangeven dat leraren niet voldoende voorbereid zijn op het werken in een school in een grootstedelijke context, terwijl beginnende leraren aangeven dat het afhankelijk is van hun stage. Dit is in overstemming met het onderzoek van Simon en Johnson (2015). Ook in het TALIS-rapport geven Van Droogenbroeck en collega's (2019) aan dat in Vlaanderen slechts een beperkt deel van de leraren zich effectief goed voorbereid voelt om les te geven in multiculturele en meertalige omgevingen.

Wat betreft de **motivatie** van de leraren uit onze steekproef om in hun huidige school te werken, zien we dat er enerzijds leraren zijn die in hun huidige school terechtgekomen zijn zonder er zelf specifiek voor te kiezen. Ze worden verplicht door hun schoolbestuur of hadden geen andere optie binnen de scholengemeenschap. Anderzijds zijn er heel wat leraren die omwille van de werkzekerheid gemotiveerd zijn om in de grootstedelijke context les te geven. Hoewel ze hierdoor een langere woon-werkafstand moeten afleggen, zorgt de grotere werkgelegenheid ervoor dat ze toch gemotiveerd zijn om naar de grootstedelijke context te komen. Dit zijn vormen van extrinsieke motivatie (Bruinsma & Jansen, 2010), maar vaak halen de bevroagde leraren ook aan dat ze meer voldoening halen uit het lesgeven aan een meer uitdagende leerlingenpopulatie, zoals aangegeven bij de contextfactoren. Deze intrinsieke motivatie is in lijn met de resultaten uit het TALIS-rapport (2018) alsook het onderzoek van Johnson en collega's (2012) waarin de onderzoekers aangeven dat veel leraren kiezen voor het werken met kansarme leerlingen vanuit een rechtvaardigheidsgevoel.

Daarnaast zijn er ook enkele bevroagde leraren minder gemotiveerd om in hun huidige school te blijven werken en twijfelen ze om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Twee ervaren leraren twijfelen omwille van de woon-werkafstand, de overige beginnende leraren twijfelen vooral omwille van de werkdruk, maar ook omwille van de woon-werkafstand, leerlingdiscipline en carrièremogelijkheden. Zoals bij de werkcondities reeds aangegeven, geven deze leraren aan dat het zich goed voelen in het team en het terecht kunnen bij hun collega's ervoor zorgen dat ze (voorlopig) blijven in hun huidige school.

Onderzoeksvraag vier: welke verschillen zijn er op te merken tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie wat betreft personeelsbeleid?

In de laatste onderzoeksvraag van dit rapport worden de verschillen in personeelsbeleid tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie in onze steekproef onderzocht. Wanneer we de contextfactoren en de individuele factoren bekijken, zijn er

geen duidelijke verschillen op te merken tussen de scholen met een hoge retentie en de scholen met een lage retentie. Dit is echter wel het geval bij de werkcondities.

Zoals reeds aangegeven zorgt een sterke schoolleider en een duidelijk personeelsbeleid in combinatie met een goed samenwerkend lerarenteam ervoor dat leraren in onze steekproef aangetrokken worden tot de school en ook blijven. Hierdoor hebben deze scholen een hoge retentie. De belangrijkste verschillen tussen de deelnemende scholen die een lage retentie hebben en de scholen die een hoge retentie hebben, zijn dan ook het leiderschap in de school, de manier waarop de aanwervingen en de opdrachttoewijzing gebeurt door de schoolleider en het beleid dat hierrond wordt gevoerd.

Zo zien we in lijn met het onderzoek van Tuytens en collega's (2019) waarbij participatieve besluitvorming belangrijk is voor strategisch personeelsbeleid binnen een school, het belang van inspraak voor leraren. In het huidige onderzoek merken we in vier scholen met een lage retentie namelijk op dat er enkele opdrachtwissels plaatsvonden waarbij de leraren geen inspraak hadden.

Daarnaast speelt een schoolleider een belangrijke rol in het personeelsbeleid van een school en dus ook bij het aanwerven en het behouden van leraren. Wat betreft het aanwerven van leraren merken we in het onderzoek dat door het lerarentekort in de grootstedelijke context, slechts weinig schoolleiders gericht nieuwe leraren kunnen aanwerven. Toch zien we hier enkele verschillen tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie. In scholen met een hoge retentie zijn schoolleiders meer proactief in hun rekruteringsbeleid. Zij werken meer samen met hogescholen en houden contact met afgestudeerde stagiaires om zo de meest passende leraren voor hun school te vinden.

Tot slot merken we een verschil op wat betreft de schoolcultuur. Hoewel alle scholen in onze steekproef moeilijkheden ervaren bij het werken aan ouderbetrokkenheid komen er vooral in drie scholen met een lage retentie vaak frustraties naar boven. De bevroegde leraren geven echter niet aan dat deze frustraties leiden tot twijfels om de school of het onderwijs te verlaten. Dit is tegenstelling tot de bevindingen van zowel Allensworth en collega's (2009) en Struyven en collega's (2012). Wat betreft de leerlingdiscipline, merken we in een school met een lage retentie op dat de afwezige structuur en afspraken bij leraren omtrent omgaan met leerlingen met gedragsproblemen ervoor zorgen dat leraren de school zouden verlaten. Hierdoor wordt opnieuw het belang van voldoende sturing door de schoolleider opgemerkt.

Op basis van deze bevindingen werden er aanbevelingen voor verschillende actoren geformuleerd. Deze zijn terug te vinden op het einde van het rapport.

Inleiding

Over alle schoolfactoren heen is een goed opgeleide leraar met voldoende expertise de meest bepalende factor voor leerlingenprestaties (Darling-Hammond, 2010; Hattie, 2003). Bij gevolg is het aantrekken en behouden van goede leraren zeer belangrijk. Er is vaak onenigheid over de beste manier om leraren aan te trekken en nog belangrijker te behouden om effectief les te geven aan de meest diverse leerlingenpopulatie (Freedman & Appleman, 2009). Er zijn namelijk verschillende studies die aantonen dat de minst ervaren leraren werken in de meest uitdagende contexten met vaak kansarme leerlingen (Boyd et al., 2005b; Clotfelter et al., 2008; Lankford et al., 2002). Ook in Vlaanderen is de situatie zeer uitgesproken. Op basis van TALIS data blijkt dat meer dan in andere landen de ervaren leraren meestal in een minder uitdagende context werken terwijl de beginnende leraren in scholen werken met een kansarme leerlingenpopulatie (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Deze tendens wordt nog versterkt in tijden van schaarste op de arbeidsmarkt. Veel landen worden namelijk geconfronteerd met (toekomstige) tekorten aan bekwame en gemotiveerde leraren (Van Droogenbroeck et al., 2019) waardoor het aantrekken en behouden van leraren een grote uitdaging is (Darling-Hammond, 2010; Van Droogenbroeck et al., 2019). Hoewel men ook in Vlaanderen verwacht dat over alle onderwijsniveaus heen de aanwervingsbehoefte in 2023 – 2024 ongeveer 10% hoger zal liggen in vergelijking met 2014 – 2015 (Beleidsdomein Onderwijs en Vorming, 2018), zal dit onderzoek focussen op het basisonderwijs in de grootstedelijke context in Vlaanderen. De combinatie van de dalende inschrijvingen in de lerarenopleidingen, het ouder wordende onderwijspersoneel en de hoge uitstroom van leraren, zorgt ervoor dat we in Vlaanderen over een lerarentekort kunnen spreken (Staelens, 2017). Dit lerarentekort bemoeilijkt het aantrekken van leraren.

Wat het behouden van leraren in een school betreft, is een zekere mate van verloop en uitstroom normaal. Veel onderzoekers erkennen echter wel het probleem van het hoge aantal lerarenwissels in uitdagende contexten, maar weinig onderzoek bestudeert waarom dit zo is (Allen et al., 2018; Loeb et al., 2005). Nochtans brengt het vertrek van een leraar uit de school of het onderwijs heel wat gevolgen met zich mee (Allensworth et al., 2009). Zo kunnen de lerarenwissels een negatieve impact hebben op de leerlingenprestaties (Atteberry et al., 2017; Ronfeldt et al., 2013), op de organisatie van de school (Kaden et al., 2016) en op financieel vlak (Ronfeldt et al., 2013). Om lerarenretentie in kansarme scholen te verhogen, moeten we nagaan welke factoren bijdragen tot het behoud van leraren op een school (Freedman & Appleman, 2009).

In de internationale literatuur worden heel wat factoren besproken. In dit onderzoek worden drie categorieën meegenomen, namelijk de contextfactoren, de werkcondities en de individuele factoren. De contextfactoren omvatten de leerlingenpopulatie, de

schoolligging en schoolgrootte en het loon en de mogelijks financiële voordelen die aan het lerarenberoep verbonden zijn. De werkcondities omvatten het leiderschap in de school, de collegialiteit, de coaching en mentoring van beginnende leraren, de professionele ontwikkeling, de autonomie en carrièremogelijkheden, de opdrachttoewijzing en taakbelasting, de faciliteiten op de school en de schoolcultuur. Tot slot worden gender, leeftijd en het aantal jaar ervaring van de leraren, alsook hun motivatie en hun opleiding besproken bij de individuele factoren. Deze drie categorieën worden weerspiegeld in de eerste drie onderzoeksvragen van dit rapport.

Tot slot wordt in de laatste onderzoeksvraag van dit rapport ingegaan op de verschillen tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie wat betreft personeelsbeleid in een grootstedelijke context. Hoewel eerder al werd aangegeven dat er vaak veel lerarenwissels zijn in scholen met een uitdagende context (Allen et al., 2018; Loeb et al., 2005), gingen de onderzoekers voor dit rapport op zoek naar scholen in een grootstedelijke context met weinig lerarenwissels. Door het personeelsbeleid in deze scholen te vergelijken met scholen waar er veel leraren de school verlaten, worden verschillende aanpakken zichtbaar.

Hoofdstuk 1: Theoretisch kader

1.1 Inleiding

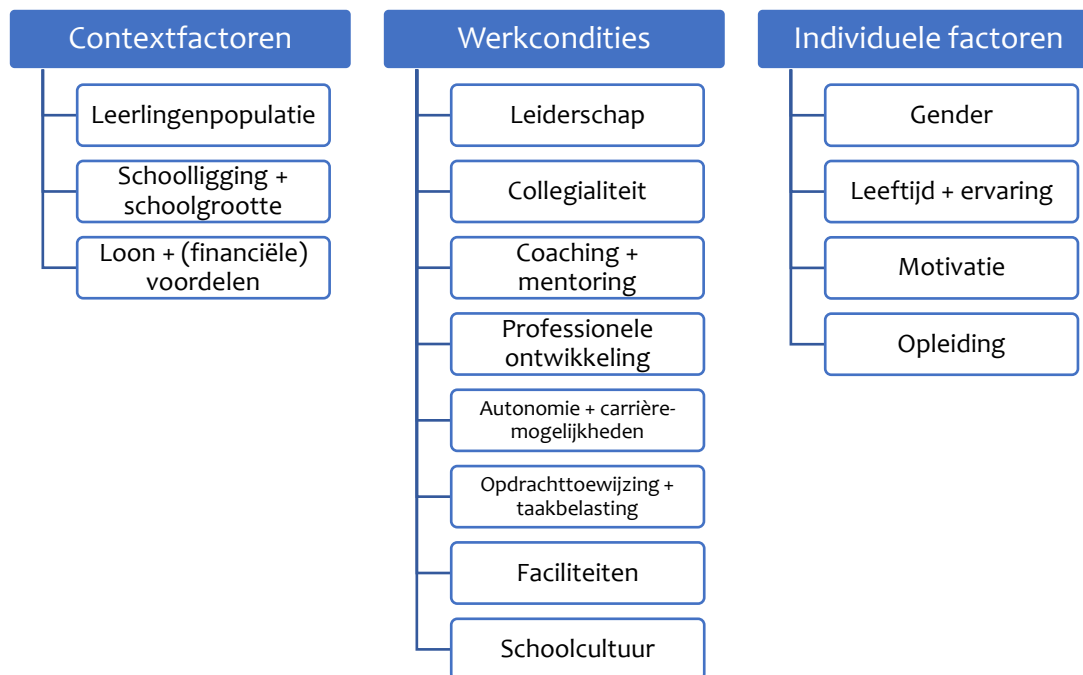
Het aantrekken en behouden van leraren vormt in vele landen een grote uitdaging. De instroom in het beroep is te laag en de uitstroom is vaak te hoog waardoor men geconfronteerd wordt met (toekomstige) tekorten aan bekwame en gemotiveerde leraren (Van Droogenbroeck et al., 2019). Tegelijk bestaat er geen gedeelde definitie van de verschillende concepten, namelijk ‘turnover’, ‘attrition’, ‘retention’ en ‘migration’ (Kelchtermans, 2017). In een eerste deel van het theoretisch kader wordt dieper ingegaan op de definiëring van deze concepten.

Terwijl een zekere mate van lerarenwissels normaal is, kan een lage retentie toch heel wat problemen met zich mee brengen (Allensworth et al., 2009). Zo kunnen de lerarenwissels een negatieve impact hebben op de leerlingenprestaties (Atteberry et al., 2017; Ronfeldt et al., 2013), op de organisatie van de school (Kaden et al., 2016) en op financieel vlak (Ronfeldt et al., 2013). Deze verschillende gebieden waarop de lerarenwissels een invloed kunnen hebben, worden besproken in het tweede deel.

Lerarenwissels zijn een specifiek probleem in kansarme, stedelijke scholen (Allen et al., 2018). Om lerarenretentie in kansarme scholen te verhogen, moeten we nagaan welke factoren een invloed hebben op de beslissing van leraren om te blijven werken in een school (Freedman & Appleman, 2009). Bij het dieper ingaan op de factoren in het derde deel van dit theoretisch kader zal deze uitdagende context reeds meegenomen worden. In dit onderzoek worden de factoren opgesplitst in drie categorieën, namelijk de contextfactoren, de werkcondities en de individuele factoren.

De contextfactoren omvatten de leerlingenpopulatie, de schoolligging en schoolgrootte en het loon en de mogelijks financiële voordelen die aan het lerarenberoep verbonden zijn. Vervolgens zijn de werkcondities gebaseerd op de categorieën van Johnson (2006). Deze omvatten het leiderschap in de school, de collegialiteit, de coaching en mentoring van beginnende leraren, de professionele ontwikkeling, de autonomie en carrièremogelijkheden, de opdrachttoewijzing en taakbelasting, de faciliteiten op de school en de schoolcultuur. Tot slot worden gender, leeftijd en het aantal jaar ervaring van de leraren, alsook hun motivatie en hun opleiding besproken bij de individuele factoren. Een overzicht van de drie categorieën waarin de bepalende factoren zijn opgesplitst, is terug te vinden in onderstaande figuur.

Figuur 1. Overzicht bepalende factoren



1.2 Definiëring

Het aantrekken en behouden van leraren wordt gezien als een internationaal, complex fenomeen. Tegelijkertijd bestaat er geen duidelijke, gedeelde definitie van de verschillende concepten, namelijk ‘turnover’, ‘attrition’, ‘retention’ en ‘migration’ (Kelchtermans, 2017).

De termen ‘turnover’ en ‘attrition’ die in dit onderzoek vertaald worden als lerarenwissels verwijzen volgens Kelchtermans (2017) naar de gediplomeerde leraren die hun school verlaten, meer specifiek vooraleer ze hun pensioenleeftijd bereikt hebben. Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels en Lombaerts (2012) maken echter een onderscheid tussen ‘transfer attrition’ of ‘migration’ en ‘exit attrition’ als onderdelen van het brede begrip lerarenwissels. Het eerste concept wordt in dit onderzoek weergegeven als het lerarenverloop en verwijst naar de leraren die hun huidige positie verlaten en veranderen naar een andere school. In de onderzoeken van onder andere Vagi en Pivovarova (2017) en Darling-Hammond (2010) noemt men deze groep de ‘movers’. Het tweede concept, namelijk ‘exit attrition’ wordt vertaald als lerarenuitstroom waarbij het gaat om leraren die volledig stoppen met lesgeven en bijgevolg niet meer in het onderwijsveld werkzaam zijn (Struyven et al., 2012). Deze laatste groep wordt in de studie van Vagi en Pivovarova (2017) en Darling-Hammond (2010) gezien als de ‘leavers’.

De ‘stayers’ vormen een derde categorie. Deze groep omvat de leraren die in hun huidige lerarenpositie blijven (Vagi & Pivovarova, 2017). Kelchtermans (2017) verwijst in zijn onderzoek naar deze groep met de term ‘retention’, hier vertaald als retentie of

lerarenbehoud. In onderstaande tabel 1.2 wordt een overzicht gegeven van de reeds vernoemde concepten met hun bijhorende vertaling.

Tabel 1.2 Overzicht concepten

Vertaling	Literatuur
Lerarenbehoud / retentie	<i>Stayers, retention</i>
Lerarenwissels	<i>Attrition, turnover, mobility</i>
- Lerarenverloop	<i>Movers, transfer attrition, migration</i>
- Lerarenuitstroom	<i>Leavers, exit attrition</i>

Kukla-Acevedo (2009) vergelijkt de invloed van onder andere de ondersteuning van de schoolleider tussen de drie eerdergenoemde groepen, namelijk de ‘leavers’, de ‘movers’ en de ‘stayers’. Uit haar onderzoek blijkt dat de schoolleider een significante invloed heeft op de retentiebeslissingen van de leraren, maar wanneer de opsplitsing gemaakt wordt, geldt dit enkel voor de ‘movers’ (Kukla-Acevedo, 2009). Daarnaast vormen de ‘movers’ een minder groot probleem voor de globale onderwijssector dan de ‘leavers’ omdat de ‘movers’ nog steeds in het onderwijs werkzaam zijn en zo niet bijdragen tot het algemeen lerarentekort (Ingersoll, 2001).

Hoewel het onderzoek van Kukla-Acevedo (2009) dus aantoont dat de beïnvloedende factoren op het verlaten van de school of het onderwijs anders zijn bij de ‘leavers’ en de ‘movers’, en ook de gevolgen ervan, worden de lerarenwissels toch vaak gezien als de optelsom van beide groepen (Ryan et al., 2017).

Tot slot wordt er omwille van de complexiteit van het fenomeen vaak de intenties of de motivatie van leraren om de school of het beroep te verlaten gemeten in plaats van de leraren te bevragen die effectief veranderd zijn (bv. in Ryan et al., 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Thibodeaux, Labat, Lee, & Labat, 2015). Ook in dit onderzoek zullen de intenties van de leraren bevraagd worden en niet de ‘movers’ of ‘leavers’ zelf. Uit de onderzoeken van Sun en Wang (2017) en Ladd (2011) blijkt dat de intentie om te veranderen een valide voorspeller is voor de effectieve lerarenwissels. Ook Schaefer, Long, en Clandinin (2012) halen in hun onderzoek aan dat het interessant kan zijn om de intenties te meten zodat de lerarenwissels gezien kunnen worden als een proces. Het proces van verloop en uitstroom begint namelijk veel eerder dan het moment waarop men effectief de huidige job verlaat (Schaefer et al., 2012). Toch heeft het meten van de intenties ook enkele beperkingen. Niet alle leraren die de intentie hebben om de school of het beroep te verlaten, gaan dit ook effectief doen. De onzekerheid over de job alternatieven, de financiële gevolgen, de

verplaatstingskosten en de psychologische gevolgen die horen bij het verlaten van het job, kunnen te hoog zijn (Sun & Wang, 2017).

1.3 Impact van lage retentie

Terwijl een zekere mate van lerarenverloop en uitstroom normaal is, kan een lage retentie toch heel wat problemen met zich mee brengen (Allensworth et al., 2009). Zo hebben de lerarenwissels een negatieve impact op de leerlingenprestaties (Atteberry et al., 2017; Ronfeldt et al., 2013). Het onderzoek van Ronfeldt et al. (2013) toont aan dat leerlingen die in een school zitten met een lage lerarenretentie lager scoren voor onder andere wiskunde. Dezelfde resultaten zijn terug te vinden in het onderzoek van Atteberry en collega's (2017) waarbij de leerlingenprestaties lager waren wanneer ze les kregen van leraren die nieuw zijn in de job, maar ook nieuw in de school, het district of het vak.

Daarnaast vertaalt een lage retentie zich op organisatorisch vlak in een instabiele school. Deze instabiliteit heeft een effect op de schoolcultuur want door de hoge mate van lerarenwissels ontbreekt vaak het vertrouwen en de samenwerking in de school tussen leraren, leerlingen en schoolleider (Kaden et al., 2016). Deze afwezigheid van structuur en stabiliteit frustriert de leraren waardoor de school in een vicieuze cirkel van lerarenwissels terecht kan komen, wat er op zijn beurt voor zorgt dat er nog meer leraren de school verlaten (Holme, Jabbar, Germain, & Dinning, 2018; Kaden et al., 2016). Bovendien zorgen de vele lerarenwissels ervoor dat er geen continuïteit bestaat in de professionele ontwikkeling van de leraren (Allensworth et al., 2009). Ook in het onderzoek van Guin (2004) haalden de leraren uit scholen met een lage retentie aan dat ze zich zorgen maakten over hun professionele ontwikkeling. Door de vele lerarenwissels werden dezelfde sessies telkens maar overgedaan, wat voor de gebleven leraren voor herhaling en een verspilling van tijd zorgde. De leraren gaven ook aan dat het moeilijk was om samen te werken met collega's, daar ze elk jaar andere collega's hadden (Guin, 2004).

Tot slot brengt het ook financiële gevolgen voor de school met zich mee (Barnes, Crowe, & Schaefer, 2007; Ronfeldt et al., 2013). Het telkens opnieuw opleiden van beginnende leraren door hen bijvoorbeeld navormingen te laten volgen en begeleidingstrajecten aan te bieden, zijn extra kosten voor een school (Barnes et al., 2007). Hierdoor kan de school minder investeren in andere zaken zoals instructieprogramma's of de werkomstandigheden (Ronfeldt et al., 2013).

1.4 Bepalende factoren retentie

Vaak splitst onderzoek de factoren van retentie op in individuele en context- of werkfactoren (Schaefer et al., 2012). Ook in dit onderzoek wordt de opsplitsing gemaakt, maar omwille van het belang van de werkcondities worden deze ook apart besproken. Zo worden er drie categorieën gevormd, namelijk contextfactoren, werkcondities en

individuele factoren. Daar dit onderzoek plaatsvindt in een grootstedelijke context en meer specifiek in scholen met een hoge onderwijs kansarmoede-indicator (OKI), zal er ook bij de bepalende factoren reeds gefocust worden op deze uitdagende context.

1.4.1 Contextfactoren

1.4.1.1 Leerlingenpopulatie

Scholen met een hoog aantal kansarme, laag presterende leerlingen, vaak grootstedelijke scholen, ervaren een hoger aantal lerarenwissels (Boyd, Grossman, et al., 2011; Guarino, Santibañez, & Daley, 2006; Holme et al., 2018; Vagi & Pivovarova, 2017). Uit Amerikaans onderzoek van Grissom (2011) waarin men de personeelsgegevens van twee opéénvolgende schooljaren vergeleek, blijkt dat er jaarlijks 36% meer lerarenwissels in scholen met een hoog aantal kansarme leerlingen in vergelijking met school met een laag aantal. Wanneer een leraar dergelijke school verlaat, heeft men de neiging om naar scholen te gaan met minder kansarme en minder laag presterende leerlingen (Scafidi, Sjoquist, & Stinebrickner, 2007; Vagi & Pivovarova, 2017). Dit terwijl het net deze laatste groep leerlingen zijn die het meeste baat hebben bij stabiel en goed ondersteunend onderwijs (Fulbeck, 2014). Het is dan ook een zorg van het beleid dat het personeelsverloop geconcentreerd is in bepaalde types van scholen want zo zullen specifieke groepen van leerlingen systematisch mindere kwaliteit van lesgeven ervaren (Scafidi et al., 2007).

Een eerste mogelijkheid voor de lage retentie in kansarme scholen zien Grissom (2011) en Johnson, Berg en Donaldson (2005) in de twijfel die de leraren kunnen hebben om aan deze leerlingen les te geven. De leraren denken dat het lesgeven heel wat dagelijkse moeilijkheden met zich zal meebrengen. Ook Darling-Hammond (2010) haalt aan dat stress van het werken met leerlingen en hun families die een breed scala aan behoeftes hebben voor hogere lerarenwissels kan zorgen.

Uit het TALIS-rapport blijkt dat gemiddeld 92.5% van de Vlaamse leraren in het lager onderwijs tevreden zijn over hun job en de school waarin ze werken, maar leraren die werken in scholen met meer dan 30% kansarme leerlingen zijn minder tevreden met hun werkomgeving dan leraren die lesgeven in scholen met minder kansarme leerlingen (Van Droogenbroeck et al., 2019). Toch vond onderzoek in Franstalig België van Dupriez en collega's (2016) bij startende leraren in het basis- en secundair onderwijs geen link tussen de socio-economische status van de school en het risico dat de leraren de school verlaten. Men suggereert dat het werken in een sociaal precaire omgeving voor een bepaalde groep leraren een positieve keuze kan zijn, terwijl andere leraren net kiezen voor scholen die zich academischer profileren (Dupriez et al., 2016).

Ook Swars en collega's (2009) tonen aan dat leerlingenkenmerken zowel voor lerarenwissels als retentie zorgen. In hun onderzoek bij 134 leraren uit een grote, voorstedelijke school in de Verenigde Staten bleek dat de unieke kenmerken van hun leerlingen ervoor zorgden dat de leraren bleven lesgeven in de school. De klasgroepen

werden gekenmerkt door een culturele diversiteit (op het vlak van taal en socio-economische status). De leraren hadden het gevoel dat ze het verschil konden maken. Deze uitdagende leerlingenkenmerken hadden geen rechtstreekse invloed op de beslissingen van de leraren, maar de auteurs suggereren dat het beleid en de werkomstandigheden (bv. tekort aan ondersteuning bij leerlingen met gedragsproblemen...) die gerelateerd zijn aan deze scholen, een invloed hebben op de retentie van de leraren (Swars et al., 2009). Ook uit de onderzoeken van Johnson, Kraft en Papay (2012) en Johnson en Birkeland (2003) blijkt dat de omstandigheden waarin leraren werken belangrijker zijn, dan de kenmerken van hun leerlingen. Leraren zijn meer tevreden en blijven langer werken in scholen die een positieve werkcontext hebben, onafhankelijk van de leerlingenkenmerken (Johnson et al., 2012). Simon en Johnson (2015) en Geiger en Pivovarova (2018) bevestigen deze bevindingen en geven aan dat leraren die hun kansarme school verlaten niet vluchten voor de leerlingen, maar voor de slechte werkomstandigheden. Op de werkomstandigheden wordt in 1.4.2 nog dieper ingegaan.

1.4.1.2 Schoolligging en schoolgrootte

Een opmerkelijke structurele factor die gerelateerd is aan de intenties van leraren om in de school aan te slag te blijven is de schoolgrootte (Allensworth et al., 2009). Allensworth en collega's (2009) geven in hun rapport over de 'Chicago Public Schools' aan dat grote basisscholen (scholen met meer dan 700 leerlingen) gemiddeld een hogere lerarenretentie hebben in vergelijking met kleine of gemiddelde scholen. Ook in de reviewstudie van Borman en Dowling (2008) komen dezelfde bevindingen naar voor. Een mogelijke verklaring hiervoor zien Allensworth en collega's (2009) in het feit dat in kleine scholen er meer verantwoordelijkheden bij een kleinere groep leraren terecht komen waardoor ze sneller de school willen verlaten.

Daarnaast ervaren stedelijke schooldistricten een lagere lerarenretentie dan landelijke en voorstedelijke districten (Borman & Dowling, 2008; Guarino et al., 2006). Boyd, Lankford, Loeb en Wyckoff (2005b) geven aan dat leraren een school verkiezen in hun eigen buurt die bij voorkeur lijkt op de school in hun thuisstad, wat een verklaring kan zijn voor de lagere retentie in stedelijke gebieden. Hierbij speelt ook de woon-werkafstand een rol. Uit onderzoek in de Amerikaanse staat New York blijkt dat nieuwe leraren die verder van hun school wonen, meer geneigd zijn om te veranderen van school. De afstand helpt hier de hoge mate van lerarenuitstroom in stedelijke scholen te verklaren (Boyd et al., 2005a).

1.4.1.3 Loon en (financiële) voordelen

Het loon van leraren draagt bij tot hun retentie. Verschillende onderzoeken tonen aan dat een laag loon het verlaten van de job bevordert (Guarino et al., 2006; Kaden et al., 2016; Ovenden-Hope, Blandford, Cain, & Maxwell, 2018; Tehseen & Ul Hadi, 2015). Om deze reden is het dan ook mogelijk dat door het aanbieden van financiële voordelen en zo het verhogen van het totale loon, de leraren meer tevreden zijn met hun job waardoor de lerarenwissels verminderen (Fulbeck, 2014). Volgens Borman en Dowling (2008) is het loon

dan ook een relatief gemakkelijke factor die kan worden aangepakt om niet alleen het verloop, maar ook de uitstroom van leraren te verkleinen.

Er zijn reeds verschillende compensatieprogramma's onderzocht. Zo voerden Guarino, Brown en Wyse (2011) in de Verenigde Staten onderzoek naar een 'pay for performance' beleid waarbij de financiële stimuli voor leraren gekoppeld werden aan kwaliteitsindicatoren. Leraren die lesgaven in 'snelgroeiende' scholen kregen bijvoorbeeld een bonus van ongeveer 1400 euro. Dit beleid bleek weinig, maar toch significant geassocieerd met het lerarenverloop. Het leek echter de ongelijke verdeling van kwaliteitsvolle leraren enkel te vergroten (Guarino et al., 2011). Ook Fulbeck (2014) onderzocht de relatie tussen het lerarenverloop en een alternatieve, hervormde lerarencompensatie ('Professional Compensation for teachers', 'ProComp') in de 'Denver Public schools'. De resultaten tonen aan dat het ontvangen van gemiddeld 4000 euro extra per schooljaar geassocieerd werd met het significant verlagen van de kans dat een leraar vertrekt naar een ander district, maar niet binnenin het district. De associatie is echter veel zwakker voor kansarme scholen. Zo zorgt de financiële compensatie in kansrijke scholen voor 30% minder kans op verloop, terwijl dit in de kansarme scholen slechts 7% is (Fulbeck, 2014). Ook in het onderzoek van Clotfelter, Glennie, Ladd en Vigdor (2008) wordt dieper ingegaan op de financiële voordelen in kansarme scholen. In de staat North Carolina kregen gediplomeerde leraren wiskunde, wetenschappen en leraren uit het buitengewoon onderwijs in publieke middelbare scholen met hoge kansarmoede of lage testcores voor drie jaar lang jaarlijks een bonus van ongeveer 1600 euro. Hun resultaten suggereren dat deze bonus voldoende was om de jaarlijkse lerarenwissels te verminderen met 17 % (Clotfelter et al., 2008). Hanushek, Kain en Rivkin (2004) tonen anderzijds aan dat leerlingenkenmerken belangrijker zijn dan loonverschillen tussen districten wanneer het gaat om de beslissingen van leraren om al dan niet te vertrekken.

1.4.2 Werkcondities

De werkcondities voor leraren omvatten de fysieke kenmerken van de werkplek, de organisatiestructuur alsook de sociologische, politieke, psychologische en onderwijskundige kenmerken van de werkomgeving (Ladd, 2011). In het artikel 'The workplace matters: teacher quality, retention and effectiveness' bespreekt Johnson (2006) de verschillende ondersteunende werkcondities voor leraren die ervoor kunnen zorgen dat leraren effectiever lesgeven. De verschillende categorieën waarin de werkcondities worden opgedeeld, worden hier grotendeels overgenomen. Enkel de werkconditie 'schoolcultuur' wordt hier nog aan toegevoegd, vanwege het belang van de twee elementen, ouderbetrokkenheid en leerlingendiscipline, die Simon en Johnson (2015) hieronder plaatsen voor scholen in een grootstedelijke context. Hierdoor zullen er in dit rapport acht werkcondities zullen besproken worden. Uit het onderzoek van Johnson en collega's (2012) blijkt alvast dat de werkcondities een groter deel van de variantie in

lerarentevredenheid en -wissels verklaart dan de demografische kenmerken van de leerlingen.

1.4.2.1 Leiderschap

Verschillende studies hebben reeds aangetoond dat een sterke, effectieve schoolleider kan zorgen voor een hoge retentie in zijn of haar school, ook wanneer leerling- en lerarenkenmerken het tegenovergestelde zouden voorspellen (Grissom & Bartanen, 2019; Player, Youngs, Perrone, & Grogan, 2017). Zo onderzochten Boyd en collega's (2011) de relatie tussen verschillende factoren uit de schoolcontext en de retentiebeslissingen van nieuwe leraren in het basis- en secundair onderwijs in New York. Men vond dat de perceptie van de leraren op de schoolleider de grootste invloed had op de retentiebeslissingen (Boyd, Grossman, et al., 2011). Deze resultaten worden ook bevestigd door Swars en collega's (2009) bij leraren in voorstedelijke basisscholen. De deelnemende leraren rapporteerden vier hoofdfactoren die zij zagen als mogelijke oorzaken voor het wisselen van school, waaronder de leiderschapsstijl van de directeur. Meer specifiek gaf men aan dat een outputgerichte filosofie, de communicatie en het betrekken van leraren bij het maken van beslissingen ervoor zorgen dat ze overwegen om hun school te verlaten (Swars et al., 2009).

De analyses van Carver-Thomas en Darling-Hammond (2017) bevestigen deze bevindingen. Men controleerde voor leerling- en lerarenkenmerken en vond dat de meest voorspellende werkplaatsomstandigheid voor lerarenwissels het tekort aan ondersteuning van de schoolleider was. Meer specifiek ging het in dit onderzoek om de schoolleider die de leraren aanmoedigt en erkent, een duidelijke visie communiceert en in het algemeen de school goed draaiende houdt (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

Ook in het onderzoek van Thibodeaux en collega's (2015) werd de focus gelegd op de effecten van het leiderschap op de intenties van leraren om al dan niet in de school en / of job te blijven. Men vond een significante relatie tussen beiden en suggereerden dat schoolleiders zich meer bewust moeten zijn van hun leiderschapsstijl en gedrag aangezien het een impact heeft op de leraren van hun school (Thibodeaux et al., 2015). Bovendien is het belangrijk dat schoolleiders een strategische retentiestrategie gaan uitwerken op lange termijn voor de leraren die passen in hun schoolcultuur (Kaden et al., 2016). Naast de leiderschapsstijl en de retentiestrategie heeft ook de opleidingsachtergrond van de schoolleider een invloed op de aanwerving, selectie en retentie van leraren. In kansarme scholen zijn hoger opgeleide schoolleiders namelijk meer geneigd om ook leraren die hoger opgeleid zijn aan te trekken (Baker & Cooper, 2005).

Bovendien blijkt uit onderzoek van Grissom (2011) dat de schoolleider een grotere impact heeft op de leraren in kansarme scholen. Meer specifiek geven de leraren een beduidend lagere beoordeling over de ondersteuning en de aanmoediging van de schoolleider in kansarme scholen in vergelijking met kansrijke scholen. Ook andere onderzoeken die zich

focussen op kansarme scholen, tonen gelijkaardige resultaten. Zo toont het onderzoek van Ladd (2011) aan dat de schoolleider de belangrijkste bijdragende factor is, terwijl Johnson en collega's (2012) aantonen dat de schoolleider slechts één van de drie hoofdelementen is, naast de schoolcultuur en de collegialiteit, die bijdraagt tot een kwaliteitsvolle, sociale werkomgeving. Hoewel deze drie elementen met elkaar verweven zijn, worden ook de collegialiteit en de schoolcultuur in dit rapport apart besproken.

Gerelateerd aan de reeds aangehaalde verwevenheid, haalt Johnson (2006) tot slot aan dat de schoolleider de sleutel tot succes is in vrijwel alle ondernemingen die de school doet. Zo reikt de invloed van de schoolleider op de school als een werkplaats voor leraren veel verder dan het hebben van de leiding over de school (Day et al., 2009; Huber & Muijs, 2010; Johnson, 2006).

1.4.2.2 Collegialiteit

Naast de ondersteuning van de schoolleider, heeft ook de ondersteuning van collega's een invloed op de retentie van leraren (Boyd, Grossman, et al., 2011; Buchanan et al., 2013; Kelchtermans, 2017). Thomas en collega's (2019) delen de ondersteuning van collega's op in professionele, emotionele en sociale ondersteuning. Uit dit Vlaams onderzoek bleek dat beginnende leraren gemiddeld van zes collega's steun krijgen en dat de kwaliteit van de ondersteuning en de grootte van het netwerk gerelateerd is aan de intrinsieke motivatie en de job-tevredenheid van de leraren. Samen met self-efficacy worden deze laatste twee factoren gezien als de hoofdfactoren die de retentie van leraren beïnvloeden. Dit heeft als gevolg dat er ook een positieve relatie is tussen de collegiale relaties van de leraren en hun retentie (Thomas et al., 2019).

Internationaal onderzoek bij meer ervaren leraren wijst op gelijkaardige resultaten. In het onderzoek van Newberry en Allsop (2017) werd gebruikt gemaakt van ervaringen van voormalige leraren en toonde men aan dat collegiale relaties een verzachtende factor was. Leraren willen werkelijk blijven in slecht betaalde, niet-interessante jobs als ze wel voelen dat hun werkomgeving met onder andere hun collega's hen ondersteunt (Newberry & Allsop, 2017). De resultaten van Struyven en collega's (2012) zijn gelijkaardig. Het gebrek aan ondersteuning van collega's was een doorslaggevende reden om hun job te verlaten (Struyven et al., 2012).

Ook in onderzoek dat zich focust op scholen met een hoog percentage leerlingen uit gezinnen met een laag inkomen, ziet men de samenwerking tussen leraren als een factor die kan helpen bij het verbeteren van laag presterende scholen en het verhogen van de retentie op deze scholen (Duke, 2006). Meer specifiek ondersteunen drie zaken de collegialiteit onder leraren. Als eerste is er een nood aan een inclusieve omgeving van respect en vertrouwen. Leraren moeten kunnen rekenen op elkaar. Het hebben van gedeelde doelen is een tweede factor (Simon & Johnson, 2015). Leraren zijn meer geneigd om te werken in scholen waar iedereen zijn verantwoordelijkheid opneemt om de school

te verbeteren in zijn geheel (Allensworth et al., 2009). Als laatste factor halen Simon en Johnson (2015) de formele structuren om samen te werken en elkaar te ondersteunen aan. Een mentoring-programma voor beginnende leraren is hier een voorbeeld van.

1.4.2.3 Coaching en mentoring (van nieuwe leraren)

Wanneer leraren starten in een school, stappen ze echter vaak hun klas binnen zonder veel hulp van collega's en / of de schoolleider (Smith & Ingersoll, 2004). Daarom wordt er ook veel aandacht besteed aan coaching en mentoring van beginnende leraren. Samen met een sterke schoolleider, is een gastvrije school die hulp biedt aan nieuwe leraren een factor op schoolniveau die de grootste invloed heeft op de intenties van nieuwe leraren om op de school te blijven (Kapadia, Coca, & Easton, 2007). Deze hulp kan op verschillende manieren worden aangeboden.

Een eerste oplossing om leraren te behouden is om mentors te voorzien, zeker voor degene die nieuw in de school en nieuw in de job zijn (Smith & Ingersoll, 2004). Mentoring omvat de ondersteuning van ervaren leraren die aan het begin van het schooljaar ondersteuning bieden. Daarnaast worden er vaak sterk gestructureerde programma's opgesteld die frequente overlegmomenten bevatten tussen de nieuwe leraar en zijn of haar mentor en dat verspreid over twee jaar (Thibodeaux et al., 2015).

Naast mentoring kunnen kwaliteitsvolle coaching en intervisiegesprekken voor beginnende leraren ook belangrijke factoren zijn die zorgen voor een vermindering van lerarenverloop en lerarenuitstroom (Buchanan et al., 2013; den Brok, Wubbels, & van Tartwijk, 2017; Ronfeldt & McQueen, 2017).

1.4.2.4 Professionele ontwikkeling

Professionele ontwikkeling kan opgesplitst worden in drie verschillende, maar aan elkaar verbonden fases, namelijk de initiële lerarenopleiding, de inductiefase of de eerste jaren van het lesgeven en tot slot de carrièrelange in-service opleidingen (Thomas, 2018). Daar de inductiefase bij de coaching en mentoring aan bod kwam en de lerarenopleiding bij de individuele factoren wordt besproken, zal in dit onderdeel gefocust worden op de carrière lange professionele ontwikkeling.

Om de kwaliteit van een lerarenteam te bevorderen, is het cruciaal om de leraren kansen te bieden zich verder te ontwikkelen (Kalogrides, Loeb, & Béteille, 2012). De carrière lange professionele ontwikkeling verwijst hier naar alle activiteiten die er op gericht zijn de vaardigheden, de kennis, de expertise en andere kenmerken van een leraar te ontwikkelen. Cursussen en workshops zijn de meest voorkomende vormen van deze professionalisering (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013).

Professionaliseringsinitiatieven voor leraren kunnen voor een hogere lerarenretentie zorgen (Ladd, 2011). Johnson (2006) haalt aan dat het niet om een uiteenlopende selectie van eenmalige workshops mag gaan, maar wijst op het belang van een coherent,

aangepast geheel dat tegemoet moet komen aan de individuele noden van de leraren. Enkel op deze laatste manier zullen leraren meer geneigd zijn om op de school te blijven werken (Johnson, 2006). Hoe groot de invloed van deze initiatieven kan zijn, blijft echter onderbelicht.

Ook onderzoek naar de professionele ontwikkeling van leraren in een grootstedelijke context en de relatie tot de retentie van leraren is nog niet gevoerd. Uit het TALIS-rapport van Van Droogenbroeck en collega's (2019) blijkt echter wel dat Vlaamse leraren significant minder behoefte hebben aan professionele ontwikkeling waarbij gefocust wordt op het lesgeven in een multiculturele setting wanneer deze vergeleken worden met internationale vergelijkingslanden. Deze nood is aanzienlijk hoger in scholen met een meer divers leerlingpubliek (Van Droogenbroeck et al., 2019).

1.4.2.5 Autonomie, betrokkenheid en carrièremogelijkheden

Het geven van voldoende autonomie aan leraren, terwijl ze ondersteund worden door collega's zijn faciliterende omstandigheden die voor een lerarenbehoud in een school kunnen zorgen (Geiger & Pivovarova, 2018; Guarino et al., 2006).

Uit onderzoek blijkt dat de perceptie van leraren op hun autonomie negatief gerelateerd is aan hun intentie om te vertrekken op de school (Ford, Olsen, Khojasteh, Ware, & Urick, 2019). Wanneer leraren autonomie krijgen om beslissingen te nemen in hun klas en deel te nemen aan schoolbrede beslissingen, zijn ze meer geneigd om op de school te blijven (Ladd, 2011). Ook Simon en Johnson (2015) halen in hun onderzoek aan dat leraren vertrekken op een school wanneer ze niet tevreden zijn met de collectieve beslissingen die genomen worden en wanneer ze weinig mate van autonomie ervaren in hun klas. Het is zoeken naar een balans tussen enerzijds volledig hun eigen zin doen in de klas zonder rekening te houden met de school als een geheel en anderzijds geen enkele vrijheid krijgen en een streng gecontroleerd, voorgeschreven curriculum volgen (Bland, Church & Luo, 2014).

Daarnaast blijkt uit een Vlaams onderzoek bij 235 afgestudeerde leraren die vijf jaar na afstuderen niet (meer) werkzaam zijn in het onderwijs dat de hoofdreden hiervoor het gebrek aan toekomstperspectief was. Hieronder plaatste men onder andere het gebrek aan zekerheid van werk en loon en de beperkte doorgroeimogelijkheden (Struyven et al., 2012). Ook in het rapport van Carver-Thomas en Darling-Hammond (2017) geven de leraren aan dat ze ontevreden zijn met hun job omdat ze te weinig kansen tot promotie hebben.

1.4.2.6 Opdrachttoewijzing en taakbelasting

De opdrachttoewijzing van een leraar in het basisonderwijs omvat de klas of klassen waaraan men moet lesgeven, de klasgrootte en de daarbij horende taakbelasting. Ook het feit of men het vereiste of voldoende bekwaamheidsbewijs heeft voor de opdracht speelt een rol. De tevredenheid van een leraar is sterk afhankelijk van de klas waaraan ze mogen lesgeven en hoe goed ze daarop voorbereid zijn (Johnson, 2006). Nieuwe leraren hebben

het vaak moeilijk met opdrachten waarbij ze lessen moeten geven waarover ze weinig kennis hebben, wat veel voorbereiding vraagt, het krijgen van gesplitste opdrachten (in verschillende klassen of scholen) en met het toegewezen krijgen van grote klassen (Johnson, 2006). Ook het onderzoek van Johnson en Birkeland (2003) focust op nieuwe leraren en men stelt vast dat een slechte toewijzing een hoofdbron kan zijn van ontevredenheid, wat kan leiden tot het stoppen met de job (Johnson & Birkeland, 2003). Daar er meer nieuwe leraren werken in uitdagende schoolcontexten met kansarme leerlingen, is dit probleem in deze context nog groter (Ingersoll, 2002). Bovendien blijkt uit Amerikaans onderzoek van Darling-Hammond (2010) dat leraren die werken in minder uitdagende schoolcontexten gemakkelijkere werkomstandigheden, inclusief kleinere klasgroepen en een lagere taakbelasting ervaren. In Vlaanderen zou dit echter niet het geval mogen zijn. Sinds 2002 bestaat namelijk het Gelijke Onderwijskansenbeleid (GOK-beleid). In het gewoon basisonderwijs spreekt men sinds 2012 over het SES-beleid dat als doel heeft een beleid uit te tekenen gericht op het realiseren van optimale leer- en ontwikkelingskansen voor alle leerlingen. De derde pijler van dit beleid, het geïntegreerd ondersteuningsbeleid, bestaat erin dat scholen bijkomende middelen ontvangen naargelang het aandeel leerlingen uit sociaal kwetsbare milieus. (Franck, Nicaise, & Lavrijsen, 2017). Door deze bijkomende middelen kunnen ze de taakbelasting van de leraren verlagen.

Donaldson en Johnson (2010) voerden een onderzoek uit bij 'Teach for America' leraren. Deze leraren presteerden zeer goed in eerdere scholen en gingen via dit project twee jaar lesgeven in kansarme scholen. Uit het onderzoek bleek dat de leraren met meer uitdagende opdrachten (bijvoorbeeld lesgeven in verschillende klassen) een groter risico hadden om hun school te verlaten of het lesgeven in het geheel (Donaldson & Johnson, 2010). Ook in het onderzoek van Horng (2009) werd aangetoond dat werkcondities waaronder de klasgrootte een grotere invloed hadden op de lerarenretentie in vergelijking met het loon van de leraren en de leerlingenkenmerken. Anderzijds halen Brill en McCartney (2008) aan dat de leraren uit hun onderzoek klasgrootte als een beïnvloedende factor vermeldden, maar dat de factor niet frequent genoemd werd bij leraren die effectief vertrokken waren naar een andere school of job. Dit resultaat suggereert dat een kleine klas wenselijk is, maar dat er toch andere factoren zijn die zwaarder doorwegen (Brill & McCartney, 2008). Wanneer leraren omwille van de opdrachttoewijzing veranderen van school, gaan ze op zoek naar scholen die gepaste opdrachten aanbieden met een eerlijke en werkbare taakbelasting en klasgrootte (Johnson, 2006).

In het onderzoek van Brill en McCartney (2008) haalden de leraren ook aan dat taakbelasting of werkdruk zwaarder doorweegt. Mogelijks is de taakbelasting wel gerelateerd aan de grootte van de klas waar de leraar voor staat, maar doordat de werklust doorheen de jaren is toegenomen, ervaren de leraren dit als een zwaardere beïnvloedende factor (Brill & McCartney, 2008). Het takenpakket van een leraar bevat immers veel meer dan enkel het lesgeven zelf. Zo wordt er ook verwacht dat men recente technologische

innovaties toepast, deelneemt aan vergaderingen en een band opbouwt met de leerlingen en hun ouders (Sass, Seal, & Martin, 2011). Onderzoek toont aan dat een te grote taakbelasting leidt tot uitputting bij leraren en intenties om de school en / of de job te verlaten (Liu & Onwuegbuzie, 2012). Dit geldt niet alleen voor beginnende leraren, maar ook voor meer ervaren leraren (Buchanan et al., 2013; Howes & Goodman-Delahunty, 2015). Enkel Liu en Onwuegbuzie (2012) vonden geen significante link tussen de taakbelasting en job ontevredenheid. Zij geven aan dat leraren de werkdruk aankunnen, mits voldoende ondersteuning van de schoolleider (Liu & Onwuegbuzie, 2012).

1.4.2.7 Faciliteiten op school

De faciliteiten op een school verwijzen naar de fysieke plaatsen waar leraren werken alsook de bronnen die toegankelijk zijn voor hen zoals werkboeken, stappenplannen en evaluaties (Boyd, Grossman, et al., 2011). Deze fysieke elementen van een school zijn gemakkelijk te identificeren, te inventariseren en te beoordelen, maar het is vaak moeilijk om de effecten ervan op de lerarenretentie na te gaan (Johnson, 2006). Onderzoek dat reeds gevoerd is naar de invloed van de faciliteiten op de lerarenwissels vertoont dan ook tegenstrijdige resultaten. Zo onderzochten Buckley, Schneider en Shang (2004) het effect van de kwaliteit van de schoolfaciliteiten op de lerarenretentie in enkele stedelijke schooldistricten in de Verenigde Staten. Hoewel het verbeteren van de faciliteiten een grote investering kan zijn, kan het grote voordelen opleveren zoals het verhogen van de lerarenretentie (Buckley et al., 2004). Ook Loeb, Darling-Hammond en Luczak (2005) vonden dat de beschikbaarheid van handboeken en technologie significante voorspellers van lerarenwissels zijn. Redding en Henry (2018) haalden echter aan dat een positief beeld van de faciliteiten bij leraren zorgde voor verlaagde kans op het veranderen van school in een schooljaar, maar op het einde van een schooljaar zorgde dit voor een hogere kans op lerarenwissels. Daarnaast toont ander onderzoek echter geen significante relatie aan tussen lerarenretentie en de schoolfaciliteiten (Boyd, Grossman, et al., 2011).

1.4.2.8 Schoolcultuur

Een sterke schoolcultuur wordt gelinkt aan een hoge lerarenretentie (Johnson et al., 2012; Simon & Johnson, 2015). De schoolcultuur wordt gedefinieerd als de geldende waarden en normen in een school die geuit worden door het gedrag en handelen van individuen (Simon & Johnson, 2015). Johnson en collega's (2012) geven bovendien aan dat de schoolcultuur samenhangt met het leiderschap en de collegialiteit op school en dat ze samen de onderdelen vormen van de sociale context. Hoewel het dus vaak moeilijk is om onderdelen van de schoolcultuur te onderscheiden van de algemene werkomstandigheden, plaatsen Simon en Johnson (2015) hier twee specifieke zaken onder, namelijk ouderbetrokkenheid en leerlingendiscipline.

Ouderbetrokkenheid. In het basisonderwijs zijn de percepties van leraren op de betrokkenheid van ouders sterk gerelateerd aan hun beslissing om te blijven in een school (Allensworth et al., 2009; Struyven et al., 2012). Leraren in het basisonderwijs komen vaak

in contact met ouders (bv. aan de schoolpoort, via correspondentie...) en zijn veelal de enige op de school die geruime tijd doorbrengt met het kind en bijgevolg een belangrijk aanspreekpunt voor ouders (Struyven et al., 2012). Daarnaast haalt Bryk (2010) aan dat er vaak in stedelijke scholen geen band bestaat tussen de leraren en de ouders, maar ook tussen de leraren en de schoolomgeving.

Leerlingdiscipline. Leraren zijn meer geneigd om de school te verlaten wanneer een tekort aan discipline bij de leerlingen hun lesgeven belemmert (Allensworth et al., 2009; Boyd, Grossman, et al., 2011; Simon & Johnson, 2015). Ook uit het onderzoek van Brill en McCartney (2008) bleek dat verschillende gedragsproblemen van leerlingen negatief gelinkt waren met de job-tevredenheid van de leraren als met hun plan om te blijven in de job. Terwijl Ingersoll (2003) aanhaalt dat het moeilijke gedrag van leerlingen niet direct gecorreleerd is met de socio-economische status van de school, blijkt uit het TALIS-rapport dat Vlaamse leraren die lesgeven in scholen met een meer kansarme leerlingpopulatie meer tijd spenderen aan ordehandhaving tijdens de les dan hun collega's die lesgeven in scholen met een minder divers leerlingpubliek (Van Droogenbroeck et al., 2019).

1.4.3 Individuele factoren

1.4.3.1 Gender

Verschillende studies tonen aan dat vrouwelijke leraren meer geneigd zijn om de job te verlaten dan mannelijke leraren (Borman & Dowling, 2008; Grissom, Viano, & Selin, 2016; Guarino et al., 2006; Kaden et al., 2016; Kukla-Acevedo, 2009). Het hogere aantal vrouwelijke leraren en het vaker uitvallen van vrouwen omwille van de opvoeding van de kinderen, zijn twee mogelijke verklaringen hiervoor (Grissom et al., 2016).

Toch bevestigen niet alle onderzoeken deze bevindingen. Allensworth en collega's (2009) merkten namelijk weinig verschil op tussen mannelijke en vrouwelijke leraren. In de onderzochte basisscholen in Chicago, bleven 81% van de vrouwelijke leraren en 80% van de mannelijke leraren lesgeven wanneer er vergeleken werd voor twee opéénvolgende schooljaren (Allensworth et al., 2009). Ook uit het TALIS-rapport blijkt dat er geen verschillen zijn tussen mannen en vrouwen wat betreft hun jobtevredenheid (Van Droogenbroeck et al., 2019).

1.4.3.2 Leeftijd en ervaring

De leeftijd en het aantal jaren ervaring in het onderwijs zijn sterke voorspellers voor de retentie van leraren. Zo zijn jonge, onervaren leraren meer geneigd om de job te verlaten (Grissom et al., 2016; Hughes, 2012; Kaden et al., 2016; Kukla-Acevedo, 2009; Vagi & Pivovarova, 2017). Heel veel onderzoek is reeds gevoerd naar de redenen waarom beginnende leraren (met minder dan vijf jaar ervaring) het onderwijs vroegtijdig verlaten (bv. Buchanan et al., 2013; den Brok et al., 2017; Gallant & Riley, 2017; Piot, Kelchtermans, & Ballet, 2010). Een mismatch met de school waar ze geplaatst worden, een tekort aan kennis

van de arbeidsmarkt en mindere vaardigheden zorgen ervoor dat ze minder inzetbaar zijn op de wenselijke posities (Vagi & Pivovarova, 2017).

Daarnaast zijn beginnende leraren doorgaans jonger dan ervaren leraren waardoor ook leeftijd geassocieerd kan worden met lerarenretentie (Allensworth et al., 2009; Kukla-Acevedo, 2009). Uit onderzoek in de 'Chicago public schools' bleek dat retentie het laagst was bij erg jonge leraren, het hoogste bij leraren vanaf het einde van hun jaren 30 tot het begin van hun jaren 50 om vervolgens opnieuw te dalen vanaf dat men 55 jaar is. Als verklaring voor dit laatste gaf men het feit dat deze groep leraren hun pensioenleeftijd nadert (Allensworth et al., 2009). Ook in Vlaanderen vindt men dezelfde resultaten terug (Van Droogenbroeck et al., 2019).

1.4.3.3 Motivatie

Met het oog op het aantrekken en behouden van gemotiveerde en bekwame leraren is het belangrijk te weten wat mensen motiveert om leraar te worden (Van Droogenbroeck et al., 2019) en wat hen motiveert om in een uitdagende school aan de slag te gaan.

De motivatie van leraren kan worden opgesplitst in twee types. Enerzijds kunnen leraren intrinsiek gemotiveerd zijn, wat betekent dat ze hun motivatie halen uit het feit dat ze het beroep graag uitoefenen en voldoening halen uit het lesgeven. Anderzijds kunnen leraren ook gemotiveerd zijn omwille van de externe, materiële beloningen of de arbeidsomstandigheden die vasthangen aan het lerarenberoep. Deze vormen van motivatie verwijzen naar de extrinsieke motivatie (Bruinsma & Jansen, 2010).

Uit het TALIS-rapport (2018) blijkt alvast dat Vlaamse leraren vooral sterk intrinsiek gemotiveerd zijn. De grootste motivatie putten leraren namelijk uit de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden en uit helpen van sociaal zwakkeren. Wanneer er specifiek gekeken wordt naar scholen met een hoger aantal kansarme leerlingen en leerlingen met een migratieachtergrond, blijkt dat leraren significant meer intrinsiek gemotiveerd zijn dan hun collega's die werken in scholen met een minder kwetsbaar leerlingenpubliek (Van Droogenbroeck et al., 2019).

Als we nog meer ingaan op de scholen met een kansarme leerlingenpopulatie geven Johnson en collega's (2012) aan dat veel leraren kiezen voor het werken met kansarme leerlingen vanuit een rechtvaardigheidsgevoel of omdat ze geloven dat door aan die groep les te geven, ze kunnen bijdragen tot het algemene belang. Anderzijds zijn er leraren die deze groep vermijden omwille van persoonlijk ongemak of twijfels dat ze niet succesvol zullen zijn in het lesgeven aan deze groepen (Darling-Hammond, 2010; Grissom, 2011; Johnson et al., 2012).

Concluderend kan gesteld worden dat hoewel het er naar uit ziet dat de gemiddelde leraar kiest om scholen met kansarme leerlingen te vermijden, er toch heel wat verschillen tussen

leraren zijn. De ene leraar voelt zich heel erg aangetrokken tot een kansarme school, terwijl anderen ze net vermijden (Boyd et al., 2005a).

1.4.3.4 Opleiding

In het algemeen zorgt een goede lerarenopleiding ervoor dat de leraren minder geneigd zijn het onderwijs te verlaten dan leraren die geen of geen goede opleiding hebben genoten (Darling-Hammond, 2010). Volgens Darling-Hammond (2010) bevat deze goede lerarenopleiding voldoende training in specifieke zaken van het lesgeven (bijvoorbeeld het selecteren en gebruiken van instructiemateriaal, kinderpsychologie...) en stages waarbij de toekomstige leraren voldoende feedback kregen op hun lesgeven. Ook Darling-Hammond, Chung en Frelow (2002) geven aan dat wanneer leraren zich voorbereid voelen om met de job te starten, dit positief gerelateerd is aan hun intentie om te blijven in de job.

Daarnaast speelt ook de graad van de opleiding een rol. Onderzoek toont aan dat hoger opgeleide leraren (masterdiploma) meer geneigd zijn om de school en de job effectief te verlaten (Johnson, 2006), ook wanneer ze lesgeven aan laag-presterende leerlingen (Boyd et al., 2005a). Ook Dupriez en collega's (2016) toonden aan dat leraren met een erkend lerarendiploma meer geneigd zijn om in het beroep te blijven in vergelijking met hun collega's die geen voorbereiding hebben gehad. Bovendien blijkt dat de leraren met een masterdiploma gemiddeld het meeste veranderen van beroep, wat volgens de auteurs verklaard kan worden door het feit dat ze gemakkelijker erkenning vinden voor hun diploma in andere sectoren op de arbeidsmarkt (Dupriez et al., 2016).

Wanneer we nog dieper ingaan op onderzoek dat plaatsvond in kansarme scholen, vinden we verschillende resultaten. Enerzijds geven leraren aan dat ze vaak gefrustreerd zijn omwille van het feit dat hun opleiding hen niet voldoende voorbereidde op het werken in schoolbuurten die verschillen van hun eigen buurt (Simon & Johnson, 2015). Ook Van Droogenbroeck en collega's (2019) geven aan dat in Vlaanderen het contrast tussen de mate waarin het lesgeven in multiculturele en meertalige omgevingen onderdeel is van de lerarenopleiding en hoe slechts een beperkt deel van de leraren zich hierin effectief goed voorbereid voelt, opmerkelijk is. Anderzijds geeft Johnson (2006) aan dat leraren die een beter zicht hebben op wat de job juist zal inhouden, meer geneigd zijn om op de school te blijven, maar dat dit echter niet geldt voor scholen met een lage socio-economische status.

Freedman en Appleman (2009) deden onderzoek naar het 'MUSE'-programma van een Amerikaanse lerarenopleiding. Dit programma had twee doelen. Enerzijds wou het nieuwe leraren theoretische achtergrond voorzien omtrent het lesgeven in stedelijke scholen en in een multiculturele setting. Anderzijds wou het nieuwe leraren ondersteunen bij het lesgeven in deze scholen. Uit hun onderzoek bleek dat leraren langer bleven lesgeven in een kansarme school vanwege de opleiding. De leraren startten de opleiding namelijk met veel betrokkenheid tot het lesgeven in deze uitdagende contexten en wanneer de opleiding volbracht was, was deze betrokkenheid nog groter en leken de verschillende

ondersteunende structuren hen te helpen om te kunnen omgaan met de complexe problemen die ze ervaren in hun school (Freedman & Appleman, 2009).

Hoewel bovenstaande onderzoeken aantonen dat er een relatie is tussen de opleiding en de retentie van leraren, haalt Sims (2019) in zijn onderzoek aan dat deze relatie afhankelijk is van andere werkcondities zoals leiderschap en opdrachttoewijzing.

1.5 Conclusie en onderzoeksvragen

Samenvattend kan gesteld worden dat een lage lerarenretentie in een school een grote impact heeft, zowel op financieel en organisatorisch vlak (Holme et al., 2018; Kaden et al., 2016), alsook op de leerlingenprestaties (Atteberry et al., 2017; Ronfeldt et al., 2013). Uit bovenstaande literatuurstudie blijkt dat heel wat factoren een invloed hebben op de lerarenwissels in een school. Enerzijds halen Johnson en collega's (2012) aan dat hoofdzakelijk de werkcondities een belangrijke rol spelen, ongeacht de leerlingenkenmerken. Anderzijds geeft Grissom (2011) aan dat de werkcondities vaak minder gunstig zijn in scholen met een kansarme leerlingenpopulatie, terwijl het net belangrijker is voor scholen in een grootstedelijke context dat ze bijvoorbeeld een sterke schoolleider en een goede schoolcultuur hebben. Het is bijgevolg belangrijk om inzicht te verwerven in de factoren die een invloed hebben op het lerarenverloop en de lerarenuitstroom in een kansarme school. In verschillende internationale studies vindt men dat naast de werkcondities ook extra verloning voor de leraren (o. a. Fulbeck, 2014; Guarino et al., 2011), de motivatie van leraren om te werken met kansarme leerlingen (o. a. Boyd et al., 2005a; Johnson et al., 2012) en de opleiding van de leraren (o. a. Johnson, 2006) voor lerarenbehoud kunnen zorgen, maar de resultaten zijn niet eenduidig. Uiteindelijk is het behouden van leraren in een kansarme school afhankelijk van de combinatie van veel verschillende factoren.

Dit onderzoek richt zich dan ook voornamelijk op het identificeren van factoren die de lerarenwissels in een school in een grootstedelijke context beïnvloeden. Eerder onderzoek heeft reeds aandacht besteed aan strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen (SONO OL. 2.3). Hierbij worden scholen uit een grootstedelijke context niet expliciet opgenomen. Dit onderzoek gaat dieper in op de grootstedelijke context in Vlaanderen, namelijk Brussel en Antwerpen en is zo complementair aan voorgaand onderzoek.

Meer specifiek worden de deelnemende scholen opgedeeld in twee groepen, namelijk scholen met een hoge retentie en scholen met lage retentie. Hierdoor kunnen de beïnvloedende factoren die worden aangegeven in beide groepen van scholen vergeleken worden met elkaar. Dit vanuit het perspectief van de schoolleider, beginnende en ervaren leraren. Op deze manier kan er een diepgaande analyse uitgevoerd van het beleid en de praktijken in scholen in een grootstedelijke context.

De onderzoeksvragen binnen dit onderzoeksproject zijn:

- 5) Welke contextfactoren hebben een invloed op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?
 - a. Welke verschillen zijn er op te merken tussen de schoolleiders, de ervaren en de beginnende leraren?

- 6) Welke werkcondities spelen een rol bij het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?
 - a. Welke verschillen zijn er op te merken tussen de schoolleiders, de ervaren en de beginnende leraren?

- 7) Welke individuele factoren hebben een invloed op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context?

- 8) Welke verschillen zijn er op te merken tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie wat betreft personeelsbeleid?

Hoofdstuk 2: Methodologie

2.1 Inleiding

Dit onderzoek wil dieper ingaan op de factoren die een invloed kunnen hebben op de beslissing van leraren om al dan niet te blijven werken in een school in een grootstedelijke context. Meer specifiek wil het onderzoek het perspectief van schoolleiders, ervaren en beginnende leraren naar voren brengen. Om die redenen wordt er dan ook geen generalisering en grootschaligheid nagestreefd voor de gehele Vlaamse populatie, maar werd voor een kwalitatieve onderzoeksaanpak geopteerd met als doel een diepgaand beeld te schetsen van specifiek geselecteerde scholen.

In dit kwalitatief onderzoek werd er geopteerd voor de casestudymethode waarbij tien cases werden geselecteerd, vier scholen met een hoge retentie en zes scholen met een lage retentie. Door de processen in scholen met weinig personeelwissels te vergelijken met scholen met veel personeelwissels, zorgt het onderzoek voor meer inzicht op de manier waarop bepaalde processen al dan niet als hefboom voor hoge retentie kunnen dienen.

Concreet werden er zes cases uit de Brusselse grootstedelijke context en vier cases uit de Antwerpse grootstedelijke context geselecteerd. In elke school werd de schoolleider, een ervaren leraar en twee beginnende leraren bevroegd. Zo werden er in totaal 40 semigestructureerde interviews afgenomen.

In wat volgt worden de steekproef en de onderzoeksinstrumenten toegelicht.

2.2 Steekproef

2.2.1 Steekproeftrekking

Door gebruik te maken van de casestudymethode kan het onderzoek een beeld schetsen van de factoren die een invloed hebben op de personeelwissels in scholen in de grootstedelijke context. De onderzoekspopulatie bestaat uit twee soorten scholen, namelijk scholen met een hoge en een lage retentie in Antwerpen en Brussel. Aangezien de verschillende gebieden en de scholen daarbinnen gelegen sterk kunnen verschillen, is het van belang om ook daarbij specifieke keuzes te maken.

In wat volgt worden de keuzes om tot de selectie van de steekproeftrekking in Antwerpen en Brussel te komen, toegelicht.

2.2.1.1 Selectie postcodes

Een eerste selectie werd gemaakt op basis van de gemiddelde OKI (onderwijs kansarmoede-indicator) per postcode in Antwerpen en Brussel. De OKI wordt berekend als

het aantal van de vier leerlingenkenmerken (thuis taal niet-Nederlands, laag opleidingsniveau van de moeder, ontvangen van een schooltoelage, buurt met hoge mate van schoolse vertraging) waarop de leerlingen aantikken, gedeeld door het totale leerlingenaantal van de school. De OKI is bijgevolg een cijfer tussen nul (geen kansarmoede) en vier (extreme kansarmoede) (Stadsmonitor Vlaanderen, 2020). In dit onderzoek werd deze OKI berekend op basis van de lijst ‘cijfermateriaal leerlingenkenmerken voor schooljaar 2017 – 2018’. Wanneer een aantal bij een indicator niet weergegeven werd omdat die minstens 95 % bedraagt, werd in de plaats van de ‘missing value’ het aantal ingevuld dat overeenkomt met 95 %.¹ Op deze manier werd een OKI berekend per school (of benaderende OKI in het geval van een gemaskeerd aantal bij een bepaalde indicator).

Vervolgens werd per postcode een gemiddelde OKI berekend van alle scholen binnen deze postcode. Op basis van deze werkwijze werden de postcodes met de hoogst gemiddelde OKI geselecteerd. Er werd ook rekening gehouden met het aantal scholen per postcode. Postcodes met weinig scholen werden vermeden zodat er telkens voldoende scholen in de postcode aanwezig waren om uit te selecteren.

Concreet werden er drie postcodes in Brussel en drie postcodes in Antwerpen geselecteerd. Om zicht te krijgen op de retentie in de scholen, werden de geaggregeerde personeelsgegevens op schoolniveau van de 93 scholen gelegen in deze zes postcodes bij het departement Onderwijs en Vorming opgevraagd voor vijf opéénvolgende schooljaren, namelijk vanaf het schooljaar 2013 – 2014 tot en met het schooljaar 2017 – 2018. Dit laat ons toe om de evolutie in de gegevens voor deze jaren te bekijken. De gegevens werden op schoolniveau en niet op vestigingsplaatsniveau aangeleverd.

2.2.1.2 Eerste selectie scholen o.b.v. aantal nieuwe personeelsleden, gemiddeld aantal jaren anciënniteit in het onderwijs en in de school

Vervolgens werd een eerste selectie scholen met hoge en lage retentie gemaakt op basis van de verkregen gegevens. Meer specifiek werd er gekeken naar het aantal nieuwe personeelsleden per school, het gemiddeld aantal jaren anciënniteit van de leraren in het onderwijs en het gemiddeld aantal jaren anciënniteit van de leraren in de school. Deze informatie werd vergeleken over de vijf schooljaren heen. De scholen met de meest opvallende gegevens die konden wijzen op een hoge of lage retentie werden geselecteerd en verder geanalyseerd. Na deze eerste selectie bleven er 31 scholen over.

2.2.1.3 Doornemen meest recente inspectieverslag

Daarna werd het meest recente inspectieverslag van de 31 overgebleven scholen doorgenomen. In het inspectieverslag staat namelijk vaak interessante informatie in

¹ Omwille van de privacy worden de aantallen vervangen door ‘---’ wanneer die meer dan 95 % van het aantal leerlingen bedragen.

verband met het personeelsbeleid op school, eventuele capaciteitsuitbreiding of de recente opstart van de school. Een opstart of een capaciteitsuitbreiding kan namelijk het hoge aantal nieuwe personeelsleden in een school verklaren. Na het doornemen van de verslagen bleven er 18 scholen over.

2.2.1.4 Analyse overige personeelsgegevens

In een volgende fase werden de overige personeelsgegevens van de resterende scholen onder de loep genomen. Zo werd het aantal personeelsleden per bekwaamheidsbewijsrubricering (VE, VO en AND) meegenomen. Een hoog aantal personen met een AND bekwaamheidsbewijs kan wijzen op het feit dat de school het moeilijk heeft om het juiste personeel te vinden en zo een lagere retentie heeft. Ook de statuutaanstelling (TABD, TADD en vast benoemd) werd in deze fase bekeken. Een carrière in het onderwijs start vaak met één of meer tijdelijke jobs. Dit zijn 'tijdelijke aanstellingen van bepaalde duur' (TABD). Na minstens drie schooljaren kan een TABD veranderen in een tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD). Dit betekent dat de aanstelling kan doorlopen over schooljaren heen. Een TADD'er kan nadien nog in aanmerking komen voor een vaste benoeming als men voldoet aan een aantal voorwaarden (Vlaamse overheid, 2020). Enerzijds kan een laag aantal leraren met het statuut TADD wijzen op het feit dat de leraren minder dan drie jaar aan de slag gaan binnen de scholengemeenschap en dat de school dus een lage retentie heeft. Anderzijds kan een hoog aantal leraren met het statuut vast benoemd in combinatie met een laag aantal leraren met het statuut TADD wijzen op een hoge retentie. Wanneer het aantal lestijden van de school wordt meegenomen, kan namelijk worden nagegaan of de school zijn maximum aantal vast benoemden reeds bereikt heeft. In deze situaties betekent een laag aantal leraren met het statuut TADD wel degelijk een hoge retentie.

Tot slot werden ook de cluster van dienstonderbrekingen en de categorieën van aantal ziekte-dagen meegenomen. Zo kan een hoog aantal leraren in de cluster moederschapsbescherming een verklaring zijn voor een hoger aantal nieuwe personeelsleden in een bepaald schooljaar. De aantallen werden ook telkens vergeleken met het totaal aantal personeelsleden op de school. Bovendien dienden deze extra gegevens vooral om de eerdere gegevens te gaan controleren en eventueel te relativieren.

In deze fase werden ook de paren gevormd. Per postcode werd er minstens één paar gevormd. Bij drie postcodes bleven er telkens twee scholen over die in aanmerking kwamen voor hoge of lage retentie. Bij het vormen van de paren was het niet mogelijk om rekening te houden met het onderwijsnet waartoe de scholen behoren omdat we niet steeds een school met hoge én een school met lage retentie uit hetzelfde net vonden binnen eenzelfde postcode. In de totalselectie zijn er 15 scholen over waarvan twee uit het gemeenschapsonderwijs, vier uit het gesubsidieerd vrij onderwijs en negen uit het gesubsidieerd officieel onderwijs. Zo is er een goede verdeling van de netten.

2.2.1.5 Aftoetsen bij experts

In deze fase werd de onderverdeling in een groep scholen met hoge retentie en een groep lage retentie, alsook de gevormde paren voorgelegd aan een groep experts. De gevormde paren uit Brussel werden voorgelegd aan het Onderwijscentrum Brussel, terwijl de Antwerpse scholen werden voorgelegd aan het Onderwijsnetwerk Antwerpen. Deze twee organisaties werken samen met de scholen aan de ontwikkelingskansen van kinderen en jongeren in hun stad. Zij konden extra informatie geven omtrent recente directiewissels, de schoolbesturen waartoe de geselecteerde scholen behoren, de draagkracht en de ligging van de geselecteerde scholen. Uit de verkregen feedback bleek dat het niet noodzakelijk is om scholen binnen eenzelfde postcode te selecteren, daar de geselecteerde postcodes vrij gelijkaardig zijn. Uiteindelijk werden er tien scholen geselecteerd waarvan zes scholen in Brussel en vier scholen in Antwerpen.

2.2.1.6 Contacteren scholen

De schoolleiders van de geselecteerde scholen werden aangeschreven via een brief die zowel via e-mail als via de post werd verstuurd met daarin de informatie omtrent het onderzoek alsook de vraag tot medewerking. Eén tot twee weken later werden de schoolleiders persoonlijk telefonisch gecontacteerd. Twee scholen weigerden hun medewerking aan het onderzoek en één schoolleider was zeer moeilijk te bereiken. Zeven van deze geselecteerde scholen verleenden hun medewerking aan het onderzoek.

Vervolgens werden er drie scholen die op basis van de feedback van de experts als reserve werden beschouwd, maar dus ook duidelijke kenmerken van hoge en lage retentie bevatten, gecontacteerd. Slechts één van deze drie scholen stemde in met een deelname aan het onderzoek.

Daar we van de experts hadden vernomen dat het vormen van een paar binnen eenzelfde postcode niet noodzakelijk was, werd er vervolgens geopteerd om twee scholen (met respectievelijk een hoge en lage retentie) die niet binnen eenzelfde postcode gelegen waren te contacteren. Eén van deze scholen was bereid om deel te nemen aan het onderzoek.

Om tot de steekproef van tien scholen te komen, werden er tot slot drie scholen gecontacteerd die wel kenmerken vertoonden van een hoge of lage retentie, maar die minder uitgesproken waren dan bij de eerste groep scholen.

Concluderend kan worden meegegeven dat er in totaal 18 scholen gecontacteerd werden om tot de steekproef van tien scholen te komen.

2.2.2 Beschrijving van de steekproef

2.2.2.1 Basisscholen

Tien basisscholen namen deel aan het onderzoek, zes scholen uit Brussel, vier scholen uit Antwerpen. De deelnemende scholen tellen tussen de 178 en 381 leerlingen (gemiddeld 244 leerlingen) en hebben een OKI tussen 1.66 en 3.31 (gemiddeld 2.72). Zo tikken per deelnemende school gemiddeld 67% van de leerlingen aan op de indicator ‘thuis taal niet-Nederlands’ en 58% op de indicator ‘ontvangen van een schooltoelage’. Zoals hierboven aangegeven was het niet mogelijk om bij het vormen van de paren rekening te houden met het onderwijsnet, maar zijn alle netten wel vertegenwoordigd. In tabel 2.1 is een verdeling van het aantal scholen in dit onderzoek per onderwijsnet terug te vinden.

Tabel 2.1 Verdeling scholen per onderwijsnet

Onderwijsnet	Aantal scholen
Vrij gesubsidieerd onderwijs	3
Officieel gesubsidieerd onderwijs	6
Gemeenschapsonderwijs	1

2.2.2.2 Schoolleiders

Daar er 10 basisscholen deelnamen aan het onderzoek werden er ook 10 schoolleiders geïnterviewd waaronder 8 vrouwen en 2 mannen. Van de geïnterviewde schoolleiders gaven 2 schoolleiders aan tijdelijk aangesteld te zijn als schoolleider en 8 vast benoemd te zijn als schoolleider. De leeftijd van de bevroagde schoolleiders varieert tussen de 36 en 56 jaar, met een gemiddelde van 48 jaar. De schoolleiders hebben tussen de 12 en 36 jaar ervaring in het onderwijs (gemiddeld 25 jaar), hebben tussen de 4 en 33 jaar ervaring in hun school (gemiddeld 16 jaar) en zijn tussen de 4 en 20 jaar aangesteld in hun school als schoolleider (gemiddeld 11 jaar). Een overzicht van deze kenmerken wordt weergegeven in tabel 2.2.

Tabel 2.2 Beschrijving deelnemende schoolleiders

Schoolleiders	
Geslacht	8 vrouwen 2 mannen
Benoeming	2 tijdelijke aanstelling 8 vast benoemd
Leeftijd	M = 48 jaar (36 – 56 jaar)

Ervaring onderwijs	M = 25 jaar (12 – 36 jaar)
Ervaring school	M = 16 jaar (4 – 33 jaar)
Ervaring schoolleider school	M = 11 jaar (4 – 20 jaar)

2.2.2.3 Ervaren leraren

Ervaren leraren worden in dit onderzoek gedefinieerd als leraren die meer dan 5 jaar ervaring hebben in het onderwijs. Net zoals bij de schoolleiders, werden er ook 10 ervaren leraren geïnterviewd tijdens het onderzoek, waaronder 7 vrouwen en 3 mannen. Van de geïnterviewde ervaren leraren gaven 2 leraren aan tijdelijk aangesteld te zijn en 8 zijn er vast benoemd in de huidige school. De leeftijd van de bevroegde ervaren leraren schommelt tussen de 33 en 58 jaar, met een gemiddelde van 45 jaar. De leraren hebben tussen de 11 en 37 jaar ervaring in het onderwijs (gemiddeld 22 jaar) en hebben tussen de 1 en 34 jaar ervaring in hun school (gemiddeld 14 jaar). Een overzicht van deze kenmerken wordt weergegeven in tabel 2.3.

Tabel 2.3 Beschrijving ervaren leraren

Ervaren leraren	
Geslacht	7 vrouwen 3 mannen
Benoeming	2 tijdelijke aanstelling 8 vast benoemd
Leeftijd	M = 45 jaar (33 – 58 jaar)
Ervaring onderwijs	M = 22 jaar (11 – 37 jaar)
Ervaring school	M = 14 jaar (1 – 34 jaar)

2.2.2.4 Beginnende leraren

Beginnende leraren worden in dit onderzoek gedefinieerd als leraren die minder dan 5 jaar ervaring hebben in het onderwijs. Per case werden er 2 beginnende leraren bevroegd. Zo werden er in totaal 20 beginnende leraren geïnterviewd waaronder 16 vrouwen en 4 mannen. 4 leraren zijn reeds vast benoemd als leraar in de school, terwijl de overige 16 leraren een tijdelijke opdracht vervullen in de school (13 TABD en 3 TADD). De leeftijd van de bevroegde beginnende leraren varieert tussen de 22 en 51 jaar, met een gemiddelde van 30 jaar. De leraren hebben tussen de 1 en 12 jaar ervaring in het onderwijs (gemiddeld 4 jaar) en hebben tussen de 1 en 6 jaar ervaring in hun school (gemiddeld 3 jaar). Een overzicht van deze kenmerken wordt weergegeven in tabel 2.4.

Tabel 2.4 Beschrijving beginnende leraren

Beginnende leraren	
Geslacht	16 vrouwen 4 mannen
Benoeming	16 tijdelijke aanstelling 4 vast benoemd
Leeftijd	M = 30 jaar (22 – 51 jaar)
Ervaring onderwijs	M = 4 jaar (1 – 12 jaar)
Ervaring school	M = 3 jaar (1 – 6 jaar)

2.2.2.5 Overzicht participanten

In onderstaande tabel 2.5 worden de kenmerken van de deelnemende schoolleiders, de ervaren en de beginnende leraren overzichtelijk weergegeven.

Tabel 2.5 Beschrijving participanten

	Schoolleiders	Ervaren leraren	Beginnende leraren
Geslacht	8 vrouwen 2 mannen	7 vrouwen 3 mannen	16 vrouwen 4 mannen
Benoeming	2 tijdelijke aanstelling 8 vast benoemd	2 tijdelijke aanstelling 8 vast benoemd	16 tijdelijke aanstelling 4 vast benoemd
Leeftijd	M = 48 jaar (36 – 56 jaar)	M = 45 jaar (33 – 58 jaar)	M = 30 jaar (22 – 51 jaar)
Ervaring onderwijs	M = 25 jaar (12 – 36 jaar)	M = 22 jaar (11 – 37 jaar)	M = 4 jaar (1 – 12 jaar)
Ervaring school	M = 16 jaar (4 – 33 jaar)	M = 14 jaar (1 – 34 jaar)	M = 3 jaar (1 – 6 jaar)
Ervaring schoolleider school	M = 11 jaar (4 – 20 jaar)		

2.3 Onderzoeksinstrumenten

2.3.1 Semigestructureerde interviews

Om na te gaan wat de schoolleiders, ervaren en beginnende leraren denken en ervaren met betrekking tot het aantrekken en behouden van leraren in de grootstedelijke context

werd er gekozen voor het afnemen van semigestructureerde interviews. Hierbij werd een interviewleidraad opgemaakt met daarin voorgestelde vragen en optionele bijvragen. Dit heeft drie voordelen. Eerst en vooral biedt deze leidraad een duidelijke focus. Daarnaast is het mogelijk om veranderingen aan te brengen in de volgorde of vorm van vragen en om aan te sluiten bij de perspectieven van de geïnterviewde. Hierdoor is een vlot gesprek mogelijk. Tot slot is de repliceerbaarheid van het onderzoek een derde voordeel doordat dezelfde vooropgestelde vragen als uitgangspunt worden genomen in elk interview (Yin, 2009).

De interviewleidraden werden ontwikkeld op basis van de literatuurstudie. De leidraad voor schoolleiders en leraren omvatten dezelfde thema's, maar de vraagstelling verschilt waardoor er twee aparte leidraden werden opgesteld. Beide leidraden werd bovendien voorgelegd aan een groep inhoudsdeskundigen (collega-onderzoekers en opvolgingsgroep 'SONO OD2: de leraar en de school' van het Ministerie van Onderwijs en Vorming) en aangepast op basis van hun feedback. Beide interviewleidraden zijn terug te vinden in bijlage 1 en bijlage 2).

De eigenlijke interviews vonden plaats in de periode van februari 2020 tot begin mei 2020. De gespreksduur bedroeg gemiddeld 83 minuten. Afhankelijk van de respondent varieerde dit tussen 60 minuten en 120 minuten. De gesprekken werden, met toestemming van de participant, opgenomen.

2.3.2 Kwalitatieve data-analyse

Alle interviews werden volledig getranscribeerd en vervolgens gecodeerd met behulp van het programma Nvivo. Deze software focust op de thematische analyse en interpretatie van tekstgegevens (Bazeley & Jackson, 2013).

Op basis van het theoretisch kader en de interviewleidraad werd een codeboek opgesteld. Het codeboek is terug te vinden in bijlage 3. De interviews werden gecodeerd op basis van deze categorieën om zo de tekst te structureren en de data te reduceren. Door codes toe te kennen aan de verzamelde gegevens, wordt er betekenis gegeven aan de fragmenten (Miles & Huberman, 1994). De interviews werden gecodeerd per case. Eén case (vier interviews) werd door een tweede onderzoeker afzonderlijk gecodeerd en vervolgens uitgebreid doorlopen om het gebruik van de codes te controleren. De interbeoordelaarbetrouwbaarheid op basis van deze case bedraagt 90 %, wat wijst op een goede betrouwbaarheid (Miles & Huberman, 1994).

Om antwoorden te kunnen bieden op de verschillende onderzoeksvragen vonden zowel cross-case als within-case analyses plaats (Miles & Huberman, 1994). Enerzijds werd elk interview afzonderlijk gecodeerd wat een analyse per type participant (schoolleiders, ervaren en beginnende leraren) mogelijk maakt. Anderzijds werden in de cross-case analyses de interviews van de schoolleiders en de ervaren en beginnende leraren per school gecombineerd met elkaar.

2.4 Structuur van de resultaten

In de **eerste onderzoeksvraag** wordt dieper ingegaan op het identificeren van contextfactoren die een invloed hebben op het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. De bespreking van de contextfactoren is terug te vinden in hoofdstuk 3. Waar er relevante verschillen op te merken zijn tussen schoolleiders, ervaren en beginnende leraren worden deze bij de factor vermeld.

Bij de **tweede onderzoeksvraag** wordt aandacht besteed aan de werkcondities die een rol kunnen spelen bij het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. Het vierde hoofdstuk ‘werkcondities’ wordt opgesplitst in vier grote delen, namelijk leiderschap, personeelsbeleid, culturele schoolkenmerken en andere factoren. Onder deze vier delen worden de verschillende werkcondities zoals besproken in het theoretisch geplaatst. Bij de bespreking van de interviews worden de verschillende groepen bevroegden samen behandeld omwille van de vele overlap. Waar relevant worden verschilpunten tussen de schoolleiders, de ervaren en de beginnende leraren expliciet benoemd.

De **derde onderzoeksvraag** behandelt de individuele factoren die een rol kunnen spelen bij het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context. Daar de verschillen in het aantal jaar ervaring en daarmee samenhangend de leeftijd van de leraren reeds als subvraag werden meegenomen bij de eerste en tweede onderzoeksvraag, wordt dit niet meer opnieuw besproken in hoofdstuk 5. Ook het gender van de bevroegde leraren wordt niet apart besproken, daar er na de analyses van interviews geen duidelijke verschillen op te merken waren. De gevolgde opleiding en de motivatie van de leraren worden wel in dit vijfde hoofdstuk besproken.

De **vierde onderzoeksvraag** behandelt de verschillen tussen de scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie wat betreft hun personeelsbeleid. Na de analyse van de interviews bleek dat er bij bepaalde factoren uit de eerste drie onderzoeksvragen duidelijke verschillen op te merken zijn tussen de scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie. Deze verschillen worden doorheen de drie hoofdstukken besproken. In hoofdstuk 3 wordt bovendien uitgebreider ingegaan op het luik personeelsbeleid.

Hoofdstuk 3: Contextfactoren

3.1 Leerlingenpopulatie

3.1.1 Omschrijving

Hoewel voor dit onderzoek enkel scholen met een hoge OKI geselecteerd werden, zijn er toch enkele verschillen op te merken in de leerlingenpopulatie in de tien geselecteerde scholen. Aan zowel de leraren als de schoolleiders werd in het interview gevraagd om een omschrijving te geven van hun leerlingenpubliek. Het valt op dat de school met de laagste OKI anders wordt omschreven dan de overige negen scholen. De schoolleider geeft dan ook dat de school zijn relatief hoge OKI te danken heeft aan het feit dat heel wat leerlingen aantikken op de indicator 'buurt' terwijl ze wel wonen in de rijkere buurt van de gemeente. Voor de indicator 'buurt' wordt echter de postcode van een gemeente in zijn geheel bekeken en wordt er geen onderscheid gemaakt volgens de verschillende wijken.

“Wij hebben een relatief hoge OKI hoewel wij met een beter behoud socio-economisch publiek zitten, maar we hebben vooral anderstalige ouders en slechts een aantal moeders met een beperktere opleiding. Wij hebben heel wat ouders waarvan beiden werken en heel wat uren kloppen. Ze werken in de Europese Gemeenschap, Europese Commissie, als notaris, als advocaat, ... noem maar op. Waar de kinderen heel de week worden opgevangen door een Poolse, Tsjechische, Portugese ... nanny, die hen uiteindelijk ook niet kan ondersteunen. Waar ik dan vind dat de SES-uren die we krijgen hiervoor ook niet correct zijn.” (Schoolleider, school A, hoog)

“De meerderheid hier, beide ouders zijn echt wel geschoold hier. Veel Franstaligen. We hebben eigenlijk heel weinig moslimkindjes” (Beginnende leraar 1, school A, hoog)

De overige negen scholen profileren zich vaak als een buurtschool. De leerlingenpopulatie is dan ook een afspiegeling van de diverse buurt.

“Dus wij willen een buurtschool zijn, niet waar dat de papa's en mama's met de auto naartoe komen. En dat betekent dat de diversiteit van de buurt, als we daar een afspiegeling van zijn, dat we eigenlijk tevreden zijn. Dus de buurt als je dus naar omgevingsindicator gaat kijken grosso modo 70-30, dus dat betekent 70 procent anders gekleurde medemensen en 30 procent Vlaamse nieuwe inwijkelingen, de bakfietsgeneratie. Dus dat betekent dat die afspiegeling in de buurt is en dus eigenlijk de missie van de school moet zijn een antwoord geven op die diversiteit. Hoe dat dat er ook uitziet. Dus de diversiteit in geloof, diversiteit in achtergrond, diversiteit in geld, in andere cultuur dragend, eender wat, daar moeten we antwoord op hebben”. (Schoolleider, school B, hoog)

“In het algemeen vind ik het basisonderwijs de enige plek in de samenleving waar er een diverse afspiegeling is van de samenleving. Daarna, als je naar het secundair onderwijs gaat, daar gaan de slimmere naar de slimmere scholen... Eigenlijk, en dat is altijd zo geweest, in een basisschool heb je altijd de zonen van een melkboer en de zonen van de dokter samen in de klas gezeten. En nu heb je die verschillende niveaus, die verschillende talen, verschillende culturen. En wij zijn een afspiegeling van de buurt waarin we wonen. Dat betekent dat we kinderen die laag scoren op kansarmoede en anderen die heel hoog scoren.” (Schoolleider, school F, laag)

“Wij hebben heel veel van onze kinderen, die van origine wel Marokkaanse of Turkse zijn, maar de Belgische nationaliteit hebben. Daarnaast hebben wij wel terug een heel stevige instroom sinds enkele jaren omwille van die leefschoon, van origine van Vlaamse kinderen. Dat is heel moeilijk geweest, want als we uit de kanteling kwamen van de concentratiescholen, wij wensten terug van origine ook Vlaamse kinderen. Omdat we graag gemengd waren omdat de buurt gemengd was, kregen wij even die Vlaamse kinderen niet op de school omdat de mensen dachten dat het niveau te laag was en dat het toch niet oké was om hun kind naar die school te sturen. Dat heeft hier bloed, zweet en tranen gekost, maar nu hebben we die hele grote mix terug en dat is wel de weerspiegeling van de buurt.” (Schoolleider, school D, hoog)

“Ik zeg een buurtschool omdat dat zich weerspiegelt in de populatie van de school. Dus wij hebben vooral leerlingen uit de Marokkaanse gemeenschap. Vooral anderstalig. Ik heb heel weinig kinderen die ook thuis Nederlands praten. En ja, wat we nu ook zien, is een instroom van Franstaligen die ook op latere leeftijd instromen in het Nederlandstalig onderwijs.” (Schoolleider, school C, hoog)

Wat betreft de thuistaal is er een verschil tussen de deelnemende scholen uit Brussel en Antwerpen. Zo tikken de leerlingen in Brussel vaak aan op de indicator ‘thuistaal’ omdat men thuis Frans spreekt.

“Dus puur Nederlandstalig leerlingen... hebben we er op de ganse school misschien nog twee of drie. Want we hebben er ook veel die thuis Franstalig zijn. Dat zijn dan geen allochtonen, maar gewoon Franstalig. [...] De meeste zijn dan allochtone kinderen, die spreken thuis Arabisch, op straat Frans en alleen op school Nederlands. Dat hadden we vroeger wel. Ten eerste is het dat. Dan ten tweede: de, thuissituaties. Hier zijn toch kinderen met veel problemen.” (Ervaren leraar, school J, laag)

De moeilijkheden en de problemen die de leerlingen thuis ervaren, worden ook door de schoolleiders en leraren erkend. Zo merken ze vaak op dat er financiële problemen zijn thuis doordat ouders aangeven dat ze geen logopedie kunnen betalen voor hun kind, kinderen vaak dezelfde, versleten kleren en schoenen dragen of doordat kinderen geen middagmaal meebrengen naar school.

“We zien hier wel veel gevallen van kansarmoede. Als we bijvoorbeeld zeggen: uw kind heeft logopedie nodig, moet de logopedist hier bij ons op school komen. Dan is het al heel vaak: we kunnen dat niet betalen. Dat is bijvoorbeeld één. Of: we willen die organisatie voor u aanschrijven om bijvoorbeeld een bepaalde test te doen, dan is het: nee, dat kunnen we niet betalen. Dat is één. Je wilt dat kind verder helpen, maar dat is al de situatie. Of heel vaak dat je ziet dat kinderen dezelfde kleren dragen of zich niet voldoende wassen, dat zie je ook. Maar buiten dat... Je kijkt erdoor als leerkracht. Ik zie dat niet meer. Je kijkt naar de kwaliteiten en de mogelijkheden van de kinderen. Ik zie die kansarmoede niet meer, persoonlijk. Af en toe dan heb je nog eens een oudercontact en dan hoor je: ja, mijn water is afgesloten thuis. Ja, dat raakt u zeker. Dat is schrijnend. Of leerlingen die al heel het jaar met dezelfde kapotte schoenen naar school komen, dan zorg je: ik heb nog schoenen thuis. Ja, dan geef je dat aan die kinderen. Dat is al dagelijkse kost geworden en je doet dat gewoon. Dat is mee je familie eigenlijk.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

“Wij zien tijdens de middag heel vaak kinderen die geen brood bij hebben of heel droog brood of zelfs eens een kind dat met beschimmelde boterhammen afkomt. Ik heb dat heel lang niet geweten, heel naïef van mij. Ik dacht: ja, dat loopt hier goed. Ik krijg nooit vragen of iemand die tegen mij komt zeggen: die [leerling] heeft geen boterhammen [mee]. En toen bleek, Marokkaanse cultuur, fantastisch hé, dat die mama's [die toezicht houden] elke middag brood gingen halen bij de bakker. Een pot confituur, een pot choco en dan boterhammen maken voor alle kinderen die geen boterhammen bijhebben.” (Schoolleider, school G, laag)

Zoals onderstaande respondent aangeeft, hebben ook traumatische gebeurtenissen uit het verleden zoals het behoren tot een groep kindsoldaten, een invloed op het functioneren van een kind in de huidige klaspraktijk.

“Je hebt kinderen die uit oorlogsgebied komen. Ik heb vorig jaar een kindsoldaat gehad. Die werd gek als iemand een deur dichtsloeg. Maar als je daar dan binnen kan geraken bij dat kind. Dat is gewoon de meest fantastische voldoening die je kan krijgen. Ik heb nu een kind in mijn klas, ze spreekt niet met volwassenen, maar met mij spreekt ze. Vorig jaar spraken ze via sms. Ik zeg: daar ga ik niet mee beginnen, dat gaat zeker niet mijn eerste stap zijn. Dat kind gaat moeten, ‘moeten’ in de mate van het mogelijke, zich gaan integreren. Ik ga er niet voor zorgen dat dat kind zich voor de rest van zijn leven veilig voelt achter de gsm. Dat gaan we op een andere manier proberen te doen. Ze heeft nu zes weken ook in kinderpsychiatrie gezeten. Elke week ben ik ze gaan bezoeken. Dan heb ik er spelletjes mee gespeeld en zijn we iets gaan drinken. En die spreekt tegen mij. Dan heb ik zoiets: dat is een overwinning. Dat is toch fantastisch dat je dat kan bereiken? Die kinderen bloeien open, die moeten zich voorbereiden op volgend schooljaar. Dat zijn uitdagingen allerlei hier in de grootstedelijke context.” (Beginnende leraar 1, school G, laag)

3.1.2 Uitdagingen

De diversiteit in het leerlingenpubliek die hierboven werd beschreven, brengt heel wat uitdagingen voor de scholen met zich mee. Zo geeft de schoolleider in het volgende citaat aan dat de gemiddelde leerling niet bestaat.

“School met diversiteit betekent dat we antwoorden zoeken op diversiteit en dat de vernieuwing vaak vanuit het type van onderwijs van ons komt en niet zozeer vanuit de school met het fictief gemiddelde kind. [...] Dus datgene wat je naar beneden differentieert, kan je ook gemakkelijk naar boven differentiëren in een spiegelbeeld. Waardoor de leerkrachten vrij vaardig zijn in dat differentiëren, waardoor je ook een antwoord geeft op die diversiteit. Maar dat betekent wel dat je slachtoffer wordt van uw eigen succes want hoe homogener uw groep wordt, hoe gemakkelijker dat het is. [...] Terwijl dat nu de veelheid van achtergrond, juist maakt dat de leraren een veelheid van dingen op hun bord krijgen.” (Schoolleider, school B, hoog)

Door de grote verschillen in niveaus wordt van leraren verwacht dat ze zeer sterk inzetten op differentiatie.

“Hier zitten in elke klas kinderen in een ander traject. Het niveau is gewoon anders doordat de kinderen de taal niet machtig zijn en doordat er thuis op een ander niveau... Ik zeg niet geen begeleiding, maar op een ander niveau begeleiding is. Dat ouders niet altijd weten waar ze terecht kunnen voor hulp en dergelijke. Dat heb je in de witte context wel en hier niet. En dat maakt het voor leerkrachten gewoon wel zwaarder.” (Ervaren leraar, school G, laag)

“Om te beginnen zit je al met de taal... Waardoor je het niveau heel basis moet houden. En ga je het een beetje uitbreiden, dan weet je al heel snel niet: ligt het aan de taal dat ze me niet begrijpen of zouden ze me sowieso niet begrijpen al zou ik het in hun eigen taal vertellen? Dat is voortdurend inschatten. Je zit nu eenmaal met een aantal kinderen die dat wel hebben, wat maakt dat je die ook moet geboeid houden. Je zit dus met een enorm verschil op niveau van kennen en kunnen. Dus je moet constant op verschillende pistes denken en voorbereiden om iedereen op zijn niveau aan de slag te houden en geïnteresseerd te krijgen en te houden.” (Beginnende leraar 1, school F, laag)

Daarnaast zorgen de verschillen in taalniveau tussen de leerlingen ervoor dat leraren extra inspanningen moeten doen. Zo halen ze aan dat de leerlingen veel visualisering, ondersteuning en herhaling vragen, maar ook dat ze bijvoorbeeld schrijftaken anders moeten verbeteren. Bovendien zorgt de diversiteit in taal ervoor dat leerlingen hun emoties vaak niet correct kunnen verwoorden waardoor er meer conflicten zijn.

“Als je kijkt een kind dat lager onderwijs zal moeten aanvatten, heeft normaal 4 jaar Nederlandse taalverwerving als Nederlandstalige die zou een basiswoordenschat van rond de 7000 woorden moeten bezitten. Dat is in een meertalige context zeker niet het geval. Een kind van 2,5 die school begint zou basiswoordenschat van al 500 tot 1000 woorden moeten bezitten. Dat is in een meertalige context niet het geval dus we gaan daar heel wat meer uit de kast moeten halen om die kinderen hun woordenschat op te drijven. Visualisering, ondersteuning, meer herhaling enzovoort, maar dat vergt heel veel inspanningen.” (Schoolleider, school A, hoog)

“Ja, we merken toch dat heel veel kinderen moeilijkheden hebben met Nederlands. Ik ga niet zeggen dat dat dan het niveau naar beneden trekt, maar zo de kleine dingen die voor ons altijd vanzelfsprekend zijn, zijn voor die kinderen al heel ingewikkeld. Dat merken we wel. En dat vraagt wel veel herhaling en doorzettingsvermogen.” (Beginnende leraar 1, school B, hoog)

“Vorige week hadden ze hun schrijftaken allemaal doorgestuurd en qua zinsbouw is dat echt dramatisch. Als ik dat eerlijk beoordeel naar normen van buiten een grootstedelijke context, zouden die op drie na, de kinderen, allemaal een onvoldoende hebben. Zo zinsbouw, zinsconstructies, bijvoeglijke naamwoorden juist gebruiken... Dat zit er gewoon niet in.” (Ervaren leraar, school E, laag)

“Die thuistaal, die andere culturen, het aanbod dat je krijgt. De rondes die je krijgt waar kinderen niet kunnen praten, waar ze niet kunnen uitdrukken wat ze willen, waar ze hun emoties niet kunnen verwoorden. Waardoor er zeer veel meer conflicten zijn. Dat heeft mij... Dan heb je natuurlijk andere tools nodig. Ik weet niet of ze dat in de lerarenopleiding doen. En als je dat alleen moet doen, dan ga je weg, denk ik.” (Ervaren leraar, school F, laag)

Zoals hierboven aangegeven, hebben leerlingen ook vaak moeilijkheden thuis. Om die redenen passen verschillende scholen hun huiswerkbeleid aan.

“Het is naar school gaan en gedaan. Dus huiswerk en zo, dat wordt niet opgevolgd. Ik zal het zo zeggen. Sommigen maken het, sommigen maken het niet. Maar een kind van zes jaar: als het niet opgevolgd wordt, zal het het niet maken. Als het zelf mag kiezen wat het gaat doen als het geen school is. Het zijn toch wel drie-vierde van de kinderen waarbij ze naar school gaan, omdat ze moeten naar school gaan. Dat is dan 's avonds de boekentas neer en 's morgens terug oppakken. Dat brengt frustraties mee voor de leerkrachten ook.” (Ervaren leraar, school J, laag)

“Ik zeg niet dat dat slechter is, maar hier gaan ouders weinig bijdragen tot het maken van huiswerk. Als ik hier zie, hier in deze school, wordt bijna nooit huiswerk gemaakt, zelfs niet in een derde graad. Dus wij proberen dan echt in te zetten op het voorbereiden naar het middelbaar. Maar huiswerk wordt zelden of nooit gemaakt. Studeren voor toetsen, oefeningen maken... Vergeet het. Wat niet in de klas gebeurt

of niet onder verplichte vorm is het meestal niet in orde. Dat is teken dat die ouders daar niet mee bezig zijn of niet kunnen helpen omdat ze de taal niet machtig zijn.” (Ervaren leraar, school C, hoog)

“De dingen die je echt wel ziet: wij zitten met heel veel kinderen met leerstoornissen, heel veel kinderen die met een thuissituatie zitten waarbij ouders niet kunnen helpen. We hebben heel bewust gekozen om geen huiswerk te doen. Dat is onze visie. We doen geen huiswerkbeleid. Ouders vragen wel: huiswerk? Want huiswerk wordt vanuit het Ministerie en allerlei... ‘Allee, het is belangrijk’ en ‘een school met veel huiswerk, is een goede school’. Dat heeft ons veel leerlingen gekost, maar uiteindelijk [hebben we daardoor] ook wel terug leerlingen gekregen. En we doen nu gewoon heel simpel: ouders die thuis wel met huiswerk willen bezig zijn, daarvoor zitten altijd zaken in de boekentas die ze mogen doen.” (Schoolleider, school G, laag)

Concluderend kan gesteld worden dat de uitdagingen zich zowel bevinden in de klas waarbij van leraren veel differentiatie wordt gevraagd op alle niveaus, alsook buiten de klas in bijvoorbeeld het huiswerkbeleid van een school.

3.1.3 Motivatie en lerarenwissels

De leerlingenpopulatie en de mogelijke uitdagingen die hieraan verbonden zijn hebben een invloed op de beslissing van leraren om te blijven werken in een school. Enerzijds geven enkele leraren aan dat ze door de leerlingenpopulatie wel zouden overwegen om te veranderen naar een andere school. De uitdagingen die de leerlingenpopulatie met zich meebrengen zoals het differentiëren wegen voor onderstaande leraar erg door.

Het is een beetje dubbel, want ik sta hier super graag en ik zou eigenlijk helemaal niet naar een Vlaamse omgeving willen gaan, maar aan de andere kant is hier heel veel uitdaging en soms is het vermoeiend he. Er zijn veel kindjes, vele dingen, soms te veel uitdagingen en dan tekort aan leerkrachten kan dan... Speelt dan wel een rol, want moest ik ook extra ondersteuning krijgen soms in de klas, zou dat wel heel veel doen, want dan is dat soms wel een last van mijn schouders. En dan kan ik beter mijn activiteiten doen en beter functioneren in de klas.” (Beginnende leraar 2, school H, laag)

Ook de schoolleider en een beginnende leraar uit de deelnemende school met de laagste OKI geven aan dat het ook een reden is waarom leraren in hun school blijven. De beginnende leraar had eerder gewerkt in een school met een hogere OKI en geeft aan dat ze omwille van het leerlingenpubliek veranderd is.

“En ja, hoe leg je dat uit, qua leerstof was dat al niet gemakkelijk om... We moesten veel meer energie steken in alles, het ging minder vooruit. Ik had minder het gevoel van ‘yes ik heb iets bereikt’. Het was elke keer opnieuw beginnen, dus op dat

vlak was het uitputtend, maar dan ook het gedrag en de waarden en de normen die daar leven bij de kinderen. Dat is zo verschillend.” (Beginnende leraar 1, school A, hoog)

“Wel ik kan daar moeilijk over meepraten omdat we met een beter behoud publiek zitten, nu heeft dat iets te maken met mijn behoud van mijn leerkrachten? Misschien wel.” (Schoolleider, school A, hoog)

Anderzijds geven leraren en schoolleiders aan dat de leerlingenpopulatie net voor een extra motivatie en voldoening zorgt in het lerarenteam. Ze ervaren de diversiteit als normaal en hebben nood aan de uitdagingen die de diversiteit met zich meebrengt.

“Dat is juist de motivatie. Ja, het is echt wel... Ondanks kansarmoede of ondanks leerlingen die niet zo goed Nederlands kunnen, dat heeft zijn charme. Dat is... Ja, ik vind het heel moeilijk om te omschrijven. Je ziet het niet meer dat die ouders... Dat die Marokkaans of Turks zijn... Voor mij is dat gewoon normaal. Ik werk hier graag omdat ik voldoening haal uit hetgeen ik doe, en ook omdat ik voel en ervaar dat ik zelf ook de kinderen iets kan bijleren en dat motiveert mij ook om hier te blijven werken. [...] In het begin was dat ook spannend, je komt in een grootstedelijke context. Dus die werken misschien ook een beetje anders, maar eigenlijk heeft mij dat nog meer gemotiveerd om hier te blijven werken. Zeker wel.” (Beginnende leraar 1, school D, hoog)

“Als ik naar mijn eigen leraren kijk momenteel dan... Jawel. Degenen die bij mij staan hebben er echt voor gekozen. Ik kies dan ook wel voor de mensen waarvan ik weet: die kiezen 100 procent voor mijn publiek. En degene die hier staan omdat ik de enige was die op dat moment plaats had. Dat neem ik die niet kwalijk. Ik zeg ook: als je gaat solliciteren, ga solliciteren voor iets waar je voor wilt gaan. En er is er eentje geweest die vorig jaar bij mij stond en die heeft altijd gezegd: dit is niet het publiek waarbij ik wil staan, nee, dit is het niet. Die staat nu in een school van het publiek waarvan ze had verwacht: heel Vlaams publiek, heel prestatiegericht, punten... Die heeft me in januari gebeld: mag ik alstublieft terugkomen.” (Schoolleider, school G, laag)

“En hier zie je gewoon nog die mannen immense sprongen maken, dat je denkt: dat is zalig. Je hebt er... Allee, ik heb er veel meer voldoening van om dat te zien, dat te merken. De dankbaarheid van die mensen ook. Hier zeggen die ouders: echt, dank u wel dat je dat doet. Dan denk ik: geef mij deze school alstublieft, geef me deze buurt. Ik heb het gevoel dat de ouders dankbaarder zijn, de kinderen maken soms zo een grote sprongen. Dat is ongelooflijk.” (Beginnende leraar 1, school G, laag)

“Ik zou bijvoorbeeld niet kunnen draaien in een andere school. Ik denk dat ik dat niet meer zou kunnen. Ik weet het niet. Of ik dat nog zou kunnen. Soms vind ik die

ook heel eng kijken. En ik denk dat het bij ons al heel erg veranderd is, dat wij ruim kijken.” (Ervaren leraar, school B, hoog)

Ik vind juist dat je bij zo'n kinderen dan nog meer voldoening hebt. Want ja, die kunnen dan bijvoorbeeld nu wel een puzzel leggen en dan denk je wauw, die konden dat in het begin helemaal niet. Het is dan toch dankzij mij dat ze dat nu wel kunnen.” (Beginnende leraar 1, school C, hoog)

Tot slot blijkt dat bij het merendeel de leerlingenpopulatie geen invloed heeft op de lerarenwissels in de school. Men geeft aan dat er andere factoren zijn die een grotere rol spelen. Deze factoren worden in de volgende hoofdstukken besproken.

“Voor mij [is de leerlingenpopulatie] niet [bepalend om te blijven], nee. Omdat... Ik ben ervan overtuigd dat elk kind hetzelfde is. Alleen: er zijn andere dingen tegen verteld. Maar de basis blijft hetzelfde. En er zijn bepaalde dingen waar ik met kinderen aan werk en die voor elk kind werken, ongeacht hun achtergrond. Dus nee, voor mij niet.” (Beginnende leraar 1, school B, hoog)

“Ik denk dat als ik ooit zou stoppen, dat dat niet aan de leerlingenpopulatie zou liggen. Misschien dat ik op een bepaald moment zeg: oké, nu heb ik het hier wel allemaal al eens gezien en gedaan en dat ik andere interesses krijg of zo, maar dat gaat niet aan de leerlingenpopulatie liggen. Ik weet waar ik ingestapt ben. Ik vind het ook heel waardevol om te doen.” (Beginnende leraar 1, school F, laag)

“Ik sta hier graag en ondanks al die verschillende cultuurverschillen en talen zal ik daarvoor niet weggaan. Soms is het wel wat moeilijk maar dat is niet altijd.” (Beginnende leraar 2, school J, laag)

3.2 Schoolligging en schoolgrootte

3.2.1 Schoolligging

Er zijn enkele verschillen op te merken in de buurt waarin de deelnemende scholen gelegen zijn. De meerderheid van de scholen zijn gelegen in een diverse, uitdagende buurt waarbij enkele leraren twijfelen over de veiligheid van de buurt.

“De buurt is niet zo veilig. Er wordt veel gestolen, maar hier wonen ook Belgische gezinnen. Er is een mix van beiden. Er zijn ook veel hangjongeren op de pleintjes. Vanaf het zesde leerjaar beginnen ze mee te gaan met de grote broers om op straat te hangen.” (Beginnende leraar 2, school F, laag)

“Ik vind het niet de meest aangename buurt om in rond te lopen. Als ik vertel dat ik aan [plaatsnaam] werk, dan zeggen de mensen altijd: ‘ah oei, die buurt’. Ze weten dat het een buurt is die gekend is door de vele allochtonen die er wonen. En dan

denken ze al meteen van: ‘oei’. Maar dan denk ik: ‘ik vind het wel leuk om hier te staan.’” (Beginnende leraar 2, school E, laag)

“De buurt is soms wel pittig, vooral ook als je hier ’s avonds komt kijken is dat hier een heel andere buur dan overdag. Maar wij kennen heel veel mensen, dat maakt het ook anders he. Maar de buurt is ook een mix hoor.” (Ervaren leraar, school B, hoog)

“Het is hier chaotisch. Heel stedelijk natuurlijk, weinig groen afgezien van het park dat in de buurt ligt. Ik weet niet meer hoe het park heet, dichtbij [plaatsnaam]. Veel verkeer, niet bepaald veilig. Ik zou het niet omschrijven als de ideale situatie voor kinderen om op te groeien en ook niet de ideale stadshoek om uitstapjes te maken met je kinderen.” (Beginnende leraar 1, school H, laag)

In tegenstelling tot bovenstaande acht scholen, is één school is gelegen in een hogere socio-economische buurt die door de leraren als mooi omschreven wordt en is één andere school gelegen in een wijk in een uithoek van de gemeente waardoor het er zeer rustig is.

“Die is wel oké. Ja, da's ook wel een mooie buurt denk ik. Mooi onderhouden denk ik met een hogere sociale klasse denk ik.” (Beginnende leraar 1, school A, hoog)

“Wij zitten zo’n beetje aan de uithoek van [naam gemeente] ... Ik vind het eigenlijk nogal een redelijk fijne buurt, een aangename buurt. We zitten zo’n beetje in een woonwijk. We zijn niet echt het centrum van [naam gemeente], want het centrum vind ik echt wel, sorry, vuil. [Er zijn] hoeken met overal zwerfvuil op straat., maar wij zitten zowat in een rustige buurt en dat is gezellig. (Beginnende leraar 1, school I, laag)

Een meerderheid van de leraren en schoolleiders geeft bovendien aan dat de buurt waarin hun school gelegen is vaak negatief in de media komt. Men denkt dan ook dat dit nieuwe leraren afschrikt waardoor ze het moeilijker hebben om leraren aan te trekken. Ze merken dit bijvoorbeeld wanneer ze vacatures uitschrijven en de ligging van hun school erin vermelden.

“Ik heb ook al kandidaten gehad die op gesprek komen en de volgende dag bellen: ik mag niet van mijn mama. En daar hebben we [naam gemeente] ... De actualiteit die speelt. Dat is ook altijd een van de eerste dingen die door mijn hoofd gaan: met de aanslagen, maar ook evengoed op Nieuwjaar als er weer eens rellen zijn. Dat gebeurt echt niet zoveel, maar bon, als het gebeurt, dan haalt het natuurlijk de media. We hebben als gemeente onze naam niet mee. Er hangt iets rond. Ik ben ervan overtuigd dat dat speelt.” (Schoolleider, school F, laag)

“Ik bedoel als dé [postcode] in de media terecht komt als zijnde de [buurt van de] handgranaten. En dat klopt wel ergens. Dat is heel ironisch. [...] Als de media daar

alleen aandacht voor heeft... En men ziet niet het sociale weefsel van de buurt. Men ziet niet een aantal kansen in de buurt. [...] Wat betekent het beeld dat de media, maar ook de politiek van onze buurt ophangt... Welke rol spelen ze hier in? Dus als je dan leerkrachten wil aantrekken, welk beeld van de buurt komen die naar hier brengen..." (Schoolleider, school B, hoog)

"Wij zitten nu in [naam gemeente] en dat komt op een negatieve manier in het nieuws. En mensen geven soms wel aan als je hen opbelt van: 'nee, ik wil toch niet in [naam stad] komen werken'. Omdat zij een negatief beeld hebben vanuit de media dat het zo gegroeid is. En ik denk dus aan campagnes en dat dan... We zitten hier in een mooie wijk, het is hier ook heel rustig. [Naam gemeente] heeft heel veel facetten en wij zitten hier langs de mooie kant, maar ik denk dat er in elke gemeente mooie hoekjes en kantjes zijn. En wij zitten binnen onze school op een veilige manier met de kinderen. Ik denk dat de mensen vaak nogal schrik hebben omwille van het veiligheidsgevoel. In gesprekken hoor je dat toch wel vaak. Maar dat is een stuk de media die daar, denk ik, positief op kan inspelen." (Schoolleider, school I, laag)

Ook de leraren hebben het gevoel dat ze zich moeten verantwoorden waarom zij in de grootstedelijke context willen werken. Mensen uit hun omgeving hebben namelijk vaak een negatief beeld van de context waarin zij tewerkgesteld zijn.

"We zijn [gevestigd] in een buurt die eigenlijk geen goede naam heeft. Als ik erover vertel aan mensen waar ik in mijn privé mee in contact kom, dan is dat niet de buurt waarvan zij zeggen: 'hier kom ik rondlopen'. Nee. Er komen ook heel veel berichten van de granaten die hier ontploffen. Dit stuk van [naam gemeente] is eigenlijk een verloederde kant. Huisjesmelkerij, heel veel allochtonen. Allemaal vluchtelingen bij elkaar. Een getto." (Beginnende leraar 1, school B, hoog)

"Natuurlijk we hebben ook, naast [naam stad] hebben we ook wel [naam gemeente]. Dat is zeer nefaste. Ja, dat heeft nog altijd een bijklank. Onze leerkrachten zeggen dat ook, wij moeten ons altijd verantwoorden. '[naam gemeente]? Geeft jij les in [naam gemeente]?'. Sorry, maar onze kinderen wonen in [naam gemeente], ja. Maar het is hier niet dat je als je buiten komt, dat hier achter elk hoekje gevaar ligt. Dat is het ook niet. Je moet een beetje preventief zijn, maar dat is in elke grootstad. Als je naar Londen gaat, dan zet je je tas ook niet naast u op de metro. Ik bedoel, je moet een beetje alert zijn, oké. En er zijn dingen gebeurd. Dat was voor ons een heel zware periode. Maar dat versterkt ook een stuk uw dynamiek en samenhang binnen uw team. Want anders ben je weg. Na wat er hier is gebeurd, konden er misschien mensen zeggen: 'de maat is vol. Ik wil hier niet meer werken'. Dat is niet gebeurd. (Schoolleider, school C, hoog)

"Het heeft mij nooit afgeschrikt, [naam gemeente]. Je hoort heel vaak... Toen ik dat tegen de mensen in mijn buurt zei, was de reactie meteen: 'oei'. Sommigen

reageerden zelfs niet. Dan denk ik: ‘die denken dat ik in het buitenland zit?’ Veel vreemdelingen zeker en dit en dat. Ik voel me er wel goed, ik voel me er wel veilig. Misschien niet om negen of tien ’s avonds in dat park, maar dat ben ik hier in [naam gemeente woonplaats] waarschijnlijk ook niet. Er hangt zo een beeld op van [naam gemeente school] en ik wil dat hier aan de buitenwereld toch laten weten: ‘ik verdedig dat wel’. Ik vraag dan: ben je er al eens een keer geweest? Ik probeer mensen ook mee te krijgen naar daar, maar dat lukt me dus niet altijd. [...] Er komt heel veel negatiefs in de media... Terwijl er ook echt wel goede mensen zitten, mensen waarmee je je kan amuseren.” (Beginnende leraar 2, school H, laag)

3.2.2 Woon-werkafstand

In dit onderzoek zijn de geïnterviewde leraren gemiddeld 1 uur en 40 minuten per dag onderweg van en naar hun school. Bij zeven leraren waaronder twee ervaren en vijf beginnende leraren bedraagt de woon-werkafstand ongeveer drie uur per dag of langer. Twee schoolleiders merken op dat de lange woon-werkafstand één van de hoofdredenen is waarom leraren hun school verlaten.

“Nu wat ik vooral denk, de twee voornaamste redenen waarom dat mensen niet blijven, dat is als eerste de afstand. [...] Dat is echt, mensen zijn gemiddeld vaak anderhalf uur onderweg, die hier komen lesgeven. Je moet het maar doen, dat is drie uur per dag. [...] Ik denk dat moest ik dat hier rondvragen, ik denk dat dat het zwaarste zou zijn. Ik heb dat al letterlijk gehoord van één van mijn juffen die hier ook al lang is hoor, ook al 15 jaar of meer, van als ik ooit vertrek, is het omwille van die trein. Ik denk dat dat het meeste speelt.” (Schoolleider, school C, hoog)

“En zoals ik daarnet zei, als dat een beginnende leerkracht is die zegt: ik neem [naam stad], omdat daar plaatsen vrij zijn, maar zodra ik dichterbij huis iets vind, dan vertrek ik wel. Dan is dat voor ons een beetje moeilijk. Omdat er een lerarentekort is, neem je die mensen dan wel aan, maar dan weet je op voorhand dat die met de krokusvakantie of met de paasvakantie verdwijnen. Die gaan dan solliciteren in hun eigen buurt en die vertrekken dan.” (Schoolleider, school J, laag)

Enkele leraren geven aan dat de lange woon-werkafstand er inderdaad voor zorgt dat ze twijfelen om in de school te blijven werken. Er zijn geen verschillen op te merken tussen scholen met een hoge en een lage retentie.

“Ja, je bent ergens begonnen en je staat daar graag. Ik heb nu een heel fijne school, fijne collega’s... maar als je nu op tien minuten van jouw deur kan lesgeven, dan denk ik dat dat wel een oplossing kan zijn. Ik zeg niet dat ik het zeker zou doen, want het heeft ook wel nadelen. Je start terug vanaf nul, maar het zou wel een optie zijn.” (Ervaarden leraar, school E, laag)

“Uiteindelijk, ik ben nu minimum drie uur per dag onderweg. Dus ja, uw privéleven lijdt daar ook onder. Plus als je zegt: ik werk eens een uurtje door op school, dan kom je ook in een later uur in dat openbaar vervoer terecht. Dus ik heb ook een voortraject met de auto om tot aan het station geraken. En als ik dan bijvoorbeeld een uurtje langer op school blijf, dan zit ik daar ook wel middenin de spits. En dan sta ik met mijn auto ook nog dikwijls in de file om thuis te geraken. Dus ja, ik vind die afstand. Dat weegt gewoon ook door. Dat is heel vermoeiend.” (Ervaren leraar, school C, hoog)

“Ik vind dat zeker geen hoofdreden, maar het is wel een zijreden waarvan je denkt: het is leuker om na vijf minuten of tien minuten of neem een half uur, thuis te zijn.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

Daarnaast geven vijf beginnende leraren aan dat de afstand momenteel nog geen invloed heeft, maar dat dit in de toekomst wel kan veranderen. Men geeft aan dat het afhankelijk is van de gezinssituatie waarin ze zich bevinden.

“Nu zit ik twee uur per dag op de bus. Dat is moeilijk, ik werk hier super graag maar de afstand wordt moeilijk als ik een gezin zal hebben, dan zal het niet meer gaan vrees ik, anders moet je je kinderen bij de opvang afzetten maar dan moet het al om zeven uur en niet om half acht zoals hier.” (Beginnende leraar 2, school G, laag)

“Ik ben deze zomer ook verhuisd naar hier om hier te kunnen werken. Voor mij was het dus ook een heel bewuste keuze van: ik verhuis ook ineens naar [naam stad] en dan moet ik nu wel ergens de beslissing beginnen maken of ik blijf of niet. Dus de enige reden waarom ik zou weggaan, tenzij er geen plaats meer is, is omdat ik terug naar [naam provincie] zou verhuizen en de afstand dan toch wel erg groot is. En dan denk ik: zonder kinderen lukt dat nog, dan is het enkel voor uzelf. Eenmaal dat er kinderen bijkomen, dan zal het toch wel moeilijk zijn om de afstand te doen. (Beginnende leraar 1, school E, laag)

“Als je een beetje gaat denken aan de toekomst, naar kinderen toe en zo, dan weet ik niet of ik dat heel mijn leven zal kunnen doen dat pendelen.” (Beginnende leraar 1, school C, hoog)

Anderzijds vindt het merendeel van de leraren dat de afstand voor hen minder rol speelt. Vaak zijn dit wel de leraren die reeds dichterbij de school wonen.

“Nee, nee [de woon-werkafstand speelt voor mij geen rol]. Ik woon zelf bijvoorbeeld in [naam gemeente] en ik heb de kans gekregen om een jaar te werken op vijfhonderd meter van bij mijn huis, maar ik voelde me daar niet per se op mijn gemak, niet goed genoeg. Nu ben ik dan 40 minuten onderweg, maar ik kom hier wel graag. Dat doet wel veel.” (Beginnende leraar 2, school F, laag)

Twee schoolleiders geven ook aan dat ze specifiek op zoek zijn naar leraren die dichterbij de school wonen.

“Eigenlijk probeer ik dat van in het begin [te beperken]. Toch als de nood niet heel, heel hoog is, dan probeer ik ook wel te zeggen: ik schat in dat het niet realistisch is. Om hen daarop te wijzen van: bon, we willen ook een beetje naar een duurzaam lerarenteam. Als mensen anderhalf uur onderweg zijn, dan weet je dat de kans heel klein is dat het een duurzame relatie wordt.” (Schoolleider, school H, laag)

Omdat er toch heel wat leraren lang onderweg zijn van en naar hun woonplaats, geven de schoolleiders aan dat ze hieraan tegemoet komen. Zo zorgen ze ervoor dat personeelsvergaderingen tijdig afgerond worden, ze zich flexibel opstellen wanneer een leraar vanwege vertragingen te laat aankomt op de school en staan ze toe dat leraren in één van hun vrije uren reeds naar huis vertrekken.

“Onze school is vrij vroeg uit. Om tien over drie, maar [de leraren] lopen om hun trein te hebben. Sommigen staan daar een half uur als ze die trein missen. Of als ze dikke pech hebben, een uur. Maar ja, daardoor kan ik mijn personeelsvergaderingen niet tot zes uur doen hé. Dat gaat niet. Ik hou daar rekening mee.” (Schoolleider, school C, hoog)

“Ik heb hier iemand die van heel ver komt. Allee, heel ver, België is niet zo groot hé. Maar ik wil maar zeggen, ze komt van [naam gemeente]. Zij moet een bus nemen, dan de trein, dan nog eens de bus om hier te geraken en zij komt soms, gezien de omstandigheden van de NMBS die dikwijls rijden met vertragingen, ... [te laat]. Dus zij zegt mij regelmatig of stuurt mij een sms’je: ‘ik zal te laat zijn’. Moet ik dan constant een opmerking geven: ‘neem een trein vroeger’? Nee, ik laat dat zo. Dus je moet heel, heel flexibel zijn, anders blijven de mensen niet.” (Schoolleider, school J, laag)

“Wat bedoel ik daarmee, bij mij mogen bijvoorbeeld leerkrachten die het laatste uur vrij zijn, als het mogelijk is, mogen die steeds naar huis. Als ze het eerste uur vrij hebben, dan mogen ze een uurtje later komen. En ik tracht dat ook zo in te plannen zodat iedereen iets heeft. En waarom doe ik dat? Omdat wij ja, wij hebben toch redelijk wat mensen die een redelijke afstand afleggen en dan zijn die toch eens één dag voor de file weg.” (Schoolleider, school A, hoog)

3.2.3 Schoolgrootte

Slechts acht leraren geven aan dat de schoolgrootte voor hen een rol speelt bij hun beslissing om op een school te blijven werken waaronder twee ervaren en zes beginnende leraren. De meerderheid van deze leraren wil niet in een grote school staan. Volgens hen is het in een grote school namelijk moeilijker om alle leerlingen en alle leraren voldoende te kennen, terwijl ze daar wel veel belang aan hechten.

“Ja, ik zou niet graag op een heel grote school werken. Hoe meer leerlingen die ik ken, die niet in mijn jaar zitten, hoe beter. En hetzelfde met het lerarenteam. Ik voel mij gewoon ongemakkelijk als ik in een team zit waar ik de mensen niet ken, omdat het team te groot is. Dat vind ik moeilijk.” (Beginnende leraar 1, school H, laag)

“Ik heb altijd gezegd dat ik op een school wou staan die niet te groot zou zijn. Niet waar er zo vier klassen zijn van elk leerjaar. Maar ook niet waar er maar één klasje is van elk leerjaar.” (Beginnende leraar 1, school E, laag)

Daarnaast geven enerzijds zes schoolleiders aan dat ze de kleinschaligheid van hun school wel gebruiken als troef om leraren aan te trekken omdat dit voor een familiale sfeer zorgt.

“[De schoolgrootte speelt een rol bij] het aantrekken, ja. Ze reageren toch wel gemakkelijk als ik zeg: we zijn een kleine, familiale school. En als ik dan de aantallen zeg, dan reageren ze wel. En ze blijven.” (Schoolleider, school J, laag)

“Ik denk wel dat dat een rol speelt, het feit dat het een kleine school is. Maar het is ook wel weer dubbel. Ik denk dat velen het als positief ervaren, want er heerst ook een heel familiale sfeer met ouders en iedereen kent iedereen eigenlijk. Dat is echt wel zo’n hechte familie. Het feit dat we een kleine school zijn, zorgt ervoor dat er veel op minder schouders terecht komt en dat het dat dus wel zwaarder maakt. Dat zorgt ervoor dat profielen die graag meedenken over de school en mee visie bepalen, dat dat wel een reden is om te blijven, omdat die lijn heel kort is. Zo de betrokkenheid en het samen school maken, dat dat een korte verbinding is, maar dat de consequentie is dat er veel op je afkomt. Dat gaat ook over stomme dingen zoals toezichten. Dat wordt door minder schouders gedragen. Ook als iemand wegvalt, dat dat effect groot is. Procentueel gezien moeten die toezichten dan ook weer over minder schouders verdeeld worden. Dat speelt zeker wel een rol, daar is een groot nadeel aan verbonden.” (Schoolleider, school H, laag)

Net zoals de schoolleider hierboven aangeeft, zien ook andere schoolleiders de voordelen van grotere scholen. Zo zorgt volgens deze respondent een grotere school voor meer werkzekerheid en minder taakbelasting.

“Het voordeel van een middelgrote school is natuurlijk dat je weet dat er veel jobzekerheid is, terwijl als je een één-stroom hebt en je hebt wat minder kinderen, dan weet je dat je het jaar erop een aantal jobs gaat kwijtraken.” (Schoolleider, school G, laag)

“Ik denk ook de grootte van de school maakt dat je meer mogelijkheden hebt bij afwezigheden, bij vervangingen, bij al hetgeen je wil. Ook een beetje rust hebben. Hoe groter het team, hoe minder bewaking je te doen hebt.” (Schoolleider, school B, hoog)

3.3 Loon en (financiële) voordelen

Zowel in scholen met een hoge als met een lage retentie is de meerderheid van de leraren tevreden over zijn of haar loon. Een loonsverhoging zou er niet voor zorgen dat ze veranderen of blijven op een school.

“Er is niemand die zegt: ‘ik wil niet meer verdienen’. Uiteraard, maar ik vind voor de job die we doen en de uren en vakanties die we hebben, ... We moeten niet belachelijk doen, ik vind dat we gewoon een mooi loon hebben.” (Ervaren leraar, school E, laag)

“Er is hier geen enkele leerkracht die zit te wachten op een loonsverhoging. Geen ene. Want we hebben allemaal... Allee, het is tof hé. Als ik ineens 100 of 200 euro netto in de maand meer heb, dat is leuk. Maar daar zitten we niet op te wachten. We zitten te wachten op middelen, op geld, op meer personeel. Daar zitten we op te wachten. En als dat er zou zijn, dan zou die planlast en die druk die er op de ketel zit, dan zou dat wat kunnen afnemen.” (Ervaren leraar, school G, laag)

“Ik heb zoiets van: ‘als je als leerkracht werkt vanuit een overtuiging, dan kunnen ze me ook wel niet omkopen met geld’.” (Beginnende leraar 1, school G, laag)

“Je moet geen juf worden omdat je superveel geld verdient. Je moet juf worden omdat je dat supergraag doet, dat moet in uw hart en nieren zitten, bij wijze van spreken. Persoonlijk ga ik niet omdat de school tien meter verder meer geld aanbiedt, daarom ga ik er niet naartoe. Het is echt omdat je dat graag doet.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

“Vraag aan eendere welke leerkracht: wat heb je nodig om de job aantrekkelijker te maken? Er gaat geen eentje zeggen: meer loon. Het is allemaal: meer ondersteuning, meer het gevoel ‘ik mag er zijn en iemand steunt me en ik mag op mijn gezicht gaan’. Maar er is geen eentje die bij ons vraagt: ik wil eigenlijk meer verdienen. En we hebben geen slecht loon, hé. Maar als je met twee in het onderwijs staat, dan heb je geen vetpot thuis. Maar je hebt geen slecht loon, we hebben echt wel een mooi modaal loon.” (Schoolleider, school G, laag)

“De verloning is een deel van de satisfactie, [...] maar het is niet alles, want anders moet je aandeelhouder worden of het een of ander. Ik bedoel, wij werken met een levende haven he. Wij stellen geen handelingen met jeansbroeken die je in een schap legt en die jeansbroek die blijft liggen in een schap tot eeuwig, zo lang dat je die niet aanraakt. Dus dat betekent dat de interactie het vermoeiende is, maar ook het voldoening gevende. Als je een kind van punt A naar punt B kunt krijgen, wanneer dat je een kind van ongeletterdheid naar geletterdheid kunt krijgen, wanneer dat je een kind van niet aangepast, we hebben al kinderen gehad die mieren eten, [...]. Ja, als je die letterlijk mee kunt nemen in een verhaal dat [naam school] heet, en je ziet die

kinderen een toekomst krijgen... Ja, dat is toch een deel van de verloning waar je voor gekozen hebt. En ik denk dat het loon op dit ogenblik marktconform is, dus dat betekent niet dat de vraag van de leerkrachten is, geef me nog 500 euro netto meer en ik ga mij eens zo goed voelen, nee.” (Schoolleider, school B, hoog)

Slechts vier leraren geven aan dat hun loon hoger mag zijn als ze het vergelijken met de taakbelasting die bij het uitvoeren van de job hoort.

“Als ik dat internationaal vergelijk, in Duitsland verdient een leerkracht toch ook een pak meer dan hier. En ik vind vooral voor het werk dat je hebt nog buiten de school, dat mag dus echt hoger verloond worden. Het is een heel zwaar beroep en heel belastend.” (Ervaren leraar, school B, hoog)

Daarnaast zijn er zes voorstanders van een bonus voor leraren die in een grootstedelijke context werken. De meerderheid van deze voorstanders halen wel aan dat deze bonus niet mag gezien worden als een vorm van motivatie, maar eerder als een beloning of blijk van waardering.

“De premie die is er nooit gekomen. Maar ik durf bijna zeggen: ‘de dag dat dat komt, zal de problematiek een stuk verbeteren’, denk ik. Ik heb dat ook al verschillende keren doorgegeven aan elke minister die hier komt.” (Schoolleider, school J, laag)

“Het is zwaarder [lesgeven in de grootstedelijke context]. En ik vind dat die mensen dan ook wel een extra premietje zouden mogen krijgen die zich engageren om in deze context te komen werken. Ik vind dat wel. Ik begrijp dat dat een mes is dat langs twee kanten snijdt als je het daarvoor moet doen... Ja, dan moet het al de moeite zijn, denk ik ook want anders ga je het niet doen. Maar dat mag ook geen echte motivatie zijn, maar eerder een beloning. Het mag niet... Dat mag niet de motiverende factor zijn om te kiezen voor [naam stad]. Maar ik vind wel dat er iets mag aan vasthangen als een soort... Ja, als een soort erkenning. Uiteindelijk dat is een extra inspanning door het feit van wat ik daarnet zei, de mensen zijn gemiddeld drie uur onderweg per dag.” (Schoolleider, school C, hoog)

Opnieuw denkt de meerderheid van de schoolleiders en leraren dat een bonus, net zoals een loonsverhoging geen leraren zou aantrekken in hun school. Ze stellen zich vragen bij de motivatie van leraren die om deze redenen naar de school zouden komen.

“Dus dan denk ik oké, een gevarenpremie is dat dan precies. Want dat maken ze precies weer dat negatieve beeld en daar moeten ze van afstappen. Dan denk ik, waarom die school wel en dan de andere school niet?” (Ervaren leraar, school B, hoog)

“Dat zou natuurlijk leuk zijn om dat te krijgen, maar niet echt een extra motivatie om te blijven. Als er heel veel andere nadelen zijn en ze zeggen dat je zoveel euro meer krijgt maar je voelt je niet goed of kunt de druk niet aan of je hebt slechte

collega's dan denk ik niet dat een loonsverhoging die problemen zal oplossen denk ik.”
(Beginnende leraar 2, school J, laag)

“Degene die voor een premie komen, die zou ik al met een half scheef oog bekijken. Dat lijkt mij nu toch niet de juiste motivatie. Tof, maar nee. Ik denk dat geld beter op een andere manier kan geïnvesteerd worden. Ik denk dat ze er meer baat bij hebben om te investeren in schoolgebouwen en kleinere klassen dan om premies te geven. Want door een premie te geven, ga je mensen nog meer afschrikken alsof het zo verschrikkelijk is om hier te werken, dat je geld moet krijgen om hier alstublieft te komen werken. En eigenlijk, wie niet de voordelen ziet van [naam stad] of niet de meerwaarde ziet om met deze kinderen te werken, die moet hier ook niet zijn, denk ik.” (Schoolleider, school F, laag)

Over het algemeen zijn leraren ook tevreden over de overige voordelen die ze momenteel krijgen. Zo staan ze positief tegenover het feit dat hun trein-, bus-, tram- en metroabonnement terugbetaald wordt. Het is namelijk zo dat alle leraren in het Vlaams onderwijs een tussenkomst krijgen bij woon-werkverplaatsingen met de fiets of het openbaar vervoer. In enkele scholen die deelnemen aan dit onderzoek worden ook de bewakingen die leraren doen betaald en krijgen de leraren een laptop.

“Ik vind het wel goed, want dat wist ik ook niet als ik hier begon, dat uw treinabonnement wordt terugbetaald. Dat wist ik niet. Je krijgt ook fietsvergoeding. [...] Is dat een stimulans? Beetje wel in de zin van, want als je elke maand ook nog eens een treinabonnement ook nog moet zelf betalen, dan wordt het al een beetje duur. Vind ik persoonlijk he. Dat is toch al een hap uit uw budget. Zou dat me tegenhouden? Dat weet ik niet.” (Beginnende leraar 1, school C, hoog)

Het krijgen van een laptop is niet in elke school het geval en wordt nog vaak aangehaald als een voordeel dat welkom zou zijn. Ook het krijgen van een kilometervergoeding, een parkeerkaart, een internetverbinding, een hospitalisatieverzekering of maaltijdcheques zijn enkele voorbeelden die leraren aanhalen die leuk zouden zijn. Toch hebben deze zaken geen invloed op hun beslissing om te blijven werken in de grootstedelijke context, maar haalt onderstaande schoolleider aan dat er andere werkcondities zijn zoals de mogelijkheden tot professionele ontwikkeling die ervoor zorgen dat leraren blijven op de school.

“Dat is maandelijks 100 euro om hier te parkeren. Dan krijg je wel het antwoord: ‘je kan het openbaar vervoer nemen’, maar als ik vind dat ik mijn job perfect moet kunnen doen... Ik heb één trein per uur, dan zit ik eigenlijk om zes uur op de trein, gepakt en gezakt, want je hebt je materiaal nodig. Ik heb dat een tijd gedaan, maar dat geef ik gewoon op. Nu zet ik al mijn materiaal in de auto. Oké, ik ben lang onderweg, klopt, maar ik kan wel alles in een keer meenemen. Ik moet niet alle dagen sleuren. [...] Dat is best wel veel geld om daar te geraken en daar te zijn. Dus dat is iets wat voor mij

al iets zou kunnen zijn... Ik kan me voorstellen dat dat niet enorm veel oplevert voor de stad om ons hier te laten parkeren.” (Beginnende leraar 1, school G, laag)

“Dus zeker dat soort voordelen, kilometervergoeding, hospitalisatieverzekering, maaltijdcheques, Ik denk wel dat dat de mensen meer zou aanzetten om toch naar [naam stad] te komen, maar als dat natuurlijk wordt aangeboden buiten [naam stad], dan gaat er geen verschil zijn. Dan gaan ze dat natuurlijk niet meer doen, maar ik denk wel dat dat wel een groot verschil kan maken. Maar enkel binnen [naam stad] dan.” (Beginnende leraar 2, school A, hoog)

“Ja, maar ik vind dat niet oké. Dat is hetzelfde als wat ik daarstraks vertelde over wat ik vanmorgen las over: bij ons moet je geen middagtoezicht doen en... Ja, ik denk dat dat helpt, maar dat is niet de realiteit van een school. Ik denk dat goede werkomstandigheden helpen. Ik denk dat als je een warme leraarskamer hebt, goede internetaansluitingen hebt, de leerkrachten goed werkmateriaal hebben, als ze een goede computer hebben om thuis op te werken. Als dat investeringen zijn die een schoolbestuur maakt... Wat bij ons zo is, hé: de leerkracht krijgt een individuele laptop, er gaat een gloednieuw schoolgebouw zijn. Ik denk dat de werkomstandigheden aangenaam moeten zijn en dat je in een professionele context moet kunnen werken. Dat dat belangrijk is, dat mensen professioneel kunnen groeien en leren.” (Schoolleider, school F, laag)

3.4 Conclusie contextfactoren

Uit de hierboven beschreven factoren, kan wordt geconcludeerd dat geen enkele contextfactor een duidelijke invloed heeft op de beslissing van leraren om al dan niet in een school te blijven werken.

Zo zorgt de **leerlingenpopulatie** voor heel wat uitdagingen, maar tegelijkertijd zijn deze uitdagingen een bron van motivatie voor vele leraren om in de grootstedelijke context te werken.

De **schoolligging** en daarbij aansluitend de **woon-werkafstand** speelt een rol, maar hoewel vele leraren enkele uren per dag onderweg zijn, is het niet hun voornaamste reden om te veranderen van school. Daarnaast speelt de **schoolgrootte** een nog kleinere rol. Slechts enkele leraren vinden het belangrijk om niet op een grote school te werken. De schoolleiders van een kleine school gebruiken de kleinschaligheid van hun school wel als troef, terwijl de overige schoolleiders toch ook heel wat pluspunten zien in het hebben van een grote school. Zo kunnen ze meer werkzekerheid bieden aan de leraren en worden de taken van leraren die wegens ziekte uitvallen verdeeld over een groter lerarenteam.

Tot slot hebben ook het **loon en de financiële voordelen** geen duidelijke invloed op de beslissing van leraren. Enkele leraren zouden een verhoging van hun loon of bonus niet

afslaan, maar twijfelen bij de juiste motivatie die eraan vasthangt. Een bonus voor leraren die in een grootstedelijke context werken zou er namelijk voor kunnen zorgen dat dit nog meer leraren afschrikt.

Bovendien zijn er bij alle bovenstaande contextfactoren geen duidelijke verschillen op te merken tussen de scholen met een hoge retentie en de scholen met een lage retentie en worden er vaak werkcondities genoemd door leraren die belangrijker geacht worden dan hun loon, de woon-werkafstand en de leerlingenpopulatie. Deze werkcondities worden in een volgend hoofdstuk besproken.

Hoofdstuk 4: Werkcondities

4.1 Leiderschap

4.1.1 Wat is een goede schoolleider?

Aan de schoolleiders en leraren werd gevraagd hoe men goed leiderschap zou omschrijven. Zowel in de scholen met een hoge als met een lage retentie komen dezelfde kenmerken vaak terug. Een overzicht van deze kenmerken is te vinden in tabel 4.1.

Tabel 4.1 Overzicht van kenmerken genoemd door schoolleiders, ervaren en beginnende leraren in hoge retentie scholen (n=4) en lage retentie scholen (n=6)

Leiderschapskenmerken	Aantal in hoge retentiescholen	Aantal in lage retentiescholen	Aantal in totaal
- Duidelijke communicatie	2 (5 %)	9 (15 %)	11 (27,5 %)
- Openheid	9 (22,5 %)	9 (15 %)	18 (45 %)
- Inspelen op individuele noden	6 (15 %)	9 (15 %)	15 (37,5 %)
- Balans sturing en autonomie	6 (15 %)	4 (6,6 %)	10 (25 %)
- Balans beslissingen nemen en inspraak geven	6 (15 %)	12 (20 %)	18 (45 %)

Zo halen de meeste leraren aan dat ze terecht moeten kunnen bij hun schoolleider met vragen en problemen, terwijl de schoolleiders aangeven dat bij goed leiderschap een schoolleider zijn deur openzet voor leraren en beschikbaar is.

“Goed leiderschap... Iemand die kordaat is, streng maar rechtvaardig. En iemand die ook empathisch is en een persoon waarbij je durft gaan. [Iemand] die ook dat warme in zich heeft dat je als personeelslid niet zoiets hebt van: ‘oei ik zit nu met iets, maar ik durf het niet gaan bespreken’. [Iemand die] dus wel op die manier openstaat voor communicatie, voor te luisteren en voor dan eventueel ook hopelijk een oplossing te zoeken. Dat je daarbij durft gaan. Dat vind ik vooral belangrijk.”
(Beginnende leraar 1, school C, hoog)

“Door er echt te zijn, ik ben hier als eerste om zeven uur ‘s morgens. Ik zie al mijn mensen binnenkomen. Ik werk normaal altijd met de deur open. Mensen mogen altijd binnenstappen of je moet bij mij geen afspraak maken. Ook mijn papa's en mama's niet. Gaat dat niet, dan zal ik dat wel zeggen. Luisteren, ik denk ook een stuk bevestigen. Een stuk eerlijk zijn, zeggen van: ‘ik weet het niet, ik moet erover nadenken’, dat is ook een antwoord. (Schoolleider, school B, hoog)

“Dat is voor mij niet autoritair, maar wel sturend genoeg. En ik denk dat het belangrijk is dat je als directie inziet bij wie je hoeveel moet sturen. Want tegelijkertijd vind ik ook dat je genoeg autonomie moet geven. Je moet eigenlijk zoeken bij iedereen: wat is hier de verhouding tussen de autonomie en sturing die ze nodig hebben. En iemand die dat goed aanvoelt, die is al een heel pak op weg. Ik denk ook open zijn en bereikbaar voor vragen. Ondersteunen, aanmoedigen, dat soort dingen.” (Beginnende leraar 1, school H, laag)

Zoals de leraar in bovenstaand citaat aangeeft, is ook de balans tussen sturing en autonomie belangrijk. Ook heel wat andere leraren vinden het belangrijk dat een goede schoolleider hen ondersteunt, maar niet controleert. Bovendien moet een goede schoolleider voldoende luisteren naar de mening van de leraren, maar ook beslissingen durven nemen alsook deze duidelijk communiceren.

“Dat is eigenlijk iemand die er is, maar die zich ook niet te veel mengt. Die iedereen in zijn eigenheid laat, die zijn talenten naar boven laat komen, maar die ook wel op haar strepen staat om te zeggen: ‘dit is oké of dit is niet oké’. Dat de problemen of de strubbelingen tussen de leerkrachten ook kunnen opgelost worden. Dus ja, die moet er gewoon zijn, maar ook niet altijd, want een directie die heel de tijd komt kijken en heel de tijd komt controleren, dat is ook niet fijn, want dat zorgt er een beetje voor dat je precies je job niet goed doet.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

“Ik denk over bepaalde dingen gewoon heel duidelijk zijn: dit zijn de afspraken en dit verwacht ik van u. [...] Dus dat je wel al een beetje een leidraad hebt van: ‘zo wordt het hier gedaan’. Dat die visie heel duidelijk wordt overgedragen. En ook zorgen dat het team aan elkaar hangt. Ik denk dat dat ook wel een belangrijke taak is van de directie. En het opnemen voor uw team. Als er bijvoorbeeld iets is tussen leraar en ouder, dat je dan toch wel achter uw leerkrachten staat. En dat je niet meteen de ouder gelijk gaat geven, zonder eerst naar het verhaal te beluisteren.” (Beginnende leraar 1, school E, laag)

“Ik vind een goeie directeur, ik heb er al veel gehad. Dus ik weet ondertussen al wat een goeie directeur is in mijn perceptie. Dat is iemand die heel duidelijk en heel gestructureerd kan communiceren. Dat vind ik op nummer één. Er moet ook een transparantie zijn naar het personeel. Dus ik vind een open communicatie, die openheid en transparantie, die moet er zijn. Een goeie, duidelijke communicatie. Iemand die gewoon sterk aanwezig is, waar dat je niet altijd het gevoel hebt om gecontroleerd te worden. Maar iemand die je het gevoel geeft dat je er echt wel toe doet.” (Ervaren leraar, school C, hoog)

“Als iemand die deel is van het team, maar toch een beslisser. Dat wil zeggen iemand die knopen doorhakt, maar ook luistert naar het team, maar toch echt de

leiding neemt. Ik denk dat dat belangrijk is. Iemand die de school stuurt echt. Samen met de ouders ook. Een visie opstelt, samen met het team ook en dan openstaat voor de ouders.” (Ervaren leraar, school E, laag)

“Ja, ‘lead by example’, bij uitstek. Als je als schoolleider duidelijk zelf doet waar je voor staat, dan sta je ook recht in je schoenen als je dat van mensen verwacht. Dan weten mensen in principe ook waar ze instappen.” (Beginnende leraar 1, school A, hoog)

Concluderend wordt goed leiderschap het vaakst omschreven als een schoolleider die duidelijke verwachtingen heeft en deze ook goed communiceert en bovendien transparant is in zijn communicatie. Daarnaast moet een goede schoolleider een rolmodel en voorbeeld zijn voor het team, moet hij kunnen differentiëren in sturing naargelang de noden van de betrokken individuen, een goede balans hebben tussen deze sturing en het geven van autonomie, knopen kunnen doorhakken maar tegelijk ook participatief zijn en open naar het team.

4.1.2 Sterk leiderschap in de school

De kenmerken van een goede schoolleider herkennen of baseren de meerderheid van de leraren op hun eigen schoolleider.

“Goed leiderschap is ogen en oren hebben en mee tussen uw team staan en met toch wel een bepaald soort afstand. Want ja het is niet op hetzelfde niveau als de rest, waar ik niet mee bedoeld dat de rest minderwaardig of zo zijn, maar je moet voeling hebben met uw team, en dat leren kennen en echt oog voor hebben en dan zo voelen van waar hebben die nood aan. En ik denk dat [naam schoolleider] daar eigenlijk heel goed in is.” (Ervaren leraar, school B, hoog)

In drie scholen zijn er één tot meerdere leraren die hun schoolleider niet altijd als een sterke schoolleider beschouwen. Twee van deze scholen hebben een lage retentie. In één school twijfelen alle bevroegde leraren over de sterkte van hun schoolleider. In de andere school zijn er twee leraren die twijfelen. Telkens is de reden van twijfel het feit dat de leraren het gevoel hebben dat er niet naar hen geluisterd wordt en er beslissingen worden genomen zonder rekening te houden met alle personeelsleden. Volgende citaten² illustreren dit:

“Met momenten [is zij een sterke schoolleider]. [...] Onze directie is een heel sterk persoon die heel overtuigd is van haar eigen mening. Het is dus moeilijk als je als leerkracht een andere mening hebt, om die aan haar te gaan duiden van: ‘misschien is het beter als we het zo doen’. Omdat jij dan effectief in de klas staat. Dat is wat moeilijk bij onze directie, om haar van gedachte te doen veranderen. Als ze iets in haar hoofd heeft, dan zal het zo zijn.” (Beginnende leraar)

² Om de anonimiteit van de respondenten te garanderen, worden de details van de respondenten bij deze citaten niet weergegeven.

“Ik vind gewoon het rekening houden met iedereen... Het zijn twee maten en tien gewichten. De ene mag dit, de andere mag dat niet. Dat vind ik dat niet kan. Dat kan mij bijvoorbeeld frustreren. Dat is niet alleen voor mij, maar ik vind dan: ofwel zijn de regels voor iedereen ofwel zijn de regels niet voor iedereen.” (Ervaren leraar)

“Ik heb het gevoel dat ze zich soms wat te veel laat beïnvloeden door anderen, door haar vriendinnen, door andere collega's. [...] Als er dan een verandering moet gebeuren, wordt er vaak een Google Documents doorgestuurd naar alle leerkrachten, terwijl zij eigenlijk gewoon moet zeggen: het gaat zo of zo gebeuren. Dus dat ze niet altijd de beslissing kan nemen. Of er wordt plots iets besloten wat voor heel de school geldt wat op de personeelsvergadering maar tien minuten aan bod is geweest om je beklag of je idee erover te zeggen. En dan wordt het opeens doorgevoerd.” (Beginnende leraar)

Slechts één leraar van alle scholen met een hoge retentie twijfelt aan de sterkte van de schoolleider omdat de leraar er niet terecht kan met haar problemen.

“Matig. Als ik bijvoorbeeld een probleem heb, dan zou ik niet naar mijn directie gaan. Bijvoorbeeld als ik mij slecht voel of er is een probleem in de klas. Dan zou ik niet naar de directie toe gaan, maar wel naar collega's, collega's waar ik al een betere band mee heb. [...] Ik heb een hele goeie band met mijn collega's. Ook een warme band gewoon. Met de directie niet. Nee, het is meer afstandelijk eigenlijk. En ja, dat vind ik soms wel jammer, maar ja... ” (Beginnende leraar)

4.1.3 Invloed van leiderschap

De groep bevroegden kan in drie categorieën opgedeeld worden. Enerzijds is er de groep leraren die aangeeft dat de schoolleider wel degelijk een belangrijke invloed heeft op hun beslissing om in de school te blijven werken. Alle leraren uit de scholen met een hoge retentie behoren tot deze categorie, maar ook heel wat leraren uit een school met een lage retentie.

“Ja, eigenlijk wel, want ik vind dat je naar je directie moet durven stappen en dat je er in vertrouwen ook dingen moet kunnen zeggen of vragen. En als je tegen uw directie niets durft vragen en als je er schrik van hebt, dan denk ik wel dat je best een andere school zoekt omdat het wel een belangrijk persoon is waar je dingen moet kunnen tegen zeggen zonder dat je wordt neergebliksemd of denkt: ‘oei, oei, zou ik dat wel zeggen en zou ik dat wel durven?’ En ik heb wel het gevoel dat ik tegen [naam schoolleider] alles kan zeggen en vragen wat er op mijn lever ligt.” (Beginnende leraar 2, school E, laag)

Een tweede groep bestaat uit een kleine groep leraren en schoolleiders die twijfelen over de invloed van het leiderschap in de school. Hiertoe behoren twee ervaren leraren, twee schoolleiders en één beginnende leraar telkens uit een school met een lage retentie.

“En leiderschap vind ik altijd... Ik vind de job op zich niet zo belangrijk op een school. Ik denk altijd: je moet je team hebben en dan kan je aan de slag. [...] Ik vind soms dat het directeurschap, hoe zeg je dat... overgewaardeerd wordt? Dat er heel veel zwaarte aan gelegd wordt. Misschien ben ik een heel atypische directeur daarin, maar ik heb dat totaal niet.” (Schoolleider, school E, laag)

Tot slot bestaat de laatste, kleinste groep uit vier beginnende leraren die aangeven dat de schoolleider geen enkele rol speelt bij hun beslissing. Deze leraren hechten meer belang aan hun team en de klas waaraan ze lesgeven dan aan hun schoolleider. Opvallend is dat hiertoe ook twee leraren behoren die eerder aangaven dat ze hun schoolleider niet als een sterke schoolleider beschouwen.

“Dat is een delicate. Ik heb bijvoorbeeld op een vorige school altijd met een directie in de clinch gelegen, waarom dat versta ik nog altijd niet. En dat frustreerde mij. Maar ik had zoiets van: ‘ik werk niet voor haar, ik werk voor mijn klas’. Dus ik kon dat volhouden [om daar te blijven werken].” (Beginnende leraar 1, school H, laag)

4.1.4 Wat vinden leraren belangrijk inzake leiderschap om zich goed te voelen?

Aan de leraren werd tot slot gevraagd hoe de schoolleider ervoor zorgt dat hij of zij zich goed voelt op de school. Heel wat leraren gaven kleine zaken aan zoals het krijgen van complimentjes of een attentie. Daarnaast kwamen opnieuw de kenmerken die ze aanhaalden als sterke schoolleider aan bod, namelijk het gevoel dat ze bij hun schoolleider terecht kunnen. Er zijn geen verschillen op te merken tussen leraren die werken in een school met een hoge retentie of in een school met een lage retentie.

“Af en toe wordt er in de leraarskamer iets gezet om te eten of te snoepen. Zo van die kleine dingetjes.” (Beginnende leraar 2, school E, laag)

“Zij komt soms hier ook binnen: ‘wauw, je klas is mooi versierd’. Ze apprecieert dat wel. En ook... Ik heb al gezegd: ik ben een uitsteller. En ik heb al een keer gehad dat ik mijn agenda niet gemaakt had, maar ik was het ook totaal vergeten. En dan kwam ze hier binnen: ‘juf [naam leraar], waar ben je nu mee bezig?’ En ik zeg: ‘ja, dat’. Maar ik maak altijd mijn weekrooster op papier en dan pas zet ik die op Omniwise. Maar ze zegt: ‘er staat niets in ...’ Oh, nee! En dan zegt ze: ‘deze avond wel afhebben’. Dan is het: ‘sorry, sorry’. Dan heb ik me duizend keer geëxcuseerd en dan heb ik het die avond meteen gemaakt. Maar het is niet dat ze hier binnenkomt van: ‘[naam leraar], je hebt het niet gemaakt’. Ze heeft ook wel van: je bent ook een mens, dat kan eens gebeuren. Dus dat is fijn, dat wederzijds respect.” (Beginnende leraar 2, school J, laag)

Heel wat leraren verwijzen dus naar de informele gesprekken met hun schoolleider en de momenten waarbij de schoolleider hen erkenning geeft en vraagt hoe het met hen gaat.

Slechts twee leraren verwijzen bij de vraag hoe de schoolleider ervoor zorgt dat ze zich goed voelen op school naar de formele gesprekken zoals een functioneringsgesprek.

“We hebben ook zo functioneringsgesprekken waar je ook dan een vragenlijst bij moet invullen om je wat voor te bereiden en dan kan je bij hem gaan om het te bespreken dus dat is ook wel leuk omdat je weet dat het niet (doet schrikreactie na) is zo een functioneringsgesprek, nee dan voel ik mij op mijn gemak. Hij zegt dan ook: ‘vind je niet dat...’ en dan moet ik zeggen wat ik kan verbeteren. Hij geeft dan ook je pluspunten en het is ook op een rustige manier, niet zo met het vingertje.” (Ervaren leraar, school A, hoog)

Ook de schoolleiders halen aan dat ze zowel op de formele als informele contacten met hun leraren inzetten om ervoor te zorgen dat ze zich goed voelen op de school.

“Ja, ik denk dat formele contacten belangrijk zijn, maar de informele zijn ook belangrijk. Ik probeer dat. Dat deed ik ook niet in het begin. Je moet jezelf proberen een plaatsje te geven in het team. Nu gaat dat al gemakkelijker. Ik ga zo eens een informele babbel gaan houden. Ondertussen voel je ook wat er leeft. Dat is belangrijk. Normaal ga ik over de middag van de ene naar de andere vestiging. Dan probeer ik ginder mijn boterhammen op te eten en ben ik ook een moment bij hen. Maar evenzeer tussendoor: ‘hoe is het vandaag met u?’ Zo dat informele, dat vind ik heel belangrijk.” (Schoolleider, school I, laag)

4.1.5 Conclusie leiderschap

Samenvattend kan gesteld worden dat bij goed schoolleiderschap de schoolleider duidelijk communiceert, de leraren inspraak en autonomie geeft en de schoolleider bovendien in staat is om correcte beslissingen te nemen. Daarnaast moeten leraren bij hun schoolleider terecht kunnen voor ondersteuning. Dezelfde kenmerken komen terug wanneer leraren argumenten geven waarom hun huidige schoolleider een sterke schoolleider is. Het is opvallend dat bijna alle leraren van de scholen met een hoge retentie menen dat hun schoolleider een sterk leider is en dat dit een belangrijke rol speelt in hun beslissing om op de school te blijven. De leraren die twifelen aan de sterkte van hun schoolleider komen bijna allemaal uit een school met een lage retentie. De meerderheid van de bevroegde leraren en schoolleiders haalt aan dat de schoolleider één van de belangrijkste factoren is die een invloed hebben op de beslissing van leraren om in de school te blijven werken.

4.2 Personeelsbeleid

4.2.1 Schoolvisie

Bij de start van het interview werd aan de schoolleiders en leraren gevraagd om de school te omschrijven voor iemand die de school niet kent. Via deze vraag werd dieper ingegaan op de visie van de school. Zoals aangegeven bij de factor ‘leerlingenpopulatie’ profileren

negen scholen zich als een buurtschool en vijf van deze scholen waarvan twee met een hoge retentie en drie met een lage retentie geven aan dat hun visie aansluit op deze profilering. Het differentiëren en het taalbeleid krijgen zo veel aandacht in de visie van de school.

“Wat onze visie betreft, wij willen vooral een school zijn die ook openstaat voor die buurt. Wij gaan vooral uit van de context van de kinderen. Dus daar gaan we mee aan de slag. We werken nogal sterk gedifferentieerd. We zetten sterk in op taalvaardigheidsonderwijs uiteraard. Van de kleuterschool tot de lagere school blijft dat toch een heel sterk aandachtspunt. Anderzijds hebben wij nu gekozen, ook in het kader van die nieuwbouw om toch een beetje vernieuwender aan de slag te gaan. Alhoewel ik vind dat we altijd redelijk vernieuwend waren, maar dat is de uitdaging van de grootstedelijke context denk ik. Dat je eigenlijk het snelst vernieuwd omdat je eigenlijk elke keer die uitdagingen moet aangaan. Je moet telkens opnieuw op zoek gaan naar wat wél werkt. Dus vandaar dat we dan ook gekozen hebben voor die co-teaching, maar ik noem het liever team-teaching.” (Schoolleider, school C, hoog)

Wat de visie van de school ook inhoudt, acht schoolleiders geven aan rekening te houden met de visie van de school bij het aanwerven van nieuwe leraren. Ze polsen tijdens een sollicitatiegesprek naar de kennis van de sollicitant wat betreft de visie of gaan na of de visie van de leraar overeenstemt met de visie van de school.

“Tijdens een sollicitatiegesprek geef ik die visie altijd al mee. Ik stel hen ook een aantal vragen over hoe dat zij dat zien. Natuurlijk, de leerkrachten die hier al jaren staan, die zijn mee gegroeid in die visie. Ik doe er ook wel heel veel gesprekken rond. Als ik merk dat leerkrachten niet akkoord zijn met de visie, dan vraag ik: ‘Waarom? Stoot het zo hard tegen de borst? Zijn er dingen die we kunnen oplossen of moet je effectief toch naar een andere school gaan zoeken?’ Dat hangt zo’n beetje af van collega tot collega.” (Schoolleider, school E, laag)

“Ja, dat is iets wat ik bij sollicitaties uitleg aan de leerkracht en waarvan ik ook wel zeg: ‘kijk, als je hier wilt komen werken, dan is dit wel heel belangrijk’. Dus die sociale vaardigheden en de communicatie, de openheid, dat is ook zoiets dat ik tijdens een sollicitatiegesprek benadruk. Openheid naar ouders, naar kinderen. Eerlijkheid, dat zit eigenlijk allemaal verweven in de visie van onze school.” (Schoolleider, school I, laag)

Hoewel de schoolleiders aangeven dat het belangrijk is dat de leraren de visie van de school kennen en steunen, geven 12 van de 20 bevraagde beginnende leraren en 4 van de 10 ervaren leraren aan dat de visie geen reden was om te komen werken in de school.

“Nee, eigenlijk niet nee. In mijn vorige school heeft die directeur gezegd: ‘kijk, ik heb nog een school ergens in [naam stad]’. Ik heb gezegd: ‘ja, dat is goed, ik wil zeker naar daar gaan’. Dan ben ik aangenomen geweest en dan was dat: ‘aha, keitof, een

leefschool'. Dan hebben ze de visie uitgelegd en dan ben ik aangenomen. Ik heb niet specifiek voor deze school met deze visie gekozen." (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

"Nee de visie was geen reden, eigenlijk had ik gesolliciteerd voor een job in [naam gemeente] heel dicht bij mijn thuis. Dat ging via Facebook. Ik had dat gezien en ik had daarop geantwoord. En toen reageerde de directie naar mij, dan had ze een berichtje gestuurd: 'bij ons zoeken we nog iemand'. Maar ik zei: 'ik heb nog geen rijbewijs, ik weet niet of ik op tijd op school zal aankomen'. Ze zij: 'probeer het gewoon, we zullen het zien voor twee-drie maanden en dan kunnen we nog verder kijken'. En zo ben ik hier terechtgekomen. Ik heb eigenlijk niet gesolliciteerd, maar zij hebben mij aangesproken." (Beginnende leraar 2, school J, laag)

Daarnaast zijn er telkens vier ervaren en vier beginnende leraren uit zowel scholen met een hoge retentie als scholen met een lage retentie die aangeven dat de visie wel een rol speelde bij het kiezen van een school. Hierbij merken we wel twee verschillende manieren op. Enerzijds zijn er twee ervaren leraren die specifiek op zoek waren naar een school met een bepaalde visie. De overige zes leraren hadden eerst de vacature gevonden en keken vooraleer ze gingen solliciteren wat de visie van de school was en of deze aansloot bij hun eigen visie. Ze waren niet op zoek naar een specifieke visie.

"Ik ben op zoek gegaan naar een school die ook dicht bij ouders stond, omdat ik er heel hard in geloof, zeker in [naam stad] scholen, dat we een nauwe samenwerking met de ouders moeten hebben. Het schoolgebouw sprak me ook erg aan. De openheid van het team en het zich in vraag stellen altijd, ja. Een school die nog in opbouw was, dus dat is wel tof om daaraan mee te werken." (Ervaren leraar, school F, laag)

"Ik heb wel gekeken waarvoor de school staat en als het mij aanstond en dacht dat ik wel in de school zou passen, dan heb ik altijd wel gesolliciteerd voor een school. Ik sta er wel achter. Ik wou sowieso ook wel een school met uitdaging hebben, aangezien ik ook die ba-na-ba ben gaan doen." (Beginnende leraar 2, school E, laag)

4.2.2 Aantrekken en aanwerven van nieuwe leraren

4.2.2.1 Lerarentekort

Het lerarentekort in de grootstedelijke context wordt door zowat alle geïnterviewden waargenomen. Slechts twee beginnende leraren geven aan dat ze het lerarentekort niet opmerken omdat het moeilijk is voor hen om voor langere periodes in een school aan de slag te gaan waardoor ze geen dienstanciënniteit kunnen opbouwen. Wanneer hun school op zoek gaat naar leraren om een vervanging te doen, merken ze het tekort wel op.

"Nee [ik merk het lerarentekort niet op]. Als dat op het nieuws komt in de media of waar dan ook, dan denk ik altijd: 'wil je daar alstublieft mee stoppen met dat

te zeggen'. Ik ben al van 2013 afgestudeerd en ik heb nog nergens iets opgebouwd en ik ben het zo beu, maar echt vreselijk beu. Maar ja, ik ga akkoord er is wel een tekort als er leraren ziek zijn, want op dat moment zoeken ze iemand. Maar ja, wie is er zo snel beschikbaar en soms is het maar voor een week of een paar dagen. Dus dan is er ook vaak een tekort.” (Beginnende leraar 1, school C, hoog)

Ook alle andere leraren en schoolleiders uit zowel scholen met een hoge als lage retentie merken het lerarentekort op wanneer ze op zoek zijn naar vervangingen. Gedurende het schooljaar is het zeer moeilijk om leraren te vinden wanneer bijvoorbeeld een leraar uitvalt vanwege ziekte of moederschapsrust.

“Ja, concreet, mijn collega, die is nu ook al een tijdje afwezig. En het duurt vrij lang vooraleer dat we eigenlijk iemand hadden gevonden. We hebben ondertussen iemand, maar je voelt dat echt wel. En ook, dat gaat niet alleen over een zorgfunctie binnen de kleuterschool, maar ook gewoon een klasjuf vinden die een vervanging kan komen doen. Ik weet dat we nu met een systeem werken van het leraren platform dat de leerkrachten... En pas op, langs de ene kant vind ik het goed. Maar langs de andere kant ja, als die ergens bezig is, kan die ook niet ons helpen.” (Beginnende leraar 1, school D, hoog)

“Terwijl je vroeger in mei-juni een vacature plaatste voor september en daar echt 20-25 sollicitaties op kreeg, is het nu soms zo dat je zelfs, als je in mei-juni voor september zoekt, 1-2 sollicitaties slechts krijgt. Waar er soms dan mensen zijn die niet het juiste diploma hebben enzoverder enzovoort. Als je in de loop van het schooljaar moet zoeken naar iemand, dan wordt het echt heel moeilijk. En dan is het vaak zo dat de mensen die solliciteren ontevreden zijn op de werkplek waar ze aan het werken zijn, maar dat zijn dan soms bevriende scholen. Dus als er dan iemand overkomt, dan zit die andere school met een probleem. We zitten qua aanwerving echt met het probleem dat er te weinig leerkrachten zijn. Er zit geen vis in de vijver, bij wijzen van spreken.” (Schoolleider, school F, laag)

Om tijdelijke vacatures in te vullen, biedt het lerarenplatform wel een oplossing. Dit is echter niet in alle scholen het geval. In enkele scholen is het lerarenplatform leeg waardoor de schoolleiders toch op zoek moeten naar nieuwe leraren om de vervangingsopdrachten in te vullen.

“We hebben nu, gelukkig, het lerarenplatform. [...] Dus ik heb 32 uur lerarenplatform. En tot hiertoe heb ik alle vervangingen, grote vervangingen van meer dan 10 dagen, via dat lerarenplatform kunnen oplossen. Dus dat houdt het al wel, maar ja, je hebt een leraar die op een bijscholing moet en de andere is dezelfde dag ziek, zoals morgen... Ja, dan is het echt alle hens aan dek.” (Schoolleider, school G, laag)

“We vinden heel weinig mensen. Ook met het lerarenplatform dat er nu is, dat is eigenlijk leeg. Dus daar kunnen we ook niet op terugkomen. Momenteel heb ik al

twee mensen van het lerarenplatform op school staan, maar dan nog zoek ik mensen. Ik had het ongeluk twee zwangere juffen te hebben en dat is dan ineens veel natuurlijk.” (Schoolleider, school E, laag)

Wanneer een school op zoek is naar een korte vervanging geeft de schoolleider aan zelfs al niet meer de moeite te doen om een vacature uit te schrijven. Hij probeert intern voor een oplossing te zorgen.

“Als het een vervanging is van veertien dagen of zo, dan is het moeilijk. Het is veertien dagen dat je kan vervangen, maar dan zitten we hier ook nog met het administratieve luikje. Ze moeten een doktersattest hebben, ze moeten een attest hebben voor goed gedrag en zeden. Bon, een diploma, maar dat is normaal. Maar voordat dat dan soms in orde is om te kunnen starten, zijn die eerste veertien dagen soms wel al voorbij. Dus wat doe je dan? Als het maar voor veertien dagen is, dan wordt er wel eens gezegd: weet je, ik ga niet zoeken. Als het dan maar is voor de drie, twee of laatste week (zucht). Voor je het allemaal uitgelegd hebt aan de leerkracht, is de tijd misschien al voorbij en wordt er niet intensief gezocht.” (Schoolleider, school J, laag)

Eén ervaren leraar van een school met een lage retentie wijst ook op het feit dat het tekort voor een vicieuze cirkel zorgt. Doordat er geen vervanging gevonden wordt voor leraren die uitvallen wegens ziekte, krijgen de leraren op de school geen vrije uren meer omdat de vervanging intern wordt opgelost. Hierdoor is de school nog minder aantrekkelijk voor leraren.

“Maar als we nu zieken hebben, wij kunnen geen vervanging te pakken krijgen. En dan zit je weer met die vicieuze cirkel. Geen vervanging, en dat niet, paar vrij uren kwijt en dan... Als je dan de kans krijgt om in een andere school te werken en dan die optelsom, ik denk dat niet één aspect het probleem is, maar de combinatie.” (Ervaren leraar, school E, laag)

Naast het feit dat er meer werk terecht komt bij de overige leraren en zo de werkdruk hoger wordt, heeft het lerarentekort ook als gevolg dat de dagelijkse klasstructuur voor de leerlingen wegvalt. De klas kan worden opgesplitst en verdeeld over de overige klassen op school, maar het is ook mogelijk dat de klas samen blijft en tot vijf verschillende leraren krijgt in één week. Bovendien geven verschillende leraren en schoolleiders aan dat bij een tekort aan leraren vaak de zorgwerking bij één of meerdere klassen wegvalt.

“Veel! Alleen al die kinderen die missen onderwijs, de extra leerkracht kan er dan voor ingezet worden, maar dat heeft dan een impact op de kinderen die ik in individueel traject begeleid, dat die dan dat traject niet meer krijgen. Het heeft ook een impact op meer toezichten doen, taken die moeten verdeeld worden, want iedereen zit in een werkgroep. Als een persoon in een werkgroep wegvalt, betekent het dat de personen die overblijven meer taken moeten doen. Het heeft eigenlijk wel een hele grote impact.” (Ervaren leraar, school H, laag)

“Ja, zeker. Ja, heel veel. Er zijn veel leerkrachten die uitvallen en dan moet je inspringen. Dat is zeker een hiaat. Als er al iemand ziek is, dan moet ik al niet de zorg doen, maar dan spring ik in in het derde of vierde leerjaar. We hebben nog het geluk dat we per leefgroep een zorgleerkracht hebben, maar dat wil dus ook zeggen dat je de leerkracht van de dag niet kan helpen met de uren die ik normaal gezien...”
(Beginnende leraar 2, school C, hoog)

Wanneer scholen – zowel met een hoge als een lage retentie – een vacature plaatsen voor een volledig schooljaar, raakt deze wel nog steeds ingevuld, maar krijgen ze wel minder reacties. De aanwerving van deze nieuwe leraren gebeurt in de scholen vaak op een gelijkaardige manier en wordt hieronder besproken.

4.2.2.2 Aanwerving

De helft van scholen maakt zijn vacatures bekend via de website van de VDAB. Omdat men merkt dat er vaak weinig reactie komt op de vacatures, gaan scholen ook extra inspanningen leveren om leraren aan te trekken. Zo promoten ze de school via een filmpje of via een foto van de klas waarvoor men een leraar zoekt. Daarnaast wordt ook steeds meer gebruik gemaakt van de sociale media. Enkele beginnende leraren gaven ook aan dat ze door te reageren op een facebookbericht terecht zijn gekomen in de school.

“Daar heb ik al wat verschillende dingen gedaan, ook afhankelijk van de dringendheid van de vacature. Standaard heb ik een vacature staan op VDAB. Dan, wat heb ik al gedaan? Ik heb eens een flyertje gemaakt en dat dan via sociale media verspreid. Ik heb ook, maar dat was omdat de leerkracht in het midden van het jaar vertrok, een klasfoto met dan een blanco persoon zo in het midden. Een beetje op de emoties spelen van de mensen.” (Schoolleider, school H, laag)

“Sociale media he, vooral Facebook en dus de beleidsondersteuner neemt dat nu vooral op zich. Omdat die daar beter in is dan ik. Of als die dan zo op Facebook reacties ziet via Messenger, baf onmiddellijk reageren en zelfs mensen opbellen en u zelf verkopen. Maar iedereen doet dat tegenwoordig. Alle je moet je echt... Ja het is eigenlijk, je moet van alles uitvinden om eigenlijk u een mooi plaatje voor te houden.”
(Schoolleider, school C, hoog)

Twee scholen met een lage retentie werken samen in hun scholengemeenschap om vacatures te verspreiden en nieuwe leraren aan te werven. Daarnaast kunnen drie scholen waarvan twee met een hoge retentie beroep doen op hulp vanuit hun scholengroep of schoolbestuur bij het publiceren van een vacature en het zoeken naar de juiste kandidaat.

“Dus de vers afgestudeerde mensen of de geïnteresseerde mensen worden ontvangen op het hoofdkantoor. En dus daar wordt eens een eerste screening gemaakt van de mensen. En dat komt eigenlijk in een databank terecht. En dus een databank waarin dus eigenlijk de personen worden opgenomen met hun portfolio, hun

bekwaamheden, hun vragen, hun sterkte- zwakte-profiel en dergelijke, van die dingen. En dus op die manier krijgen we een stukje de globale instroom in de gemeenschap. Nadien hebben wij dan een vacature, dan contacteren wij dus de mensen die zich bezighouden met personeelsbeleid. Dat zijn er in totaal op het hoofdkantoor nu met vijf, waardoor wij een profiel kunnen geven. En dan kunnen wij gaan selecteren in de databank en een aantal mensen uitnodigen.” (Schoolleider, school B, hoog)

De schoolleiders merken op dat ze het gevoel hebben dat ze moeten proberen opbieden tegen andere scholen en dat er van selecteren weinig sprake is.

“Sinds ik in deze functie zit, is er niet zoveel sprake van kunnen selecteren. Ik heb eigenlijk op vacatures zo weinig sollicitaties dat het bijna soms voelt dat het de omgekeerde wereld is en dat je als school solliciteert bij diegene, die ene die gereageerd heeft op je vacature. Ik vind dat heel... Dat wringt en is niet oké. Allee, je voelt dat dat niet oké is. Niet dat dat altijd slecht uitdraait daarom, maar ja... ik vind het toch wel moeilijk. Het is moeilijk om echt iemand te kunnen selecteren die in het profiel past dat je voor ogen hebt al school.” (Schoolleider, school H, laag)

Bij de sollicitaties die ze binnenkrijgen merken vier scholen (drie met een lage retentie en één met een hoge retentie) dat er als maar meer en meer mensen solliciteren zonder dat ze beschikken over het gevraagde diploma. De schoolleiders merken een groot enthousiasme op bij deze mensen om aan de opdracht te beginnen, maar vaak missen ze toch de didactische kennis.

“Ik heb dat ook nog een paar jaar geleden gedaan toen we echt niemand vonden en dan was dat, ik zeg maar iets, maar ik wil nu niet negatief doen, maar een master in de pedagogie en dan denk je ‘ah ja oké’ en je verwittigt de mensen dan wel van: ‘ja, pas op, want je valt onder een ander barema van betaling’. ‘Ja maar, ik ga dat toch doen’, maar dat liep faliekant... Als je de ondervijervaring niet hebt van didactiek en van klasmanagement, dat is een ramp he. Ik zeg niet dat het allemaal pedagogen waren, maar van alle soorten. Mensen zo van ‘oh ja, ik wil me daarvoor engageren en dit en dat’ en dan denk: ‘ik oké oef, dan hebben we toch iemand’, maar meestal is dat nog nefaster. Want ja, dan loopt dat allemaal in het honderd. En dan de kinderen profiteren daarvan. Je lessen zijn niet gegeven zoals... heel vaak problemen met de groep in handen houden, met klasmanagement, met omgaan met die gasten. In veel gevallen loopt dat verkeerd. Dus soms heb ik zoiets van, dan neem ik nog liever niemand aan als het niet de geschikte persoon is en proberen we onze plan te trekken op school... Maar dat is natuurlijk ook niet correct, want dan geef je de indruk van ja, we trekken onze plan wel. Want in onderwijs, ik vind dat heel, heel erg. Wij trekken altijd maar onze plan.” (Schoolleider, school C, hoog)

Daarnaast zijn er twee scholen, één school met een hoge retentie en één school met een lage retentie die nauw samenwerken met een hogeschool. De schoolleider van de school

met een lage retentie geeft aan dat hij via de samenwerking op zoek gaat naar passende lerarenprofielen voor de school en zo zeer doelgericht een selectie maakt. Bovendien kan deze schoolleider ook vaak een beroep doen op stagiaires die afstuderen.

“Wij zitten samen met [naam hogeschool], de hogeschool in [naam stad]. Zij hebben een drietal jaar geleden het werkplekklaren opgericht. Toen was dat, enkel met studenten die er echt voor kozen, konden zij in hun laatste jaar drie dagen in de week in een school gaan staan en die krijgen elk meer les op hun werkplek dan dat ze echt op school kregen. En uit dat werkplekklaren heb ik nu ook al een aantal mensen in dienst. Dus [naam leraar], die heeft dat wel in een andere school gedaan, maar daardoor weet je ook wel: dat zijn mensen die ervoor kiezen. En op die gesprekken en die bijeenkomsten leer je die wat kennen en dan had ik zoiets van: die zou bij mij passen, die wil ik.” (Schoolleider, school G, laag)

Vervolgens vindt er in negen van de tien scholen een gesprek plaats met de schoolleider waarbij de leraar in kwestie vaak meteen wordt aangenomen. De leraren zijn tevreden over deze manier van aanwerving. Hoewel schoolleiders zoals hierboven aangegeven weigerachtig staan tegenover het aannemen van mensen zonder lerarendiploma, zijn ze wel tevreden wanneer ze een leraar kunnen aanstellen na een eerste gesprek. In enkele scholen is er ook de gewoonte om het gesprek met twee personen te laten doorgaan, namelijk de schoolleider en een beleidsondersteuner of een betrokken leraar. Hierbij is er geen verschil op te merken tussen scholen met een hoge en lage retentie.

“Ik heb dan een mailtje gestuurd naar de directrice. Zij heeft dan teruggemailed, een afspraak gemaakt en op de dag zelf moest ik mezelf gaan voorstellen. Dan heeft [naam schoolleider] ook gezegd waarvoor de school staat, hoe de school ook in zijn werking zit met de coconklassen en de wiskundegroepen. En dat sprak me wel aan over hoe zij ook de school beschreef. En dan had ze me direct een aanbieding gegeven van: je mag als je wilt meteen tekenen en beginnen. En dan heb ik gezegd: ‘ja, graag’ (lacht).” (Beginnende leraar 2, school E, laag)

“We zitten eigenlijk met een permanent tekort. Elk moment zijn we onderbemand. Dat merk ik nu. Ik ben toen gaan solliciteren en ben toen ter plekke aangenomen. Ik verschoot daar toen keihard van, want meestal moet je keilang wachten voor je hopelijk nieuws krijgt.” (Beginnende leraar 1, school I, laag)

In één school met een hoge retentie worden de sollicitatiegesprekken gehouden met het volledige team. Deze school werkt met team-teaching waarbij er telkens drie leraren samen verantwoordelijk zijn voor een klasgroep. Omdat het belangrijk was dat de nieuwe leraren in het team pasten, werd het team betrokken bij de selectie. Voor de leraren die kwamen solliciteren, kwam dit wel overweldigend over.

“Ja, [het was overweldigend], want meestal is dat gewoon de directie en in uitzonderlijk gevallen zit daar soms nog een keer iemand bij... Maar ja, dat was echt

wel van ‘wow’. Ik ben buiten gestapt en ik heb naar mama gebeld en ik zei: ‘wow dat was de zotste sollicitatie ooit’. Ja dat heeft een impact op u hé als je al dat volk ziet en dat was een beetje vergelijkbaar, vond ik, met mijn mondeling examen, een tiental papieren strookjes papier voor mij omgedraaid; Ik moest er dan telkens eentje omdraaien. Het woord dat erop stond vertellen en rond dat woord moest ik dan de hele tijd vertellen. [...] Maar ik snap het ook wel, want we werken nu rond team teaching dus we staan eigenlijk vooral met twee of drie in een klas omdat we een groot aantal kinderen in de klas hebben dus daarom ook dat heel het kleuterteam aanwezig was.” (Beginnende leraar 1, school C, hoog)

4.2.2.3 Conclusie aantrekken en aanwerven

Alle schoolleiders en de meeste leraren ervaren het lerarentekort. Wanneer het gaat om tijdelijke vervangingen vinden de scholen geen of slechts zeer laat een vervangende leraar. In één school geeft de schoolleider bovendien aan dat hij zelfs geen moeite doet om een vervanging te zoeken wanneer het om slechts twee weken gaat. Hierdoor komen er meer taken bij de overige leraren terecht, wat de school minder aantrekkelijk maakt. Zo kunnen leraren gevraagd worden enkele leerlingen op te vangen of de volledige klas en moeten taken uit werkgroepen of bewakingen overgenomen worden. Ook bij de leerlingen heeft het tekort aan leraren een impact. De structuur die een vaste leraar biedt, valt weg alsook het vertrouwen.

Om toch een poging te doen tot het aantrekken van leraren gaan verschillende scholen verder dan enkel het uitschrijven van een vacature op de VDAB. Er worden filmpjes van de school gemaakt of flyers en ze doen een beroep op de sociale media om leraren aan te spreken. Enkele scholen staan er bij de aanwerving van nieuwe leraren niet alleen voor en kunnen een beroep doen op hun schoolbestuur of de scholengemeenschap.

Nadat scholen hun vacatures bekend hebben gemaakt, merken ze op dat er doorheen het jaar weinig reactie komt op tijdelijke opdrachten. Ook bij opdrachten voor een volledig schooljaar merken ze een daling in kandidaten op. Bovendien krijgen ze vaak reacties van personen die niet over het juiste diploma beschikken. Door het geringe aantal reacties hebben schoolleiders het gevoel dat ze weinig gericht kunnen selecteren. Slechts in twee scholen gaat men op zoek naar specifieke profielen en proberen de schoolleiders deze leraren dan ook te selecteren via een samenwerking met een hogeschool en het aannemen van reeds afgestudeerde stagiaires.

Vervolgens volgt er in alle scholen een sollicitatiegesprek. Hoewel schoolleiders aangeven dat dit altijd plaatsvindt en al dan niet met een tweede persoon erbij, geven enkele leraren aan dat er bij hen weinig sprake was van een gesprek. Ze werden namelijk meteen aangenomen omwille van de dringendheid van de vacature. Ook wanneer er een gesprek plaats vond, werden de leraren vaak meteen na het gesprek aangenomen en tewerkgesteld in de school.

4.2.3 Coaching en mentoring van nieuwe leraren

De aanvangsbegeleiding voor startende leraren verschilt van school tot school. Een algemeen overzicht is terug te vinden in tabel 4.2.

Tabel 4.2 Overzicht van aanvangsbegeleiding in hoge retentie scholen (n=4) en lage retentie scholen (n=6)

Aanvangsbegeleiding	Aantal in hoge retentiescholen	Aantal in lage retentiescholen	Aantal in totaal
- Geen aanvangsbegeleiding	0	1	1
- Externe aanvangsbegeleiding: door scholengemeenschap	1	0	1
- Combinatie interne en externe aanvangsbegeleiding	3	5	8

In totaal kunnen negen scholen waarvan alle scholen met een hoge retentie en vijf met een lage retentie beroep doen op een vorm van aanvangsbegeleiding vanuit de scholengemeenschap. Wat deze aanvangsbegeleiding concreet inhoudt, hangt af van de scholengemeenschap. Vaak gaat het om één persoon die de coaching van startende leraren in de verschillende scholen van de scholengemeenschap op zich neemt door het brengen van een klasbezoek en het samen reflecteren tijdens een gesprek. Daarnaast bieden de scholengemeenschappen samenkomsten voor startende leraren aan waarbij ze hun ervaringen met elkaar kunnen delen en kunnen de startende leraren deelnemen aan enkele vormingen.

“Wij doen al heel veel binnen onze scholengemeenschap. We hebben ook onze eigen aanvangsbegeleiding, dus een persoon die de aanvangsbegeleiding doet. Dat is een fulltime persoon die daarvoor aangesteld is. Maar dus eind augustus worden al die nieuwe leerkrachten van de scholengemeenschap samengebracht. Die krijgen een ronde van [naam gemeente], dus die worden van het ene belangrijke punt naar het andere gedropt. [...] En dan is er een vergadering waar er aan die mensen wordt uitgelegd wat we vragen van een leerkracht hier binnen de scholengemeenschap. Vooral op administratief vlak ook, want we hebben een administratief platform waar we mee werken en waar bijvoorbeeld hun weekplanning moet in gemaakt worden. Dus daar krijgen ze echt binnen een kleine groep een uitleg. Als die leerkracht bij ons is en die heeft problemen, dan zullen wij daarvoor zorgen. Wat wordt er nog gedaan? Ja, die leerkracht die aangesteld is voor die aanvangsbegeleiding, die zal ook eens naar de klas komen en die zal met de leerkracht specifiek bespreken: wat is een knelpunt? Waar heb je hulp bij nodig? Wat gaat er helemaal niet? En dan zal [naam aanvangsbegeleider]

met die nieuwe leerkracht in gesprek gaan en eens een les komen geven of eens een les komen bijwonen, dus meedraaien in de school en kijken wat het probleem kan zijn en het dan proberen te verhelpen.” (Schoolleider, school J, laag)

Toch wordt de aanvangsbegeleiding die aangeboden wordt door de scholengemeenschap door enkele beginnende leraren, maar ook door twee schoolleiders in vraag gesteld. Terwijl de beginnende leraren aangeven dat er in de aangeboden vormen te weinig aandacht is voor de transfer naar hun eigen klaspraktijk, zijn de twee schoolleiders van mening dat de beginnende leraren reeds overbevraagd zijn.

“Ze hebben altijd gezegd dat ze voor startende leerkrachten altijd een extra ondersteuning gingen geven, maar dat is er niet geweest. Ze hebben dat ooit eens vermeld maar hebben daar nooit concreet mee overweg gegaan en dat vind ik wel spijtig. Ja, er was vorig jaar wel iets, ik heb drie keer op andere locaties moeten zijn om les te krijgen over de multiculturaliteit, diversiteit... Dat duurt twee jaar, elk jaar drie sessies en de laatste ging over kansarmoede. Maar mij heeft dat niet echt geholpen, voor tien leerlingen zou dat perfect gaan die mooie theorie, maar ik heb er 22.” (Beginnende leraar 2, school J, laag)

“De scholengemeenschap heeft drie mensen in dienst die voor hun scholen de starters mee opvolgen en begeleiden. In samenspraak met onze interne mentor van de school dan. [...] Dus ik denk dat die heel wat inzetten om te zien dat de starters een zo degelijk mogelijke opstart krijgen. Mits soms de kanttekening dat die starters die net afgestudeerd zijn en hun handen vol hebben met werk dat die misschien door alle goede bedoelingen, overbevraagd worden. Want natuurlijk worden die ook gevraagd om naar bijeenkomsten te gaan om eens samen te zitten, om van mekaar te leren. Zo zijn er wel allerlei initiatieven, maar ik denk dat dat soms ook zeer belastend kan werken. De ene zal dat wél meer aankunnen dan de andere. Mensen zijn ook verschillende he.” (Schoolleider, school D, hoog)

Vervolgens vullen acht van de negen scholen de aanvangsbegeleiding vanuit de schoolgemeenschap aan met een interne mentor of peter / meter voor de beginnende leraar. Vaak neemt een meer ervaren leraar, een zorgcoördinator of een beleidsondersteuner deze taak op zich. Hoewel leraren deze vorm van aanvangsbegeleiding niet in vraag stellen, geven slechts de helft van de beginnende leraren aan dat het krijgen van deze ondersteuning er ook effectief voor zorgt dat ze op de school blijven werken. Bij deze laatste groep beginnende leraren zijn andere werkcondities zoals de collegialiteit in het lerarenteam vaak belangrijker.

“Ja, eigenlijk toen ik hier binnenkwam... Ja, we krijgen een peter of een meter toegewezen hier op school. En als er een probleem was, kan ik altijd bij haar terecht voor dingen en zij komt regelmatig aan mij vragen: ‘hoe gaat het?’ Ik ben dan ook in het derde leerjaar gestart en ik had nog nooit in het lager onderwijs gestaan. Mijn

meter kwam dan wel heel veel bij mij en ze heeft me dan een korte opleiding tot lager onderwijs gegeven. En ook daarna toen ik naar deze kleuterklas kwam, heb ik dan een andere meter gekregen en dan kon ik bij mijn twee meters terecht met vragen of problemen. Dat heeft me ook wel meteen een goed gevoel gegeven, van: 'ik kan hier terecht bij iemand'. Want ik heb ook al op scholen gestaan bij mij waar ze zeggen: 'dit is uw klas, trek uw plan'. En hier kreeg ik veel hulp.'" (Beginnende leraar 1, school J, laag)

"En we hebben ook een interne coach, dat is [naam leraar]. Waardoor dus eigenlijk dat de mensen dus in gesprek met mij rond profiel, interne coach, maar ook zo 3 gesprekken of 4 gesprekken afhankelijk van... Dus dat betekent dus dat de mentor coach van de gemeenschap komt, dat er samen met mij samen met het personeelslid in gesprek gaat ook over hun functioneren, hun welbevinden, heel die 'mikmak' waardoor dat je eigenlijk een stukje de vinger aan de poot." (Schoolleider, school B, hoog)

Ook twee schoolleiders nemen enkele taken van een mentor op zich in hun school. De beginnende leraren hebben wel hun twijfel over het feit dat de schoolleider een coachende rol op zich neemt wanneer er geen andere mentor of coach voor handen is. Ze vinden het moeilijk om gecoacht en beoordeeld te worden door eenzelfde persoon.

"Ze probeert heel sterk in te zetten op de begeleiding van nieuwe leerkrachten, wat heel belangrijk is. We deden tweewekelijks een meeting, wat zeker niet op elke school gebeurt, waar de directie dan ging luisteren naar onze vragen. Dat was een klein groepje met allemaal nieuwe leerkrachten. Een nieuwe leerkracht dat ben je ook een aantal jaar, niet enkel de eerste maand. Dat loopt even door. Ik denk dat dat ook wel belangrijk is. Er wordt niet echt een mentor aangesteld. Of bij mij was dat toch niet het geval. Er zijn wel... Buiten dat zij dat doet hé. Ze zegt dat ook: 'het is ook echt mijn bedoeling om jullie te helpen en te coachen'. Ze zegt dat vrij expliciet. Ik denk dat dat soms wel wat voor problemen zorgt, in de zin dat je ook liever een coach zou hebben die je niet ook soort van beoordeelt." (Beginnende leraar 2, school H, laag)

Anderzijds is er een school met een lage retentie die sinds een drietal jaar een nieuwe schoolleider heeft. Deze schoolleider heeft ervoor gekozen dat de beleidsondersteuner op school 20 uur aanvangsbegeleiding op zich neemt. Deze persoon is niet enkel verantwoordelijk voor de begeleiding van nieuwe leraren, maar alle leraren op de school kunnen bij deze persoon terecht met vragen of problemen. Het kan gezien worden als een vorm van professionele ontwikkeling voor alle leraren. Sindsdien kent de school minder lerarenwissels en ook de bevroegde leraren staan zeer positief tegenover deze uitgebreide vorm van aanvangsbegeleiding.

"In deze school wordt echt wel heel veel tijd geïnvesteerd in inwerking. [Naam aanvangsbegeleider] dat is eigenlijk onze ondersteuner. Die blijft er gewoon werk van

maken om ons op te volgen. In mijn agenda plots: hop, gesprek. Ja, die steekt er heel veel tijd in. Overal waar het even misloopt, dan kan je die bij mij vragen. Of als je last hebt met iets. Of: '[naam aanvangsbegeleider], hoe zit dat nu weer juist'. Ik had vorig jaar een parallel en die heeft heel veel uit handen genomen uit angst van: ja, dat is die haar eerste jaar. En nu sta ik er opeens alleen voor en dan zeg ik: '[naam aanvangsbegeleider], kom eens, wat is dat nu weer, doe ik alles goed?' Niks is dan te veel. En dan maakt hij een lijst op van: dat heb je goed gedaan, dat doe je dagelijks dat doe je wekelijks.'" (Beginnende leraar 1, school G, laag)

Tot slot is er één school met een lage retentie waarbij de schoolleider aangeeft dat de zorgcoördinator de aanvangsbegeleiding op zich neemt, maar de twee bevroegde beginnende leraren geven aan dat ze geen aanvangsbegeleiding krijgen. Toch is het opvallend dat deze twee leraren ook aanhalen dat het al dan niet krijgen van deze ondersteuning geen invloed heeft op hun beslissing om de school te verlaten. Hoewel ze de begeleiding missen, kunnen ze nog steeds terecht bij collega's met vragen.

"Nee. De persoon die ziek was, was de zorgcoördinator en er is dan doorgeschoven. Er was een zorgkleutercoördinator die dan zorgcoördinator is geworden. Ik denk dat de kleutercoördinator dan gewoon wegviel en ik deed dan zorg. Maar vrij snel was die leerkracht afwezig en moest ik dan in de klas staan. Ze zaten op dat moment echt wel met een tekort van een persoon op een cruciale plaats die zelf net nieuw was en dat ook niet lang heeft volgehouden. Dus er was op dat moment geen mogelijkheid om er aanvangsbegeleiding aan vast te plakken. [...] En ja, [ik miste die begeleiding wel]. Om te beginnen alles rond administratie, omdat ik daar zelf graag nogal correct in ben en dat was nogal een wirwar. En de collega's, dat is niet zo hun talent de administratie. Dus als ik daar dan dingen aan vroeg, dan was dat ook altijd heel warrig. Soms dacht ik: 'wat moet ik hier nu eigenlijk doen'." (Beginnende leraar 1, school F, laag)

Concluderend kan worden gesteld dat elke school de aanvangsbegeleiding op een andere manier vorm geeft. In het algemeen zijn er drie categorieën, namelijk de groep scholen waar er aanvangsbegeleiding is vanuit de school in combinatie met de begeleiding vanuit de scholengemeenschap, de school waar er geen aanvangsbegeleiding is en de school waar er enkel begeleiding vanuit de scholengemeenschap voor handen is. Opvallend hierbij is dat de vier beginnende leraren uit de twee laatst genoemde scholen, namelijk de school zonder aanvangsbegeleiding en de school met enkel begeleiding vanuit de scholengemeenschap aanhalen dat het krijgen van begeleiding geen invloed heeft op hun beslissing om op de school te blijven werken. In de scholen waar zowel interne en externe aanvangsbegeleiding voor handen is, zijn de meningen verdeeld.

4.2.4 Professionele ontwikkeling van leraren

4.2.4.1 Vorm en inhoud

De professionele ontwikkeling in de bevroagde scholen bestaat voor het grootste deel uit het volgen van nascholingen en vormingen en het organiseren van pedagogische studiedagen. Alle schoolleiders geven aan dat de leraren de te volgen nascholingen zelf mogen kiezen, maar dat deze enerzijds in functie van de prioriteiten moeten zijn die de school voor dat schooljaar heeft gekozen of anderzijds moeten aansluiten bij de eigen noden van de leraren. Tijdens functioneringsgesprekken wordt er samen met de leraar gekeken welke vorming hij of zij kan volgen in het kader van de persoonlijke groei.

“Navormingen, dat gebeurt eigenlijk tweeledig. Ik doe suggesties naar navormingen. Zeker bij startende leerkrachten neem ik dat sterk in de hand, maar ook bij anderen doe ik suggesties. Op de tweedaagse ligt een lijst en ook al het materiaal waar mensen kunnen aangeven waar ze interesse in hebben, dan moeten ze dat ook wel kaderen binnen de visie: ‘waar past dat volgens mij binnen de schoolvisie?’ Dat is goed dat leerkrachten daar even over nadenken. En dan kijken we. We proberen zeker te kijken dat een navorming gebeurt. En natuurlijk ook vanuit de functioneringsgesprekken, dat is ook iets dat daar standaard uit voorkomt. De vraag is altijd: ‘wat heb je nodig om dat doel te realiseren?’ Regelmatig is navorming daarop een antwoord.” (Schoolleider, school H, laag)

“Daarbuiten zie ik dan de mensen, ga ik lessen volgen en zie ik eigenlijk de mensen in gesprek. En dat gebeurt vrij frequent, waardoor je ook zicht hebt op de sterkte/zwakte van de mensen. Als ze binnenkomen moeten ze dat ook altijd voorbereiden. Dat betekent dat ze twee punten mogen opgeven waarin ze schitteren, één punt dat ze zeggen van ‘ik ben zoekende’ en één punt, dus dat ze zeggen van ‘daar bak ik eigenlijk nog niet veel van’. En op basis daarvan komen ze eigenlijk tot navorming. Dus dat betekent dat iedereen verplicht navorming volgt gedurende het jaar. En ik betaal alles, ook langdurige opleidingen, eender waar. Dus ik betaal vervoer, inschrijvingsgeld, de boeken en het eten van de mensen. [...] Dat betekent een totaalpakket ja. En dat trekt de mensen echt. Wil je ook een functie opnemen binnen de school, als leerkracht ondersteuner, als zorgcoördinator, als eender wat, wordt er ook verwacht dat je een aantal bijkomende opleidingen volgt. En dat werkt heel goed.” (Schoolleider, school B, hoog)

Terwijl acht schoolleiders aangeven dat de aangevraagde vormingen wel binnen het budget moeten passen, geven twee schoolleiders aan dat het voorziene budget voor professionele ontwikkeling van leraren te beperkt is, maar dat zij omwille van het budget geen enkele vraag van leraren zullen weigeren en hun budget vaak overschrijden.

“En naar leerkrachten toe: de nascholingsbudgetten. Dat is echt miniem, hé. 75 euro per leerjaar per jaar? En de minste cursus kost 99 euro. En ik wil heel mijn team

op nascholing sturen, hé. Ik doe drie pedagogische studiedagen op een jaar en nog een teambuilding. Dat moet er allemaal van af. Mijn leerkrachten mogen van mij allemaal interessante cursussen gaan volgen. Wij kiezen een focus, maar ik kies ook persoonlijke ontwikkeling. Dus als ik een klasbezoek doe of ik ga met een leerkracht in gesprek en die zegt tegen mij: ‘ik heb altijd een hese stem’. Dan stuur ik die op een stemcursus hé. Dan wil ik echt wel dat die leert om zijn stem te gebruiken. Ik heb bewust gekozen om een leerkracht die nog maar 60 procent werkt... Dat is een heel goede technische leerkracht, die geeft STEM-lessen, ja technieklessen in alle klassen. Een uurtje per klas elke week. Die vindt dat fantastisch, maar die moet ook wel eens de kans krijgen om eens een bijscholing te doen in Technopolis en in dit en in dat. Dus als je dat allemaal bij elkaar optelt, dan kom ik er met mijn 75 euro niet. Dat zijn allemaal investeringen die je als school extra doet, maar die noodzakelijk zijn.” (Schoolleider, school G, laag)

Daarnaast werken vooral de bevraagde scholen uit Brussel samen met externen zoals het Onderwijscentrum Brussel (OCB) en wordt er gewerkt rond specifieke problematieken die ze ervaren in de grootstedelijke context zoals het differentiëren en het werken met anderstalige nieuwkomers.

“Ik heb wel een nascholing gevolgd voor OKAN’ers, bij OCB. Ik was er nog nooit mee geconfronteerd geweest en dan opeens zit er een OKAN-kindje in mijn klas. Ik dacht echt: ‘wat?’ Ik wist echt niet wat ik moest doen.” (Beginnende leraar 1, school I, laag)

4.2.4.2 Invloed van professionele ontwikkeling

Negen van de tien schoolleiders zijn van mening dat de manier waarop ze professionele ontwikkeling aanbieden aan hun leraren een invloed heeft op de beslissing van hun leraren om te blijven werken in een school. Zoals onderstaande schoolleider aangeeft, zorgt het aanbieden van professionaliseringsinitiatieven ervoor dat leraren enthousiast, betrokken en leergierig blijven.

“Wat kunnen wij in een school doen? Dat is de juiste mensen aantrekken, dus selecteren op [naam stad], openheid voor diversiteit, flexibiliteit, willen werken, je moet veel werken. Dat dat belangrijk is om de juiste mensen te screenen en die dan ook goed te coachen en te begeleiden. Goede aanvangsbegeleiding te geven. Maar ik denk langdurig, dat het gaat over eigenaarschap: je moet voelen dat wat jij doet het verschil maakt. En die school waarvoor je werkt, dat is jouw school. Je doet dat niet omdat je een ambetante directeur hebt, die zegt dat je documenten niet in orde zijn. Je doet dat omdat jij ook vindt dat die kinderen verder moeten komen en dat je dat professioneler wilt aanpakken. Dat denk ik wel. Ik denk dat professionalisering als school datgene is wat je kan doen om uw leerkrachten enthousiast, betrokken, leergierig [te houden] ... Je krijgt er energie van van te leren. Dat dat belangrijk is. En er moet een goede sfeer zijn, hé. Dat is iets waar ook iedereen voor verantwoordelijk

is dat dat er is. Maar het is ook iets dat: als je in een school terecht komt waar het niet is, ik snap niet waar de toverstok is om dat [te stimuleren]... Professionalisering dat kan je op poten zetten, maar de sfeer in een school is iets wat tussen mensen ontstaat. Dat is moeilijker. Ook belangrijk, maar moeilijker om aan te werken.” (Schoolleider, school F, laag)

Eén schoolleider uit een school met een lage retentie verschilt hierbij van de rest. Deze schoolleider denkt namelijk dat de mogelijkheden tot professionele ontwikkeling net leraren afschrikt om in de school te komen werken omdat leraren het werken aan hun professionele ontwikkeling zouden zien als een extra taak. De drie leraren uit deze school geven echter aan dat hun mogelijkheden tot professionele ontwikkeling geen invloed hebben op hun beslissing om al dan niet de school te verlaten.

“Goh, ik denk dat dat soms wel afschrikt, omdat dat weer surplus is. Ik heb liever dat ze zich focussen op hetgeen dat jaar in de focus staat en dat ze zelf aangeven: ‘ik wil er nog iets bijdoen’. Sommigen willen een ba-na-ba zorg en dat mag natuurlijk, dat ga ik niet tegenhouden. Maar ik ga dat zelf niet voorstellen, behalve als we na een klasbezoek zien dat er echt iets dramatisch slecht is. Dan gaan we wel sturen om extra bij te scholen. Maar zelf komen ze er zo niet echt mee af. Ik denk dat ze al werk genoeg hebben. Dat het zo iets is van: ‘dat gaan we nu er niet bijnemen’.” (Schoolleider, school E, laag)

Bij de ervaren en beginnende leraren zien we dat ongeveer de helft dit beschouwen als een beïnvloedende factor. De leraren zouden de school verlaten wanneer ze geen kansen krijgen om bij te leren en beperkt worden in hun professionele groei.

“Ja, moest ik echt voelen dat ik hier word beperkt en ik zou graag zoveel meer leren... Ja, want we hebben ook meegedaan met dat [naam project] hier. En ja, dat voelt gewoon tof. Dat is ook wat ik wil doen. Maar moest ik daar constant in afgeblokt worden? Ja, dat zou ook een van de factoren durven zijn waardoor ik zeg: ‘ik vertrek’.” (Beginnende leraar 1, school A, hoog)

“Ja, ja [dat heeft een invloed op mijn beslissing]. Ik kan niet goed tegen het gevoel van stil te staan. Zowel zelf als in groep, als leerkrachtenteam, als school. Dus ik moet vooral het gevoel hebben dat we ergens aan aan het werken zijn. Mijn professionele ontwikkeling of mijn gevoel daarin is heel erg gelinkt aan wat ik al dan niet kan bereiken.” (Beginnende leraar 1, school H, laag)

Schoolleiders schatten het belang dus hoger in dan de leraren zelf, hoewel dat de leraren die het niet als een beïnvloedende factor beschouwen toch ook vaak aangeven dat het belangrijk is dat ze die mogelijkheid hebben. Stel dat ze deze mogelijkheid niet hebben, zullen ze echter niet overwegen om te veranderen van school omdat ze er van overtuigd zijn dat dit in alle scholen op dezelfde manier wordt vormgegeven.

“[Ik zou] niet direct [veranderen van school], denk ik. Dan zou ik het eerder misschien na school gaan doen. Bij onze ba-na-ba waren het heel vaak keuzevakken 's avonds. En daar kan je dan ook voor inschrijven. Dus dan zou ik het eerder op die manier proberen op te lossen dan echt te veranderen van school.” (Beginnende leraar 1, school E, laag)

“Ik denk het niet [dat ik zou veranderen omwille van tekort aan mogelijkheden tot professionele ontwikkeling], omdat ik denk dat ik dat op mezelf ook zou doen. Als ik denk: ‘dat vind ik interessant’. Dan denk ik dat ik wel een oplossing zou vinden om die bijscholing te volgen of aan die cursus te geraken of het boek aankopen.” (Beginnende leraar 1, school G, laag)

4.2.5 Autonomie en betrokkenheid bij beslissingen

4.2.5.1 Autonomie

Zoals reeds aangegeven bij de factor leiderschap, hechten zowel ervaren als beginnende leraren veel belang aan het krijgen van autonomie in hun klaspraktijk. Leraren hebben niet graag het gevoel dat ze gecontroleerd worden in hun eigen klas en werken graag op hun eigen manier. Ze zien hun klas als hun eigen verantwoordelijkheid.

“Ja, we krijgen heel veel vertrouwen van onze directie. We krijgen er ook een stukje vrijheid in. Ik denk dat dat ook de sleutel is naar mensen kunnen houden. Zeker mensen die instromen of mensen die eigenlijk gewoon zijn om zelfstandig dingen te doen of privé in een leidinggevende functie hebben gezeten. [...] Maar ook, je kan ook altijd terug terecht bij de directie om wat aanknopingspunten te vinden. Als je zegt: ‘daarmee heb ik een probleem’, dan wordt er altijd goed naar geluisterd. Maar er wordt wel altijd heel veel vertrouwen gegeven.” (Beginnende leraar 1, school B, hoog)

“Ja, ik mag alles zelf beslissen, zolang ik me maar aan mijn doelen houd. Ik mag bijvoorbeeld ook mijn thema's zelf kiezen. Maar bijvoorbeeld wel: over de hele school is beslist dat de woorden uit het eerste leerjaar, die worden wel aangebracht in de kleuterklassen. En wij hebben dan woordenschat die we moeten aanbrengen per thema. Dus we moeten wel zien dat al die woordjes gegeven worden, zolang ze thema's aanpassen, maar die woorden moeten wel gegeven worden. Dus er zijn wel voorwaarden, maar je hebt wel vrijheid. Ik mag ook heel mijn klas veranderen van inrichting als ik wil, ik mag mijn kalenders aanpassen. Ik mag doen wat ik wil eigenlijk.” (Beginnende leraar 1, school J, laag)

Ook de schoolleiders zijn zich er van bewust dat het krijgen van autonomie belangrijk is voor leraren.

“De leraren krijgen van mij volledige autonomie, volledige autonomie maar met verantwoordingsprincipe. Zij moeten kunnen uitleggen en ze weten ook hoe ik mijn

vragen stel, want dat is wel meer richting hoe inspectie ze ook stelt, ze moeten gewoon kunnen verantwoorden, correct verantwoorden, waar ze mee bezig zijn op basis van de leerplannen en de verwachtingen.” (Schoolleider, school A, hoog)

De meerderheid van de bevroegden heeft dan ook expliciet aan dat dit een reden zou kunnen zijn waarom ze een school verlaten. Er zijn hierbij geen verschillen op te merken tussen schoolleiders, ervaren en beginnende leraren.

“Ik denk wel dat dat een invloed heeft. Op die manier: ‘je bent een leerkracht, je hebt geen regels’. Allee, je moet wel regels naleven, maar ik vind dat je nog altijd een beetje vrijheid moet voelen om jezelf goed te voelen. En dat uit zich ook op je klas. Je manier van werken is bijvoorbeeld anders dan je collega’s. Iedere collega heeft sterktes, heeft zwaktes en dat weerspiegelt zich ook. En als kinderen kunnen doorgaan van de ene naar de andere klas heeft dat zijn voordeel, he.” (Ervaren leraar, school I, laag)

“Ja, dat is belangrijk voor mij [om in een school te blijven werken] want ik sta volledig open voor coaching, ondersteuning en begeleiding, maar als ze elke dag op uw vingers zouden zitten te kijken, dan ga ik daar ook wel iets van zeggen. Want ik heb zoiets van ja, je moet ook een beetje de kans krijgen om toe te werken naar iets. Je moet zelf ook wat ervaring opdoen en soms eens alleen het initiatief nemen. En ik denk als iemand constant op je vingers ga zitten... Nee, dat zou mij niet ten goede komen.” (Beginnende leraar 1, school D, hoog)

Er zijn slechts twee leraren waarvan één ervaren en één beginnende leraar, beiden uit een school met een lage retentie, die niet tevreden zijn over de autonomie die ze krijgen. Onderstaande respondent geeft aan dat de schoolleider bepaalt hoe er moet gewerkt worden, terwijl de leraren hier vaak niet mee akkoord zijn.

“Onze directie wil altijd dat we het op een bepaalde manier doen, maar wij zijn daar dan meestal niet echt akkoord mee, omdat het dan altijd extra werk is dat in mijn ogen of in onze ogen niet nodig is.” (Beginnende leraar³)

4.2.5.2 Betrokkenheid bij beslissingen

Naast het hebben van autonomie in hun klaspraktijk, is ook de inspraak voor leraren zeer belangrijk. De meerderheid van de leraren voelt zich voldoende betrokken bij de beslissingen die genomen worden in de school. Er wordt naar hen geluisterd en rekening gehouden met hun mening bij het nemen van beslissingen. Vaak gebeurt dit via personeelsvergaderingen of werkgroepen. Toch geven leraren aan dat het belangrijk is voor hen dat hun schoolleider wel knopen kan doorhakken. Net zoals bij de eigenschappen van sterk leiderschap, wordt hier dus de balans tussen het geven van inspraak en het

³ Om de anonimiteit van de respondent te garanderen, worden de details van de respondent bij dit citaat niet weergegeven.

nemen van beslissingen aangehaald. Ook de schoolleiders zien opnieuw het belang in van het geven van inspraak en allen geven dan ook aan dat ze dit doen.

“Sowieso via vergaderingen worden wij betrokken bij beslissingen. We hebben toch redelijk wat vergaderingen. We hebben een keer in de week ook werklunch, waar zo een beetje de kleine puntjes worden overlopen. We hebben zowel visiewerkgroepen als feest- en andere activiteitwerkgroepen. Dus in die visiewerkgroepen worden er soms nieuwe dingen naar vorgebracht en uitgewerkt, dus komt dat al voor een groot stuk van de leerkrachten zelf en dat wordt dan gedeeld met het hele team.” (Ervaren leraar, school H, laag)

“Neem nu ons budget, we hebben allemaal nieuwe klassen en wat we willen mogen we zelf kiezen, wel binnen een budget, maar we hebben wel ons ding mogen doen. De directeur kon ook gezegd hebben: ‘kijk, iedereen krijgt hetzelfde, iedereen dat’. Nee, we hebben wel meerdere malen komen kijken met het gebouw ook en dan vroegen ze ons: ‘zien jullie eventuele hindernissen’, want eens dat het er dan is, dat het niet te laat is. Dus we hebben daarin ook altijd inspraak gehad.” (Ervaren leraar, school A, hoog)

“Ik denk een van de belangrijkste dingen hier is dat ze overal inspraak in hebben. Dat ze mogen meebeslissen welke weg we uitgaan. Ik denk dat we ook het allemaal een beetje rustiger aanpakken dan vroeger. Vroeger deden we alles tegelijk. Dan hoorden we iets en dan: dat willen we doen en dat willen we doen. Terwijl we nu echt vanuit focussen vertrekken, waarbij ze echt mogen nadenken. Of vanuit frustraties. [...] Ja, en voor de bewakingen en middagstudies beslissen ze ook. Ze doen dat zelf. Ik ga ook weg uit die vergadering, dat ze niet het idee hebben dat ik erop zit te zien. Ik zeg: ‘kom me halen als het niet lukt’. Maar dat lukt eigenlijk elk jaar.” (Schoolleider, school E, laag)

Opvallend is dat in een school met een lage retentie en waarbij de schoolleider ook aangeeft dat de leraren inspraak krijgen, de drie leraren vinden dat ze niet voldoende betrokken worden. Bovendien is het ook in deze school dat de leraren hun schoolleider niet als een sterke schoolleider zien.

“En op vergaderingen... Daar worden er wel dingen besproken, maar ik denk soms dat er wel andere dingen meer besproken worden... We hebben heel veel werkgroepen en ik denk dat het vaak is: ‘de werkgroep beslist en de rest moet maar volgen’. Bijvoorbeeld met de speelplaats. Dan denk ik: dat hadden we nu beter toch wat langer besproken met het hele team.” (Beginnende leraar⁴)

⁴ Om de anonimiteit van de respondent te garanderen, worden de details van de respondent bij dit citaat niet weergegeven.

Ook in drie andere scholen waarvan één met een lage retentie en twee met een hoge retentie is er telkens één beginnende leraar die niet tevreden is over de inspraak die hij of zij als leraar krijgt. In de school met de lage retentie is dit opnieuw de leraar die ook niet tevreden is over zijn of haar schoolleider in het algemeen. Bij de scholen met een hoge retentie worden er twee specifieke situaties aangehaald. Zo is de ene leraar nog maar enkele maanden aan het werk in de school en merkt ze dat ze daardoor niet goed op de hoogte is van de genomen beslissingen. De andere beginnende leraar is niet tevreden omdat er niet geluisterd werd naar haar voorkeur wat betreft de klas waarin en de collega waarmee ze in de klas wou staan.

“Omdat we ook zo’n klein team zijn, is dat denk ik ook wel mogelijk van dat altijd in teamverband te beslissen. Soms wordt er wel een keer boven ons hoofd beslist, dan krijgen ze wel de wind van voren omdat meestal niet iedereen akkoord is. Soms worden we ook wel in een straatje geduwd en dat hebben we dan meestal ook wel door.” (Beginnende leraar⁵)

4.2.5.3 Conclusie autonomie en betrokkenheid bij beslissingen

Zowel autonomie als inspraak bij beslissingen die genomen worden, zijn voor leraren zeer belangrijk. Wanneer dit niet mogelijk is, kan dit ervoor zorgen dat ze de school verlaten zowel in scholen met een hoge retentie als in scholen met een lage retentie. Opvallend is dat de minder tevreden leraren wat betreft hun inspraak dezelfde zijn als degene die hun schoolleider niet als een sterke leider beschouwen. Er is dus een duidelijk verband tussen beide factoren, wat niet onlogisch is daar het de schoolleider is die bepaalt hoeveel vrijheid en inspraak de leraren krijgen. Bovendien wordt het zorgen voor een goede balans tussen het geven van inspraak en het nemen van beslissingen vaak aangehaald als een kenmerk van goed leiderschap.

4.2.6 Opdrachttoewijzing

De opdracht die de leraren krijgen en de manier waarop deze opdrachttoewijzing gebeurt, vindt in de meerderheid van de scholen op eenzelfde manier plaats. In de meeste scholen vindt hierover overleg met de leraren plaats. Op basis van functioneringsgesprekken gaan schoolleiders de verdeling voor het volgende schooljaar maken. Schoolleiders gaan in deze gesprekken na wat de sterktes, zwaktes, talenten en voorkeuren van de leraren zijn en wijzen hen op basis daarvan een opdracht voor het volgende schooljaar toe.

“Op basis van functioneringsgesprekken en dergelijke. Zoals bijvoorbeeld nu, heb ik de wissel gedaan in het vijfde leerjaar. Gewoonweg op basis van datgene wat de mensen aangeven, wat ik zie naar de kinderen toe, wat ik hoor van leerkrachten en ouders, en gewoon gezegd van: ‘switch’.” (Schoolleider, school B, hoog)

⁵ Om de anonimiteit van de respondent te garanderen, worden de details van de respondent bij dit citaat niet weergegeven.

“Als er een wissel zou gebeuren, dan wordt er wel met de leerkrachten overlegd: ‘zou je dat zien zitten?’ Soms zeggen ze dan nee en moet je toch die knoop doorhakken. Zo is er nu vorig jaar iemand die vond dat niet zo leuk dat ze een andere job moest gaan doen, maar soms moeten die knopen doorgehakt worden. Maar er is vooraf wel overleg geweest en er is dan ook wel gemeld: ‘wij zien het zo en dat en dat en dat is de reden dat we u liever in die job zouden zien staan’.” (Ervaren leraar, school G, laag)

In één school met een lage retentie gebeurt de opdrachttoewijzing op een andere manier. Aan de leraren wordt gevraagd om deze urenpuzzel samen in groep te leggen. Hoewel de schoolleider zeer tevreden is over deze manier van toewijzing, zijn de leraren dit minder.

“Er wordt een mail gestuurd en daar moet je dan je voorkeur op ingeven. Vorig jaar was er een probleem om het eerste in te vullen en dan heeft [naam schoolleider] eigenlijk gezegd: ‘beslis maar, jullie beslissen, ik beslis het eigenlijk niet’. Dan zijn we allemaal samen gaan zitten en dat heeft heel lang geduurd om de puzzel dan te leggen, want iedereen wou in zijn eigen klas blijven zitten. En op dat moment vond ik eigenlijk dat de directie had moeten beslissen: ‘jij verandert van klas, jij gaat naar daar, jij gaat naar daar’. Nu hebben we dat eigenlijk zelf moeten doen. Dat was de eerste keer dat ik dat heb meegemaakt en dat vond ik niet echt de beste manier. Ja, ik was nog maar net een jaar bezig en nog niet echt op mijn gemak om te zeggen: ‘ik vind dat die persoon daar zou moeten staan, omdat...’. Ik heb altijd schrik dat ze dan zeggen: ‘ja, maar jij staat hier nog maar een jaar, eigenlijk zou jij van klas moeten veranderen’. Dus ik heb me vooral op de achtergrond gehouden. Ik vond dat dus niet zo een heel leuke manier om dat te moeten doen.” (Beginnende leraar 1, school E, laag)

In vier andere scholen, telkens met lage retentie, stellen we vier specifieke gebeurtenissen vast met betrekking tot de opdrachttoewijzing die door de leraren als ingrijpend werden ervaren. Zo werd een leraar uit een andere school binnen de scholengemeenschap verplicht te veranderen van school en klas, weigerde een leraar om te veranderen van klas na aandringen van de schoolleider, werd een bevraagde leraar midden in een schooljaar uit haar functie van ondersteuner gezet om een klas op te vangen waar het moeilijk liep met de klasleraar en tot slot mocht een andere ervaren leraar zijn klas niet houden omwille van het kiezen voor een vier-vijfde opdracht.

“Bijvoorbeeld bij mij, heb ik eerst als ondersteuner gewerkt. Er is dan een collega vertrokken en dan vroeg ze aan mij: ‘ik zou graag een gesprek hebben met jou’. Ze vroeg dan of ik het zag zitten om die klas te doen. Ik zeg tegen haar: ‘ja, ik vind het wat moeilijk omdat je me eerst uit mijn klas haalt om ondersteuner te worden en dan moet ik terug naar een klas’. Ik vond het wel zo’n beetje van: ‘waarom kon ik niet gewoon een klas blijven?’” (Ervaren leraar, school I, laag)

“Als ik nog een ding mag zeggen. Een keer, maar dat vond ik een vrij drastische beslissing, hebben we eens een keertje gewisseld. Dan was ik zorgleerkracht en het liep niet zo goed in een derde graadklas. Dan heeft de directie beslist om mij uit mijn functie te ontzetten en mijn in de derde graad te zetten omdat ik met mijn ervaring de klas beter zou kunnen onder controle houden. En de leerkracht heeft dan mijn taak overgenomen van zorgleerkracht. Maar op zich vind ik dat niet zo een goede beslissing. Ten eerste omdat mijn trajecten die ik met de kinderen deed van de ene op de andere dag wegvielen. Ik moest en de klas overnemen en de zorgleerkracht inlijven in wat ik deed en al had gedaan. Ik vond dat ook naar kinderen toe niet zo een goede zet, want dat was dan van: ‘oké, we hangen het een beetje uit en als we lang genoeg en hard genoeg doorgaan, dan krijgen we de leerkracht wel buiten’. Ja, dat vond ik niet zo’n goede beslissing.” (Ervaren leraar, school H, laag)

De meerderheid van de leraren geven ook aan dat de opdracht die ze toegewezen krijgen geen grote invloed op hun beslissing om al dan niet in de school te blijven. Zolang er inspraak is geweest bij de opdracht die ze krijgen, bijvoorbeeld via het functioneringsgesprek, zijn de leraren tevreden en zal de opdracht er niet voor zorgen dat ze de school verlaten.

“Als er nu echt een directie was die zegt: ‘jij moet dat doen, jij moet een eerste leerjaar doen’ en ik zou dat totaal niet zien zitten. Natuurlijk, dan zou ik veranderen. Maar deze directie doet dat zeker niet. Die gaat nooit zeggen: ‘je moet dat doen’. Hij gaat altijd zeggen: ‘wil je dat doen?’ En wil je dat niet doen, ja dan moet je mogelijks van school veranderen. Dus ja, dat is wel fijn. Die gaat nooit zeggen: ‘je gaat dat moeten doen of je moet van klas veranderen’. Hij zal altijd voorstellen en in dialoog gaan met ons.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

“En dan zie je, dat bespreken, kan hier bij ons. Ik ben daarvoor ook geen dag boos geweest of zo (lacht). Ik pas mij aan en ik doe mijn werk nog graag. We zijn opgeleid voor het eerste tot het zesde, maar je hebt wel een voorkeur hé. Als je meer dan dertig jaar kleintjes gehad hebt, dan doe je dat wel graag natuurlijk. Maar ik zeg het: ‘het is nu meer dan een half schooljaar en ik voel me er goed’.” (Ervaren leraar, school I, laag)

4.2.7 Conclusie factoren personeelsbeleid

Alle schoolleiders en de meeste leraren ervaren het **lerarentekort** vooral wanneer het gaat om tijdelijke vervangingen. Door dit tekort komen er meer taken bij de overige leraren terecht, wat de school minder aantrekkelijk maakt. Om toch een poging te doen tot het **aantrekken van leraren** gaan verschillende scholen gebruik maken van filmpjes, flyers en sociale media. Nadat scholen hun vacatures bekend hebben gemaakt, merken ze op dat zowel op tijdelijke opdrachten als op opdrachten voor een volledig schooljaar steeds minder kandidaten reageren. Door het geringe aantal reacties hebben schoolleiders het

gevoel dat ze weinig gericht kunnen selecteren. Slechts twee schoolleiders gaan op zoek naar specifieke profielen.

Hoewel alle schoolleiders aangeven dat ze rekening houden met de **schoolvisie** bij het aanwerven van nieuwe leraren en het belangrijk is dat de leraren de visie van de school kennen en steunen, geven de meerderheid van de ervaren en beginnende leraren aan dat de visie geen reden was om te komen werken in de school.

Om **leraren aan te werven** volgt er in alle scholen een sollicitatiegesprek. Hoewel schoolleiders aangeven dat dit altijd plaatsvindt en al dan niet met een tweede persoon erbij, geven enkele leraren aan dat er bij hen weinig sprake was van een gesprek. Ze werden namelijk meteen aangenomen omwille van de dringendheid van de vacature. Ook wanneer er een gesprek plaats vond, werden de leraren vaak meteen na het gesprek aangenomen en tewerkgesteld in de school.

Wanneer beginnende leraren hun functie in de school starten, wordt er in negen van de tien scholen **aanvangsbegeleiding** voorzien. De interne begeleiding wordt als veel waardevoller ervaren in vergelijking met de externe begeleiding vanuit de scholengemeenschap, maar slechts de helft van de leraren geeft aan dat dit ook effectief een invloed heeft op hun beslissing. De school waarin de beginnende leraren geen aanvangsbegeleiding krijgen, is een school met een lage retentie. Toch vinden de desbetreffende leraren dat dit geen invloed heeft op hun beslissing om al dan niet in de school te blijven werken.

Wat betreft de **professionele ontwikkeling** van leraren schatten de schoolleiders het belang ervan hoger in dan de leraren zelf, hoewel dat de leraren, die het niet als een beïnvloedende factor beschouwen, toch ook vaak aangeven dat het belangrijk is dat ze die mogelijkheid hebben.

Ook **autonomie** voor leraren in hun klaspraktijk als **inspraak bij beslissingen** die genomen worden, zijn voor leraren zeer belangrijk. Wanneer dit niet mogelijk is, kan dit ervoor zorgen dat ze de school verlaten zowel in scholen met een hoge retentie als in scholen met een lage retentie. Opvallend is dat de minder tevreden leraren wat betreft hun inspraak dezelfde zijn als degene die hun schoolleider niet als een sterke leider beschouwen en dus de meeste uit scholen met een lage retentie komen. Ook inspraak bij de **opdrachttoewijzing** is voor leraren van groot belang. Hoewel het krijgen van een andere klas of opdracht bij slechts een minderheid van de leraren zou leiden tot het verlaten van de school, vinden zowel ervaren als beginnende leraren het belangrijk dat ze betrokken worden hierbij, bijvoorbeeld via functioneringsgesprekken. In vier scholen met een lage retentie vonden er enkele opdrachtwissels plaats waarbij de leraren geen inspraak hadden en tijdens het interview uitten ze hun ongenoegen over deze situaties.

Samenvattend zien we weinig verschillen tussen scholen met een hoge en lage retentie wat betreft het beleid om leraren aan te werven. Bij de visie zien we wel een verschil tussen

de leraren en de schoolleiders. Deze laatste groep hecht hier namelijk meer belang aan. Bij de aanvangsbegeleiding en de professionele ontwikkeling van leraren merken we ook op dat opnieuw de schoolleiders denken dat dit een grote invloed heeft op de beslissing van leraren om te blijven in een school, terwijl bij de leraren zelf slechts de helft deze twee factoren zien als een beïnvloedende factor. Over het belang van autonomie en inspraak bij beslissingen zijn alle leraren en schoolleiders het eens. Toch is het opvallend dat er meer ontevreden leraren zijn in scholen met een lage retentie dan in scholen met een hoge retentie. Tot slot is ook inspraak bij de opdrachttoewijzing voor leraren en schoolleiders van groot belang. Wat betreft de invloed hiervan op hun beslissingen zien we weinig verschillen tussen scholen met een hoge en lage retentie, maar er doen zich wel meer situaties voor waarbij er een verandering is van opdracht zonder overleg in scholen met een lage retentie dan in scholen met een hoge retentie.

4.3 Culturele schoolkenmerken

4.3.1 Lerarenteam

4.3.1.1 Collegialiteit

Het lerarenteam is voor alle leraren en schoolleiders één van de belangrijkste factoren die een invloed heeft op hun beslissing om in de school te blijven werken. Wanneer er gevraagd werd naar de lerarenwissels in de school zijn de bevroegde leraren en schoolleiders van mening dat zowel zichzelf als hun collega's blijven op de school vanwege het team. Ook een leraar die twijfelt om de school te verlaten vanwege het weinige respect dat ze krijgt van de leerlingen, haalt aan dat het team de reden is waarom ze wel blijft.

“Ik blijf omdat het gezellig is met de collega's en er is ruimte voor open communicatie en zo. Dus als je met iets zit kan je het ook gewoon vertellen of aan iemand gaan vragen, en je wordt hier wel onmiddellijk opgenomen in die groep. Want ik heb al op scholen gestaan waar dat anders was. En hier voelde ik me onmiddellijk thuis en welkom.” (Beginnende leraar 1, school C, hoog)

“In grote mate, ja. Dat is ook wat ik gemerkt heb aan mijn vorige job: daar kwamen van alle toeters en bellen aan uw job hangen, maar je moet je gewoon elke dag goed voelen om te gaan naar waar je werkt. En als dat een team vol spanningen is, dan houd je niet vol. Misschien dat mensen dat wel volhouden als ze zeggen: ‘ik ben nu eenmaal benoemd en ik heb veel vakantie en ik kan hier niet weg’, maar dat zullen nooit mijn argumenten zijn om te blijven.” (Beginnende leraar 1, school F, laag)

Een goede sfeer, een team waarin er niet geroddeld wordt en waarbij er ook ruimte is om vragen aan elkaar te stellen en gebeurtenissen te bespreken, een goede samenwerking en voldoende ondersteuning van collega's zijn zaken die van groot belang zijn voor de leraren. Op deze twee laatste zaken wordt in 4.3.1.2 en 4.3.1.3 dieper ingegaan.

Naast de contacten op school, zijn er vaak ook heel wat informelere contacten in het lerarenteam. Zo gaan enkele lerarenteams op teambuilding of samen iets drinken op vrijdagavond. Enkele leraren hebben hier nood aan, andere geven aan dat ze wel de mogelijkheid hebben, maar dat dit niet noodzakelijk is voor hen. Bovendien zijn er ook leraren die aangeven dat er weinige mogelijkheden zijn tot informele of naschoolse momenten met het lerarenteam omwille van de woon-werkafstand. Iedereen wil snel naar huis omdat ze nog een lange afstand te overbruggen hebben.

“Dus we proberen dan wel van die teambuildingdingen te doen. Eén keer in de maand is het ook vrolijke donderdag en dan is het zo na school gezellig een hapje en een drankje. Dus daar proberen ze wel heel hard op in te spelen. En ik denk wel dat als je je goed voelt als leerkracht in je team, dat je eerder geneigd bent om alle negatieve dingen die bij een school horen er toch bij te nemen. Terwijl als je ook nog eens een team hebt waar je je niet goed in voelt of waar je de klik niet hebt met je collega’s...”
(Beginnende leraar 1, school E, laag)

Ook al zijn er soms spanningen in het team, de meerderheid van de leraren geven aan dat deze altijd worden opgelost en uitgepraat waardoor ze niet leiden tot het vertrek van leraren uit de school. Opvallend hierbij is wel dat twee schoolleiders uit een school met een lage retentie aangeven dat er in het verleden wel problemen zijn geweest in het team. Zo was er in de ene school veel geroddel waardoor leraren zich niet goed voelden. In de andere school bestond het lerarenteam uit een zeer gesloten team die niet openstond voor feedback. Beide schoolleiders geven aan dat dit nu achter de rug is.

“We waren vroeger een zeer gesloten school als ik hier leerkracht was. Iedereen zat ook in zijn eigen klas. [...] In de kleuterschool hebben we een heel traject gelopen met HR, omdat daar wel wat spanningen waren, maar dat was ook meer omdat zij in een ander gebouw zitten waar niet echt altijd een leidinggevende was. Vandaar dat de beleidsondersteuner daar nu geplaatst is. Dat is opgelost nu, de spanningen zijn weg. En in de lagere school zijn er nooit echt spanningen geweest. De eerste jaren dat ik hier heb gestaan, zijn er wel wat leerkrachten vertrokken. De eerste twee jaar, maar nu is het zeven jaar al stabiel. Ja, dat was ook door spanningen in het team.” (Schoolleider, school E, laag)

4.3.1.2 Professionele samenwerking

Zowel de ervaren als beginnende leraren spreken over een vlotte professionele samenwerking met hun collega's. Meer specifiek werken ze het nauwste samen met hun parallel-collega of hun graad-collega. Wanneer bijvoorbeeld een schoolleider verneemt dat het moeilijker gaat bij bepaalde samenwerkingen, zal hij of een beleidsondersteuner aansluiten bij het overleg. Ook in onderstaand citaat geeft de leraar aan dat er een ondersteuner aansluit bij het overleg.

“Wij zetten heel hard in op overlegmomenten. Wij hebben regelmatig overleg met de zorgcoördinator, die dan in nauw contact staat met het CLB, zodat alle gesprekken met het CLB ook wel vlot gaan. Binnen de kleuterschool hebben ze een structureel overleg waar het dan over de thema’s gaat van Sinterklaas, Pasen, hoe ze dat allemaal gaan aanpakken. Daar zit ook iemand van de eerste graad in, maar dat is niet altijd. Want ja, zoals het Sinterklaasfeest, dat gaat ons ook wel aan, dus dan zitten we erbij. En dan hebben we ook nog wekelijks een overleg per graad en met de zorgondersteuner. Dus zo proberen we het allemaal een beetje op elkaar af te stemmen en dat loopt vlot.” (Beginnende leraar 2, school I, laag)

Slechts één ervaren leraar uit een school met een lage retentie twijfelt aan de samenwerking in het team. Deze leraar heeft namelijk het idee dat de leraren toch vooral denken in functie van zichzelf en niet ten voordele van het volledige team.

“In een team zijn er altijd personen die u minder liggen, die u beter liggen en dat zal altijd zo zijn. En ik denk over het algemeen dat dat wel oké is, zonder er lyrisch over te willen worden. Er is wel samenwerking, maar vaak wordt er wel gekeken naar: ‘wat zijn mijn belangen en hoe zorg ik ervoor dat ik een goede klas heb’.” (Ervaren leraar, school E, laag)

Daarnaast zorgt de schoolleider in zes scholen (drie hoge retentie en drie lage retentie) ervoor dat het zorgoverleg, een overleg met parallelcollega’s of met het team bij team-teaching mogelijk is tijdens de uren. Op deze manier stimuleren de schoolleiders de professionele samenwerking. Bovendien komen ze zoals eerder aangegeven hierdoor ook tegemoet aan de lange woon-werkafstand die de leraren nog moeten afleggen.

“Ja, paralleleerkrachten zijn samen vrij, dan kunnen ze samenzitten... Dat moeten ze dan allemaal niet meer ’s avonds doen, hé. Dan kunnen ze tijdens de uren hun agenda maken, hun planning, kijken wat ze volgende week als thema willen doen. Dat geeft hen heel veel ruimte om samen te werken. En tijdens die momenten komt die schoolcoach erbij zitten om eens te kijken: ‘stel je goede vragen? Is dit het babbeluurtje of ben je echt constructief bezig?’” (Schoolleider, school G, laag)

In scholen waar dit niet mogelijk is en leraren tijdens hun middagpauze of na de schooluren tijd moeten maken voor overleg in het kader van professionele samenwerking, wordt dit vaak als een extra belasting gezien.

“Ja, ik vind dat dat heel vaak na school komt. Ik kan er niet aan doen. Ik vind dat er op deze school wel heel veel na de uren gevraagd wordt, zoals elke donderdag, ’s middags met elkaar eten...” (Beginnende leraar 2, school C, hoog)

Naast de formele overleggen wordt er tijdens de vraag naar professionele samenwerking ook vaak verwezen naar eigen initiatieven van de school zoals het delen van materiaal, het vragen van hulp tijdens de werking en het opzetten van klasoverschrijdende activiteiten.

“We hebben wekelijks overlegmomenten. [...] En dus je hebt de oudste leefgroep en nog een oudste leefgroep naast elkaar. En daarachter zit een tussendeur voor de toiletten en zo. En dan zie ik regelmatig als ik ga ondersteunen in de klassen of ik loop toevallig voorbij, dan zie je ook de leerkrachten in die deur ook met elkaar overleggen of iets communiceren naar elkaar toe. En ook al heb je op dat moment je klas en ben je met van alles bezig, toch maken die nog tijd om zo eens even zo af te toetsen bij elkaar, denk ik van hoe zou jij dat doen? Of hoe pak jij dat aan? En dat vind ik heel knap om te zien.” (Beginnende leraar 1, school D, hoog)

“Doordat we soms ateliers doen, waarbij de kinderen klas-doorbrekend met elkaar samenwerken. Er kan gehospiteerd worden bij ons. Er wordt vooral ook aangemoedigd, omdat we nu geen graadklassen meer hebben, om toch nog activiteiten met de graad te doen. Dat wordt eigenlijk regelmatig opgenomen en geëvalueerd.” (Ervaren leraar, school F, laag)

4.3.1.3 Ondersteuning

Aansluitend op de professionele samenwerking wordt in dit deeltje nog dieper ingegaan op de ondersteuning die leraren krijgen van een zorgondersteuner of zorgleraar in de klas. Eerst en vooral zijn er enkele verschillen op te merken in de manier waarop de scholen de uren ondersteuning toekennen aan de klassen. Sommige schoolleiders vertrekken vanuit de noden van de klas en gaan op basis daarvan meer of minder zorguren toekennen. Andere schoolleiders zorgen ervoor dat elke klas ongeveer evenveel ondersteuning krijgt ongeacht de noden. Uiteindelijk is het wel zo dat er in meer dan de helft van de scholen ongeveer één ondersteuner is aangesteld per graad of per twee klassen.

“Ik steek alles in één grote pot. Bij mij is dat één bol kaas of één soeppot. Ik verdeel de lestijden, alle soorten, de reguliere, de SES lestijden. Wat er ook moge wezen, ik zie dat de klassen die bepaalde noden hebben, dat daar de uren daar dan ook in verhouding naartoe gaan.” (Schoolleider, school D, hoog)

Heel wat ervaren en beginnende leraren zijn tevreden over de ondersteuning die ze krijgen in hun klaspraktijk en vinden dit dan ook belangrijk om in de school te blijven werken. Eén beginnende leraar geeft bijvoorbeeld aan dat hij zonder het krijgen van ondersteuning in zijn klas de school zou verlaten.

“Het is een zware klas, punt. Acht zorgkinderen, waarvan er een iemand op niveau tweede zit, waarvan er op niveau derde zitten, niveau begin vier, degenen die dan nog uitgedaagd moeten worden. Ik ben eerlijk: moest mijn zorgleerkracht wegvallen, dan ga ik ook onmiddellijk naar de directie, want ik trek dat een week alleen niet. Ik zal dat een week, twee weken trekken en dan zal ik mijn zin verliezen. Dat wordt te veel.” (Beginnende leraar 2, school H, laag)

Toch zijn er ook leraren die minder tevreden zijn. Zij halen vooral aan dat ze graag meer ondersteuning zouden krijgen vanwege de vele uitdagingen die ze in hun klas ervaren wat betreft bijvoorbeeld het differentiëren. Daarnaast valt de ondersteuning in enkele scholen ook vaak weg wanneer er een leraar afwezig is.

“Ja, ik zou vooral heel veel meer ondersteuning willen. Heel veel hulp. Eigenlijk zouden we voltijds met twee voor een klas moeten staan. We hebben 22 leerlingen. En ik moet mijn tijd nu verdelen over twee klassen. Dat is best moeilijk. Voor rekenen delen we het eigenlijk in vier niveaus op, maar dat wil eigenlijk zeggen dat je een heel zwakke groep hebt die eigenlijk curriculumdifferentiatie hebben, een middengroep. Ik pak neem nu de middengroep mee, maar [naam leraar] van het vierde die pakt de hele zwakke en de hele sterke. Dus ja, die moet ook tijdens haar les differentiëren. We zouden eigenlijk voltijds met twee voor de klas moeten staan, zodat je dingen kan aanpakken zoals: er is eens een ruzie, oké, we doen een klasgesprek waarbij de ene juf bij de klas blijft en de andere ze meeneemt. Er is iets van thuis: hup, we kunnen naar die ouders bellen, omdat we per twee staan. Eigenlijk is er zoveel werk, dat je eigenlijk verzuipt in alles.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

Tot slot zijn er nog verschillen op te merken tussen de bevroegde scholen wat betreft de ervaring die de leraren hebben die de zorgfunctie op zich nemen. In twee scholen met een lage retentie en één school met een hoge retentie zijn dit telkens de beginnende leraren. In twee scholen met een hoge retentie nemen de meer ervaren leraren de functie van ondersteuner op zich.

“Maar ook dat, dat merk je ook, dat je in die zorguren vaak niet de sterkste profielen... Dat zijn vaak ook niet de leerkrachten, dat zijn andere profielen. En eigenlijk zou je net daar je sterkste profielen moeten laten terechtkomen. De realiteit... En het is ook een hele moeilijke afweging. Als je klasleerkracht of zorg, dan heb je zoiets van: ‘we moeten eerst zien dat die klas draait’.” (Schoolleider, school H, laag)

“Onze ondersteuners, dat zijn allemaal senior teachers mensen met wel wat kilometers op de teller en die zijn eigenlijk ook een vorm van peter- of meterschap. Dus die ondersteuner is tegelijkertijd voor de beginnende leerkracht een stukje de vraagbaak, de go between tussen mij en tussen de praktijk. Omdat wij, ja we hebben 43 man personeel dus geen klein hoopje, dus dat betekent dat als mensen hun plaats en hun weg moeten zoeken in de school, letterlijk en figuurlijk, dat niet direct durven vragen, dat er altijd wel een senior is die hulp biedt...” (Schoolleider, school B, hoog)

4.3.1.4 Conclusie lerarenteam

Zowat alle leraren en schoolleiders zijn het er over eens dat de **collega's** een belangrijke rol spelen bij hun beslissing om al dan niet de school te verlaten. Een goede sfeer, een team waarin er niet geroddeld wordt en er ruimte is voor formele en informele gesprekken zijn belangrijke elementen. Tijdens de interviews werd dieper ingegaan op de professionele

samenwerking alsook de ondersteuning die leraren krijgen in hun klaspraktijk. Aan **professionele samenwerking** hechten de leraren en schoolleiders veel belang, maar hierbij zijn er geen verschillen tussen de verschillende groepen alsook niet tussen de scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie op te merken. Wat betreft de **ondersteuning** is er ook een eensgezindheid onder de bevrageden wat betreft het belang ervan. Hiervoor is er echter wel een ontevredenheid op te merken bij de leraren en dit zowel in scholen met een hoge retentie als lage retentie. Ze ervaren namelijk vaak een tekort aan ondersteuning.

4.3.2 Schoolcultuur

4.3.2.1 Ouderbetrokkenheid

In alle scholen wordt door de schoolleider meteen op het belang gewezen van het werken aan een sterke ouderbetrokkenheid en een goede samenwerking met de ouders. De manier waarop ze dit doen, is afhankelijk van school tot school. Enkele voorbeelden van initiatieven die genomen worden om ouders meer te betrekken zijn het werken met pictogrammen, het werken met een app waarmee de ouders de informatiebrieven kunnen vertalen naar hun thuistaal, het organiseren van praatcafés en koffiecontacten, het opstarten van moeder- of oudergroepen, het uitnodigen van tolken bij oudercontacten....

“Dus als je het hebt over kinderen, wat hopelijk het hoogste doel is voor veel mensen. Dat wij soms dingen doen dat voor een ander niet altijd begrepen wordt, moeten wij dat uitleggen. Wij werken ook bijvoorbeeld met een sclera, dus alle klassen hebben nu een trimester kalender met allemaal pictogrammen, op onze brieven pictogrammen. We hebben een ochtendgroep. En een avondgroep voor papa's en mama's. Wij hebben deze week bijvoorbeeld een toeter project gehad. Dus de papa's en de mama's hebben letterlijk zelf een toetertest afgelegd omdat die gewoonweg, nu weten wat wij daar eigenlijk mee gedaan hebben met die kinderen. Dus dat partnerschap met die ouders, dat moeten wij verdienen he.” (Schoolleider, school B, hoog)

Daarnaast geeft men ook aan dat de schoolpoort altijd open staat. Ouders mogen tot in de klas van hun kind komen en worden uitgenodigd om mee te gaan op uitstap of hulp te bieden in de klas. Ook het helpen bij bewakingen en middagstudie wordt in twee scholen door ouders opgenomen.

“Ik ben heel fier op mijn kinderen, maar ook op mijn ouders. Als je dat ziet: mama's die de middagstudie doen, die doen bewaking op de speelplaats, die helpen kinderen met hun boterhammen. Ik heb ouders die voor- en nabewaking doen. En dat zijn Marokkaanse ouders en ik heb een Afghaanse mama en een Indische mama. En overall in de krant zijn wij altijd te vinden als 'dé concentratieschool van [naam stad]', maar het feit dat ik een betere ouderwerking heb dan de witte school een paar kilometer verder, daar wordt nooit over gesproken. Dat is ook waar mijn team ook

heel trots op is en wat mijn team ook helpt om die rust te vinden. Die hoeven 's middags geen middagstudie te doen. Ze kunnen een uurtje pauze pakken, want de mama's zijn er om ons te helpen.” (Schoolleider, school H, laag)

In drie scholen met een lage retentie komen er wel vaak frustraties naar voor wanneer de ouderbetrokkenheid besproken wordt in het interview. In twee van deze scholen geven de ervaren leraren aan dat de school al een lange weg heeft afgelegd wat betreft het betrekken van ouders, maar dat het nog steeds een uitdaging blijft. In deze twee scholen kunnen de ouders pas vrij recent tot aan de klasdeur van hun kind komen om zo informele gesprekken met de klasleraar mogelijk te maken en zijn ze gestart met koffiemomenten voor de ouders om een betere samenwerking op te bouwen. Hierbij werken de leraren samen met de schoolleider toe naar een sterkere ouderbetrokkenheid. Hoewel ouderbetrokkenheid in de derde school één van de vier pijlers is in de visie, geeft de ervaren leraar hier aan dat de school al zeer veel geprobeerd heeft, zoals het sturen van ouders naar koffiemomenten en oudergroepen, maar dat dit niet helpt. De schoolleider geeft aan dat ze hiervoor samenwerken met externen in plaats van de leraren hierbij te betrekken.

“Wij hebben al heel veel dingen geprobeerd: van oudergroepen... Er worden mensen op school... Tasje koffie, koffiebabbels 's morgens. Maar dat is duidelijk niet de manier. [...] Ik zeg niet dat ik [omwille van de ouderbetrokkenheid] zeker zou veranderen, want het heeft ook wel nadelen: je start terug vanaf nul, maar veranderen van school zou wel een optie zijn want je loopt hier soms vast op heel frustrerende dingen. Ik heb mijn ouderavond gedaan en als er van de 17 vier vlot in het Nederlands gingen, dan is het veel. Ik heb dan het voordeel dat ik het zesde heb. Ik bekijk mijn rapporten voor de kinderen, niet de ouders. Maar je kan een heel gesprek doen met ouders, met of zonder tolk, en dan komt er op het laatste maar één vraag: ‘toch een beetje goed?’ En ja... Dat is heel frustrerend om niet de medewerking te krijgen die je wilt krijgen. En ik weet, buiten de stad, heb je ook problemen van ouders die misschien iets lastiger zijn. Maar je loopt hier wel vast op die dingen en die frustreren wel. En na 10 jaar heb je wel zoiets van: ‘hmm’.” (Ervaren leraar, school E, laag)

Toch is het ook belangrijk om mee te geven dat er in de overige zeven scholen ook soms problemen zijn, maar slechts bij weinig leraren heeft dat een invloed op hun beslissing om in de school te blijven werken.

“Maar als dat er niet is, dan hebben ouders zoiets van: wat moeten we nu met de kinderen doen? Die hebben ook geen notie van: als mijn kind geen huiswerk heeft, dan lees ik er eens mee of dan oefen ik eens de maaltafels tussendoor of... Die feeling hebben ze niet. En je merkt ook dat de mama's, ik zeg niet allemaal, want we hebben een aantal mama's die keihard helpen hier op school en dat zijn gewoon even slimme mama's als u en ik, maar heel veel mama's komen echt uit de bergen en die zijn... Dat is nu niet racistisch bedoeld, maar die zijn kleingehouden. Die moesten voor het huishouden zorgen en die weten ook totaal niet wat cijferen is of... Die kunnen de

kinderen ook niet helpen. En dan merk je aan de kinderen dat die van thuis geen hulp krijgen, want papa is dikwijls nog gaan werken. Dus daar bots je wel zoal eens tegen.” (Ervaren leraar, school G, laag)

In het algemeen over de tien scholen heen kan worden vastgesteld dat de helft van de leraren aangeven dat de ouderbetrokkenheid belangrijk is voor hen. Het heeft echter weinig invloed op hun beslissing om in de school te blijven werken. Bij degene waar het wel een invloed heeft, is het wel zo dat in hun verklaringen waarom ze het als een belangrijke invloed beschouwen vaak verwijzen naar visie van de school op ouderbetrokkenheid. Ze vinden het belangrijk dat de school er belang aan hecht en initiatieven onderneemt om ouders te betrekken, ook al verlopen deze moeilijk.

“Nee, [ik zou] niet direct [veranderen], omdat je ouders ook niet kan verplichten. Dat merk ik hier op school, ik kan ouders niet verplichten. Als ze niet willen luisteren of niet achter onze beslissingen staan, dan is het zo. Ouders hebben nog altijd de laatste beoordeling over hun kind. Als ze niet willen meedoen, dan doen ze niet mee. Dat zou niet een beslissing zijn om van school te veranderen. Ik denk dat je op heel veel scholen problemen kan hebben met ouders.” (Beginnende leraar 2, school E, laag)

“Ja, ik denk wel dat dat een reden zou zijn om te veranderen... Niet op zich van: ouderbetrokkenheid is niet belangrijk. Maar die ouderbetrokkenheid is zo een groot deel van heel die visie, dat kan daar niet los van staan. Als dat daar niet bij hoort, dan is de visie van de school ook anders en is het misschien niet meer waar ik zou achterstaan.” (Beginnende leraar 1, school F, laag)

4.3.2.2 Leerlingendiscipline

Leraren hebben over het algemeen een goede band met hun leerlingen. Zoals aangegeven bij de factor leerlingenpopulatie zijn de leerlingen dan ook vaak één van hun grootste motivaties van zowel beginnende als ervaren leraren om in de school te blijven werken. Toch wil dit niet zeggen dat ze geen gedrags- of disciplineproblemen bij hun leerlingen ervaren. In alle scholen merken we het belang van een goede band met de leerlingen alsook de problemen op.

“Ik zorg altijd als er nieuwe kindjes in de klas komen, dat die hun geborgenheid gewoon op punt staat. Dat die zich oké voelen in de klas. Ik leer die dan beter kennen. [...] Als ze langer in de klas zijn, krijg je meer en meer een band met de kinderen. [...] Maar, ja er zijn natuurlijk ook leerlingen die geen structuur hebben, geen waarden en normen hebben en ook maar wat doen he, ja dat wel.” (Beginnende leraar 2, school C, hoog)

Zowel in de hoge als in de lage retentiescholen zijn zowel de meerderheid van de ervaren en beginnende leraren alsook hun schoolleiders ervan overtuigd dat de aanwezige

gedrags- en disciplineproblemen niet typisch zijn voor de grootstedelijke context waardoor ze ook geen invloed hebben op hun beslissing om de school te verlaten.

“En zouden die kinderen, allee, de kleuterschool... Dat is zalig om daar binnen te gaan, om daar de kinderen aan het werk zien. Wat is er anders? Ja, die dingen die ik net heb opgenoemd. Ik ga niet zeggen naarmate ze ouder worden, is het niet altijd, ja qua gedrag niet altijd gemakkelijk. Maar ik denk dat je dat in veel Vlaamse scholen als ik het zo mag noemen, ook hebt tegenwoordig. Dat dat niet alleen heel specifiek grootstedelijk is...” (Schoolleider, school C, hoog)

Er zijn echter twee beginnende leraren, één uit een school met een hoge retentie en één uit een school met een lage retentie die wel twijfelen om zowel de school als het onderwijs te verlaten omwille van het respectloze gedrag van de leerlingen. Bij deze twee leraren heeft de leerlingendiscipline wel degelijk een grote invloed op hun beslissing.

“Ja, het heeft toch wel een beetje een invloed op mijn beslissing, het is niet dat ik hier meteen weg zal gaan want er zijn te veel andere voordelen die mij hier houden, maar sommige kinderen in de klas zijn echt erg. Soms kom ik wenend thuis omdat het niet ging. Ik heb maar vier of vijf leerlingen die verkeerd gedrag hebben en dat ik precies als een klein kind moet gaan opvoeden en veel tijd moeten insteken, ook al zijn het er weinig het put je wel volledig uit. Dat doet mij soms wel twijfelen dat het misschien ergens anders zou beter zijn.” (Beginnende leraar 2, school J, laag)

Tot slot is er één school met een lage retentie waar de bevroegde leraren aangeven dat er heel veel gedragsproblemen zijn en dat er hier snel werk moet worden van gemaakt. De ervaren leraar is dan ook van mening dat een klas waar er veel problemen zijn, ervoor zorgt dat leraren beslissen om naar een andere school te gaan. Hierbij zijn het niet de gedragsproblemen zelf waardoor de leraren de school zouden verlaten, maar omwille van de onduidelijke of onbestaande afspraken die hierrond worden gemaakt.

“Bij ons wel. En ik vind dat we daar dringend werk van moeten maken. We hebben ook gevraagd om daar nu rond te werken, want er zijn echt soms kinderen die echt geen regels of gedragingen hebben, die dan door de rooie gaan. Hoe moet je daar dan mee omgaan? Dat is niet altijd transparant voor iedereen. De regels ook... De ene volgt ze na, de andere volgt ze niet na. Leerkrachten ook. Ja, dat is geen transparantie naar de leerkrachten of naar de kinderen toe.” (Ervaren leraar, school I, laag)

4.3.3 Conclusie culturele schoolkenmerken

Over het belang van het **lerarenteam** zijn alle leraren ongeacht hun ervaring en alle schoolleiders van zowel de scholen met een hoge als lage retentie het eens. Zowel de collegialiteit, de professionele samenwerking als de ondersteuning spelen een rol bij de beslissingen van leraren om al dan niet het onderwijs en / of de school te verlaten.

Wanneer we dieper ingaan op de schoolcultuur dan merken dat scholen veel tijd en energie investeren in het betrekken van **ouders** bij de school- en klaswerking. Hoewel alle scholen hierbij ook hindernissen ervaren, komen er vooral in drie scholen met een lage retentie vaak frustraties naar boven wanneer het gaat over het communiceren met de ouders. Toch zien we dat over de tien scholen heen de helft van de leraren aangeven dat de ouderbetrokkenheid belangrijk is voor hen. Het heeft echter weinig invloed op hun beslissing om in de school te blijven werken. Bij degene waar het wel een invloed heeft, gaat het niet zozeer om het al dan niet slagen in het bereiken van en communiceren met de ouders, maar om de visie van de school om aan de ouderbetrokkenheid te willen werken.

Tot slot merken we zowel in scholen met een hoge als lage retentie het belang van een goede band met de **leerlingen** op. Heel wat scholen ervaren discipline- en gedragsproblemen bij hun leerlingen, maar men is van mening dat dit niet gelinkt mag worden aan hun leerlingenpopulatie in de grootstedelijke context. Toch zorgen deze problemen ervoor dat twee beginnende leraren twijfelen om de school en het onderwijs te verlaten. Bovendien blijkt het belangrijk te zijn dat er duidelijke afspraken worden gemaakt omtrent het omgaan met de gedrags- en disciplineproblemen. Door een duidelijke structuur aan te bieden, kan de schoolleider hier een belangrijke rol bij spelen.

4.4 Andere factoren

In het laatste deeltje van dit hoofdstuk worden nog drie factoren besproken die een rol spelen, maar omdat deze factoren niet horen bij de eerste drie groepen die besproken worden in dit hoofdstuk, worden deze hier opgenomen. Het gaat om de taakbelasting, de carrièremogelijkheden en de faciliteiten op school.

4.4.1 Taakbelasting

4.4.1.1 Klasgrootte

In zowat alle scholen geven de schoolleiders aan dat ze een maximaal aantal leerlingen aanvaarden per klas. In de meerderheid van de scholen is dit een aantal tussen de 20 tot 25 kinderen. Enkele schoolleiders geven aan dat dit een bewuste keuze is. In twee scholen is het aantal kinderen per klas afhankelijk van de klaslokalen.

“Wij hebben er ook heel bewust voor gekozen om onze klassen niet al te groot te doen. Ik vind niet dat onze lokalen er echt voor geschikt zijn, plus 26 kinderen met allemaal andere trajecten, chapeau maar dat is te veel...” (Schoolleider, school G, laag)

De leraren die aangeven dat ze een kleinere klas hebben van minder dan 20 leerlingen zijn tevreden. Zowel ervaren als beginnende leraren met een klas die meer dan 20 leerlingen

telt, vinden dit vaak te veel. Toch geven ze aan dat dit geen invloed heeft op hun beslissing om te blijven werken in de school.

“Hier valt het aan de andere kant wel mee, gewoon omdat onze infrastructuur het niet toelaat om meer dan 25 kinderen in een klas te hebben. Maar ik vind dat veel hé: 20-25 kinderen. Zeker als je moet beginnen: het ene kind heeft die maatregelen nodig, het ander kind heeft die maatregelen nodig, dat kind moet op de computer werken met een programma, dat kind moet een aangepast bureautje hebben. Dat zorgt voor meer werk.” (Ervaren leraar, school F, laag)

Hoewel leraren aangeven dat de klasgrootte geen invloed heeft op hun beslissing, geven ze wel aan dat hoe groter de klas, hoe meer werk ze hebben. De werkdruk die hieraan gekoppeld kan worden, wordt in het volgende deel besproken.

4.4.1.2 Werkdruk

Voor alle beginnende leraren en heel wat ervaren leraren ligt de werkdruk te hoog en is de taakbelasting te zwaar. De leraren geven vooral aan dat er veel meer bij de functie van leraar komt kijken dan eerst verwacht. Zo vragen het bijhouden van administratie, het opstellen van jaarplannen en het organiseren van oudercontacten veel extra tijd. Ze geven dan ook dat ze niet voldoende tijd hebben om alles wat van hen verwacht wordt in orde te brengen. Veel van hen werken in het weekend vele uren voor school.

“Ik vind het hier echt leuk en ik ben dankbaar en blij dat ik hier mag zijn op het ogenblik. Het enige is dat de werkdruk hier enorm hoog is en dat ik elk weekend eigenlijk denk: ‘waarom doe ik mij dat aan?’ Ik heb geen vrije dagen. Ik werk elke avond. Ik werk zaterdag en zondag door. En dat is op den duur niet gezond. Ik zou daarom niet van beroep willen veranderen, maar toch zou ik een of andere manier willen vinden om de werkdruk te verlagen. [...] We doen elke dag ons best in de klas. En toen ik jong was, denk ik, bestond dat allemaal nog niet. En ik heb ook mijn weg gevonden. (lacht) Natuurlijk, we proberen het altijd te verbeteren, maar de planlast en de administratie en een zorgkompas dat nog ingevuld moet worden en verslagen van oudergesprekken, en rapporten voor de kleutertjes die in detail moet je voor alle punten van het ontwikkelingsplan dan ook nog invullen en schrijven bij elk kind. Daar ga je echt kapot van. En dat vind ik wel, hier is het extreem op deze school.” (Ervaren leraar, school D, hoog)

Drie beginnende leraren twijfelen dan ook om niet alleen de school, maar ook het onderwijs te verlaten omwille van de taakbelasting. Twee ervan zijn momenteel aan de slag in een school met een lage retentie.

“Ik heb wel dit jaar al getwijfeld... Ik heb ook een broer en een zus. Die komen thuis van hun werk, acht uur, en het is gedaan. [...] Ja, ik twijfel dan wel om het onderwijs te verlaten... Ik ga niet zeggen dat... Want ik doe het eigenlijk nog wel

graag. Het enige waar ik aan denk is: ik weet niet over vijf jaar als het zo blijft of ik dat wil blijven doen. Er moet wel iets veranderen aan mij: loslaten en ondervinden dat ik in het weekend ook andere dingen kan doen. Maar toch blijft het zo: 'ik moet dat nog doen voor maandag en dat nog doen'." (Beginnende leraar 2, school H, laag)

Ook de schoolleiders merken op dat leraren het zeer zwaar hebben. Ze proberen hieraan tegemoet te komen door bijvoorbeeld vrije uren te voorzien zodat overleggen niet na schooltijd moeten plaatsvinden of hen even vrij te roosteren zodat ze hun administratie kunnen bijwerken.

"En dan zeg ik gewoon: 'je computer zou thuis max een uur op mogen staan en af of niet, hij moet uit'. Je moet uzelf dat aanleren. Je hebt ook nog vaak een gezin of andere dingen te doen. Wil je verzuipen en binnen het jaar stoppen? Ga dan elke dag drie jaar zo voort. Leer uzelf aan: dat uurtje. En doordat ik die hun vrije uren samenleg, krijgen ze wat extra tijd en moeten ze dat niet meer extra doen." (Schoolleider, school G, laag)

Daarnaast zijn de leraren en schoolleiders het echter niet eens over de invloed van de grootstedelijke context op hun taakbelasting. Enerzijds is er een groep die aanhaalt dat er geen verschil is wat de taakbelasting betreft in landelijke, stedelijke en grootstedelijke contexten. Ze zijn van mening dat de taakbelasting hoort bij het lerarenberoep en ze zouden dan ook niet omwille van deze taakbelasting hun school verlaten.

"Ik hoop van niet. Ik hoop voor kinderen in andere scholen met andere populaties, dat leerkrachten toch ook nog altijd hun best doen om er een zinvolle en leuke dag van te maken. Ja, je blijft toch je voorbereiding hebben, hé." (Beginnende leraar 1, school F, laag)

"Goh, nee, ik denk dat wij hetzelfde moeten doen als gewoon in een witte school. Moeten wij ook rapporten maken, verslagen schrijven... Nee, dat denk ik niet dat er extra werk is." (Beginnende leraar 2, school E, laag)

Anderzijds is er een iets grotere groep leraren en schoolleiders die het gevoel hebben dat de leerlingenpopulatie en de uitdagingen die deze met zich meebrengt zoals bijvoorbeeld het differentiëren, maar ook de moeilijkere oudercontacten ervoor zorgen dat ze een grotere taakbelasting ervaren.

"Als je een school in spreidstand hebt, zoals de onze. Kansrijk, kansarm. Financieel rijk, financieel arm. Anders cultuur dragend alles wat je wilt. Talig, niet talig. Alle premissen die je kunt voorstellen, dat moet een antwoord geven op diversiteit. Hoe doe je dat? Dat doe je door middel van contract werk. Dus dat betekent dat eigenlijk à la tête de client, een traject aan het lopen bent. We hebben dan de eer en het genoeg dus de fase 0, dus het reguliere klaswerk is voor de leerkracht. Fase 1 en fase 2 is voor de ondersteuner en voor de zorgcoördinator. Dus dat pakken we al,

proberen we weg te nemen uit de handen van de mensen. Ik zeg proberen. Want je hebt natuurlijk niet genoeg. De veelheid van problemen maakt dat we niet toekomen met onze uren.” (Schoolleider, school B, hoog)

4.4.2 Carrière mogelijkheden

Aan de leraren en schoolleiders werd gevraagd wat ze vonden van het feit dat er vaak gesproken wordt over een vlakke loopbaan in het onderwijs. Zowat alle schoolleiders gaan hiermee akkoord. Enkelen geven aan dat ze hieraan proberen tegemoet te komen door de meest ervaren leraren een functie als ondersteuner aan te bieden of hen aan te moedigen om bijvoorbeeld eens te veranderen van klas.

“Ja, wij proberen daar wel iets in te leggen door bijvoorbeeld andere werkvormen te gebruiken, maar in feite de loopbaan op zich... Er zijn weinig alternatieven, hé. Een leerkracht kan nog wel gaan voor een functie als zorgcoördinator om dan meer beleidsmatige taken bezig te zijn, maar daar stopt het dan. Dat hangt heel erg van de eigen persoon af of die veel ambitie heeft of niet. Sommige mensen zijn blij en voelen zich veilig in hun job. Maar als je ambitieus bent, dan denk ik niet dat onderwijs altijd zoveel biedt.” (Schoolleider, school I, laag)

“Wij doorbreken dat door de senior teacher. Wij kunnen dat doorbreken doordat we onze leerlingenkenmerken, zoals SES-uren, onze socio-economische status uren, kunnen wij mensen in ondersteuningsjobs plaatsen, waardoor die senior effectief zicht hebben op klaswerking. Dat dat stukje anders wordt. Dus dat is dan minder vlak.” (Schoolleider, school B, hoog)

Ook de helft van zowel de ervaren als beginnende leraren erkent de beperkte carrière mogelijkheden die ze hebben als leraar. Dit wil echter niet zeggen dat dit een reden zou zijn om het onderwijs te verlaten. Ze geven aan dat ze dit wisten wanneer ze met de opleiding gestart zijn.

“Maar dus ja, je kan niet doorgroeien. Dat weet je een beetje op voorhand, als je ermee start. Ik ga er toch vanuit dat als je kiest voor leerkracht, dat je dan toch wel een beetje je huiswerk hebt gemaakt van: ‘wat houdt het in?’ Of misschien zijn je ouders leerkracht en weet je daar al wat meer van.” (Ervaren leraar, school H, laag)

“Ik denk het wel. Ik denk dat dat toch wel een belangrijke factor is, die vlakke loopbaan. Ik kan me ook inbeelden dat als ik niet voor dierengeneeskunde had gekozen en ik had op mijn vierentwintigste in het onderwijs gestapt, dan weet ik niet of ik dat nu op mijn vijftigste nog zou doen. Maar dat ben ik als mens ook, hé. Ik ben graag en blijf graag uitgedaagd ook. Dat betekent niet dat ik constant verandering wil, maar weet je: ‘zo af en toe eens iets’. Maar als dat nu heel de tijd hetzelfde stramien zou zijn, dezelfde vlakke loopbaan, dan kan ik me inbeelden... Ik denk dat je als school daar wel

iets aan kan doen. Zoals van leerjaar veranderen of een andere taakinfilling geven.”
(Beginnende leraar 1, school B, hoog)

Toch zijn er ook heel wat leraren die niet van mening zijn dat ze een vlakke loopbaan hebben. Net zoals de oplossingen die de groep leraren aangeeft om de vlakke loopbaan tegen te gaan, geven deze groep leraren ook aan dat ze altijd nieuwe uitdagingen kunnen zoeken door te veranderen van school, van klas of van functie waardoor hun loopbaan niet vlak is.

“Ik denk dat dat is hoe je dat zelf invult. Je kan elk jaar hetzelfde doen, thuiskomen en zeggen: ik doe mijn verbeterwerk en het is klaar. Maar bij ons is zeker elk jaar de klas een verschil, waardoor je wel moet blijven nadenken: ‘hoe kan ik het nu voor die klas gaan aanpakken’. En dat houdt elk jaar in om de lessen aan te passen, bepaald materiaal te maken...” (Beginnende leraar 2, school I, laag)

Concluderend kan gesteld worden dat schoolleiders meer akkoord gaan met het feit dat het lerarenberoep een vlakke loopbaan impliceert dan de leraren zelf. Zowel de ervaren en beginnende leraren kunnen we in twee groepen opdelen. De helft van de leraren is zich bewust van de beperkte carrièremogelijkheden, maar geven aan dat ze dit wisten toen ze in het onderwijs startten. De andere helft zijn eerder niet akkoord omdat ze vinden dat hun job uitdagend genoeg blijft door elk jaar een andere klas voor zich te hebben, te wisselen van klas of nieuw materiaal te gebruiken. Slechts één beginnende leraar uit een school met een lage retentie twijfelt momenteel om in het onderwijs te blijven werken omwille van de beperkte carrièremogelijkheden.

4.4.3 Faciliteiten op school

Als faciliteiten van de school worden zowel de staat van het gebouw als het materiaal en de technologie die voorhanden is besproken met de schoolleiders en leraren. Wat betreft het schoolgebouw zijn er enkele verschillen op te merken. Zo zijn er drie scholen die recent verhuisd zijn naar een nieuw gebouw. Eén schoolleider geeft dan ook aan dat het oude gebouw ervoor zorgde dat leraren afhaakten.

“Dat gebouw is een spiksplinternieuw gebouw. Dat draagt ook een stuk bij tot de buurt. Dat ja, dat positieve toch van de andere gebouwen, dat was waarschijnlijk. En dan zei ik aan mijn schepen: ‘kijk dat is wat jij nu zegt aan die mensen’. Dit is wat dat jullie verdienen: een oud vervallen gebouw met stinkende toiletten en dat is het. Dus ik denk dat dat ook een beetje geven en nemen is. Of dat je leerkrachten kunt lokken met het feit dat je een nieuw gebouw hebt, dat weet ik niet. Het omgekeerde denk ik wel, dat er ook afgehaakt zijn vroeger omwille van het gebouw van ‘zeg amai wat is dat hier’.” (Schoolleider, school C, hoog)

Anderzijds bevinden de overige zeven scholen zich in eerder verouderde gebouwen en twee scholen zijn gesplitst over twee en zelfs drie locaties. Het schoolgebouw zorgt bij

verschillende leraren voor frustraties, maar omdat ze er zich van bewust zijn dat de school zelf een verbouwing of veranderingen niet in handen heeft, betekent dit niet dat ze de school omwille van deze reden zullen verlaten.

“Staat van het gebouw en de speelplaats vind ik rampzalig en dat is dan bij het schoolbestuur. De ramen, dat is nog allemaal enkel glas. Er zijn hier kozijnen waar je bij wijzen van spreken je vinger doorsteekt, die zo rot zijn. Dat vind ik echt rampzalig. Ze zijn dan wel bezig over het milieu en dergelijke, maar we stoken hier... We stoken ons hier arm. En op de speelplaats, dat is de ene put na de andere. Dat vind ik echt... [...] Ik vind dat spijtig en ik vind dat voor de kinderen eigenlijk heel erg. Op zich merken de kinderen daar niets van. We hebben overal zo twee van die bakken hangen en dat geeft genoeg warmte, dus het is niet koud in de klassen. Maar ze zijn zo over dat klimaat bezig en wij hebben hier nog enkel glas, dat sluit niet meer fatsoenlijk af, dat is gewoon versleten.” (Ervaren leraar, school G, laag)

Wat betreft het materiaal dat voorhanden is, zijn er nog veel meer frustraties op te merken bij leraren. In drie scholen waarvan twee met een lage retentie en één met een hoge retentie geven zowel de schoolleider als alle leraren aan dat ze niet tevreden zijn over de manier waarop ze hun materiaal moeten bestellen alsook het geleverde materiaal. Deze regels zijn telkens opgesteld door hun schoolbestuur, maar vaak hebben de leraren materiaal tekort of krijgen ze het materiaal te laat.

“Wij hebben een zeer omslachtige procedure om bestellingen te plaatsen. Dat zorgt soms ook wel voor frustratie voor de leerkrachten, omdat het bij ons toch ook wel heel lang duurt om wat ze besteld hebben ook te ontvangen. Dat bestellen werkt met lijsten, er is dus geen mogelijkheid om er nog andere zaken tussen te krijgen. Die bestelling moet gebeuren in november-december voor het schooljaar nadien. Dus de mensen die techniek willen geven en op het moment zelf een leuke les willen geven waarvoor ze materiaal nodig hebben, dan kan ik dat hen niet aanbieden. En dat zorgt wel wat voor frustratie. Ik moet hier dan altijd uitleggen: ‘kijk mensen, ik kan daar ook niets aan doen, we moeten de procedure volgen’.” (Schoolleider, school I, laag)

“Dan denk ik ook, hier worden er blijkbaar materialen besteld. Elk jaar, en je mag blij zijn dat je 50 procent van uw bestelling krijgt. Dus wij hebben hier ook niet de middelen. Vorige keer had mijn collega in het vijfde geodriehoeken nodig op dezelfde moment, want door onze werking geven wij op hetzelfde moment wiskunde, want wij werken in niveau groepen. Maar wij hadden allemaal geodriehoeken nodig en ander materiaal. Wij hadden drie of vier geodriehoeken voor 39 kinderen.” (Ervaren leraar, school C, hoog)

Toch zijn er slechts weinig leraren die aangeven dat frustraties ervoor zorgen dat ze twifelen om de school te verlaten. Ze gaan ervan uit dat dit in een andere school ook het geval zou zijn.

“Goh, ik denk dat dat overal wel een beetje zo is. De budgettering moet er zijn. Als dat er niet is, ja... Maar ja... Zoals de noodzakelijke zaken die krijgen we wel, hé. Van de schrijfpotloden, de gommen, de scherpers. [...] Maar bijvoorbeeld zo een weegschaal of meetmateriaal, dat zijn zo de zaken die wel achter blijven. Dat doet u dan ook weer nadenken van: ‘hoe kan ik die les dan wel aanpakken dat het duidelijk wordt?’ Maar ja, ik zie dat niet echt als een reden om te stoppen in een school, omdat ik wel denk dat dat overal een beetje zo is.” (Beginnende leraar 2, school I, laag)

In de overige scholen zijn de leraren over het algemeen tevreden wat betreft het materiaal. Hierbij geven drie leraren wel aan dat het belangrijk is om voldoende materiaal te hebben en indien dit niet zo zou zijn, dit wel een reden tot verandering kan zijn.

“Ja, ik kan me wel voorstellen, dat als je op een school staat waar je constant in een tekort van middelen zit, dat je op den duur denkt: hoe kan ik hier iets bereiken, als je nooit de juiste materialen hebt. Ja, ik denk dat dat wel een grens geeft in uw creativiteit van ‘ik ga het met het minimum oplossen’.” (Beginnende leraar 1, school F, laag)

Concluderend kunnen we stellen dat de faciliteiten weinig invloed hebben op de beslissing van leraren om te blijven werken in de school of het onderwijs.

4.5 Conclusie werkcondities

Een goede **schoolleider** communiceert, geeft de leraren inspraak en autonomie en is in staat om correcte beslissingen te nemen. Daarnaast moeten leraren bij hun schoolleider terecht kunnen voor ondersteuning. Bijna alle leraren van de scholen met een hoge retentie menen dat hun directeur een sterke leider is en dat dit een belangrijke rol speelt in hun beslissing om op de school te blijven. De leraren die twijfelen aan de sterkte van hun schoolleider komen bijna allemaal uit een school met een lage retentie. De meerderheid van de bevroegde leraren en schoolleiders haalt aan dat de schoolleider één van de belangrijkste factoren is die een invloed hebben op de beslissing van leraren om in de school te blijven werken.

De schoolleider is vervolgens bepalend voor het **personeelsbeleid** in een school. Bij het aantrekken en aanwerven van leraren geven ze aan rekening te houden met de schoolvisie. Ook de inhoud van de interne aanvangsbegeleiding voor nieuwe leraren wordt vaak vastgelegd door de schoolleider. Zo is er een school met een lage retentie die in functie van het behouden van leraren beslist heeft om een beleidsondersteuner aan te stellen tot voltijds aanvangsbegeleider. Bij de aanvangsbegeleiding en de professionele ontwikkeling van leraren merken we bovendien dat schoolleiders denken dat dit een grote invloed heeft op de beslissing van leraren om te blijven in een school, terwijl bij de leraren zelf slechts de helft deze twee factoren zien als een beïnvloedende factor. Over het belang van autonomie en inspraak bij beslissingen zoals de opdrachttoewijzing zijn alle leraren en

schoolleiders het eens. Dezelfde leraren die twijfelen over de sterkte van hun schoolleider zien we ontevreden zijn over deze twee factoren. Wat betreft de opdrachttoewijzing zien we dat er in vier scholen met een lage retentie enkele beslissingen zijn genomen door de schoolleider waarmee de leraren niet tevreden zijn.

Over het belang van het **lerarenteam** zijn alle leraren ongeacht hun ervaring en alle schoolleiders van zowel de scholen met een hoge als lage retentie het eens. Zowel de collegialiteit, de professionele samenwerking als de ondersteuning spelen een rol bij de beslissingen van leraren om al dan niet het onderwijs en / of de school te verlaten. Wanneer we dieper ingaan op de **schoolcultuur** dan merken dat leraren veel tijd en energie investeren in creëren van een band met hun leerlingen en de gedrags- en disciplineproblemen die zich voordoen, maar dat de school ook sterk bezig is met het opbouwen van een band met de ouders. Hoewel alle scholen moeilijkheden ervaren bij het werken aan ouderbetrokkenheid, komen er vooral in drie scholen met een lage retentie vaak frustraties naar boven. Wat betreft de leerlingendiscipline, merken we in een school met een lage retentie op dat de afwezige structuur en afspraken bij leraren om om te gaan met leerlingen met gedragsproblemen ervoor zorgt dat leraren de school zouden verlaten. Hierdoor wordt opnieuw het belang van voldoende sturing door de schoolleider opgemerkt.

Daarnaast ervaren alle beginnende leraren en heel wat ervaren leraren een zeer hoge werkdruk en **taakbelasting**. Om die redenen twijfelen er dan ook drie beginnende leraren om het onderwijs te verlaten. Ook schoolleiders merken op dat leraren het zeer zwaar hebben, maar er zijn geen verschillen op te merken wat betreft de tegemoetkomingen aan de hoge taakbelasting wat betreft hoge en lage retentiescholen.

Zowel schoolleiders als de helft van de leraren zijn het er over eens dat een leraar beperkte **carrière mogelijkheden** heeft. Slechts één beginnende leraar uit een school met een lage retentie twijfelt momenteel om omwille van die reden het onderwijs te verlaten.

Tot slot merken we op dat de **faciliteiten** weinig invloed hebben op de beslissing van leraren om te blijven werken in de school of het onderwijs.

Hoofdstuk 5: Individuele factoren

5.1 Opleiding

Er zijn enkele specifieke zaken die telkens terugkomen wanneer het gaat over de voorbereiding vanuit de opleiding wat betreft het werken in een grootstedelijke context. Als eerste is het zo dat slechts één schoolleider uit een school met een lage retentie aangeeft dat zijn leraren voldoende voorbereid zijn op het werken in een grootstedelijke context en het omgaan met de uitdagingen die hierbij horen. Alle andere schoolleiders missen bij hun beginnende leraren een goede voorbereiding op het differentiëren en het werken met anderstalige nieuwkomers.

“Ik blijf dat eigenlijk toch wat triest vinden. Maar ik merk ook wel dat de profielen van studenten niet zo eenvoudig zijn voor de hogescholen om mee te werken. Het is ook niet zo eenvoudig, denk ik. Ik wil niet gewoon schieten op hen. Maar het blijft wel zo... Als ik denk: ‘hoe lang gaat het begrip differentiatie ondertussen al mee? En hoeveel kunnen er daarmee echt aan de slag?’ Dat is echt wel... Ja, dat is toch bedroevend hoor om te zien. Het blijft ook heel veel in clichés. Ik vind dat daar voor de lerarenopleiding, maar dat is afhankelijk van opleiding tot opleiding natuurlijk, maar je hoort dat ze toch wel vaak blijven hangen in clichés.” (Schoolleider, school G, laag)

Eén school met een lage retentie probeert hieraan tegemoet te komen door mee te werken aan een project van een hogeschool met betrekking tot werkplekieren.

“Nu hebben wij het voordeel: wij zitten samen met de hogeschool in [naam stad]. Die hebben een drietal jaar geleden, hebben zij het werkplekieren opgericht. Toen was dat, enkel studenten die er echt voor kozen, konden zij in hun laatste jaar drie dagen in de week in een school gaan staan en die krijgen elk meer les op hun werkplek dan dat ze echt op school kregen. Dus de werkplek zelf, wij bereiden ze meer voor op: ‘wat is het om in het onderwijs te staan’. Want we merkten dat heel veel startende leerkrachten in een school komen en ontdekken: ‘amai, die administratie en al die pittige leerlingen erbij en dit en dat’. Ik weet even niet meer wat ik moet doen. Dus door daar mee in te stappen, hadden we al heel veel studenten voorbereid op: besef dat administratie een heel groot stuk is.” (Schoolleider, school G, laag)

De ervaringen van de beginnende leraren wat betreft hun voorbereidingen zijn meer genuanceerd. Zo zijn er zes beginnende leraren die aangeven dat ze voldoende voorbereid zijn op het werken in een grootstedelijke context. Zij halen aan dat dit vooral te maken heeft met het feit dat ze hun stages ook in een grootstedelijke context hebben gelopen. Daarnaast is er ook een beginnende leraar die kon kiezen voor een module ‘vreemde talen’ waardoor ze wel voldoende voorbereid was.

“Ja, omdat ik ook altijd mijn stages hier heb gedaan, op soortgelijke scholen. Hier echt in de buurt, twee straten verder of zo. Ik weet wel waar ik me aan moest verwachten en ik wist wel dat het anders zou zijn dan de scholen in [naam provincie]. Dat waren echt kleine buurtscholen in kleine dorpen. Je weet wel dat er een verschil gaat zijn, maar ik wist wel wat ik mocht verwachten door stages.” (Beginnende leraar 1, school E, laag)

“Tijdens mijn opleiding hadden we keuzemodules en ik heb dan bijvoorbeeld voor vreemde talen gekozen, omdat dat mij wel ligt. En dan omgaan met kinderen die een vreemde taal thuis spreken en zo. Mijn bachelorproef ging ook over de thuistaal, dus dat interesseert me ook wel heel hard. Door dat vak zijn we dan een paar keer naar [naam stad] moeten komen. En daardoor was ik wel al een beetje in aanraking met [naam stad] gekomen. Dat is voor mij ook wel een stap geweest van: ah, dat was toen eigenlijk wel leuk met die kinderen. En daardoor heb ik ook wel sneller ja gezegd. Dus ik denk als dat een verplichting was in de opleiding dat het ook wel helpt, dat je er dan in aanraking mee komt.” (Beginnende leraar 1, school J, laag)

De overige beginnende leraren vinden dat ze niet voldoende voorbereid zijn op het lesgeven in de grootstedelijke context. Ze ervaren een groot verschil tussen wat ze in hun opleiding hebben gezien en de praktijk. Zoals aangegeven bij het deel rond taakbelasting, beseften ze dan ook pas door effectief aan het werk te gaan wat de job van leraar allemaal inhoudt, zoals bijvoorbeeld de administratie. Ze halen ook aan dat ze veel meer leren tijdens hun eerste jaren als leraar in vergelijking met wat ze geleerd hebben tijdens hun opleiding.

“We moesten wel verplicht sowieso een keer in een grootstedelijke context staan. Dat vond ik wel heel goed. Want ja, als je iemand bent die veel verder woont, dan ga je waarschijnlijk een plaats toegewezen krijgen van dicht bij jouw woonst. Dus ik vond dat heel goed dat je sowieso een keer in [naam stad] moest staan. Ja, toch mis ik wat het was als alles samenkwam als leerkracht. Het is veel meer dan: ‘geef je lesje’. Ik mis ook... Het werd ook heel vaak gezien als: ga nu stage geven en je wordt direct beoordeeld. Er werd heel weinig, vond ik zelf, ruimte gelaten voor: doe maar, probeer maar is.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

“Stage is vooral de aankleding die over de top moet zijn en volgens het boekje. Nu moet je wel je klas aankleden, maar je hebt maar één week en daar moet je alles in laten zien, er komen veel administratieve zaken bij waar je in je opleiding niet hebt over nagedacht. Je mentor deed dat altijd. Vorig jaar heb ik wel in een klas gestaan en komen er wel heel veel dingen bij dat je denkt: ‘amai’.” (Beginnende leraar 2, school G, laag)

Ook niet in alle opleidingen was een stage in een grootstedelijke context verplicht. Zowat alle schoolleiders en beginnende leraren zouden dit toevoegen aan de opleiding zodat de startende leraren beter voorbereid zijn op deze context.

“Dus ik denk dat er ook heel veel schuld ligt bij: het moet veranderen in de opleiding. Waar we nu wel mee bezig zijn, maar dat je ook wel ziet: er staan heel veel mensen in die opleiding die al jaren niet meer in een school hebben gestaan en eigenlijk niet weten wat er leeft. Die cursussen geven over zorg en over differentiëren en nog steeds zeggen: ‘differentiëren wil zeggen dat je ze meer of minder oefeningen laat doen’. Dat is niet differentiëren, dan mag je eens in de school komen kijken. Dus de opleidingen mogen veranderen. Mensen worden niet voorbereid in de opleiding voor welke administratie er op je afkomt. Er wordt ook niet gedwongen dat je minimum een keer in een diverse school moet staan. En heel veel mensen kiezen voor de school onder de kerktoren en staan er binnen twee jaar nog en hebben niets anders gezien dan dat. En ze kunnen in dat schooltje onder de kerktoren dan geen plek vinden en komen dan bij mij terecht. Die hun ogen vallen open, hé. Bestaat dit? En hoe gaan we dat aanpakken? (Schoolleider, school G, laag)

Daarnaast blijkt uit de interviews dat het moeilijk is om na te gaan of ervaren leraren voldoende voorbereid zijn op de grootstedelijke context. Dit omdat ze vaak hun opleiding al vele jaren geleden hebben afgerond en geleidelijk aan de veranderingen hebben meegemaakt. Toch hebben ze net zoals de schoolleiders verschillende ideeën die ervoor zouden kunnen zorgen dat leraren beter voorbereid zijn. Ze stellen niet alleen een verplichte stage in de grootstedelijke context voor, maar bijvoorbeeld ook een samenwerking tussen een hogeschool en de basisschool rond meertaligheid.

“Maar ik zeg het: de context in [naam stad], werken hierin heeft al heel veel meerwaarde. Dat geeft al een verrijking die elke leerkracht zou moeten hebben, ook binnen zijn opleiding. Echt ergens om in zo’n context les te geven, te kunnen geven ook. In een opleiding zou dat moeten verplicht worden. Ook om die feeling te creëren bij de leerkrachten. Velen zijn afgeschrikt door wat ze soms gewoon zien als ze eens rondlopen in [naam stad]. Maar wat er binnen een school gebeurt, is toch heel anders dan wat de mensen weten en... Als ze het al eens proberen, dat zou al heel mooi zijn. Ja, en in die opleiding... Ik heb nu twee, drie jaren een samenwerking gehad met een hogeschool over meertaligheid binnen een school, maar die zou op alle fronten nog veel beter en veel nauwer moeten samenwerken met de scholen, omdat er toch nog een grote kloof is tussen de hogeschool en de werkelijkheid binnen een basisschool in [naam stad]. Ze spreken er ook wel van, maar dat duurt allemaal zo lang.” (Schoolleider, school J, laag)

Tot slot is het zo dat er geen bevrageden aangeven dat de gevolgde opleiding ervoor zorgt dat ze zullen veranderen van school of uit het onderwijs stappen.

“Ik vond het een heel grote stap van mijn opleiding naar echt werken. In het begin valt dat heel goed mee, want je denkt: ‘ik heb wel leren lesgeven’. Maar je vindt je eigen weg, je vindt je eigenheid in het lesgeven na een tijdje. Ik vind dat het niet echt een invloed heeft gehad.” (Beginnende leraar 2, school D, hoog)

5.2 Motivatie

5.2.1 ‘Kiezen’ voor een school

Er is heel wat variatie in de motivatie waarom de leraren voor hun huidige school gekozen hebben. Enerzijds is het zelfs zo dat een deel van de leraren niet de keuze konden maken. Ze werden door een plaats tekort in een andere school binnen de scholengemeenschap of omwille van een lerarentekort overgeplaatst naar hun huidige school.

“Ik ben aangenomen in de gemeente en werkte voordien in een andere school. Maar hier in deze school zijn veel mensen die weg zijn gegaan uit de school en dan heeft de gemeente bepaald dat mensen die een beetje ervaring hadden geplukt zouden worden en die moesten naar deze school gaan. Zo ben ik eigenlijk hier terechtgekomen.” (Ervaren leraar, school I, laag)

Anderzijds is er de groep leraren die wel de mogelijkheid hadden om te kiezen voor hun school. Ook hier zijn er heel wat verschillende motivaties terug te vinden. Een deel van de leraren zijn naar de grootstedelijke context getrokken nadat ze eerst dichterbij huis zochten naar werk, maar dit niet vonden. Dit kan dan ook een verklaring zijn voor de langere woon-werkafstand die eerder werd besproken. Twee ervaren leraren zijn om die reden naar de grootstedelijke context gekomen en zijn ondertussen ook verhuisd omwille van hun werk. Ook één beginnende leraar is omwille van de werkgelegenheid in de grootstedelijke context verhuisd en één andere beginnende leraar overweegt dit te doen. Deze groep leraren was op zoek naar werkzekerheid en de grootstedelijke context kon hen dit bieden. De werkzekerheid was dan ook hun grootste motivatie.

“Nee, ik heb nog nooit getwijfeld. Ik ben ook hier komen wonen. Ik ben eigenlijk afkomstig uit [naam gemeente] en ik heb daar 37 jaar geleden niet direct werk gevonden. Ik heb dan hier werk gevonden. Ik ben dan jaren nadien verhuisd naar hier, speciaal om dichterbij het werk te wonen.” (Ervaren leraar, school J, laag)

“Ik ben alleenstaande mama, dus ik had vooral nood aan werk voor een heel schooljaar (lacht).” (Beginnende leraar 1, school A, hoog)

Anderen kozen voor een specifieke school omwille van hun werking en visie. Opvallend hierbij is dat dit vooral de ervaren leraren zijn die op zoek waren naar een nieuwe uitdaging en deze in hun huidige school dan ook vonden.

“Ik ben op zoek gegaan naar een school die ook dicht bij ouders stond, omdat ik er heel hard in geloof, zeker in [naam stad] scholen, dat we een nauwe samenwerking met de ouders moeten hebben. [...] De openheid van het team en het zich in vraag stellen altijd, ja. Een school die nog in opbouw was, dus dat is wel tof om daaraan mee te werken.” (Ervaren leraar, school F, laag)

Tot slot zijn er zoals aangegeven bij de contextfactoren ook leraren die voor de grootstedelijke context in het algemeen kiezen omwille van de uitdagingen die de leerlingenpopulatie met zich meebrengt.

5.2.2 Twijfels

In totaal zijn er tien leraren waarvan acht beginnende en twee ervaren leraren die twijfelen of recent al getwijfeld hebben om de school en / of het onderwijs te verlaten en waarvan we kunnen opmerken dat hun motivatie lager is. Zes ervan werken momenteel in een school met een lage retentie. De factoren die voor de twijfel zorgen, zijn uiteraard al hierboven besproken, maar in dit deel worden ze nog eens op een rijtje gezet.

De twee ervaren leraren twijfelen beiden enkel om de school te verlaten en niet het onderwijs. Zij geven vooral de lange woon-werkafstand als belangrijkste factor aan. Ook bij één beginnende leraar speelt de woon-werkafstand een rol, maar in combinatie met de leerlingendiscipline. Deze laatste leraar twijfelt dan ook om uit het onderwijs te stappen.

“Ik ben er ook niet zeker van dat ik ga blijven. Ik twijfel daar de laatste tijd continu over. Ik zit zo altijd in een tweestrijd van wel niet, wel niet... [...] Waarom niet? Dat is gewoon de afstand. [...] Plus ik vind dat er soms ook weinig begrip voor komt. Weinig begrip van collega's die dicht bij de school wonen. Want dan zeggen zij van ja jullie kiezen ervoor. Ja ja, maar uiteindelijk, als we het niet zouden doen, zouden er hier heel veel leerkrachten tekort zijn want er zijn er heel veel die van ver komen. En uiteindelijk ja, jonge mensen, die willen zo snel mogelijk een TADD. Maar er zijn er ook die van ver komen. Maar wacht maar totdat die een gezin krijgen he... dat is mega-zwaar bijvoorbeeld. Ik zit altijd in de knoei met de opvang van mijn eigen kinderen, want ik vertrek voor 7 uur al naar hier. Maar de opvang van mijn kinderen is altijd maar open gegaan om 7 uur.” (Ervaren leraar, school C, hoog)

Ook bij de andere beginnende leraren zien we een lagere motivatie om in het onderwijs te blijven werken en dit enerzijds vanwege de te grote werkdruk en anderzijds vanwege de carrièremogelijkheden. Onder carrièremogelijkheden wordt hier enerzijds de vlakke loopbaan bedoeld en bij de andere leraar gaat het om de stabiliteit die ze nog steeds niet heeft.

“Maar nee, in het begin als beginnende leerkracht, dat is echt schandalig. Ik was elke avond bezig tot negen uur, minstens. Ja, je hebt geen eigen leven meer. Ik ben dat op een bepaald moment ook echt beu geweest. Ik heb gedacht om uit het onderwijs

te stappen, omdat ik ook zoals mijn vriendinnen wou gaan sporten na mijn werk of een hobby of zo. Geen idee welke hé, maar ik wou die mogelijkheid hebben. En ik had die mogelijkheid niet.” (Beginnende leraar 1, school J, laag)

“Ja, wel ik denk gewoon dat het niet helemaal de juiste job is voor mij. Dat wil niet zeggen dat het misschien niet voor iemand anders zo is. Er zijn een aantal dingen in de job die mij niet liggen. Zoals je dat beschrijft: de vlakke loopbaan. Dat is er ook wel een van. Maar ik vind het ook, om grote woorden te gebruiken (lacht), niet zo intellectueel uitdagend. Ja, ik weet het niet. Hoe meer ik het gevoel heb dat ik andermans plannen moet uitvoeren, hoe minder enthousiast ik daarvan word en zo voelt het soms wel wat aan.” (Beginnende leraar 1, school H, laag)

5.3 Conclusie individuele factoren

Bij de individuele factoren zien we dat de gevolgde **opleiding** van de beginnende leraren geen invloed heeft op hun beslissing om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Wat wel opvallend is, is dat bijna alle schoolleiders aangeven dat leraren niet voldoende voorbereid zijn op het werken in een school in een grootstedelijke context, terwijl beginnende leraren aangeven dat het afhankelijk is van hun stage.

Wat betreft de **motivatie** van de leraren dan zien we dat er enerzijds leraren zijn die in hun huidige school terechtgekomen zijn zonder er zelf specifiek voor te kiezen. Anderzijds zijn er heel wat leraren die omwille van de werkzekerheid gemotiveerd zijn om in de grootstedelijke context les te geven. Slechts enkele ervaren leraren kozen voor hun huidige school omwille van de visie en werking.

Daarnaast zijn er ook enkele leraren minder gemotiveerd om in hun huidige school te blijven werken en twijfelen ze om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Twee ervaren leraren twijfelen omwille van de woon-werkafstand, de overige beginnende leraren twijfelen vooral omwille van de werkdruk, maar ook omwille van de woon-werkafstand, leerlingendiscipline en carrièremogelijkheden.

Hoofdstuk 6: Conclusie en beleidsaanbevelingen

6.1 Conclusie

Het doel van dit onderzoek is tweeledig. Enerzijds willen we nagaan welke factoren een invloed hebben op de beslissingen van leraren in een grootstedelijke context om al dan niet de school en / of het onderwijs te verlaten. De factoren die in dit onderzoek zijn meegenomen, worden opgesplitst in drie categorieën, namelijk de contextfactoren, de werkcondities en de individuele factoren die respectievelijk in onderzoeksvraag één, twee en drie worden besproken. Anderzijds willen we met dit onderzoek nagaan welke verschillen er op te merken zijn tussen scholen in een grootstedelijke context met een hoge retentie en scholen met een lage retentie. Deze vraag wordt beantwoord in onderzoeksvraag vier. Hieronder worden de resultaten per onderzoeksvraag samengevat en gekoppeld aan de reeds bestaande literatuur. Op basis van deze conclusies worden in het tweede deel van dit hoofdstuk beleidsaanbevelingen geformuleerd.

6.1.1 Contextfactoren

In de eerste onderzoeksvraag van dit rapport worden de contextfactoren onder de loep genomen. Zoals Dupriez en collega's (2016) suggereerden in hun onderzoek, vinden we ook in dit onderzoek terug dat de **leerlingenpopulatie** van scholen in de grootstedelijke contexten voor heel wat uitdagingen zorgt. Zoals aangegeven bij de beschrijving van de scholen hebben de deelnemende scholen een gemiddelde OKI van 2.72. Zo tikken per deelnemende school gemiddeld 67% van de leerlingen aan op de indicator 'thuis taal niet-Nederlands' en 58% op de indicator 'ontvangen van een schooltoelage'. Dit vertaalt zich in vele uitdagingen voor de school en de leraren zoals het differentiëren op verschillende vlakken, het betrekken van ouders bij het schoolse gebeuren, maar ook het rekening houden met de thuissituaties van de leerlingen waarbij er vaak geen ondersteuning is om huiswerk te maken of soms het budget niet voorhanden is om logopedie of zelfs een middagmaal voor de leerlingen te voorzien. Toch zijn deze uitdagingen tegelijkertijd een bron van motivatie voor vele leraren om in deze context te werken en kunnen ze niet als een grote invloed op de beslissing van leraren worden gezien. Leraren vinden het echter wel belangrijk dat ze voldoende ondersteuning krijgen om met deze uitdagingen om te gaan. Deze ondersteuning wordt besproken bij de werkcondities.

Vervolgens zijn de meerderheid van de scholen **gelegen** in een diverse, uitdagende buurt waarbij enkele leraren twijfelen over de veiligheid ervan. Bovendien geven de bevroegden aan dat de buurt waarin hun school gelegen is vaak negatief in de media komt. Men denkt dan ook dat dit nieuwe leraren afschrikt waardoor ze het moeilijker hebben om leraren aan te trekken. Ook zowel de beginnende als de ervaren leraren hebben het gevoel dat ze zich moeten verantwoorden voor het feit dat ze in een bepaalde gemeente of stad werken.

Daarbij aansluitend blijkt de **woon-werkafstand** uit dit onderzoek geen aanzienlijke rol te spelen bij de meerderheid van de leraren in hun beslissing om op de school te blijven werken. Toch zijn de bevroegde leraren gemiddeld 1 uur en 40 minuten onderweg. Slechts twee schoolleiders zien de lange woon-werkafstand die hun leraren dagelijks afleggen als de grootste reden voor het verlaten van leraren op hun school. Opmerkelijk is wel dat bij vijf van de bevroegde beginnende leraren de woon-werkafstand momenteel nog geen invloed heeft, maar dat dit in de toekomst wel kan veranderen afhankelijk van de gezinssituatie. De redenen waarom leraren momenteel wel voor een school in de grootstedelijke context hebben gekozen, wordt bij de individuele factoren besproken.

Daarnaast speelt de **schoolgrootte** een nog kleinere rol. Slechts enkele leraren vinden het belangrijk om niet op een grote school te werken vanwege de meer familiale sfeer in een kleine school. De schoolleiders van een kleine school gebruiken de kleinschaligheid van hun school wel als troef, terwijl de overige schoolleiders toch ook heel wat pluspunten zien in het hebben van een grote school. Zo kunnen ze meer werkzekerheid bieden aan de leraren en worden de taken van leraren die wegens ziekte uitvallen verdeeld over een groter lerarenteam. Ook Allensworth en collega's (2009) vonden in hun onderzoek dezelfde voordelen van een grote school terug.

Wat betreft **het loon en de financiële voordelen** hebben ook deze geen duidelijke invloed op de beslissing van leraren om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten, hoewel verschillende internationale onderzoeken dit wel suggereerden (o.a. Borman & Dowling, 2008; Fulbeck, 2014). Enkele leraren zouden een verhoging van hun loon of bonus niet afslaan, maar twijfelen bij de juiste motivatie die eraan vasthangt. Een bonus voor leraren die in een grootstedelijke context werken zou er namelijk voor kunnen zorgen dat dit nog meer leraren afschrikt.

6.1.2 Werkcondities

In de tweede onderzoeksvraag van dit rapport worden de werkcondities besproken en wat deze betreffen, is het opvallend dat bijna alle leraren van de scholen met een hoge retentie menen dat hun **schoolleider** een sterke leider is en dat de schoolleider een belangrijke rol speelt in hun beslissing om op de school te blijven. Dit gegeven werd ook gevonden in de ruimere Vlaamse context (Vekeman et al., 2020a) en is in overeenstemming met internationaal onderzoek waaruit blijkt dat een goede schoolleider duidelijk communiceert, de leraren inspraak, autonomie en ondersteuning geeft en correcte beslissingen neemt (Boyd, Grossman, et al., 2011; Devos, 2019; Grissom & Bartanen, 2019; Swars et al., 2009). Deze bevindingen sluiten ook aan bij eerder gevoerd Vlaams onderzoek waaruit blijkt dat transformationeel leiderschap een erg belangrijk leiderschapskenmerk is om tot excellent strategisch personeelsbeleid in scholen te komen. Bij transformationeel leiderschap wordt het communiceren en vooropstellen van een duidelijke en gedeelde visie door de schoolleider gecombineerd met het ondersteunen van individuele leraren (Tuytens et al., 2019).

Daarnaast vinden leraren het belangrijk dat ze door hun schoolleider **betrokken** worden **bij beslissingen** op school en **autonomie** krijgen in hun eigen klaspraktijk (De Neve et al., 2015; Ladd, 2011; Simon & Johnson, 2015). Dit onderzoek bevestigt deze eerdere bevindingen daar zowat alle leraren hun school zouden verlaten wanneer hieraan niet wordt voldaan. Terwijl autonomie belangrijk is voor de leraren, verwachten ze wel dat er tegelijk voldoende sturing en ondersteuning komt vanuit de schoolleider. Dit is echter niet specifiek voor scholen in een grootstedelijke context want ook in het onderzoek van Vekeman, Tuytens en Devos (2020b) naar het personeelsbeleid in Vlaamse basis- en secundaire scholen suggereren de onderzoekers dat autonomie het best verleend wordt aan leraren binnen een duidelijk kader.

De **opdracht** die de leraren krijgen heeft geen invloed op hun beslissing, maar wel de manier waarop deze opdracht wordt toegewezen. Opnieuw is inspraak hierbij belangrijk voor de bevroegde leraren. Dit is in lijn met het onderzoek van Tuytens en collega's (2019) waarbij participatieve besluitvorming belangrijk is voor strategisch personeelsbeleid binnen een school.

Ook wat betreft de **schoolcultuur** zien we zoals Johnson en collega's (2012) dat dit samenhangt met het leiderschap op de school. We merken bijvoorbeeld in alle scholen het belang van een goede band van de leraren met de leerlingen op. Toch ervaren heel wat scholen discipline- en gedragsproblemen bij hun leerlingen en deze problemen zorgen ervoor dat twee beginnende leraren twijfelen om de school en het onderwijs te verlaten. Deze bevinding komt overeen met het onderzoek van Vekeman, Devos, Valcke en Rosseel (2017) waaruit blijkt dat een mismatch tussen de eigen waarden van leraren en de schoolcultuur een mogelijke reden is om te veranderen naar een andere school. In dit onderzoek zorgt de mismatch echter niet voor het verlaten van het onderwijs.

Vervolgens zijn alle bevroegden het net zoals in de literatuur unaniem eens over het belang van een goed **schoolteam** (Boyd, Grossman, et al., 2011; Buchanan et al., 2013; Kelchtermans, 2017; Vekeman et al., 2020a). Zowel de collegialiteit, de professionele samenwerking als de ondersteuning spelen een rol bij de beslissingen van leraren om al dan niet het onderwijs en / of de school te verlaten. Ook in het onderzoek naar de loopbaan van onderwijsprofessionals van Mombaers, Vanlommel en Van Petegem (2020) haalden de bevroegde leraren aan dat ze door de ondersteuning van collega's ervoor kiezen om in het beroep te blijven. Collegialiteit wordt in dit onderzoek ook vaak aangehaald als compenserende factor. Wanneer de leraren een lange woon-werkafstand afleggen of een minder goede band hebben met hun schoolleider, zorgt de goede band met collega's ervoor dat ze toch op de school willen blijven werken. Bovendien zorgt de ondersteuning van collega's ervoor dat het krijgen van **aanvangsbegeleiding** voor beginnende leraren in mindere mate mee bepalend is. Toch wensen beginnende en ervaren leraren meer **ondersteuning** in hun klas omdat ze momenteel een zeer hoge werkdruk en **taakbelasting** ervaren. Om die redenen twijfelen er dan ook drie beginnende leraren om het onderwijs

te verlaten. Dit is in lijn met het onderzoek van Vekeman, Tuytens en Devos (2020) waarin de factor werklast het meest genoemd wordt als een job-kenmerk dat als stressvol wordt ervaren en zo het welbevinden van de leraren beïnvloedt. De nood aan extra ondersteuning bij de bevroegde leraren in dit onderzoek kan een gevolg zijn van de uitdagingen omwille van de leerlingenpopulatie waarmee de leraren geconfronteerd worden.

Tot slot hebben de carrièremogelijkheden van de leraren en de faciliteiten op school een beperkte invloed. In overstemming met het onderzoek van Boyd, Lankford en collega's (2011) geven de respondenten in dit onderzoek aan dat de **faciliteiten van de school**, zoals het gebouw, maar ook het materiaal dat voor handen is, belangrijk is voor hen, maar dat dit geen reden is om te veranderen van school. Wanneer de beperkte **carrièremogelijkheden** voor leraren werden besproken, gaf slechts één beginnende leraar aan omwille van die reden het onderwijs te willen verlaten.

6.1.3 Individuele factoren

In de derde onderzoeksvraag worden de individuele factoren besproken. Hierbij zien we dat de gevolgde **opleiding** van de beginnende leraren geen invloed heeft op hun beslissing om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Wat wel opvallend is, is dat bijna alle schoolleiders aangeven dat leraren niet voldoende voorbereid zijn op het werken in een school in een grootstedelijke context, terwijl beginnende leraren aangeven dat het afhankelijk is van hun stage. Dit is in overstemming met het onderzoek van Simon en Johnson (2015). Ook in het TALIS-rapport geven Van Droogenbroeck en collega's (2019) aan dat in Vlaanderen slechts een beperkt deel van de leraren zich effectief goed voorbereid voelt om les te geven in multiculturele en meertalige omgevingen.

Wat betreft de **motivatie** van de leraren zien we dat er enerzijds leraren zijn die in hun huidige school terechtgekomen zijn zonder er zelf specifiek voor te kiezen. Ze worden verplicht door hun schoolbestuur of hadden geen andere optie binnen de scholengemeenschap. Anderzijds zijn er heel wat leraren die omwille van de werkzekerheid gemotiveerd zijn om in de grootstedelijke context les te geven. Hoewel ze hierdoor een langere woon-werkafstand moeten afleggen, zorgt de grotere werkgelegenheid ervoor dat ze toch gemotiveerd zijn om naar de grootstedelijke context te komen. Dit zijn vormen van extrinsieke motivatie (Bruinsma & Jansen, 2010), maar vaak halen de leraren ook aan dat ze meer voldoening halen uit het lesgeven aan een meer uitdagende leerlingenpopulatie, zoals aangegeven bij de contextfactoren. Deze intrinsieke motivatie is in lijn met de resultaten uit het TALIS-rapport (2018) alsook het onderzoek van Johnson en collega's (2012) waarin de onderzoekers aangeven dat veel leraren kiezen voor het werken met kansarme leerlingen vanuit een rechtvaardigheidsgevoel.

Daarnaast zijn er ook enkele leraren minder gemotiveerd om in hun huidige school te blijven werken en twijfelen ze om al dan niet de school en het onderwijs te verlaten. Twee

ervaren leraren twijfelen omwille van de woon-werkafstand, de overige beginnende leraren twijfelen vooral omwille van de werkdruk, maar ook omwille van de woon-werkafstand, leerlingendiscipline en carrièremogelijkheden. Zoals bij de werkcondities reeds aangegeven, geven deze leraren aan dat het vooral het feit is dat ze zich goed voelen in het lerarenteam ervoor zorgt dat ze (voorlopig) blijven in hun huidige school.

6.1.4 Verschillen tussen scholen met een hoge en lage retentie

In de laatste onderzoeksvraag van dit rapport worden de verschillen tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie wat betreft personeelsbeleid onderzocht. Wanneer we de contextfactoren en de individuele factoren bekijken, zijn er bij beiden geen duidelijke verschillen op te merken tussen de scholen met een hoge retentie en de scholen met een lage retentie. Dit is echter wel het geval bij de werkcondities.

Zoals reeds aangegeven zorgt een sterke schoolleider en een duidelijk personeelsbeleid in combinatie met een goed samenwerkend lerarenteam ervoor dat leraren aangetrokken worden tot de school en ook blijven. Hierdoor hebben deze scholen een hoge retentie. De belangrijkste verschillen tussen de deelnemende scholen die een lage retentie hebben en de scholen die een hoge retentie hebben, zijn dan ook het leiderschap in de school, de manier waarop de aanwervingen en de opdrachttoewijzing gebeurt door de schoolleider en het beleid dat hierrond wordt gevoerd.

Zo zien we in lijn met het onderzoek van Tuytens en collega's (2019) waarbij participatieve besluitvorming belangrijk is voor strategisch personeelsbeleid binnen een school, het belang van inspraak voor leraren. In het huidige onderzoek merken we in vier scholen met een lage retentie namelijk op dat er enkele opdrachtwissels plaatsvonden waarbij de leraren geen inspraak hadden.

Daarnaast speelt een schoolleider een belangrijke rol in het personeelsbeleid van een school en dus ook bij het aanwerven en het behouden van leraren. Wat betreft het aanwerven van leraren merken we in het onderzoek dat door het lerarentekort in de grootstedelijke context, slechts weinig schoolleiders gericht nieuwe leraren kunnen aanwerven. Toch zien we hier enkele verschillen tussen scholen met een hoge retentie en scholen met een lage retentie. In scholen met een hoge retentie zijn schoolleiders meer proactief in hun rekruteringsbeleid. Zij werken meer samen met hogescholen en houden contact met afgestudeerde stagiaires om zo de meest passende leraren voor hun school te vinden.

Tot slot merken we een verschil op wat betreft de schoolcultuur. Hoewel alle scholen moeilijkheden ervaren bij het werken aan ouderbetrokkenheid komen er vooral in drie scholen met een lage retentie vaak frustraties naar boven. De bevroegde leraren geven echter niet aan dat deze frustraties leiden tot twijfels om de school of het onderwijs te verlaten. Dit is tegenstelling tot de bevindingen van zowel Allensworth en collega's (2009) en Struyven en collega's (2012). Wat betreft de leerlingendiscipline, merken we in een

school met een lage retentie op dat de afwezige structuur en afspraken bij leraren om om te gaan met leerlingen met gedragsproblemen ervoor zorgt dat leraren de school zouden verlaten. Hierdoor wordt opnieuw het belang van voldoende sturing door de schoolleider opgemerkt.

6.2 Beleidsaanbevelingen

6.2.1 Werken aan het imago van de grootstedelijke context

Vooraleer we overgaan naar aanbevelingen wat betreft het behouden van leraren, willen we eerst even stilstaan bij het aantrekken van leraren specifiek in de grootstedelijke context. Uit het onderzoek blijkt dat zowel leraren als schoolleiders merken dat de buurt waarin hun school gelegen is, bijna uitsluitend negatief in de media komt. Vaak wordt hun gemeente of stad gezien als een onveilige buurt waarin veel misdrijven gebeuren. Dit slecht imago schrikt leraren af waardoor de scholen het moeilijker hebben om leraren aan te trekken die nog niet gewerkt of stage gelopen hebben in de grootstedelijke context. Schoolleiders merken dit op wanneer ze bij vacatures de ligging van hun school vermelden. Men probeert hieraan tegemoet te komen door de naam van hun gemeente of buurt niet in de vacature te vermelden, maar dit probleem vraagt een meer diepgaandere oplossing. Een mogelijkheid om aan dit negatieve imago van de grootstedelijke context te werken, kan het uitwerken van een grootschalige campagne zijn rond het onderwijs in deze context. Door gebruik te maken van getuigenissen van leraren en schoolleiders of door het dagelijkse schoolleven in een school in een grootstedelijke context in beeld te brengen en deze te verspreiden, kan het onderwijs in de grootstedelijke context in een positief daglicht worden geplaatst. Een campagne die niet alleen focust op het bereiken van toekomstige leraren, maar ook op het aanspreken van de gehele bevolking zou er voor kunnen zorgen dat leraren die in deze context werken zich ook minder moeten verantwoorden voor hun keuze. Ook de rijkdom aan citaten uit dit onderzoek zorgen ervoor dat er reeds een echt beeld geschetst wordt van het onderwijs in de grootstedelijke context. Deze getuigenissen kunnen dan ook gebruikt worden om de belevingswereld van leraren in de grootstedelijke context sterker in de verf te zetten.

Een belangrijke kanttekening hierbij is dat het werken aan het imago van het onderwijs in de grootstedelijke context de uitdagingen die er zijn niet wegneemt. Soms wordt gezegd dat grootstedelijke contexten extra uitdagend zijn voor leraren omwille van de kansarme leerlingenpopulatie, maar uit ons onderzoek blijkt niet dat dit de grote verklaring is voor het verloop en de uitstroom van leraren. Naast de uitdagingen, zorgt de grootstedelijke context namelijk ook voor voldoende voldoening en zijn deze uitdagingen een extra motivatie voor leraren.

6.2.2 Aandacht voor de grootstedelijke context in de lerarenopleiding

Aansluitend op de eerste aanbeveling, richt ook deze tweede aanbeveling zich op het aantrekken van leraren in de grootstedelijke context door specifieke aandacht te besteden aan de grootstedelijke context in de lerarenopleiding. Hoewel leraren in dit onderzoek aangeven dat de gevolgde lerarenopleiding geen invloed heeft op hun beslissing om al dan niet te blijven werken in een grootstedelijke context, merken we toch het belang van het besteden van aandacht aan deze context in de lerarenopleiding op. Beginnende leraren geven namelijk wel aan dat ze een beter en duidelijker beeld van het onderwijs in de grootstedelijke context hebben wanneer ze reeds de mogelijkheid hadden om er hun stage te doen. De helft van de beginnende leraren gaf aan dat dit verplicht was, de andere helft waar het niet verplicht was, zou dit wel een goede aanpassing vinden. Om die reden wordt in deze aanbeveling dan ook gevraagd om een langdurige stage in de grootstedelijke context te verplichten voor elke student in de lerarenopleiding. Deze stage kan er enerzijds voor zorgen dat hun beeld van de context verandert, maar dat ze anderzijds ook beter voorbereid zijn op de mogelijke uitdagingen die deze context met zich meebrengt en dat ze beter weten wat ze kunnen verwachten.

Een andere mogelijkheid om leraren in opleiding warm te maken voor het lesgeven in de grootstedelijke context, is het aanbieden van een module of vak waarin er specifiek wordt ingegaan op deze context en de uitdagingen. Aan deze module of dit vak kan uiteraard ook een nauwe samenwerking tussen een hogeschool en basisscholen gekoppeld worden. Zoals er in dit onderzoek gebruik wordt gemaakt van getuigenissen van schoolleiders en leraren uit de grootstedelijke context, kunnen deze getuigenissen ook gebruikt worden in een specifiek vak of module. Schoolleiders en leraren kunnen worden uitgenodigd om een echt en correct beeld van hun school en de context te schetsen.

6.2.3 Belang van een sterke schoolleider

Een schoolleider speelt een belangrijke rol in het personeelsbeleid van een school en dus ook bij het aanwerven en het behouden van leraren. Wat betreft het aanwerven van leraren merken we in het onderzoek dat door het lerarentekort in de grootstedelijke context, slechts weinig schoolleiders gericht nieuwe leraren kunnen aanwerven. Toch zien we in dit onderzoek dat in scholen met een hoge retentie schoolleiders meer proactief zijn in hun rekruteringsbeleid. Zij werken meer samen met hogescholen en houden contact met afgestudeerde stagiaires om zo de meest passende leraren voor hun school te vinden.

Daarnaast werken momenteel vijf van de bevroegde schoolleiders samen met collega's uit hetzelfde schoolbestuur of scholengemeenschap om leraren aan te trekken. Dit doen ze door gezamenlijk vacatures te verspreiden of een gezamenlijke databank aan te leggen waarin mogelijke kandidaten worden opgenomen. Door deze nauwere samenwerkingen kunnen schoolleiders elkaar ondersteunen en / of ondersteuning krijgen vanuit de scholengemeenschap of het schoolbestuur in hun zoektocht naar leraren.

Wat betreft het behouden van leraren merken we dat sterk leiderschap door de bevrageden omschreven wordt als een schoolleider die duidelijk communiceert, de leraren inspraak, autonomie en de juiste mate van ondersteuning geeft en in staat is om correcte beslissingen te nemen. Omdat in zowat alle scholen met een hoge retentie de leraren van mening zijn dat hun schoolleider een sterke leider is en dat dit een belangrijke rol speelt in hun beslissing om op de school te blijven, kunnen we het inzetten op deze kenmerken door schoolleiders enkel maar aanmoedigen. Niet alleen schoolleiders moeten hier aandachtig voor zijn, ook pedagogische begeleidingsdiensten en aanbieders van opleidingen voor schoolleiders kunnen hier op inspelen door specifieke ondersteuning of vormingen aan te bieden die focussen op deze kenmerken.

Als we specifiek ingaan op de manier waarop de opdrachttoewijzing gebeurt in een school, vinden we dat zowel ervaren als beginnende leraren er belang aan hechten om betrokken te worden bij deze beslissingen. In vier scholen met een lage retentie vonden er enkele opdrachtwissels plaats waarbij de leraren geen inspraak hadden en tijdens het interview uitten ze hun ongenoegen over deze situaties. We kunnen schoolleiders aanraden om een duidelijk beleid rond de opdrachttoewijzing uit te werken dat transparant is naar het volledige lerarenteam toe en waarbij leraren ook betrokken worden. Als dit niet goed wordt ingevuld, kan dit verstrekende gevolgen hebben voor het verloop van leraren in de school.

Concreet is deze aanbeveling wat betreft het schoolleiderschap tweeledig. Enerzijds richten we ons tot de schoolleiders waarbij we hen aanbevelen om proactief te zijn in hun rekruteringsbeleid waarbij zowel samenwerkingen binnen het schoolbestuur en de scholengemeenschap belangrijk kunnen zijn, maar ook een samenwerking met hogescholen. Daarnaast vragen we aan schoolleiders om bij de opdrachttoewijzing duidelijk en transparant naar leraren toe te zijn en hen te betrekken bij de beslissingen die worden genomen wat betreft de verdeling van de opdrachten.

Anderzijds richten we ons in deze aanbeveling tot de pedagogische begeleidingsdiensten en aanbieders van opleidingen voor schoolleiders. We raden hen aan sterker in te spelen op de kenmerken van een sterke schoolleider in hun vormingen en andere vormen van ondersteuning. Bovendien zou dit niet enkel de schoolleiders uit de grootstedelijke context ten goede komen, maar is dit een relevante aanbeveling voor alle schoolleiders in Vlaanderen.

6.2.4 Cruciale rol schoolteam

De bevragede leraren en schoolleiders zijn er het unaniem over eens dat het schoolteam een cruciale rol speelt bij de beslissing van leraren om al dan niet de school en / of het onderwijs te verlaten. Het is duidelijk dat leraren veel voldoening en ondersteuning halen uit goede contacten met hun collega's. Wanneer leraren door andere factoren zoals de lange woon-werkafstand, de taakbelasting of de minder goede band met de schoolleider

twijfelen om de school te verlaten, zorgt de collegialiteit er vaak voor dat leraren toch op de school blijven.

Uit dit onderzoek blijkt duidelijk dat leraren veel belang hechten aan de ondersteuning die ze krijgen van hun collega's. Heel vaak wordt er verwezen naar de goede band met hun graad-collega, parallel-collega of ondersteuner. Het ontwikkelen van een goede samenwerking tussen personeelsleden door een schoolleider is een van de meest cruciale bouwstenen van een sterk schoolbeleid (Devos, 2019). In de deelnemende scholen komt een vlotte samenwerking tot stand doordat schoolleiders de leraren de mogelijkheid geven om overlegmomenten binnen de schooluren te laten plaatsvinden. Dit doen ze door bij parallelleraren dezelfde uren les vrij te maken. Wanneer dit systematisch zou worden gedaan voor alle parallelleraren in een school, kan dit de professionele samenwerking in het team bevorderen.

Omwille van bovenstaande bevindingen, richten we ons in deze aanbeveling opnieuw tot de schoolleiders. We raden hen aan de professionele samenwerking tussen personeelsleden te bevorderen door hen voldoende mogelijkheden te geven om binnen de schooluren te overleggen. Ook de aanwezigheid van een schoolleider tijdens overlegmomenten, toont de betrokkenheid van de schoolleider en kan de samenwerking in het lerarenteam ten goede komen.

6.2.5 Minder planlast en meer ondersteuningsmogelijkheden

Hoewel uit dit onderzoek blijkt dat heel wat leraren tevreden zijn over de ondersteuning die ze krijgen in de klaspraktijk, is er toch ook een grote groep leraren die meer ondersteuning wenst in hun klas. De verschillende thuistalen, achtergronden en niveaus van leerlingen zorgen ervoor dat leraren heel gedifferentieerd te werk moeten gaan, maar in dit onderzoek geven leraren aan dat dit niet mogelijk is wanneer ze alleen voor een klas van ongeveer 20 leerlingen staan. In één school met een hoge retentie wordt er gewerkt met team-teaching waarbij drie leraren samen verantwoordelijk zijn voor een groep van 40 leerlingen zonder dat er iemand specifiek als de zorgleraar of ondersteuner wordt aangesteld. Hoewel deze werking heel veel overleg vraagt van de leraren, hebben ze wel het gevoel dat het de taakbelasting bij een korte afwezigheid van één van de twee collega's waarmee ze samen voor de klas staan, verminderd. De volledige zorgondersteuning valt immers niet meteen weg. Dit gebeurt echter wel vaak in de overige negen scholen waar telkens een halftijdse ondersteuner per klas wordt aangesteld. Wanneer in deze scholen een leraar afwezig is en deze vanwege het lerarentekort niet kan worden vervangen, gaat de ondersteuner vaak de klas overnemen en valt de ondersteuning in dat geval in de overige klassen weg. Hoewel het wegvallen van een leraar bij team-teaching ook betekent dat er meer werk terecht komt bij de overige leraren, kan deze werkvorm wel een tijdelijke verlichting van de onmiddellijke taaklast door het uitvallen van een collega betekenen.

Momenteel geven zowel de ervaren als de beginnende leraren en de schoolleiders in het onderzoek aan dat de taakbelasting te zwaar is en de werkdruk te hoog ligt. De beginnende leraren geven vooral aan dat er veel meer bij de functie van leraar komt kijken dan eerst verwacht. Zo vragen het bijhouden van administratie, het opstellen van jaarplannen en het organiseren van oudercontacten veel extra tijd. Het uitbreiden van de uren voor aanvangsbegeleiding zou hierbij gevraagd kunnen worden aan de overheid. In negen deelnemende scholen geven beginnende leraren aan dat ze een vorm van aanvangsbegeleiding krijgen. Wanneer een leraar uit de school vrij geroosterd wordt om deze taak op zich te nemen, vonden de beginnende leraren dit het meest relevant, maar vaak nog te beperkt. Hoewel de helft van de leraren aangeven dat de aanvangsbegeleiding geen invloed heeft op hun beslissing om in de school te blijven werken omdat ze met hun vragen ook bij andere collega's terecht kunnen, zorgt het uitbreiden van de aanvangsbegeleiding naar 20 uur ervoor dat een school met een lage retentie momenteel minder lerarenwissels kent. Ook de beginnende leraren in deze school halen dit aan als een belangrijke reden om op de school te blijven werken.

Via team-teaching of extra uren aanvangsbegeleiding kan de taakbelasting verminderd worden. Het is van groot belang om aan deze vraag van leraren tegemoet te komen, daar er verschillende leraren uit dit onderzoek aangeven dat ze omwille van de taakbelasting twijfelen om niet alleen de school, maar ook het onderwijs te verlaten. Daarnaast zijn de leraren en schoolleiders het echter niet eens over de invloed van de grootstedelijke context op hun taakbelasting. Toch kunnen we vermoeden dat de leerlingenpopulatie voor extra taakbelasting zorgt, ook al zijn leraren zich daar niet altijd van bewust. Het differentiëren, maar ook het werken aan de ouderbetrokkenheid en de leerlingendiscipline vraagt veel van leraren. Een duidelijk beleid rond het werken aan de ouderbetrokkenheid alsook de leerlingendiscipline kan worden aanbevolen. Wanneer de afspraken duidelijk zijn voor leraren, maar ook voor de ouders en leerlingen kan dit al heel wat van de frustraties wegnemen. Daarnaast halen enkele schoolleiders aan dat ze graag zouden werken met een brugfiguur in hun school. De brugfiguur zou figuurlijk de brug kunnen slaan tussen de ouders en de school en heel wat taken die nu bij de schoolleider en de leraren terecht komen, wegnemen. Zo kan een brugfiguur de ouders opbellen voor bijvoorbeeld het oudercontact, tolken regelen en ouders uitnodigen voor praatcafés. Deze taken komen nu bij de leraren terecht. Het is hierbij wel belangrijk dat de brugfiguur dit doet met als doel de kloof tussen de ouders en de school en meer specifiek de leraren te verkleinen. Vanuit deze bevindingen vragen we in deze aanbeveling dan ook aan de overheid of het mogelijk is om middelen te voorzien zodat een brugfigurenproject in scholen in een grootstedelijke context kan worden opgestart.

Referenties

- Allen, R., Burgess, S., & Mayo, J. (2018). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics*, 26(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/09645292.2017.1366425>
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools*.
- Atteberry, A., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2017). Teacher Churning: Reassignment Rates and Implications for Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 3–30. <https://doi.org/10.3102/0162373716659929>
- Baker, B. D., & Cooper, B. S. (2005). Do principals with stronger academic backgrounds hire better teachers? Policy implications for improving high-poverty schools. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 449–479. <https://doi.org/10.1177/0013161X04269609>
- Barnes, G., Crowe, E., & Schaefer, B. (2007). The cost of teacher turnover in five states: A pilot study. *National Commission on Teaching and America's Future*, Washington, D.C.
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). Qualitative data analysis with Nvivo. In *Journal of Education for Teaching* (Vol. 40). <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.866724>
- Beleidsdomein Onderwijs en Vorming. (2018). *Omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming*. Brussel.
- Bland, P., Church, E., & Luo, M. (2014). Strategies for Attracting and Retaining Teachers. *Administrative Issues Journal: Education, Practice, and Research*, 4(1), 545. <https://doi.org/10.5929/2014.4.1.2>
- Borman, G. D., & Dowling, M. N. (2008). 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>
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The influence of school administrators on teacher retention decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333. <https://doi.org/10.3102/0002831210380788>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M., & Wyckoff, J. (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 88–110. <https://doi.org/10.1002/pam>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005a). Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students. *American Economic Review*, 95(2), 166–171. <https://doi.org/10.1257/000282805774669628>
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005b). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113–132. <https://doi.org/10.1002/pam.20072>

- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the revolving door: Increasing teacher retention. *Politics and Policy*, 36(5), 750–774. <https://doi.org/10.1111/j.1747-1346.2008.00133.x>
- Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education*, 33(2), 185–200. <https://doi.org/10.1080/02619760903512927>
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23–30.
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., & Burke, P. (2013). Teacher retention and attrition: views of early career teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 112–129. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2004). The Effects of School Facility Quality on Teacher Retention in Urban School Districts. *National Clearinghouse for Educational Facilities*, 1–10. <https://doi.org/10.1.1.231.5373>
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Retrieved from http://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teacher_Turnover_REPORT.pdf
- Clotfelter, C. T., Glennie, E., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5–6), 1352–1370. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.07.003>
- Darling-Hammond, L. (2010). Recruiting and Retaining Teachers: Turning Around the Race to the Bottom in High-Need Schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 16–32. <https://doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p16-32>
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... Kington, A. (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes. In *Final Report*. <https://doi.org/10.1080/13632430701799718>
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.003>
- den Brok, P., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- 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.

- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen: wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls Leiderschap in Onderwijs*, 1, 5–16.
- Donaldson, M. L., & Johnson, S. M. (2010). The price of misassignment: The role of teaching assignments in teach for america teachers' exit from low-income schools and the teaching profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 299–323. <https://doi.org/10.3102/0162373710367680>
- Duke, D. L. (2006). What We Know and Don't Know About Improving Low-Performing Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(10), 729–734.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615–634. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
- Franck, E., Nicaise, I., & Lavrijsen, J. (2017). Extra middelen, meer gelijke onderwijskansen? De effectiviteit van de compensatiefincanciering voor scholen met leerlingen uit kansengroepen onder de loep.
- Freedman, S. W., & Appleman, D. (2009). How teacher education can contribute to teacher retention in high-poverty, urban schools. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 323–337. <https://doi.org/10.1177/0022487109336181>
- Fulbeck, E. S. (2014). Teacher Mobility and Financial Incentives: A Descriptive Analysis of Denver's ProComp. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(1), 67–82. <https://doi.org/10.3102/0162373713503185>
- Gallant, A., & Riley, P. (2017). Early career teacher attrition in Australia: inconvenient truths about new public management. *Teachers and Teaching*, 23(8), 896–913. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358707>
- Geiger, T., & Pivovarova, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 24(6), 604–625. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>
- Grissom, J. A. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record*, 113(11), 2552–2585.
- Grissom, J. A., & Bartanen, B. (2019). Strategic Retention: Principal Effectiveness and Teacher Turnover in Multiple-Measure Teacher Evaluation Systems. *American Educational Research Journal*, 56(2), 514–555. <https://doi.org/10.3102/0002831218797931>
- Grissom, J. A., Viano, S. L., & Selin, J. L. (2016). Understanding Employee Turnover in the Public Sector: Insights from Research on Teacher Mobility. *Public Administration Review*, 76(2), 241–251. <https://doi.org/10.1111/puar.12435>

- Guarino, C. M., Brown, A. B., & Wyse, A. E. (2011). Can districts keep good teachers in the schools that need them most? *Economics of Education Review*, 30(5), 962–979. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.04.001>
- Guarino, C. M., Santibañez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research*, 76(2), 173–208. <https://doi.org/10.3102/00346543076002173>
- Guin, K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 1–30.
- Hanushek, E. A., Kain, J. F., & Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources*, 39(2), 326–354. <https://doi.org/10.3368/jhr.xxxix.2.326>
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference, what is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/
- Holme, J. J., Jabbar, H., Germain, E., & Dinning, J. (2018). Rethinking Teacher Turnover: Longitudinal Measures of Instability in Schools. *Educational Researcher*, 47(1), 62–75. <https://doi.org/10.3102/0013189X17735813>
- Horng, E. L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*, 46(3), 690–717. <https://doi.org/10.3102/0002831208329599>
- 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.
- Huber, S. G., & Muijs, D. (2010). School Leadership Effectiveness: the growing insight in the importance of school leadership for the quality and development of schools and their pupils. In *School Leadership - International Perspectives* (pp. 57–77). <https://doi.org/10.1007/978-90-481-3501-1>
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 105(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/00220671.2011.584922>
- Ingersoll, R. M. (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. M. (2002). Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. A Research Report. Document R-02-1. *Center for the Study of Teaching and Policy*.
- Ingersoll, R. M. (2003). Is There Really a Teacher Shortage? Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/133%0AREprinted

- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Retrieved from www.nea.org/books.
- Johnson, S. M., Berg, J. H., & Donaldson, M. L. (2005). *Who stays in teaching and why: a review of the literature on teacher retention*. Retrieved from www.gse.harvard.edu/~ngt.
- 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>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers’ working conditions on their professional satisfaction and their students’ achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39.
- Kaden, U., Patterson, P. P., Healy, J., & Adams, B. L. (2016). Stemming the Revolving Door: Teacher Retention and Attrition in Arctic Alaska Schools. *Global Education Review*, 3(1), 129–147. Retrieved from <http://ger.mercy.edu/index.php/ger/article/view/175/174>
- Kalogrides, D., Loeb, S., & Béteille, T. (2012). Systematic Sorting: Teacher Characteristics and Class Assignments. *Sociology of Education*, 86(2), 103–123. <https://doi.org/10.1177/0038040712456555>
- Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. Q. (2007). Keeping New Teachers: A First Look at the Influences of Induction in the Chicago Public Schools. In *Consortium on Chicago School Research at the University of Chicago*. Retrieved from https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/keeping_new_teachers012407.pdf
- Kelchtermans, G. (2017). ‘Should I stay or should I go?’: unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 23(8), 961–977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kukla-Acevedo, S. (2009). Leavers, movers, and stayers: the role of workplace conditions in teacher mobility decisions. *Journal of Educational Research*, 102, 443–453.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers’ Perceptions of their Working Conditions: How Predictive of Planned and Actual teacher Movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2002). Teacher sorting and the plight of urban schools: A descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(1), 37–62. <https://doi.org/10.3102/01623737024001037>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers’ work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.03.006>
- Loeb, S., Darling-Hammond, L., & Luczak, J. (2005). How Teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44–70.

- Miles, B. M., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mombaers, T., Vanlommel, K., & Van Petegem, P. (2020). *De loopbaan van onderwijsprofessionals*. Antwerpen.
- Newberry, M., & Allsop, Y. (2017). Teacher attrition in the USA: the relational elements in a Utah case study. *Teachers and Teaching*, 23(8), 863–880. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358705>
- Ovenden-Hope, T., Blandford, S., Cain, T., & Maxwell, B. (2018). RETAIN early career teacher retention programme: evaluating the role of research informed continuing professional development for a high quality, sustainable 21st century teaching profession. *Journal of Education for Teaching*, 44(5), 590–607. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516349>
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experiences in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching*, 16(2), 259–276. <https://doi.org/10.1080/13540600903478524>
- Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.017>
- Redding, C., & Henry, G. T. (2018). New Evidence on the Frequency of Teacher Turnover: Accounting for Within-Year Turnover. *Educational Researcher*, 47(9), 577–593. <https://doi.org/10.3102/0013189X18814450>
- 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>
- 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>
- Sass, D. A., Seal, A. K., & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200–215. <https://doi.org/10.1108/09578231111116734>
- Scafidi, B., Sjoquist, D. L., & Stinebrickner, T. R. (2007). Race, poverty, and teacher mobility. *Economics of Education Review*, 26, 145–159. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.08.006>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Jean Clandinin, D. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1),

- Simon, N. S., & Johnson, S. M. (2015). Teacher turnover in high-poverty schools: What we know and can do. *Teachers College Record*, 117(3), 1–36.
- Sims, S. (2019). Modelling the relationships between teacher working conditions, job satisfaction and desire to move schools. In *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3578>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (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>
- Stadsmonitor Vlaanderen. (2020). OKI: Onderwijs kansarmoede-indicator. Retrieved May 10, 2020, from <https://gemeente-stadsmonitor.vlaanderen.be/oki-onderwijs-kansarmoede-indicator>
- Staelens, E. (2017). Het loopbaanpact: van uitstel naar afstel? In *Leerkrachten en hun loopbaan. Evolutie of stilstand?* (Politeia, pp. 139–155). Brussel.
- 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 Studiën*, 89(1), 3–19.
- Sun, R., & Wang, W. (2017). Transformational leadership, employee turnover intention, and actual voluntary turnover in public organizations. *Public Management Review*, 19(8), 1124–1141. <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1257063>
- Swars, S. L., Meyers, B., Mays, L. C., & Lack, B. (2009). A two-dimensional model of teacher retention and mobility: Classroom teachers and their university partners take a closer look at a vexing problem. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 168–183. <https://doi.org/10.1177/0022487108329116>
- Tehseen, S., & Ul Hadi, N. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233–244. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n1p233>
- Thibodeaux, A., Labat, M., Lee, D., & Labat, C. (2015). The Effects of Leadership and High-Stakes Testing on Teacher Retention. *Academy of Educational Leadership Journal*, 19(1), 227.
- Thomas, L. (2018). *Unravelling primary school teachers' induction period from a social network perspective*. Ghent: Ghent University.
- Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R.

- (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(2), 160–188. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>
- Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2019). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Gent.
- Vagi, R., & Pivovarova, M. (2017). “Theorizing teacher mobility”: a critical review of literature. *Teachers and Teaching*, 23(7), 781–793. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1219714>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavandias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen - Volume I*. Retrieved from <https://www.acer.org/talis>
- Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M., & Rosseel, Y. (2017). Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit? *Educational Review*, 69(4), 411–434. <https://doi.org/10.1080/00131911.2016.1228610>
- Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020a). *Belangrijke job demands en job resources in relatie tot het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten*. Gent.
- Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020b). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: eindrapport*. Gent.
- Vlaamse overheid. (2020). Van tijdelijke aanstelling tot vaste benoeming. Retrieved May 10, 2020, from <https://www.vlaanderen.be/van-tijdelijke-aanstelling-tot-vaste-benoeming>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bijlagen

Bijlage 1 - Interviewleidraad schoolleider

Inleiding

In de eerste plaats wil ik u bedanken voor uw medewerking. Voor we van start gaan zal ik u eerst nog even kort uitleggen waarover het interview gaat. Uit onderzoek blijkt dat in scholen met een kansarme leerlingenpopulatie vaak de minst ervaren leraren werken. De meer ervaren leraren werken dan dikwijls in minder uitdagende contexten. Mogelijks versterkt het lerarentekort deze ongelijke verdeling. De vraag rijst hoe het beleid zou kunnen interveniëren op de ongelijke verdeling van ervaren leraren en waarom scholen in een grootstedelijke context het moeilijker hebben om leraren aan te trekken en te behouden. Om op deze vragen een antwoord te kunnen bieden, is het belangrijk om inzicht te verwerven in de factoren die bijdragen tot het personeelsverloop op een school in deze grootstedelijke context. In opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming wordt daarom vanuit het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO) bijkomend wetenschappelijk onderzoek gevoerd rond deze specifieke thematiek door onze onderzoeksgroep BELLON (Beleid en Leiderschap in Onderwijs) van de Universiteit Gent.

Zo meteen wordt via dit interview dieper ingegaan op de factoren die een invloed kunnen hebben op het personeelsverloop op uw school. Daarin ga ik u enkele vragen stellen waarbij ik peil naar uw ervaringen en meningen m.b.t. het aantrekken en het behouden van leraren op uw school. Hierbij wil ik benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat immers over uw persoonlijke beleving. Alles wat u mij vertelt, zal vertrouwelijk behandeld worden en anoniem verwerkt. Er wordt zeker geen oordeel geveld over het functioneren van u of uw school. Aangezien het moeilijk is om alles te noteren wat er gezegd wordt, zal het interview opgenomen worden. Bent u hiermee akkoord? Tijdens het interview zal ik af en toe aantekeningen maken om voor mezelf de lijn van het gesprek vast te houden. Het interview zal ongeveer anderhalf uur beslag nemen. Hebt u tot zover vragen?

Algemene gegevens directeur

Voor we effectief van start gaan, heb ik eerst enkele korte algemene vragen voor u.

- Hoe lang bent u al werkzaam binnen het onderwijs?
- Hoe lang bent u al werkzaam als directeur?
- Was u voor u directeur werd ook werkzaam in deze school?

- Hoe lang bent u al werkzaam in deze school?
- Hoe lang bent u al werkzaam binnen deze school als directeur?
- Wat is u huidige opdrachtregeling: deeltijds of voltijds?
- Heeft u een leidinggevend team in de school?
- Bent u vast-benoemd als directeur?
- Wat is uw hoogste diploma?
- Hebt u een specifieke opleiding genoten als directeur? Zo ja, welke?
- Hoe oud bent u?

Algemeen: visie school

- Hoe zou u uw school omschrijven voor iemand die de school niet kent?
 - Heeft uw school een duidelijke visie waar ze naar streeft? Welke?
 - Houdt u daar rekening mee bij de rekrutering van nieuwe leraren?
 - Kan de visie een reden zijn voor leraren die specifiek willen komen / of weggaan?

Leraren aantrekken

Vooraleer we dieper ingaan op de specifieke factoren, zou ik graag wat zich krijgen op de situatie in uw school aan de hand van volgende vragen.

- Hoe rekruteert uw leraren?
 - Hoe maakt u uw vacatures bekend?
 - Welke moeilijkheden ervaart u hierbij?
 - Welke (bijzondere) inspanningen doet u hiervoor?
- Ervaart u een tekort aan leraren?
 - Welke profielen?
 - Wat is de impact van het lerarentekort op uw school?
 - Gevolgen voor uzelf als directie?
 - Gevolgen voor het lerarenteam?
 - Gevolgen voor de leerlingen?

Leraren behouden

- Kunt u mij wat meer vertellen over de lerarenwissels op uw school?
 - Vertrekken er veel leraren?
 - Merkt u de laatste jaren veranderingen op?
 - Wat trekt leraren volgens u aan in de school?
 - Waarom vertrekken / blijven leraren op uw school?

- Ervaar je twijfels bij de leraren om de school te verlaten?
 - Welke redenen geven ze aan?
 - Hoe merkt u dat?
- Welke initiatieven heeft u al genomen om lerarenwissels tegen te gaan?
- Welke initiatieven kan het beleid op Vlaams niveau nemen om het lerarenverloop in een grootstedelijke context te beperken?
 - Zijn er volgens u ook initiatieven die de school zelf of het schoolbestuur kan nemen?
 - Waar zou jij als directie mee geholpen zijn?
- Welke gevolgen hebben de lerarenwissels voor uw school?
 - Voor uzelf als directie?
 - Voor het lerarenteam?
 - Voor de leerlingen?
- Wat zijn de grootste voor- en nadelen die de vele / weinige lerarenwissels met zich meebrengen?
- Welke rol speelt het lerarenplatform en het schoolbestuur / scholengemeenschap bij zowel het aantrekken als het behouden van leraren op uw school?

Lerarenkenmerken

Algemeen

- Zou u een omschrijving kunnen geven van uw lerarenteam?
 - Hoeveel leraren telt de school?
 - Wat is ongeveer de gemiddelde leeftijd van uw lerarenkorps?
 - Is er diversiteit in diploma's bij de leraren? (masters, bachelors..., lager, SO, KO...
 - Hebben de leraren bijkomende opleidingen gevolgd? (Bv. over meertaligheid)
 - Wat is bij benadering de verdeling van ervaren (meer dan 5 jaar) en niet ervaren leraren in de school?
 - Hoe is dit veranderd doorheen de tijd?
 - Wat is de verdeling mannelijke en vrouwelijke leraren ongeveer in de school?
 - Werken de meeste leraren voltijds of deeltijds?
 - Wat is de reden hiervoor?
 - Hoe zet u de zorguren (SES-lestijden) in?

Motivatie

- Zijn uw leraren gemotiveerd om te werken in deze school?

- Waaraan merkt u dat?

Opleiding

- Vindt u dat uw leraren een opleiding hebben genoten die hen voldoende heeft voorbereid op de job van leraar in deze grootstedelijke context?
- Vindt u dat uw leraren voldoende opgeleid zijn om te kunnen differentiëren?
 - Waar ziet u tekorten?
- Vindt u dat uw leraren bekwaam genoeg zijn om te kunnen inspelen op de huidige uitdagingen in het onderwijs (21st century skills, stijgende migratie...)?
- Op welke manier heeft de opleiding van de leraren een invloed op het al dan niet blijven werken in uw school?

Contextfactoren

Leerlingenpopulatie

Voor dit onderzoek werden scholen geselecteerd met een hoge OKI. OKI staat voor onderwijs kansarmoede-indicator en is gebaseerd op vier indicatoren, namelijk het opleidingsniveau van de moeder, het al dan niet recht hebben op een schooltoelage, de thuistaal en de buurt. Omdat cijfergegevens niet alles zeggen, vroeg ik mij af of u een omschrijving kan geven van de leerlingenpopulatie op uw school?

- Als ik kijk naar de indicatoren waarop de OKI gebaseerd is, dan zie ik dat er heel veel leerlingen in uw school aantikken op de indicator thuistaal / studietoelage (*afhankelijk van school tot school*). Welke invloed heeft dit op het aantrekken en behouden van leraren?
- Is dit veranderd doorheen de jaren?
- Hoe ervaren de leraren het werken met deze leerlingenpopulatie?
- Op welke manier beïnvloedt de leerlingenpopulatie de beslissing van leraren om al dan niet in uw school te blijven werken?

Schoolligging

- Hoe zou u de buurt waarin uw school gevestigd is omschrijven?
- Hoever is de school gelegen van de woonplaats van de leraren?
 - Welke voor- en nadelen brengt dit met zich mee?
 - Welke impact heeft dit op de lerarenretentie op uw school?

Schoolgrootte

- Hoeveel leerlingen telt uw school?

- Trekt dit leraren aan of schrikt dit hen vaak af wanneer ze komen solliciteren?
- Heeft u het gevoel dat de schoolgrootte een invloed heeft op de beslissingen van leraren om al dan niet te blijven op uw school?

Werkcondities

Leiderschap

- Hoe zou u goed leiderschap omschrijven?
- Wat zijn uw belangrijkste taken als schoolleider binnen de school?
- Wat zijn uw sterke punten als schoolleider?
- Wat zijn uw zwakke punten als schoolleider?

Collegialiteit

- Hoe zou u de relatie of de sfeer tussen de leraren omschrijven?
- Zijn er soms (grote) spanningen tussen de leraren?
 - Hebben deze spanningen al geleid tot het verlaten van uw school door leraren?
- Hoe verlopen de contacten (zowel formeel als informeel) tussen de leraren?
 - Hoe zou u de samenwerking omschrijven?
 - Tussen de leraren?
 - Tussen u en de leraren?
 - Hoe stimuleert u als directeur de samenwerking tussen de leraren?
 - Kunt u een voorbeeld geven waarbij de collegialiteit op uw school geleid heeft tot het blijven of vertrekken van leraren?

Coaching en mentoring (van nieuwe leraren)

- Welke ondersteuning krijgen nieuwe leraren op deze school?
 - Krijgen nieuwe leraren een mentor?
 - Heeft u het gevoel dat deze ondersteuning voldoende is?

Professionele ontwikkeling

- Welke vormen van professionele ontwikkeling voor leraren stimuleert u?
 - Heeft u school een nascholingsplan? Wat houdt dit in?
 - Op wat baseert u zich?
 - Werkt u vaak samen met externen? Op welke manier?
- Welke rol als directeur heeft u bij de professionele ontwikkeling van uw leraren?
- Neemt uw school specifieke initiatieven van professionele ontwikkeling die bedoeld zijn om leraren aan te trekken en te behouden op uw school?

- Kunt u een voorbeeld geven?
- Neemt uw school specifieke initiatieven van professionele ontwikkeling die bedoeld zijn om leraren te ondersteunen om in deze specifieke grootstedelijke context les te geven?
 - Kunt u een voorbeeld geven?

Autonomie en carrièremogelijkheden

- Worden leraren betrokken bij het maken van beslissingen op school?
 - Op welke manier?
 - Krijgen leraren veel autonomie in hun klaspraktijk?
 - Heeft u het gevoel dat leraren hierover tevreden zijn?
 - Denkt u dat dit ervoor kan zorgen dat leraren (niet) veranderen van school?
- Er wordt vaak gezegd dat men als leraar een vlakke loopbaan heeft.
 - Gaat u hiermee akkoord?
 - Denkt u dat de beperkte carrièremogelijkheden in het onderwijs ervoor zorgen dat leraren uitstromen?
 - Heeft u dit al ervaren op uw school?

Opdrachttoewijzing en taakbelasting

- Op welke manier gebeurt de opdrachttoewijzing op uw school?
 - Hebben de leraren inspraak hierbij?
 - Ervaart u daar problemen mee?
 - Denkt u dat alle leraren tevreden zijn met hun opdracht?
 - Zijn er leraren die de school verlaten omwille van de opdracht die ze toegewezen hebben gekregen?
- Hoeveel leerlingen telt een gemiddelde klas op uw school?
 - Heeft u bewust gekozen voor kleine / grote klassen?
 - Zijn de leraren tevreden met de klasgrootte?
 - Heeft een ontevredenheid met de klasgrootte al geleid tot het verlaten van de school door een leraar?
- Geven uw leraren aan dat ze voldoende tijd hebben om alles wat van hen verwacht wordt in orde te brengen?
 - Op welke manier beïnvloedt de leerlingenpopulatie de taakbelasting van uw leraren?
 - Heeft een ontevredenheid met de taakbelasting al geleid tot het verlaten van de school door een leraar?

Faciliteiten op school

- Denkt u dat uw leraren tevreden zijn over de faciliteiten van de school (bv. de staat van het gebouw, het instructiemateriaal, de materialen en de technologie (bv. computers, printers...)) die aanwezig zijn op uw school?
 - Op welke manier beïnvloeden de faciliteiten de beslissingen van de leraren om al dan niet in de school te blijven werken?

Schoolcultuur

- Hoe zou u de relatie tussen de leraren en de leerlingen omschrijven?
 - Hebben de leraren een goede band met de leerlingen?
 - Zijn er vaak disciplineproblemen bij de leerlingen?
- Zorgt de band tussen de leraren en de leerlingen ervoor dat leraren al dan niet van school willen veranderen?
- Hoe beïnvloeden de lerarenwissels / stabiliteit de mogelijkheden van uw school om een goede band op te bouwen met de leerlingen?
- Hoe zou u de relatie tussen de ouders en de school / leraren omschrijven?
 - Hecht u hier veel belang aan?
 - Ervaart u hierbij problemen?
 - Zo ja, welke?
 - Zijn uw leraren tevreden over de band die ze met de ouders hebben?
 - Denkt u dat leraren omwille van de ouderbetrokkenheid van de school al dan niet blijven op uw school?
- Hoe beïnvloeden de lerarenwissels / stabiliteit de mogelijkheden van uw school om in contact te treden met de ouders en de buurt?

Loon en (financiële) voordelen

- Denkt u dat uw leraren tevreden zijn met hun loon?
- Uw school heeft een vrij hoge OKI (onderwijs kansarmoede-indicator). Denkt u dat een loonsverhoging of bonus voor leraren die in scholen met een hoge OKI werken ervoor zou kunnen zorgen dat er minder personeelsverloop is?
 - Hoeveel zou die loonsverhoging of bonus moeten bedragen om een verschil te maken?
- Welke andere voordelen zouden daarvoor kunnen zorgen?

Afsluiting

Ondertussen hebben we heel wat factoren besproken. Zijn er bepaalde zaken die momenteel nog niet aan bod gekomen zijn, maar die volgens u ook een invloed hebben op het lerarenverloop?

- Zo ja, welke?
- Zo ja, op welke manier hebben deze een invloed op het lerarenverloop?

Tot slot zal ik u enkele fiches geven met daarop de factoren waarop we tijdens het interview al dieper zijn ingegaan. Ik zou u willen vragen om drie fiches te selecteren met daarop de factoren die volgens u de belangrijkste invloeden hebben op het behoud van leraren op de school. Deze drie fiches mag u vervolgens rangschikken met bovenaan de factor waarvan u denkt dat deze de grootste invloed heeft op de beslissing van een leraar om te blijven op uw school en dan verder in dalende volgorde van invloed.

- Opdracht laten uitvoeren en doorvragen naar rangschikking

Factoren:

- Leerlingenpopulatie (1)
- Schoolligging (2)
- Schoolgrootte (3)
- Loon en (financiële) voordelen (4)
- Leiderschap (5)
- Collega's (6)
- Coaching en mentoring (van nieuwe leraren) (7)
- Professionele ontwikkeling (8)
- Autonomie en carrièremogelijkheden (9)
- Opdrachttoewijzing (10)
- Taakbelasting (11)
- Faciliteiten op school (12)
- Schoolcultuur (13)
- Leeftijd en ervaring van de leraren (14)
- Motivatie van de leraar (15)
- Opleiding van de leraar (16)
- Andere: (17)

Hiermee zijn we aan het einde van het interview gekomen. Ik dank u voor uw medewerking.

Bijlage 2 - Interviewleidraad leraren

Inleiding

In de eerste plaats wil ik u bedanken voor uw medewerking. Voor we van start gaan zal ik u eerst nog even kort uitleggen waarover het interview gaat. Uit onderzoek blijkt dat in scholen met een kansarme leerlingenpopulatie vaak de minst ervaren leraren werken. De meer ervaren leraren werken dan dikwijls in minder uitdagende contexten. Mogelijks versterkt het lerarentekort deze ongelijke verdeling. De vraag rijst hoe het beleid zou kunnen interveniëren op de ongelijke verdeling van ervaren leraren en waarom scholen in een grootstedelijke context het moeilijker hebben om leraren aan te trekken en te behouden. Om op deze vragen een antwoord te kunnen bieden, is het belangrijk om inzicht te verwerven in de factoren die bijdragen tot het personeelsverloop op een school in deze grootstedelijke context. In opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming wordt daarom vanuit het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO) bijkomend wetenschappelijk onderzoek gevoerd rond deze specifieke thematiek door onze onderzoeksgroep BELLON (Beleid en Leiderschap in Onderwijs) van de Universiteit Gent.

Zo meteen wordt via dit interview dieper ingegaan op de factoren die een invloed kunnen hebben op het personeelsverloop op uw school. Daarin ga ik u enkele vragen stellen waarbij ik peil naar uw ervaringen en meningen m.b.t. het aantrekken en het behouden van leraren op uw school. Hierbij wil ik benadrukken dat er geen juiste of foute antwoorden zijn, het gaat immers over uw persoonlijke beleving. Alles wat u mij vertelt, zal vertrouwelijk behandeld worden en anoniem verwerkt. Er wordt zeker geen oordeel geveld over het functioneren van u of uw school. Aangezien het moeilijk is om alles te noteren wat er gezegd wordt, zal het interview opgenomen worden. Bent u hiermee akkoord? Tijdens het interview zal ik af en toe aantekeningen maken om voor mezelf de lijn van het gesprek vast te houden. Het interview zal ongeveer anderhalf uur beslag nemen. Hebt u tot zover vragen?

Algemene gegevens leraar

Voor we effectief van start gaan, heb ik eerst enkele korte algemene vragen voor u.

- Hoelang bent u al werkzaam binnen het onderwijs?
- Hoe lang bent u al werkzaam binnen deze school?
 - Bent u vast benoemd of TADD?
 - Werkt u al altijd in hetzelfde leerjaar of in dezelfde kleuterklas?
 - In hoeveel scholen heeft u gewerkt vooraleer u in deze school terecht kwam?
 - Waar waren deze scholen gelegen?

- U werkt in het leerjaar / de kleuterklas. Heeft u daarnaast nog andere taken?
- Wat is u huidige opdrachtregeling: deeltijds of voltijds?
- Hoe oud bent u?

Algemeen: visie school

- Hoe zou u uw school omschrijven voor iemand die de school niet kent?
 - Hebt u het gevoel dat uw school een duidelijke visie heeft waar ze naar streeft?
 - Voelt u zich hierbij betrokken?
 - Is de visie een specifieke reden waarom u naar deze school kwam?

Leraren aantrekken

Vooraleer we dieper ingaan op de specifieke factoren, zou ik graag wat zich krijgen op de situatie in uw school aan de hand van volgende vragen.

- Hoe vond uw aanwerving in de school plaats?
- Was u tevreden over de manier van aanwerving?
- Merkt u een tekort aan leraren op?
 - Wat is de impact van het lerarentekort op uw school?
 - Gevolgen voor het lerarenteam?
 - Gevolgen voor de leerlingen?

Leraren behouden

- Kunt u mij wat meer vertellen over de lerarenwissels op uw school?
 - Vertrekken er veel leraren?
 - (ervaren) Merkt u de laatste jaren veranderingen op?
 - Waarom vertrekken / blijven leraren volgens u op deze school?
- Heeft u zelf al eens getwijfeld om te veranderen van school?
 - Wat was de reden?
 - Wat zoekt u in een andere school?
 - Waarom heeft u beslist om te blijven?
- Heeft u al eens getwijfeld om te veranderen naar een andere job dan het lesgeven?
 - Zo ja, waarom?
- Welke initiatieven kan het beleid op Vlaams niveau nemen om het lerarenverloop in een grootstedelijke context te beperken?
 - Zijn er volgens u ook initiatieven die de school zelf of het schoolbestuur kan nemen?
- Welke gevolgen hebben de lerarenwissels voor uw school?

- Voor het lerarenteam?
- Voor de leerlingen?
- Wat zijn de grootste voor- en nadelen die de vele / weinige lerarenwissels met zich meebrengen?
- Welke rol speelt het lerarenplatform en het schoolbestuur / scholengemeenschap bij zowel het aantrekken als het behouden van leraren op uw school?

Lerarenkenmerken

Motivatie

- Waarom heeft u gekozen voor de job van leraar?
 - Kan je nu doen waarvoor je gemotiveerd was?
- Waarom heeft u gekozen om te werken in deze school?
 - Hoe kwam u hier terecht?
- Werkt u graag op deze school?
 - Zijn er zaken waarmee u het moeilijk hebt?
- Is het lesgeven zoals u had verwacht?
 - Waarom wel / niet?
 - Wat verwachtte u vooraleer u startte?

Opleiding

- Welke opleiding heeft u gevolgd?
- Voelt u zich voldoende voorbereid om les te geven zoals u hier verwacht wordt om les te geven?
 - Zijn er specifieke zaken uit uw opleiding die u geholpen hebben om te werken met leerlingen met verschillende socio-economische achtergronden en verschillende thuistalen van de leerlingen?
 - Zijn er andere zaken van buiten uw opleiding die u geholpen hebben?
 - Op welke manier zou de lerarenopleiding u nog beter kunnen voorbereiden op het lesgeven in een grootstedelijke context?
- Op welke manier heeft uw opleiding een invloed op het al dan niet blijven werken in uw school?

Contextfactoren

Leerlingenpopulatie

Voor dit onderzoek werden scholen geselecteerd met een hoge OKI. OKI staat voor onderwijs kansarmoede-indicator en is gebaseerd op vier indicatoren, namelijk het opleidingsniveau van de moeder, het al dan niet recht hebben op een schooltoelage, de thuistaal en de buurt. Omdat cijfergegevens niet alles zeggen, vroeg ik mij af of u een omschrijving kan geven van de leerlingenpopulatie op uw school?

- Als ik kijk naar de indicatoren waarop de OKI gebaseerd is, dan zie ik dat er heel veel leerlingen in uw school aantikken op de indicator thuistaal / studietoelage (*afhankelijk van school tot school*). Welke invloed heeft dit op het aantrekken en behouden van leraren?
- (ervaren) Is dit veranderd doorheen de jaren?
- Hoe ervaart u het werken met deze leerlingenpopulatie?
- Op welke manier beïnvloedt de leerlingenpopulatie uw beslissing om al dan niet in uw school te blijven werken?

Schoolligging

- Hoe zou u de buurt waarin uw school gevestigd is omschrijven?
- Hoever is de school gelegen van uw woonplaats?
 - Welke voor- en nadelen brengt dit met zich mee?
 - In welke mate beïnvloedt de schoolligging uw beslissing om al dan niet te blijven werken op de school?

Schoolgrootte

- Hoeveel leerlingen telt uw school?
- Speelde de grootte van de school voor u een rol bij het solliciteren?
- Zou u omwille van de schoolgrootte veranderen naar een andere school?

Loon en (financiële) voordelen

- Bent u tevreden over uw loon?
- U heeft les in een school met een hoge OKI (onderwijs kansarmoede-indicator). Denkt u dat een hoger loon of bonus voor scholen met een hogere OKI ervoor zou kunnen zorgen dat er meer leraren zich aangetrokken voelen tot deze scholen?
 - Hoeveel zou die loonsverhoging of bonus moeten bedragen om een verschil te maken?
- Welke andere voordelen zouden er kunnen voor zorgen dat een school minder verloop kent?

Werkcondities

Leiderschap

- De directie neemt een belangrijke rol op in een school. Hoe zou u goed leiderschap omschrijven?
- Ziet u uw directie als een sterke schoolleider?
 - Waarom wel / niet?
- Wat zijn volgens u de belangrijkste taken van de directie binnen de school?
 - Op welke manier worden deze taken door uw directie uitgevoerd?
- Hoe zorgt de directie ervoor dat u zich goed voelt op de school?
- Hoe kan de directie een rol spelen bij het al dan niet verlaten van de school?
 - Heeft u tips voor uw huidige directie?

Collegialiteit

- Hoe zou u de relatie of de sfeer tussen de leraren omschrijven?
- Zijn er soms (grote) spanningen tussen leraren?
 - Hebben deze spanningen er al voor gezorgd dat u overweegt om de school te verlaten?
- Daarnaast heb ik ook interesse in uw contacten met andere leraren, zowel formeel als informeel.
 - Spreekt u vaak af met andere leraren?
 - In welke situaties?
 - Waarover?
 - Met welke groep leraren heeft u het meeste contact? Met de nieuwe of meer ervaren leraren?
- Hoe zou u de samenwerking op school omschrijven?
 - Tussen de leraren?
 - Tussen de leraren en de directie?
 - Op welke manier stimuleert de directie deze samenwerking?
- Wordt u voldoende ondersteund door de zorgcoördinator, de ICT-coördinator, administratief personeel,... ?
 - Waar ziet u tekorten?
 - Zouden deze tekorten ertoe kunnen leiden dat u de school verlaat?

Coaching en mentoring (van nieuwe leraren)

- (niet ervaren) Welke ondersteuning kreeg u als nieuwe leraar in deze school?

- Heeft u een mentor gehad?
- Waar had u nood aan?
- Was de ondersteuning voldoende?
- (niet ervaren) Zou u omwille van een tekort aan ondersteuning overwegen om de school te verlaten?

Professionele ontwikkeling

- Hoe wordt de professionele ontwikkeling vormgegeven op uw school?
 - Kunt u enkele voorbeelden geven?
 - Ervaart u dit als voldoende?
 - Komt deze ondersteuning overeen met uw noden?
- Denkt u dat u omwille van de professionele ontwikkeling van uw school zou veranderen naar een andere school?

Autonomie en carrièremogelijkheden

- Wordt u voldoende betrokken bij het maken van beslissingen op uw school?
 - Op welke manier?
- Heeft u het gevoel dat u voldoende autonomie krijgt in uw klas?
- Indien u op een andere school meer / minder autonomie krijgt, zou u dan veranderen van school?
- Er wordt vaak gezegd dat men als leraar een vlakke loopbaan heeft.
 - Gaat u hiermee akkoord?
 - Denkt u dat uw beperkte carrièremogelijkheden in het onderwijs ervoor zullen zorgen dat u vroegtijdig uitstroomt in het onderwijs?
 - Heeft u de intentie om tot aan uw pensioenleeftijd op deze school te werken?
 - Heeft u ambities voor een andere functie?

Oprachttoewijzing en taakbelasting

- Op welke manier gebeurt de opdrachttoewijzing op uw school?
 - Heeft u hierin inspraak?
 - Bent u tevreden met uw opdracht?
 - Zou u omwille van uw opdracht de school verlaten?
- Hoeveel leerlingen telt uw klas?
 - Bent u tevreden met de klasgrootte?
 - Zou u omwille van de klasgrootte de school verlaten?

- Heeft u voldoende tijd om alles wat van u verwacht wordt in orde te brengen?
 - Op elke manier beïnvloedt de leerlingenpopulatie uw taakbelasting?
 - Zou u omwille van de taakbelasting de school verlaten?

Faciliteiten op school

- Bent u tevreden over de faciliteiten van de school (bv. de staat van het gebouw, het instructiemateriaal, de materialen en de technologie (bv. computers, printers...) die aanwezig zijn op uw school?
 - Op welke manier beïnvloeden de faciliteiten uw beslissing om al dan niet in de school te blijven werken?

Schoolcultuur

- Hoe zou u de relatie tussen u en uw leerlingen omschrijven?
 - Heeft u een goede band met uw leerlingen?
 - Zijn er vaak disciplineproblemen bij uw leerlingen?
- Zorgt de band tussen u en uw leerlingen ervoor dat u al dan niet van school wil veranderen?
- Hoe beïnvloeden de lerarenwissels / stabiliteit de mogelijkheden van uw school om een goede band op te bouwen met de leerlingen?
- Hoe zou u de relatie tussen de ouders en uzelf en de school als geheel omschrijven?
 - Hecht u hier veel belang aan?
 - Ervaart u hierbij problemen?
 - Zo ja, welke?
 - Bent u tevreden over de band die u met de ouders heeft?
 - Zou u omwille van een sterke ouderbetrokkenheid blijven op uw school?
- Hoe beïnvloeden de lerarenwissels / stabiliteit de mogelijkheden van uw school om in contact te treden met de ouders en de buurt?

Afsluiting

Ondertussen hebben we heel wat factoren besproken. Zijn er bepaalde zaken die momenteel nog niet aan bod gekomen zijn, maar die volgens u ook een invloed hebben op het lerarenverloop?

- Zo ja, welke?
- Zo ja, op welke manier hebben deze een invloed op het lerarenverloop?

Tot slot zal ik u enkele fiches geven met daarop de factoren waarop we tijdens het interview al dieper zijn ingegaan. Ik zou u willen vragen om drie fiches te selecteren met daarop de factoren die volgens u de belangrijkste invloeden hebben op uw beslissing om te blijven op uw school. Deze drie

fiches mag u vervolgens rangschikken met bovenaan de factor waarvan u denkt dat deze de grootste invloed heeft op uw beslissing om te blijven op uw school en dan verder in dalende volgorde van invloed.

- Opdracht laten uitvoeren en doorvragen naar rangschikking

Factoren:

- Leerlingenpopulatie (1)
- Schoolligging (2)
- Schoolgrootte (3)
- Loon en (financiële) voordelen (4)
- Leiderschap (5)
- Collega's (6)
- Coaching en mentoring (van nieuwe leraren) (7)
- Professionele ontwikkeling (8)
- Autonomie en carrièremogelijkheden (9)
- Opdrachttoewijzing (10)
- Taakbelasting (11)
- Faciliteiten op school (12)
- Schoolcultuur (13)
- Leeftijd en ervaring van de leraren (14)
- Motivatie van de leraar (15)
- Opleiding van de leraar (16)
- Andere: (17)

Hiermee zijn we aan het einde van het interview gekomen. Ik dank u voor uw medewerking.

Bijlage 3 - Codeboek

Demografische kenmerken

1. Carrière
2. Opdrachtregeling
3. Aanstelling
4. Leeftijd
5. Opleiding

Leraren aantrekken

6. Aanwerving
7. Lerarentekort
 - a. Ervaringen
 - b. Gevolgen

Leraren behouden

8. Lerarenwissels op de school
 - a. Situatie
 - b. Redenen
 - c. Gevolgen
9. Initiatieven om lerarenwissels te beperken
 - a. Vanuit Vlaams beleid
 - b. Vanuit school
 - c. Vanuit schoolbestuur
 - d. Vanuit schoolgemeenschap
 - e. Lerarenplatform

Lerarenkenmerken

10. Motivatie
 - a. Leraar worden
 - b. Werken in de school
11. Twijfels om te veranderen
12. Persoonlijke situatie

Contextfactoren

13. Leerlingenpopulatie
 - a. Omschrijving
 - b. Uitdagingen / negatief
 - c. Specifieke motivatie / positief
14. Schoolbuurt
15. Woon-werkafstand leraren
16. Schoolgrootte

17. Loon van leraren
18. (Financiële) voordelen

Werkcondities

19. Leiderschap
 - a. Goed leiderschap
 - b. Belangrijkste taken schoolleider
 - c. Sterke punten schoolleider
 - d. Werkpunten schoolleider
 - e. Invloed van directeur op lerarenwissels

20. Personeelsbeleid
 - a. Coaching en mentoring van nieuwe leraren
 - b. Professionele ontwikkeling
 - c. Opdrachttoewijzing

21. Culturele schoolkenmerken
 - a. Lerarenteam
 - b. Professionele samenwerking
 - c. Autonomie in klaspraktijk
 - d. Betrokkenheid bij beslissingen
 - e. Ondersteuning van zorgcoördinator, ICT-coördinator, administratief personeel
 - f. Schoolcultuur
 - i. Visie school
 - ii. Band met leerlingen / leerlingendiscipline
 - iii. Ouderbetrokkenheid

22. Taakbelasting
 - a. Klasgrootte
 - b. Werkdruk

23. Vlakke loopbaan

24. Faciliteiten op school

Overkoepelend

25. Belangrijkste factoren
26. Andere factoren