

TALIS 2018 VLAANDEREN

VERDIEPEND RAPPORT
– LUIK LOOPBANEN



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

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

Citatie

Spruyt, B., Van den Borre, L., Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Kavadias, D. & Siongers, J. (2021).
TALIS 2018 Vlaanderen - Verdiepend rapport loopbanen (p. 120). Brussel: Vrije Universiteit Brussel.

Inhoudstabel

Beleidssamenvatting	5
1 Inleiding	9
1.1 Drie centrale thema's	9
1.1.1 De (zij-)instroom in het lerarenberoep	9
1.1.2 De status van het lerarenberoep	10
1.1.3 Alle begin is moeilijk, ook leraar worden	12
1.2 De opbouw van dit rapport	14
2 Het lerarenberoep als loopbaankeuze	17
2.1 Het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze	18
2.1.1 Algemeen voorkomen	18
2.1.2 Verschillen per land	20
2.2 Ervaring buiten het onderwijs en zij-instroom	27
2.2.1 Algemeen voorkomen	27
2.2.2 Verschillen per land	29
2.3 Profiel van leraren naar loopbaankeuzes: een multilevel analyse	32
2.4 Vier profielgroepen leraren (zij-instroom versus eerste loopbaankeuze)	35
2.4.1 Socio-demografische kenmerken	37
2.4.2 Motivatie keuze lerarenberoep	38
2.4.3 Zich voorbereid voelen op het lesgeven	38
2.4.4 Diversiteit op schoolniveau	39
2.4.5 Kenmerken gerelateerd aan onderwijsuitkomsten	40
2.5 Conclusie	45
2.6 Appendix 1	48
2.7 Appendix 2	48
3 Welke leraren voelen zich maatschappelijk gewaardeerd en waarom?	51
3.1 Theoretische achtergrond	52
3.1.1 Het gevoel van maatschappelijke waardering analytisch-theoretisch gesitueerd	52
3.1.2 Verwachte variatie in het gevoel van maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep	55


3.2	Data en meetinstrumenten	60
3.3	Resultaten	62
3.3.1	Het meten van maatschappelijke waardering	62
3.3.2	Variatie in maatschappelijke waardering voor het werk van leraren	64
3.4	Conclusie	70
4	Beginnende leraren: wie wil er leraar blijven?	76
4.1	Theoretisch kader	78
4.2	Methode	86
4.2.1	Data	86
4.2.2	Retentie intentie: verwachte loopbaanduur	86
4.2.3	Verklarende variabelen	87
4.2.4	Analysestrategie	91
4.3	Resultaten	92
4.4	Conclusie	99
4.5	Appendix	103
5	Referenties	104



Beleidssamenvatting

Het lerarenberoep staat in Vlaanderen voor een aantal grote uitdagingen. Eén daarvan is het (nakende) lerarentekort. Het aantrekken en vervolgens behouden van voldoende sterke, professionele en gemotiveerde leraren vormt dan ook een van de krachtlijnen uit de beleidsnota van Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (Weyts, 2019). Vlaanderen bevindt zich op dit vlak niet alleen. Zowat de helft van de Europese onderwijssystemen wordt met (aankomende) lerarentekorten geconfronteerd. Dit rapport sluit aan bij die problematiek door drie cruciale aspecten van de loopbaan van leraren te bestuderen nl. (1) het pad naar het lerarenberoep, (2) de aangevoelde maatschappelijke waardering voor het werk van leraren, en (3) de verwachte duur van de loopbaan bij beginnende (≤ 5 jaar ervaring) leraren. Voor alle thema's wordt een comparatieve invalshoek gebruikt die de Vlaamse situatie in vergelijkend perspectief plaatst. De drie empirische hoofdstukken worden voorafgegaan door een inleidend hoofdstuk dat de complexiteit van de drie concrete problematieken illustreert en aan de hand daarvan de nood aan gericht verdiepend onderzoek verduidelijkt.

In het *eerste empirische hoofdstuk* wordt gekeken naar de verschillende paden die naar het lerarenberoep leiden. Specifiek onderzochten we voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was én welke leraren in het beroep staan met een rugzak waarin ook minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs zit. De analyse wordt vooral ingegeven door het besef dat Vlaanderen, net als vele andere landen, om lerarentekorten te vermijden langs verschillende paden mensen zal moeten rekruteren om leraar te worden. Beleidsmatig wenst men in zo'n situatie twee zaken te weten: (1) hoeveel potentieel is er nog per pad? En (2) maakt het pad waarlangs leraren naar het beroep geleid worden ook een verschil met betrekking tot de wijze waarop leraren in hun beroep staan, hun aangevoelde noden, bezorgdheden, enz.? De TALIS data zijn uitstekend geschikt om de Vlaamse situatie in vergelijkend perspectief te plaatsen en te onderzoeken of de verschillende paden naar het onderwijs ook leiden tot leraren die op een fundamenteel andere wijze in het beroep staan. De resultaten tonen dat er in Vlaanderen, meer dan in de Europese vergelijkingslanden, nog een aanzienlijk potentieel aan toekomstige leraren moet zijn die via de zij-instroom naar het lerarenberoep kunnen geleid worden. Terwijl in de EU-14 landen gemiddeld één op de drie leraren minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs heeft (in Zweden en Noorwegen gaat het om meer dan 48%), bedraagt dit aandeel in Vlaanderen (en Wallonië) minder dan één op vijf. Dezelfde cijfers tonen ook dat in Vlaanderen het aandeel leraren dat aangeeft dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was hoog is. Binnen de EU-14 vergelijkingslanden doet alleen Portugal beter. Via de combinatie van het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en het hebben van werkervaring buiten het onderwijs, kunnen vier profielgroepen onderscheiden worden waarvoor in een volgende stap onderzocht werd of de verschillende paden




naar het lerarenberoep ook leiden tot leraren die op een andere wijze in het beroep staan, andere bezorgheden en noden hebben, enz. De verschillen tussen de vier profielgroepen blijken erg beperkt te zijn. De onderscheiden profielgroepen verschillen wel in de scholen waarin ze terechtkomen en de mate waarin ze zich voorbereid voelen op het beroep, maar de verschillen naar zogenaamde onderwijsproceskenmerken zijn erg beperkt. Samengevat suggereren de analyses uit dit hoofdstuk dat als het gaat over het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en de mate waarin leraren werkervaring buiten het onderwijs opdeden er eigenlijk niet gesproken kan worden van verschillende types van leraren en er al helemaal geen nood is aan een afzonderlijk beleid per instroomprofiel. Dat vormt een bijkomende reden om als beleid te blijven inzetten op een brede(re) en gediversifieerde rekruteringsstrategie voor het aanwerven van leraren.

In een *tweede empirische hoofdstuk* wordt ingegaan op de mate waarin leraren het gevoel te hebben dat ze een beroep doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt. Uit het Vlaamse TALIS-rapport bleek immers al dat (1) leraren in het algemeen het gevoel hebben dat het lerarenberoep weinig gewaardeerd wordt door de samenleving, (2) het gevoel maatschappelijk gewaardeerd werk te doen tussen 2013 en 2018 in Vlaanderen opvallend scherp daalde (-20 procentpunten), en (3) dat Vlaamse schoolleiders bevestigen dat het lerarenberoep in Vlaanderen weinig maatschappelijk gewaardeerd wordt. Minder duidelijk is hoe dat gevoel van maatschappelijke waardering precies geïnterpreteerd dient te worden en welke variatie er zich *tussen* en *binnen* landen op dat vlak precies voordoet. In het tweede hoofdstuk beantwoorden we daarom vragen als: hoe dienen we het gevoel te behoren tot een beroepsgroep die maatschappelijk (weinig) gewaardeerd wordt te interpreteren vanuit een meer sociaal-psychologisch perspectief? Wat weten we over de effecten van dergelijk gevoel en dus over het belang om het te bestuderen? En welke verschillen tekenen zich af in het gevoel van maatschappelijke waardering bij leraren en vooral waar komen deze verschillen precies vandaan?


Gevoelens van waardering verplaatsen de aandacht van strikt individuele kenmerken (zoals jobtevredenheid, efficacy) naar de meer sociale dimensie van het deel uitmaken van een beroepsgroep. Het gevoel gewaardeerd werk te verrichten bevat een duidelijk statuselement. Meer specifiek verwijst het naar de publieke component van wat sociaal-psychologen een gevoel van 'collectief sociaal zelfvertrouwen' noemen. Van dergelijk collectief vertrouwen is het geweten dat het invloed heeft op zaken als openheid voor kritiek en remediëring en de houding tegenover outgroeps (bv. experts, beleidsmakers, ouders, enz.).

Op individueel niveau vinden we naast een samenhang met jobtevredenheid, verbanden voor een reeks andere kenmerken. Zo vinden we sterkere gevoelens van waardering bij leraren waarvoor het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was en die hoger scoorden op zowel intrinsieke en extrinsieke



motivatie. Het gevoel van waardering is daarmee duidelijk en voorspelbaar ingebed in het motivatieprofiel van leraren. Leraren met minder ervaring, net als leraren die een vak buiten hun vakgebied geven en vrouwen, voelen zich door de samenleving minder gewaardeerd als beroepsgroep. Leraren die het gevoel hebben dat hun lesgeven effectief is (d.w.z. geloof in zijn of haar eigen kunnen om het leren van leerlingen te beïnvloeden) en zij die actief kunnen bijdragen aan het schoolbeleid voelen zich daarentegen meer maatschappelijk gewaardeerd. Op meso-niveau vinden we dat leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek hun beroep als minder maatschappelijk gewaardeerd ervaren, al is het verband zwak. In het algemeen valt echter op dat ondanks de opname van een hele reeks individuele en schoolkenmerken, de proportie verklaarde variantie op individueel en schoolniveau beperkt is. Dat is boeiend omdat het suggereert dat gevoelens van maatschappelijke waardering *binnen* een land of regio breed gedragen worden. De verschillen *tussen* landen/regio's zijn daarentegen groot. In sommige landen gaat nog geen 10% van de leraren (helemaal) akkoord met de stelling dat het werk van leraren in de samenleving gewaardeerd wordt, terwijl dit aandeel in andere landen/regio's oploopt tot meer dan 70% (in Vlaanderen bedraagt het 25.8%). De vraag wordt dan welke macro-kenmerken deze variatie eventueel kunnen verklaren. De klassieke statusliteratuur suggereert dat maatschappelijke waardering mogelijk een gevolg van is van schaarste en onbereikbaarheid. Bij leraren vinden we evenwel weinig empirische steun voor dergelijk mechanisme. Voor schaarste via economisch/materiële middelen (i.e., loon) vinden we alleen landverschillen indien gewerkt wordt met een subjectieve maat (i.e. de geaggregeerde tevredenheidsscore). Voor schaarste via ontoegankelijkheid door middel van selectievoorwaarden, vonden we noch voor het bestaan van een competitief toelatingsexamen noch voor het aandeel leraren met een masterdiploma enig significant verband met de aangevoelde maatschappelijke waardering. Wel een duidelijk, en zelfs vrij sterk, verband bestaat er met de PISA-scores. Leraren voelen hun beroepsgroep meer gewaardeerd in landen/regio's die hoger scoren op de PISA-testen. Bovendien tonen de data ook dat een *verandering binnen landen/regio's* in PISA-scores samengaat met een *trend binnen dezelfde landen* in aangevoelde maatschappelijke waardering. Het vastgestelde patroon werd extreem uitgebreid getoetst op zijn robuustheid – zowel door verschillende indicatoren te gebruiken als door het aantal landen in de analyse te laten variëren. Steeds komen we tot dezelfde conclusie: een daling in PISA-scores gaat samen met een daling in de aangevoelde maatschappelijke waardering bij leraren.

In het *derde empirische hoofdstuk* wordt ingezoomd op één specifieke groep, namelijk deze van beginnende leraren, zijnde leraren met maximum 5 jaar werkervaring binnen het onderwijs. Zoals eerder verduidelijkt gaat het om een groep waarvan geweten is dat er veel leraren het beroep verlaten. Wie de bestaande literatuur over retentie (i.e. het personeelsbehoud) van beginnende leraren bestudeert, wordt echter geconfronteerd met twee problemen. Ten eerste blijkt in de bestaande studies een schier



eindeloze reeks van potentieel voorspellende variabelen gebruikt te worden. Er is nood aan meer theoretisch werk dat vertrekt vanuit de fundamentele mechanismen die tot uitstroom leiden en die toelaat de vele gebruikte variabelen te ordenen. Ten tweede, wordt de literatuur gedomineerd door zogenaamde casestudies, studies die focussen op één specifieke context maar precies daardoor de vraag oproepen: In welke mate zijn de bevindingen uit de studie veralgemeenbaar naar andere landen en regio's? Zeker voor beleidsvoorbereidend onderzoek is die vraag erg pertinent. Het derde hoofdstuk tracht beide leemtes weg te werken. Er wordt eerst getracht de veelheid aan potentiële voorspellers voor vroegtijdige uitstroom bij leraren met beperkte onderwijservaring (≤ 5 jaar) theoretisch te ordenen. Vervolgens wordt aan de hand van 3-level multilevel modellen op omvattende wijze de retentie intentie van beginnende leraren bestudeerd. Concreet onderzochten we verbanden met relevante leraar-, school- en landkenmerken ingedeeld naar drie theoretische mechanismes: (1) selectieprocessen met betrekking tot wie leraar wordt; (2) hulpbronnen die bij het toetreden tot het beroep beschikbaar worden gemaakt; en (3) hulpbronnen die bijdragen tot de verdere ontwikkeling doorheen de loopbaan.

Onze resultaten suggereren dat *hoelang* men verwacht les te geven sterk afhangt van *wie* leraar werd. Met andere woorden, vooral selectieprocessen verbonden aan wie een leraar wordt, lijken een sterke verklaringskracht te bieden voor de geobserveerde verschillen in retentie intentie bij beginnende leraren. Specifiek identificeren we twee belangrijke kenmerken van individuele leraren en twee belangrijke kenmerken op landniveau. Op individueel niveau vinden we dat beginnende leraren verwachten langer te blijven lesgeven wanneer (1) leraar zijn hun eerste loopbaankeuze was; en (2) zij sterk intrinsiek gemotiveerd zijn (bijvoorbeeld: kinderen en jongeren willen helpen ontwikkelen; bijdrage aan de maatschappij). Op landniveau tonen onze analyses een hogere retentie intentie in landen met (1) een hoog startloon voor leraren; en (2) een verplicht competitief examen alvorens te mogen starten aan de lerarenopleiding. Hoewel de selectieprocessen een belangrijke rol lijken te spelen bij het verklaren van verschillen in de verwachte duur van de loopbaan, zijn de twee andere theoretische mechanismes eveneens relevant. Onze analyses tonen een aantal zwakke, maar significante verbanden met hulpbronnen gericht op het ondersteunen van beginnende leraren – zoals de deelname aan mentorprogramma's – en met algemene hulpbronnen gericht op leraren in alle stadia van de carrière – een samenwerkingscultuur op school.

1 Inleiding


Het lerarenberoep staat in Vlaanderen voor een aantal grote uitdagingen. Eén daarvan is het (nakende) lerarentekort. Het aantrekken en vervolgens behouden van voldoende sterke, professionele en gemotiveerde leraren vormt dan ook een van de krachtlijnen uit de beleidsnota van Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts (Weyts, 2019). Vlaanderen bevindt zich op dit vlak niet alleen. Zowat de helft van de Europese onderwijssystemen wordt met (aankomende) lerarentekorten geconfronteerd (Birch et al., 2018). Er stromen te weinig mensen in het beroep en de uitstroom is te hoog (Elchardus et al., 2009). Vooral aan het begin en het einde van de loopbaan verlaten veel leraren het beroep (Guarino et al., 2006; Ingersoll, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2011). De problematiek wordt verder aangezwengeld doordat het aantal leerlingen in het Vlaams onderwijs stijgt en de aanwervingsbehoefte dus verder toeneemt (Groenez & Surkyn, 2018). De grote geboortecohorte in het basisonderwijs stroomt inderdaad de volgende jaren door naar het secundair onderwijs. Hierdoor zal de schoolbevolking in het secundair onderwijs met 12 procent toenemen. Tussen 2021 en 2024 wordt een jaarlijkse aanwervingsbehoefte verwacht van meer dan 4500 voltijdse equivalenten in het secundair onderwijs. In het schooljaar 2017-2018 bedroeg dat aantal nog ongeveer 3200. De behoefte aan extra leraren zal het grootst zijn in Brussel, Antwerpen en Gent en de centrumsteden. Het zal zich vooral manifesteren voor vakken als Frans, Nederlands en wiskunde (Departement Onderwijs en Vorming, 2019; Groenez & Surkyn, 2018; Janssens et al., 2009).

Dit rapport sluit aan bij die problematiek door een aantal cruciale aspecten van de loopbaan van leraren te bestuderen. In dit inleidend hoofdstuk wordt een achtergrond geschetst waartegen in het vervolg drie empirische hoofdstukken worden gepresenteerd. Concreet willen we vooral de complexiteit van drie concrete problematieken illustreren en aan de hand daarvan de nood aan gericht verdiepend onderzoek verduidelijken.

1.1 Drie centrale thema's

1.1.1 *De (zij-)instroom in het lerarenberoep*

Te weinig mensen kiezen vandaag voor het lerarenberoep. De inschrijvingen in de lerarenopleidingen zijn in Vlaanderen al een tijd (te) laag (Elchardus et al., 2009). In de afgelopen jaren boetten de lerarenopleidingen in Vlaanderen die voorbereiden op het secundair onderwijs verder aan populariteit in (Departement onderwijs en vorming, 2019). Die tendens wordt ook in andere landen vastgesteld (See & Gorard, 2019). Om meer mensen naar het lerarenberoep te leiden, worden alternatieve paden naar het lerarenberoep gecreëerd (Birch et al., 2018). Naast kandidaten die via de geïntegreerde




lerarenopleiding naar het beroep stromen kunnen leraren via een verkorte pedagogische of specifieke lerarenopleiding in het Vlaamse onderwijs gerekruteerd worden (Departement onderwijs en vorming, 2019; Eurydice, 2013). Het aantrekken van leraren via alternatieve routes is niet uitsluitend een oplossing gericht op tekorten opvangen of voorkomen. Van zij-instroom worden ook duidelijke zelfstandige en positieve effecten verwacht. Zo suggereert onderzoek dat via alternatieve routes naar het onderwijs, de diversiteit in de lerarenpopulatie verhoogd kan worden (Clewel & Villegas, 2001). Ander onderzoek toont dat, althans voor de Verenigde Staten, zij-instroom een route vormt waarlangs meer academisch geschoolde werknemers naar het lerarenberoep geleid kunnen worden en op die manier de kwaliteit van het geboden onderwijs kan verhoogd worden (Boyd et al., 2006). Dezelfde studie toont echter ook dat leraren die via zij-instroom gerekruteerd worden het lerarenberoep sneller verlaten dan leraren die via een klassieke lerarenopleiding en zonder praktijkervaring buiten het onderwijs in het lerarenberoep terechtkomen. Anderzijds toont onderzoek dat zij-instromers een hogere jobtevredenheid en minder stress rapporteren, twee gekende voorspellers van retentie (Troesch & Bauer 2017). Voorlopig is er voor Vlaanderen relatief weinig geweten over eventuele verschillen tussen leraren die via verschillende paden in het onderwijs terechtkomen. Dat vormt dan ook het eerste thema dat in dit rapport verder uitgediept zal worden.

1.1.2 De status van het lerarenberoep

Als het gaat over vroege uitstroom van leraren en zelfs de moeilijkheden om mensen aan te trekken voor het beroep, dan vormt zogenaamde planlast een van de meest aangehaalde redenen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Planlast is een vaak gebruikt maar zelden nauwkeurig gedefinieerd begrip. Doorgaans verwijst het naar administratieve verplichtingen waarvan leraren de zin niet zien en die ze dus als overlast beschouwen (Kenis et al., 2013). De paradox bestaat erin dat de beschikbare data de sterke focus op planlast in het publiek debat eigenlijk nauwelijks ondersteunen. We denken daarom dat discussies over 'planlast' de veruitwendiging zijn van een heel andere, meer fundamentele, problematiek van de status van het lerarenberoep.


Recent tijdsbestedingsonderzoek op basis van dagboekonderzoek bij leraren toont dat Vlaamse leraren niet overdreven veel tijd aan administratieve taken spenderen (Minnen et al., 2018). TALIS 2018 data tonen dat leraren in het lager onderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs respectievelijk 84.1 en 83.9 procent van hun tijd spenderen aan activiteiten die direct verbonden zijn met het lesgeven (i.e., lesgeven, voorbereiden van de lessen, verbeteren en leerlingen adviseren). Het lesgeven zelf neemt in beide onderwijsniveaus respectievelijk 56.5 en 51.1 procent van hun tijd in beslag (Van Droogenbroeck et al., 2019). De tijd die aan administratieve taken wordt besteed nam over de periode 2013-2018 niet toe en neemt gemiddeld 2.5 uur (TALIS 2018) tot 3.2 uur (tijdsbestedingsonderzoek)



in beslag (Minnen et al., 2018; Van Droogenbroeck et al., 2019). Ter vergelijking, in de zes best presterende PISA-landen ligt het aantal uren per week dat leraren gemiddeld aan administratieve taken besteden op 3.3 uur, in 14 Europese landen bedraagt het gemiddelde 2.4 uur (Van Droogenbroeck et al., 2019). Vlaamse leraren verschillen dus niet van hun collega's in andere landen wat betreft de tijd die ze spenderen aan administratieve taken. Wel rapporteren ze een hogere mate van stress door te veel administratie. 35.6 procent van de Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs geeft aan dat ze veel stress ervaren door te veel administratief werk tegenover 15.0 procent in de PISA-landen en 19.5 in 14 EU-landen (Van Droogenbroeck et al., 2020). Dat alles impliceert uiteraard niet dat er geen marge voor verbetering is. Het sluit ook niet uit dat bepaalde absurde situaties bestaan en eveneens niet dat er aanzienlijke variatie bestaat tussen scholen en leraren. Wat het wel heel erg duidelijk maakt is dat de veralgemeningen waarmee over die problematiek in het publieke debat vaak gesproken wordt, niet goed rijmen met de realiteit. Als we willen begrijpen wat er echt aan de hand is, dienen we dieper te graven.

Om vooruitgang te boeken is het, volgens ons, belangrijk de volledige implicaties te erkennen van het feit dat het lerarenberoep, een zogenaamde *semi-professie* is. De term vindt zijn oorsprong in de Engelstalige literatuur waarbij er een onderscheid wordt gemaakt tussen '*occupations*' en '*professions*.' Typisch aan een professie is een grote mate van autonomie, zeggenschap en verantwoordelijkheid voor de persoon die ze uitvoert. Het lerarenberoep heeft veel kenmerken van een professie, maar niet allemaal. Vandaar de term semi-professie (Gunzenhauser, 2013). Cruciaal in die context zijn *autonomie* en *aanzien*.

Typisch voor alle professies is dat ze een (grote) autonomie genieten en daardoor ook erg gevoelig zijn voor (vermeende) externe inmenging. Een aantal maatschappelijke ontwikkelingen zorgen ervoor dat de autonomie in het lerarenberoep onder druk is komen te staan. Ten eerste, deed er zich de laatste decennia een verschuiving voor in de pedagogische idealen waarbij minder klemtoon kwam te liggen op zelfcontrole en -discipline en meer op zelfontwikkeling. Hierdoor is de rol van leraren vandaag meer *begeleidend* in plaats van *sturend* geworden (De Keere & Spruyt, 2019). Die evolutie gaat, ten tweede, gepaard met een meer algemene sterke toename van het opleidingsniveau van de bevolking. De impact van dergelijke 'onderwijsrevolutie' en de groei van de zogenaamd 'geschoolde samenleving' wordt nog altijd sterk onderschat (Baker, 2014). Onderwijs reikt mensen niet alleen specifieke kennis en vaardigheden aan, maar ook vooral een 'gevoel van entitlement' (Spruyt & Kuppens, 2015): het idee dat men als individu het recht en de plicht heeft dingen in vraag te stellen en zich niet zomaar neer te leggen bij extern gezag. Dat merken leraren op individueel niveau – ouders en dan in het bijzonder ouders uit de midden en hogere klasse zijn veel vaker geneigd de autoriteit van de leraar en de school in vraag te stellen en beslissingen aan te vechten – maar doet zich ook voor op het niveau van




de samenleving zelf (Labaree, 2014). Op samenlevingsniveau en vooral onder invloed van organisatie als de OESO is het belang van ‘kwaliteitsvol onderwijs’ en bekwame leraren als thema centraal komen te staan (Birch et al., 2018). Onderwijskwaliteit wordt daarbij vaak verengd tot een beperkte set kennis en vaardigheden waarvan men meent dat ze economisch waardevol zijn. De grote focus op een enge invulling van de kwaliteit van het onderwijs, gaat gepaard met een cultuur van meer testen en verantwoordingsplicht. De ironie is inderdaad dat diegenen die vandaag pleiten voor het herstellen van de autonomie van de leraar, vaak zelf de grootste voorstanders zijn voor het installeren van testen die juist een institutionele verankering van het beperken van de autonomie inhouden. Leraren zijn hier erg gevoelig aan. Onderzoek toont dat test-gebaseerde verantwoordingsplicht een negatief effect heeft op de keuze voor het lerarenberoep en de keuze om in het beroep te blijven (Ryan et al., 2017; Han et al., 2017; Smith & Kubacka, 2017).

Een aangevoeld gebrek aan autonomie, vertaalt zich binnen individuen vaak in het gevoel dat wat men doet weinig aanzien geniet: mensen die het gevoel hebben bekeken te worden en zich te moeten verantwoorden, hebben snel het gevoel niet vertrouwd en dus niet gewaardeerd te worden. Van daaruit komt de status van het lerarenberoep in beeld. De status van het lerarenberoep is niet alleen in Vlaanderen voorwerp van bezorgdheid. Vele landen proberen via het opkrikken van de status het lerarenberoep aantrekkelijker te maken (Birch et al., 2018). Daarvoor dient men dan wel te begrijpen wat er precies opgekrikt dient te worden. Immers, ook in deze context wijzen de data op een bijzonder beeld. Onderzoek naar de status van leraren in Vlaanderen, bijvoorbeeld, toont dat de status van het lerarenberoep in de ogen van het brede publiek sinds 1970 grotendeels gelijk is gebleven (Verhoeven et al., 2006). In Vlaanderen heeft de samenleving een positief beeld van het onderwijs en leraren. Van alle maatschappelijke instituties hebben burgers doorgaans het meeste vertrouwen in het onderwijs. Dat is in Vlaanderen zo maar gaat ook op voor vele anderen landen. Vertrouwen is uiteraard niet hetzelfde als status, maar precies dat verschil toont goed de complexiteit rond het gevoel van aanzien en maatschappelijke waardering. Het TALIS onderzoek toont alleszins dat leraren zich in het algemeen relatief weinig gewaardeerd voelen in de samenleving (Van Droogenbroeck et al., 2020) en dat gevoel verdient meer aandacht en nuance dan het totnogtoe gekregen heeft. In hoofdstuk 2 gaan we er daarom dieper op in.

1.1.3 Alle begin is moeilijk, ook leraar worden

Zoals eerder aangegeven weten we dat een aanzienlijk aantal van de leraren binnen de vijf jaar het beroep verlaat. Een parlementaire vraag toont dat bijna de helft (44.3%) van de startende leraren, in het schooljaar 2011-2012 in het Vlaams secundair onderwijs, vijf jaar later uitgestroomd is (Schriftelijke vraag nr. 345, 16 maart 2018). De uitstroom van jonge leraren ligt in het secundair onderwijs hoger



dan op de lagere onderwijsniveaus (Struyven & Vanthournout, 2014). In andere Europese landen is de uitstroom aan het begin van de carrière vergelijkbaar. Cijfers van het Verenigd Koninkrijk tonen dat 30 procent van de afgestudeerden aan de lerarenopleiding nooit voor het beroep kiest en van de overige leraren 18 procent binnen de eerste drie jaar uitstroomt (Hayes, 2004). In Nederland stroomt 16 procent binnen de eerste drie jaar uit het beroep (Helms-Lorenz et al., 2016). In Finland liggen deze cijfers lager, 10 tot 15 procent van leraren verlaten doorheen heel hun carrière het beroep (Darling-Hammond & Rothman, 2011).

Die uitstroom van beginnende leraren is een groot verlies. Niet alleen vergroot deze uitstroom een potentieel lerarentekort in het bijzonder omdat het vaak om jonge mensen gaat die het onderwijs nog lange tijd dienstbaar hadden kunnen zijn. Uitstroom van beginnende leraren dreigt echter ook een belangrijke bron van vernieuwing af te snijden. Het zijn inderdaad vaak de jonge leraren die nog maar net hun lerarenopleiding genoten, die nieuwe pedagogische inzichten en technieken in de onderwijspraktijk introduceren en helpen verankeren. Onderzoek wijst er bovendien op dat door het verlaten van het beroep niet enkel de lerarenpopulatie slinkt, maar dit ook negatieve uitkomsten heeft op het schoolklimaat en de leerprestaties van leerlingen (Ronfeldt et al., 2013). Het is vanzelfsprekend ook zo dat de uitstroom uit een beroep voor de betrokken leraren zelf vaak volgt op frustraties of een gebrek aan arbeidsvreugde. Om al die redenen verdient attritie(intentie) bij leraren met beperkte onderwijservaring extra aandacht.

Voor beginnende leraren kan het een uitdaging zijn om in het onderwijs te integreren. Jonge leraren kennen een grote onzekerheid aan het begin van de loopbaan. Meestal starten ze hun carrière in het onderwijs met enkele vervangingsopdrachten (Elchardus et al., 2009). Op basis van de TALIS-data berekenden we dat 25.0 procent van de beginnende Vlaamse leraren in de eerste graad van het secundair onderwijs een vak geven waarvoor ze in hun lerarenopleiding niet opgeleid zijn. Dit zijn de zogenaamde *'out-of-subject teachers'*. Onder de leraren met meer dan vijf jaar ervaring geeft 13.9 procent een vak waarvoor ze niet formeel opgeleid zijn. Met als doel de onzekerheid aan het begin van de loopbaan te verkleinen en het beroep in het algemeen aantrekkelijker te maken richtte onderwijsminister Marleen Vanderpoorten in 2000 de vervangingspool op. Beginnende leraren kregen een jaarcontract voor opeenvolgende vervangingen (De Standaard, 2000). De vervangingspool werd in 2005 omwille van de kostprijs weer afgeschaft¹. Onder Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits werd een gelijkaardig initiatief genomen: het lerarenplatform. Dit platform is in de eerste plaats een netwerk in het basisonderwijs, waar binnen scholengroepen opdrachten gebundeld worden. Door de specialisaties is dit in

¹ Verslag plenaire vergadering Vlaams parlement, 25/05/2005: <https://docs.vlaamsparlement.be/website/htmlvrg/409512.html>

het secundair onderwijs een minder haalbaar initiatief (Omzendbrief SO/2018/01, 29/06/2018)^{2,3}. Na drie jaar in het beroep komen leraren in aanmerking voor een vaste benoeming, hoewel dit ook langer kan duren. Pas dan krijgen leraren alle voordelen van het werken in het onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 1999).


In 2019 werd de lerarenopleiding hervormd met als doel jonge leraren langer in het beroep te houden (Departement onderwijs en vorming, 2019). Doordat de lerarenopleiding enkel aan de Vlaamse hogescholen en universiteiten wordt aangeboden is deze geprofessionaliseerd. Studenten met een academische bachelor kunnen een geïntegreerde educatieve master volgen waarmee ze in het onderwijs terecht kunnen. Zo worden studenten met een academische opleiding sneller dan voorheen opgeleid voor het lerarenberoep (Onderwijs Vlaanderen, 2016). Er is daarnaast een initiatief genomen om op schoolniveau aanvangsbegeleiding te voorzien voor nieuwe leraren (Departement onderwijs en vorming, 2019). Gepaste begeleiding op schoolniveau en een steun van de directeur kan de kansen van startende leraren om in het beroep te blijven behoorlijk vergroten (Rots, et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015). Ondanks al die maatregelen blijven beginnende leraren een groep die met de nodige aandacht dient te worden gevolgd. Dat gebeurt in hoofdstuk 3.

1.2 De opbouw van dit rapport

Overschouwt men de drie thema's dan vallen drie zaken op. Ten eerste, de meeste van de uitdagingen rond het lerarenberoep zijn *niet typisch* voor Vlaanderen. Dat maakt ze niet minder uitdagend, maar het suggereert wel dat we in deze context te maken hebben met uitdagingen die een hoge graad van algemeenheid hebben en dus niet zo eenvoudig via beleidsmaatregelen te keren zijn. Het maakt het ook interessant om te kijken naar de verschillen in *de mate waarin landen* met deze uitdagingen geconfronteerd worden en daaruit te leren voor de Vlaamse situatie. Ten tweede, een aantal van de uitdagingen zijn *veel complexer* dan het maatschappelijk debat erover doet uitschijnen. Een discussie over 'planlast' is een typevoorbeeld van een debat dat in de publieke ruimte met een grote oppervlakkigheid gevoerd wordt. Slogans als 'we moeten de leraar terug les laten geven' zijn gestoeld op uiterst dun en doorgaans anekdotisch empirisch bewijs. De Vlaamse leraar geeft les. Dat deed hij/zij vroeger, dat doet hij/zij vandaag. Betekent dat dan dat we dergelijke debatten niet moeten voeren? Integendeel. Cruciaal wordt wel in de diepte te werken. Discussies over 'planlast' zijn symptomatisch van een andere, meer fundamentele, problematiek die verband houdt met de status van het lerarenberoep. Tot slot, de problematiek van (nakende) lerarentekorten is *een knooppunt van factoren*. Het gaat over

² Omzendbrief SO/2018/01, 29/06/2018: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15159>

³ Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs, 26/02/2018: https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/voorakkoord_CAO



de initiële aantrekkelijkheid van het lerarenberoep (wie wil er leraar worden?), de verschillende wegen naar het lerarenberoep, de mate waarin leraren zich gewaardeerd voelen, over de intrede (hoe verloopt de opstart als leraar?), enz. Dat betekent dat er waarschijnlijk niet één toverformule bestaat waarmee alle problemen opgelost kunnen worden. Tegelijk impliceert dit potentieel wel een groot aantal ankerpunten waarop specifieke beleidsacties kunnen geënt worden.

Dit rapport gaat met die uitgangspunten aan de slag. We rapporteren de resultaten van verdiepende analyses voor een aantal thema's die allemaal relateren aan de loopbaan van leraren (en potentiële bronnen voor lerarentekorten). Voor alle thema's wordt een comparatieve invalshoek gebruikt die toelaat de Vlaamse situatie in vergelijkend perspectief te zetten. Het rapport bestaat uit drie hoofdstukken.

Het *eerste hoofdstuk* vertrekt vanuit een spanning gevormd door enerzijds het besef dat in de toekomst meer mensen overtuigd zullen moeten worden om leraar te worden en anderzijds de vaststelling dat er steeds meer stemmen opgaan om de toegang tot het lerarenberoep meer te reguleren en zelfs te verstrengen. Vlaanderen voerde in die context bijvoorbeeld nog maar recent een niet-bindende verplichte oriëntatieproef in voor iedereen die aan de lerarenopleiding wil beginnen. We weten tegelijk echter ook dat het Vlaams onderwijs mensen nodig heeft die onderwijs niet als eerste loopbaankeuze zagen en/of die ervaring buiten het onderwijs opdeden. Wat veel minder geweten is, is of deze mensen anders in het lerarenberoep staan en andere noden, bezorgdheden, enz. hebben. In het eerste hoofdstuk worden daarom vragen beantwoord als: Wie kiest voor onderwijs als eerste loopbaankeuze? Wie zijn de zij-instromers in het lerarenberoep? En is het instroomprofiel van leraren relevant met betrekking tot een groot aantal kenmerken van het werk van leraren? Doel van dit hoofdstuk is met andere woorden een omvattend beeld te geven van de verschillende paden die naar het lerarenberoep leiden en hun relevantie.

In een *tweede hoofdstuk* wordt ingegaan op de mate waarin leraren het gevoel te hebben dat ze een beroep doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt. Uit het Vlaamse TALIS-rapport bleek immers al dat (1) leraren in het algemeen het gevoel hebben dat het lerarenberoep weinig gewaardeerd wordt, (2) het gevoel maatschappelijk gewaardeerd werk te doen tussen 2013 en 2018 in Vlaanderen opvallend scherp daalde, en (3) dat Vlaamse schoolleiders bevestigen dat het lerarenberoep in Vlaanderen weinig maatschappelijk gewaardeerd wordt (Van Droogenbroeck et al., 2020). Minder duidelijk is hoe dat gevoel van maatschappelijke waardering precies geïnterpreteerd dient te worden en welke variatie er zich *tussen* en *binnen* landen op dat vlak precies voordoet. In het tweede hoofdstuk gaan we daarop in en zoeken antwoorden op vragen als: hoe dienen we het gevoel te behoren tot een beroepsgroep die maatschappelijk (weinig) gewaardeerd wordt te interpreteren vanuit een meer

sociaal-psychologisch perspectief? Wat weten we over de effecten van dergelijk gevoel en dus over het belang om het te bestuderen? Welke verschillen tekenen zich af in het gevoel van maatschappelijke waardering bij leraren en vooral waar komen deze verschillen precies vandaan?

In het *derde hoofdstuk* wordt ingezoomd op één specifieke groep, namelijk deze van beginnende leraren, zijnde leraren met minder dan 5 jaar werkervaring binnen het onderwijs. Zoals eerder verduidelijkt gaat het om een groep waarvan geweten is dat er veel leraren het beroep verlaten. Wie de bestaande literatuur over attritie bij beginnende leraren bestudeert, wordt echter geconfronteerd met twee problemen. Ten eerste blijkt in de bestaande studies een schier eindeloze reeks van potentieel voorspellende variabelen gebruikt te worden. Er is nood aan meer theoretisch werk dat vertrekt vanuit de fundamentele mechanismen die tot attritie leiden en die toelaat de vele gebruikte variabelen te ordenen. Ten tweede, wordt de literatuur gedomineerd door zogenaamde casestudies, studies die focussen op één specifieke context maar precies daardoor de vraag oproepen in welke mate de bevindingen uit de studie veralgemeenbaar zijn naar andere landen en regio's. Zeker voor beleidsvoorbereidend onderzoek is die vraag erg pertinent. Het derde hoofdstuk tracht beide leemtes weg te werken. Er wordt eerst getracht de veelheid aan potentiële voorspellers voor vroegtijdige attritie bij leraren met beperkte onderwijservaring (< 5 jaar) theoretisch te ordenen. Vervolgens wordt aan de hand van 3-level multilevel modellen op omvattende wijze de attritie intentie bij beginnende leraren bestudeerd.

Elk van de hoofdstukken is zo geschreven dat ze op zichzelf gelezen kunnen worden. Dat wil zeggen dat elk hoofdstuk een eigen inleiding en eigen besluit heeft. Daardoor ontstaat een minimale overlap tussen de hoofdstukken, maar we denken dat dat nadeel opweegt tegen de voordelen van deze werkwijze.

Tot slot: één thema blijft in dit rapport buiten beeld, nl. de vroege uittrede (attritie) van leraren uit het beroep via pensionering. Wil men eventuele lerarentekorten echt aanpakken is attritie aan het einde van de loopbaan een topic dat niet genegeerd kan worden. De TALIS-bevraging is echter niet geschikt om attritie aan het einde van de loopbaan rechtstreeks te bestuderen. De beslissing om met pensioen te gaan, is zeer complex en wordt bovenal in sterke mate beïnvloed door de specificiteit van de gezins-situatie (inkomen, pensionering partner, enz.). In TALIS worden te weinig vragen gesteld naar deze gezins- en financiële situatie om op een adequate wijze attritie aan het einde van de loopbaan te bestuderen (voor een relatief recente analyse zie Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014). In een ander verdiepend rapport gaan we wel in op één van de belangrijkste redenen voor uitval, nl. mentale gezondheid, stress en burnout.

2 Het lerarenberoep als loopbaankeuze

Vele Europese landen worden geconfronteerd met een lerarentekort. Er stromen teveel leraren uit het onderwijs en te weinig mensen kiezen voor het lerarenberoep (Birch, et al., 2018). Ook in Vlaanderen zijn er vandaag op bepaalde plaatsen en voor bepaalde vakgebieden zoals wiskunde en talen reeds tekorten en wijzen de projecties op een groter wordende problematiek (Departement onderwijs en vorming, 2019). Om de tekorten op te lossen moet er, zonder af te doen aan hun bekwaamheid en motivatie, worden ingezet op het aanwerven van meer leraren. Daarbij zullen onvermijdelijk bredere rekruteringsstrategieën gebruikt moeten worden dan te verwachten dat jongeren rechtstreeks vanuit het secundair onderwijs in een lerarenopleiding en zo in het lerarenberoep stromen. De zogenaamde zij-instroom gebeurt vandaag al, maar die tendens zal over de tijd verder moeten aantrekken wil ze een deel van het lerarentekort opvangen. Zo'n evolutie biedt een aantal onmiskenbare opportuniteiten. Niet alleen kan men op die manier meer ervaring, gespecialiseerde vaardigheden en kennis vanuit andere beroepen en contexten in het lerarenberoep trekken. Onderzoek toont ook dat eerdere ervaring buiten het lerarenberoep samengaat met meer veerkracht dewelke op zijn beurt de transitie van de lerarenopleiding naar de effectieve onderwijspraktijk vergemakkelijkt (Wilkins & Comber, 2015). Tien jaar na afstuderen blijken leraren die eerst ervaring buiten het onderwijs opgedaan hadden (zogenaamde second-career teachers) een hogere jobtevredenheid en lagere stress te rapporteren dan leraren die rechtstreeks in het lerarenberoep instroomden (zogenaamde first-career teachers) (Troesch & Bauer, 2017). Dergelijke onderzoeksresultaten zijn interessant, hoopvol zelfs, maar ook erg gefocust en daardoor beperkt. Er worden slechts een beperkt aantal, weliswaar zeer interessante, uitkomsten bestudeerd waardoor men eigenlijk geen zicht krijgt op de volle relevantie van de wijze waarop leraren in het beroep stromen. Staan leraren waarvoor onderwijs *niet* de eerste loopbaankeuze was en/of diegene die werkervaring opdeden buiten hun onderwijs anders in hun beroep? Kijken ze anders naar bepaalde uitdagingen? Hebben ze andere noden? Zijn eventuele verschillen zo substantieel dat men ondersteuning dient te differentiëren naar het instroomprofiel van leraren of blijven de verschillen al bij al klein? We weten het niet. Als het gaat om het instroomprofiel van leraren, kan men dus verdiepen door de blik te verruimen. Dat is het objectief van dit hoofdstuk.

De TALIS-data zijn een uitstekende databron om een omvattend beeld te krijgen van de (eventuele) relevantie van het instroomprofiel van leraren. In dit rapport focussen we op twee kenmerken: leraar zijn als eerste loopbaankeuze én de zij-instroom in het lerarenberoep. Hoewel beide kenmerken met elkaar verbonden zijn, overlappen ze niet volledig. In een eerste stap onderzoeken we de verdeling van beide kenmerken. Wie geeft aan dat leraar zijn de eerste loopbaankeuze was en wie stroomde in het lerarenberoep via een zijpad? En hoe situeert Vlaanderen zich op dat vlak in internationaal

vergelijkend perspectief? In een tweede stap combineren we beide kenmerken en onderzoeken we de relatie tussen vier types leraren voor een breed aantal thema's die in TALIS aan bod komen.

Qua data focussen we in dit rapport op de gegevens van de eerste graad van het secundair onderwijs (ISCED 2). Het zijn de gegevens van het hoofdonderzoek van TALIS waar alle landen aan deelnamen (in tegenstelling tot de bevraging in het lager onderwijs, ISCED 1) en die dus de beste internationale vergelijkingen toelaten.

Het vervolg van dit hoofdstuk is opgebouwd in drie delen. Eerst situeren we de Vlaamse situatie via beschrijvende gegevens en een vergelijking met een aantal andere Europese landen. We maken daarbij ook een uitsplitsing naar drie zogenaamd gemakkelijk toegankelijke indicatoren, namelijk gender, opleidingsniveau en werkervaring binnen het onderwijs. Daarna presenteren we de resultaten van een meer doorgedreven multilevel analyse op of het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was én de mate waarin leraren werkervaring hebben buiten het lerarenberoep (zij-instroom). In het derde deel combineren we beide kenmerken – leraar als eerste loopbaankeuze vs. ervaring buiten het onderwijs – en geven we een uitgebreide profielschets van leraren die langs verschillende paden in het onderwijs instromen.

2.1 Het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze

2.1.1 Algemeen voorkomen

In TALIS wordt aan leraren gevraagd of leraar zijn hun eerste loopbaankeuze was. Naast de vraag of deze indicator samenhangt met hoe mensen in het lerarenberoep staan, is de indicator op zichzelf interessant omdat hij een indicatie geeft voor de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep. Zo correleert het percentage leraren dat aangeeft dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was 0.261 met de bredere *Teacher Status Index* (data beschikbaar voor 21 landen⁴). In de EU-14 landen⁵ geeft 65.1% van de leraren (ISCED 2) aan dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was (Figuur 1 en Tabel 1). In Vlaanderen ligt dit aandeel substantieel hoger en zegt drie kwart van de bevroegde leraren (74.1%)⁶ primair voor het lerarenberoep te hebben gekozen. Met uitzondering van Portugal (84.1%) ligt het percentage nergens zo hoog als in Vlaanderen. In buurland Nederland geeft slechts 53.8 procent van de leraren aan dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was. In landen als Estland en

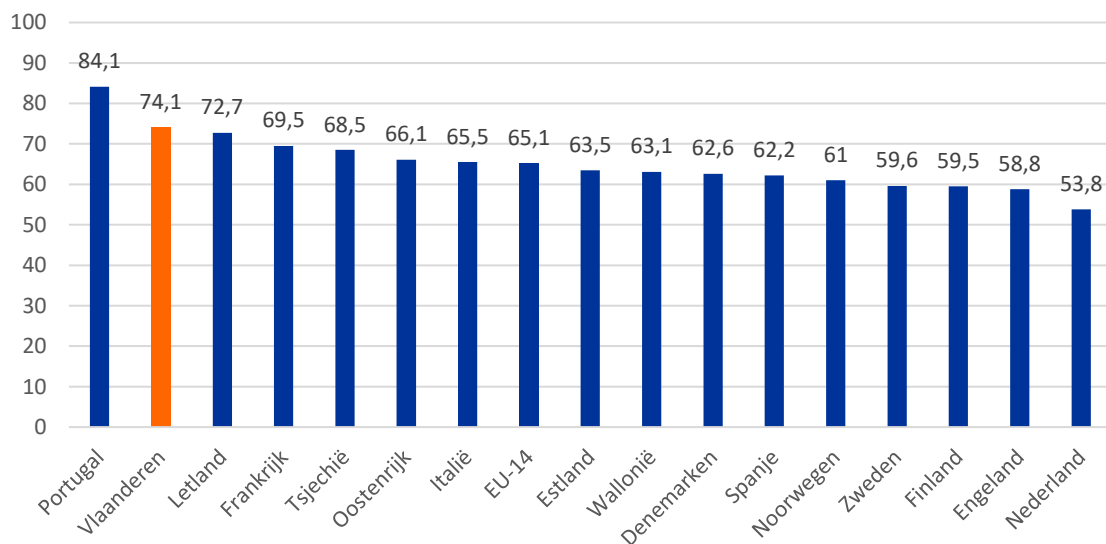
⁴ Vlaanderen/België neemt niet deel aan het Teacher Status Project (Dolton et al., 2018b).

⁵ Deze landen zijn Tsjechië, Estland, Letland, en Noorwegen, Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Italië, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, en Verenigd Koninkrijk (Engeland). Het gaat om de tien EU-15 landen die deelnamen aan TALIS 2018 aangevuld met vier extra landen. Noorwegen behoort niet tot de Europese Unie maar is erg vergelijkbaar qua onderwijscontext. De EU-14 groep van landen werd ook gehanteerd als vergelijkingsgroep in de Vlaamse versie van de beschrijvende rapporten van het TALIS-onderzoek (Van Droogenbroeck et al., 2019, 2020).

⁶ In het Vlaamse lager onderwijs gaat het om 73.6% van de leraren.

Finland, landen die op basis van PISA-scores vaak als gidsland worden beschouwd, liggen de percentages respectievelijk 10.6 en 14.6 procentpunten lager in vergelijking met Vlaanderen. Op zichzelf verwondert de positie van Vlaanderen niet. Hoewel leraren in het algemeen aangeven vooral om intrinsieke redenen voor het lerarenberoep te kiezen (zie bijlage 1), toont veel onderzoek dat het bieden van goede loon- en arbeidsvoorwaarden belangrijk is voor het rekruteren van (sterke) leraren (Guarino et al., 2006; Loeb & Myung, 2020; Park & Byun, 2015). In Vlaanderen zijn de loon- en arbeidsvoorwaarden voor leraren goed. Dat tonen niet alleen objectieve cijfers; het is ook de mening van de leraren zelf. In Vlaanderen zijn leraren – zowel in het lager als in het secundair onderwijs – inderdaad veel meer tevreden over hun loon- en arbeidsvoorwaarden dan hun collega’s in de EU-14 landen (Van Droogenbroeck et al., 2020: 66).

Figuur 1 Percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is



Het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze varieert tussen landen, maar ook tussen leraren binnen eenzelfde land. In Tabel 1 worden de verschillen uiteengezet naar drie gemakkelijk toegankelijke leraar kenmerken. Vrouwen kiezen vaker dan mannen voor het lerarenberoep als eerste loopbaan. Dit verschil manifesteert zich zowel in Vlaanderen als in de EU-14 vergelijkinglanden. Er is ook een verschil tussen leraren naar hun hoogst behaalde diploma in hun keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaan. Vlaamse leraren die in het bezit zijn van een masterdiploma kozen minder vaak voor het lerarenberoep als eerste loopbaan dan leraren die een bachelordiploma behaalden. Dat is logisch aangezien in Vlaanderen mensen met een masterdiploma in principe geen les geven in de eerste graad van het secundair onderwijs (zie verder). In de EU-14 landen tekent zich een omgekeerd patroon af: leraren met een masterdiploma kozen gemiddeld vaker als eerste loopbaan voor het onderwijs dan lager opgeleide leraren. Leraren met meer dan vijf jaar ervaring, ten slotte, zien in Vlaanderen net als in de EU-14 landen het lerarenberoep vaker dan leraren met minder ervaring als hun eerste

loopbaankeuze. Dergelijk verband kan op ten minste twee zaken wijzen. Het kan enerzijds een indicatie zijn dat het lerarenberoep voor de instromende cohorte minder aantrekkelijk is. Anderzijds kan het ook het gevolg zijn van een selectie-effect waarbij leraren die primair voor het lerarenberoep kozen, het beroep minder snel verlaten (waardoor de meer ervaren groep leraren homogener wordt naar instroommotivatie). In volgende hoofdstukken vinden we indicaties dat beide mechanismen spelen. Zo hebben leraren met minder ervaring in het onderwijs minder het gevoel dat het werk van leraren gewaardeerd wordt in de samenleving (Hoofdstuk 2) en vinden we bij leraren met minder dan 5 jaar onderwijservaring dat het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze samengaat met een lagere intentie om het beroep te verlaten (Hoofdstuk 3).

Tabel 1 Verschil in het percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen en EU-14 landen voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is, naar lerarenkenmerken

		EU-14		Vlaanderen	
		N	% gem.	N	% gem.
Gender	Man	14228	58.1	933	68.5
	Vrouw	32105	68.3	2154	76.5
Verschil in gemiddelde			-10.1***		-8.0***
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	14108	63.1	2792	74.8
	≥ Master	24796	67.2	293	67.6
Verschil in gemiddelde			-4.2***		7.2*
Ervaring	≤ 5 jaar	8041	53.9	600	67.5
	> 5 jaar	38142	67.6	2478	75.7
Verschil in gemiddelde			-13.7***		-8.2***

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, Significant verschil tussen beide gemiddelden

2.1.2 Verschillen per land

Om meer inzicht te verwerven in bovenstaande dynamieken, zetten we de verschillen tussen landen en lerarenkenmerken in de eerste loopbaankeuze voor het lerarenberoep per land uit.

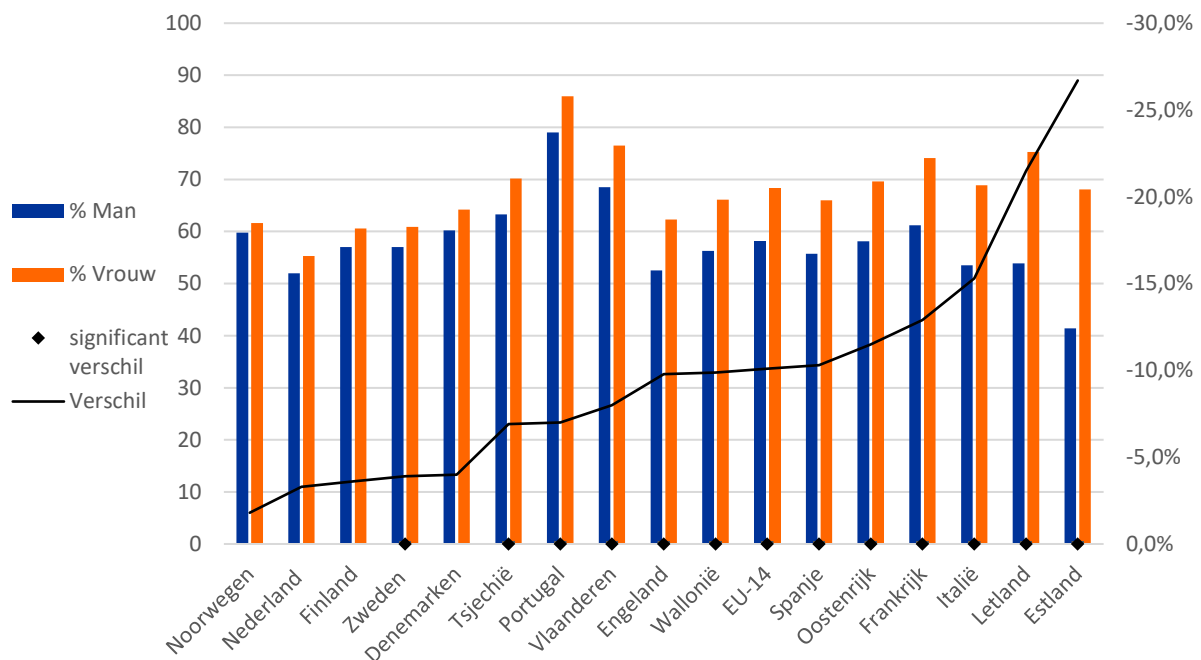
2.1.2.1 Gender

Op Europees niveau is er een duidelijk en algemeen genderverschil in het al dan niet kiezen voor het lerarenberoep als eerste loopbaan (Figuur 2). In alle landen wijzen de genderverschillen in loopbaankeuze in *dezelfde richting* en zijn het vrouwen die het lerarenberoep vaker als eerste loopbaankeuze zagen. De *grootte van het verschil* varieert wel sterk tussen de landen. In tien van de 14 EU-landen⁷ is er een significant verschil in de eerste loopbaankeuze naar gender. In de Noordelijke en Scandinavische landen (Nederland, Denemarken, Finland en Noorwegen – in Zweden is het patroon minder duidelijk)

⁷ Vlaanderen en Wallonië behoren niet tot de 14 EU-landen vergelijkingsgroep.

zijn de verschillen tussen mannen en vrouwen in hun eerste loopbaankeuze veel minder uitgesproken en niet significant. De genderverschillen variëren sterk tussen de Scandinavische landen en Baltische staten. In vergelijkend perspectief blijkt het genderverschil in eerste loopbaankeuze in Vlaanderen gemiddeld te zijn.

Figuur 2 Genderverschillen in de eerste loopbaankeuze voor het lerarenberoep van leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen



Twee opmerkingen zijn hierbij belangrijk. Ten eerste, de geobserveerde genderverschillen in de keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze staan niet los van het feit dat vrouwen in het algemeen vaker voor het lerarenberoep kiezen⁸. Het genderonevenwicht in de aantrekkingskracht van het lerarenberoep manifesteert zich ook niet pas bij de effectieve keuze voor het beroep, noch bij de studiekeuze. Reeds bij jongeren in de vroege adolescentie bestaat er al een uitgesproken genderverschil in de keuze voor het lerarenberoep (Park & Byun, 2015; OECD, 2018). In de Vlaamse JOP-monitor diende 10 tot 13-jarige jongeren uit een lijst van 32 beroepen te kiezen hoe graag ze later een bepaald beroep zouden willen uitoefenen (Tabel 2)⁹. Er zijn opvallende verschillen tussen jongens en meisjes in de keuze voor het lerarenberoep. Van alle beroepen die meisjes later graag willen uitoefenen staat het beroep van leraar op de eerste plaats. Bijna de helft van de bevroegde meisjes zegt later graag als leraar te willen werken. Bij de jongens kiest slechts één vijfde voor een beroep als leraar en komt het beroep in de rangorde slechts op de 11^{de} plaats.

⁸ Voor een indicatie van de vervrouwelijking van het lerarenberoep in Vlaanderen en de evolutie op dat vlak zie Appendix 1.

⁹ Data verzameld in het voorjaar van 2018, N= 1226 (JOP, 2018).

Tabel 2 De genderverdeling in beroepen die jongens en meisjes later graag willen uitoefenen

Populairste beroepen meisjes		Populairste beroepen jongens	
Beroep	% (Heel) graag	Beroep	% (Heel) graag
Leraar	47.8	Baas van een groot bedrijf	54.1
Kleuterjuf	47.2	Computerspecialist	49.6
Een eigen winkel hebben	42.8	Politieagent	38.0
Model	37.7	Architect	37.6
Zangeres	36.5	Professor op de universiteit	28.2
Dokter	35.9	Dokter	27.6
Journaliste	35.4	Een eigen winkel hebben	27.2
Kok	35.1	Kok	27.1
Baas van een groot bedrijf	33.6	Minister	24.3
Schoonheidsspecialiste	33.2	Elektricien	20.2
Verpleegster	32.7	Leraar	19.6
Kunstenares	32.0	Journalist	18.7

In PISA-onderzoek wordt er aan 15-jarige leerlingen gevraagd welke job ze verwachten te hebben wanneer zij 30 jaar oud zijn. De leerlingen konden in een open vraag één beroep naar keuze invullen. In alle OESO-landen samen zien we een significant verschil tussen jongens en meisjes in hun verwachting om later als leraar te werken (respectievelijk 2.7% en 5.8%) (OECD, 2015, 2018).

Toch is het, ten tweede, belangrijk om aan te geven dat de grootte van de gender gap in de keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze *wel* duidelijk varieert tussen landen én hier een duidelijk patroon in zit. In Europese landen waar meer vrouwen als leraar aan het werk zijn, en dus het lerarenberoep sterker vervrouwelijkt is, zeggen meer vrouwen dan mannen als eerste loopbaankeuze voor het lerarenberoep te hebben gekozen. Het percentage vrouwelijke leraren in de eerste graad secundair onderwijs in een bepaald land en de genderverschillen in de eerste loopbaankeuze voor het lerarenberoep op landniveau correleren sterk. Het verband is sterk in de EU-14 landen en Vlaanderen (correlatiecoëfficiënt= -0.749**, N=15), maar zwakker wanneer we het berekenen voor alle landen die deel uitmaken van de TALIS 2018 bevraging (correlatiecoëfficiënt= -0.564***, N=48).

2.1.2.2 Opleidingsniveau

Tabel 3 zet het verband tussen het opleidingsniveau van leraren en de eerste loopbaankeuze voor elk van de vergelijkingslanden afzonderlijk uit. In Vlaanderen (zie Tabel 1), net als in Wallonië, is het verschil in eerste loopbaankeuze naar opleidingsniveau opvallend. Voor leraren met ten hoogste een bachelordiploma vormde het lerarenberoep vaker de eerste loopbaankeuze. Op Europees niveau (de EU-14 landen) vinden we precies het omgekeerde verband.

Tabel 3 Verschil in percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is, naar opleidingsniveau

		Denemarken		Estland	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	2149	66.4	1812	64.5
	≥ Master	2072	65.9	164	40.9
Verschil in gemiddelde		0.5		23.7***	
		Finland		Frankrijk	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	848	54.1	879	74.5
	≥ Master	2126	67.3	2081	67.6
Verschil in gemiddelde		-13.1***		7.0***	
		Italië		Letland	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	634	75.4	825	67.2
	≥ Master	2929	63.3	1464	75.9
Verschil in gemiddelde		12.1***		-8.7***	
		Nederland		Noorwegen	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	1084	53.1	2628	63.0
	≥ Master	786	54.8	1457	57.2
Verschil in gemiddelde		-1.7		5.7***	
		Oostenrijk		Portugal	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	2149	66.4	184	84.8
	≥ Master	2072	65.9	3466	84.1
Verschil in gemiddelde		0.5		0.7	
		Tsjechië		Zweden	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	205	48.3	899	53.0
	≥ Master	3230	69.8	1823	62.9
Verschil in gemiddelde		-21.5***		-10.0***	
		Engeland		Wallonië	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	1729	61.6	1722	65.4
	≥ Master	593	50.8	392	53.3
Verschil in gemiddelde		10.8***		-12.1***	

***p<0.001, **p<0.01, *p<0.05, Significant verschil tussen beide gemiddelden

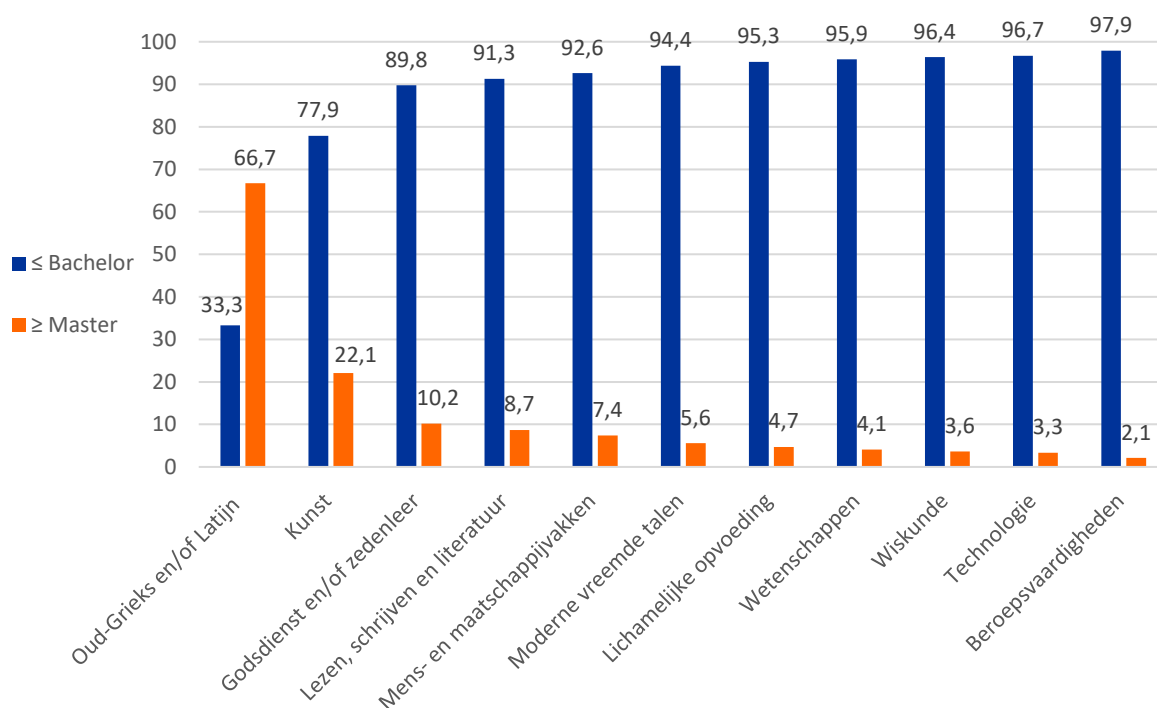
Data voor Spanje (opleiding) ontbreekt.

Zowel de *sterkte* als de *richting van de samenhang* tussen het opleidingsniveau van leraren en hun eerste loopbaankeuze varieert echter. Er zijn vijf landen/regio's waar leraren met ten hoogste een bachelordiploma vaker dan gemiddeld antwoorden dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was. Het gaat om Vlaanderen, Wallonië, Estland, Frankrijk, Italië en Noorwegen. In Engeland, Finland, Letland, Tsjechië en Zweden daarentegen is het percentage leraren voor wie het beroep hun eerste

loopbaankeuze was, hoger dan gemiddeld bij leraren die in het bezit zijn van een masterdiploma. In de overige landen tekent zich geen verschil naar het genoten opleidingsniveau af.

Voorgaande verschillen zijn in grote mate het gevolg van specifieke organisatorisch-reglementaire verschillen tussen landen, en dus van het gevoerde onderwijsbeleid. Zo vinden we aanzienlijke verschillen tussen de bestudeerde landen wat betreft de verdeling van het aandeel leraren dat met een bachelor- of een masterdiploma lesgeeft in de eerste graad van het secundair onderwijs. Dit is enerzijds een gevolg van variatie in het vereiste kwalificatieniveau om les te mogen geven in de eerste graad van het secundair onderwijs, en hangt anderzijds samen met de organisatie van de lerarenopleiding. Vlaamse leraren hebben (in principe) ten hoogste een bachelordiploma nodig om te kunnen lesgeven in de lagere graden (graad één en twee) van het secundair onderwijs. Met een masterdiploma is het mogelijk in de hogere graden van het secundair onderwijs les te geven (graad twee en drie). Toch geven er ook in Vlaanderen leraren met een masterdiploma les in de eerste graad van het secundair onderwijs. Zij geven vaak heel specifieke vakken (Figuur 3) zoals klassieke talen. Twee derde van de Vlaamse leraren die in de eerste graad Oud-Grieks en Latijn geven behaalden een masterdiploma. Voor hen geldt een uitzonderingsmaatregel waardoor ze op masterniveau verloond worden. Ook kunstvakken worden in de eerste graad van het Vlaamse secundair onderwijs in een vijfde van de gevallen door leraren met een masterdiploma gegeven. Samengenomen maken de leraren die deze vakken geven 5% uit van de Vlaamse leraren in de steekproef. Het gaat om de helft van de leraren met een masterdiploma die lesgeven in de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs (in totaal heeft 10 procent van de Vlaamse leraren in de eerste graad secundair onderwijs een masterdiploma).

Figuur 3 Percentage Vlaamse leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs dat onderstaande vakken geeft aan leerlingen uit de eerste graad secundair onderwijs, naar opleidingsniveau



Behalve in de vakken die ze geven, verschillen Vlaamse leraren met een ander opleidingsniveau ook naar het type lerarenopleiding dat ze volgden. In Tabel 4 zetten we de bevoegdheid om les te geven uit naar leraren met een verschillend opleidingsniveau. De overgrote meerderheid van de Vlaamse leraren met ten hoogste een bachelordiploma volgde een geïntegreerde lerarenopleiding. Meer dan de helft van de leraren met een masterdiploma volgde een specifieke lerarenopleiding, en slechts een kwart de geïntegreerde lerarenopleiding. De meerderheid van de leraren met een masterdiploma die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs volgde een universitaire studie voorafgaand aan de lerarenopleiding. Leraren die via een D-cursus (GPB-opleiding) hun bevoegdheid om les te geven verwerven zijn er onder de houders van een bachelor- of masterdiploma evenveel, net iets minder dan 10%.

Tabel 4 Type kwalificering om als leraar te werken van leraren die lesgeven in de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs, naar opleidingsniveau (%)

Eerste verworven bevoegdheid om les te geven	≤ Bachelor	≥ Master
Geïntegreerde lerarenopleidingen (bachelor in onderwijs of traditionele opleidingen tot kleuterleider, onderwijzer, regent)	89.3	25.5
Specifieke lerarenopleiding na universitaire studies (aggregaat)	1.1	62.2
D-cursus, getuigschrift van pedagogische bekwaamheid (GPB)	8.2	9.2
Opleiding of training in een ander pedagogisch beroep	1.0	1.4
Alleen een vakspecifieke opleiding	0.3	1.0
Ik heb geen formele kwalificatie die gerelateerd is aan het onderwerp waarin ik lesgeef of aan een ander type van pedagogische opleiding.	0.1	0.7

Het verband tussen de manier waarop leraren hun bevoegdheid om les te geven verwierven en het opleidingsniveau van leraren verklaart de verschillen in leraren hun eerste loopbaankeuze voor het lerarenberoep. Tabel 5 toont voor elke type vooropleiding (lerarenopleiding) het percentage leraren voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was. Daarnaast wordt het verschil in gemiddelde met elke andere groep berekend. Daaruit blijkt dat het type opleiding dat leraren volgden verband houdt met de keuze voor het lerarenberoep. Leraren die een geïntegreerde lerarenopleiding volgden geven vaker dan gemiddeld aan dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was. Slechts de helft van de leraren die een D-cursus (GPB-opleiding) volgden, koos als eerste loopbaan voor het lerarenberoep. Doordat het volgen van de geïntegreerde lerarenopleiding direct naar het lerarenberoep leidt, is het logisch dat leraren die deze volgden vaker dan andere leraren aangeven dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze is. Voor leraren die geen opleiding volgden die direct naar het beroep leidt, is een vervolgopleiding noodzakelijk. De keuze voor een loopbaan in het lerarenberoep wordt in dat geval pas na een eerdere studiekeuze, en mogelijk een eerste werkervaring, gemaakt.

Tabel 5 Verschil in het percentage Vlaamse leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is, naar type kwalificering om als leraar te werken

Soort opleiding	Eerste loopbaankeuze		Verschil in gemiddelde tussen groepen				
	N	% gem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) Geïntegreerde lerarenopleiding	2568	79.5		11.4*	53.5*	4.5	34.0*
(2) Specifieke lerarenopleiding na universitaire studies	210	68.1			42.1*	-6.9	22.6
(3) D-cursus, getuigschrift van pedagogische bekwaamheid (GPB)	254	26.0				-49.0*	-19.5*
(4) Opleiding of training in een ander pedagogisch beroep	32	75.0					29.5*
(5) Alleen een vakspecifieke opleiding	11	45.5					

* significant verschil tussen groepen (<0.05)

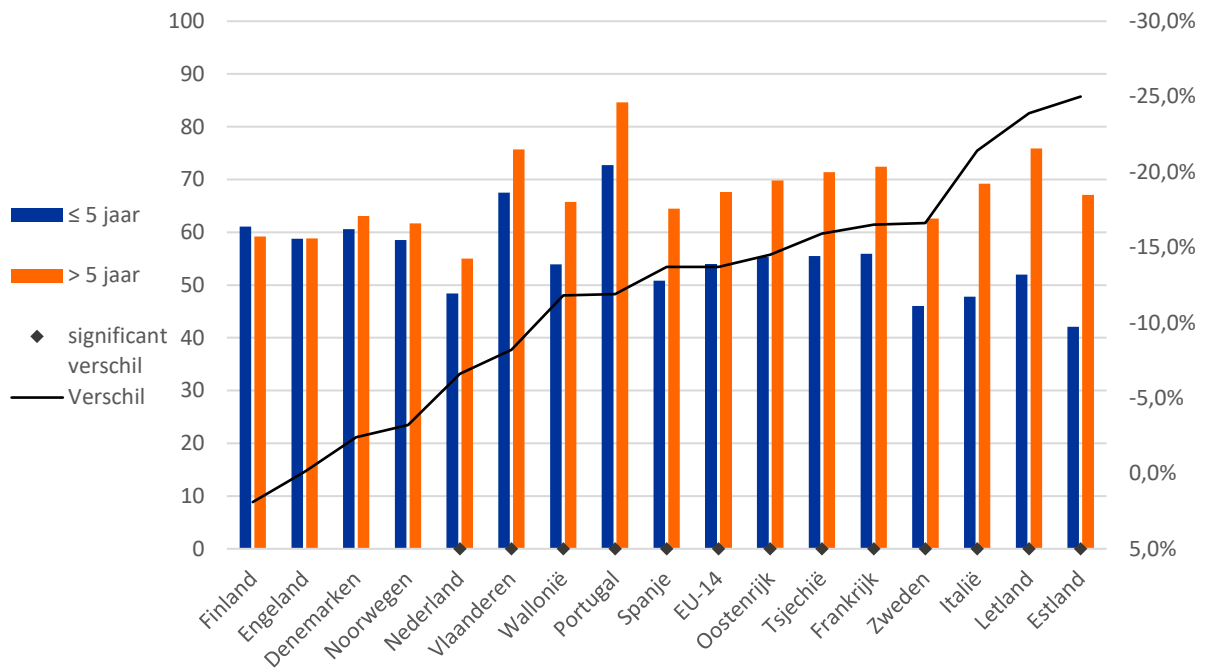
We hebben in TALIS niet voor elk land informatie over het type lerarenopleiding dat leraren volgden. Hierdoor is het onmogelijk de samenhang tussen het opleidingsniveau, het type lerarenopleiding en de eerste loopbaankeuze van leraren op Europees niveau te bestuderen. De Vlaamse case verklaart echter veel in de samenhang tussen verschillende aspecten in de organisatie van de lerarenopleiding en de instroom in het beroep.

2.1.2.3 Ervaring

Leraren verschillen in de mate waarin ze werkervaring hebben binnen het onderwijs en of het beroep al dan niet hun eerste loopbaankeuze is. Figuur 4 splitst voor elk van de EU-14 landen de eerste keuze voor een beroepsloopbaan in het lerarenberoep uit naar leraren met meer en minder dan vijf jaar werkervaring. De verschillen tussen landen wijzen overal in *dezelfde richting*. Over alle EU-14 landen heen kozen leraren met meer dan vijf jaar werkervaring in het beroep vaker dan gemiddeld als eerste

loopbaan voor het lerarenberoep. Enkel in een aantal Scandinavische landen – Noorwegen, Denemarken en Finland – vinden we geen significant verschil in eerste loopbaankeuze voor het lerarenberoep naar ervaring. In vergelijking met andere Europese landen zijn in Vlaanderen de verschillen tussen meer en minder ervaren leraren voor de eerste loopbaankeuze relatief beperkt.

Figuur 4 Verskil in het percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is, naar werkervaring als leraar



2.2 Ervaring buiten het onderwijs en zij-instroom

2.2.1 Algemeen voorkomen

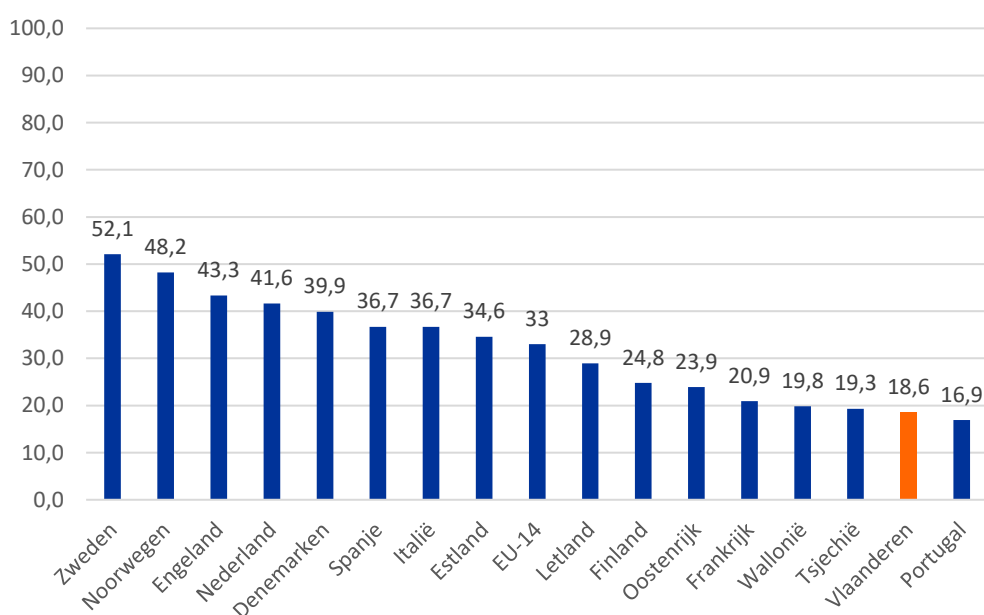
Naast werkervaring in het lerarenberoep zijn er ook leraren die werkervaring opdeden buiten het lerarenberoep. We duiden deze groep in het vervolg aan met de term ‘zij-instromers’. Het is daarbij wel belangrijk aan te stippen dat het hier zowel gaat om mensen die (1) ooit deeltijds tewerkgesteld waren buiten het onderwijs en dit combineerden met een tewerkstelling binnen het onderwijs als (2) de zuivere zij-instromers, mensen die na een carrière buiten het onderwijs de overstap naar het lerarenberoep maakten. In TALIS kunnen we deze twee vormen van werkervaring buiten het onderwijs niet strikt scheiden¹⁰. Dat is niet echt problematisch omdat het gemeenschappelijke aan beide scenario’s – namelijk ervaring buiten het onderwijs – op zichzelf interessant is. Omdat we willen verzekeren dat de

¹⁰ Daarvoor zou men over gegevens van de volledige loopbaan van de geïnterviewde leraren moeten beschikken. Een leraar die vandaag voltijds werkt, werkte bijvoorbeeld mogelijk in het verleden deeltijds en combineerde toen mogelijk het leraarschap met een ander beroep (of niet).

ervaring buiten het onderwijs substantieel is, dienen leraren meer dan twee jaar werkervaring buiten het lerarenberoep te hebben om als zij-instroomer beschouwd te worden.

Het lijkt logisch dat landen of regio's aanzienlijk verschillen in de mate waarin leraren ervaring hebben buiten het onderwijs aangezien er in deze context een directe link is met het juridisch-reglementair kader van de onderwijsorganisatie. Zo kan in Vlaanderen maar een beperkt gedeelte van de anciënniteit opgedaan buiten het onderwijs naar het onderwijs meegenomen worden waardoor voor mensen met relatief veel anciënniteit (bv. > 10 jaar) een overstap naar het onderwijs financieel niet interessant is. In die zin verbaast het dan ook niet echt dat dit aandeel in Vlaanderen (18.6%) en Wallonië (19.8%) minder dan één op vijf is (Figuur 5), terwijl ongeveer een derde van de leraars in de vergelijkingslanden ervaring buiten het onderwijs heeft. In Vlaanderen zijn het vooral mannen (23.8%), mensen met een masterdiploma (25.4%) en mensen met minder leservaring (21.1%) die beroepservaring buiten het onderwijs hebben. Voor de EU-14 landen vinden we meer uitgesproken verschillen in dit profiel dan in Vlaanderen, vooral voor opleidingsniveau en beroepservaring. Voor gender blijven deze verschillen beperkt met 40% mannelijke tegenover 30% vrouwelijke leraren die zij-instroomden. Voor opleidingsniveau, vinden we niet enkel grotere verschillen, maar ook een omgekeerd verband. In tegenstelling tot Vlaanderen, hebben de meeste EU-14 leraren die zij-instroomden ten hoogste een bachelordiploma (38.0%). Wat betreft ervaring, lijkt de zij-instroom in de EU-14 landen sterk te wijten aan de intrede van jonge leraren (maximaal 5 jaar ervaring) in het onderwijs (50.0%). De differentiele zij-instroom naar ervaring is maar liefst 6.5 keer groter in de EU-14 dan in Vlaanderen.

Figuur 5 Percentage leraren dat twee jaar werkervaring buiten het onderwijs heeft in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen



Tabel 6 Verschil in het percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen en EU-14 landen naar zij-instroom (minstens 2 jaar ervaring buiten het onderwijs), naar lerarenkenmerken

		EU-14		Vlaanderen	
		N	% gem.	N	% gem.
Gender	Man	14201	40.2	932	23.8
	Vrouw	32070	29.8	2150	16.3
Verschil in gemiddelde			10.4***		7.5***
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	14079	38.0	295	17.9
	≥ Master	24763	29.0	2785	25.4
Verschil in gemiddelde			9.0***		-7.6***
Ervaring	≤ 5 jaar	8052	50.2	601	21.1
	> 5 jaar	38206	29.4	2480	17.9
Verschil in gemiddelde			20.8***		3.2

***p<0.001, **p<0.01, *p<.05, Significant verschil tussen beide gemiddelden

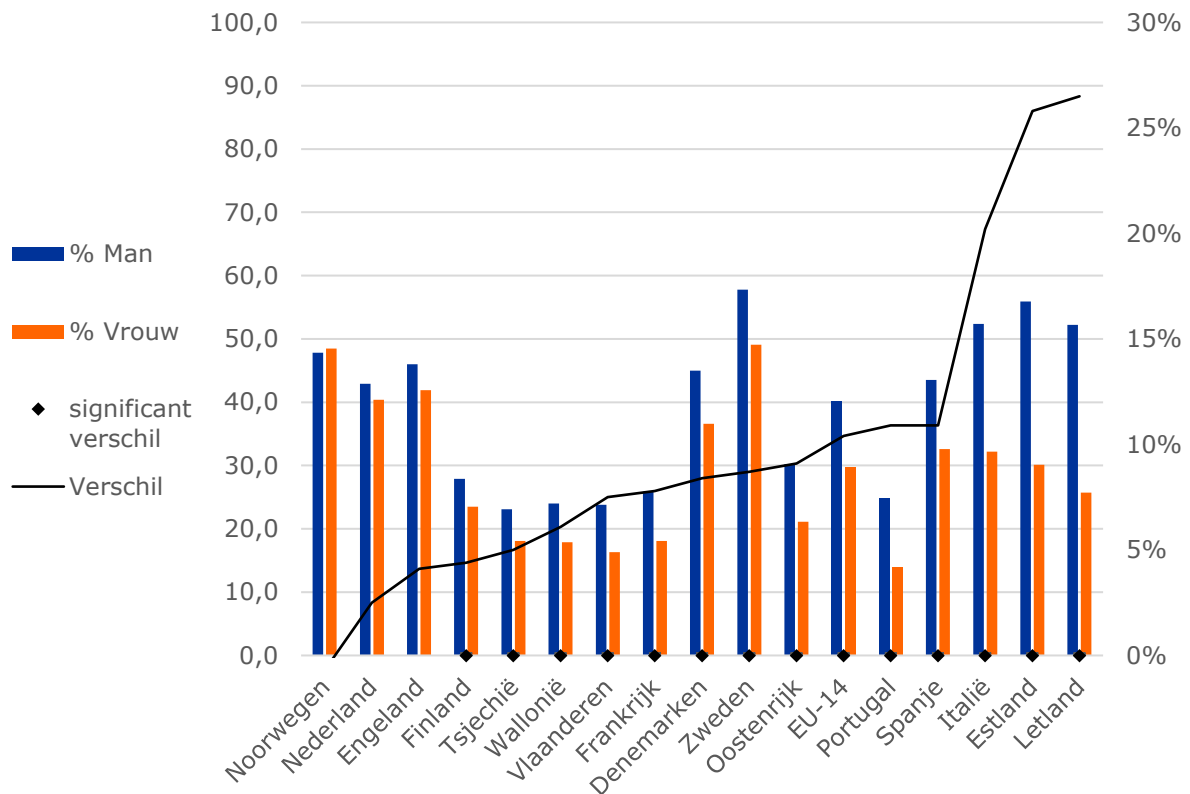
2.2.2 Verschillen per land

De uitsplitsing naar de verschillende landen/regio's tonen twee zaken (Figuren 6 en 7, Tabel 7). Ten eerste blijken de verschillen tussen Vlaanderen en Wallonië erg klein te zijn. Ten tweede zijn de verschillen tussen de Europese landen juist aanzienlijk.

2.2.2.1 Gender

Voor gender is het duidelijk dat mannen vrijwel steeds (Spanje vormt een uitzondering) meer beroepservaring buiten het onderwijs hebben dan vrouwen. Maar terwijl die genderverschillen in landen als Tsjechië, Engeland, Finland, Frankrijk of Nederland beperkt blijven (< 10 procentpunten) loopt het genderverschil in Letland en Estland op tot meer dan 25 procentpunten.

Figuur 6 Gendersverschillen in aandeel leraren met twee jaar werkervaring buiten het lerarenberoep voor leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen



2.2.2.2 Opleidingsniveau

De verschillen naar opleidingsniveau tussen de Europese landen zijn groot. In landen/regio's als Denemarken, Vlaanderen en Wallonië hebben mensen met een masterdiploma aanzienlijk vaker minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs. In landen zoals Tsjechië, Estland en Zweden is het patroon precies omgekeerd. In de andere landen zijn de verschillen kleiner en lopen ze in verschillende richtingen.

Tabel 7 Verschil in percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen voor wie minstens 2 jaar ervaring buiten het onderwijs heeft, naar opleidingsniveau

		Denemarken		Estland	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	1811	38.9	847	43.3
	≥ Master	164	51.2	2121	31.0
Verschil in gemiddelde			-12.3**		12.3***
		Finland		Frankrijk	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	230	28.7	876	17.5
	≥ Master	2603	24.5	2077	22.2
Verschil in gemiddelde			4.2		-4.7
		Italië		Letland	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	631	32.3	822	35.2
	≥ Master	2925	37.7	1464	25.3
Verschil in gemiddelde			-5.4*		9.9***
		Nederland		Noorwegen	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	1081	43.4	2627	47.7
	≥ Master	783	39.0	1459	49.3
Verschil in gemiddelde			4.4		-1.6
		Oostenrijk		Portugal	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	2145	21.9	183	15.3
	≥ Master	2066	25.9	3462	17.0
Verschil in gemiddelde			-4.0**		-1.7
		Tsjechië		Zweden	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	205	39.0	900	61.0
	≥ Master	3226	18.0	1820	47.7
Verschil in gemiddelde			21.0***		13.3***
		Engeland		Wallonië	
		N	% gem.	N	% gem.
Opleidingsniveau	≤ Bachelor	1721	41.7	391	17.2
	≥ Master	593	47.9	1718	31.2
Verschil in gemiddelde			-6.2**		-14.0***

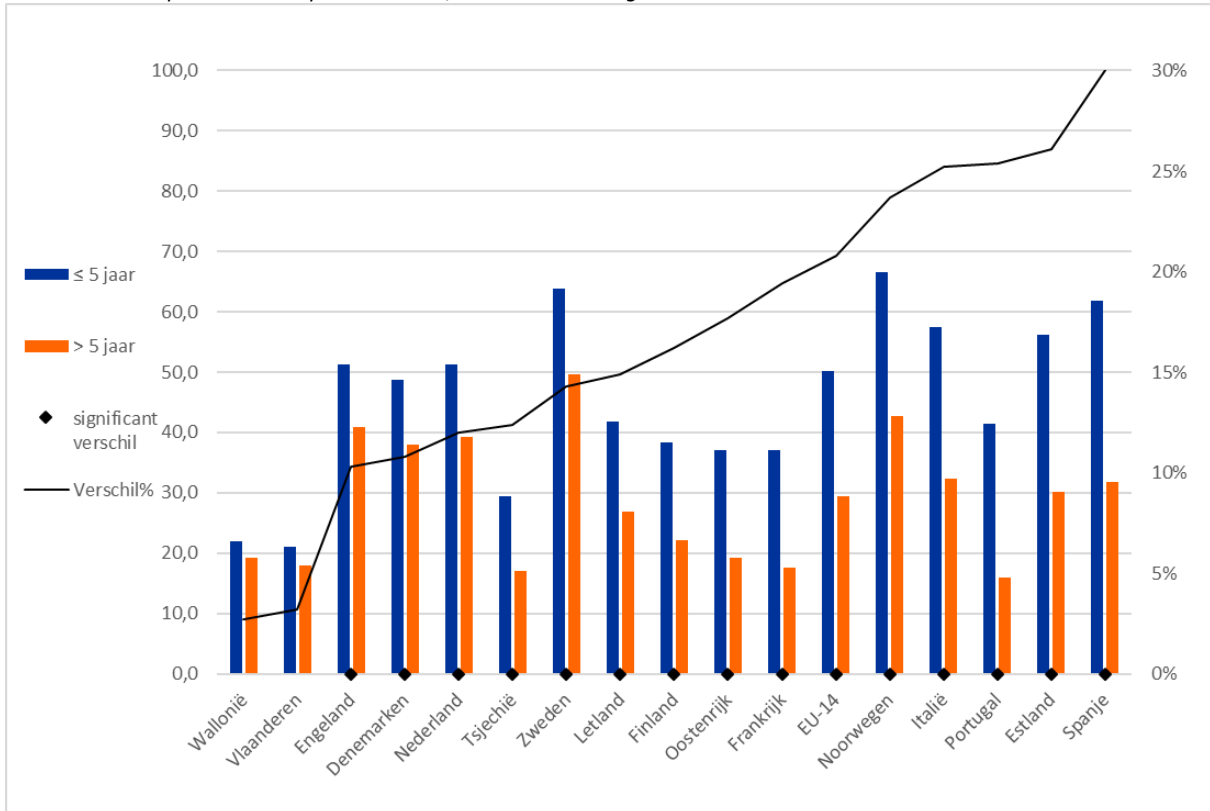
***p<0.001, **p<0.01, *p<.05, Significant verschil tussen beide gemiddelden
Data voor Spanje (opleiding) ontbreekt.

2.2.2.3 Ervaring

Voor ervaring *binnen* het lerarenberoep zijn de verschillen tussen landen eveneens aanzienlijk (Figuur 7), al loopt het verschil wel steeds in *dezelfde richting*: leraren met minder dan 5 jaar ervaring binnen het onderwijs hebben meer ervaring buiten het onderwijs. Maar terwijl in Vlaanderen en Wallonië het verschil klein en niet significant is, ligt in alle andere bestudeerde Europese landen het verschil boven

de 10 procentpunten. In landen als Estland (26.1 procentpunten), Portugal (25.4 procentpunten) of Spanje (30.0) procentpunten loopt het verschil zelfs op tot boven de 25 procentpunten.


Figuur 7 Verskil in het percentage leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs in de EU-14 landen voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze is, naar werkervaring als leraar



2.3 Profiel van leraren naar loopbaankeuzes: een multilevel analyse

Het voorgaande beschreef het voorkomen van het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en zij-instroom. We situeerden de situatie in Vlaanderen binnen de Europese context en beschreven bivariate verbanden voor drie gemakkelijk toegankelijke indicatoren. In een volgende stap schatten we multilevel logistische regressiemodellen (leraren genest in scholen) voor (1) al dan niet het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en (2) al dan niet zij-instroom. In deze modellen worden stapsgewijs een aantal kenmerken simultaan opgenomen. Het gaat om de drie kenmerken die reeds eerder gebruikt werden – gender, opleidingsniveau en de werkervaring binnen het onderwijs – aangevuld met twee motivatiematen en drie kenmerken die verwijzen naar de leerlingen- en lerarenpopulatie van de school. Op die manier onderzoeken we twee zaken: (1) of de twee verschillende aspecten van het pad naar het lerarenberoep samenhangen met het meer brede motivatieprofiel van leraren en (2) of het pad dat leraren naar het onderwijs leidt hen ook in verschillende scholen brengt.

Qua motivatie-indicatoren gebruiken we de TALIS-schalen voor intrinsieke (of altruïstische) en extrinsieke motivatie. Aan leraren werden zeven specifieke redenen voorgelegd en vervolgens gevraagd in



welke mate deze voor hen belangrijk waren om leraar te worden (zie Appendix 1 voor een beschrijving en situering van Vlaanderen). Leraren die hoog scoren op de maat voor intrinsieke motivatie gaven aan dat het voor hen belangrijk was om de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden, om sociaal zwakkeren te helpen en bij te dragen aan de samenleving. Mensen die meer extrinsiek gemotiveerd zijn voelden zich tot het lerarenberoep aangetrokken omwille van de objectieve werkcondities zoals een stabiele loopbaan, werk- en loonzekerheid of het werkschema. Beide types van motivatie sluiten elkaar niet uit (bivariate correlatie in Vlaanderen: 0.062; $p < 0.001$), maar zijn wel duidelijk verschillend van elkaar.

We nemen ook kenmerken op die een zicht geven op de populatie van leerlingen en leraren op school. Drie kenmerken zijn voor ons doel van belang. De samenstelling van de leerlingenpopulatie en dan in het bijzonder de mate van achterstelling van het leerlingenpubliek wordt gemeten aan de hand van een samengestelde maat van de GOK-indicatoren, namelijk de thuistaal van de leerling, het opleidingsniveau van de moeder, het ontvangen van een schooltoelage en de leerachterstand in de buurt van leerlingen. De indicator werd geconstrueerd op basis van administratieve data. Het percentage jonge leraren is interessant omdat het een proxy vormt voor het verloop van leraren in de school. Tot slot nemen we ook het aandeel vrouwelijke leraren per school mee in de analyse.

Tabel 8 toont de resultaten voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze. Tabel 9 doet hetzelfde voor het al dan niet hebben van minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs.

De beschrijvende gegevens toonden reeds dat vrouwen vaker dan mannen geneigd zijn het lerarenberoep als eerste beroepskeuze te kiezen. Tabel 8 toont dat zelfs na uitgebreide controle voor een reeks andere kenmerken dit verband overeind blijft. Dat geldt ook voor de verbanden met de twee andere kenmerken die we eerder reeds bespraken: leraren met een masterdiploma zijn minder en leraren met minstens meer dan 5 jaar werkervaring in het onderwijs meer geneigd het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze te zien.

Wat betreft de motivatie-kenmerken hangt de extrinsieke motivatie van leraren niet significant samen met de keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze. Aangetrokken worden tot het lerarenberoep omwille van het loon en de objectieve werkomstandigheden verklaren dus in Vlaanderen niet waarom leraren als eerste loopbaan voor het onderwijs kiezen. De intrinsieke motivatie om als leraar te werken houdt daarentegen wel verband met de loopbaankeuze voor leraren. Een hoge intrinsieke motivatie hangt positief samen met de keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaan. Leraren die aspecten zoals het beïnvloeden van kinderen en jongeren en het bijdragen aan de samenleving van groot belang vonden in hun keuze voor het lerarenberoep hebben vaker dan gemiddeld als eerste loopbaan voor dit beroep gekozen.

In modellen 6 tot 8 voeren we de drie kenmerken van de leerling/leraren populatie van de school elk afzonderlijk in. In het finale model worden ze simultaan opgenomen. Het percentage jonge leraren in een school hangt niet samen met de keuze voor het lerarenberoep als eerste beroepskeuze. In scholen met een hoger percentage leerlingen met een migratiegrond en/of leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen kozen minder leraren voor het lerarenberoep als eerste beroepskeuze. Het meest sterke, opvallend sterke, verband vinden we echter voor de gendersamenstelling van het lerarenkorps in een school. Naarmate er in een school meer vrouwen lesgeven, is de kans dat een individuele leraar voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze koos veel hoger.

Tabel 8 Logistisch multilevel regressiemodel met als afhankelijke variabele het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Gender (dummy, 0 = man)		^a 1.474***	1.472***	1.436***	1.445***	1.399***	1.401***	1.398***	1.297**	1.299**
Opleidingsniveau (dummy, 0 ≤ Ba)			0.680**	0.721*	0.727*	0.724*	0.720*	0.730*	0.727*	0.725*
Aantal jaar ervaring (cont.)				1.024***	1.024***	1.024***	1.023***	1.023***	1.024***	1.022***
Extrinsieke motivatie (Regressie factor)					1.060	1.059	1.057	1.059	1.058	1.055
Intrinsieke motivatie (Regressie factor)						1.169***	1.174***	1.173***	1.170***	1.174***
Diversiteit - schoolniv (Regressie factor)							0.827***			0.837***
Jonge leraren - schoolniv (%)								0.531		0.895
Vrouwelijke leraren - schoolniv (%)									3.811***	3.400***
N	3051	3051	3051	3051	3051	3051	3051	3051	3051	3051
scholen	182	182	182	182	182	182	182	182	182	182
dev		3465.26	3457.50	3426.63	3424.75	3408.71	3391.49	3406.32	3396.78	3380.42
icc		2.67	2.78	2.66	2.67	2.96	1.81	2.80	2.44	1.35

^a Odds ratio's

^b Significantieniveaus: *** p < 0.001; ** < 0.010; * p < 0.050.

Tabel 9 voert dezelfde analyse als hierboven uit maar dan voor het al dan niet hebben van minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs. Ook voor die uitkomst blijken de verbanden met de gemakkelijk toegankelijke indicatoren dezelfde te blijven als bij de bivariate beschrijving. Vrouwen, leraren met ten hoogste een bachelordiploma en leraren met maximaal vijf jaar ervaring hebben in Vlaanderen een minder grote kans om werkervaring buiten het onderwijs te hebben. We zien hier in feite het spiegelbeeld van de analyse voor de keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze. Dat patroon tekent zich ook af voor de motivatiematen én de kenmerken van het leerlingen- en lerarenpubliek van de school. Terwijl intrinsieke motivatie de keuze voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze voorspelde, hangt ervaring buiten het lerarenberoep vooral samen met extrinsieke motivatie. Het zijn leraren die aangetrokken werden tot het beroep omwille van kenmerken als de stabiliteit van de job, het loon en/of het werkschema die vaker minstens twee jaar werkervaring buiten het

onderwijs hebben. Qua schoolcompositiekenmerken is er geen verband met het aandeel jonge leraren, maar wel met de diversiteit van het leerlingenpubliek en vooral de gendersamenstelling van het lerarenkorps. In scholen met meer leerlingen met een migratieachtergrond en/of uit sociaal economisch achtergestelde gezinnen hebben leraren een grotere kans minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs te hebben. In scholen met een hogere aandeel vrouwelijke leraren hebben individuele leraren ongeacht hun andere kenmerken een veel lagere kans werkervaring buiten het onderwijs te hebben.

Tabel 9 Logistisch multilevel regressiemodel met als afhankelijke variabele meer dan twee ervaring buiten het lerarenberoep van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Gender (dummy, 0 = man)		^a 0.631***	0.633***	0.646***	0.635***	0.627***	0.627***	0.628***	0.665***	0.664***
Opleidingsniveau (dummy, 0 ≤ Ba)			1.585**	1.507**	1.477**	1.475**	1.487**	1.472**	1.474**	1.492**
Aantal jaar ervaring (cont.)				0.980***	0.981***	0.981***	0.983***	0.981***	0.981***	0.982***
Extrinsieke motivatie (Regressie factor)					0.863**	0.862**	0.865**	0.862**	0.863**	0.865**
Intrinsieke motivatie (Regressie factor)						1.058	1.053	1.057	1.059	1.056
Diversiteit - schoolniv (Regressie-factor)							1.240***			1.247***
Jonge leraren - schoolniv (%)								1.219		0.674
Vrouwelijke leraren - schoolniv (%)									0.362*	0.403*
N	3053	3053	3053	3053	3053	3053	3053	3053	3053	3053
scholen	182	182	182	182	182	182	182	182	182	182
dev		2901.68	2892.44	2875.20	2865.67	2864.15	2845.04	2863.96	2858.59	2839.49
icc		3.32	3.45	3.28	3.31	3.19	1.73	3.18	2.85	1.40

^a Odds ratio's

^b Significantieniveaus: *** p < 0.001; ** < 0.010; * : p < 0.050.

2.4 Vier profielgroepen leraren (zij-instroom versus eerste loopbaankeuze)

Zij-instromers kozen logischerwijs veel minder vaak voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze dan leraren die geen ervaring hebben buiten het lerarenberoep. Toch is dat verband niet perfect (Tabel 10). Zo geeft 44.8 procent van de leraren met minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs aan dat het lerarenberoep hun eerste beroepskeuze was. Omgekeerd zien we dat 19.3 procent van de leraren die geen werkervaring hebben buiten het onderwijs, het lerarenberoep niet als hun eerste loopbaankeuze beschouwen. Het is die niet volledige sluitende samenhang die het uitgangspunt vormt van de volgende stap van de analyse. De combinatie van de variabelen zij-instroom en eerste loopbaankeuze resulteert in vier profielgroepen.

De eerste profielgroep betreft Vlaamse leraren die het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze zagen en geen werkervaring buiten het onderwijs hebben. Deze meer 'klassieke' groep omvat twee derde van de Vlaamse leraren (65.7%). Die groep is in Vlaanderen aanzienlijk groter dan in de EU-14 landen waar het slechts om de helft van de leraren gaat. De tweede profielgroep zijn Vlaamse leraren die als eerste loopbaan voor het lerarenberoep kozen maar toch ervaring opdeden buiten dit beroep. Dit is met 8.3 procent de kleinste groep Vlaamse leraren. Een derde profielgroep zijn de leraren voor wie het beroep niet de eerste loopbaankeuze was en die over minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs beschikken (10.2%). In de laatste profielgroep zitten leraren die een ander beroep dan leraar als eerste beroepskeuze voor ogen hadden maar desondanks rechtstreeks in het lerarenberoep instroomden. Deze profielgroep is qua grootte (15.7%) vergelijkbaar aan deze in de EU-14 landen (16.4%).

Tabel 10 *Kruising van zij-instroom en het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze van Vlaamse (en Europese) leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs*

Eerste keuze ▼ / Zij-instroom ►	% Geen zij-instromers	% Wel zij-instromers
% Ja	(1) 65.7 (EU-14= 50.6)	(2) 8.3 (14.6)
% Nee	(4) 15.7 (16.4)	(3) 10.2 (18.4)

N_{Vlaanderen}= XXX; N_{EU-14}= 46162

Deze vier profielgroepen vormen de basis voor de analyse met betrekking tot de onderwijsuitkomsten. We sommen ze hieronder nog eens op:

1. eerste keuze geen zij-instroom (1K,gZij)
2. eerste keuze maar zij-instroom (1K, Zij)
3. zij-instroom geen eerste keuze (g1K, Zij)
4. geen eerste keuze noch zij-instroom (g1K, gZij)

In de volgende secties onderzoeken we hoe leraren in de vier profielgroepen van elkaar verschillen op basis van socio-demografische kenmerken, motivatie, het voorbereid voelen op het lesgeven en de scholen waarin ze werken. Vervolgens analyseren we de impact die de vier profielgroepen hebben op de onderwijsproceskenmerken die in TALIS 2018 bevestigd werden. Op die manier verwerven we een omvattend beeld van de mate waarin de verschillende paden naar het onderwijs al dan niet leiden tot verschillende types van leraren.

2.4.1 Socio-demografische kenmerken

In Tabel 11 wordt per profielgroep aangegeven hoe groot het percentage vrouwelijke leraren, het percentage leraren met een masterdiploma, het gemiddeld aantal jaar werkervaring als leraar en het percentage voltijds tewerkgestelde leraren is. Op basis van een post-hoc test wordt onderzocht of de profielgroepen significant van elkaar verschillen. De leraren in de vier profielgroepen verschillen van elkaar qua gender, opleidingsniveau en ervaring. De leraren voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was en geen ervaring hebben buiten het lerarenberoep (1^e groep) zijn vaker vrouwen dan de leraren in de andere profielgroepen. Dit is logisch, we zagen al eerder dat vrouwen vaker als eerste loopbaankeuze voor het onderwijs kozen dan mannen én minder vaak werkervaring buiten het onderwijs opdeden. De groep zij-instromers voor wie het lerarenberoep niet de eerste keuze is (3^e groep) behaalden vaker een masterdiploma. Ook dit reflecteert de eerder besproken resultaten. Leraren met een masterdiploma hebben een ruime waaier aan mogelijkheden op de arbeidsmarkt. Ze kunnen naar het onderwijs via een specifieke vervolgopleiding. De kans dat deze leraren al werkervaring opdeden buiten het onderwijs is daardoor dan ook relatief groot. Dit is tevens ook de groep die het minste ervaring heeft in het lerarenberoep. Naar werktijdregime, ten slotte, verschillen de leraren in de vier profielgroepen niet van elkaar.

Hoewel drie van de vier verschillen significant zijn, is de grootte van die verschillen erg beperkt. Om dergelijke effectgroottes te beoordelen gebruiken we eta. De interpretatie van eta is analoog aan deze van een gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt¹¹. Als we als richtlijn hanteren dat een eta betekenisvol is indien ze minstens 0.100 bedraagt – dit stemt overeen met 1% verklaarde variantie – dan zijn alleen de genderverschillen en verschillen in termen van ervaring binnen het beroep betekenisvol.

Tabel 11 Verschillen in socio-demografische kenmerken tussen de vier profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	Totaal	Gemiddelde per groep				Eta
	gem.	(1K, gZij)	(1K, Zij)	(g1K, Zij)	(g1K, gZij)	
Gender – percentage vrouwelijke leraren	69.8	73.0 ^{2,3,4}	65.2 ¹	57.8 ^{1,4}	66.9 ^{1,3}	0.107***
Opleidingsniveau – percentage masters	9.5	8.7 ³	9.0 ³	16.5 ^{1,2,4}	8.9 ³	0.080***
Ervaring – Gemiddeld aantal jaar werkzaam als leraar in totaal	15.7	16.4 ^{3,4}	15.9 ³	12.0 ^{1,2,4}	15.0 ^{1,3}	0.129***
Werktijdsregime – percentage voltijds tewerkgestelde leraren	71.9	71.7	71.3	69.0	74.9	0.034

* Gemiddeldes verschillen significant ($p < 0.050$) van profielgroepen met het nummer in superscript (op basis van een LSD post-hoc test).

¹¹ Anders dan een gestandaardiseerde regressiecoëfficiënt veronderstelt eta geen lineair verband. Om die reden is ze geschikt om de sterkte van een verband tussen categorische en een continue variabele te beschrijven.

2.4.2 Motivatie keuze lerarenberoep

De redenen om te kiezen voor het lerarenberoep zijn opgedeeld in twee factorschalen die respectievelijk de intrinsieke en de extrinsieke motivatie van leraren meten (Tabel 12). Leraren die hoog scoren op intrinsieke motivatie, hechtten meer belang aan altruïstische, interne motieven in hun keuze voor het beroep. Leraren voor wie de score op extrinsieke motivatie hoog is, vonden objectieve werkomstandigheden belangrijk in hun keuze voor het lerarenberoep. De leraren in de laatste profielgroep wijken wat betreft hun motivatie significant af van het gemiddelde. Zij waren het minst intrinsiek gemotiveerd om voor het beroep van leraar te kiezen. De eerste profielgroep onderscheidt zich van de zij-instromers doordat zij meer extrinsiek gemotiveerd zijn om als leraar te werken. In het algemeen echter zijn de verschillen erg klein ($\eta < 0.100$).

Tabel 12 Verschillen in motivatie om als leraar te werken tussen de vier profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	Totaal	Gemiddelde per groep				Eta
	gem.	(1K, gZij)	(1K, Zij)	(g1K, Zij)	(g1K, gZij)	
Intrinsieke motivatie – factorscore [†]	12.7	12.8 ⁴	12.9 ⁴	12.7 ⁴	12.4 ^{1,2,3}	0.088***
Extrinsieke motivatie – factorscore [§]	11.0	11.1 ^{2,3}	10.8 ¹	10.7 ¹	11.0	0.058*

[†] Schaalrange: 4.2-14.6

[§] Schaalrange: 5.4-14.2

* Gemiddeldes verschillen significant ($p < 0,050$) van profielgroepen met het nummer in superscript (op basis van een LSD post-hoc test).

2.4.3 Zich voorbereid voelen op het lesgeven

Tabel 13 geeft weer in welke mate leraren in de vier profielgroepen zich voorbereid voelden op het lesgeven. We gebruiken daarvoor twee schalen. Onder de schaal *algemene vaardigheden* in het lerarenberoep vallen vakinhoud, vakdidactiek, pedagogie en klaspraktijk. In de tabel splitsen we de schaal algemene vaardigheden voor deze vier indicatoren apart uit. De schaal *specifieke vaardigheden* heeft betrekking op lesgeven aan multiculturele groepen, klasmanagement, gebruik van ICT,... De vier profielgroepen verschillen in de mate waarin ze zich voorbereid voelden op het lesgeven. De groep die voor het lerarenberoep als eerste loopbaan koos en geen werkervaring heeft buiten het onderwijs, voelde zich op alle vlakken het meest voorbereid op het lesgeven wat betreft de algemene vaardigheden. De groep die daartegenover staat zijn zij-instromers voor wie het lerarenberoep niet de eerste loopbaankeuze was. Zij voelden zich het minst voorbereid. De verschillen tussen de twee uiterste groepen zijn het grootst voor de mate waarin zij zich voorbereid voelden op de vakdidactiek en praktijkervaring. Het zijn zaken die rechtstreeks aansluiten bij het type lerarenopleiding dat mensen (niet) genoten. Het valt in ieder geval op dat wat betreft de meer specifieke vaardigheden – vaardigheden waarvan men kan aannemen dat mensen ze ook buiten de lerarenopleiding kunnen verwerven – er geen verschil is in de mate waarop leraren in de verschillende profielgroepen zich voorbereid voelden.

Tabel 13 Verschillen in het voorbereid zijn op het lesgeven tussen de vier profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

Voorbereid voelen op...	Totaal	Gemiddelde per groep				Eta
	gem.	(1K, gZij)	(1K, Zij)	(g1K, Zij)	(g1K, gZij)	
Algemene vaardigheden – som-schaal [†]	69.1	71.1 ^{2,3,4}	67.5 ^{1,3}	60.0 ^{1,2,4}	67.7 ^{1,3}	0.183***
• Vakinhoud	87.9	90.0 ^{2,3,4}	84.5 ¹	80.2 ^{1,4}	84.5 ^{1,3}	0.098***
• Vakdidactiek	85.0	87.3 ^{2,3,4}	82.3 ^{1,3}	73.7 ^{1,2,4}	81.9 ^{1,3}	0.112***
• Algemene pedagogie	81.9	83.5 ^{3,4}	81.5 ³	74.2 ^{1,2,4}	78.9 ^{1,3}	0.073***
• Praktijkervaring	82.3	84.2 ^{2,3,4}	77.2 ¹	72.6 ^{1,4}	81.3 ^{1,3}	0.090***
Specifieke vaardigheden – som-schaal ¹	33.0	33.5 ⁴	32.4	32.8	31.4 ¹	0.040

[†] Schaalrange: 0-100

* Gemiddeldes verschillen significant ($p < 0,050$) van profielgroepen met het nummer in superscript (op basis van een LSD post-hoc test).

2.4.4 Diversiteit op schoolniveau

Op het schoolniveau onderzoeken we of leraren in de vier profielgroepen op verschillende scholen terecht komen. In tegenstelling tot de individuele kenmerken gaat dit niet over de keuzes die voor de start van de loopbaan gemaakt werden, maar over de keuzes die erop volgden. In Tabel 14 wordt de diversiteitsmaat voor het leerlingenpubliek van de scholen op twee manieren weergegeven: continue en categorisch (3 gelijke groepen). Er is een duidelijk verband tussen de profielgroepen van leraren en de samenstelling van het leerlingenpubliek in een school. Leraren uit de eerste groep (eerste loopbaankeuze, geen zij-instroom) geven veel vaker les in minder diverse scholen dan leraren uit de overige drie profielgroepen. Leraren uit de derde groep (geen eerste loopbaankeuze, zij-instroom) geven het vaakst les op scholen met een meer divers leerlingenpubliek. De overige twee profielgroepen situeren zich tussen de twee uitersten in.

Tabel 14 Verschillen in diversiteit op schoolniveau tussen de vier profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	Totaal	Gemiddelde per groep				Eta
	gem.	(1K, gZij)	(1K, Zij)	(g1K, Zij)	(g1K, gZij)	
Algemene diversiteitsmaat	-0.003	-0.081 ^{2,3,4}	0.123 ¹	0.272 ^{1,4}	0.075 ^{1,3}	0.119***
Diversiteitsniveau						
• Laag	33.4	36.9 ^{2,3,4}	27.7 ^{1,3}	19.7 ^{1,2,4}	31.0 ^{1,3}	0.118***
• Midden	32.8	35.2	35.6	34.7	33.6	0.023
• Hoog	33.0	30.3 ^{2,3}	37.1 ¹	44.8 ^{1,4}	34.3 ³	0.096***

* Gemiddeldes verschillen significant ($p < 0,050$) van profielgroepen met het nummer in superscript (op basis van een LSD post-hoc test).

2.4.5 Kenmerken gerelateerd aan onderwijsuitkomsten

Mensen langs verschillende paden naar het lerarenberoep leiden, kan alleen maar waardevol zijn indien niet ingeboet wordt op de kwaliteit van leraren (Guarino et al., 2006). Daarom onderzoeken we in dit deel de relatie tussen de loopbaankeuzes van Vlaamse leraren en onderwijsproceskenmerken waarvan geweten is dat ze duidelijk verband houden met leerlingenprestaties. In TALIS worden immers geen directe onderwijsuitkomsten bij leerlingen gemeten. Het doel van dit deel van de analyse is niet alleen te weten te komen hoe groot de verschillen tussen de profielgroepen zijn, zoals in voorgaande analyses, maar ook een indicatie te krijgen van in hoeverre het echt de profielgroep is die een effect heeft op het onderwijsproces. Dat kan alleen maar door aan de analyse bijkomende controlevariabelen toe te voegen en vervolgens de effectgrootte van de profielgroep te bestuderen¹². Hiertoe gebruiken we multilevel modellen waarbij de onderwijsproceskenmerken telkens de afhankelijke variabelen zijn. Naast de profielgroep wordt in deze modellen ook gecontroleerd voor individuele kenmerken (gender, ervaring, onderwijsniveau) en de samenstelling van het leerlingenpubliek van de school. De multilevel modellen geven veel informatie. In deze analyse zijn we echter alleen geïnteresseerd in de effectmaat voor de profielgroep. We rapporteren dan ook niet de volledige resultaten van alle modellen, maar alleen de effectmaat voor de profielgroep gecontroleerd voor alle andere kenmerken in het model. Als effectmaat¹³ werken we met een formule gebaseerd op de hoeveelheid verklaarde variantie (Lorah, 2018):

$$f^2 = \frac{R_2^2 - R_1^2}{1 - R_2^2}.$$

Om tot een correcte effectmaat van de profielgroep te komen worden voor elke uitkomst vier modellen geschat: (1) een nulmodel met alleen een constante, (2) een model met als enige verklarende variabele de profielgroep, (3) een model met alleen controlevariabelen, en ten slotte, (4) een volledig model met alle onafhankelijke variabelen, de profielgroep inbegrepen. Door de vier modellen afzonderlijk te berekenen, wordt in de eerste plaats de effectgrootte van de profielgroep geschat in een model zonder andere verklarende variabelen. In de tweede plaats wordt de effectgrootte van een volledig model geschat waaraan de profielgroep als verklarende variabele weerhouden is. Ten derde be komen we de effectgrootte van het totaal model waar alle verklarende variabelen inclusief de profielgroep aan toegevoegd zijn. Tenslotte meten we aan de hand van het verschil in effectgroottes tussen

¹² In het vervolg focussen we op de effectgrootte onafhankelijk van de significantie. Dat komt omdat onderstaande tabellen gebaseerd zijn op een zeer groot aantal modellen (vier per uitkomst) waardoor als gevolg van kanskapitalisatie (bij een p-waarde van 5% aanvaardt men immers dat er per 100 uitgevoerde testen er 5 louter door toeval vals positief zullen zijn) de significantietesten weinig betrouwbaar worden. Meer substantieel is deze analyse er vooral op gericht te onderzoeken of er een algemeen patroon zit in de verschillen veeleer dan de specifieke verschillen voor afzonderlijke uitkomsten.

¹³ Omdat het hier gaat om multilevelmodellen, kunnen we geen gebruik maken van eenvoudige eta's.

de modellen de bijdrage van de profielgroep. Om ons ervan te vergewissen dat de effectgrootte stabiel is en onafhankelijk van andere verklarende variabelen wordt de effectgrootte van de profielgroep in een bivariaat model vergeleken met de effectgrootte van de profielgroep in een totaal multivariaat model. Indien de effectgrootte in het eerste model niet afneemt ten opzichte van het laatste model, wijst dit erop dat deze niet door de andere variabelen in het model wordt verklaard. Dat is een duidelijke indicatie dat het om een 'reëel' effect gaat¹⁴. In onderstaande tabellen staan voor de verschillende onderwijsuitkomsten telkens alle berekende *effect sizes*. De effectgrootte wordt klein geacht vanaf 0.02, gemiddeld vanaf 0.15 en groot vanaf 0.35. In het algemeen zijn de grootste *effect sizes* die wij bekomen klein.

Tijdsbesteding

In Tabel 15 wordt de relatie tussen de profielgroep en de algemene tijdsbesteding van leraren onderzocht. Alle leraren, dus ook diegenen die niet voltijds tewerkgesteld zijn, worden meegenomen in de analyses omdat we weten dat er tussen de profielgroepen geen verschil is in de mate dat leraren al dan niet voltijds werken. De effectgrootte van de profielgroep is verwaarloosbaar klein wat betreft de tijdsbesteding van leraren.

Tabel 15 Tijdsbesteding van leraren en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

Hoeveel uren van 60 minuten ongeveer heeft u dan in totaal besteed aan	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Taken die gerelateerd zijn aan uw job	182	3052	1.4	0.002	0.002	0.005	0.003
Van dit totaal hierboven:							
Lesgeven in deze school tijdens uw meest recente volledige kalenderweek?	182	3051	1.7	0.008	0.036	0.036	0.000
Kerntaken: individueel plannen, het werk van leerlingen verbeteren of punten geven, leerlingen adviseren	182	3021	1.9	0.001	0.018	0.018	0.001

Tijdsbesteding in de klas

In Tabel 16 wordt de effectgrootte van de profielgroep van leraren op de tijdsbesteding in de klas onderzocht¹⁵. Er wordt een onderscheid gemaakt in de tijd die gaat naar administratieve taken,

¹⁴ Met dien verstande dat het hier steeds om cross-sectionele data gaat.

¹⁵ In TALIS worden klasactiviteiten bevraagd door te verwijzen naar de 'doelklas'. Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas waaraan de leraar 'vorige dinsdag na 11 uur les gaf.' Indien er geen les werd gegeven op dinsdag werd de leraar gevraagd een klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.

ordehandhaving en het feitelijke lesgeven. Wat betreft de tijdsbesteding in de klas zijn de groottes van de effectenmaten van de profielgroep te klein om over een effect te spreken.

Tabel 16 Tijdsbesteding in de klas en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

Tijd in de klas besteed aan...	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Administratieve taken – percentage	182	2482	3.8	0.002	0.038	0.042	0.003
Ordehandhaving – percentage	182	2482	10.2	0.014	0.108	0.115	0.006
Feitelijk leren en lesgeven – percentage	182	2482	9.3	0.007	0.125	0.128	0.002
Specifieke vaardigheden - somschaal	182	2991	1.7	0.001	0.132	0.138	0.006

Professionele ontwikkeling

Tabel 16 toont het effect van de profielgroep op professionele ontwikkeling. De schalen meten respectievelijk het deelnemen, de belemmeringen om eraan deel te nemen en de nood aan professionele ontwikkeling. Op geen enkele van de uitkomsten die betrekking hebben op de permanente vorming van leraren is er een effect van de profielgroep.

Tabel 16 Professionele ontwikkeling en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Effectieve professionele ontwikkeling – TALIS-schaal	182	2257	0.2	0.003	0.003	0.005	0.002
Belemmeringen professionele ontwikkeling – TALIS-schaal	182	2997	3.7	0.005	0.009	0.013	0.004
Professionele ontwikkelings-noden: vakinhoud en pedagogie – TALIS-schaal	182	3003	5.8	0.003	0.058	0.060	0.002
Professionele ontwikkelings-noden: diversiteit – TALIS-schaal	182	3006	2.5	0.011	0.039	0.046	0.006

Leraar-leerlingenverhoudingen

Ook wat betreft leraar-leerlingenverhouding speelt de profielgroep slechts een marginale rol. Zowel leerlingen-lerarenrelaties als het disciplinair klimaat op school worden nauwelijks verschillend ingeschat door de leraren in de vier profielgroepen (Tabel 17).

Tabel 17 Leraar-leerlingenverhoudingen en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Leerling-lerarenrelaties – TALIS schaal	182	2966	6.9	0.006	0.018	0.023	0.005
Disciplinair klimaat in de klas – TALIS schaal	182	2512	7.3	0.013	0.059	0.065	0.006

Samenwerking tussen leraren

Tussen de vier profielgroepen leraren zijn er eveneens slechts kleine verschillen in de mate waarin ze scoren op de samenwerking met andere leraren (Tabel 18). Er is geen effect van de profielgroep op de schalen die peilen naar de samenwerking tussen leraren.

Tabel 18 Samenwerking tussen leraren en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Professionele samenwerking tussen leraren in lessen – TALIS schaal	182	2995	13.3	0.001	0.049	0.051	0.002
Uitwisseling en samenwerking tussen leraren – TALIS schaal	182	2998	7.1	0.007	0.042	0.049	0.007
Samenwerking algemeen – TALIS schaal	182	2995	9.4	0.003	0.039	0.044	0.005

Lespraktijken

Vervolgens kijken we naar de praktijken die leraren toepassen in hun les(sen). De bevroegde lespraktijken zijn onder te verdelen in drie types van praktijken. Er zijn lespraktijken met betrekking tot de duidelijkheid van instructie, zoals bijvoorbeeld het verduidelijken van doelstellingen in de klas. Klasmanagement meet de mate waarin leraren de ordehandhaving in de klas onder controle hebben. Cognitieve activatie peilt naar in hoeverre aan leerlingen gevraagd wordt complexe taken op te lossen. Daarnaast meet TALIS 2018 met de schaal 'diversiteit in lespraktijken' in welke mate diversiteit als thema aan bod komt in de klas. De lespraktijken die leraren hanteren weerspiegelen de

onderwijsprocessen in de klas, en hebben een direct effect op het leren van de leerlingen. Er is echter geen effect van de profielgroep wat betreft de lespraktijken van leraren (Tabel 19).

Tabel 19 Lespraktijken van leraren en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	N scholen	N totaal	R totaal	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Duidelijkheid van instructie – TALIS schaal	182	2506	0.020	0.001	0.020	0.020	0.000
Klasmanagement – TALIS schaal	182	2503	0.018	0.000	0.017	0.018	0.001
Cognitieve activatie – TALIS schaal	182	2507	0.019	0.003	0.018	0.019	0.001
Diversiteit in lespraktijken – TALIS schaal	181	2626	0.009	0.001	0.008	0.009	0.001
Alle lespraktijken – TALIS schaal	182	2501	0.005	0.001	0.004	0.005	0.002

Zelf-effectiviteit

De zelf-effectiviteit van leraren verwijst naar de mate waarin leraren van zichzelf vinden dat ze er in slagen zaken gedaan te krijgen in de klas. Het is geweten dat de door leraren zelf ingeschatte zelf-effectiviteit samenhangt met de studieprestaties van leerlingen. In de schalen met betrekking tot zelf-effectiviteit komen dezelfde thema's als in de lespraktijken terug. Vlaamse leraren schatten hun zelf-effectiviteit in het algemeen als hoog in. Er is geen effect van de profielgroep op de mate waarin leraren het gevoel hebben effectief op te treden in de klas (Tabel 20).

Tabel 20 Zelf-effectiviteit en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Zelfeffectiviteit in klasmanagement – TALIS schaal	182	2986	1.9	0.004	0.057	0.059	0.002
Zelfeffectiviteit in instructie – TALIS schaal	182	2983	0.5	0.006	0.023	0.027	0.004
Zelfeffectiviteit in leerlingen-betrokkenheid – TALIS schaal	182	2985	1.5	0.009	0.035	0.044	0.009
Zelfeffectiviteit in multiculturele klassen – TALIS schaal	182	2377	4.1	0.004	0.029	0.031	0.002
Zelfeffectiviteit algemeen – TALIS schaal	182	2983	1.7	0.008	0.054	0.061	0.006

Werkgerelateerde stress en jobtevredenheid

In Tabel 21 komen zowel werkgerelateerde stress als jobtevredenheid aan bod. Naar stress is er geen effect van profielgroep. Met betrekking tot jobtevredenheid zien we wel een verschil. De effectgrootte blijft ook na controle voor andere kenmerken bestaan (Tabel 21).


Tabel 21 Werkgerelateerde stress, jobtevredenheid, en de invloed van de verschillende profielgroepen van Vlaamse leraren die lesgeven in de eerste graad secundair onderwijs

	N scholen	N totaal	icc 0 model	effect size groep	effect size zonder groep	effect size totaal model	effect size groep totaal model
Stress – TALIS schaal	182	2971	2.3	0.000	0.014	0.016	0.001
Werkdruk – TALIS schaal	182	2967	1.3	0.004	0.013	0.016	0.003
Jobtevredenheid met de werkomgeving – TALIS schaal	182	2955	12.4	0.005	0.056	0.061	0.005
Jobtevredenheid met het beroep – TALIS schaal	182	2955	1.2	0.029	0.006	0.036	0.030
Jobtevredenheid algemeen – TALIS schaal	182	2954	6.8	0.017	0.032	0.051	0.018

2.5 Conclusie

In dit hoofdstuk werd ingezoomd op de verschillende paden die naar het lerarenberoep leiden. Specifiek onderzochten we voor wie het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was én welke leraren in het beroep staan met een rugzak waarin ook minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs zit. De analyse werd vooral ingegeven door het besef dat Vlaanderen, net als vele andere landen, om lerarentekorten te vermijden langs verschillende paden mensen zal moeten rekruteren om leraar te worden. Beleidsmatig wenst men in zo'n situatie twee zaken te weten: (1) hoeveel potentieel is er nog per pad? En (2) maakt het pad waarlangs leraren naar het beroep geleid worden ook een verschil? De TALIS data zijn uitstekend geschikt om de Vlaamse situatie in vergelijkend perspectief te plaatsen en te onderzoeken of de verschillende paden naar het onderwijs ook leiden tot leraren die op een fundamenteel andere wijze in het beroep staan.

Een sterkte van de TALIS data is inderdaad dat het de uitdagingen rond het aantrekken van voldoende leraren in perspectief plaatst door de situatie in een land/regio te vergelijken met reële voorbeelden veeleer dan met een theoretische standaard. Dergelijke vergelijking leert dat er in Vlaanderen, meer dan in de Europese vergelijkingslanden, nog een aanzienlijk potentieel aan toekomstige leraren moet zijn die via de zij-instroom naar het lerarenberoep kunnen geleid worden. Terwijl in de EU-14 landen gemiddeld één op de drie leraren minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs heeft (in Zweden en Noorwegen gaat het om meer dan 48%), bedraagt dit aandeel in Vlaanderen (en Wallonië) minder dan één op vijf. Dezelfde cijfers tonen ook dat in Vlaanderen het aandeel leraren dat aangeeft dat het lerarenberoep hun eerste loopbaankeuze was hoog is. Binnen de EU-14 vergelijkingslanden doet alleen Portugal beter. De beleids optie die het meeste kans op slagen heeft om ervoor te zorgen dat Vlaanderen in de toekomst over voldoende leraren blijft beschikken is waarschijnlijk (1) het



aandeel eerste loopbaankeuze op peil houden of zelfs verhogen¹⁶, (2) tegelijk de barrières om vanuit een job buiten het onderwijs leraar te worden wegwerken, en (3) dat alles aanvullen met gerichte rekruteringsstrategieën (Elchardus et al., 2009; Struyven et al., 2013). De resultaten bieden ook een aantal handvaten voor het meer gericht rekruteren van bepaalde profielen. Terwijl mannen, bijvoorbeeld, aanzienlijk minder vaak voor het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze kiezen stromen ze vaker via zij-instroom en dus met werkervaring buiten het onderwijs in het beroep.

Via de combinatie van het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en het hebben van werkervaring buiten het onderwijs, konden vier profielgroepen onderscheiden worden waarvoor in een volgende stap onderzocht werd of de verschillende paden naar het lerarenberoep ook leiden tot leraren die op een andere wijze in het beroep staan, andere bezorgheden en noden hebben, enz.

In het algemeen zijn de verschillen tussen de vier profielgroepen beperkt. Zo vonden we geen grote verschillen tussen de profielgroepen naar het motivatieprofiel (intrinsieke vs. extrinsieke motivatie). Wel is het zo dat er verschillen zijn in het zich voorbereid voelen. Leraren voor wie het lerarenberoep de eerste beroepskeuze is en die geen werkervaring buiten het onderwijs opdeden voelden zich het best voorbereid op het lesgeven. Leraren die aangeven dat het lerarenberoep niet hun eerste beroepskeuze was en die minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs opdeden voelden zich het minst voorbereid. Het gaat om een algemeen verschil dat zich manifesteert voor vakinhoud, algemene pedagogie, praktijkervaring en het sterkst voor vakdidactiek. Voor elk van die afzonderlijke dimensies zijn de verschillen veeleer beperkt. Het is maar indien men deze dimensies samenneemt, dat het verschil wel substantieel wordt. We vonden duidelijke indicaties dat de verschillende paden naar het onderwijs, ook gepaard gaan met verschillende types lerarenopleiding. Het is waarschijnlijk dat dat verschil in formele voorbereiding ook het verschil in zich voorbereid voelen tussen de profielgroepen verklaart. Het is alleszins opmerkelijk dat als het gaat over meer specifieke vaardigheden – ICT, omgaan met klasmanagement en lesgeven aan diverse groepen – de vier profielgroepen niet significant van elkaar verschillen.

De verschillende profielgroepen variëren ook in de scholen waar ze terecht komen. Leraren voor wie het beroep de eerste loopbaankeuze was en die geen werkervaring buiten het onderwijs opdeden, zijn vaker tewerkgesteld in scholen waar het aandeel leerlingen met een migratieachtergrond of leerlingen uit sociaaleconomisch achtergestelde gezinnen het grootst is. Leraren waarvoor het lerarenberoep niet de eerste loopbaankeuze was en die wel minstens twee jaar werkervaring buiten het onderwijs hebben, werken in scholen waar het aandeel leerlingen dat aantikt op de GOK-indicatoren het hoogst

¹⁶ De PISA-resultaten tonen dat op 15 jarige leeftijd het aandeel leerlingen dat leraar *wil* worden groter is dan de effectieve behoefte aan leraren, al nam hun aandeel tussen 2006 en 2015 wel af van 5% naar 4.2% (OECD, 2018).

ligt. Legt men voorgaande observaties samen, ziet men een zogenaamd Mattheus-effect waarbij de scholen met het leerlingenpubliek dat het meest uitdagend is, meer leraren kent die zich het minst voorbereid voelen op het lerarenberoep.

Uit de analyses naar onderwijsproceskenmerken waarvan we weten dat ze samenhangen met onderwijsuitkomsten – zoals de tijdsbesteding, taken binnen de klas, professionele ontwikkeling, leraar-leerling relaties, lespraktijken, zelf-effectiviteit, jobtevredenheid en ervaren stress – blijkt dat de manier waarop leraren in het beroep terechtkomen nagenoeg niet samenhangen met onderwijsproceskenmerken, een conclusie die aansluit bij buitenlands onderzoek (Boyd et al., 2006). Het enige meer duidelijke verschil is dat leraren die doelbewust voor het lerarenberoep kozen ook meer tevreden zijn met het beroep.

Samengevat suggereren de analyses dat als het gaat over het lerarenberoep als eerste loopbaankeuze en de mate waarin leraren werkervaring buiten het onderwijs opdeden er eigenlijk niet gesproken kan worden van verschillende types van leraren en er al helemaal geen nood is aan een afzonderlijk beleid per instroomprofiel. Dat vormt een bijkomende reden om als beleid te blijven inzetten op een bredere en gediversifieerde rekruteringsstrategie voor het aanwerven van leraren.

2.6 Appendix 1

Om de tekorten in het lerarenberoep op te vangen is het nodig meer inzicht te krijgen in wie er voor het beroep kiest. Het lerarenberoep trekt in Vlaanderen veel gemotiveerde kandidaten. Eén kenmerk valt heel erg op, het zijn vaak vrouwen. Wereldwijd zien we dat het lerarenberoep sterk vervrouwelijkt is. Het Vlaamse onderwijs telt over de jaren heen meer en meer vrouwelijke leraren (zie Tabel 22). Het percentage vrouwelijke leraren is vooral groot in het kleuter en lager onderwijs. Naarmate het onderwijsniveau stijgt geven er ook meer mannen les. In het hoger onderwijs is de genderverdeling quasi gelijk, al is ook daar meer en meer sprake van een vervrouwelijking.

Tabel 22 De genderverdeling in het lerarenberoep in Vlaanderen

Onderwijsniveau	% vrouwelijke leraren in Vlaanderen		
	2003	2010	2019
Kleuteronderwijs	98.6	97.7	97.3
Lager onderwijs	71.7	78.5	81.6
Secundair onderwijs	55.3	60.1	62.7
Hoger onderwijs	45.0	50.0	57.3

Data: Onderwijs Vlaanderen (2019). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs*.

2.7 Appendix 2

Er wordt in het TALIS-onderzoek aan leraren gevraagd welke aspecten zij belangrijk achtten in hun keuze voor het lerarenberoep. De verschillende aspecten werden door leraren beoordeeld op een 4-puntenschaal gaande van geen of lage belangrijkheid naar een matige tot hoge belangrijkheid. Tabel 23 toont hoe belangrijk leraren de verschillende factoren vonden om als leraar te beginnen werken. De percentages geven het aandeel respondenten weer die de items 'matig' tot 'zeer belangrijk' vonden. Vlaamse leraren zijn op veel vlakken meer gemotiveerd om als leraar te werken dan leraren in de EU-14 landen. Over alle EU-14 landen heen is 'Lesgeven gaf me de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden.' de belangrijkste reden om leraar te worden. Ook bij Vlaamse leraren is deze reden de meest doorslaggevende factor om voor het lerarenberoep te kiezen. Internationaal zijn er geen grote verschillen in leraren hun motivatie tussen de deelnemende landen. Maar waar de economische voorwaarden en werkomstandigheden beter zijn, wegen deze meer door in de beslissing om als leraar aan de slag te gaan (OECD, 2019c).

Tabel 23 Percentage Vlaamse leraren dat lesgeeft in de eerste graad secundair onderwijs voor wie de volgende aspecten 'matig' tot 'zeer belangrijk' waren om leraar te worden

Schaal	Aspecten	EU-14 % gem.	Vlaams % gem.	% Verskil
Extrinsieke motivatie	Het lerarenberoep voorziet een stabiele loopbaan	59.4	69.2	9.8***
Extrinsieke motivatie	Het lerarenberoep biedt een betrouwbaar inkomen	65.6	74.8	9.2***
Extrinsieke motivatie	Lesgeven bood werkzekerheid	65.4	62.2	-3.2***
Extrinsieke motivatie	Het werkschema (bv. Uren, vakanties, deeltijds werk) sloot aan bij verantwoordelijkheden in mijn privéleven.	63.5	63.5	0.0
Intrinsieke motivatie	Lesgeven gaf me de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden	90.0	96.5	6.5***
Intrinsieke motivatie	Lesgeven gaf me de mogelijkheid om sociaal zwakkeren te helpen	72.8	76.3	3.5***
Intrinsieke motivatie	Lesgeven gaf me de mogelijkheid om bij te dragen aan de samenleving	85.9	91.9	6.0***

***p<0.001, **p<0.01, *p<.05, Significant verschil tussen beide gemiddelden



3 Welke leraren voelen zich maatschappelijk gewaardeerd en waarom?

Tegen de achtergrond van actuele en toekomstige lerarentekorten in vele landen, wordt vandaag veel onderzoek verricht naar de vraag hoe *meer* en *betere* leraren kunnen worden aangetrokken. Minstens zo belangrijk lijkt ook ervoor te zorgen dat leraren het beroep niet vroegtijdig verlaten. Een voor beide dynamieken – het aantrekken van leraren en het vermijden van uitval – relevante factor is het gevoel een beroep te doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt. Dat laatste lijkt ook een cruciaal element om de zogenaamd sterke profielen te overtuigen te kiezen voor een carrière als leraar. Het belang van aangevoelde maatschappelijke waardering, vloeit niet alleen voort uit de academische literatuur. Het wordt ook erkend door opiniemakers, beleidsmakers en politici die vandaag geregeld een pleidooi houden voor de ‘herwaardering’ of zelfs ‘opwaardering’ van het lerarenberoep.

Uit voorgaande OESO-publicaties weten we dat het gevoel werk te doen dat gewaardeerd wordt door de samenleving bij leraren relatief laag is (OECD, 2014a, 2019c). Veel minder zicht hebben we op de dynamieken die variatie in dit gevoel verklaren. De centrale onderzoeksvraag van dit hoofdstuk luidt dan ook: *Welke leraren voelen zich maatschappelijk gewaardeerd en waarom?* Concreet beoogt dit hoofdstuk twee bijdragen te leveren. Ten eerste, op theoretisch-conceptueel vlak kaderen we het gevoel werk te doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt door het te relateren aan en onderscheiden van andere gekende sociaal-psychologische concepten. Gevoelens van waardering verplaatsen de aandacht van strikt individuele kenmerken (zoals jobtevredenheid, *efficacy*) naar de meer sociale dimensie van het deel uitmaken van een beroepsgroep. Gevoelens van maatschappelijke waardering plaatst de leraar in het domein van de groepsrelaties en sociale identiteiten, een domein waar veel onderwijs-pedagogisch en cognitief psychologisch onderzoek nauwelijks aandacht voor heeft (Beijaard et al., 2004). Dat terrein laat ook toe duidelijke hypotheses te formuleren met betrekking tot de te verwachten variatie in het gevoel dat het werk van leraren door de samenleving gewaardeerd wordt. Deze hypotheses toetsen we, ten tweede, op data van 25 landen en 66704 leraren (ISCED 2) van de meest recente wave (2018) van de TALIS-studie. Drie-level multilevel regressieanalyses laten toe variatie op individueel, school- en landniveau te bestuderen en zo verschillen in het gevoel van waardering bij leraren op de meest omvattende wijze in kaart te brengen. In het besluit gaan we dieper in op de implicaties van onze bevindingen.

3.1 Theoretische achtergrond


3.1.1 *Het gevoel van maatschappelijke waardering analytisch-theoretisch gesitueerd*

De centrale uitkomst van dit hoofdstuk is het gevoel dat het werk van leraren gewaardeerd wordt door de samenleving. In deze sectie verduidelijken we de analytisch-theoretische eigenschappen van dit gevoel en het belang van het onderzoeken van de verspreiding ervan.

Het gevoel gewaardeerd werk te verrichten bevat een duidelijk statuselement. Meer specifiek verwijst het naar de publieke component van wat sociaal-psychologen die binnen het theoretisch kader van de *Sociale Identiteit Theorie* (SIT) werken, een gevoel van ‘collectief sociaal zelfvertrouwen’ (collective social esteem) noemen (Branscombe & Wann, 1994; Luhtanen & Crocker, 1992). Grotendeels ontstaan uit onvrede met het atomisme van de psychologie vormt sociale identiteitstheorie een poging om de groep als een psychologische realiteit ernstig te nemen (Turner, 1984: 535, 1999). Een ‘groep’ is daarbij niet meer dan *‘a collection of individuals who perceive themselves to be members of the same social categories, share some emotional involvement in this common definition of themselves, and achieve some degree of social consensus about the evaluation of their group and of their membership* (Tajfel & Turner, 1986: 15). Sociale identiteitstheorie gaat er daarbij van uit dat mensen meerdere sociale identiteiten hebben die afhankelijk van de persoonlijke gehechtheid eraan én contextkenmerken meer of minder saillant zijn. Uitgebreid experimenteel onderzoek legde een aantal algemene mechanismen en haar gedragsmatige gevolgen (bv. zelf-categorisatie, outgroup en ingroup bias) bloot die het activeren (of saillant maken) van een sociale identiteit – bv. aangesproken worden op het lidmaatschap, een publieke discussie over een beroepsgroep – in gang zet. Volgens de sociale identiteitstheorie zijn mensen niet alleen gemotiveerd om een positief persoonlijk zelfbeeld te hebben, maar hebben ze ook behoefte aan het gevoel tot een groep te behoren die een zeker respect geniet. Het is in die context, dat Luhtanen en Crocker (1992) een schaal ontwikkelden om collectief sociaal zelfvertrouwen – als verschillend van persoonlijk zelfvertrouwen – te meten¹⁷. Eén subdimensie van dit concept is zogenaamde publieke waardering.

Verduidelijken wat een concept is, vereist ook duidelijk aan te geven wat het *niet* is (Goertz, 2005). Gevoelens van maatschappelijke waardering voor het werk van een beroepsgroep dienen ten eerste duidelijk onderscheiden te worden van tevredenheidsmaten zoals jobtevredenheid of gevoelens van

¹⁷ In hun referentieartikel gebruiken Luhtanen en Crocker (1992: 305) de items ‘In general, others respect the social groups that I am a member of’, ‘Overall, my social groups are considered good by others’, ‘Most people consider my social groups, on average, to be more effective than other social groups’, ‘In general, others think that the social groups I am a member of are unworthy’. Hun onderzoek toont ook dat de schaal toepassen op één specifieke groep (veeleer dan op alle sociale groepen) geen impact heeft op de psychometrische eigenschappen van de schaal.




doeltreffendheid (teaching efficacy). Het verschil schuilt vooral in het veel meer uitgesproken *dialogisch* karakter van gevoelens van waardering. Gevoelens van waardering zijn nooit uitsluitend het resultaat van een strikt persoonlijke interpretatie van zijn eigen werk. Veel meer dan bij jobtevredenheid, vindt het gevoel van waardering zijn oorsprong in de reacties van anderen. Dat maakt het gevoel van waardering inherent *relatief* (in de zin van in verhouding met andere beroepen). Het gevoel van maatschappelijke waardering is duidelijk verwant aan wat Hoyle (2001) sociale erkenning (social recognition) noemt en kan als dusdanig gezien worden als een dimensie van de veel bredere sociale status van een beroep. Cruciaal daarbij is dan wel dat het gaat over de *door leraren ervaren* sociale erkenning. Het is best mogelijk dat in een samenleving de sociale erkenning door het brede publiek voor een beroep vrij hoog is en de mensen die het beroep uitoefenen het toch anders aanvoelen. In die zin valt het gevoel van sociale waardering niet noodzakelijk samen met het begrip sociale status an sich en sluit het nauwer aan bij de *ervaren* sociale status (Dolton et al., 2018b).

Een tweede cruciaal element van het gevoel dat het werk van leraren gewaardeerd wordt in de samenleving, is dat het *niet gaat over een inschatting van het eigen werk* maar over het beroep als dusdanig. Zelfs als men vindt dat men zijn werk goed doet en daarvoor bevestiging vindt in de reacties van anderen, kan men toch nog het gevoel hebben dat het lerarenberoep in zijn geheel laag gewaardeerd wordt in de samenleving. In het gevoel werk te doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt, zit op de eerste plaats een *zelf-identificatie (en dus zelf-categorisatie)* met een beroepsgroep in. Men moet zich eerst leraar *voelen* alvorens men de maatschappelijke waardering als leraar kan aanvoelen.


Zoals verduidelijkt gaat de sociale identiteitstheorie ervan uit dat mensen niet één maar meerdere sociale identiteiten hebben waarvan het relatieve belang én de saillantie varieert in functie van zowel individuele als contextuele kenmerken. Er zijn redenen om aan te nemen dat leraar zijn voor mensen een belangrijke sociale identiteit is¹⁸. Leraar zijn is ten eerste een ‘verworven’ status – in tegenstelling tot toegeschreven groepslidmaatschappen op basis van bijvoorbeeld socio-demografische kenmerken. Mensen kozen er ooit bewust en vaak na grondige zelfreflectie voor om leraar te worden. Leraar zijn is, ten tweede, een beroep. Iemand's beroep neemt doorgaans een centrale plaats in iemand's leven en sociale identiteit in omdat men er veel tijd aan spendeert én omdat het in vluchtige gesprekken vaak een van de eerste kenmerken is waarnaar mensen vragen. Beide factoren verhogen de kans dat ‘leraar zijn’ een saillante sociale identiteit is waar mensen zich snel op aangesproken voelen én gevoelig zijn voor het oordeel dat anderen erover hebben. Die anderen hebben een grote kans een mening te hebben over het lerarenberoep aangezien leraren een grote maar vooral ook goed gekende beroepsgroep vormen – iedereen kreeg ooit zelf les; mensen met kinderen komen er vaak mee in contact

¹⁸ In het empirisch gedeelte tonen we dit voor Vlaanderen ook aan.



(Labaree, 2011). Ten derde, zijn leraren voornamelijk intrinsiek en altruïstisch gemotiveerd (Struyven et al., 2013). Mensen worden leraar omdat ze kinderen willen helpen en iets bijdragen aan de samenleving (Zie Appendix 2, Hoofdstuk 2). Dit maakt dat leraren bijzonder betrokken zijn bij hun beroep en het belangrijk vinden dat onderwijs een verschil kan maken. Er zijn, kortom, verschillende redenen om aan te nemen dat 'leraar zijn' voor leraren een belangrijke én vaak saillante sociale identiteit is.

Om het belang van het bestuderen van aangevoelde maatschappelijke waardering (of het gebrek eraan) te duiden, dienen we naar de potentiële gevolgen te kijken. Net zoals persoonlijk zelfvertrouwen een modererende rol speelt met betrekking tot de ervaringen die een individu opdoet (e.g., hoe omgaan met kritiek, openstaan voor feedback) en daarbij vaak een 'bufferende' rol vervult, is collectief sociaal zelfvertrouwen *'an important moderator of in-group bias, in-group serving attributions, and other collective, or group-level strategies discussed in social identity theory'* (Luhtanen & Crocker, 1992: 303). Brewer (1991: 481) is daar glashelder over *'collective identities buffer the individual from many threats to self-worth and it is time their motivational significance is clearly recognized in social psychology's understanding of self'* (voor een toepassing specifiek met betrekking tot de leraar zie: (Moore & Hofman, 1988). Zo gaat een lager collectief sociaal zelfvertrouwen gepaard met meer burnout (Butler & Constantine, 2005). Experimenteel sociaal psychologisch onderzoek toont verder dat zo lang een 'bedreiging' mensen hun collectief sociaal zelfvertrouwen niet aantast, ze ook geen negatieve houding tegenover outgroups vertonen (Branscombe & Wann, 1994). Crocker en Luhtanen (1990) tonen nog complexere relaties waarbij een bedreiging voor mensen die hoog scoren op collectief sociaal zelfvertrouwen vooral het ingroup favoritisme verhogen, terwijl voor mensen waar het collectieve sociaal zelfvertrouwen laag is, er vooral een negatieve houding tegenover outgroups ontstaat (i.e. het sterker afsluiten van de buitenwereld zonder dat dit sterkere positieve ingroup gevoelens met zich meebrengt) (zie ook Brown et al., 1988). Dat is de situatie waarin een 'bedreiging' alleen maar negatieve gevolgen heeft. In termen van groepsrelaties kunnen zowel 'bedreiging' als 'houding tegenover outgroups' heel verschillende vormen aannemen. Toch is het niet moeilijk de toepassing van deze algemeen goed gekende en empirisch onderbouwde mechanismen te zien voor leraren. Kritiek op een beroepsgroep is een bedreiging in het bijzonder voor mensen die sterk gehecht zijn aan die beroepsgroep en de outgroup kan iedereen zijn die leraren als 'niet-leraar' beschouwen. Belangrijk daarbij is te onthouden dat collectief sociaal zelfvertrouwen ruimer is dan alleen de dimensie publiek zelfvertrouwen die we hier via gevoelens van maatschappelijke waardering meten. Het is wel zo dat deze dimensie (1) nauw samenhangt met de andere dimensies van collectief sociaal zelfvertrouwen en (2) het ook plausibel is om aan te nemen dat gevoelens van bedreiging hun effect vooral genereren *via* de publieke dimensie van collectief sociaal zelfvertrouwen.



Samengevat beschouwen we de in dit hoofdstuk bestudeerde gevoelens van maatschappelijke waardering als een element van het collectief sociaal zelfvertrouwen. Van dat gevoel weten we dat het autonome effecten heeft. We verwachten dat het gevoel van waardering weliswaar samenhangt met meer persoonlijke tevredenheidsmaten, maar er empirisch toch in geen geval mee samenvalt. In de bredere literatuur rond collectief sociaal zelfvertrouwen wordt inderdaad stevast gevonden dat persoonlijk en sociaal zelfvertrouwen slechts zwak of zelfs niet met elkaar correleren (Luhtanen & Crocker, 1992).

3.1.2 Verwachte variatie in het gevoel van maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep

De vraag welke leraren zich maatschappelijk gewaardeerd voelen en waarom, richt de aandacht op de mechanismen die dergelijk gevoel tot stand brengen. De discussie daarover delen we op in twee delen. Eerst bespreken we mechanismen die voortvloeien uit de literatuur rond intergroepsprocessen en sociale status. In een tweede stap bespreken we meer specifieke verwachtingen voor bepaalde kenmerken.

3.1.2.1 Algemene mechanismen: aandacht voor de sociale dimensie van leraar zijn.

Het voordeel van gevoelens van maatschappelijke waardering te situeren binnen het bredere sociaal-psychologische concept van ‘collectief sociaal zelfvertrouwen’ is dat het ook eenvoudiger wordt mechanismen te identificeren die mogelijke variatie in dergelijke gevoelens verklaren. Zoals eerder verduidelijkt, plaatst collectief sociaal zelfvertrouwen gevoelens van maatschappelijke waardering in de sfeer van sociale erkenning en (beroep)status¹⁹. Essentieel is, ten eerste, de idee dat het gevoel van waardering *in dialoog met anderen* ontwikkeld wordt (Sauder et al., 2012). Het gaat dus niet alleen over hoe men zelf naar het beroep kijkt. Het gaat vooral over hoe men denkt dat anderen ernaar kijken. Cruciaal is ten tweede, dat dergelijk gevoel altijd *relatief is*. In die zin is waardering een kwestie van schaarste en indien vertaald naar de doelgroep in deze paper dus een kwestie van de toegankelijkheid van een beroep of opleiding (Jasso, 2001). Vertrekkende van die twee elementen kunnen voor statusgebonden fenomenen ten minste drie algemene mechanismen onderscheiden worden:

Statuscreatie via het bieden een goede loon- en arbeidsvoorwaarden.

¹⁹ België (of Vlaanderen) neemt niet deel aan de global teacher status studie (Dolton et al., 2018b). Het is ook belangrijk te benadrukken dat de sociale status van een beroep veel meer aspecten beslaat dan de algemene maatschappelijke erkenning van het beroep bij het brede publiek.



De meest eenvoudige manier om een idee van schaarste uit te drukken is het creëren van goede loon- en arbeidsvoorwaarden. Het homo economicus principe gaat ervan uit dat wat gewaardeerd wordt een prijs heeft en mensen die goede arbeidsvoorwaarden hebben ook door de samenleving erkend worden als ‘belangrijk’. Het relatieve salaris van een beroep (en bij uitbreiding de algemene arbeidsvoorwaarden) vormt een belangrijke indicator van economische status om de eenvoudige reden dat het relatieve salaris het basisprincipe reflecteert dat *‘higher wages increase the supply of labor’* (Milanowski, 2008: 6). Onderzoek van Park en Byun (2015) toont dat in landen waar het relatieve loon van leraren hoger ligt, sterk presterende PISA leerlingen meer geneigd zijn aan te geven dat ze overwegen leraar te worden (zie ook Chevalier et al., 2007; Dolton et al., 2011). In dit onderzoek toetsen we dit mechanisme voor aangevoelde maatschappelijke waardering en dus de vraag of leraren zich meer gewaardeerd voelen naarmate (1) ze zelf meer tevreden zijn over hun loon- en arbeidsvoorwaarden (individueel niveau) en/of (2) in landen (landniveau) werken waar ze een hoger relatief loon krijgen (objectieve indicator)/leraren meer tevreden zijn over hun loon (subjectieve indicator).

Status via sociale sluiting of het beperken van de toegang tot het beroep.

Hoewel materiële zaken een bron van status en dus van erkenning kunnen zijn, wordt status meestal bestudeerd vanuit het idee dat het meer is dan alleen een kwestie van financiën en materiële condities. Schaarste en de ermee gepaard gaande waardering wordt vooral gecreëerd door dingen *onbereikbaar* te maken. Dat element richt de aandacht op de toegang tot het lerarenberoep.

Landen verschillen sterk in de mate waarin mensen die willen ook effectief mogen starten aan een lerarenopleiding en de mogelijkheden om toe te treden tot het lerarenberoep. Vaak wordt in die context verwezen naar een toelatingsexamen als middel om de status van een beroep te verhogen. Een (competitief) toelatingsexamen heeft niet alleen effecten omdat het *sterke* kandidaten selecteert. Zo’n examen heeft op de eerste plaats een effect *omdat het selecteert*. Het is een overgangsritueel (rite de passage) met een labelingeffect dat zichtbaar en herkenbaar is en om die reden de geslaagde kandidaat als ‘speciaal’ aanduidt. Op die basis verwacht men dat het gevoel van waardering hoger is, in landen waar de toegang tot het lerarenberoep via een competitief examen afgeschermd wordt. Het is belangrijk te benadrukken dat dergelijk labelingeffect niet noodzakelijk samenvalt met het eerste mechanisme (homo economicus). Er zijn inderdaad veel voorbeelden van beroepen die relatief veel status hebben en in relatieve zin toch niet zoveel verdienen (typische cultureel kapitaal beroepen).

Een (competitief) toelatingsexamen is slechts één van de mogelijkheden om de toegang tot het lerarenberoep af te schermen. Een andere, in de literatuur en in beleidsdebatten druk besproken (Clotfelter et al., 2010; Fitchett & Heafner, 2018; Park & Byun, 2015), *gate keeping praktijk* is het stellen van hoge(re) diplomavereisten voor leraren. We verwachten dan ook dat de aangevoelde

maatschappelijke waardering hoger ligt naarmate de formele of informele diploma-eisen om leraar te worden hoger liggen. Concreet zou dat betekenen dat als in een land/regio meer leraren over een masterdiploma beschikken, het maatschappelijk aanzien van het lerarenberoep hoger zou moeten liggen en de door leraren aangevoelde maatschappelijke waardering eveneens hoger ligt.


Status als een afgeleide van het waardering van het instituut onderwijs zelf.

De twee voorgaande mechanismen richten de aandacht op de meer ‘objectieve’ kenmerken van de organisatie van het lerarenberoep. Echter, ongeacht welk theoretisch perspectief men ook bekijkt – van de meer sociologische benaderingen zoals deze van Mead tot de sociaal- psychologische Sociale identiteitstheorie – eigen aan om het even welk identiteitsaspect is een klemtoon op de rol van sociale *communicatie*. Identiteiten worden gevormd en geactiveerd *in* en *via* communicatie. Identiteitsaspecten zijn geen statisch kenmerk van een individu, maar relationele fenomenen (Beijaard et al., 2004). Dat betekent dat het gevoel werk te doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt, niet los kan gezien worden van hoe over onderwijs en leraren in de publieke ruimte gesproken wordt. Twee elementen zijn in deze context van belang.

Ten eerste, leeft in economisch sterk ontwikkelde landen die inzetten op innovatie en productontwikkeling, sterk de idee dat kwaliteitsvol onderwijs dé sleutel is voor het behoud en de verbetering van hun algemeen welvaartsniveau. Dergelijk gevoel wordt ook in belangrijke mate gecultiveerd en aanzwengeld door internationale organisaties zoals de OESO en nationale monitoring. De verwachtingen ten aanzien van onderwijs zijn daardoor hooggespannen en de vrees voor een mogelijke niveaudaling altijd urgent. Een debat over de zogenaamde ‘kwaliteit’ van het onderwijs is op zijn beurt nooit genuanceerd (Hopfenbeck & Görger, 2017; Takayama, 2008). Het probeert een momentum – een sense of urgency – te creëren via het aanwakkeren van een gevoel van crisis (Piro, 2019). Het benadrukt dat de kwaliteit van het onderwijs nooit hoger kan liggen dan de kwaliteit van leraren (Barber & Mourshed, 2007; Schleicher, 2018: 126), glijdt bovendien gemakkelijk af naar de assumptie dat dalingen in prestatieniveaus het gevolg zijn van zwakke(re) leraren. Bij dat alles gaat het er niet over of die assumpties ‘waar zijn’, wel of ze als waar worden beschouwd²⁰.

Onderwijs blijft, ten tweede, echter niet beperkt tot de overdracht van vaardigheden en kennis nodig voor het functioneren van de economie. In hedendaagse samenlevingen zijn de verwachtingen ten aanzien van onderwijs veel ruimer. David Baker (2014) spreekt van de groei van de ‘geschoolde samenleving’, een samenlevingstype waarin scholen als instituut een centrale en sturende rol krijgen

²⁰ Om diezelfde reden maakt het ook niet uit of PISA-resultaten effectief iets zeggen over de kwaliteit van een onderwijssysteem. Cruciaal is of mensen het als dusdanig percipiëren.



(Baker & LeTendre, 2005)²¹. Dergelijke samenlevingen hebben een sterke neiging sociale problemen te ‘educationaliseren’ (Labaree, 2008); ze voor te stellen als het gevolg van een gebrek aan scholing gekoppeld aan een quasi automatische reflex om meer onderwijs als ‘allesoplosser’ naar voren te schuiven. De keerzijde is dat in de mate dat dergelijke problemen niet opgelost geraken, dit afstraalt op de gepercipieerde effectiviteit van dat onderwijs. Geschoolde samenlevingen zijn bovendien vaak samenlevingen met een middenklasse die voor de intergenerationele transmissie van hun sociale positie sterk afhankelijk zijn van onderwijs. Dergelijke middenklasse is daardoor bijzonder gevoelig en bevreesd voor de idee dat een kwaliteitsdaling nadelig zouden zijn voor hun kinderen (Currid-Halkett, 2017).

Het voorgaande leidt gemakkelijk tot het formuleren van hypothesen op landniveau. Het is geweten dat het gevoel van waardering hoger ligt in landen die hoog scoren op PISA-toetsen (OECD, 2014a). Of dat verband ook ‘echt’ is, blijft een open vraag aangezien in de OESO-publicaties geen rekening wordt gehouden met de multilevel-structuur van de data²². Als het mechanisme dat we hierboven schetsen van toepassing is, dan zou bovendien niet alleen het *PISA-niveau* maar ook de *verandering in PISA-scores* relevant moeten zijn. Vooral in landen waar volgens een gezaghebbende bron als de OESO de prestaties achteruitgaan, kan verwacht worden dat leraren zich er door de samenleving ook verantwoordelijk voor gehouden voelen.

Hetzelfde mechanisme voorspelt ook het bestaan van school-verschillen in het gevoel van maatschappelijke waardering bij leraren. Een basisinzicht uit de schooleffectiviteitsliteratuur is dat scholen en leraren dienen beoordeeld te worden op hun *toegevoegde* waarde. Dergelijke leerwinst – het verschil tussen wat een leerling kende of kon voor het onderwijs en erna – blijft echter heel vaak buiten beeld. Het wordt slechts zelden gemeten in onderzoek (noch de peilingsproeven noch PISA toetsen leerwinst²³; in Vlaanderen zijn de LISO en LOSO studie een van de weinige instrumenten waar leerwinst wél gemeten wordt). Het gevolg is dat in onderwijsdebatten vandaag ‘het niveau’ – als algemeen referentiepunt geldt. Dat betekent dat mensen die lesgeven in scholen met een leerlingenpubliek dat gemiddeld genomen zwakker is, mogelijk minder gewaardeerd voelen omdat (1) het gerealiseerde eindniveau mogelijk lager is en (2) er in hun scholen ook meer ‘problemen’ zijn die in het

²¹ Baker spreekt van onderwijs als een primaire institutie. Zijn benadering zet zich af tegen benadering die voor onderwijs veeleer een secundaire of volgende rol vervullen (zoals bv. human capital theory).

²² Het negeren van de multi-levelstructuur en het controleren voor variatie op individueel en schoolniveau is een belangrijk probleem omdat het de variantie op landniveau opblaast of drukt. Alleen door het splitsen van de totale variantie over de relevante clusterniveaus (individu – school – land) en het wegnemen van variatie op lagere niveaus, kunnen relaties op een hiërarchisch hoger niveau op een correcte wijze geschat en geïnterpreteerd worden (Snijders & Bosker 1999).

²³ Dat doet niets af van de relevantie van deze studies. Het is uiteraard zo dat het absolute niveau van leerlingen én het effectief behalen van vooropgestelde doelen ongeacht van het aanvangsniveau *an sich* belangrijk is (bv. voor de waarde en betekenis van diploma’s). Het is wel zo dat het uiteindelijk behaalde niveau mogelijk afhankelijk is van het vertrekpunt en dat eenzelfde leerwinst niet noodzakelijk gelijkstaat aan eenzelfde eindniveau.

maatschappelijk debat als ‘onderwijsproblemen’ worden voorgesteld (hoewel de school an sich er vaak niet echt iets fundamenteel kan aan veranderen).


3.1.2.2 *Controlekenmerken*

Naast indicatoren die afgeleid kunnen worden van de literatuur rond intergroepsprocessen en sociale status, nemen we in de analyse ook een aantal indicatoren op waarvan het omwille van meer specifieke redenen voor de hand ligt dat ze samenhangen met het gevoel van maatschappelijke waardering. We nemen ze op om enerzijds een zo scherp mogelijk zicht te krijgen op de patronen in de variatie in de aangevoelde waardering maar anderzijds ook om de variantie in het gevoel van waardering op het school- en landniveau zo correct mogelijk te kunnen inschatten.

Ten eerste verwachten we een duidelijk verband met het motivatieprofiel van leraren. Van leraren die het lerarenberoep als *eerste beroepskeuze* zagen en leraren die voor het beroep kozen omwille van de *intrinsieke eigenschappen* van het beroep (leerlingen vormen, begeleiden, enz.), verwachten we dat ze een hoger gevoel van maatschappelijk waardering voor hun beroep hebben. Zij putten mogelijk meer arbeidsvreugde uit het ‘leraarschap’ an sich en deze straalt mogelijk ook af op de wijze waarop ze denken dat hun omgeving naar hun beroep kijkt. Echter, mogelijk zijn precies om die reden deze mensen ook *gevoeliger* voor verwijzingen naar onderwijs en het lerarenberoep in het publieke debat, wat dan weer een mogelijk interactie-effect voorspelt waarbij de impact van een niveaudaling in PISA juist de grootste impact heeft op hun gevoel van maatschappelijke waardering. Het is ook niet uitgesloten dat mensen die het lerarenberoep om meer *extrinsieke redenen* kozen zich meer gewaardeerd voelen. In de meeste landen hebben leraren immers goede arbeidsvoorwaarden, zelfs als er beroepen zijn die relatief gezien beter verdienen.

Het lijkt, ten tweede, ook logisch een genderverschil te verwachten waarbij vrouwen het lerarenberoep als minder maatschappelijk gewaardeerd voelen dan mannen. Het lerarenberoep is in vele landen erg vervrouwelijkt (Elchardus et al., 2009; OECD, 2019c). Dat betekent dat de selectie van mannen die wel voor het lerarenberoep kiest veel sterker is dan bij vrouwen. Zij kozen mogelijk bewuster en eventueel voor andere redenen dan voor vrouwen voor het lerarenberoep.

We controleren, ten derde, ook voor de mate van ervaring (en dus ook leeftijd). Er zijn verschillende redenen om te verwachten dat meer ervaren leraren zich meer gewaardeerd voelen dan hun jongere collega’s. Als een gebrek aan aangevoelde waardering tot uitstroom uit het beroep leidt, zorgt het selectie-effect ervoor dat in de oudere cohorten vooral diegenen overblijven die zich in voldoende mate gewaardeerd voelen door de samenleving. Mogelijk speelt ook de kracht van ervaring zelf. Meer ervaren leraren staan sterker in hun schoenen en slagen er bij eventuele discussies met ouders en




derden daarom beter in hun positie en werkwijze te verdedigen. Ook langs die weg komt men tot de verwachting dat vooral minder ervaren leraren zich minder gewaardeerd voelen dan meer ervaren leraren. Het valt ook niet uit te sluiten dat er sprake is van een generatie-effect. Zowel de leerling- als lerarenpopulatie veranderde in vele landen grondig gedurende de laatste decennia. Toegenomen diversiteit onder de leerlingen maakte lesgeven er niet eenvoudiger op en we weten dat in verschillende landen het lerarenberoep vandaag meer jongeren uit de minder academische gerichte richtingen aantrekt. Vanuit een gelijkaardige redenering, nemen we ook de mate waarin mensen een vast contract hebben op in de modellen.

Hoewel we eerder verduidelikten dat het gevoel van maatschappelijke waardering theoretisch-conceptueel duidelijk te onderscheiden is van de eigen inschatting van het functioneren (en diverse tevredenheidsmaten), staat het er niet noodzakelijk volledig los van. Daarom nemen we de zelf-gepercipiëerde doeltreffendheid (teaching efficacy), de mate waarin mensen actief (mogen) bijdragen aan de schoolbeslissingen, de jobtevredenheid en het 'out of subject teaching' – leraren die vakken geven waarvoor ze geen inhoudelijke opleiding gekregen hebben – mee. We verwachten dat leraren die hun eigen functioneren als beter inschatten, les geven in vakken waarvoor ze een opleiding kregen, actief kunnen bijdragen aan het schoolbeleid (en dus een mede-eigenaarschap ervaren) en tevreden zijn over hun job in het algemeen, ook meer maatschappelijke waardering ervaren. Hoewel de richting van de causaliteit voor al deze kenmerken moeilijk te bepalen is, is de opname van deze kenmerken vooral ook een manier om de 'sociale component' in het gevoel van maatschappelijke waardering zo zuiver mogelijk te schatten.

3.2 Data en meetinstrumenten

In dit hoofdstuk gebruiken we primair de data van de 2018 wave van de TALIS-studie (ISCED 2). Voor bepaalde analyses vullen we deze aan met de gegevens van de 2013 wave.

Op *individueel niveau* nemen we naast geslacht, de mate van ervaring in het lerarenberoep (0-5 jaar, 6-15, 15+ jaar), de mate van vast contract (0/1), of men een masterdiploma heeft (0/1) en al dan niet voltijdse tewerkstelling (0/1). Om het motivatieprofiel van leraren te kenmerken gebruiken we drie indicatoren: (1) of het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was (0/1) en geijkte TALIS-schalen voor (2) intrinsieke (3 items; voorbeelditem: 'Lesgeven gaf me de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden'; Cronbach's alfa: 0.83) en (3) extrinsieke motivatie (4 items; voorbeelditem: 'Het lerarenberoep voorziet een stabiele loopbaan'; Cronbach's alfa: 0.87). Jobtevredenheid wordt gemeten aan de hand van 2 items (Cronbach's alfa: 0.52). Teaching efficacy verwijst naar de gepercipiëerde doeltreffendheid van het eigen functioneren als leraar. In TALIS wordt het gemeten met 12 stellingen (Cronbach's alfa: 0.98). Het out-of-subject teaching wordt gemeten via een dummy-



indicator die aangeeft of de leraar een vak geeft waarvoor hij/zij geen formele scholing heeft genoten (gecodeerd als 1). Leraren krijgen 11 breed omschreven vakonderwerpen voorgeschoteld, waarna ze zelf aangeven of ze dit vak onderwijzen en of ze hiervoor een formele opleiding hebben gekregen. De indicator geeft aan wanneer er minstens één discrepantie is. De mate waarin men actief kan bijdragen aan de schoolbeslissingen wordt gemeten via 8 items die peilen naar o.a. een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid (Cronbach's alfa: 0.88).

Op *schoolniveau* nemen we een indicator op die peilt naar het percentage leerlingen uit een sociaal-economisch achtergesteld gezin zoals aangegeven door de schoolleider.

Kenmerkend voor comparatief onderzoek is dat er missing data zijn voor landen en het aantal landen sowieso beperkt is in aantal. Het gebrek aan statistische power verhoogt de kans op een zogenaamde statistische type II fout (de kans dat er in de populatie een verschil is dat zich niet manifesteert in de steekproef) en zorgt ervoor dat de resultaten erg conservatieve schattingen zijn. Om die reden voerden we bij de voorbereiding van dit hoofdstuk een hele reeks robuustheidstesten uit zowel met betrekking tot (1) het aantal opgenomen landen, (2) de stapsgewijze opname van indicatoren als (3) verschillende operationalisaties van indicatoren (bv. verschillende PISA-maten). De resultaten die verderop gepresenteerd worden, zijn robuust voor deze variaties.

Qua *landkenmerken* nemen we drie types van indicatoren op. Een eerste type verwijst naar de loonvoorwaarden. We gebruiken een indicator die op 'objectieve' wijze het relatieve startloon van leraren weerspiegelt. We gebruiken hiervoor loongegevens zoals gerapporteerd in het meest recente Education At a Glance rapport (OECD, 2019b). Voor Bulgarije, Kroatië en Portugal is deze informatie niet beschikbaar, daarom gebruiken we voor deze landen gegevens uit het Eurydice-rapport (Eurydice, 2019), welke conform de methodologie van het Education At a Glance rapport aangepast werden aan de koopkrachtpariteit van het jaar 2018 en weergegeven in US dollar. Naast een meer objectieve indicator gebruiken we ook een subjectieve maat door de tevredenheid met het loon van leraren te aggregeren naar het landniveau.

Een tweede type kenmerken verwijst naar de mate waarin de toegang tot het lerarenberoep beperkt wordt. De maat voor het bestaan van een competitief toelatingsexamen is afkomstig van een PISA-overzicht van de officiële voorwaarden tot de lerarenopleiding in 2013 (OECD, 2016). Omdat deze informatie ontbreekt voor 9 landen, doen we voor deze landen beroep op de resultaten van onze eigen expert survey bij 108 nationale onderwijsexperts in 48 landen²⁴ (Van den Borre et al., 2020). Daarnaast

²⁴ Zie hoofdstuk 3 voor meer achtergrond bij deze survey.

nemen we ook het percentage leraren per land dat aangeeft over een masterdiploma te beschikken op.

Een derde reeks indicatoren zijn afkomstig van de PISA-resultaten. We gebruiken gegevens van verschillende rondes en kijken zowel naar scores als rankings. Alle gebruikte PISA-data zijn afkomstig uit de officiële OESO-publicaties (OECD, 2010, 2014b, 2020).

Na verwijdering van landen en leraars die ontbrekende waardes hebben voor de variabelen die opgenomen worden in de analyse, werken we met data van 25 landen, 4307 scholen en 66704 leraren ISCED 2. Voor bepaalde robuustheidschecks gebruikten we een nog ruimere steekproef door de data van Singapore en de Verenigde Staten toe te voegen (27 landen en 72049 leraren; informatie over het startloon en het competitief toelatingsexamen ontbreekt respectievelijk voor Singapore en de Verenigde Staten waardoor deze landen niet in alle analyses opgenomen konden worden).

3.3 Resultaten

3.3.1 *Het meten van maatschappelijke waardering*

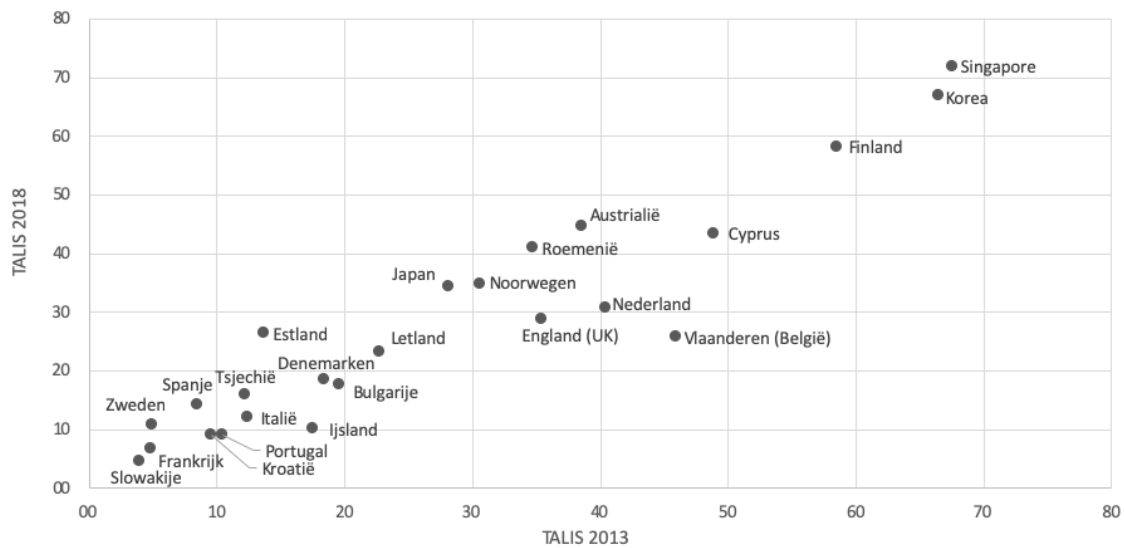
Alvorens meer diepgaande analyses naar de variatie in gevoelens van maatschappelijke waardering van het lerarenberoep uit te voeren, verkennen we eerst het gevoel zelf.

Gevoelens van maatschappelijk waardering variëren sterk tussen landen. Leraren voelen zich als beroepsgroep het meest gewaardeerd in een aantal Aziatische landen (Singapore: 72%; Korea: 67%). In Europa rapporteren de Finse leraren (58.2%) de meeste maatschappelijke waardering. Gevoelens van maatschappelijke waardering zijn het laagst in Slovakije (4.5%) en Frankrijk (6.6%). Gemiddeld geeft in de landen die wij in de uiteindelijke analyse opnemen 27.8% aan (helemaal) akkoord te zijn met de stelling dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt in de samenleving (Vlaanderen situeert zich iets onder het gemiddelde met 25.8%²⁵).

Gegevens van 2013 en 2018 laten voor een aantal landen verschuivingen zien over een tijdsinterval van vijf jaar. Over alle landen heen nam het percentage dat zich gewaardeerd voelt door de samenleving tussen 2013 en 2018 toe met 0.2% procentpunten. Op dat algemene patroon bestaat echter aanzienlijke variatie. Vlaanderen vormt een outlier met een daling in de aangevoelde maatschappelijke waardering van meer dan 20 procentpunten.

²⁵ In het Vlaams lager onderwijs ligt het percentage iets hoger, namelijk 30.8%.


Figuur 1 Percentage van leraren die (sterk) akkoord gaan met de stelling dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt in de samenleving in 2013 en 2018 (Bron: TALIS 2013 en TALIS 2018 Database)



Gevoelens van maatschappelijke waardering correleren vrij sterk met het gevoel van waardering bij beleidsmakers (Pearson's r : 0.490; $p < 0.001$) en waardering door de media (Pearson's r : 0.518; $p < 0.001$). Het is daarmee duidelijk dat er achter het gevoel van maatschappelijke waardering een meer algemeen gevoel te behoren tot een beroepsgroep die gewaardeerd wordt schuilgaat.

Zoals eerder verduidelijkt zien we het gevoel van maatschappelijke waardering als gerelateerd aan maar duidelijk verschillend van een hele reeks andere concepten zoals tevredenheid met de werkomgeving (Pearson's r : 0.120; $p < 0.001$) en tevredenheid met het beroep (Pearson's r : 0.336; $p < 0.001$). De correlaties bevestigen dit. In het verlengde daarvan geven leraren die zich door de samenleving gewaardeerd voelen vaker aan terug voor het lerarenberoep te kiezen indien ze hun loopbaan opnieuw konden starten (Pearson's r : 0.213; $p < 0.001$). Spijtig genoeg werden in de algemene TALIS-vragenlijst geen vragen opgenomen rond de mate waarin leraar zijn een bron van sociale identiteit is. Gelukkig werd dat in de landspecifieke vragen voor Vlaanderen wel gedaan. Concreet werden in Vlaanderen drie items opgenomen die afgeleid zijn van het Leach et al.'s (2008) multidimensioneel meetinstrument voor sociale identiteiten (Cronbach's alfa: 0.868). De gemeenschappelijke component correleert 0.153 ($p < 0.001$) met het gevoel van maatschappelijke waardering en het sterkst met het item 'Ik ben trots een leraar te zijn (Pearson's r : 0.170; $p < 0.001$)²⁶. Deze algemene cijfers, leveren duidelijk

²⁶ Het is overigens opvallend dat terwijl slechts een kwart van de Vlaamse leraren aangeeft dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt door de samenleving, ruim 76.0% aangeeft dat ze een band met andere leraren voelt, 80.2% trots is om leraar te zijn en 61.8% stelt dat ze veel gemeen hebben met andere leraren. Ten minste in Vlaanderen, vormt leraar zijn duidelijk voor een aanzienlijk gedeelte van de leraren een erg belangrijke sociale identiteit.




steun voor de idee dat gevoelens van maatschappelijke waardering aansluiten bij de meer sociale aspecten van het lerarenberoep. De beste indicatie daarvoor is, tenslotte, de vaststelling dat het gevoel van maatschappelijke waardering slechts zwak of niet met allerlei efficacy maten correleert (Pearson's r 's < 0.090; p 's < 0.001). Het gevoel van maatschappelijke waardering vloeit dus niet of nauwelijks voort uit een evaluatie van de doeltreffendheid van het eigen functioneren. Teaching efficacy kan gezien worden als een vorm van persoonlijk zelfvertrouwen binnen het functioneren als leraar. Teaching efficacy heeft met gevoelens van maatschappelijke waardering de zelf-identificatie als leraar gemeenschappelijk. In die zin is het opmerkelijk dat beiden niet sterker met elkaar samenhangen. De bevinding biedt wel steun voor het uitgangspunt van dit hoofdstuk, namelijk dat gevoelens van maatschappelijke waardering niet gereduceerd kunnen worden tot de meer klassieke tevredenheidsmaten en dus afzonderlijk bestudeerd dienen te worden.

3.3.2 *Variatie in maatschappelijke waardering voor het werk van leraren*

In een volgende stap gaan we op zoek naar patronen in de variatie in gevoelens van maatschappelijke waardering. Een 3-level multilevel analyse laat toe verschillen te bestuderen op micro (individu), meso (de school) en macro (land/regio) niveau. Tabel 1 presenteert de resultaten van de multilevel analyse.

In model 1 worden een reeks individuele kenmerken toegevoegd. Gevoelens van maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep zijn lager bij (1) vrouwen (β : -0.05), (2) leraren die buiten hun vakgebied lesgeven (β : -0.03), (3) een masterdiploma hebben (β : -0.02), (4) meer ervaring hebben in het onderwijs (β : -0.02), (5) voltijds tewerkgesteld zijn (β : -0.02) en (6) een vast contract hebben (β : -0.03).

Er zijn ook kenmerken die positief samenhangen met het gevoel van maatschappelijke waardering. Leraren die het lerarenberoep als eerste keuze loopbaankeuze zagen (β : 0.02) en leraren die hoger scoren op één van de motivatiematen (β : 0.04 en 0.03) voelen zich door de samenleving meer gewaardeerd. Ook het gevoel dat men doeltreffend in zijn werk is (β : 0.02) én actieve deelname aan het beslissingsproces in de school (β : 0.09), hangen samen met meer aangevoelde maatschappelijke waardering. Het belangrijkste voorspellende kenmerk op individueel niveau is echter de jobtevredenheid (β : 0.25). Dit kenmerk medieert ook een gedeelte van de eerdergenoemde kenmerken. Het is moeilijk te bepalen wat de precieze richting van de causaliteit tussen jobtevredenheid en gepercipieerde maatschappelijke waardering is en de kans is reëel dat er sprake is van wederzijdse causaliteit. Zoals eerder verduidelijkt nemen we jobtevredenheid (samen met de andere tevredenheidsmaten) dan ook vooral op in de analyse als een controlekenmerk dat ervoor zorgt dat we de sociale component in het gevoel van waardering zo zuiver mogelijk modelleren.



In model 2 wordt de samenstelling van het leerlingenpubliek van de school toegevoegd. Zoals verwacht rapporteren leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek minder maatschappelijke waardering dan hun collega's die lesgeven in scholen met een meer geprivilegieerd publiek. Het verband is erg zwak (β : -0.01), maar wel theoretisch consistent. Het brede publiek heeft nauwelijks of geen zicht op de toegevoegde waarde van scholen en rekt scholen en leraren sterk af op het vermeende absoluut behaalde niveau. Bovendien worden leraren in scholen met een minder bevoorrecht leerlingenpubliek ook veel vaker geconfronteerd met problemen waar zij als onderwijzend personeel weinig vat op hebben. Het gaat typisch om zorgproblemen die moeilijk op te lossen zijn en waarvoor de beschikbare middelen schaars zijn. Mogelijk draagt de frustratie die uit die ervaring voortvloeit bij aan het gevoel als beroepsgroep weinig gewaardeerd te worden.

Wat het meest opvalt in de resultaten van model 1 en 2 is echter dat de verschillen op individueel en schoolniveau al bij al erg bescheiden zijn (met uitzondering voor jobtevredenheid). De enorme statistische power die een databank als deze van TALIS heeft, zorgt ervoor dat zelfs erg kleine verschillen statistisch significant zijn. En hoewel de gevonden patronen theoretisch-consistent zijn, blijft de belangrijkste conclusie uit modellen 1 en 2 toch dat op individueel vlak het algemeen gevoel van maatschappelijke waardering *binnen een land/regio* onder leraren niet sterk systematisch²⁷ varieert. Die vaststelling sluit aan bij het uitgangspunt van dit hoofdstuk: als zogenaamd *semi-professie* zijn leraren letterlijk een *beroepsgroep* waarop ze kunnen aangesproken worden en die niet onverschillig staat ten aanzien van hoe de samenleving over haar denkt en spreekt. Het is ook die observatie samen met de eerder gedane vaststelling dat er *tussen landen/regio's* juist grote verschillen zijn in ervaren maatschappelijke waardering, die het bestuderen van dergelijke land/regioverschillen zo interessant maken.

Omdat het aantal landen beperkt is en de statistische power daardoor laag is, gebeurde het toetsen van de macro-level variabelen in een aantal stappen. Eerst hebben we elk van de macro-variabelen afzonderlijk toegevoegd aan het model met individuele- en schoolvariabelen. In het finale model rapporteren we de resultaten voor het beste model indien meerdere macro-kenmerken simultaan opgenomen worden.

Een eerste mechanisme dat we toetsen was de rol van materiële verloning. We hebben hiervoor twee indicatoren. Een objectieve maat die het relatieve gemiddelde startloon van leraars weergeeft (β : 0.03 in model 3) en een subjectieve maat die de geaggregeerde tevredenheid van leraars met hun loon weergeeft (β : 0.13 in model 4). Alleen voor deze laatste wordt een statistisch significant verband

²⁷ In het gevoel gewaardeerd te worden door de samenleving zijn moeilijk duidelijke identificeerbare groepen leraren te vinden die dit gevoel meer/minder hebben.

gevonden. Dat verband is theoretisch consistent: in landen waar leraren meer tevreden zijn met hun loon, ligt het gevoel van maatschappelijke waardering ook hoger. Het verband blijft echter niet bestaan indien ook gecontroleerd wordt voor andere land-kenmerken (zie tabel 3 en 4 in de bijlage).

Een tweede mechanisme heeft betrekking op de mate waarin de toegang tot het lerarenberoep beperkt wordt. Ook hier gebruiken we twee verschillende indicatoren, namelijk (1) of er een competitief examen is dat de toegang tot de lerarenopleiding en dus het lerarenberoep reguleert en (2) het aandeel leraren met een masterdiploma. Beide indicatoren geven elk op een andere manier een indicatie van de mate waarin de toegang tot het lerarenberoep 'afgeschermd' is. Voor geen van beiden echter vinden we een statistisch significant verband (β 's respectievelijk 0,02 en -0,11 in model 5 en 6).

Een derde mechanisme verwijst naar de gemiddelde leerprestaties in een land. Ongeacht welke PISA uitkomst – wetenschappen, lezen, wiskunde – als voorspeller wordt gebruikt, steeds vinden we eenzelfde patroon. In landen waar hogere PISA-scores behaald worden, voelen leraren zich ook meer gewaardeerd door de samenleving ($0.09 < \beta < 0.14$ in model 7-9). Om de robuustheid van dit verband te toetsen, voerden we de analyses ook uit door de data Singapore en de Verenigde Staten toe te voegen²⁸ (Zie tabel 4). Deze leiden tot dezelfde substantiële conclusies.

²⁸ Deze landen werden niet in de uitgebreide analyses opgenomen omwille van gebrek aan data over het startloon voor Singapore en over het competitief examen voor de Verenigde Staten.



Tabel 1 Multilevel lineaire regressieanalyse van de waardering van het lerarenberoep (Gestandaardiseerde bèta's)

Verklarende variabelen	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9	Model 10
Individueel											
Vrouw (dummy)		-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***
Masterdiploma (dummy)		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Ervaring leraar		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Fulltime (dummy)		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Permanent contract (dummy)		-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***
Eerste keuze (dummy)		0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***
Extrinsieke motivatie (school mean centered)		0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***
Intrinsieke motivatie (school mean centered)		0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***
Out-of-subject-teaching (dummy)		-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***
Teacher self-efficacy (school mean centered)		0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***
Jobtevredenheid (school mean centered)		0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***
Actieve deelname schoolbeleid (school mean)		0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***
School											
%studenten lagere sociale klassen			-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*
Land											
Startloon (\$, koopkracht)				0.03							-0.02
Loontevredenheid (country mean)					0.13+						
Competitief examen (dummy)						0.02					0.03
%Masterdiploma in land							-0.11				
PISA score Wetenschappen								0.14+			0.15+
PISA score Wiskunde									0.12		
PISA score Lezen										0.09	
Leraar N	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704
School N	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307
Land N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Variantie op individueel niveau	0.53	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47
Variantie op schoolniveau	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Variantie op landniveau	0.12	0.11	0.11	0.11	0.10	0.11	0.10	0.10	0.10	0.10	0.10
ICC school	2.5	3.3	3.3	3.3	3.4	3.3	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
ICC land	17.4	18.3	18.3	18.2	16.5	18.2	17.2	16.6	17.2	17.6	16.4
Pseudo R ²	-	10.5	10.5	10.5	11.9	10.5	11.9	11.9	11.9	11.9	11.9

Significantieniveau: + p ≤ 0.10; * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01; *** p ≤ 0.001



Het voorgaande suggereerde dat de PISA-resultaten van een land/regio duidelijk verband houden met het gevoel van maatschappelijke waardering bij de leraren uit dat land/regio. Die test kan aangescherpt worden door te onderzoeken of een *verandering* in PISA-scores een *verandering* in aangevoelde waardering voorspellen. Op het ogenblik van de TALIS-bevraging (voorjaar 2018) waren de PISA 2015 resultaten de meest recente publiek toegankelijke data. Verschuivingen kunnen bestudeerd worden voor 3 uitkomsten (wetenschappen – lezen – wiskunde), voor verschillende vergelijkingsmomenten (2003, 2006, 2009, 2012) en op verschillende manieren (verschillen in ranking, gemiddelde verschillen, verschillen in procentuele trend). Samen zijn er minstens 20 testmogelijkheden. Door ze allemaal effectief te toetsen krijgen we een maximaal omvattend beeld. Tabel 2 leidt tot een heldere conclusie: in alle gevallen gaat een daling in de PISA-resultaten gepaard met een afname in het gevoel van maatschappelijke waardering bij leraren tussen 2013 en 2018. De gemiddelde correlatie bedraagt 0.287 en wordt sterk verzwakt door twee zeer lage correlaties²⁹. In 14 van de 20 testen is de correlatie statistisch significant (One-tailed; $p < 0.10$)³⁰.

²⁹ Interessant is dat de veranderingen in PISA-scores veel hoger correleren met de verandering in waardering dan de *absolute* PISA-scores.

³⁰ Aangezien we een heel heldere hypothese hebben over de richting van het verband én de steekproef zeer klein is (N=24) is een one-tailed test het meest geschikt. Zelfs indien men de te conservatieve two-tailed test met een grote kans op statistische type II fout verkiest, blijken nog 8 van de 20 testen statistisch significant te zijn.

Tabel 2 Overzicht correlaties tussen verandering in PISA-uitkomsten en verandering in het gevoel van maatschappelijke waardering

TALIS-verandering in ervaren maatschappelijke waardering bij leraren 2018 vs. 2013	Pearson's r	p (1-tailed)	p (2-tailed)	N
PISA-score Wetenschappen 15 ^a	0.14	0.26	0.53	24
PISA-score Wiskunde 15	0.06	0.39	0.78	24
PISA-score Lezen 15	0.23	0.14	0.28	24
Vershil in PISA-ranking Wetenschappen 15-12 ^b	0.00	0.50	0.99	24
Vershil in PISA-ranking Wiskunde 15-12	0.18	0.21	0.41	24
Vershil in PISA-ranking Lezen 15-12	0.44	0.02	0.03	24
Trend in PISA-score Wetenschappen ^c	0.28	0.10	0.20	23
Trend in PISA-score Wiskunde	0.24	0.13	0.27	23
Trend in PISA-score Lezen	0.40	0.03	0.06	23
Vershil in PISA-score Wetenschappen 15-06 ^d	0.29	0.09	0.18	24
Vershil in PISA-score Wetenschappen 15-09	0.34	0.05	0.10	24
Vershil in PISA-score Wetenschappen 15-12	0.03	0.45	0.89	24
Vershil in PISA-score Wiskunde 15-03 ^e	0.31	0.07	0.15	24
Vershil in PISA-score Wiskunde 15-06	0.28	0.09	0.18	24
Vershil in PISA-score Wiskunde 15-09	0.36	0.04	0.09	24
Vershil in PISA-score Wiskunde 15-12	0.22	0.15	0.30	24
Difference in PISA score Lezen 15-03 ^f	0.42	0.02	0.04	24
Difference in PISA score Lezen 15-06	0.37	0.04	0.08	24
Difference in PISA score Lezen 15-09	0.43	0.02	0.04	24
Difference in PISA score Lezen 15-12	0.14	0.26	0.53	24
Gemiddelde groeivoet (%) Wetenschappen ^g	0.31	0.07	0.14	24
Gemiddelde groeivoet (%) Wiskunde	0.30	0.08	0.16	24
Gemiddelde groeivoet (%) Lezen	0.41	0.02	0.05	24

^a Officiële PISA scores gerapporteerd door de OESO voor het jaar 2015

^b Deze indicatoren vatten het verschil in deze ranking tussen 2015 en 2012. Officiële PISA-scores van 2015 en 2012 apart werden gerangschikt waarbij de hoogste score het nummer "1" toegewezen kreeg. Dit houdt in dat een hogere positieve waarde een sterkere stijging in de ranking tussen 2012 en 2015 vertegenwoordigt en een lagere negatieve waarde een sterkere daling in de ranking tussen 2012 en 2015.

^c Gemiddeld 3-jarige trend in PISA scores gerapporteerd door OESO. Veranderingen tussen elke wave werden gemodelleerd a.d.h.v. een lineair regressiemodel gaande van de vroegst beschikbare informatie tot 2015.

^d Deze indicatoren vatten het verschil in officieel gerapporteerde PISA scores voor Wetenschappen tussen 2006 en 2015; 2009 en 2015; 2012 en 2015. De scores voor 2003 zijn niet beschikbaar voor Wetenschappen.

^e Deze indicatoren vatten het verschil in officieel gerapporteerde PISA scores voor Wiskunde tussen 2003 en 2015; 2006 en 2015; 2009 en 2015; 2012 en 2015.

^f Deze indicatoren vatten het verschil in officieel gerapporteerde PISA scores voor Lezen tussen 2003 en 2015; 2006 en 2015; 2009 en 2015; 2012 en 2015.

^g Deze indicator vat de gemiddelde groei in PISA score tussen PISA waves. Het gemiddelde werd berekend a.d.h.v. de ratio's voor 2015-2012; 2012-2009; 2009-2006; 2006-2003.


3.4 Conclusie

In dit hoofdstuk onderzochten we de verspreiding van het gevoel werk te doen dat door de samenleving gewaardeerd wordt bij 66704 leraren uit 25 landen. Het gevoel van maatschappelijke waardering vormt de publieke dimensie van wat sociaal-psychologen collectief sociaal zelfvertrouwen noemen en belicht de sociale dimensie van het deel uitmaken van een beroepsgroep (hier: leraar zijn). Het gevoel tot een beroepsgroep te behoren die in de maatschappij gewaardeerd wordt, hangt duidelijk en positief samen met jobtevredenheid maar valt er geenszins tot te reduceren. Doel van deze studie was op omvattende wijze micro-, meso- en macrolevel variatie in gevoelens van waardering te bestuderen.

Op het individuele niveau vonden we naast een samenhang met jobtevredenheid, verbanden voor een reeks andere kenmerken. Zo vonden we sterkere gevoelens van waardering bij leraren waarvoor het lerarenberoep de eerste loopbaankeuze was en die hoger scoorden op zowel intrinsieke en extrinsieke motivatie. Het gevoel van waardering is daarmee duidelijk en voorspelbaar ingebed in het motivatieprofiel van leraren. Leraren met minder ervaring, net als leraren die een vak buiten hun vakgebied geven en vrouwen, voelen zich door de samenleving minder gewaardeerd als beroepsgroep. Leraren die het gevoel hebben dat hun lesgeven effectief is en zij die actief kunnen bijdragen aan het schoolbeleid daarentegen voelen zich meer maatschappelijk gewaardeerd. Op meso-niveau vonden we dat leraren die lesgeven in scholen met een meer achtergesteld leerlingenpubliek hun beroep minder maatschappelijk gewaardeerd voelen, al bleek het verband erg zwak te zijn.

In het algemeen viel echter op dat ondanks de opname van een hele reeks individuele en schoolkenmerken kenmerken, de proportie verklaarde variantie op individueel en schoolniveau beperkt is. Er tekenen zich geen grote systematische verschillen tussen leraren naar individuele en schoolkenmerken af. Dat is boeiend omdat het suggereert dat gevoelens van maatschappelijke waardering *binnen* een land of regio breed worden gedragen. De verschillen *tussen* landen/regio's zijn daarentegen groot. In sommige landen gaat nog geen 10% van de leraren (helemaal) akkoord met de stelling dat leraren in de samenleving gewaardeerd worden, terwijl dit aandeel in andere landen/regio's oploopt tot meer dan 70%.

Hoe dienen we die macro verschillen in aangevoelde maatschappelijke waardering te begrijpen? De klassieke statusliteratuur suggereert dat maatschappelijke waardering mogelijk een gevolg is van schaarste en onbereikbaarheid (Jasso, 2001). Bij leraren vinden we evenwel weinig empirische steun voor dergelijk mechanisme. Voor schaarste via economisch/materiële middelen (i.e., loon) vinden we alleen landverschillen indien gewerkt wordt met een subjectieve maat (i.e. de geaggregeerde tevredenheidsscore). Voor schaarste via de meer pure sluiting, vonden we noch voor het bestaan van een




competitief toelatingsexamen noch voor het aandeel leraren met een masterdiploma enig significant verband met de aangevoelde maatschappelijke waardering. Wel een duidelijk, en zelfs vrij sterk, verband bestaat er met de PISA-scores. Leraren voelen hun beroepsgroep meer gewaardeerd in landen/regio's die hoger scoren op de PISA-testen. Bovendien tonen de data ook dat een *verandering binnen landen/regio's* in PISA-scores samengaat met een *trend binnen dezelfde landen* in aangevoelde maatschappelijke waardering. Het vastgestelde patroon werd extreem uitgebreid getoetst op zijn robuustheid – zowel door verschillende indicatoren te gebruiken als door het aantal landen in de analyse te laten variëren. Steeds komen we tot dezelfde conclusie: een daling in PISA-scores gaat samen met een daling in de aangevoelde maatschappelijke waardering bij leraren.

De relevantie van PISA voor aangevoelde maatschappelijke waardering bij leraren vaststellen, is belangrijk. Het patroon begrijpen is dat nog veel meer. De meest voor de hand liggende interpretatie zou luiden dat landen het gemakkelijkst het gevoel van maatschappelijke waardering bij leraren kunnen opkrikken door hun scores op de PISA-testen te verhogen. Het probleem met die redenering is dat het voorbij gaat aan twee zaken:

- De vraag hoe PISA-resultaten een effect op aangevoelde waardering kunnen hebben.
- De werking van collectief sociaal zelfvertrouwen waarvan de gevoelens van maatschappelijke waardering een onderdeel zijn. Wil men gevoelens van maatschappelijke waardering ernstig nemen zal men rekening moeten houden met de inzichten uit de omvangrijke literatuur die toont dat collectief sociaal zelfvertrouwen *zelfstandige effecten* heeft.

We werken beide elementen uit. Uitgangspunt van dit hoofdstuk, is dat aspecten van intergroepsrelaties en sociale identiteit altijd een kwestie van communicatie en sociale interactie zijn. Een basisinzicht uit de schooleffectiviteitsliteratuur is dat scholen en leraren dienen beoordeeld te worden op hun *toegevoegde* waarde. Dergelijke leerwinst – het verschil tussen wat een leerling kende of kon voor het onderwijs en erna – blijft echter heel vaak buiten beeld. Het wordt slechts zelden gemeten in onderzoek en in het publieke debat wordt ook vooral gesproken over het absolute onderwijsniveau van leerlingen. Dat betekent dat mensen die lesgeven in scholen met een leerlingenpubliek dat gemiddeld genomen zwakker is of in landen waar volgens een gezaghebbende bron zoals de OESO de prestaties achteruitgaan, zich er ook verantwoordelijk voor gehouden voelen. Precies de combinatie van (1) leraren voorstellen als dé absoluut essentiële factor voor succesvol onderwijs, (2) het aantrekken van leraren die heel sterk gericht zijn op 'het vormen van leerlingen' en 'het verschil te maken', en (3) het stimuleren van een crisisdenken (een 'sense of urgency') rond onderwijskwaliteit, heeft bijwerkingen die mogelijk niet bedoeld maar wel reëel zijn.



De OESO-communicatie rond de PISA-resultaten is erg gericht op creëren van een ‘sense of urgency’ en wordt daar gretig in gevolgd door de media. Labaree (2014: 1) vat deze strategie als volgt samen ‘*We need such a ranking both to honor the high performers and to shame the laggards, motivating the latter to rise up in the rankings by emulating their betters*’. Dat naming en shaming blijkt inderdaad een centraal kenmerk van de wijze waarop er over onderwijsuitkomsten vandaag gecommuniceerd wordt (Piro, 2019). Men dient zich de vraag te stellen of dergelijke strategie op lange termijn doeltreffend is. Belangrijk is op dat punt vooral de consistentie van onze bevindingen te zien. Het gaat niet alleen over de voorspellingskracht van (een verschuiving in) PISA-resultaten voor het gevoel van maatschappelijke waardering. Het gaat ook over de aanzienlijke verschuiving tussen 2013 en 2018 in het in het gevoel gewaardeerd te worden door de samenleving. Dergelijke *within-country trends* in het gevoel van waardering zijn voor sommige landen/regio’s (in het bijzonder Vlaanderen) zo groot zijn dat ze op geen enkele manier in verhouding staan tot reële wijzigingen in de arbeidsmarktvoorwaarden, toelatingsvoorwaarden en zelfs verandering in prestatieniveaus. Het gevoel van waardering is een door een door dialogisch gevoel, steunt op de reacties van anderen en dus ook op de manier waarop er over onderwijs *gesproken* wordt.

Men zou een verminderd gevoel van waardering als gevolg van een publieke discussie rond dalende PISA-resultaten als een soort ‘collateral damage’ kunnen beschouwen: een negatieve bijwerking die men erbij neemt in de strijd om een meer fundamenteel probleem aan te pakken (i.e., een niveaudaling). Het probleem met die redenering, is dat omvangrijk experimenteel sociaalpsychologisch onderzoek toont dat collectief zelfvertrouwen – waarvan het gevoel tot een groep te behoren wiens werk gewaardeerd wordt een onderdeel is – duidelijke identificeerbare zelfstandige *effecten* heeft:

- Het versterkt ingroup bias en vergroot outgroup bias
- Mensen proberen ook gestigmatiseerde groepen te vermijden.

Vertaald naar het lerarenberoep dreigt openheid voor feedback en vernieuwing van buitenaf geblokkeerd te worden, dreigt beroepstevredenheid minder te worden, vroegtijdige uitstroom uit het beroep te verhogen, en wordt het aantrekken van nieuwe leraren verder bemoeilijkt. Het voorgaande impliceert op geen enkele manier een relativering van bezorgdheden rond het prestatieniveau van onderwijs. We willen wel heel duidelijk maken dat de manier waarop er over die bezorgdheid in de publieke ruimte gediscussieerd wordt *zelf* een obstakel kan zijn in het vinden van een oplossing. Het verspreiden van een crisisdenken rond de kwaliteit van onderwijs dreigt precies het omgekeerde te bereiken dan men beoogt.



Tabel 3 Multilevel lineaire regressieanalyse van de waardering van het lerarenberoep (Gestandaardiseerde bèta's)

kleine sample	Model A0	Model A1	Model A2	Model A3	Model A4	Model A5	Model A6	Model A7	Model A8	Model A9
Individueel										
Vrouw (dummy)		-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***
Masterdiploma (dummy)		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Ervaring leraar		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Fulltime (dummy)		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Permanent contract (dummy)		-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***
Eerste keuze (dummy)		0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***
Extrinsieke motivatie (school mean centered)		0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***
Intrinsieke motivatie (school mean centered)		0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***
Out of subject teaching (dummy)		-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***
Teacher self-efficacy (school mean centered)		0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***
Jobtevredenheid (school mean centered)		0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***
Actieve deelname schoolbeleid (school mean) cente-		0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***
School										
%studenten lagere sociale klassen		-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*
Land										
PISA score Wetenschappen		0.14+	0.16+	0.15+						
PISA score Wiskunde					0.14+	0.13	0.13			
PISA score Lezen								0.12	0.11	0.10
Startloon (\$, koopkracht)			-0.03	-0.02		-0.03	-0.02		-0.02	-0.01
Loonstevredenheid (country mean)										
Competitief examen (dummy)				0.03			0.04			0.03
%Masterdiploma in land										
Leraar N	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704	66704
School N	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307	4307
Land N	25	25	25	25	25	25	25	25	25	25
Variantie op individueel niveau	0.53	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47
Variantie op schoolniveau	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Variantie op landniveau	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
ICC school	2.5	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4	3.4
ICC land	17.4	16.6	16.5	16.4	16.6	17.1	17	17.2	17.5	17.5
Pseudo R ²	-	9.2	9.2	9.2	9.2	9.2	9.2	9.2	9.2	9.2



Tabel 4 Multilevel lineaire regressieanalyse van de waardering van het lerarenberoep (Gestandaardiseerde bèta's)

Grote sample	Model B0	Model B1	Model B2	Model B3	Model B4	Model B5	Model B6	Model B7	Model B8	Model B9
Individueel										
Vrouw (dummy)		-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***
Masterdiploma (dummy)		-0.01**	-0.01**	-0.01**	-0.01**	-0.01**	-0.01**	-0.01**	-0.01**	-0.01**
Ervaring leraar		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Fulltime (dummy)		-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***	-0.02***
Permanent contract (dummy)		-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***
Eerste keuze (dummy)		0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***	0.02***
Extrinsieke motivatie		0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***
Intrinsieke motivatie		0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***
Out of subject teaching (dummy)		-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***
Teacher self-efficacy		0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***	0.03***
Jobtevredenheid		0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***	0.25***
-Actieve deelname schoolbeleid (school mean) cente-		0.10***	0.10***	0.10***	0.10***	0.10***	0.10***	0.10***	0.10***	0.10***
School										
%studenten lagere sociale klassen		-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*	-0.01*
Land										
PISA score Wetenschappen		0.21**	0.14	0.15+						
PISA score Wiskunde					0.19*	0.11	0.11			
PISA score Lezen								0.15+	0.07	0.09
Startloon (\$, koopkracht)										
Loonstevredenheid (country mean)			0.11	0.07		0.12	0.09		0.15+	0.11
Competitief examen (dummy)										
%Masterdiploma in land				-0.09			-0.08			-0.09
Leraar N	72049	72049	72049	72049	72049	72049	72049	72049	72049	72049
School N	4631	4631	4631	4631	4631	4631	4631	4631	4631	4631
Land N	27	27	27	27	27	27	27	27	27	27
Variantie op individueel niveau	0.54	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47	0.47
Variantie op schoolniveau	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02	0.02
Variantie op landniveau	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1	0.1
ICC school	2.5	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.5	3.4	3.4	3.5
ICC land	19.5	17.1	16.1	15.5	17.7	16.5	16	18.8	16.9	16.4
Pseudo R ²	-	10.6	10.6	10.6	10.6	10.6	10.6	10.6	10.6	10.6




4 Beginnende leraren: wie wil er leraar blijven?

Nakende lerarentekorten staan in vele landen hoog op de beleidsagenda. Recente schattingen geven aan dat er wereldwijd maar liefst 68.8 miljoen extra leraren gerekruteerd moeten worden om tegen 2035 elk kind van onderwijs te voorzien (UNESCO, 2016). Veel landen zullen de komende jaren met aanzienlijke tekorten in het lerarenkorps kampen, vooral in het secundair onderwijs. Twee belangrijke demografische processen liggen aan de basis van dit probleem: het aantal leerlingen neemt gradueel toe en het aandeel leraren op (pre-) pensioensleeftijd stijgt gestaag (Ingersoll, 2001). Daarnaast wordt het aanbod aan (potentiële) leraren sterk beïnvloed door de verminderde aantrekkelijkheid van het lerarenberoep gedurende de laatste decennia (zie Hoofdstuk 3), alsook door het grote aantal leraren dat vroegtijdig uit het beroep stapt (i.e. *attritie*) (Santiago, 2002). De oplossing voor een tekort aan leraren wordt vooral gezocht in het vermijden van attritie, en dus het behouden van leraren in het beroep (i.e. *retentie*) (Sutcher et al., 2019). Veel extra nieuwe leraren aanwerven is immers niet efficiënt als velen toch snel stoppen met lesgeven. Ingersoll (2004, p. 13) verwoordt het als volgt: “The image that comes to mind is that of a bucket rapidly losing water because there are holes in the bottom. Pouring more water into the bucket will not be the answer if the holes are not first patched.”

Hoewel een onderwijsbeleid het liefst elke vorm van attritie in alle stadia van de carrière zou willen vermijden, zijn er toch een aantal goede redenen om specifiek op beginnende leraren te focussen. De uitstroom van beginnende leraren uit het beroep is bijzonder problematisch. Niet enkel worden publieke middelen voor opleiding erdoor inefficiënt besteed (Watlington et al., 2010), voorgaand onderzoek toont ook dat attritie bij beginnende leraren de onderwijskwaliteit vermindert (Hanushek et al., 2016; Ronfeldt et al., 2013), innovatie remt (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018) en het overblijvende lerarenkorps destabiliseert (Pillay et al., 2005).


Daar komt nog bij dat de kans op uitstroom uit het lerarenberoep in de eerste 5 jaar van het lerarenberoep in vele landen erg hoog is (Grissmer & Kirby, 1987; Macdonald, 1999), al bestaan er wel grote verschillen tussen landen. In sommige landen neemt attritie bij beginnende leraren epidemische proporties aan. In de Verenigde Staten, bijvoorbeeld, stopt 45% van de leraren binnen de vijf jaar met lesgeven (Ingersoll et al., 2018). Gelijkaardige hoge attritiecijfers zijn reeds gerapporteerd voor leraren in Vlaanderen, Brussel en Wallonië (Dupriez et al., 2016; Flemish Parliament, 2018), maar ook in het Verenigd Koninkrijk en Chili (Ávalos & Valenzuela, 2016; Department for Education England, 2019). Singapore en Finland, daarentegen, worden vaak aangehaald als voorbeelden van onderwijssystemen die efficiënt leraren behouden. Attritie bij beginnende leraren is in deze landen zo laag dat er zelfs geen afzonderlijke cijfers voor gepubliceerd worden (Lanas, 2017).



Hoewel een zeker personeelsverloop enigszins normaal is bij de aanvang van een nieuwe job en niet noodzakelijk een probleem vormt, zijn de zeer hoge attritiecijfers in sommige landen zorgwekkend. De grote internationale verschillen in attritie bij beginnende leraren suggereren bovendien dat sommige landen succesvoller zijn dan andere om gekwalificeerde leraren aan het werk te houden. Vooralsnog is er echter te weinig geweten over hoe eigenschappen van de leraar of van contextkenmerken bijdragen aan de retentie van beginnende leraren. Hoewel de bestaande literatuur over attritie en retentie van beginnende leraren zeer uitgebreid is, bieden de meeste studies inderdaad (1) slechts een gefragmenteerd perspectief doordat ze focussen op specifieke landen of maar een beperkt aantal indicatoren in de analyse opnemen (Paniagua & Sánchez-Martí, 2018). Vaak wordt in dergelijke studies ook (2) de geneste structuur van onderwijssystemen (leraren geclusterd in scholen, geclusterd in landen) niet in rekening gebracht (Lindqvist et al., 2014).

Momenteel biedt de wetenschappelijke literatuur een schier oneindige lijst van mogelijke risico's en bevorderende factoren voor de retentie van beginnende leraren, welke we kunnen groeperen in individuele, school- en landkenmerken. De meeste studies schenken veel aandacht aan de relatie tussen kenmerken van leraren en hun beslissing om te stoppen met lesgeven, zoals onder andere de perceptie van stress (Skaalvik & Skaalvik, 2016); zelfeffectiviteit (Skaalvik & Skaalvik, 2016) en de motivatie om les te geven (Watt & Richardson, 2008). Voorgaand onderzoek identificeerde ook een aantal potentieel invloedrijke schoolfactoren, zoals de leiderschapsstijl (Player et al., 2017), de schoolcultuur (Cohen et al., 2009), inductie- en mentorprogramma's (Ingersoll & Strong, 2011) en de organisatiestructuur (Ingersoll, 2001). Daarnaast lijken ook het salaris en de arbeidsvoorwaarden een belangrijke rol te spelen in de beslissing om het lerarenberoep te verlaten (den Brok et al., 2017; Imazeki, 2005). Tot nog toe, echter, hebben slechts enkele studies de relevantie van zowel leraren- en schoolkenmerken tegelijk bestudeerd, zie bijvoorbeeld Liu (2007). Wij vonden geen enkele studie die ook landkenmerken in de analyse betrok. Het blijft dan ook onduidelijk op welke manier nationale beleidsinspanningen attritie bij beginnende leraren (kunnen) beïnvloeden en hoe dit de grote internationale variatie in retentie van beginnende leraren kan verklaren.

Het voorgaande illustreert de nood aan een meer omvattende studie die simultaan relevante factoren op individueel, school- en landniveau onderzoekt. Dat is het doel van dit hoofdstuk. We trachten twee bijdragen te leveren. Op theoretisch vlak, ontwikkelen we een kader dat toelaat de relevante kenmerken van leraren, scholen en landen te structureren en te organiseren. Dergelijke kader verschuift de aandacht van specifieke individuele factoren naar de algemene fundamentele mechanismen die achter de retentie van beginnende leraren schuilgaan. Het biedt ook een nuttig instrument om de empirische analyses te organiseren en de interpretatie van de resultaten te sturen.

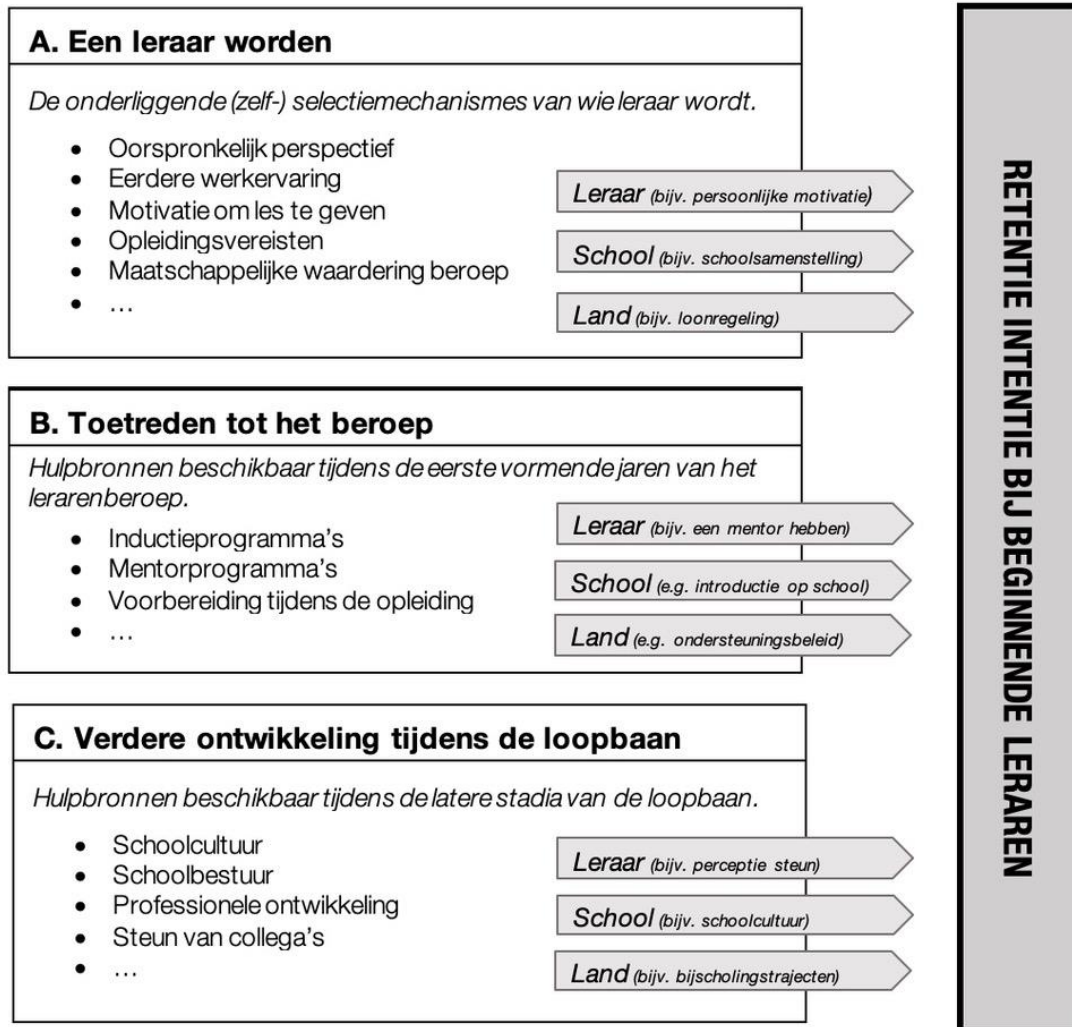


Op empirisch vlak, maken we een uitgebreide overzichtsstudie gericht op het begrijpen van de relatie tussen diverse kenmerken van leraren, scholen en landen, enerzijds, en de retentie intentie bij beginnende leraren (≤ 5 jaar onderwijservaring) in het lager secundair onderwijs (ISCED 2), anderzijds. Een bijkomende empirische bijdrage is dat we voor dit onderzoek een nieuwe databank met informatie over het nationale beleid inzake de opleiding en ondersteuning van leraren construeerden. Deze databank werd speciaal voor dit hoofdstuk gemaakt en bestaat uit antwoorden van nationale onderwijs-experts die toelaten de ontbrekende informatie in officiële overzichten aan te vullen.


4.1 Theoretisch kader

De empirische literatuur over retentie van beginnende leraren produceerde een lange lijst van potentiële risico- en beschermingsfactoren (Burke et al., 2013). Dergelijke omvangrijke lijst kampt met twee beperkingen. Ten eerste zal geen enkele studie er ooit in slagen al deze, deels overlappende, indicatoren simultaan te analyseren. Ten tweede vormen deze specifieke indicatoren heel vaak slechts één mogelijke operationaliseringswijze van meer fundamentele mechanismes die achter de beslissing om te blijven lesgeven schuilgaan. Er is nood aan een kader dat deze factoren *structureert* zodat beleidsmakers gerichte maatregelen kunnen treffen om attritie bij beginnende leraren te vermijden. Dat kan aan de hand van drie fundamentele mechanismen waarop een beleid in principe vat heeft. Zoals verduidelijkt in figuur 1, onderscheiden we concreet (A) selectiemechanismes gerelateerd aan wie leraar wordt (het selectieproces); (B) hulpbronnen en ondersteuning specifiek gericht op de toetreding tot het lerarenberoep (het toetredingsproces); (C) hulpbronnen en ondersteuning gericht op de verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan (het ontwikkelingsproces). Voor elk mechanisme worden kenmerken op individueel, school- en landniveau onderscheiden.

Figuur 1 Conceptueel model voor retentie intentie bij beginnende leraren met drie mechanismes en drie analyseniveaus.



In deel A 'Een leraar worden', richten we de aandacht op het selectieproces bij leraren. Die focus wordt ingegeven door het besef dat mogelijk niet iedereen geschikt is om leraar te worden en er bovendien grenzen zijn aan wat lerarenopleidingen binnen een redelijke tijdsspanne en met een redelijke inzet kunnen bereiken. Dit deel richt de aandacht op vragen als: Welke individuen komen voor de klas te staan en welke factoren zijn daarbij relevant om de retentie van beginnende leraren te bevorderen? Het theoretisch overzicht in dit deel beschrijft welke invloed er mogelijk uitgaat van het oorspronkelijke perspectief op het beroep, eerdere werkervaring, de motivatie om les te geven, werktijdregelingen, de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep, de schoolsamenstelling en nationale vereisten om deel te nemen aan de lerarenopleiding. Deel B 'Toetreden tot het beroep' richt de aandacht op de hulpbronnen die specifiek voor beginnende leraren (niet) voorzien worden tijdens de eerste uitdagende jaren van de loopbaan. Welke maatregelen zorgen voor een vlotte overgang tussen de lerarenopleiding en de echte klasomgeving? We beschrijven hoe de voorbereiding tijdens de lerarenopleiding en de ondersteuning in inductie- en mentorprogramma's een invloed kunnen hebben op



retentie bij beginnende leraren. In deel C 'Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan' gaan we in op de potentiële invloed van algemene hulpbronnen die ondersteuning en ontwikkelingskansen bieden doorheen de loopbaan. We bespreken de relevantie van de leiderschapsstijl, de algemene schoolcultuur en professionele ontwikkelingsprogramma's.

A. Leraar worden

Een van de pijlers inzake retentie van leraren is het aantrekken van getalenteerde en gemotiveerde kandidaten voor de lerarenopleiding. Van leraren wordt verwacht dat ze beantwoorden aan diverse intellectuele, sociale en emotionele standaarden. Hoewel de specifieke verwachtingen variëren naar gelang cultuur en schoolsysteem, wordt de grootste gemene deler goed beschreven door de thematische werkgroep van de Europese Commissie. Volgens deze omschrijving zijn leraren gespecialiseerd in hun vakmaterie en onderwijsgerelateerde onderwerpen en beschikken ze daarnaast ook over een brede algemene kennis. Leraren zijn opvoedingsdeskundigen met een gedegen pedagogische basis en blinken uit in klasmanagement. Daarnaast hebben leraren sterke intermenselijke, reflectieve en onderzoeksvaardigheden. Ze richten zich op levenslang leren en leggen een positieve houding tegenover verdere beroepsontwikkeling, samenwerking, diversiteit en inclusie aan de dag. Leraren zijn, tenslotte, ook in staat hun plannen en werkwijzen makkelijk aan te passen aan veranderende situaties of leerlingen (European Commission, 2013b). Het trachten te voldoen aan deze standaarden kan voor beginnende leraren heel overweldigend zijn. Bovendien kan men zich de vraag stellen hoe deze standaarden zich verhouden tot de instroomkenmerken van leraren en de scholen waarin ze terechtkomen. Concreet focussen we op vijf individuele kenmerken, twee schoolkenmerken en twee landkenmerken.


Op individueel niveau, hangt de intentie om in het lerarenberoep te blijven mogelijk samen met de betekenis en het belang dat men initieel hechtte aan het worden van leraar. Voor sommigen is lesgeven een levensdroom, terwijl anderen het beroep eerder zien als een back-up plan. We weten dat mensen die leraar worden veeleer zagen als een tweede keuze een hogere kans op burn-out hebben en minder optimistisch zijn over het verder verloop van de loopbaan, twee belangrijke voorspellers voor vroegtijdige uitstroom uit het beroep (McLean et al., 2019).

Naast deze initiële houding ten opzichte van het lerarenberoep, wordt de beslissing om te stoppen als leraar mogelijk ook beïnvloed door eventuele werkervaring buiten het onderwijs. Voorgaand onderzoek toont dat eerdere beroepservaringen buiten het onderwijs bijdragen tot het opbouwen van veerkracht, welke een cruciaal hulpmiddel kan zijn tijdens de uitdagende overgangperiode tussen leraar-in-opleiding en beginnend leraar (Wilkins & Comber, 2015). Longitudinaal onderzoek toont dat leraren met eerdere beroepservaringen meer voldoening halen uit het lerarenberoep en een lagere

werkgerelateerde stress rapporteren in vergelijking met leraren zonder voorgaande werkervaring en dat tot zelfs 10 jaar na het behalen van het lerarendiploma (Troesch & Bauer, 2017).

Een derde relevant aspect op individueel niveau betreft de motivatie om les te geven. Uit eerdere studies bleek reeds het belang van intrinsieke, altruïstische en extrinsieke motivaties bij de start van een carrière in het onderwijs (zie o.a., Bergmark et al., (2018); Brookhart & Freeman, (1992)). Intrinsieke motivatie verwijst naar het plezier of de voldoening halen uit handelingen zelf (bijvoorbeeld: leerlingen iets bijbrengen). Altruïstische motivatie is hiermee nauw verbonden, maar verwijst meer naar het trachten te verhogen van het welzijn van anderen zonder acht te slaan op het eigenbelang (bijvoorbeeld: een maatschappelijke bijdrage willen leveren). Extrinsieke of instrumentele motivatie daarentegen ziet een handeling of activiteit als een middel om externe zaken te bereiken (bv. geld verdienen, veel vrije tijd hebben of een goede arbeid-gezin combinatie). In het algemeen worden leraren gekenmerkt door een hoge mate van intrinsieke en altruïstische motivatie (Manuel & Hughes, 2006). Dat neemt uiteraard niet weg dat er aanzienlijke variatie tussen leraren bestaat. Er is weinig geweten over hoe de motivatie om leraar te worden zich verder ontwikkelt tijdens de loopbaan, maar initiële sterke intrinsieke en altruïstische motivatiebronnen werden eerder reeds gelinkt aan een grotere toewijding aan lesgeven in de latere stadia van de onderwijsloopbaan (Watt & Richardson, 2008). Op die basis kan men verwachten dat een lage of verlies aan intrinsieke of altruïstische motivatie de kans op uittrede aanzienlijk verhoogt. Wat extrinsieke motivatie betreft zijn salaris en voordelige arbeidsregelingen belangrijke elementen bij het beslissen te stoppen met lesgeven. Onderzoek toont dat hogere lonen voor leraren effectieve maatregelen zijn om nieuwe leraren aan te trekken en te behouden (Hendricks, 2015). Naast de individuele perceptie van compensatiemaatregelen, lijkt er ook een bijkomende invloed te zijn van de werkomgeving. Inkomensvergelijkingen komen het vaakst voor met collega's en zijn geassocieerd met lagere niveaus van subjectief welbevinden, wat een impact kan hebben op toekomstige beroepskeuzes (Clark & Senik, 2010). Het wordt ook relevant te onderzoeken in welke mate (relatieve) loonverschillen tussen landen, samengaan met verschillen in retentie-intentie bij beginnende leraren (Eurydice, 2019; OECD, 2019a).

Een vierde aspect dat mogelijk gerelateerd is aan de retentie van beginnende leraren is de werktijdregeling. Eerder onderzoek toont dat beginnende leraren die deeltijds werken, hogere attritiecijfers hebben dan fulltime werkende leraren (Boe et al., 2008). Deeltijds werken is voor sommige mensen een manier om gezondheidsproblemen, familiale verantwoordelijkheden of andere beroepsmatige taken met elkaar te verzoenen, maar soms lukt dat echter niet en vormt deeltijds werken een soort uitval in slow-motion.




Ten vijfde, denken we ook dat de mate waarin leraren het gevoel hebben dat hun werk door de samenleving gewaardeerd wordt relevant kan zijn (zie ook Hoofdstuk 2). Dat laatste niet alleen met betrekking tot de oorspronkelijke keuzes voor het beroep maar eveneens met betrekking tot het leraar blijven. Leraren die menen dat lesgeven hoog aangeschreven staat in de samenleving, zijn meer zelf-zeker en toegewijd aan hun beroep (Hargreaves, 2009). Dit suggereert dat retentie waarschijnlijk hoger is wanneer beginnende leraren een hoge maatschappelijke appreciatie voor hun beroep percipi-eren.

Tenslotte bestaan er mogelijk ook belangrijke genderverschillen in de retentie intentie bij beginnende leraren. Carrièretrajecten worden sterk bepaald door de genderverdeling binnen een beroep en door de verschillende socio-economische gevolgen die een loopbaanverandering kan hebben voor mannen en vrouwen. Mannen die in sectoren met overwegend vrouwen werken, ervaren mogelijk een waar-devermindering op vlak van economische en sociale status tegenover mannen die in overwegend man-nelijke of meer genderevenwichtige sectoren werken. Dit besef kan belangrijke gevolgen hebben voor de selectie en retentie van mannelijke beginnende leraren. Israëliisch onderzoek bij leraren in alle sta-dia van de loopbaan vindt inderdaad hogere attritiecijfers voor mannen dan voor vrouwen (Addi-Rac-cah, 2005).

Op schoolniveau lijkt het waarschijnlijk dat de retentie van beginnende leraren beïnvloed wordt door verscheidene selectie-effecten met betrekking tot het vinden van een goede match tussen leraar en school. We kijken daarbij verder dan louter het profiel van de leraar en van het schoolbestuur (Haberman & Post, 1998; Rutledge et al., 2008). Voorgaand onderzoek toont dat retentie lager is in scholen met een weinig cultureel divers leerlingenpubliek en met voornamelijk leerlingen uit de hogere sociale klassen (Barbieri et al., 2011; Lankford et al., 2002). Als gevolg hiervan verwachten we dat leraren in scholen met meer leerlingen uit een achtergesteld milieu ook meer moeilijkheden ondervinden om hun werk te doen tijdens de uitdagende eerste jaren van het lerarenberoep, waardoor de retentie van deze beginnende leraren lager is.

Op landniveau bestuderen we de relevantie van de regulering van de intrede tot de lerarenopleiding met betrekking tot de retentie intentie bij jongere leraren. Naast het opleggen van diplomaver-eisten controleren sommige onderwijssystemen de toegang voor potentiële nieuwe leraren via beleidsmaat-regels gericht op het screenen, selecteren en aanstellen van kandidaat-leraren. De motivatie om les te geven, de vakkennis en basisvaardigheden (bijvoorbeeld: lezen) kunnen geëvalueerd worden aan de hand een aantal meetinstrumenten zoals een competitief examen of een interview. Strikte vereisten om toegang te krijgen tot de lerarenopleiding kunnen de retentie van beginnende leraren op twee manieren beïnvloeden. Ten eerste, verwacht men van toegangsexamens (in welke vorm dan ook) dat




ze ervoor zorgen dat de geselecteerde leraren beter passen bij de eisen van het lerarenberoep dan wanneer kandidaten zichzelf selecteren en dergelijke leraren daardoor ook een grotere kans hebben leraar te blijven. Ten tweede heeft het slagen op een toelatingsexamen ook altijd op zichzelf een gunstig effect op de geslaagden. Een toelatingsexamen is inderdaad een soort overgangsrитуeel waarvan een sterk labellingseffect uitgaat. Het keurmerk krijgen dat men geschikt werd bevonden om leraar te worden, kan op zichzelf een zeer sterke stimulans vormen om het goed te doen tijdens de lerarenopleiding en de verdere loopbaan.

Daarnaast houden we rekening met een mogelijk verband met de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep. De relevantie van individuele percepties van de beroepsstatus bespraken we reeds op het niveau van de leraar, maar er is mogelijk ook een bijkomende invloed op landniveau. Wanneer een samenleving de uitdagingen voor leraren erkent en waardering toont voor hun alledaagse inspanningen, kan dit beginnende leraren sterken en inspireren om langer te blijven lesgeven. Eerder onderzoek toont alvast dat zowel de objectieve status (Dolton et al., 2018a) als de door leraren ervaren waardering (zie Hoofdstuk 2) tussen landen sterk varieert (Mockler, 2019).

Samengevat, wat betreft deel A 'Leraar worden' verwachten we hogere retentie intenties wanneer beginnende leraren lesgeven als hun eerste loopbaankeuze zagen, eerdere werkervaring buiten het onderwijs hebben, tevreden zijn over hun loon, intrinsiek gemotiveerd zijn om les te geven, fulltime werken en zich als leraar maatschappelijke gewaardeerd voelen. Op schoolniveau verwachten we dat beginnende leraren geneigd zullen zijn langer leraar te willen blijven in scholen met hogere loontevredenheid en een minder diverse studentenpopulatie. Wat de landkenmerken betreft verwachten we hogere retentie intenties te vinden in landen met hoge startlonen voor leraren, een competitief examen dat de toegang tot de lerarenopleiding beperkt, en sterke maatschappelijke waardering voor het lerarenberoep.

B. Toetreden tot het beroep

De eerste jaren van het lerarenberoep kunnen overweldigend en stressvol zijn. Er wordt van leraren verwacht dat ze uitblinken in vakkennis en pedagogische vaardigheden, maar ook dat ze telkens een boeiende performance neerzetten, hun klas vlot onder controle kunnen houden, veelvuldige administratieve taken vervullen, etc. (European Commission, 2013b). Het lijkt moeilijk voor één persoon om deze gevarieerde lijst van taken (meteen) goed te vervullen, laat staan indien men nog maar aan het begin van de loopbaan staat. Het is natuurlijk de bedoeling om deze competenties gaandeweg doorheen de loopbaan te ontwikkelen binnen een complementair schoolteam (European Commission, 2013b), maar niettemin kan dit de druk op leraren verhogen. Beginnende leraren ervaren vaak een 'realiteits-shock' tijdens de overgang van de lerarenopleiding en de nieuwe uitdagingen in een echte



klasomgeving (Kelchtermans, 2019). De ondersteuning van nieuwe leraren tijdens deze vormende periode is dan ook een belangrijk thema bij wetenschappers en beleidsmakers. In het volgende deel geven we een overzicht van de belangrijkste ‘vroege’ hulpbronnen en ondersteuning van beginnende leraren en hun mogelijke relatie met de retentie van beginnende leraren.

Op individueel niveau focussen we op twee potentiële hulpmiddelen. Een eerste betreft, evident, een kwaliteitsvolle lerarenopleiding. Eerder onderzoek toont dat wanneer nieuwe leraren zich voldoende voorbereid voelen, ze ook aangeven langer te willen lesgeven (Darling-Hammond et al., 2002; DeAngelis et al., 2013). Dergelijke leraren ontwikkelden de juiste vaardigheden en bouwden de nodige veerkracht op om zich door de uitdagende beginfase van het beroep te spartelen. Een tweede, in Vlaanderen vaak gebruikt, hulpmiddel zijn de inductie- en mentorprogramma’s (Ingersoll & Strong, 2011). Zulke programma’s hebben als doel beginnende leraren te integreren in hun werkomgeving en zouden dus de kans op retentie moeten verhogen. Toch blijft de empirische evidentie over het precieze verband tussen het volgen van dergelijke programma’s en effectieve retentie vooralsnog beperkt (Long et al., 2012).

Op school- en landniveau houden we rekening met bijkomende effecten van inductie- en mentorprogramma’s op de retentie intentie van beginnende leraren. Hoe deze programma’s aangeboden worden en of er een kwaliteitscontrole is, varieert tussen onderwijssystemen. Sommige landen, zoals bijvoorbeeld het Verenigd Koninkrijk, hebben een wetgevend kader waarin voorzieningen zijn voor alle nieuwe leraren. In andere landen, waaronder Finland, is het organiseren van inductie- en mentorprogramma’s een verantwoordelijkheid van de scholen (Eurydice, 2018). Zelfs wanneer dergelijke programma’s georganiseerd worden, zijn er grote verschillen naargelang de verplichting om deel te nemen, het doelpubliek (beginnende leraren tegenover nieuwe leraren op school) en de incentives verbonden aan deze programma’s (Eurydice, 2018). In het algemeen, echter, verwachten we dat hogere participatie op school- en landniveau aan dergelijke programma’s een positief effect heeft op de retentie intentie van beginnende leraren.

Kortom, in deel B ‘Toetreden tot het beroep’ hebben we twee belangrijke factoren geïdentificeerd die mogelijk een invloed uitoefenen op de retentie van beginnende leraren: de voorbereiding in de lerarenopleiding en inductie- en mentorprogramma’s. Wat kenmerken van leraren betreft, verwachten we dat de retentie intentie hoger is wanneer beginnende leraren voldoende voorbereid zijn op hun taken als leraar en wanneer zij deelnemen aan inductie- en mentorprogramma’s. Gezien het belang van hoe deze programma’s georganiseerd worden, maken we een onderscheid tussen de individuele deelname en de participatiegraad op school- en landniveau.

C. Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan

Beginnende leraren kunnen ook een beroep doen op de algemene ondersteuningsmaatregelen voor leraren. In die zin kan de beslissing te stoppen als leraar ook ingegeven worden door de vooruitzichten die beginnende leraren hebben. Worden beginnende leraren gestimuleerd verdere leercompetenties te ontwikkelen en zo ja, hoe dan? In dit deel beschrijven we drie relevante factoren die bijdragen tot de permanente ondersteuning en ontwikkeling van beginnende leraren.

Op individueel niveau suggereert eerder onderzoek een mogelijke invloed van de schoolcultuur op de toewijding van beginnende leraren, alsook op de beslissing het beroep (niet) te verlaten (Weiss, 1999). Schoolcultuur lijkt een belangrijke verklarende factor van attritie en turnover bij leraren (Allensworth et al., 2009). Scholen waar wederzijds respect, samenwerking en gemeenschappelijke streefdoelen hoog in het vaandel worden gedragen, slagen er beter in beginnende leraren aan boord te houden (Long et al., 2012).

Ten tweede lijken de schooldirecteur en het management team een belangrijke rol te spelen bij de perceptie van de schoolcultuur en de retentie intentie van leraren (Burkhauser, 2017). Leraren verlaten minder snel scholen wanneer de school hen steun biedt en een open communicatie hanteert (Kraft et al., 2016; Rothmann & Fouché, 2018). Kwalitatief onderzoek toont dat beginnende leraren meer steun ervaren wanneer de school strategische aansturing en voldoende leerkansen biedt (Sullivan & Morrison, 2014). We verwachten daarom dat de retentie intentie bij beginnende leraren hoger is wanneer de school betrokkenheid toont met betrekking tot de uitdagingen waar leraren voor staan en wanneer het hen ook de nodige instrumenten aanreikt om deze te overwinnen.

Ten derde kunnen professionele ontwikkelingsprogramma's de weerstand en zelfeffectiviteit van beginnende leraren vergroten, waardoor ook de kans op retentie van deze leraren verhoogt. Verschillende opleidingstypes worden tijdens de loopbaan aangeboden om leraren de nodige vaardigheden aan te leren om zich aan te passen aan de veranderde leeromgevingen, alsook om de kwaliteit van het onderwijs te verhogen. Hoe doeltreffend deze maatregelen zijn, blijft echter voorlopig grotendeels onbekend (Darling-Hammond & Gardner, 2017, p.). Longitudinaal onderzoek toont dat attritie bij leraren lager is tot 9 jaar na deelname aan professionele ontwikkelingsprogramma's (Latham & Vogt, 2007), het is echter onduidelijk of deze bevindingen ook gelden voor beginnende leraren.

Op schoolniveau bestuderen we eveneens een mogelijke invloed van de schoolcultuur, de leiderschapsstijl en professionele ontwikkelingsprogramma's op de retentie van beginnende leraren. De invulling en uitwerking van deze drie factoren zijn een verantwoordelijkheid van het schoolbestuur, waardoor er een aanzienlijke variatie tussen scholen kan bestaan. Het is bovendien ook mogelijk dat de retentie van beginnende leraren verder wordt beïnvloed door gedeelde ideeën over deze drie reeds

belangrijke schoolkenmerken. In scholen waar, bijvoorbeeld, samenwerking hoog aangeschreven staat zullen beginnende leraren ook meer gestimuleerd worden deel te nemen aan schoolactiviteiten met als mogelijk gevolg dat zij minder geneigd zijn van job te veranderen.

Op landniveau bestaan er mogelijk afzonderlijke effecten van de schoolcultuur en de beschikbaarheid van professionele ontwikkelingsprogramma's op de retentie van beginnende leraren, aangezien deze sterk afhangen van de nationale beleidskaders op vlak van onderwijs en hun onderliggende ideologieën (Eurydice, 2018; Hallinger & Leithwood, 1998).

Kortom, in deel C 'Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan' verwachten we dat de retentie intentie hoger zal zijn wanneer er sprake is van een samenwerkingscultuur en beginnende leraren gemakkelijk kunnen deelnemen aan programma's voor professionele ontwikkeling op individueel, school- en landniveau. We verwachten verder dat retentie intentie lager zal zijn wanneer leraren weinig feedback krijgen van schoolleiders.


4.2 Methode

4.2.1 Data

Dit hoofdstuk is gebaseerd op de TALIS-data van het secundair onderwijs omdat we voor dat onderwijsniveau het grootst aantal landen hebben. De analyses in dit hoofdstuk betreffen enkel beginnende leraren. Daaronder verstaan we in navolging van ander onderzoek leraren met maximaal 5 jaar ervaring in het onderwijs (Hong, 2012; Rosenholtz & Simpson, 1990). We selecteerden bovendien enkel leraren jonger dan 45 jaar om te differentiëren tussen retentie intentie en eventuele plannen voor vroegtijdig pensioen. De grens van 45 jaar valt samen met eerder onderzoek naar de intentie om met pensioen te gaan bij oudere werknemers (Schreurs et al., 2011; Van Droogenbroeck & Spruyt, 2014).

4.2.2 Retentie intentie: verwachte loopbaanduur

We definiëren retentie intentie als de verwachte duur van de loopbaan. Leraren werden gevraagd aan te geven hoeveel jaar ze nog verwachten te blijven lesgeven. Dit betekent dat een langere verwachte duur van de loopbaan geïnterpreteerd kan worden als een hogere retentie intentie. Daarbij dient opgemerkt te worden dat de intentie om te blijven lesgeven niet automatisch betekent dat men ook effectief blijft werken als leraar. Vorige studies tonen wel dat de intentie doorgaans een goede voorspeller is van de uiteindelijke beslissing om al dan niet in een beroep te blijven (Cho & Lewis, 2012; Prothero & Beach, 1984). In totaal beschikken we over gegevens van 11629 beginnende leraren. De beginnende leraren in onze analyse verwachten gemiddeld nog 23 jaar te zullen lesgeven met een standaardafwijking van 13 jaar.



Omdat de precieze operationalisatie van de retentie intentie mogelijk een effect heeft op de uitkomsten van de analyses, werden bij de voorbereiding van dit hoofdstuk een reeks robuustheidstesten uitgevoerd. Zo verrichten we bijkomende analyses waarbij de retentie intentie niet als een continue indicator maar als een categorisch onderscheid (≤ 5 jaar vs. > 6 jaar ervaring) werd gemodelleerd (multilevel logistische regressie); de afhankelijke variabele ingevoerd werd als telvariabele (multilevel Poisson regressie); er robuuste standaardfouten werden gebruikt. We deden ook een analyse waarbij de afhankelijke variabele afgetopt werd op 20 jaar (multilevel lineaire regressie), en waar alleen vrouwen werden geanalyseerd. Deze resultaten zijn beschikbaar in bijgevoegd Supplement 1 en bevestigen de robuustheid van de resultaten weergegeven in de hoofdtekst van dit hoofdstuk.

4.2.3 Verklarende variabelen

Controlevariabelen

Gender werd gemeten aan de hand van een dummyvariabele waarbij vrouwen en mannen respectievelijk als 1 en 0 zijn gecodeerd. *Leeftijd* werd als continue variabele opgenomen en gecentreerd op het schoolgemiddelde.

A) *Leraar worden*

Oorspronkelijk perspectief op het beroep: leraar als eerste keuze (niveau 1) is gebaseerd op de antwoorden van leraren op de vraag ‘Was lesgeven uw eerste keuze voor uw beroepsloopbaan?’ (Ja=1; Nee=0).

Eerdere werkervaring: zij-instroom (niveau 1) is een dummy-variabele die peilt naar de vorige en huidige werkervaring. We beschouwen alle professionele ervaringen buiten het onderwijs van meer dan 2 jaar als een indicator voor zij-instroom (gecodeerd als 1).

Werktijdsregeling: fulltime (niveau 1) richt zich op de verschillen in werkduur tussen leraren. Men werkt fulltime (gecodeerd als 1) wanneer de tewerkstelling in alle lesopdrachten samen meer dan 90% is van het voltijdsequivalent. Parttime werk (gecodeerd als 0) verwijst naar werksituaties waar de volledige tewerkstelling minder dan 90% van een voltijdsequivalent is.

Intrinsieke en altruïstische motivatie: de sociale nutschaal (niveau 1) is gebaseerd op het onderzoek rond Factors Influencing Teaching Choice (FIT-Choice) (Watt & Richardson, 2008). Deze schaal peilt naar intrinsieke en altruïstische motivatie. Leraren duiden hun initiële motivatie om leraar te worden aan op een Likertschaal met vier punten gaande van 1 ‘helemaal niet belangrijk’ tot 4 ‘van groot belang’. Deze schaal werd geconstrueerd door de OESO en maakt gebruik van drie stellingen waaronder ‘Lesgeven gaf me de mogelijkheid de ontwikkeling van kinderen en jongeren te beïnvloeden’ (OECD, 2019d). Hoewel loopbaankeuzes kaderen binnen een specifieke socioculturele context, toonde

voorgaand onderzoek rond de FIT-Choice schaal reeds de betrouwbaarheid en validiteit van deze indicator in verschillende culturele settingen aan (Watt & Richardson, 2012). In onze analyses hebben we deze variabele gecentreerd op het schoolgemiddelde.

Extrinsieke motivatie: loontevredenheid (niveau 1 en 2) wordt gebruikt als subjectieve maat om extrinsieke motivatie te bestuderen. Leraren werden gevraagd of zij tevreden zijn over het loon dat zij krijgen voor hun werk. De antwoorden werden geregistreerd aan de hand van een Likertschaal met vier punten gaande van 'helemaal oneens' tot 'helemaal eens'. We kijken niet enkel naar de individuele perceptie op het loon, maar peilen ook naar de gemiddelde loontevredenheid op schoolniveau. Om eventuele verschillen in retentie intentie *binnen* en *tussen* scholen te onderscheiden, centreerden we de antwoorden van beginnende leraren op individueel niveau op het schoolgemiddelde. Daarnaast wordt het schoolgemiddelde (geaggregeerde loontevredenheid) ook geïntroduceerd op schoolniveau.

Maatschappelijke waardering van het lerarenberoep (niveau 1 en 3) maakt gebruik van antwoorden van leraren op de stelling 'Het lerarenberoep is gewaardeerd in de samenleving' (zie Hoofdstuk 2). De antwoorden werden gegeven op een Likertschaal met vier punten gaande van 'helemaal oneens' naar 'helemaal eens'. Om de pure effecten van de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep te bestuderen op individueel niveau hebben we deze variabele gecentreerd op het schoolgemiddelde. Hierdoor valt de correlatie weg tussen enerzijds de perceptie van maatschappelijke waardering op individueel niveau en anderzijds de geaggregeerde maten voor maatschappelijke waardering op school- en landniveau. Omdat we ook geïnteresseerd zijn in mogelijke verschillen binnen en tussen landen, herintroduceren we het landgemiddelde op het landniveau (niveau 3).

Diverse schoolsamenstelling: percentage van anderstaligen (niveau 2) wordt gebruikt om een mogelijke invloed van sociale ongelijkheid op schoolniveau te bestuderen en werd bevraagd in de vragenlijst voor de schoolleider. Er waren verschillende alternatieve, gecorreleerde, indicatoren beschikbaar zoals het percentage van studenten uit lagere socio-economische thuissituaties. De keuze voor het percentage anderstaligen op school werd genomen op basis van verkennende analyses waarbij verschillende indicatoren gebruikt werden. Schoolleiders werd gevraagd een schatting te maken van het percentage leerlingen waarvan de moedertaal verschilt van de instructietaal op school. De antwoorden werden geregistreerd in volgende brede categorieën: 'geen'; '1-10%', '11-30%'; '31-60%'; 'meer dan 60%' en geïntroduceerd als pseudo interval.

Extrinsieke motivatie: jaarlijks bruto startloon (niveau 3) voor leraren lager secundair onderwijs in openbare scholen biedt een objectieve maat voor extrinsieke motivatie. Deze gegevens werden in twee fasen verzameld. Ten eerste maken we gebruik van officieel gerapporteerde informatie uit twee gezaghebbende bronnen. We geven prioriteit aan de informatie uit het Education At a Glance rapport



(OECD, 2019a), omdat de meeste landen in onze studie ook opgenomen zijn in dit overzicht. Voor de ontbrekende landen gebruiken we de nationale gegevens uit het Eurydice-rapport over lonen en vergoedingen bij leraren in Europa (Eurydice, 2019). Beide databronnen zijn vergelijkbaar omdat ze volgens dezelfde werkwijze werden geconstrueerd door een gezamenlijke werkgroep rond dataverzameling. De looninformatie in beide bronnen is voornamelijk van toepassing op het schooljaar 2017-2018. Ten tweede voerden we een eigen expertsurvey uit binnen een internationaal netwerk van onderwijs-experts om de ontbrekende informatie verder aan te vullen voor twee landen. Voor de landen in deze analyses hebben we 65 nationale experts geraadpleegd tussen 13 december 2019 en 1 februari 2020. Experts uit 20 van de 31 bestudeerde TALIS-landen (65%) vulden onze online vragenlijst over het nationale beleid inzake de vooropleiding, ondersteuning en loon bij leraren lager secundair onderwijs in. Voor de vraag over het startloon hebben we dezelfde werkwijze gevolgd als deze van de gezamenlijke Eurydice-OESO werkgroep voor dataverzameling. Meer informatie over deze expertsurvey is beschikbaar in het technisch rapport (Van Den Borre et al., 2020). Appendix 2 geeft daarnaast een technisch overzicht van hoe deze indicator werd geconstrueerd en omvat een vergelijking met de twee officiële databronnen. Overeenkomstig de OESO-methodologie uit het Education At a Glance rapport pasten we de startlonen aan volgens de koopkrachtpariteit (Purchasing Power Parities) om verschillen in de kost van levensonderhoud op te vangen. De lonen zijn omgezet van de nationale looneenheid naar Amerikaanse dollar. Deze zijn vergelijkbaar gemaakt aan de hand van een omzettingsfactor van de OESO (2018-PPP privé-consumptie) die rekening houdt met prijsverschillen in huishoudelijke consumptie-uitgaven (OECD & Eurostat, 2012). De OESO biedt geen omzettingsfactor aan voor Vietnam, daarom gebruikten we voor dit land de omzettingsfactor van de Wereldbank (2018-PPP privé-consumptie). Ondanks verschillende aggregatiemethoden voor de prijsverhoudingen, produceren de omzettingsfactoren van de Wereldbank soortgelijke resultaten als die van de OESO (OECD & Eurostat, 2012).

Vereisten om deel te nemen aan de lerarenopleiding (niveau 3) is een dummy-variabele die nagaat of een competitief examen verplicht is om toegang te krijgen tot de lerarenopleiding (gecodeerd als 1) in de bestudeerde landen. Competitieve examens worden in sommige onderwijssystemen georganiseerd door nationale, regionale of lokale instellingen. De lerarenopleidingen tellen er slechts een beperkt aantal plaatsen en de competitieve examens hebben als doel enkel de kandidaten met de beste resultaten te selecteren om aan de lerarenopleiding deel te nemen. Deze variabele is geconstrueerd op basis van twee gegevensbronnen. Een eerste bron is de het PISA-rapport uit 2015, dat een overzicht bevat met de meest recente informatie over de nationale vereisten om de lerarenopleiding te kunnen volgen (OECD, 2016). Een tweede bron is onze eigen expertsurvey die de ontbrekende informatie voor

zes landen verder aanvult. Een gedetailleerd overzicht van de technische constructie van deze variabele tonen we in Supplement 2.

B) Toetreden tot het beroep

Vorbereiding in de lerarenopleiding (niveau 1) geeft aan hoe goed beginnende leraren voorbereid waren op het lerarenberoep. Meer specifiek werd aan leraren gevraagd of zij al dan niet praktijkervaring (vb. stages) hadden in hun lerarenopleiding voor sommige of alle vakken die ze geven (gecodeerd als 1).

Deelname aan mentorprogramma's (niveau 1, 2 en 3) is gebaseerd op de antwoorden van beginnende leraren op de vraag 'Ik heb momenteel een mentor'. De TALIS-vragenlijst definieert 'mentoring' als een ondersteunende structuur op school waarbij meer ervaren leraren minder ervaren leraren bijstaan. Er wordt hierbij geen onderscheid gemaakt tussen enkel nieuwe leraren of alle andere leraren in de school (OECD, 2019d). Deze indicator is geoperationaliseerd als dummyvariabele waarbij 1 verwijst naar het hebben van een mentor. Om de relatie met retentie intentie en deelname aan mentorprogramma's op schoolniveau te vatten, hebben we het geaggregeerde gemiddelde op schoolniveau toegevoegd aan onze modellen. Op dezelfde manier voegen we het landgemiddelde toe om de relatie met deelname aan mentorprogramma's op landniveau te bestuderen.

C) Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan

Samenwerkingscultuur op school (niveau 1, 2 en 3) is een schaal gebaseerd op de beoordeling van vijf stellingen over de cultuur op hun school (voorbeelditem: 'Deze school heeft een cultuur van gedeelde verantwoordelijkheid voor schoolkwesties'; Cronbach's alfa: 0.94). De schaal varieert van 5 tot 20, waarbij de maximumscore aangeeft dat beginnende leraren bevestigen dat alle voorgelegde elementen van een samenwerkingscultuur aanwezig zijn op hun school. De schaal werd gecentreerd op het schoolgemiddelde. Het geaggregeerde gemiddelde op schoolniveau werd ook toegevoegd om de relatie met de schoolcultuur op schoolniveau te bestuderen. Het landgemiddelde van deze schaal werd gebruikt om een mogelijke relatie tussen retentie intentie en de algemene samenwerkingscultuur op landniveau te onderzoeken.

Feedback (niveau 1 en 2) meet de mate waarin de schoolleider en leden van het managementteam betrokken zijn bij de noden en verdere ontwikkeling van beginnende leraren. Leraren werden gevraagd van wie ze feedback ontvangen en op welke zes mogelijke manieren deze feedback gegeven wordt. Op basis van de antwoorden ontwikkelden we een schaal (6 items; Cronbach's alpha=0.88) die loopt van 0 tot 12 waarbij het maximum verwijst naar de meest frequente en diverse feedback. We hebben

deze variabele gecentreerd op het schoolgemiddelde. Het schoolgemiddelde werd gebruikt om verschillen in retentie intentie tussen en binnen scholen verder te onderscheiden.

Professionele ontwikkelingsprogramma's (niveau 1, 2 en 3) meet aan de hand van een schaal geconstrueerd door de OESO in hoeverre leraren belemmerd worden om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsprogramma's. Leraren werden gevraagd aan te geven op een Likertschaal met 4 punten of ze akkoord gaan met zeven mogelijke hindernissen tot deelname (Bijvoorbeeld: 'professionele ontwikkeling is niet te combineren met mijn werkschema'). Deze variabele werd eveneens gecentreerd op het schoolgemiddelde om de relatie met retentie intentie op individueel niveau te bestuderen. De relaties op school- en landniveau werden bestudeerd aan de hand van respectievelijk het school- en landgemiddelde.

4.2.4 Analysestrategie

Omwille van de geneste structuur van onze data gebruiken we multilevel lineaire regressiemodellen om rol van leraar-, school- en landkenmerken in retentie intentie simultaan te analyseren (Hox et al., 2018). Op deze manier kunnen we de relatieve variatie in retentie intentie bij beginnende leraren in dezelfde school en in hetzelfde land afzonderlijk evalueren van de variatie tussen scholen en tussen landen.

In overeenstemming met het theoretisch kader zijn de modellen opgebouwd in drie blokken die telkens een specifiek theoretisch mechanisme van retentie intentie toetsen. Tabel 1 geeft een overzicht van de gebruikte indicatoren per theoretisch onderscheiden mechanisme en per analyseniveau.

De modellen worden opgebouwd in drie stappen: eerst voegen we de indicatoren op het individueel niveau toe, daarna de indicatoren op schoolniveau en tenslotte de indicatoren op landniveau. Bij elke stap bekijken we achtereenvolgens de relatie met indicatoren uit deel A 'Leraar worden'; deel B 'Toetreden tot het beroep' en deel C 'Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan'. We maken één uitzondering in deze systematische benadering. De landkenmerken van deel A voegen we als laatste toe. Omwille van ontbrekende informatie voor zes landen kunnen we deze relaties immers niet voor alle landen toetsen. Het aantal bestudeerde landen wordt gereduceerd van 31 naar 25 landen waardoor enige voorzichtigheid is aangewezen bij het vergelijken van deze modellen. Bijkomende analyses werden verricht op deze beperkte groep landen en deze bevindingen liggen volledig in de lijn van de resultaten gepresenteerd in dit hoofdstuk (Supplement 1). We presenteren gestandaardiseerde bèta's voor onze multilevel modellen die berekend zijn op basis van de ongestandaardiseerde coëfficiënten volgens de formule van Hox en collega's (2018 p. 18). De variantie op individueel, school- en landniveau wordt voor elk model weergegeven, evenals de intraclass correlatiecoëfficiënt (ICC) en de totale verklaarde

variantie van het model (R^2) die berekend werd op basis van de formule van Bosker en Snijders (1999, p. 101).

Tabel 1 Overzicht van de gebruikte indicatoren per theoretisch mechanisme en analyseniveau


	Leraar	School	Land
A. Leraar worden			
Voorkeursberoep	X		
Eerdere werkervaring	X		
Intrinsieke en altruïstische motivatie	X		
Extrinsieke motivatie (loontevredenheid)	X	X	
Extrinsieke motivatie (startloon)			X
Werktijdsregeling	X		
Schoolsamenstelling		X	
Vereisten lerarenopleiding			X
Maatschappelijke waardering van het beroep	X		X
B. Toetreden tot het beroep			
Voorbereiding lerarenopleiding	X		
Mentorprogramma	X	X	X
C. Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan			
Samenwerkingscultuur	X	X	X
Feedback	X	X	
Hindernissen professionele ontwikkeling	X	X	X

4.3 Resultaten

Het aantal jaren dat beginnende leraren nog verwachten te blijven lesgeven wordt gemodelleerd in negen stappen. Tabel 2 geeft een overzicht van de resultaten waarbij we eerst alle individuele kenmerken per mechanisme bestuderen, daarna alle schoolkenmerken per mechanisme en tenslotte alle landkenmerken per mechanisme. We bespreken de bevindingen per theoretisch onderscheiden mechanisme.

A. Leraar worden

In dit eerste deel analyseren we verschillende selectiemechanismes die verbonden zijn aan het proces om leraar te worden. Model 1 toont de resultaten op individueel niveau met de controlevariabelen gender en leeftijd, alsook de zes leraar kenmerken. Retentie intenties verschillen significant naargelang geslacht en leeftijd. Jongere en mannelijke beginnende leraren geven aan dat ze langer verwachten te blijven lesgeven dan oudere en vrouwelijke collega's. Wat de selectieprocessen betreft, wijzen onze bevindingen erop dat het oorspronkelijke perspectief op het beroep en de motivatie om les te geven belangrijke voorspellers van retentie intentie zijn. De verwachte duur van de loopbaan is aanzienlijk langer bij leraren waarvoor lesgeven de eerste loopbaankeuze was ($\beta = 0.18$ $p < 0.001$). Beginnende leraren die sterk intrinsiek gemotiveerd zijn, en dus bijvoorbeeld willen bijdragen aan de ontwikkeling




van kinderen en jongeren, geven aan dat ze verwachten langer in het onderwijs te blijven ($\beta = 0.10$ $p < 0.001$). De resultaten tonen ook een relatie met extrinsieke motivatie hoewel de effectgrootte duidelijk kleiner is dan voor de indicator voor intrinsieke motivatie. Naarmate beginnende leraren meer tevreden zijn over hun loon rapporteren zij een langere verwachte duur van de loopbaan als leraar ($\beta = 0.05$ $p < 0.001$). Daarnaast tonen de resultaten ook hogere retentie intenties bij beginnende leraren die menen dat het werk van leraren sterk gewaardeerd wordt in de samenleving ($\beta = 0.07$ $p < 0.001$). Er is geen verband tussen werkervaring buiten het onderwijs en de intentie om langer in het lerarenberoep te blijven.

In model 4 voegen we twee indicatoren voor selectieprocessen op schoolniveau toe, zijnde de gemiddelde tevredenheid met het loon en het percentage anderstalige leerlingen op school. Hoewel we op individueel niveau nog steeds een kleine significante effectparameter voor de loontevredenheid vinden, tonen de resultaten ook een afzonderlijk verband tussen de extrinsieke motivatie op schoolniveau en retentie intentie bij beginnende leraren ($\beta = 0.08$ $p < 0.001$). Ongeacht de eigen loontevredenheid blijkt werken in scholen met een hoge gemiddelde loontevredenheid gerelateerd te zijn aan een langere verwachte duur van de loopbaan. Daarnaast wijzen onze resultaten op een relatief zwak verband tussen de schoolsamenstelling en retentie intentie. Beginnende leraren rapporteren een iets minder langere duur van de loopbaan in scholen met een hoger aandeel anderstalige studenten.

In model 9 voegen we drie landkenmerken toe. Wat het startloon betreft, vinden we een vrij sterk significant verband met retentie intentie. Beginnende leraren verwachten langer les te geven in landen met een hoger startloon voor leraren ($\beta = 0.22$ $p < 0.001$). De loontevredenheid op individueel en op schoolniveau lijkt nog steeds een rol te spelen, al zijn de verschillen klein, zelfs na de invoering van de objectieve maat voor extrinsieke motivatie op landniveau. Verder vinden we een significant verband tussen een verplicht competitief examen om toegang te krijgen tot de lerarenopleiding en de intentie om te blijven werken als leraar. Landen waar beginnende leraren moeten slagen op een competitief examen alvorens deel te kunnen nemen aan de lerarenopleiding, zijn landen waar beginnende leraren langer lesgeven ($\beta = 0.13$ $p < 0.05$). Tenslotte vinden we geen verband tussen de retentie intentie bij beginnende leraren en de algemene perceptie van maatschappelijke waardering van het lerarenberoep op landniveau.

B. Toetreden tot het beroep

Vervolgens bestuderen we de relatie tussen de retentie intentie bij beginnende leraren en twee hulpbronnen die beschikbaar zijn tijdens de beginfase van de loopbaan, namelijk de deelname aan mentorprogramma's en de voorbereiding tijdens de lerarenopleiding.



Op individueel niveau toont model 2 kleine maar significant effectparameters voor de twee onderzochte individuele kenmerken in het toetredingsproces. Beginnende leraren verwachten langer te zullen lesgeven wanneer ze een mentor hebben en wanneer ze goed voorbereid zijn tijdens hun opleiding.


Wanneer we ook rekening houden met de gemiddelde deelname aan mentorprogramma's op schoolniveau in model 5, tonen de resultaten een zeer zwak, maar significant verband met de intentie om lang les te geven. De verwachte duur van de loopbaan is bovendien iets langer bij beginnende leraren in scholen met een hoge participatiegraad aan mentorprogramma's.

Voor de gemiddelde deelname aan mentorprogramma's op landniveau vinden we verrassende resultaten in model 7. Er lijkt een verband te zijn tussen de participatiegraad op landniveau en retentie intentie. Tegen onze verwachtingen in, verwachten beginnende leraren dat ze minder lang zullen lesgeven in landen met een hoger gemiddelde deelname aan mentorprogramma's ($\beta = -0.12$ $p < 0.10$). Deze bevinding houdt ook stand wanneer we peilen naar mogelijke relaties met hulpbronnen in de latere stadia van het lerarenberoep in model 8, maar niet na het controleren voor selectiemechanismes op landniveau in model 9. Dit finale model is echter gebaseerd op slechts 25 van de oorspronkelijke 31 landen (vanwege ontbrekende informatie over het startloon en de vereisten voor deelname aan de lerarenopleiding in zes landen). Wanneer we model 7 opnieuw draaien op de beperktere landengroep (zie Supplement 1), vinden we geen significant verband meer met de deelname aan mentorprogramma's op school- noch op landniveau (respectievelijk $\beta = 0.02$ $p > 0.10$ en $\beta = -0.04$ $p > 0.10$). Dit kan betekenen dat onze resultaten betreffende mentorprogramma's sterk beïnvloed worden door welke landen precies opgenomen worden in de analyse. Daarnaast, geeft de gebruikte indicator alleen de mate weer waarin er werd deelgenomen aan mentorprogramma's en zegt dit dus niets over de inhoud en ervaren kwaliteit van de mentorprogramma's.

C. Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan

Een derde onderscheiden mechanisme verwijst naar de ondersteuning die leraren op langere termijn krijgen: een samenwerkingscultuur, feedback en hindernissen tot professionele ontwikkeling.

Model 3 toont dat de drie algemene hulpbronnen op individueel niveau significant gerelateerd zijn aan de intentie van beginnende leraren om langer te willen lesgeven, al is het verband vrij zwak. De verwachte duur van de loopbaan is slechts iets langer bij beginnende leraren die een samenwerkingscultuur percipiëren, veel feedback krijgen en weinig hindernissen ondervinden om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsprogramma's.



Wat schoolkenmerken betreft, neemt model 6 de schoolgemiddeldes voor de gepercipieerde samenwerkingscultuur, feedback en hindernissen tot professionele ontwikkeling op. Deze bevindingen duiden op een significant verband met de algemene perceptie van samenwerkingscultuur alsook ook van de algemene perceptie van hindernissen tot professionele ontwikkeling op schoolniveau, maar niet voor het gemiddeld niveau van feedback. In scholen waar beginnende leraren gemiddeld genomen meer elementen van een samenwerkingscultuur rapporteren, ligt de retentie intentie ook hoger. Beginnende leraren geven ook een langere verwachte loopbaanduur aan in scholen waar de toegang tot professionele ontwikkeling laagdrempeliger is.

Model 8 toont een vrij sterk verband tussen de algemene perceptie van toegang tot professionele ontwikkeling in een land en de retentie intentie bij beginnende leraren. Zij verwachten minder lang te blijven lesgeven in landen waar er gemiddeld meer hindernissen tot professionele ontwikkeling worden gepercipieerd ($\beta = -0.08$ $p < 0.10$). We wijzen er ook op dat, behalve dit verband op landniveau, er nog steeds afzonderlijke significante relaties blijven bestaan met de toegang tot professionele ontwikkeling op individueel en schoolniveau. De gemiddelde perceptie van de samenwerkingscultuur speelt geen rol met betrekking tot de verwachte loopbaanduur op landniveau.

Tabel 2 Multilevel lineaire regressieanalyse van retentie intentie bij beginnende leraren (Gestandaardiseerde bèta's)

Niv	Deel	Verklarende variabele	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9 - nulmodel	Model 9	
1	A	Vrouw (dummy)		-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.05***	-0.04***	
		Leeftijd (gecentreerd)		-0.11***	-0.10***	-0.11***	-0.11***	-0.11***	-0.11***	-0.11***	-0.11***	-0.11***	-0.12***	
		Voorkeursberoep (dummy)		0.18***	0.17***	0.17***	0.17***	0.17***	0.16***	0.16***	0.16***	0.16***	0.17***	
		Eerdere werkervaring (dummy)		-0.02*	-0.02*	-0.02*	-0.02*	-0.02+	-0.02+	-0.02+	-0.02+	-0.02+	-0.02+	
		Intrinsieke motivatie (gecentr.)		0.10***	0.10***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.09***	0.10***	
		Loontevredenheid (gecentr.)		0.05***	0.05***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	0.04***	
		Fulltime (dummy)		0.02+	0.02+	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02	
		Maatschap. waardering (gecentr.)		0.07***	0.07***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.07***	
	B	Vorbereiding lerarenopleiding (dummy)			0.05***	0.05***	0.05***	0.05***	0.05***	0.05***	0.05***	0.05***	0.05***	
		Deelname mentorprogramma (dummy)			0.05***	0.05***	0.05***	0.03**	0.03**	0.03**	0.03**	0.03**	0.03*	
C	Samenwerkingscultuur (gecentr.)				0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	0.06***		
	Feedback (gecentr.)				0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*	0.02*		
	Hinder profess. ontwikkeling (gecentr.)				-0.03**	-0.03**	-0.03**	-0.03**	-0.03**	-0.03**	-0.03**	-0.04***		
2	A	Loontevredenheid (school \bar{x})					0.08***	0.08***	0.07***	0.07***	0.07***	0.07***	0.05***	
		Percentage anderstaligen (gecentr.)					-0.03***	-0.04***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.04***	
	B	Deelname mentorprogramma (school \bar{x})						0.03**	0.03*	0.03*	0.03*	0.03*	0.02	
		Samenwerkingscultuur (school \bar{x})								0.06***	0.06***	0.06***	0.06***	
	C	Feedback (school \bar{x})								-0.01	-0.01	-0.01	-0.01	
		Hinder profess. ontwikkeling (school \bar{x})								-0.03***	-0.03***	-0.03***	-0.03**	
3	B	Deelname mentorprogramma (land \bar{x})									-0.12+	-0.18*	0.05	
		Samenwerkingscultuur (land \bar{x})										-0.03	0.08	
	C	Hinder profess. ontwikkeling (land \bar{x})										-0.08+	0.08	
		Startloon (\$, koopkrachtpariteit)												0.22***
	A	Competitief examen (dummy)												0.13*
		Maatschap. waardering (land \bar{x})												-0.04
		Teacher N	11629	11629	11629	11629	11629	11629	11629	11629	11629	8990	8990	
		School N	4006	4006	4006	4006	4006	4006	4006	4006	4006	3179	3179	
		Country N	31	31	31	31	31	31	31	31	31	25	25	
		Variatie op individueel niveau	137.64	123.91	122.46	121.22	120.99	120.94	120.67	120.67	120.67	140.94	122.21	
		Variatie op schoolniveau	5.86	6.85	6.58	6.93	6.16	6.11	5.70	5.70	5.70	5.50	5.64	
		Variatie op landniveau	18.31	16.95	17.21	17.23	15.69	16.04	15.78	13.95	12.33	15.07	7.04	
		ICC school	3.6	4.6	4.5	4.8	4.3	4.3	4.0	4.1	4.1	3.4	4.2	
		ICC land	11.3	11.5	11.8	11.9	11.0	11.2	11.1	9.9	8.9	9.3	5.2	
		R ² Totaal	-	8.7	9.6	10.2	11.7	11.6	12.2	13.3	14.3	-	16.5	

Afkortingen: Significantieniveau: + p ≤ 0.10; * p ≤ 0.05; ** p ≤ 0.01; *** p ≤ 0.001; Niv.: 1=individueel niveau; 2= schoolniveau; 3= landniveau; Deel: A= Leraar worden; B= Toetreden tot het beroep; C= Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan; Variabelen: Gecentr.= gecentreerd met het schoolgemiddelde (uitz. percentage anderstaligen dat gecentreerd is met het landgemiddelde); school \bar{x} = schoolgemiddelde; land \bar{x} = landgemiddelde; ICC= intraclass correlatiecoëfficiënt;

Analyse van de variantie

Doel van dit hoofdstuk is niet alleen te kijken naar individuele voorspellende kenmerken. We trachten ook een meer globaal zicht te krijgen op welke mechanismes en beleidsniveaus relevant zijn en op welke wijze. Hoe goed verklaren de drie theoretische mechanismes de verschillen in retentie intentie bij beginnende leraren?

Een eerste element om te bestuderen is de proportie verklaarde variantie en ICC van de verschillende modellen. De variantieanalyse van het nulmodel (model 0 met 31 landen) geeft aan dat 3.6% van de verschillen in retentie intentie toegewezen kan worden aan verschillen tussen scholen en 11.3% aan verschillen tussen landen. Model 8 (met 31 landen) verklaart 14.3% van de totale variantie in retentie intentie. Het finale model 9 (met 25 landen) neemt startloon, competitief examen en de maatschappelijke waardering van het lerarenberoep mee in rekening. In vergelijking met het nulmodel voor de beperkte sample (model 0⁻), verklaart het finale model 13.2% van de verschillen in retentie intentie op individueel niveau en maar liefst 53.3% van de variantie op landniveau. De variantie op schoolniveau neemt toe, maar dit is niet ongewoon na controle voor individuele kenmerken. Ons model met alle mechanismes samen verklaart bijgevolg 16.5% van de totale variantie in retentie intentie.

De verklaarde variantie van de afzonderlijke mechanismes worden getoond in tabel S1b in Supplement 1. Zelfs als we rekening houden met het feit dat de verklaringskracht van de theoretische delen wordt beïnvloed door het aantal variabelen die we opnemen in het model, is het interessant te zien dat mechanisme A 'Leraar worden' alleen al 11.8% van de variantie in retentie intentie bij beginnende leraren verklaard op individueel niveau en 45.5% op landniveau. De totaal verklaarde variantie van mechanisme 1 is 14.1%. Voor mechanisme B 'Toetreden tot het beroep' is de totale proportie verklaarde variantie 4.6%. Voor mechanisme C 'Verdere ontwikkeling doorheen de loopbaan' is de totale verklaarde variantie 5.8%.

Een alternatieve en eenvoudige manier om het relatieve belang van de verschillende mechanismes te begrijpen bestaat eruit te zoeken naar een algemeen patroon in de resultaten voor de specifieke variabelen. Tabel 3 geeft een schematisch overzicht van de resultaten van model 9 in tabel 2. De effectrichting (+/-), de effectgrootte (donkergrijs = grootste effectparameter) en het significantieniveau (*) is aangeduid in dit schema. Het is duidelijk dat er veel kleine, maar significante verbanden met retentie intentie naar voren komen uit onze analyses. Zoals ook blijkt uit de variantieanalyse, kunnen we ook uit dit schema afleiden dat vooral de selectieprocessen om leraar te worden relatief sterke verklaringen bieden voor de retentie intentie bij beginnende leraren. De sterkste significante effecten vinden we bij deel A 'Leraar worden'. Daarnaast toont dit overzicht ook een aantal aanzienlijke effectgroottes

voor deel C 'Verdere ontwikkeling doorheen de loopbaan', wat wijst een belangrijke rol voor de ondersteuning van leraren op lange termijn bij het bevorderen van de retentie intentie.

Tabel 3 Schematisch overzicht van de resultaten uit model 9 per theoretisch mechanisme en analyseniveau

	Leraar	School	Land
A. Leraar worden			
Voorkeursberoep	+ *		
Eerdere werkervaring	-		
Intrinsieke en altruïstische motivatie	+ *		
Extrinsieke motivatie (loontevredenheid)	+ *	+ *	
Extrinsieke motivatie (startloon)			+ *
Werktijdsregeling	+		
Schoolsamenstelling		- *	
Vereisten lerarenopleiding			+ *
Maatschappelijke waardering van het beroep	+ *		-
B. Toetreden tot het beroep			
Vorbereiding lerarenopleiding	+ *		
Mentorprogramma	+ *	+	+
C. Verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan			
Samenwerkingscultuur	+ *	+ *	+
Feedback	+ *	-	
Hindernissen professionele ontwikkeling	- *	- *	+

Effectrichting: positieve effectparameter (+); negatieve effectparameter (-); Effectgrootte: $|0.015| \leq \beta < |0.23|$ (■); $|0.010| \leq \beta < |0.15|$ (■); $|0.05| \leq \beta < |0.10|$ (■); $\beta < |0.05|$ () ;
Significantieniveau: $p \leq 0.05$ (*)


Samengevat vinden we dat de verwachte duur van de loopbaan bij beginnende leraren sterk varieert tussen leraren, scholen en landen. Vooral de variabelen op landniveau lijken een aanzienlijke verklaringskracht te bieden en verklaren een groot aandeel van de verschillen in retentie intentie in onze modellen. Bij het evalueren van de onderliggende mechanismes, vinden we dat voornamelijk de selectieprocessen inzake leraar worden (A) een sterke verklaringsgrond bieden voor de verschillen in de verwachte loopbaanduur bij beginnende leraren. Niettemin, bieden de indicatoren voor het toetreden tot het lerarenberoep (B) en de verdere ontwikkeling doorheen de loopbaan (C) interessante inzichten bij het verklaren van retentie intentie bij beginnende leraren. Het finale model dat alle theoretische mechanismes combineert slaagt er het beste in om de verschillen in retentie intentie bij beginnende leraren op leraar-, school- en landniveau te verklaren.

4.4 Conclusie

Tegen de achtergrond van nakende lerarentekorten en in het besef dat de uitstroom uit het beroep vooral bij beginnende leraren hoog en problematisch is, onderzochten we in dit hoofdstuk de intentie om te blijven lesgeven bij leraren met maximaal 5 jaar ervaring. Concreet werd getracht twee bijdragen te leveren. Ten eerste stelden we een theoretisch raamwerk voor dat toelaat de vele predictoren voor attritie/retentie op een logisch consistente en beleidsmatig relevante wijze te ordenen. Concreet werd een synthese voorgesteld van de relevante leraar-, school- en landkenmerken ingedeeld naar drie belangrijke mechanismen: (A) selectieprocessen met betrekking tot wie leraar wordt; (B) hulpbronnen en ondersteuning die een succesvolle intrede in het beroep beogen; en (C) hulpbronnen die bijdragen tot de verdere ontwikkeling doorheen de loopbaan. Vervolgens hebben we, ten tweede, de empirische bruikbaarheid van dit theoretisch kader om retentie bij beginnende leraren te begrijpen getest. Door beide aspecten – drie theoretische mechanismen X drie verschillende analyseniveaus – te combineren biedt dit hoofdstuk de meest omvattende studie over retentie intentie bij beginnende leraren tot dusver.

Wie leraar wordt bleek sterk verbonden met *hoelang* men verwacht les te blijven geven. De resultaten tonen inderdaad heel duidelijk dat de selectieprocessen op individueel niveau sterk gerelateerd zijn aan de verwachte duur van de loopbaan. Beginnende leraren verwachten langer te blijven lesgeven wanneer (1) leraar zijn hun eerste loopbaankeuze was; (2) zij een sterke waardering van hun beroep in de maatschappij percipiëren en (3) zij sterk intrinsiek gemotiveerd zijn. Interessant, en in lijn met ander onderzoek, is dat hoewel leraren als groep gekenmerkt worden door een hoge intrinsieke en altruïstische motivatie, materiële arbeidsvoorwaarden niet onbelangrijk zijn (zie ook Hoofdstuk 2). Op dat vlak liggen onze bevindingen in de lijn van eerder onderzoek dat aangeeft dat een goed loon een cruciaal middel is om (sterke) kandidaten aan te trekken (Park & Byun, 2015). Uit onze analyses blijkt verder dat de school en het land belangrijke contexten zijn, aangezien retentie intenties hoger zijn in scholen met een hoger gemiddeld niveau van loontevredenheid en in landen met een hoger startloon voor leraren. Daarnaast vonden we ook empirische steun voor de idee dat selectie aan de poort van de lerarenopleiding relevant kan zijn. Beginnende leraren rapporteren hogere retentie intenties in landen waar kandidaten moeten slagen op een competitief examen alvorens aan de lerarenopleiding te mogen beginnen.

Het tweede onderzochte mechanisme had betrekking op de hulpbronnen die beschikbaar zijn tijdens de beginfase van de lerarenloopbaan. Dit mechanisme lijkt vooral een rol te spelen op individueel niveau. Significante, maar relatief zwakke, verbanden werden gevonden voor de voorbereiding in de lerarenopleiding en de deelname aan mentorprogramma's. Op school- en landniveau vonden we ook




een verband met mentorprogramma's, al bleken deze bevindingen erg afhankelijk van welke landen opgenomen werden in de analyses. Dit kan erop wijzen dat deze geaggregeerde participatiegraden mogelijk niet alle relevante aspecten van de invloed van mentorprogramma's op school- en landniveau vatten.

Wat het derde mechanisme betreft, bestudeerden we mogelijke verbanden met de hulpbronnen die voor alle leraren beschikbaar zijn en die bijdragen tot de verdere ontwikkeling tijdens de loopbaan. Ook deze hulpbronnen lijken vooral een rol te spelen op het individueel niveau. Slechts iets langere verwachte loopbanen worden opgegeven wanneer beginnende leraren in scholen werken waar zij een samenwerkingscultuur percipiëren; vaker en diverse feedback ontvangen en makkelijker toegang hebben tot professionele ontwikkelingsprogramma's. We vonden ook een afzonderlijke relatie met de perceptie van de samenwerkingscultuur op schoolniveau. De retentie intentie bleek hoger bij beginnende leraren die werken in scholen die gekenmerkt werden door een intense samenwerkingscultuur en dit onafhankelijk van de individuele kenmerken van leraren.

Dit alles in acht genomen, wijzen onze resultaten erop dat selectieprocessen verbonden aan wie een leraar wordt een belangrijke verklaring bieden voor de geobserveerde verschillen in retentie intentie bij beginnende leraren. Deze variatie werd in onze modellen grotendeels verklaard door het toevoegen van leraar- en landkenmerken. Die observatie bevestigt het belang van het gelijktijdig opnemen van indicatoren op individueel, school- en landniveau. Hoewel deel A 'Leraar worden' de meeste verklaringskracht biedt voor retentie intentie bij beginnende leraren, bleek in ons finaal model ook indicatoren van andere mechanismen een autonome verklaringskracht te bieden.


Welke beleidsimplicaties hebben onze resultaten? Een stabiel lerarenbestand opbouwen lijkt grotendeels af te hangen van het profiel van de leraar. Leraren selecteren die dromen van lesgeven en gedreven worden door intrinsieke en extrinsieke motivatiebronnen, verhoogt de kans dat deze voor langere periodes in het onderwijs zullen blijven werken. Op deze manier onderschrijven onze resultaten de relevantie om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te verhogen bij jonge mensen. Door de voordelen van het lerarenberoep bij jonge mensen te promoten, voelen zij zich mogelijk reeds vroeg geroepen om zelf te gaan lesgeven en de kans vergroot dat zij uiteindelijk ook langer zullen aanblijven als leraren. Onze resultaten wijzen verder op het belang om het lerarenberoep ook op economisch vlak aantrekkelijk te houden. Leraren in Vlaanderen zijn zeer tevreden over hun loon, meer tevreden dan hun Europese collega's (zie Hoofdstuk 1), en die factor blijkt niet onbelangrijk te zijn in de retentie intentie van leraren.

We vonden ook aanwijzingen dat een selectie van wie precies met welke motivatie aan de lerarenop-leiding begint mogelijk positieve effecten kan hebben. Voorzichtigheid is echter geboden. Een te strikte



interpretatie van het oorspronkelijke perspectief op het beroep en de initiële motivatie om les te geven, kan het reeds beperkte aanbod aan kandidaat-leraren nog verder (onnodig) reduceren (zie ook hoofdstuk 1). Uit voorgaand onderzoek blijkt immers dat motivaties en drijfveren dynamisch zijn (Watt & Richardson, 2012). Het is dus best mogelijk dat kandidaat-leraren intrinsiek gemotiveerd raken tijdens hun opleiding of wanneer ze uiteindelijk voor de klas komen te staan. In Hoofdstuk 1 werden ook geen grote verschillen gevonden tussen leraren die langs verschillende paden in het lerarenberoep stroomden. Het is voor beleidsmakers op dat punt mogelijk het meest interessant zich te richten op de lerarenopleiding en bijscholingsmogelijkheden om daar intrinsieke en altruïstische motivaties te cultiveren. Dit onderzoek toont ook dat selecties op basis van vaardigheidstests een doeltreffende manier kunnen zijn om beginnende leraren langer aan de slag te houden. Wij vinden langer verwachte loopbaanduurtijden bij beginnende leraren in landen waar een competitief examen verplicht is. De reden daarvoor is waarschijnlijk tweërlei. Enkel de beste kandidaten worden geselecteerd (Corcoran & O'Flaherty, 2018). Daarnaast heeft zo'n examen een potentieel labelingeffect dat op zichzelf een grote stimulans inhoudt om les te geven en mogelijk ook leidt tot hogere retentie (Graham & Williams, 2009). Strenge toelatingscriteria zijn reeds eerder erkend als een manier om de aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te vergroten (European Commission, 2013a). Voor beleidsmakers levert voorgaande bevinding echter een dilemma op. (Competitieve) examens kunnen een element zijn om diegenen die starten in het beroep langer in het beroep te houden. Op korte termijn, echter, gaat het instellen van zo'n examen bijna altijd gepaard met een vermindering in het aantal kandidaten voor het beroep.

Dit onderzoek kampt ook met drie beperkingen die in het achterhoofd dienen te worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten. Ten eerste, analyseerden we retentie intentie bij beginnende leraren aan de hand van de *verwachte* duur van de loopbaan. Dit is niet noodzakelijk hetzelfde als de reële toekomstige loopbaanduur. Hoewel eerder onderzoek reeds toonde dat intenties een goede voorspeller zijn van de feitelijke beslissing om het beroep te verlaten, wijst longitudinaal onderzoek er ook op dat verschillende persoonlijke redenen aan de basis kunnen liggen van attritie. De feitelijke retentie hangt vanzelfsprekend samen met de mate waarin men aan deze persoonlijke omstandigheden het hoofd kan bieden (Vandenberg & Barnes Nelson, 1999). Daarnaast is het goed mogelijk dat stoppen met lesgeven geen persoonlijke keuze is die rechtstreeks het gevolg is van werkomstandigheden, bijvoorbeeld in het geval van gezondheidsproblemen. Niettemin verschaft dit hoofdstuk ons interessante inzichten in de onderliggende mechanismes van een belangrijk facet in het beslissingsproces. Ten tweede namen we in dit hoofdstuk bewust geen mogelijk mediërende factoren op zoals jobtevredenheid, zelfeffectiviteit of gezondheid. Uit de literatuur blijkt dat jobtevredenheid (Kelly et al., 2019), zelfeffectiviteit (Skaalvik & Skaalvik, 2016) en gezondheid (Schwarzer & Hallum, 2008) een belangrijke



rol spelen in het verklaren van retentiever schillen bij beginnende leraren. Er wordt aangenomen dat deze aspecten een invloed uitoefenen op de relatie tussen retentie en meer exogene factoren, zoals wij deze in dit hoofdstuk hebben onderzocht. Hoewel het duidelijk is dat dit een zeer complex proces is, blijft onze kennis inzake de oorzaak-gevolg structuur voor dergelijke factoren voorlopig nog beperkt. Daarom hebben we ervoor gekozen deze mediators niet op te nemen in dit hoofdstuk. Vanuit een beleidsoogpunt, is het immers nagenoeg onhaalbaar om rechtstreeks op dergelijke mediators te werken. Wat men als beleid slechts kan doen is de grondoorzaken van attritie/retentie aanpakken en vervolgens de mediators hun werk laten doen. Om toch zicht te krijgen op de implicaties van onze onderzoeksstrategie, hebben we alle modellen opnieuw geschat met controle voor jobtevredenheid en mentale gezondheidsproblemen (Supplement 1). Op basis van deze bijkomende analyses, vinden wij (1) vrij grote en significante effectparameters voor jobtevredenheid en mentale gezondheidsproblemen, consistent met de bestaande literatuur, maar ook (2) dat de interpretatie van het theoretisch kader grotendeels hetzelfde blijft na controle voor deze mediators. Een derde beperking heeft te maken met de TALIS data zelf. Hoewel de TALIS data bijzonder rijk zijn en vooral ook toelaten de uitdagingen waarmee een onderwijsbeleid in een regio kampt in vergelijkend perspectief te plaatsen, blijven het uiteraard wel cross-sectionale data waardoor strikt genomen causale uitspraken niet mogelijk zijn.

Ondanks deze beperkingen levert dit hoofdstuk drie belangrijke bijdragen aan het onderzoek naar retentie bij beginnende leraren. We ontwikkelden niet enkel een nieuw theoretisch kader met het oog op een vlotte omschakeling tussen theorie en beleid. We toonden ook duidelijk het belang van selectieprocessen aan: wie leraar wordt, speelt een belangrijke rol in wie leraar blijft. Specifiek identificeerden we twee belangrijke kenmerken van leraren (i.e. lesgeven als voorkeursberoep en intrinsieke motivatie) en twee belangrijke kenmerken op landenniveau (i.e. hoog startloon voor leraren en een competitief examen). Tenslotte lost dit onderzoek ook een fundamenteel dataprobleem op door de creatie van een nieuwe databank met informatie over lerarenopleidingen en ondersteuningsbeleid op landniveau.

4.5 Appendix

Tabel A1: Overzicht van de steekproef


LAND/REGIO	N_{EARLY}	N_{SCHOOL}	M_{EARLY/SCHOOL}	Σ_{EARLY/SCHOOL}	MISSING
BELGIË (VLAAMS)	457	167	4.59	2.08	
BELGIË (FRANSTALIG)	345	117	4.97	2.51	
BULGARIJE	268	160	3.45	2.08	
CYPRUS	111	65	3.24	1.74	
DENEMARKEN	216	111	3.93	1.69	
ENGELAND	359	142	4.60	1.94	
ESTLAND	210	148	3.50	1.85	
FINLAND	361	137	4.11	1.71	
FRANKRIJK	324	150	4.37	2.75	
GEORGIË	117	124	2.50	1.72	x
IJSLAND	66	93	3.08	1.72	
JAPAN	579	184	4.72	1.90	
KOREA (REPUBLIEK)	458	142	5.53	2.63	
KROATIË	436	176	4.07	1.96	
LETLAND	153	102	3.18	1.77	
LITOUWEN	137	105	2.42	1.72	x
MALTA	273	53	10.28	4.70	
NEDERLAND	250	107	3.75	1.61	
NOORWEGEN	618	166	8.44	4.99	
OOSTENRIJK	771	235	5.38	2.38	x
PORTUGAL	79	61	2.32	1.55	
ROEMENIË	405	172	3.84	2.01	
SINGAPORE	858	168	6.69	2.26	x
SLOVAKIJE	326	156	3.86	1.96	
SLOVENIË	196	114	3.28	1.72	
SPANJE	955	357	4.32	2.38	
TSJECHIË	446	193	4.22	2.25	
TURKIJE	819	177	9.59	6.09	
VERENIGDE STATEN	405	145	5.04	2.57	x
VIETNAM	351	136	4.33	2.61	x
ZWEDEN	280	153	3.71	1.87	


Afkortingen: Aantal beginnende leraren per land (N_{early}); Aantal scholen per land (N_{school}); Gemiddelde aantal beginnende leraren per school ($\mu_{\text{early/school}}$); Standaardafwijking voor het gemiddeld aantal beginnende leraren per school ($\sigma_{\text{early/school}}$); Missing: Landen die niet werden opgenomen in model 9 oww ontbrekende informatie

Bij dit hoofdstuk horen ook twee Supplementen in de vorm van exceltabellen met daarin extra gegevens over dataverzameling, indicatoren en de resultaten van een lange reeks robuustheidstesten.

5 Referenties

- Addi-Raccah, A. (2005). Gender and Teachers' Attrition: The Occupational Destination of Former Teachers. *Sex Roles*, 53(9–10), 739–752. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-7738-z>
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). *The Schools Teachers Leave. Teacher Mobility in Chicago Public Schools* (p. 52). USA: Consortium on Chicago school research.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279–290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Baker, D. P. (2014). *The schooled society. The educational transformation of global culture*. Stanford University Press.
- Baker, D. P., & LeTendre, G. K. (2005). *National differences, global similarities. World culture and the future of schooling*. Stanford University Press.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. McKinsey&Company.
- Barbieri, G., Rossetti, C., & Sestito, P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications. *Economics of Education Review*, 30(6), 1430–1444. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.010>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>

- 
- Birch, P., Balcon, M.-P., Bourgeois, A., Davydovskaia, O., & Tremosa, S. P. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Boe, E. E., Cook, L. H., & Sunderland, R. J. (2008). Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. *Exceptional Children, 75*(1), 7–31.
<https://doi.org/10.1177/001440290807500101>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2006). How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement. *Journal of Education Finance and Policy, 1*(2), 176–216.
- Branscombe, N. R., & Wann, D. L. (1994). Collective self-esteem consequences of outgroup derogation when a valued social identity is on trial. *European Journal of Social Psychology, 24*(6), 641–657. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420240603>
- Brewer, M. B. (1991). The social self- on being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin, 17*, 475–482.
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research, 62*(1), 37–60. <https://doi.org/doi:10.3102/00346543062001037>
- Burke, P. F., Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Louviere, J. J., & Prescott, A. (2013). Why do early career teachers choose to remain in the profession? The use of best–worst scaling to quantify key factors. *International Journal of Educational Research, 62*, 259–268.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.001>
- Burkhauser, S. (2017). How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 126–145.
<https://doi.org/10.3102/0162373716668028>
- Butler, S. K., & Constantine, M. G. (2005). Collective Self-Esteem and Burnout in Professional School Counselors. *Professional School Counseling, 9*(1), 2156759X0500900107.
<https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>

- 
- Chevalier, A., Dolton, P., & McIntosh, S. (2007). Recruiting and Retaining Teachers in the UK: An Analysis of Graduate Occupation Choice from the 1960s to the 1990s. *Economica*, 74(293), 69–96. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2006.00528.x>
- Cho, Y. J., & Lewis, G. B. (2012). Turnover Intention and Turnover Behavior: Implications for Retaining Federal Employees. *Review of Public Personnel Administration*, 32(1), 4–23. <https://doi.org/10.1177/0734371X11408701>
- Clark, A. E., & Senik, C. (2010). Who Compares to Whom? The Anatomy of Income Comparisons in Europe. *The Economic Journal*, 120(544), 573–594. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02359.x>
- Clewell, B., & Villegas, A. (2001). *Evaluation of the DeWitt Wallace- Reader's Digest Fund's pathways to teaching careers program*. Urban Institute.
- Clotfelter, C. T., Helen, F. L., & Jacob, L. V. (2010). Teacher credentials and student achievement in high school: A cross-subject analysis with student fixed effects. *Journal of Human Resources*, 45(3), 655–681.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *School Climate Research and Educational Policy*, 111, 180–213.
- Corcoran, R. P., & O'Flaherty, J. (2018). Factors that predict pre-service teachers' teaching performance. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1433463>
- Crocker, J., & Luhtanen, R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 60–67. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.58.1.60>
- Currid-Halkett, E. (2017). *The sum of small things: A theory of the aspirational class*. Princeton University Press.

- 
- 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>
- Darling-Hammond, L., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* (p. 76). Learning Policy Institute.
- Darling-Hammond, L., & Rothman, R. (2011). *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (p. 54). Alliance for Excellent Education and the Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- De Keere, K., & Spruyt, B. (2019). ‘Prophets in the pay of state’: The institutionalization of the middle-class habitus in schooling between 1880 and 2010. *The Sociological Review*, 67(5), 1066–1085. <https://doi.org/10.1177/0038026118822824>
- De Standaard. (2000). *Vervangingspool op 4 september uit startblokken*. https://www.standaard.be/cnt/dmf19072000_019
- DeAngelis, K. J., Wall, A. F., & Che, J. (2013). The Impact of Preservice Preparation and Early Career Support on Novice Teachers’ Career Intentions and Decisions. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 338–355. <https://doi.org/10.1177/0022487113488945>
- 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>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028*. Departement Onderwijs en Vorming.
- Department for Education England. (2019). *School Workforce in England: November 2018* (p. 14). https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/811622/SWFC_MainText.pdf

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P. (2018a). *Global Teacher Status Index* (p. 105).

Varkey Foundation. <https://www.varkeyfoundation.org/what-we-do/policy-research/global-teacher-status-index-2018/>

Dolton, P., Marcenaro, O., De Vries, R., & She, P.-W. (2018b). *Global teacher status index 2018*.

Varkey Foundation.

Dolton, P., Marcenaro, O., Pistaferri, L., & Algan, Y. (2011). If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance. *Economic Policy*, 26(65), 5–55.

JSTOR.

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>

Elchardus, M., Huyge, E., Kavadias, D., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). *Leraars. Profiel van een beroepsgroep*. LannooCampus.

European Commission. (2013a). *Study on policy measures to improve the attractiveness of the teaching profession in Europe: Final report.: Vol. Volume II*. Publications Office of the

European Union. <http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:NC0113029:EN:HTML>

European Commission. (2013b). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes* (July; p. 59). European Commission.

Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report.


Publications Office of the European Union.


Eurydice. (2019). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe: 2017/18*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.

Eurydice. (2013). *Eurydice: Key Data on Teachers and School Leaders (2013)*. Eurydice Report.

Publications Office of the European Union.

Fitchett, P. G., & Heafner, T. L. (2018). Teacher Quality or Quality Teaching? Eighth Grade Social Studies Teachers' Professional Characteristics and Classroom Instruction as Predictors of U.S.

- 
- History Achievement. *RMLE Online*, 41(9), 1–17.
- <https://doi.org/10.1080/19404476.2018.1514826>
- Flemish parliament. (2018). *Written question about drop-out young teachers-policy measures by Vera Celis (N-VA) to Minister Hilde Crevits. Nr. 345.*
- <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1391230>
- Goertz, G. (2005). *Social science concepts: A user's guide*. University Press.
- Graham, S., & Williams, C. (2009). An Attributional Approach to Motivation in School. In *Handbook of Motivation at School* (pp. 11–33). Routledge.
- Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1987). *Teacher Attrition: The Uphill Climb to Staff the Nations's Schools* (p. 83) [Rand Report]. Rand Corp.
- Groenez, S., & Surkyn, J. (2018). *Een capaciteitsmonitor voor het leerplichtonderwijs—Editie 2018: Meta-analyse*. HIVA KU Leuven.
- 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>
- Gunzenhauser, M. G. (2013). An Occupation's Responsibility: The Role of Social Foundations in the Cultivation of Professionalism. *Critical Questions in Education*, 4(2), 192–204.
- Haberman, M., & Post, L. (1998). Teachers for multicultural schools: The power of selection. *Theory Into Practice*, 37(2), 96–104. <https://doi.org/10.1080/00405849809543792>
- Hallinger, P., & Leithwood, K. (1998). Unseen forces: The impact of social culture on school leadership. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 126–151.
- https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302_6
- Han, S. W., Borgonovi, F., & Guerriero, S. (2017). What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. *American Educational Research Journal*, .
- <https://doi.org/10.3102/0002831217729875>

- 
- Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>
- Hargreaves, L. (2009). The Status and Prestige of Teachers and Teaching. In *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 217–229). Springer, Boston, MA.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-73317-3_13
- Hayes, D. (2004). Recruitment and Retention: Insights into the Motivation of Primary Trainee Teachers in England. *Research in Education*, 71(1), 37–49. <https://doi.org/10.7227/RIE.71.5>
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hendricks, M. D. (2015). Towards an optimal teacher salary schedule: Designing base salary to attract and retain effective teachers. *Economics of Education Review*, 47(Supplement C), 143–167.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.008>
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>
- Hopfenbeck, T. N., & Görgen, K. (2017). The politics of PISA: The media, policy and public responses in Norway and England. *European Journal of Education*, 52(2), 192–205.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12219>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. Routledge.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, Status and Esteem. *Educational Management & Administration*, 29(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review*, 24(4), 431–449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.07.014>

Ingersoll, R. M. (2001). *Teacher turnover, teacher shortages, and the organization of schools*. Center for the study of teaching and policy.

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. (2004). Four Myths About America's Teacher Quality Problem. In *Developing the Teacher Workforce* (Vol. 103, pp. 1–33). University of Chicago Press.

<http://doi.wiley.com/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00029.x>

Ingersoll, R. M., Merrill, E., Stuckey, D., & Collins, G. (2018). *Seven Trends: The Transformation of the Teaching Force – Updated October 2018* (p. 28) [CPRE Research Reports]. Consortium for Policy Research in Education (CPRE).

Ingersoll R. M., & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. 81(2), 201–233. [https://doi.org/doi:](https://doi.org/doi:10.3102/0034654311403323)

[10.3102/0034654311403323](https://doi.org/doi:10.3102/0034654311403323)

Janssens, R., Carlier, D., & Van de Craen, P. (2009). *Staten-Generaal van Brussel. Het onderwijs in Brussel* (Synthesenota nr. 5; p. 19). Brussels Studies.

Jasso, G. (2001). Studying status: An integrated framework. *American Sociological Review*, 66(1), 96–124.

JOP. (2018). *Technisch verslag JOP-monitor 4*. UGent/VUB/KU Leuven.

Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. In

Attracting and Keeping the Best Teachers (pp. 83–98). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5

Kelly, N., Cespedes, M., Clara, M., & Hanaher, P. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93–113.

<https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>

Kenis, P., Michielsens, P., & van Andel, W. (2013). *Kom op tegen planlast! Nderzoek naar initiatieven die de planlast (irriterende regeldruk) voor scholen en leraren in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen.* (p. 63). Antwerp management school.

<https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/rapport-kom-op-tegen-planlast-2013>

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>

Labaree, D. F. (2008). The Winning Ways of a Losing Strategy: Educationalizing Social Problems in the United States. *Educational Theory*, 58(4), 447–460. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00299.x>

Labaree, D. F. (2011). Targeting teachers. *Dissent*, 9–14.


Labaree, D. F. (2014). Let's measure what no one teaches: PISA, NCLB, and the shrinking aims of education. *Teachers College Records*, 116(September), 1–14.


Lanas, M. (2017). Giving up the lottery ticket: Finnish beginning teacher turnover as a question of discursive boundaries. *Teaching and Teacher Education*, 68, 68–76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.011>


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>


Latham, N. I., & Vogt, W. P. (2007). Do Professional Development Schools Reduce Teacher Attrition?: Evidence from a Longitudinal Study of 1,000 Graduates. *Journal of Teacher Education*, 58(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/0022487106297840>


Leach, C. W., van Zomeren, M., Zeibel, S., Vliek, M. L. W., Pennekamp, S. F., Doosje, B., Ouwerkerk, J. W., & Spears, R. (2008). Group-level self-definition and self-investment: A hierarchical (multicomponent) model of in-group identification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(1), 144–165.


- 
- Lindqvist, P., Nordänger, U. K., & Carlsson, R. (2014). Teacher attrition the first five years – A multifaceted image. *Teaching and Teacher Education, 40*, 94–103.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.02.005>
- Liu, X. S. (2007). The effect of teacher influence at school on first-year teacher attrition: A multilevel analysis of the Schools and Staffing Survey for 1999–2000. *Educational Research and Evaluation, 13*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13803610600797615>
- Loeb, S., & Myung, J. (2020). Economic approaches to teacher recruitment and retention. In S. Bradley & C. Green (Eds.), *The economics of education: A comprehensive overview, second edition* (pp. 403–414). Elsevier.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 20*(1), 7–26.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645598>
- Lorah, J. (2018). Effect size measures for multilevel models: Definition, interpretation, and TIMSS example. *Large-Scale Assessments in Education, 6*(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0061-2>
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*(3), 302–318.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education, 14*.
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). 'It has always been my dream': Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development, 10*(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1080/13664530600587311>
- McLean, L., Taylor, M., & Jimenez, M. (2019). Career choice motivations in teacher training as predictors of burnout and career optimism in the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education, 85*, 204–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.020>


- 
- Minnen, J., Verbeylen, J., & Glorieux, I. (2018). Onderzoek naar de tijdsbesteding van leraren in het basis- en secundair onderwijs. Deel 1: Algemeen. *Vlaamse Overheid, Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR*(TOR 2018/17), 57.
- Mockler, N. (2019). Shifting the Frame: Representations of Early Career Teachers in the Australian Print Media. In *Attracting and Keeping the Best Teachers. Issues and Opportunities* (pp. 63–82). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3>
- Moore, M., & Hofman, J. E. (1988). Professional identity in institutions of higher learning in Israel. *Higher Education, 17*(1), 69–79. <https://doi.org/10.1007/BF00130900>
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V): Tables B2 SVa; SVg; SVi*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264091580-en>
- OECD. (2014a). *The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)—2013 Results*. OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science: tables I.4.2; I.5.2. I.2.14*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264208780-en>
- OECD. (2015). *Who wants to become a teacher?* [PISA in Focus]. Organisation for Economic Cooperation and Development. OECD Publishing.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools: Table II 6.56 (version 05-Dec-2016)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2018). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OECD. (2019a). *Education at a Glance 2019*. OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/f8d7880d-en>
- OECD. (2019b). *Education at a Glance 2019. OECD indicators: Table D3.1a*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>


- 
- OECD. (2019c). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2019d). *TALIS 2018 Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Program for International Student Assessment (PISA), 2009, 2012, and 2015 Reading, Mathematics and Science Assessments. Generated using the PISA International Data Explorer*. OECD Publishing. <http://pisadataexplorer.oecd.org>
- OECD, & Eurostat. (2012). *Eurostat-OECD Methodological Manual on Purchasing Power Parities*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.1787/9789264011335-en>
- Onderwijs Vlaanderen. (2016). *Conceptnota aan de Vlaamse regering. Betreft: leraren opleidingen lerarenopleidingen lerarenopleidingen versterken versterken versterken wervende wervende kwalitatieve kwalitatieve kwalitatieve lerarenopleidingen lerarenopleidingen lerarenopleidingen basispijler basispijler basispijler voor hoogstaand hoogstaand onderwijs onderwijs onderwijs. Vlaams minister van Onderwijs*.
- Paniagua, A., & Sánchez-Martí, A. (2018). *Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?* (OECD Education Working Papers No. 190; p. 53). Directorate for Education and Skills, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en>
- Park, H., & Byun, S.-Y. (2015). Why Some Countries Attract More High-Ability Young Students to Teaching: Cross-National Comparisons of Students' Expectation of Becoming a Teacher. *Comparative Education Review*, 59(3), 523–549. <https://doi.org/10.1086/681930>
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-Being, Burnout and Competence: Implications for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2). <https://doi.org/10.14221/ajte.2005v30n2.3>
- Piro, J. M. (2019). *The primacy of PISA. How the world's most important test is changing education globally*. Lexington Books.

- 
- 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>
- Prothero, J., & Beach, L. R. (1984). Retirement Decisions: Expectation, Intention, and Action. *Journal of Applied Social Psychology, 14*(2), 162–174. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1984.tb02228.x>
- 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>
- Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1990). Workplace Conditions and the Rise and Fall of Teachers' Commitment. *Sociology of Education, 63*(4), 241. <https://doi.org/10.2307/2112873>
- Rothmann, S., & Fouché, E. (2018). School Principal Support, and Teachers' Work Engagement and Intention to Leave: The Role of Psychological Need Satisfaction. In *Psychology of Retention Theory, Research and Practice* (pp. 137–156). Springer Berlin Heidelberg.
- Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1619–1629. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.013>
- Rutledge, S. A., Harris, D. N., Thompson, C. T., & Ingle, W. K. (2008). Certify, Blink, Hire: An Examination of the Process and Tools of Teacher Screening and Selection. *Leadership and Policy in Schools, 7*(3), 237–263. <https://doi.org/10.1080/15700760701822132>
- 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>

- 
- Santiago, P. (2002). *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages* (OECD Education Working Papers No. 1; p. 132). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <https://doi.org/10.1787/232506301033>
- Sauder, M., Lynn, F., & Podolny, J. M. (2012). Status: Insights from organizational sociology. *Annual Review of Sociology*, 38, 267–283.
- Schleicher, A. (2018). *World class. How to build a 21st-century school system*. OECD Publishing.
- Schreurs, B., Emmerik, H. V., Cuyper, N. D., Notelaers, G., & De Witte, H. (2011). Job demands-resources and early retirement intention: Differences between blue-and white-collar workers. *Economic and Industrial Democracy*, 32(1), 47–68.
<https://doi.org/10.1177/0143831X10365931>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- See, B. H., & Gorard, S. (2019). Why don't we have enough teachers?: A reconsideration of the available evidence. *Research Papers in Education*, 0(0), 1–27.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568535>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 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>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

- 
- Smith, W. C., & Kubacka, K. (2017). The emphasis of student test scores in teacher appraisal systems. *Education Policy Analysis Archives*, 25(0), 86. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2889>
- Snijders, T. A. B., & Bosker, R. (1999). *Multilevel Analysis An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. SAGE Publications.
- Spruyt, B., & Kuppens, T. (2015). Education-based thinking and acting? Towards an identity perspective for studying education differentials in public opinion and political participation. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 2(3–4), 291–312. <https://doi.org/10.1080/23254823.2016.1150689>
- Struyven, K., Jacobs, K., & Dochy, F. (2013). Why do they want to teach? The multiple reasons of different groups of students for undertaking teacher education. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 1007–1022.
- Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Sullivan, A. M., & Morrison, C. (2014). Enacting policy: The capacity of school leaders to support early career teachers through policy work. *The Australian Educational Researcher*, 41(5), 603–620. <https://doi.org/10.1007/s13384-014-0155-y>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 35. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (pp. 7–24). Nelson Hall.
- Takayama, K. (2008). The Politics of International League Tables: PISA in Japan's Achievement Crisis Debate. *Comparative Education*, 44(4), 387–407. JSTOR.

- 
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education, 45*(4), 451–474.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 67*, 389–398.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006>
- Turner, J. C. (1984). Social identification and psychological group formation. In H. Tajfel (Ed.), *The social dimension. European developments in social psychology* (pp. 518–538). Cambridge University Press.
- Turner, J. C. (1999). Some current issues in research on social identity and self-categorization theories. In N. Ellemers, R. Spears, & B. Doosje (Eds.), *Social identity. Context, commitment, content* (pp. 6–35). Blackwell.
- UNESCO Institute for Statistics. (2016). *The World needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals* (UIS FACT SHEET No. 39; p. 16).
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246124>
- Van Den Borre, L., Van Droogenboeck, F., & Spruyt, B. (2020). *Technical report—Expert survey on teacher training and support policies by country* (p. 12). Vrije Universiteit Brussel.
- Van den Borre, L., Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2020). *Database Expert survey on teacher training and support policies by country*. Binnenkort beschikbaar
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen—Volume I*. (p. Vrije Universiteit Brussel.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). *TALIS 2018 Vlaanderen. Volume II*. Vrije Universiteit Brussel.
- Van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2014). To Stop or Not to Stop An Empirical Assessment of the Determinants of Early Retirement Among Active and Retired Senior Teachers. *Research on Aging, 36*(6), 753–777. <https://doi.org/10.1177/0164027513519449>

- 
- Vandenberg, R. J., & Barnes Nelson, J. (1999). Disaggregating the Motives Underlying Turnover Intentions: When Do Intentions Predict Turnover Behavior? *Human Relations Volume, 52*, 1313–1336.
- Verhoeven, J. C., Aelterman, A., Rots, I., & Buvens, I. (2006). Public perceptions of teachers' status in Flanders. *Teachers and Teaching, 12*(4), 479–500.
<https://doi.org/10.1080/13450600600644350>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (1999). *Vaste benoeming – Voor onderwijspersoneel—Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/vaste-benoeming>
- Watlington, E., Shockley, R., Guglielmino, P., & Felsher, R. (2010). The High Cost of Leaving: An Analysis of the Cost of Teacher Turnover. *Journal of Education Finance, 36*(1), 22–37.
<http://www.jstor.org/stable/40704404>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408–428. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education, 15*, 861–879.
- Weyts, B. (2019). *Beleidsnota Onderwijs 2019-2024*. Brussel: Vlaams Parlement.
- Wilkins, C., & Comber, C. (2015). 'Elite' career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal, 41*(6), 1010–1030. <https://doi.org/10.1002/berj.3183>