



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

Academiejaar 2013 - 2014

Kwalitatief onderzoek naar kwaliteitsvolle retentie bij beginnende leraren

*Het professioneel zelfverstaan van beginnende leraren secundair onderwijs in het
Brussels Hoofdstedelijk Gewest*

Masterproef II neergelegd tot het behalen van de graad van
Master of Science in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde

Promotor: Prof. dr. Geert Devos

Nele De Witte

Voorwoord

Deze masterproef is het eindresultaat van bijna twee jaar werk en eveneens het sluitstuk van mijn opleiding tot pedagoog-onderwijskundige. Uit deze studie heb ik enorm veel geleerd, zowel vakinhoudelijk als persoonlijk. Het onderzoeksproces van deze masterproef hebben sommige mensen van dichtbij beleefd. Nu ik op het punt sta alles af te ronden, wil ik hen bedanken.

Eerst en vooral wil ik professor dr. Geert Devos bedanken. U nam dit jaar onverwacht het promotorschap van dr. Isabel Rots over voor deze studie, maar u hebt me altijd geholpen en gesteund. Als ik vragen of twijfels had kon ik steeds bij u terecht. Ik wil u bedanken voor al uw inhoudelijke tips, maar meer nog voor uw menselijkheid. U nam de tijd om te luisteren en zag waar ik het moeilijk mee had. Dankzij u kreeg ik meer zelfvertrouwen en is deze studie tijdig kunnen worden afgewerkt. Daarbij aansluitend wil ik dr. Isabel Rots bedanken om in het eerste jaar mijn promotor te zijn. Dankzij u heb ik dit interessante onderzoeksgebied leren kennen.

Verder wil ik graag de elf leraren die bereid waren mee te werken aan dit onderzoek oprecht bedanken. Zonder jullie had dit onderzoek niet kunnen plaatsvinden. Bedankt om jullie persoonlijke verhalen met mij te delen, het was een hoogtepunt in deze studie. Door de gesprekken die ik met jullie kon hebben, kreeg ik interesse in de Brusselse realiteit. Bovenal werkten jullie verhalen en motivatie aanstekelijk om zelf in de toekomst aan de slag te gaan als leraar.

Als laatste wil ik graag mijn naaste omgeving bedanken. Tom heeft dit hele proces van op de eerst rij meegemaakt. Ik wil je bedanken voor het delen van mijn blijdschap, het overwinnen van moeilijke momenten, maar bovenal voor al je geduld. Ook mama, Lotte, Niels, Lisse en Stien hebben zo veel als mogelijk interesse getoond in wat ik deed, bedankt daarvoor. Als laatste wil ik mijn goede vriendinnen Eline, Kimberly, Suzanne en Anneleen bedanken. Jullie waren betrokken gedurende het hele proces en hebben altijd willen luisteren naar wat ik te vertellen had. Dat was een opsteker en gaf me de moed om verder te werken.

Tot slot wil ik alle toekomstige lezers bedanken voor hun interesse in deze studie. Ik heb er veel van bijgeleerd, hopelijk u ook!

Nele De Witte

Mei 2014

Deze studie vormt de masterproef als sluitstuk van de opleiding tot Pedagoog in de opleiding Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Gent.

Voor publicatie werden de uitgewerkte data niet toegevoegd in bijlage, gezien de omvang van de data en om de anonimiteit van de respondenten te waarborgen. Als u bevindingen uit dit onderzoek wilt gebruiken of verwerken, is het noodzakelijk dat u de auteur en de studie opgeeft als referentie.

Het onderzoek mag uitsluitend voor niet-commerciële doeleinden worden gebruikt.

Abstract

De grote uitstroom van beginnende leraren in het onderwijs, is een internationaal probleem dat in het Vlaamse onderwijs het sterkst naar voren komt in het secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Daar is ongeveer 48% van de beginnende leraren na vijf jaar alweer uit het Brusselse onderwijs gestroomd. Deze multiple-case-study gaat op zoek naar positieve verhalen van leraren die zijn blijven lesgeven. Daarbij wordt de aandacht gevestigd op kwaliteitsvolle retentie, waarbij leraren gemotiveerd, veerkrachtig en betrokken (blijven) lesgeven. Er worden 11 leraren geïnterviewd om hun professioneel zelfverstaan op te bouwen. Aan de hand van horizontaal vergelijkende analyse worden omstandigheden geïdentificeerd die bij deze leraren van invloed zijn (geweest) voor hun kwaliteitsvolle retentie. Hieruit blijken voornamelijk de persoonlijkheid van de leraar en schoolfactoren belangrijk te zijn. Verder worden er suggesties bevestigd ter bevordering van kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren. De leraren suggereren dat er vooral op macroniveau zaken moeten veranderen, zoals een betere lerarenopleiding en meer aandacht voor de Brusselse context. Vervolgonderzoek zou kunnen bekijken of deze omstandigheden voor alle beginnende leraren in Vlaanderen relevant zijn.

Inhoudsopgave

Figuur- en tabellenlijst	6
Probleemstelling.....	8
Theoretisch kader	10
Beïnvloedende factoren	10
Professioneel zelfverstaan.....	12
Zelfbeeld	13
Zelfwaardegevoel.....	13
Taakopvatting	14
Beroepsmotivatie	15
Toekomstperspectief	15
Kwaliteitsvolle retentie.....	15
Motivatie	16
Betrokkenheid	17
Veerkracht.....	18
Besluit.....	19
Onderzoeksopzet	20
Onderzoeksinstrumenten	20
Participanten	21
Data-analyse	22
Resultaten	24
Beïnvloedende omstandigheden vanuit professioneel zelfverstaan	24
Kwaliteitsvolle retentie	24
Beïnvloedende omstandigheden	26
Microniveau	27
Mesoniveau	34
Macroniveau.....	37
Invloed van leraarskenmerken	39
Onderwijsvorm.....	40
Zij-instromer.....	41
Besluit eerste onderzoeksvraag.....	42

Suggesties ter bevordering kwaliteitsvolle retentie beginnende leraren	43
Microniveau	44
Mesoniveau	45
Macroniveau	47
Besluit tweede onderzoeksvraag	50
Conclusie en discussie.....	50
Interpretatie resultaten	50
Beperkingen.....	55
Aanbevelingen	56
Referenties.....	59
Bijlagen	65

Figuur- en tabellenlijst

<i>Figuur 1:</i> Het persoonlijk interpretatiekader van leraren volgens Kelchtermans.	13
<i>Tabel 1:</i> Identificatiegegevens leraren	23
<i>Tabel 2:</i> Bevorderende omstandigheden kwaliteitsvolle retentie op microniveau	44
<i>Tabel 3:</i> Bevorderende omstandigheden kwaliteitsvolle retentie op mesoniveau	46
<i>Tabel 4:</i> Bevorderende omstandigheden kwaliteitsvolle retentie op macroniveau	48

Probleemstelling

Het onderwijs kampt internationaal met terugkerende lerarentekorten. Dit komt onder meer doordat 20% tot 50% van de beginnende leraren gedurende de eerste vijf jaar van hun loopbaan alweer uit het onderwijs stroomt (Departement Onderwijs en Vorming, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Ingersoll, 2012; Kavenuke, 2013; McKenzie, Emery, Santiago, & Sliwka, 2004; Schleicher, 2012; Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003). Ook in Vlaanderen is dit het geval. Het meest recente arbeidsmarktrapport (Departement Onderwijs en Vorming, 2013) geeft concrete cijfers van leraren jonger dan 30 jaar die vijf jaar nu hun eerste indiensttreding niet meer in het gewoon onderwijs werken. In 2011 bedroegen de uitstroomcijfers voor het kleuteronderwijs 12%, voor het lager onderwijs 14% en voor het secundair onderwijs 22%. De hogere uitstroomcijfers in het secundair onderwijs zouden verklaard kunnen worden door de vakspecialisaties van de leraren. Deze specialisatie kan ertoe leiden dat er meer alternatieve jobmogelijkheden zijn buiten het onderwijs (Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels & Lombaerts, 2012). De uitstroomcijfers van beginnende leraren liggen voor alle onderwijsniveaus veel hoger in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest (verder kortweg 'Brussel'). De uitstroom in 2012 wordt voor het kleuteronderwijs vastgelegd op 35%, het lager onderwijs op 42% en het secundair onderwijs 48% (Departement Onderwijs en Vorming, 2012). De cijfers tonen aan dat de uitstroom van beginnende leraren in Vlaanderen het grootst is in het Brusselse secundair onderwijs.

Het fenomeen dat leraren vrijwillig uit het onderwijs stappen wordt omschreven als uitstroom of attrition (Ingersoll, 2012; Struyven et al., 2012). Soms is er sprake van gezonde uitstroom aangezien er positieve effecten aan verbonden kunnen zijn zoals de uitval van minder bekwame krachten en een dynamisch personeelsverloop (Borman & Dowling, 2008; Kavenuke, 2013, Struyven et al., 2012). Ook kent elk beroep uitval bij startende mensen, maar in het onderwijs is de uitstroom gedurende de eerste vijf jaar problematisch (Ingersoll, 2012). Dit wegens verschillende redenen. Ten eerste zijn gekwalificeerde leraren de basis voor goed onderwijs (Kavenuke, 2013; Struyven et al., 2012). Zij bepalen in grote mate de (variatie in) uitkomsten van leerlingen (Darling-Hammond, 2003; Hattie, 2009). Daarbij werd aangetoond dat vooral de meer getalenteerde leraren vaker het onderwijs verlaten (Borman & Dowling, 2008; Guarina, Santibanez, & Daley, 2006). Door de uitstroom van beginnende leraren gaat er dus veel potentieel verloren (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Als tweede reden is het fenomeen uitstroom ook enorm duur voor de maatschappij (Borman & Dowling, 2008; Darling-Hammond, 2003; Ware & Kitsantas, 2011).

Doordat ongeveer één vijfde van de beginnende leraren het onderwijs vroegtijdig verlaat, heeft het Vlaams onderwijs te kampen met een groot aantal openstaande vacatures (Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Een gevolg hiervan is dat het tegenwoordig niet langer een uitzondering is dat er leraren worden aangeworven die niet over een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs beschikken. Zo heeft bij de start van schooljaar 2010-2011 in het secundair onderwijs in Brussel maar 48% van de leraren een vereist bekwaamheidsbewijs, 26% een voldoende geacht bekwaamheidsbewijs en 26% is aangeworven onder het stelsel 'andere bekwaamheidsbewijzen'. Het aantal leraren met een vereist of voldoende geacht bekwaamheidsbewijs ligt in Brussel veel lager dan in andere regio's (Departement Onderwijs en Vorming, 2012). Ook ondervinden leraren die nog werkzaam zijn in het onderwijs een grotere werkdruk door het lerarentekort (Departement Onderwijs en Vorming, 2011). De verhoogde werkdruk en het aannemen van niet voldoende gekwalificeerde leraren, komt niet uitsluitend voor in Vlaanderen, maar is internationaal op te merken (Schleicher, 2012). Verder is het lerarenkorps in Brussel veel jonger in vergelijking met (de rest van) Vlaanderen. Er worden verschillende redenen gegeven voor de grote uitstroom van beginnende leraren specifiek in Brussel (Departement Onderwijs en Vorming, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2012). Zo wordt er in het arbeidsmarktrapport aangehaald dat de omgevingstaal niet Nederlands is, er een groot aandeel anderstalige leerlingen in Nederlandstalige scholen les volgen, er een stadvlucht van zowel leerlingen als leraren is, de afstand tussen woon- en werkplaats groot is en er hoge vastgoed- en huurprijzen zijn (Departement Onderwijs en Vorming, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2012). Ook andere (internationale) studies geven aan dat de uitstroom van beginnende leraren vooral in stedelijke contexten hoog is (Borman & Dowling, 2008).

Als de uitstroom van beginnende leraren in Brussel nader bekeken wordt zijn er enkele kanttekeningen bij te plaatsen. Zo is er een discrepantie tussen het aantal beginnende leraren dat het onderwijs in Brussel verlaat en zij die het onderwijs definitief verlaten. Zoals eerder aangehaald blijkt dat in 2012 48% van de beginnende leraren jonger dan 30 jaar na vijf jaar niet meer in het Brussels secundair onderwijs te vinden is. Als er gekeken wordt naar het percentage leraren dat na vijf jaar niet meer in het onderwijs werkt, komt dit neer op 27%. Het aantal leraren dat effectief uit het onderwijs stroomt ligt dus opmerkelijk lager dan het aantal leraren dat uit het onderwijs in Brussel stroomt. Toch is de 27% effectieve uitstroom hoger dan de gemiddelde uitstroom van 20% in de rest van Vlaanderen voor het secundair onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2012).

Kwaliteitsvolle retentie van leraren kan het lerarentekort verkleinen alsook de kwaliteit van het onderwijs verbeteren. Eerder onderzoek omtrent kwaliteitsvolle retentie bij leraren in Vlaanderen richtte zich op ervaren leraren (Cornelis, 2012). Aangezien de uitstroom zeer groot is bij beginnende leraren is het belangrijk dat ook dit onderzocht wordt. Onderzoek dat inzicht biedt in de bevordering van de motivatie, veerkracht en kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren in Vlaanderen is echter gering. Vaker wordt er gefocust op de redenen die leiden tot uitstroom, zoals bijvoorbeeld in het onderzoek van Struyven en collega's (Struyven, Vrancken, Brepoels, Engels, & Lombaerts, 2012). Ballet en Kelchtermans (2008) deden wel reeds onderzoek naar de gevoelens van Vlaamse onderwijzers in context van de intensificatie van het lerarenberoep. Hierbij maakten ze gebruik van het professioneel zelfverstaan als theoretisch kader, maar het opzet was niet dit kader te linken aan kwaliteitsvolle retentie. Daarom gaat deze studie op zoek naar beginnende leraren die blijven lesgeven, dit waar de uitstroom het grootst is, namelijk in het Brusselse secundair onderwijs. Via persoonlijke verhalen en het professioneel zelfverstaan wordt op zoek gegaan naar beïnvloedende omstandigheden op de kwaliteitsvolle retentie.

Theoretisch kader

Aangezien de grote uitstroom van leraren problematisch genoemd wordt, is er reeds veel onderzoek naar gedaan. Hieruit komen factoren, inzichten en theorieën naar voor die gekoppeld kunnen worden aan retentie. Deze studie bespreekt eerst factoren met betrekking op retentie en vervolgens theoretische concepten die van belang kunnen zijn bij kwaliteitsvolle retentie.

Beïnvloedende factoren

Er is reeds veel internationaal en Vlaams onderzoek gedaan naar factoren die uitstroom beïnvloeden. Bepaalde persoonskenmerken (man, jong, getrouwd, hoge sociaal economische status) of vakgebieden (wiskunde, wetenschappen en Frans), alsook schoolkenmerken (concentratiescholen) en arbeidsvoorwaarden (hoge werkdruk en werk- en inkomensonzekerheid) zijn gerelateerd aan de uitstroom van leraren (Borman & Dowling, 2008; Darling-Hammond, 2003; Departement Onderwijs en Vorming, 2011; Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Guarino et al., 2006; Huyge, Siongers, & Vangoidshoven, 2009; Kavenuke, 2013; McKenzie et al., 2004; Struyven et al., 2012). Ook verschillende organisatorische schoolkenmerken blijken retentie te beïnvloeden. Voorbeelden hiervan zijn: administratieve ondersteuning, mentorprogramma's voor beginnende leraren, steun van de

directie en samenwerking in een lerarennetwerk (Borman & Dowling, 2008; Darling-Hammond, 2003; Guarino et al., 2006; Huyge et al., 2009; Ingersoll, 2012; Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007; Schleicher, 2012; Struyven et al., 2012; Stokking et al., 2003). Tot slot valt op te merken dat stedelijke en substedelijke scholen, zoals in Brussel en Antwerpen, meer te maken hebben met uitstroom van leraren dan landelijke scholen (Borman & Dowling, 2008; Departement Onderwijs en Vorming, 2013).

Dat de uitstroomcijfers vooral bij beginnende leraren zo hoog liggen, kan verschillende aanleidingen hebben. Het lesgeven is soms te veeleisend, beginnende leraren hebben verkeerde verwachtingen omtrent het beroep (zoals de schoolcultuur) of leraren zijn onvoldoende voorbereid en ervaren in het begin van hun loopbaan een praktijkschok (Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010; Huyge et al., 2009; Stokking et al., 2003). Struyven onderzocht samen met haar collega's (2012) factoren die een invloed hebben op de uitstroom van beginnende leraren in Vlaanderen. Het blijkt dat vooral het toekomstperspectief doorslaggevend is om het onderwijs te verlaten. Leraren hebben in het begin van hun loopbaan vaak weinig werkzekerheid door een opeenvolging van tijdelijke aanstellingen. Daarnaast is het gebrek aan ondersteuning door zowel collega's als directie een belangrijke factor. Als derde blijkt de taakopvatting van invloed te zijn. Een vierde factor is jobtevredenheid en relaties met leerlingen. De ruime invulling van 'jobtevredenheid' blijkt een invloed te hebben op de kwaliteitsvolle retentie van de beginnende leraren. Als laatste factor is ook nog de relatie met de ouders van belang. De onderzoekers besluiten dat beïnvloedende uitstroom-factoren zich vooral op school- en beleidsniveau situeren (Struyven et al., 2012).

Voorgaande factoren kunnen worden toegepast op de Human Capital Theory, ontworpen door Schultz en Becker (Sweetland, 1996). Deze theorie gaat er van uit dat mensen een persoonlijke kosten-batenanalyse maken voordat ze een bepaalde beslissing nemen. De investeringen in de loopbaan en bijhorende studies worden afgewogen tegenover de opbrengsten van het beroep (Struyven et al., 2012). Voorgaande factoren die een invloed blijken te hebben op retentie kunnen worden opgenomen in deze analyse. Dit is een rationele benadering omdat voor- en nadelen tegen elkaar worden afgewogen in de beslissing om het onderwijs te verlaten (Huyge et al., 2011). Zo kan er gezegd worden dat de kosten van uitstroom voor leraren in het begin van hun carrière kleiner zijn tegenover eventuele baten. Beginnende leraren hebben bijvoorbeeld minder domeinspecifiek kapitaal dat niet transfereerbaar is en meer keuzes op de arbeidsmarkt dan hun oudere collega's (Struyven et

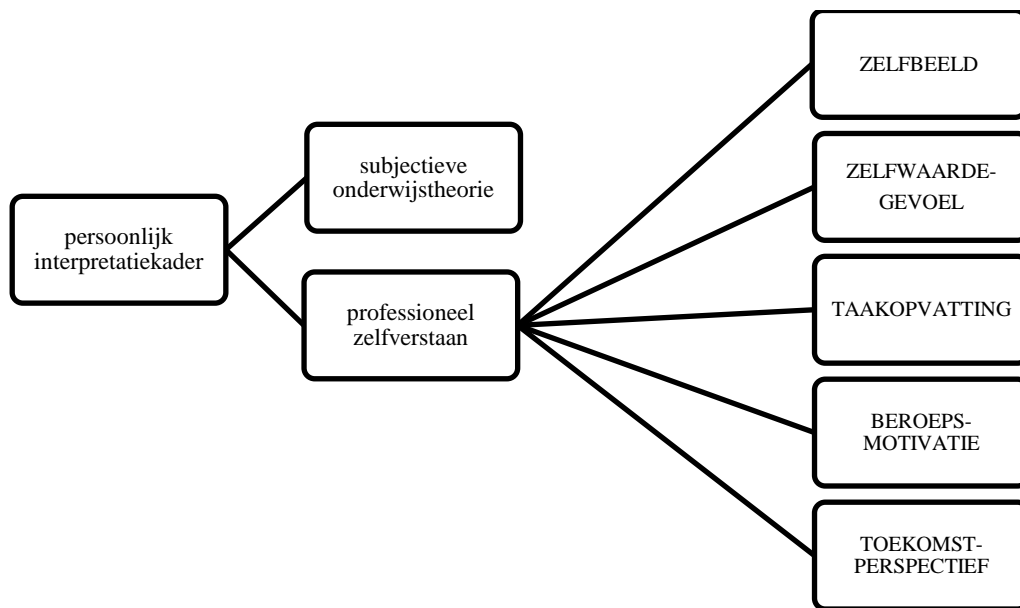
al., 2012). Ook zijn veranderingen in het persoonlijk leven belangrijke redenen om het onderwijs te verlaten en deze vinden vooral in het begin van de carrière plaats (Borman & Dowling, 2008). Tenslotte blijkt de aantrekkelijkheid van het beroep ook zeer doorslaggevend. Zolang het onderwijzen als beste naar voor komt uit alle mogelijke opties voor de leraar, is de kans groter dat deze blijft lesgeven (Guarino et al., 2006).

Het professioneel zelfverstaan

Voorgaande factoren blijken retentie te beïnvloeden, maar geven geen inzicht in het verband ertussen. Zo werd gesteld dat de ligging van een school een invloed heeft op de uitstroom van leraren. Toch is het niet zo eenvoudig te stellen dat de ligging en uitstroom rechtstreeks gecorreleerd zijn. Mediërende factoren, zoals de interpretatie en betekenisgeving van de leraar, zijn daarbij van belang (Ballet, Kelchtermans, Martens, & Roels, 2006). Het professioneel zelfverstaan, ontwikkeld door Kelchtermans (1994), probeert die individuele betekenisgeving van de leraar weer te geven. Het onderwijzen wordt dan opgevat als een emotionele activiteit, waarbij de beleving en gevoelens van de individuele leraar centraal staan (Gu & Day, 2007). Deze invalshoek is belangrijk aangezien de beslissing om in het onderwijs te blijven vaak berust op innerlijke waarden en persoonlijke betekenisgeving van de leraar.

Kelchtermans (1994) probeerde in zijn onderzoek aan de hand van biografische loopbaanverhalen de professionele identiteit van de leraar op te bouwen. Uit dit onderzoek is het persoonlijk interpretatiekader ontstaan. Dit is een kader eigen aan de individuele leraar, van waaruit hij de wereld rond zich interpreteert en zin geeft. Het is continu in ontwikkeling door interacties met de omgeving (Hong, 2010). Het persoonlijk interpretatiekader bestaat uit de subjectieve onderwijstheorie en het professioneel zelfverstaan van de leraar. De subjectieve onderwijstheorie bestaat uit kennis en opvattingen over het lesgeven. Deze kennis en opvattingen fungeren als een referentiekader voor het handelen van de leraar. Het professioneel zelfverstaan wordt beschreven als “de wijze waarop leerkrachten zichzelf zien als leerkracht” (Kelchtermans, 1994, p. 81). Die opvatting over zichzelf geeft mee vorm aan het professioneel handelen van de leraar. Het begrip ‘professioneel zelfverstaan’ wordt verkozen boven het begrip identiteit, omdat het meer dynamisch is. Enerzijds is het zelfverstaan meer tijdelijk van aard, aangezien het rekening houdt met het verleden, heden en de toekomst van de leraar. Hierdoor kan het zelfverstaan veranderen over tijd, in tegenstelling tot het begrip identiteit. Anderzijds is het een begrip met twee interpretaties. Het omvat het proces van zichzelf begrijpen, alsook het product dat de opvatting over zichzelf als leraar

omvat (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2005). Het professioneel zelfverstaan wordt opgedeeld in vijf componenten, die nog uitgebreider besproken worden. Figuur 1 geeft weer hoe het persoonlijk interpretatiekader vorm krijgt.



Figuur 1: Het persoonlijk interpretatiekader van leraren volgens Kelchtermans. Aangepast van De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief (p. 277), door G. Kelchtermans, 1994, Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Zelfbeeld

Het zelfbeeld van een leraar beschrijft de manier waarop de leraar zichzelf ziet. Het is het antwoord op de vraag ‘wie ben ik als leraar?’. Dit zelfbeeld kan beschreven worden aan de hand van zelftyperingen en vormt de descriptieve dimensie van het professioneel zelfverstaan. De leraar beschrijft hoe hij zichzelf ziet in het heden en hoe dat beeld kan beïnvloed zijn door het verleden. In eerder onderzoek bleken bepaalde thema’s in het zelfbeeld naar voor te komen, zoals inzet voor de job, uitoefening van gezag, stiptheid of slordigheid en sociale interacties (Kelchtermans, 1994). Het zelfbeeld blijkt ook erg afhankelijk te zijn van de manier waarop de leraar door anderen gezien wordt. Contacten met ouders, directie, collega’s en leerlingen vormen mee het beeld dat de leraar van zichzelf heeft (Kelchtermans, 2012).

Zelfwaardegevoel

Doelmatigheidsbeleving kan beschreven worden als “de mate waarin de leerkracht zichzelf bekwaam vindt” (Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2003, p. 4). Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy beschrijven het eerder als “het oordeel over de eigen kwaliteiten om bij leerlingen, ook moeilijke of ongemotiveerde, het gewenste engagement en leren te bereiken” (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, p. 783). Het sluit dus aan bij de

component 'zelfwaardegevoel' van het professioneel zelfverstaan, dat Kelchtermans (1994) beschrijft als de waardering van de leerkracht over zijn eigen professioneel handelen. De verschillende definities die aan het begrip worden toegekend, tonen aan dat het een multidimensioneel concept is dat moeilijk te meten valt (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

De doelmatigheidsbeleving als oordeel over zichzelf als leraar is zeer belangrijk voor (beginnende) leraren. Als een leraar gelooft in zichzelf bij moeilijkheden, zal hij moeite doen om de problemen te overwinnen (Gu & Day, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Het zelfwaardegevoel is daarbij ook verbonden in een dynamiek proces met de veerkracht en het welbevinden van de leraar. Dit is belangrijk want het bepaalt mee hoeveel leraren willen investeren in lesgeven en welke doelen ze voorop stellen (Aelterman et al., 2003; Gu & Day, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Verder is het verbonden met de resultaten en motivatie van leerlingen, enthousiasme en betrokkenheid bij het lesgeven, de professionele ontwikkeling alsook de retentie van leraren (Collie et al., 2011; Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Het is gebleken dat de doelmatigheidsbeleving van een leraar vooral wordt gevormd door ervaringen waarbij de leraar het gevoel heeft de situatie te beheersen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Aangezien beginnende leraren minder van deze ervaringen hebben dan ervaren leraren, zijn bij hen ook andere contextfactoren van invloed. Zo hebben de aanwezige bronnen en ondersteuning vanuit de school, alsook promotie een sterke impact op de doelmatigheidsbeleving van beginnende leraren (Gu & Day, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Verder zijn het schoolklimaat en het leiderschap ook van invloed op het vertrouwen in eigen kunnen (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Eens de doelmatigheidsbeleving van een leraar is gevormd, blijft deze redelijk stabiel (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Ervaring heeft dus niet meteen effect op het geloof in zichzelf als leraar (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010). Positief is dat onderzoek van Aelterman en collega's een hoge doelmatigheidsbeleving bij Vlaamse leraren vaststelt (Aelterman et al., 2003).

Taakopvatting

Een leraar heeft ook altijd een bepaalde voorstelling van wat zijn beroep juist inhoudt. Dat zit vervat in de taakopvatting. De persoonlijke betekenisgeving van de leraar is hierbij belangrijk. Het is geen beschrijving van de taak van de leraar, maar het antwoord op de vraag 'wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn?'. Aangezien dit antwoord steeds een norm

bevat, is dit de normatieve component van het professioneel zelfverstaan (Kelchtermans, 1994). In deze taakopvatting komen diepgewortelde overtuigingen van goed onderwijs en morele verplichtingen naar leerlingen toe naar voor (Kelchtermans, 2012). Uit eerder onderzoek blijkt dat leraren voornamelijk pedagogisch-didactische deskundigheid, omgang met de leerlingen en vernieuwingsbereidheid belangrijk vinden (Kelchtermans, 1994).

Beroepsmotivatie

Kelchtermans beschrijft beroepsmotivatie als de drijfveren van de leraar en dus als de conatieve dimensie van het professioneel zelfverstaan. Het zijn de motieven van de leraar als persoon om te kiezen voor het lerarenberoep en er dan werkzaam te blijven (Kelchtermans, 1994; Kelchtermans, 2012). De motivatie van leraren kan gevormd worden door oordelen over drie zaken. Als eerste is er het oordeel over de eigen vaardigheden om les te geven. Waarden en interesses in lesgeven vormen een tweede oordeel. Het derde oordeel handelt over de kosten en baten van het beroep. Motivatie is daarbij niet gecorreleerd met het aantal jaren ervaring van de leraar (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010). Beroepsmotivatie bepaalt het engagement van de leraar in zijn beroep (Kelchtermans, 1994). Het is gebleken dat de minst gemotiveerde leraren vaker uitstromen. Mensen die kiezen voor het lerarenberoep hebben vooral intrinsieke beweegredenen zoals graag lesgeven, met kinderen omgaan, kennis overdragen, liefde voor het vak of een sociale bijdrage leveren (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010; Huyge et al., 2009).

Toekomstperspectief

De vijfde component die deel uitmaakt van het professioneel zelfverstaan van de leraar is het toekomstperspectief. Het is de enige prospectieve dimensie van het professioneel zelfverstaan. Het omvat de persoonlijke “verwachtingen van de leraar in verband met de toekomstige ontwikkeling van de beroepssituatie en de beleving daarvan” (Kelchtermans, 1994, p. 90). Het is het antwoord op de vraag hoe de leraar zelf aankijkt tegen de beroepsjaren die nog volgen en beschrijft dus de toekomstige beroepsbetrokkenheid van de leraar. Dat beeld kan beïnvloed worden door angst voor toekomstige moeilijkheden en fysieke problemen (Kelchtermans, 1994).

Kwaliteitsvolle retentie

Retentie van leraren wil zeggen dat leraren blijven lesgeven. Dit kan enerzijds gewoon een fysieke voortzetting zijn van de rol als leraar, maar belangrijker is kwaliteitsvolle retentie waarbij sterke motivatie en betrokkenheid aanwezig zijn (Gu & Day, 2007). Ook veerkracht

is verbonden aan kwaliteitsvolle retentie. Als leraren hieraan voldoen streven zij ernaar het best mogelijke onderwijs aan hun leerlingen aan te bieden. Veerkracht, betrokkenheid en motivatie beïnvloeden daarbij zowel het welbevinden van de leraar als van de leerlingen waardoor deze drie componenten van belang zijn voor goed onderwijs (Gu & Day, 2007). Of er sprake is van kwaliteitsvolle retentie bij een leraar, kan afgeleid worden uit zijn persoonlijk professioneel zelfverstaan. Kenmerkend aan deze retentie is dat leraren ook in de toekomst, onder veranderende of uitdagende omstandigheden, zich blijven inzetten. Dankzij hun motivatie, veerkracht en betrokkenheid slagen ze erin zich aan te passen aan veranderingen (Day & Gu, 2007).

Motivatie

Sterke (innerlijke) motivatie kan dienen als buffer tegen negatieve ervaringen, veranderingen of extra werklast (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010; Gu & Day, 2007; Piot, Kelchtermans, & Ballet, 2010). Leraren geven aan dat de relatie met hun leerlingen een motiverende factor kan zijn. Vooruitgang boeken met leerlingen en ze zien ontwikkelen, sterkt de motivatie van leraren (Brunetti, 2006; Gu & Day, 2007; Piot et al., 2010). Daarnaast kan ook de omgeving waarin beginnende leraren terecht komen een motiverende factor zijn. Werken in een team dat motivatie uitstraalt, alsook erkenning krijgen van meer ervaren collega's, kan de motivatie van de beginnende leraar versterken (Piot et al., 2010). Tenslotte zorgen ook jobtevredenheid en verbondenheidsgevoel voor motivatie om te blijven lesgeven. Deze kunnen bewerkstelligd worden door bijvoorbeeld een ondersteunende omgeving aan te bieden, goed klasmanagement en gemeenschappelijke waarden en doelen in de school voorop te stellen (Brunetti, 2006; Kersaint et al., 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Vlaams onderzoek toont aan dat sommige leraren zeer gemotiveerd zijn door te werken in scholen met een negatief imago. Het doorbreken van dit negatieve imago zien zij net als een uitdaging. De leraren zijn dan gemotiveerd om goede resultaten met de leerlingen te boeken. Sterke beroepsmotivatie fungeert dan, samen met onder meer collegialiteit, een mentor voor beginnende leraren en de visie van de school, als mediërende factor voor de 'extra problemen' horende bij multi-etnische scholen. Die extra problemen zijn bijvoorbeeld een grotere praktijkschok, klasmanagement problemen en meer werklast door taalproblemen (Piot et al., 2010). Ook ondermeer onderzoek van Brunetti (2006) toont deze motivatie van leraren in 'moeilijke' scholen aan.

Betrokkenheid

De betrokkenheid van leraren bij het lesgeven sluit aan bij motivatie en is een concept dat op vele manieren gedefinieerd kan worden. Collie, Shapka en Perry (2011) delen betrokkenheid op in verschillende onderdelen. Organisatorische betrokkenheid is de identificatie van een leraar met de school als organisatie. Als er sprake is van hoge organisatorische betrokkenheid zal een leraar blijven lesgeven op dezelfde school. Samenwerken met collega's in een ondersteunende omgeving heeft hier een positieve invloed op. Als tweede gaat betrokkenheid op het algemene lesgeven over het engagement tegenover het beroep zelf. Toekomstige beroepsbetrokkenheid tenslotte handelt over het engagement naar het lesgeven in de toekomst (Collie et al., 2011).

Aangezien betrokkenheid samenhangt met motivatie, is het van belang voor de leraar betrokken te zijn (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010; Ware & Kitsantas, 2011). Ook voor scholen zijn betrokken, gemotiveerde leraren van belang want bij deze leraren kan er gesproken worden van kwaliteitsvolle retentie die dan weer het onderwijs verbetert (Ware & Kitsantas, 2011). Het belangrijkste zijn betrokken leraren voor de leerlingen. De leraar heeft een invloed op ondermeer het welbevinden, zelfvertrouwen en het schoolsucces van leerlingen (Collie et al., 2011; Ware & Kitsantas, 2011). Onderzoek van Fokkens-Bruinsma en Canrinus (2010) toont aan dat beginnende leraren een lagere continuerende betrokkenheid hebben dan hun ervaren collega's. Als beginnende leraren het onderwijs willen verlaten denken ze minder kosten te maken dan hun ervaren collega's die zouden uitstromen. Die ervaren leraren zouden bij een overstap weer onderaan de carrière- en salarisladder moeten beginnen (Fokkens-Bruinsma & Canrinus, 2010). Weinig betrokkenheid van leraren is ook gerelateerd aan burn-out en uitstroom (Collie et al., 2011).

De betrokkenheid van de leraar wordt beïnvloed door een positief schoolklimaat. Dat bestaat uit samenwerking tussen leraren, perceptie van leraren over het gedrag en motivatie van de studenten, schoolmiddelen als materiaal, participatie in besluitvorming en tenslotte vernieuwing (Collie et al., 2011). Ook kan de directie de betrokkenheid van de leraar bevorderen, door bijvoorbeeld duidelijke verwachtingen voorop te stellen en de verwezenlijkingen van leraren te erkennen (Ware & Kitsantas, 2011). Verder kan ondersteuning zoals inductieprogramma's de betrokkenheid van beginnende leraren verhogen (Ingersoll & Strong, 2011). Tot slot wordt betrokkenheid ook versterkt door een grote doelmatigheidsbeleving en welbevinden van de leraar (Collie et al., 2011).

Veerkracht

De reviewstudie van Beltman, Mansfield en Price (2011) maakt duidelijk dat veerkracht een breed concept is. Veerkracht wordt beschreven als de capaciteit om om te gaan met veranderingen, ‘to bounce back’ (Gu & Day, 2007, p. 1302) of de sterkte om betrokken te blijven ondanks uitdagende condities (Brunetti, 2006). Veerkracht is verbonden aan het gevoel van roeping, doelmatigheidsbeleving en motivatie van de leraar, wat dan weer belangrijk is om iets te bereiken in het leven van de leerlingen. Tenslotte is aandacht voor veerkracht een positief perspectief om om te gaan met veranderingen en daarbij motivatie en betrokkenheid te behouden (Gu & Day, 2007). Leraren zijn daarmee een voorbeeld voor hun leerlingen.

Veerkracht is een psychologisch en multi-dimensioneel geconstrueerd concept. Aangezien het gevormd kan worden door verschillende factoren, is het bij elke leraar anders en kan het ook veranderen in de tijd (Gu & Day, 2007). Enerzijds zijn er persoonlijke factoren die mee veerkracht vormen. Hierbij zijn het gevoel van roeping tot het onderwijs, gevoel voor humor, motivatie en een sterke doelmatigheidsbeleving belangrijk (Beltman et al., 2011; Bobek, 2002; Gu & Day, 2007). Verschillende persoonlijke factoren kunnen daarbij beschermend werken zoals altruïsme, intrinsieke motivatie, sterke doelmatigheidsbeleving en professionele reflectie (Beltman et al., 2011; Bobek, 2002). Anderzijds beïnvloeden ook omgevingsfactoren de veerkracht. Daarbij kan er onderscheid gemaakt worden tussen de externe school- en beleidscontext. Voor beginnende leraren wordt vooral de ondersteuning in de school als belangrijk beschouwd. Hieronder valt dan ondersteunend leiderschap, collegialiteit, erkenning, goede relatie met leerlingen en het gevoel van een gemeenschap op de school (Bobek, 2002; Gu & Day, 2007). Uit andere studies komt ook nog naar voor dat professionele ontwikkeling en inductieprogramma's belangrijke contextfactoren zijn (Beltman et al., 2011). Beschermende factoren uit de context kunnen ook administratieve ondersteuning of ondersteuning van familie en vrienden zijn (Beltman et al., 2011; Bobek, 2002). Tot slot blijken de leerlingen een inspiratiebron te zijn voor de leraar, als die ziet hoe zijn leerlingen omgaan met moeilijkheden (Beltman et al., 2011).

Het concept veerkracht is dus een individueel kenmerk dat beïnvloed kan worden door verschillende factoren. Zowel persoonlijke als omgevingsfactoren kunnen beschermend werken maar ook risico's vormen. Weinig zelfvertrouwen en tijdsdruk zijn voorbeelden van risicofactoren die de veerkracht kunnen ondermijnen. Dit verdient aandacht want veerkracht is een belangrijk kenmerk voor de kwaliteitsvolle retentie van leraren (Bobek, 2002; Brunetti,

2006; Gu & Day, 2007). Dit is nog meer zo voor leraren die lesgeven in zogenaamd 'moeilijke' scholen (Brunetti, 2006).

Besluit

Vlaanderen kampt net als vele andere landen met een terugkerend lerarentekort, mede door de grote uitstroom van beginnende leraren. Cijfers uit het arbeidsmarktrapport tonen aan dat de uitstroom van leraren secundair onderwijs vijf jaar na de start van hun loopbaan in Brussel het grootst is (Department Onderwijs en Vorming, 2013). Daar de grote uitstroom de kwaliteit van het onderwijs kan doen dalen, gebeurt er veel onderzoek naar de retentie van beginnende leraren (Borman & Dowling, 2008; Guarino et al., 2006; Struyven et al., 2012). Dat onderzoek brengt voornamelijk factoren in kaart die een invloed kunnen hebben op retentie. Daarbij zijn vooral relaties met leerlingen, ondersteuning vanuit de school, collega's en directie belangrijk gebleken. Deze factoren zijn niet voor elke leraar doorslaggevend om te blijven lesgeven. Van belang is de betekenis die leraren geven aan hun omgeving. Die betekenisgeving is voor elke leraar anders en is gestoeld op het persoonlijk interpretatiekader van de leraar. Onderdeel van dit kader is het professioneel zelfverstaan, dat als het ware de identiteit van de leraar vormt. De invulling van het zelfbeeld, zelfwaardegevoel, de beroepsmotivatie, taakopvatting en het toekomstperspectief geeft weer in welke mate de leraar voldoet aan kwaliteitsvolle retentie. Hierbij blijft de leraar betrokken, gemotiveerd en veerkrachtig lesgeven, wat de kwaliteit van het onderwijs en het welbevinden van leerlingen en leraar ten goede komt. Het lesgeven wordt dus opgevat als een sociaal cultureel evenement, waarbij betekenisgeving van de leraar centraal staat (Gu & Day, 2007).

Deze masterproef heeft als doel een bijdrage te leveren aan het voorlopig beperkte onderzoek omtrent kwaliteitsvolle retentie bij beginnende leraren. Daarbij wil deze studie uitgaan van een positieve benadering door aandacht te besteden aan leraren die gemotiveerd, veerkrachtig en betrokken lesgeven. De persoonlijke betekenisgeving van beginnende leraren die meer dan vijf jaar lesgeven staat hierbij centraal. Bij het bevragen van de leraren zal er gefocust worden op hun professioneel zelfverstaan en de betekenisgeving van hun context. Deze studie richt zich daarbij op een context waar sprake is van veel uitstroom, namelijk het secundair onderwijs in Brussel. Dit onderzoek beoogt omstandigheden te duiden die bij de individuele Brusselse beginnende leraren van invloed zijn op hun motivatie, betrokkenheid en veerkracht. De persoonlijke verhalen kunnen inzicht brengen in de kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren in een omgeving waar uitstroom het grootst is.

Dit leidt tot volgende onderzoeksvragen:

- 1: Welke omstandigheden hebben volgens beginnende leraren secundair onderwijs in Brussel ervoor gezorgd dat ze gemotiveerd, veerkrachtig en betrokken blijven lesgeven?
 - 1a: Welke verschillen kunnen daarbij worden vastgesteld naargelang leraarskenmerk?
- 2: Welke omstandigheden kunnen volgens Brusselse leraren ervoor zorgen dat de kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren wordt bevorderd in Brussel?

Onderzoeksopzet

Dit kwalitatieve multiple-case study onderzoek maakt gebruik van diepte-interviews, aangezien het lesgeven wordt gezien als een emotionele activiteit, waarbij persoonlijke betekenisgeving centraal staat. Diepte-interviews zijn geschikt om ervaringen, gedachten en gevoelens van leraren te bevragen (Howitt, 2010). Het verschil met kwantitatief onderzoek is dat kwalitatief onderzoek het gedrag van de leraar en interacties met anderen in kaart probeert te brengen (Rots, 2010). Er werd gebruik gemaakt van semi-gestructureerde interviews om zo de ik-verhalen te reconstrueren waardoor de dynamische opvatting van het professioneel zelfverstaan tot zijn recht kan komen (Kelchtermans, 1994). Bij semi-gestructureerde interviews wordt een interviewleidraad opgesteld, maar wordt er ook voldoende ruimte gelaten voor het verhaal van de geïnterviewde. Hierdoor neemt de participant actief deel aan het onderzoek en kan “de subjectieve beleving van ervaringen en gebeurtenissen” (Kelchtermans, 1994, p. 39) duidelijk gemaakt worden. Door de opgestelde hoofdvragen blijft een structuur in de gegevens zichtbaar maar is er ook vrijheid voor individuele ervaringen, gedachten en gevoelens van de leraar (Rots, 2010).

Onderzoeksinstrumenten

Aangezien er reeds onderzoek is gedaan naar de betrokkenheid, veerkracht en motivatie van ervaren leraren in Vlaanderen en dit onderzoek zich toespitst op beginnende leraren, zijn de onderzoeksinstrumenten gebaseerd op voorgaand onderzoek (Cornelis, 2012). Als eerste werden enkele identificatiegegevens van de leraar bevraagd om een profiel te schetsen (zie bijlage 3). Nadien vond er een interview plaats. De leidraad van het semi-gestructureerd interview bevat de hoofdvragen van dit onderzoek (zie bijlage 4). Daarnaast was er de mogelijkheid voor zowel de onderzoeker als de geïnterviewde om extra vragen te

stellen, antwoorden te verdiepen, ... Het interview be vraagt eerst het professioneel zelfverstaan van de leraar, gebaseerd op het conceptueel kader van Kelchtermans (1994). Door een reeds bestaande leidraad te gebruiken, streeft deze studie een hogere betrouwbaarheid na. Een tweede deel van het interview handelt over omstandigheden die van invloed kunnen zijn op de retentie. Hierbij werd de indeling van beïnvloedende factoren opgesteld door Struyven en collega's (2012) gevolgd. Tenslotte peilt een afsluitend deel naar suggesties van de participant om kwaliteitsvolle retentie bij beginnende leraren in Brussel te bevorderen. De onderzoeksinstrumenten werden op voorhand getest om na te gaan of deze echt meten wat bedoeld wordt. Dit gebeurde bij een leraar met eenzelfde profiel als de beoogde respondenten, om zo de validiteit van dit onderzoek te verhogen.

Tevens werd er een informed consent opgesteld en toestemming gevraagd om het interview op te nemen (zie bijlage 2). Dit informed consent is gebaseerd op het standaard formulier van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent en het informed consent dat werd gebruikt in het onderzoek van Cornelis (2012). De verwerking en rapportage van de verkregen gegevens gebeurde anoniem door pseudoniemen te gebruiken.

Participanten

Participanten die deelnemen aan dit onderzoek zijn leraren die lesgeven in het secundair onderwijs in Brussel. Er werden e-mails verstuurd met de uitnodigingsbrief (zie bijlage 1) als bijlage om de scholen te bereiken. De uitnodigingsbrief voor leraren kon zo eventueel verder verspreid worden. Nadien werden alle scholen ook nog eens telefonisch gecontacteerd. Tot slot werd er een oproep via sociale media gedeeld. Met deze sampling aanpak werden een 15-tal leraren bereikt, waarvan er uiteindelijk 11 aan het onderzoek hebben deelgenomen. De participanten, zowel recent afgestudeerde leraren als zij-instromers, geven tussen 4 en 10 jaar les. Dit sluit aan bij de indeling van de loopbaan van leraren volgens de VITAE studie waarbij beginnende leraren worden beschreven als leraren die nul tot vier jaar en vijf tot zeven jaar lesgeven (Gu & Day, 2007). Aangezien de grote uitstroomcijfers in onderzoeken meestal de uitstroom na vijf jaar weergeven, focust dit onderzoek zich dus op leraren met een loopbaan van meer dan vijf jaar. Door de beperkte doelgroep en respons, werden er enkele uitzonderingen gemaakt. Omtrent andere kenmerken streefde deze studie diversiteit na. Er werd bedoeld op een heterogeniteit van geslacht, vakspecialisatie, opleiding, onderwijsvorm, ... om de werkelijkheid zo goed mogelijk na te streven.

Een overzicht van de participanten groep van 11 leraren:

- Er zijn negen vrouwelijke en twee mannelijke leraren.
- De leraren geven les in acht verschillende Nederlandstalige, Brusselse scholen.
- Vijf scholen behoren tot het gemeenschapsonderwijs, drie tot het vrij gesubsidieerd onderwijs.
- Vijf leraren geven les in tso en bso, een leraar in aso en tso, vier leraren geven uitsluitend les in aso en een leraar geeft les in kso.
- De leraren geven volgende vakken: Nederlands, Engels, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, project algemene vakken, lichamelijke opvoeding, verwarming, elektriciteit, socio-economische initiatie, kunstgeschiedenis, academische taalbeheersing en niet-confessionele zedenleer.
- De leraren hebben tussen de 4 en 10 jaar ervaring.
- Zes leraren geven altijd al les in hun huidige school, twee leraren hebben nog in een andere school gewerkt, de overige drie leraren hebben tijdelijke functies gehad in minstens twee andere scholen voor ze terecht kwamen in hun huidige school.
- Twee leraren combineren deeltijds lesgeven met een andere job, de overige negen leraren werken voltijds in het onderwijs.
- Zeven leraren behaalden een universitair diploma, drie leraren behaalden het bachelordiploma secundair onderwijs waarvan een leraar daarna nog een masterdiploma behaalde, een leraar behaalde het diploma verwarming. Alle leraren hebben een diploma pedagogische bekwaamheid behaald.
- Drie leraren nemen nog een functie op binnen de school naast het lesgeven: een leraar is graadcoördinator en mentor van beginnende leraren, een leraar is leerlingenbegeleider en een leraar is taalanker.

Data-analyse

Er werd gebruik gemaakt van een interpretatieve analyse van de verkregen gegevens (Miles & Huberman, 1994; Rots, 2010). Alle interviews werden opgenomen en nadien letterlijk overgezet naar tekst. Dit verhoogt de betrouwbaarheid van deze studie. Deze transcripties werden dan verwerkt, waarbij de betekenis van de tekst(fragmenten) centraal stond (Rots, 2010). Hiervoor werd gebruik gemaakt van zeven categorieën, namelijk de vijf componenten van het professioneel zelfverstaan, ‘kwaliteitsvolle retentie’ en ‘suggesties’. Ook werden er kernwoorden zoals ‘ondersteuning collega’s’ of ‘pos. invloed mentor’

toegevoegd. Deze kernwoorden zijn gebaseerd op eerdere Vlaamse onderzoeksbevindingen (Cornelis, 2012; Struyven et al, 2012). Vanuit die verwerking werden er vervolgens verticale analyses opgesteld. Die vormen een synthese van het interview met eerst een formele beschrijving van de leraar (leeftijd, diploma, aantal jaar ervaring, ...) en vervolgens de invulling van de vijf componenten van het professioneel zelfverstaan volgens de leraar. Dankzij de aangebrachte categorieën en kernwoorden is de structuur van elke samenvatting dezelfde. De verticale analyse van Stien werd als voorbeeld opgenomen in bijlage 5. Een overzicht van identificatiegegevens is opgenomen in tabel 1.

Tabel 1: Identificatiegegevens leraren

Naam	Leef-tijd	Startjaar	Opleiding	Graad & onderwijsvorm	Vakken	Zij-instromer
Ben	31	2005	Geschiedenis	3 ^e graad tso en bso	Geschiedenis, aardrijkskunde en project algemene vakken	Nee
Evi	31	2005	Lerarenopleiding (Lichamelijke opvoeding en economie)	1 ^e en 2 ^e graad aso	Lichamelijke opvoeding, socio-economische initiatie en economie	Nee
Jan	40	2010	Verwarming	2 ^e en 3 ^e graad tso en bso	Verwarming en elektriciteit	Ja
Katrien	33	2008	Kunstwetenschappen en archeologie	3 ^e graad kso	Kunstgeschiedenis	Ja
Lies	32	2009	Lerarenopleiding (Nederlands, Engels en geschiedenis) en Moraalwetenschappen	1 ^e en 2 ^e graad aso	Nederlands en niet-confessionele zedenleer	Nee
Lore	28	2010	Germaanse talen	2 ^e en 3 ^e graad tso en bso	Nederlands en project algemene vakken	Ja
Martine	33	2006	Politieke wetenschappen en culturele studies	2 ^e en 3 ^e graad aso en tso	Nederlands	Ja
Rita	59	2008	Chemie en Neurolinguïstisch programmeren	1 ^e graad tso en bso	Wiskunde	Ja

Sofie	29	2009	Lerarenopleiding (Engels, Nederlands en geschiedenis)	1 ^e en 2 ^e graad tso en bso	Engels, geschiedenis en project algemene vakken	Nee
Stien	33	2003	Taal-en letterkunde	3 ^e graad aso	Nederlands en Engels	Nee
Vera	42	2007	Germaanse filologie Nederlands-Engels	3 ^e graad aso	Nederlands en academische taalbeheersing	Ja

Aan de participanten werd vervolgens gevraagd om hun persoonlijke synthese na te lezen en eventuele opmerkingen door te sturen. Deze member-check verhoogt de validiteit van deze studie. Tot slot werd er gewerkt met een voortdurende vergelijkende analyse van de cases. De verticale analyses werden hiervoor systematisch vergeleken en meerdere malen gelezen (Miles & Huberman, 1994; Rots, 2010). Gedurende deze horizontale analyse werd gezocht naar bepaalde gelijkenissen, patronen, verschillen, ... die aan bod komen als gemeenschappelijk of net niet.

Resultaten

Beïnvloedende omstandigheden vanuit professioneel zelfverstaan

De eerste onderzoeksvraag peilt naar omstandigheden die naar voor komen in het professioneel zelfverstaan en van invloed zijn op kwaliteitsvolle retentie. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden werd er gedurende de horizontale analyse eerst nagegaan of er sprake is van kwaliteitsvolle retentie. Vervolgens welke omstandigheden hier van invloed op zijn en tot slot of deze omstandigheden in verband kunnen gebracht worden met bepaalde leraarskenmerken.

Kwaliteitsvolle retentie

Uitstroom van beginnende leraren wordt voornamelijk gesitueerd gedurende de eerste vijf jaar van de loopbaan. Leraren die blijven lesgeven voldoen aan het retentiegegeven. Zeven geïnterviewde leraren hebben tussen vijf en tien jaar ervaring. De vier overige leraren voldoen net niet aan de officiële gegevens, maar plannen nog wel lang les te geven. Daarom kan er gesteld worden dat ook zij niet zullen uitstromen in de eerste vijf jaar van hun loopbaan. Zoals eerder beschreven wijst retentie niet altijd op kwaliteitsvol lesgeven. Er werd nagegaan of de leraren voldoen aan kwaliteitsvolle retentie door voorbeelden van motivatie,

veerkracht en betrokkenheid aan te halen. Uit de interviews kan afgeleid worden dat deze 11 leraren voldoen aan de kenmerken van kwaliteitsvolle retentie.

Alle leraren vertonen tekenen van veerkracht. Ze hebben de eerste jaren van hun loopbaan moeilijke periodes gehad, twijfelden aan hun eigen kwaliteiten, ... maar hebben die situatie kunnen omvormen naar een meer positieve situatie vandaag. Dit kwam door hun eigen persoonlijkheid (durven keuzes maken bij Stien), schoolkenmerken (directie die luistert bij Vera of ondersteuning van mentor bij Evi) of steun van persoonlijke relaties in het privéleven (Martine). Sommige leraren hebben nu een stijl ontwikkeld waardoor ze denken problemen aan te kunnen en zien de toekomst positief in.

De leraren tonen op verschillende manieren aan dat ze gemotiveerd zijn. Zo gebruiken alle leraren bij de beschrijving van hun zelfbeeld verschillende bijvoeglijke naamwoorden die wijzen op motivatie. Voorbeelden hiervan zijn: enthousiast, gedreven, gemotiveerd en geëngageerd. Enkel Jan gebruikt geen van deze woorden. Door zijn anarchistische levensvisie doet hij enkel wat hij graag doet, dus ook hij is gemotiveerd om les te geven. Tot slot kunnen alle leraren zeer veel elementen opsommen die hen vandaag de dag motiveren in het lesgeven. Voorbeelden hiervan komen verder in deze aan bod.

De betrokkenheid van leraren werd in het interview bevraagd door te peilen naar het toekomstperspectief. Daaruit is af te leiden dat alle leraren zich betrokken voelen. Deze betrokkenheid kan opgedeeld worden. Enerzijds is er betrokkenheid op het lesgeven zelf. Hoewel Lore, Vera, Stien en Katrien eigenlijk niets in de toekomst plannen staat het bij alle leraren vast dat ze willen blijven lesgeven. Aangezien er nog vele jaren voor hen liggen, twijfelen sommige leraren wel of ze het altijd even graag zullen blijven doen.

Ik denk dat ik er van uit ga dat ik dat toch nog wel even kan volhouden. Ik hoop dat ik zo niet ga vast geraken aan altijd hetzelfde moeten geven, ik hoop dat ik daarin wat variatie kan brengen dat het niet te eentonig wordt. Maar om met zekerheid te zeggen dat ik tot mijn 65^e op die school ga werken? Dan is dat puur denk ik qua eentonigheid, dat ik daarvoor wat schrik heb. (Evi)

Als de dag er komt dat ze het lesgeven niet meer leuk vinden, zullen Vera, Sofie, Martine en Lies wel stoppen met lesgeven.

Ik denk dat ik altijd les ga blijven geven. Maar ik heb mijzelf ook beloofd dat als ik het niet graag meer zou doen, dat ik dan wel zou stoppen. Omdat ik het heel erg zou

vinden... Dit met tegenzin doen, is heel erg volgens mij. Dat zou ik echt nooit willen. Voor mijzelf niet en voor mijn leerlingen niet. (Lies)

Anderzijds zijn alle leraren ook organisatorisch betrokken. Als ze kunnen kiezen, willen ze (in de nabije toekomst) blijven lesgeven op hun huidige school. Dit omdat de huidige school na verschillende jaren een vaste stek is geworden (Lore, Katrien en Martine) en bepaalde schoolkenmerken bij de leraar passen (Evi, Jan en Lies). Rita en Vera plannen wel te veranderen van school als het persoonlijk niet meer werkt in de huidige school.

Samengevat: Op dit moment plannen alle leraren om verder te blijven lesgeven en voelen ze zich betrokken bij de school. In de toekomst wordt die betrokkenheid door verschillende leraren meer genuanceerd. Ook beschrijven ze zichzelf als gemotiveerd en vertonen alle leraren elementen die wijzen op veerkracht. Negatieve ervaringen hebben ze zo benut dat ze nu in een situatie zitten die ze hoofdzakelijk als goed beoordelen. Er kan dus gesteld worden dat alle leraren voldoen aan de omschrijving van kwaliteitsvolle retentie.

Beïnvloedende omstandigheden

Uit de verticale analyse blijkt dat zeer veel verschillende omstandigheden een invloed hebben (gehad) op de kwaliteitsvolle retentie van de leraren uit het onderzoek. Hoewel elke leraar anders is en zijn professioneel zelfverstaan anders invult, blijken er in grote lijnen toch verschillende omstandigheden steeds terug te komen. Zo geven leraren aan dat het belangrijkste element bij henzelf ligt. Ze voldoen aan de vereisten van kwaliteitsvolle retentie omdat ze vanuit de juiste motivatie lesgeven en bepaalde karaktereigenschappen hebben waardoor ze volhouden. Verder blijkt vooral het sociale aspect van het lesgeven van zeer grote invloed te zijn. Zowel leerlingen als collega's hebben een doorslaggevende rol bij de kwaliteitsvolle retentie van de leraren. Ook blijkt ondersteuning noodzakelijk om gemotiveerd, betrokken en veerkrachtig les te blijven geven. Die ondersteuning kan aanwezig zijn op school dankzij directie, collega's, een mentor of peter- en meterschap, maar kan ook vanuit de persoonlijke omgeving komen. Daarnaast zijn ook schoolkenmerken van invloed geweest, zoals het tuchtbeleid of de kleine klassen. Tot slot hechten alle leraren belang aan de vrijheid die ze ervaren in hun beroep. Doordat ze lessen vorm kunnen geven zoals ze dat zelf willen kunnen ze meer zichzelf zijn, wat de kwaliteitsvolle retentie positief beïnvloedt.

Deze vijf prioritaire thema's zijn niet strikt te onderscheiden en komen steeds weer terug in de omstandigheden die de leraren als beïnvloedend hebben ervaren. Die omstandigheden worden hierna besproken volgens een indeling op micro-, meso- en

macroniveau. Vooral het microniveau blijkt van belang te zijn om te voldoen aan kwaliteitsvolle retentie.

Microniveau

Op het meest concrete niveau van het onderwijskundig referentiekader blijken verschillende persoonlijkheidskenmerken van de leraar een invloed te hebben op kwaliteitsvolle retentie. Daarnaast blijken ook leerlingen, het lesgeven en in mindere mate ouders van belang.

Persoonlijk

Als eerst element op het microniveau is er de persoonlijkheid van de leraren. Het persoonlijke aspect is volgens de leraren het meest doorslaggevend voor kwaliteitsvolle retentie. Je moet 'gemaakt zijn voor het onderwijs' om het lesgeven op een positieve manier vol te houden. Uit de taakopvatting van de leraren bleek dat dit inhoudt dat een leraar zowel belang hecht aan vakinhoud als aan de leerlingen. Een goede leraar probeert het verschil te maken bij de leerlingen, zowel vakinhoudelijk als in hun persoonlijke ontwikkeling. Verder zijn er nog een aantal persoonlijke elementen die terugkeren als van belang zijnde voor kwaliteitsvolle retentie.

Eerst en vooral hebben alle leraren een positief zelfwaardegevoel. Als ze de taken van een goede leraar beschrijven blijken de leraren hier zelf aan te voldoen, al zegt geen enkele leraar volmondig dat hij een goede leraar is. Om een goede leraar te zijn moet je vooral jezelf kunnen zijn volgens Rita, Vera, Katrien, Lies en Stien. Als bepaalde situaties ervoor zorgen dat de leraar zijn authenticiteit verliest, moet hij die situaties kunnen aanpassen zodat hij weer zichzelf kan zijn.

Ik kan mijzelf zijn. Ik moet geen andere versie van mijzelf daar gaan zetten want dat werkt ook niet. . . . Ik raad nu gewoon iedereen aan van 'als je voelt dat het niet draait op een school voor uzelf, als je er persoonlijk echt moeite mee hebt, stop gewoon!' En ga ofwel op zoek naar een andere school of ga gewoon iets anders doen. Maar heel belangrijk . . . je moet uzelf kunnen zijn. Want vanaf dat het op u inwerkt als persoon, dan pak je dat mee naar huis en dan is er iets mis en je moet gewoon zien wat. (Stien)

Ook moet je welbevinden goed zitten om gemotiveerd en veerkrachtig te blijven. Dit kan door vrienden onder collega's te hebben (Lore), vakanties (Lore), jezelf te verzorgen (Rita en Vera) en soms op zoek te gaan naar je eigen motivatie (Lies en Stien). Verder zeggen

alle leraren dat je om aan kwaliteitsvolle retentie te kunnen voldoen, je vanuit de juiste motivatie in het onderwijs moet staan: “Vanuit de juiste motivatie willen gaan lesgeven. Dat is noodzakelijk als je het wil volhouden. Dan doe je dat ook graag, dan is dat iets natuurlijk.” (Sofie)

Veel [mensen] beginnen in het onderwijs met vakanties in zicht, dat is effectief zo. En dan is het zwaarder dan gedacht. . . . Want je merkt dat aan velen, die komen hier dan ‘ah ja, we gaan dat eens even doen: leerkracht spelen. Dat kan toch niet moeilijk zijn’. Maar ja, neen... Je merkt dat als je met die personen babbelt . . . dat ze het niet lang gaan volhouden. (Martine)

De meest voorkomende drijfveren van leraren om te willen lesgeven, zijn: werken met jongeren (negen leraren), leerlingen iets bijleren zowel vakinhoudelijk als persoonlijke attitudes (acht leraren), bezig zijn met de vakinhoud (drie leraren) en verandering teweeg brengen (twee leraren). Verder hebben ook enkele persoonlijkheidskenmerken geholpen bij kwaliteitsvolle retentie. Zo helpt het te kunnen relativieren, willen bijleren, creatief oplossingen te zoeken, stressbestendig te zijn, doorzetten en zelfvertrouwen te hebben om gemotiveerd, veerkrachtig en betrokken te blijven. Martine zegt dat ze zonder de steun vanuit haar omgeving niet had volgehouden.

Rita benadrukt dat je als leraar moet kiezen om in Brussel les te gaan geven. Het gaat er nu eenmaal anders aan toe dan in Vlaamse scholen. Volgens verschillende leraren is het menselijke aspect van het lesgeven in Brussel zeker belangrijk (Stien, Katrien, Lies, Rita)

Je moet van uw leerlingen houden. Als je binnenkomt en je wilt uw vakkennis overbrengen, als dat uw doel is, zal je niet blijven. Jij moet ook iemand zijn die een contact wil leggen. Dus je moet een, hoe noem je dat, een people-person zijn. . . . Als je hier lesgeeft op een lager niveau, gaat het niet meer om de inhoud. Het gaat om ‘hoe breng ik hem over?’. (Rita)

Vera en Ben hechten naast het menselijk ook veel aandacht aan het inhoudelijke. Een goed evenwicht tussen de twee houdt hen gemotiveerd. Tot slot is nog kenmerkend aan Brussel dat het fysiek vermoeiend is om les te geven (Lore en Rita) en je als leraar hoge verwachtingen moet kunnen bijstellen (Katrien en Martine).

Leerlingen

Leerlingen zijn de motivatie om les te geven (Evi en Jan), zorgen voor arbeidsvreugde (Rita) en zijn fundamenteel belangrijk (Lies).

Ik denk dat ik altijd van jongs af aan, van toen ik leiding was, met jongeren heb willen werken. Dat dat de motivatie is geweest om les te geven. . . . Ik vind dat belangrijk dat dat een goede relatie is [met de leerlingen]. Ik denk niet dat ik elke dag naar school zou kunnen gaan als ik weet dat die band niet goed is, dat ze mij niet appreciëren. Ik denk, moest dat zo zijn, dan zou ik het niet zo lang volhouden. (Evi)

Het contact met de leerlingen blijkt dus een belangrijke motiverende factor voor alle leraren. Dit blijkt ook uit de beschrijving van hun zelfbeeld. Lore, Jan, Martine en Lies noemen zichzelf een leerlinggerichte leraar. Andere bijvoeglijke naamwoorden die iets zeggen over de leraar in relatie tot de leerling zijn: geduldig, open of net gesloten, empathisch, meelevend en begripvol.

Alle leraren zeggen dat er een goede relatie met de leerlingen moet zijn. Evi en Lies plaatsen dit zo centraal dat ze zouden stoppen met lesgeven als er geen goede relatie met de leerlingen zou zijn. Volgens Katrien, Vera, Lore en Jan is een persoonlijke relatie noodzakelijk om te kunnen lesgeven. Hoe die goede relatie wordt ingevuld verschilt wel van leraar tot leraar.

Ja dat was [toen ik zelf leerling was] een vriendschappelijke band ook tussen leerlingen en leraar. En ik ervaar dat nu nog altijd, die band. Ik zou niet een leraar willen zijn die zegt: “Nee jullie moeten dat hier doen, jullie moeten recht gaan staan naast uw stoel als ik binnen kom”. Neen, dat soort vriendschapsband vind ik heel belangrijk. (Jan)

Waar Jan belang hecht aan een vriendschappelijke band, willen de andere leraren toch boven hun leerlingen blijven staan. Katrien en Sofie willen daarbij een goede, dichte relatie: “Dat hangt er ook van af. Met sommige leerlingen ga ik zelfs soms iets drinken na school, heb ik echt een goede relatie. En met anderen heb ik totaal geen klik. Ik sta er wel boven.” (Katrien). Evi en Martine willen eerder voldoende afstand bewaren: “Dat uw lessen goed gaan, maar dat je geen vriend wil zijn. Ik vind dat niet kunnen, er moet een afstand zijn.” (Evi)

Leerlingen kunnen op verschillende manieren een invloed hebben op de kwaliteitsvolle retentie van leraren. Veel leraren horen, al dan niet rechtstreeks, positieve reacties van leerlingen over hun lesgeven. Die reacties werken motiverend. Ook vinden Rita, Vera en Lies het verrijkend dat ze leren van hun leerlingen. Dat kan vakinhoudelijk of ruimer zijn.

Ik heb het al gezegd maar ik haal zelf veel uit mijn leerlingen. Heel veel inzichten en ideeën die ik zelf nooit gehad zou hebben. En dat verrijkt mij wel. En ik denk dan dat het mij voldoening geeft dat zij aan zo'n moment waar ik iets uit leer ook iets hebben.
(Lies)

Zes leraren duiden het belang van respect. Als leerlingen respect hebben voor de leraar, wil dat zeggen dat je als leraar iets betekent voor hen.

Het feit dat de leerlingen, als het meer persoonlijk wordt, als ze persoonlijk vragen komen stellen. Of bijvoorbeeld zo studiekeuze, als dat met het vak te maken heeft. Of soms ook echt persoonlijke dingen, als het thuis niet goed gaat of er problemen zijn met vrienden. Dat is ook wel fijn. Hoewel dat ook zwaar is, maar dat getuigt wel van vertrouwen een stuk. In die zin toont dat wel dat je iets of iemand bent voor hen.
(Vera)

Aangezien leerlingen zo belangrijk zijn voor de leraren, kan dit soms ook negatief uitvallen. Zo halen Sofie, Lore en Martine voorbeelden aan die een negatieve invloed hebben op hun welbevinden. Als leerlingen bijvoorbeeld niet geïnteresseerd zijn, de hele tijd praten of geen materiaal bij hebben werkt dat demotiverend. Opvallend is dat enkel leraren die lesgeven in tso of bso die negatieve invloed aanhalen.

Lesgeven

Een derde aspect dat naar voor komt uit de interviews blijkt het lesgeven zelf. De motivatie van leraren om les te geven is vaak 'jongeren iets bijbrengen'. Of ze hier in slagen verschilt van leraar tot leraar. Evi, Stien, Jan, Ben en Martine hebben een positief gevoel over het vakinhoudelijk leren van hun leerlingen.

Het feit dat die mannen gewoon... Als je begint, die kennen niks. Ik geef dus elektriciteit of verwarming. En als je een maand later ziet wat ze dan wel kunnen, dan... Gewoon het feit dat je die vooruit kan krijgen. (Jan)

Bij Lore, Vera, Sofie en Lies varieert dat gevoel. Soms leren leerlingen wel iets, soms niet. Over het algemeen is het leren van de leerlingen relatief en onthouden ze maar een deel van wat hen wordt aangeboden. Tot slot vinden Rita en Katrien het bijbrengen van vakkennis niet primair.

Over de vakinhoud? Daar maak ik niet echt een verschil want ze zitten in de 1^e graad. Dan gaat het daar nog niet om. Ze moeten vooral een levensattitude aangeleerd krijgen en dat ze hun hersens leren gebruiken. Ze moeten vooral leren oplossingen zoeken, die competenties ontwikkelen. Maar kennis opslaan? Dat is voor als ze ouder zijn. (Rita)

Het geeft acht leraren een positief gevoel dat ze bijdragen aan de persoonlijke groei van de leerlingen. Vele leraren beschrijven de taakopvatting van een leraar dan ook als een combinatie van vakinhoud overbrengen en aandacht hebben voor de leerlingen als persoon. Rita, Jan en Ben, alle drie leraren in bso, zien zichzelf ook als opvoeder. Aso-leraren in deze studie leggen geen nadruk op die opvoedersrol. Evi zegt dat dit komt door tijdsgebrek, Stien geeft toe dat ze liever bezig is met de vakinhoud.

Het lesgeven draagt bij verschillende leraren bij tot kwaliteitsvolle retentie omdat ze een bepaalde vrijheid ervaren in wat ze kunnen doen met de leerstof (zeven leraren), bezig kunnen zijn met de interessante vakinhoud (zes leraren), ze kunnen bijleren door het vak te onderwijzen (drie leraren) en het gewoon graag doen (vijf leraren). Stien en Vera geven daarbij wel aan dat ze een bepaald intellectueel niveau nodig hebben, daarom geven ze les in de 3^e graad aso. De meeste leraren geven aan dat ze een eigen stijl van lesgeven hebben ontwikkeld waar ze zich het best bij voelen. Zes leraren zeggen dat hun stijl aangepast is aan de Brusselse context.

Ik ben mij heel erg bewust van de meertalige leeromgevingen van die leerlingen. En ik heb daar ook interesse in. Ik praat daar ook met hen over. Ik geef voorbeelden uit de Brusselse context. Dat helpt. Ook voor hen, om jou te vertrouwen. . . . Bijvoorbeeld als ik boekenlijsten op maak zorg ik altijd dat daar titels opstaan van allochtone schrijvers. . . . En dat merk je, allochtone leerlingen gaan heel vaak grijpen naar die boeken. Dat ze merken 'dat gaat ook!'. 'Tiens dat gaat over islam, dat wil ik wel eens lezen'. Dus dat is wel een factor. (Vera)

Alle leraren werken (bijna) fulltime in het onderwijs. Voor Ben was de kans om voltijds te werken een motiverende factor om te blijven lesgeven, terwijl Katrien er bewust

voor kiest deeltijds les te geven. Ze ziet veel voordelen in de combinatie van lesgeven met een ander beroep.

Ouders

Ouders zijn een vierde element dat aan bod komt op het microniveau. Op de vraag hoe de relatie met de ouders is waren de antwoorden niet overtuigend positief. Dit werd gekoppeld aan de Brusselse context. Antwoorden varieerden van: onbestaande (drie leraren), minimaal en/of enkel als het nodig is (vijf leraren), heel verschillend (een leraar) tot goed (twee leraren). In een ideale wereld is er de driehoek ouders-leraar-kind, waar er samengewerkt wordt in het belang van het kind. Daarom stellen de leraren dat ouders zoveel als mogelijk betrokken moeten worden. De leraren die lesgeven in aso (Vera, Stien en Lies) geven aan dat ze een professionele relatie hebben met de ouders, waarbij ze samen tot een overeenkomst moeten komen. Martine, Jan, Lore en Ben, die lesgeven in tso-bso, vinden het contact met ouders eerder belangrijk omdat dit het gedrag van de leerling kan verklaren. Maar “Brussel is niet de ideale wereld” (Lore) en over het algemeen is er zeer weinig contact met de ouders. Dit ervaren de leraren als frustrerend (Lies en Sofie), jammer (Vera) of gemakkelijk (Katrien).

Ik vind dat ook heel belangrijk. Ik vind dat een school, dat dat een goed teken is als ouders en leerkrachten heel dicht bij elkaar staan. En dan andere [ouders] waar ik nooit van hoor, dat vind ik wel heel frustrerend. Maar ik begrijp dat ook wel. (Lies)

Ik ken niemand van de ouders. Ik heb maar een bijvak, dus niemand komt bij mij naar het oudercontact. . . . Dus ik heb geen relatie met de ouders. [Dat betekent voor mij] (aarzelt) Gemak! (lacht) Echt waar, als ik hoor wat de ouders soms eisen. (zucht). En waar dat ze zich soms mee bemoeien, dat ik zoiets heb van ‘laat dat een keer met rust, geef dat toch een keer in de handen van de leerkracht en vertrouw dat’. Dan ben ik heel blij dat ik eigenlijk geen contact heb met de ouders. (Katrien)

Ook Jan merkt dat ouders niet vaak op school geraken, maar hij zoekt dan zelf contact met hen op.

Dus die ouders geraken hier moeilijk op een oudercontact. En dan ga ik bij hen. Ik ga dus gewoon het rapport thuis bij hen afgeven. . . . Ik vind dat heel belangrijk om te zien ‘wat heb ik [van leerlingen in mijn klas] ?’. Aan de ouders kun je al veel zien hoe het kind is. De situatie van de ouders zegt al veel. Met dan bij hen thuis te komen, zie

je meer dan dat je eigenlijk op school kan zien. Een oudercontact van een half uur dan kun je een keer een babbeltje doen, maar je hebt de achtergrond van het kind niet. (Jan)

Verder hecht vooral Evi belang aan ouders van leerlingen. Deze kunnen zowel een positieve als negatieve invloed hebben op haar motivatie.

Ik vind het ook belangrijk dat [ouders] positieve feedback geven. . . . Dat ik dan hoor van ouders dat [leerlingen] geïnteresseerd zijn door de lessen. Ik denk dat dat het grootste compliment is dat je kan hebben. . . . Soms [ben ik ontevreden over] de ondankbaarheid van ouders, die veel te veel verwachten van de school. Ik denk dat dat soms onrealistisch is wat ze verwachten van een leerkracht. Omdat die druk van ouders uit, soms heel zwaar weegt. Zeker als hun kind niet vlotjes de schooljaren doorloopt, als ze zo wat, de schuld in de schoenen van de school proberen te stoppen. Dat vind ik dan toch niet plezant. (Evi)

Samengevat: Er kan gesteld worden dat verschillende omstandigheden op het meest concrete onderwijsniveau een invloed hebben op de kwaliteitsvolle retentie van de leraren. Als eerste blijken vooral veel persoonlijke omstandigheden van belang te zijn. Zo hebben alle leraren een positief zelfwaardegevoel, staan ze met de juiste motivatie in het onderwijs en leggen ze de nadruk op het sociale aspect van het lesgeven. Het is belangrijk als leraar je authenticiteit niet te verliezen en oog te hebben voor je eigen welbevinden. Ook hebben verschillende karaktereigenschappen een invloed. Daarbij wordt de complexiteit van lesgeven in Brussel benadrukt. Zo is het bijvoorbeeld nodig dat leraren kunnen relativiseren en hun hoge verwachtingen kunnen bijstellen. Daarom is het belangrijk dat leraren er bewust voor kiezen om in Brussel les te geven. Bij alle leraren blijken ook de leerlingen van grote invloed te zijn voor hun kwaliteitsvolle retentie. Het contact met de leerlingen, een goede relatie en positieve reacties hebben een positieve invloed. Leraren die lesgeven in tso-bso halen aan dat leerlingen soms ook een negatieve invloed kunnen hebben op hun welbevinden. Als derde blijkt ook het lesgeven op verschillende manieren de kwaliteitsvolle retentie te beïnvloeden. De kans om leerlingen zowel vakinhoud als levensattitudes bij te brengen geeft de leraren een goed gevoel. Verder ervaren leraren veel vrijheid tijdens het lesgeven, kunnen ze bezig zijn met hun interesses en leren ze zelf veel bij. Een laatste factor zijn de ouders. De leraren vinden contact met de ouders belangrijk aangezien de leerling centraal staat, niettegenstaande er in Brussel weinig ouderbetrokkenheid is. Dit vinden leraren soms frustrerend.

Mesoniveau

Op het niveau van de school blijken drie actoren van invloed op kwaliteitsvolle retentie bij de leraren. De directie als leider van de school, de mentor als begeleider van beginnende leraren en collega's als steun door de jaren heen. Verder zijn ook kenmerken typisch aan de school zoals het tuchtbeleid van invloed (geweest).

Directie

Volgens Vera en Rita moet er goed contact zijn tussen de leraar en directie. Dat is de basis om goed te kunnen lesgeven zegt Stien: “Maar je moet wel kunnen praten met uw directie. Omdat die aan het hoofd staat en die beslist over dingen. . . . Je moet terecht kunnen bij uw directie, dat vind ik belangrijk.” (Stien)

Twee leraren zeggen dat de directie een positieve invloed had op hun kwaliteitsvolle retentie omdat deze hoge verwachtingen voor de leraren had en een duidelijk profiel van de school uitdroeg. Verder helpt het als een directie luistert naar de noden van leraren, ze ondersteunt, apprecieert en hen vertrouwen toont. Tot slot blijkt ook het belang van feedback van de directie. Stien ervaart gekregen feedback als positief en werkt zo aan zichzelf. Evi vindt het demotiverend dat er zo weinig feedback wordt voorzien rond alle administratie en planlast. Verder kan de directie van de school ook een negatieve invloed hebben als leraren zich niet gesteund voelen (Katrien, Martine, Ben) of als er geen goed beleid is (Lore).

Mentor

Verschillende leraren hebben gedurende het eerste jaar van hun loopbaan ondersteuning gekend van een mentor. Aangezien de subsidies voor de mentoruren ondertussen zijn afgeschaft, bestaat in verschillende scholen dit systeem vandaag niet meer. Wel wordt er in enkele scholen een peter- en meterschap georganiseerd om zo de beginnende leraren toch te ondersteunen. Voor Lore, Sofie, Katrien, Vera en Lies is de mentor of peter/meter van belang geweest voor hun beroepsmotivatie.

Wij hebben een heel goede begeleider voor beginnende leerkrachten. . . . En die doet dat nog altijd en die doet dat heel goed. Met beginnende leerkrachten samen zitten om de zoveel tijd... Ik weet nog, in het eerste jaar had ik een gesprek met hem. Die heeft toen ook gezegd: “Ik beoordeel u niet, ik volg uw les maar dat blijft bij mij. Dat is echt puur feedback naar u toe, dat gaat niet naar directie. Die moeten u maar echt komen beoordelen. Ik kom u gewoon begeleiden”. En ja, dat doet wel veel. (Sofie)

Bij Martine en Jan had de peter/meter geen invloed aangezien deze zijn rol niet goed invulde.

Niks. Ze zeggen wel peter en meter, maar ik heb dat pas een half jaar daarna ontdekt wie mijn meter was. Niks. Er was ook geen cursus, omdat die van het derde het niet vol hield. Dus nee. Ik heb zelf naar handboeken gezocht en zelf alles [moeten doen].
(Martine)

Collega's

Collega's blijken voor leraren in Brusselse scholen enorm belangrijk. Rita ziet de oorzaak hiervan omdat er meer problemen zijn in de klas, dus dat je als leraar nood hebt om buiten de klas goed overeen te komen. Het is volgens zes leraren ook belangrijk dat er een goed lerarenteam is. Bij Jan is het zelfs de oorzaak van zijn organisatorische betrokkenheid: "Oh, heel goed. Ik heb schitterende relatie met alle collega's eigenlijk. . . . Dat is het belangrijkste. Ik heb een aanbieding gehad voor een andere school, maar ik weet niet of ik het ga doen [door de collega's]." (Jan)

Bijna alle leraren ervaren de meeste ondersteuning van hun collega's. Dit kan zijn door materiaal te delen, uw hart te kunnen luchten, tips te vragen, Collega's zijn dus vaak bepalend voor de kwaliteitsvolle retentie, zowel op positieve als negatieve manier. Zo hebben Stien en Katrien eerst lesgegeven in een andere school die niet goed draaide en waar collega's een negatieve invloed waren, waardoor ze van school zijn veranderd.

Er waren 50-plussers meestal en die zeiden echt tegen mij: "Je moet zien dat je niet een van hen wordt". (verbaasd) Maar het ding was, ik vond meer aansluiting bij die leerlingen dan bij die uitgebluste vijftigers. (stilte) . . . Ik heb op die school eerlijk gezegd meer gehad aan mijn leerlingen die zo moeilijk waren dan aan mijn collega's. . . . Eigenlijk had ik daar al een beetje een burn-out, waar ik niets aan gedaan heb. Ik ben blijven ploeteren, ondanks het vele werk en nul steun van de collega's. (Stien)

Twee leraren leggen minder de nadruk op het belang van collega's. Lies beschrijft het lesgeven als eenzaam beroep omdat ze haar collega's weinig ziet. Daarom hecht ze meer belang aan de leerlingen. Rita beschrijft zichzelf als een sociaal maar individualistisch persoon. Ze wil geen binding hebben met andere mensen. Ook is er op haar school geen hecht lerarenteam.

Schoolkenmerken

Stien duidt op het belang van schoolkenmerken voor kwaliteitsvolle retentie: “Je moet de juiste mensen in de juiste scholen krijgen”. De betekenisgeving aan die schoolkenmerken, verschilt van leraar tot leraar. Zo benoemen leraren kenmerken die ze goed vinden aan hun school, die van invloed zijn op hun motivatie, veerkracht en betrokkenheid. Maar sommige schoolkenmerken zouden bij andere leraren geen invloed hebben. Zo vinden Stien en Evi het een belangrijk kenmerk dat er een bepaalde tucht is in hun aso-school, maar vinden Rita en Jan dat je als bso-leraar niet te streng moet zijn.

En qua tucht, dat er hele strenge regels zijn. Ik denk dat wij een school hebben waar dat ze heel goed weten wat er van hen verwacht wordt. En dat wij qua tucht nog vrij streng zijn. En ik denk dat dat heel belangrijk is, dat ze niet te veel vrijheid krijgen, de leerlingen. . . . Ik denk dat wij op school echt nog vrij streng overkomen naar de buitenwereld. Dus dat ouders dat ook appreciëren dat er regels zijn die gevolgd moeten worden. Ik denk dat dat een van onze sterktes is van onze school, dat we dat bepaald publiek misschien aantrekken. (Evi)

Het zijn altijd dezelfde en die zijn dan zo streng dat ze alle dagen ruzie hebben met de leerlingen. Ik vind ook wel dat je de regels moet implementeren maar je moet nu niet over alles struikelen. . . . Uw regels rechtvaardig toepassen en een beetje soepelheid graag. (Rita)

Het tuchtbeleid van een school kan een bepaald leerlingenpubliek aantrekken zoals in de school van Evi en de kunstschool van Katrien. Dat specifieke leerlingenpubliek is enkel voor leraren aso en kso (Katrien, Vera, Stien en Evi) een belangrijke factor in kwaliteitsvolle retentie. Lies en Vera zien het als een meerwaarde dat hun school in Brussel gelegen is. Verder ervaren Lies en Katrien veel vrijheid op hun school. Bij Lies omdat het een nieuwe school is, Katriens school is een kunstschool.

Ik ben gestart in aso en ik vond dat eigenlijk heel leuk. Maar nu dat ik in het kso zit, denk ik dat ik heel moeilijk terug zou kunnen naar aso, omdat er veel vrijheid is op onze school. . . . Zoals ik al zei, ik ben niet echt streng en ik maak ook veel ruimte voor dat ze een keer zelf iets mogen meebrengen of dat ze zelf iets mogen voorstellen, waardoor dat het heel interactief is en waardoor dat ook uw band verandert, denk ik . . . Ik speel vooral in op de actualiteit. Ik hou mij niet altijd aan mijn leerplan. Ik kijk

ook meer naar de leefwereld. Als er iets te doen is, probeer ik dat te betrekken.
(Katrien)

Doordat Lies lesgeeft in een nieuwe school die in ontwikkeling is, heeft ze het gevoel te bouwen aan de toekomst van het onderwijs, wat haar enorm motiveert. Vera en Rita hebben het gevoel mee vorm te kunnen geven aan het schoolbeleid, wat ook hen motiveert. Verder vinden Vera, Rita en Ben motivatie in de intellectuele uitdagingen die hen worden geboden. Deze zijn respectievelijk: ontwikkelen van een nieuw vak, leerlingbegeleiding en graadcoördinator zijn. Martine hecht dan weer belang aan de goede infrastructuur en vernieuwde klassen. Daardoor kan ze zich meer concentreren op het lesgeven zelf. Vera vindt het motiverend dat er op haar school een cultuur van ondersteuning is en Ben erkent dat de kleine klasgroepen zijn kwaliteitsvolle retentie sterken. Tot slot vindt Lies het motiverend dat haar school deel uitmaakt van een brede school-project. Daardoor voelt ze zich meer dan enkel leraar.

Samengevat: Op schoolniveau blijkt vooral de directie van belang te zijn. Volgens alle leraren moet er een goede relatie zijn en kan de directie op verschillende manieren (hoge verwachtingen, feedback, ondersteuning, vertrouwen) een positieve invloed hebben op de leraren. Ook is de mentor door zijn begeleidende rol bij verschillende leraren van belang geweest voor hun kwaliteitsvolle retentie. Collega's blijken zeer belangrijk te zijn geweest voor de beginnende leraren, maar ook na enkele jaren helpt het om in een goed team steun te ervaren van de collega's. Schoolkenmerken blijken belangrijk te zijn voor de kwaliteitsvolle retentie van leraren en moeten passen bij de leraar. Zo blijken tucht, vrijheid en een specifiek leerlingenpubliek vooral bij aso- en kso-leraren van invloed. Infrastructuur, kleine klassen, intellectuele uitdagingen en de ligging van de school zijn andere kenmerken die bepaalde leraren relevant vinden.

Macroniveau

Op het macroniveau krijgt het onderwijs vorm in geïnstitutionaliseerde organen. Zaken die boven de school geregeld worden, voornamelijk vanuit de overheid, kunnen hier gesitueerd worden. Uit de interviews is af te leiden dat de leraren vooral negatief beïnvloedende omstandigheden voor kwaliteitsvolle retentie op dit niveau benoemen. Er zijn heel wat opmerkingen over het beleid en praktische zaken die een invloed hebben op het concrete lesgeven, al erkennen enkele leraren ook wel het belang van bepaalde beroepskenmerken.

Beroepskenmerken

Bepaalde beroepskenmerken ervaren de leraren als positief. Zo zijn er verschillende leraren (Evi, Vera en Martine) die aangeven dat een van de redenen om in het onderwijs te werken de makkelijke combinatie werk-gezin is. Ook vinden Stien, Lore en Martine het ondersteunend dat er werkzekerheid is in het onderwijs, vooral in Brussel. Er zijn echter ook leraren die deze twee beroepskenmerken anders opvatten. Zo kan het ook een nadeel zijn dat er zoveel thuiswerk is (Vera, Stien en Lore) of dat je geen werkzekerheid hebt de eerste jaren van je loopbaan (Lies). Door verschillende leraren wordt de variatie van het onderwijs als positief bevonden. Elk jaar andere werkuren, andere leerlingen, verloop van collega's, vrijheid om je vak in te vullen, ... zijn elementen die de job aantrekkelijk maken.

Maar dat maakt het eigenlijk ook net weer boeiend. . . . En onderwijs is ook herhaling, maar ik vind dat cyclisch proces net heel fijn omdat ik heel erg het gevoel heb van 'elk jaar is een nieuwe kans'. Elk jaar zijn er dingen die je aanpast. Ik bedoel, er zijn hier nu iPads op school aangekomen. . . . Dat is iets dat ik vorig jaar niet deed, dat doe ik dit jaar. . . . Er blijven uitdagingen en omdat het ook terugkomt, is het daarom ook niet erg dat niet alles ineens gebeurt. (Vera)

Twee leraren stellen dat de vele vakanties noodzakelijk zijn om te kunnen blijven lesgeven. De hiërarchie van het onderwijs wordt door Lies als beperkend ervaren. Het maakt heel het onderwijssysteem zo log en ze voelt zich als individuele leraar vaak een kleine pion van het grote systeem.

Dat van die hiërarchie, waar ik daarnet over sprak. Ik vind het heel moeilijk dat je met heel het leerkrachtenteam rond tafel kunt zitten om vast te stellen: we hebben eigenlijk om een betere school te zijn, echt 'dit' nodig. Dat gaat soms over hele kleine, stomme dingen. En dat dat dan niet gaat omwille van bureaucratisch gedoe. Of omdat toevallig een of andere hoge pipo ergens vindt dat dat niet zo is, terwijl die niet weet over wat het gaat. (Lies)

Concrete invloed op lesgeven

Lesgeven wordt gezien als de hoofdtaak van leraren, maar bepaalde omstandigheden zorgen ervoor dat leraren soms het gevoel hebben niet meer aan lesgeven toe te komen. Over het algemeen wordt er gezegd dat er een te grote werkdruk is (Lore, Rita en Stien). Daarnaast

zijn het soms praktische zaken die als belastend worden ervaren. Zo worden Stien, Jan en Martine geconfronteerd met materiaal dat niet in orde is en dat vinden ze frustrerend.

Ja, het feit dat we dus gewoon veel te weinig materiaal hebben om deftig les te kunnen geven. Maar ja, er zijn geen centen in de school, dus je moet gaan zoeken en gaan doen. . . . Ik ervaar het als zijnde ter plaatse zo blijven trappelen. Ik wil vooruit gaan maar ik moet eigenlijk ter plaatse blijven trappelen en een heel klein beetje bij beetje vooruit gaan. (Jan)

Verder blijkt de toenemende administratie die verwacht wordt, een last voor leraren te zijn. Ook hebben Sofie, Ben en Vera de indruk dat er vanuit het beleid te hoge verwachtingen worden gesteld en dat er geen rekening wordt gehouden met de Brusselse realiteit. Lore heeft dit concreet ervaren met de doorlichting van haar vak. Het negatieve gevoel dat ze daaraan overhield, heeft een invloed op haar welbevinden.

Wij hebben dit jaar doorlichting gehad waar ‘project algemene vakken’ niet voldoende werd geëvalueerd, wat mij enorm pijn heeft gedaan omdat ik het er niet mee eens ben. Niet met het feit dat er een doorlichting is, wel met een interpretatie van het leerplan. . . . [Dan] heb ik ook een week denk ik, thuis gezeten. Dat het gewoon niet ging. (Lore)

Tot slot zeggen Stien en Lies uitdrukkelijk dat er meer budget in het onderwijs gestoken moet worden, al geven ook Ben, Jan en Lore dat aan.

Samengevat: De makkelijke combinatie werk-gezin, werkzekerheid, vele vakanties en variatie zijn kenmerken van het onderwijs die volgens verschillende leraren een positieve invloed hebben op hun kwaliteitsvolle retentie. Daartegenover staan het vele thuiswerk, de weronzekerheid in de eerste jaren, gebrek aan goed materiaal, toenemende administratie en de te grote werkdruk als negatief beïnvloedende factoren. Verder zou het helpen als het beleid meer aandacht heeft voor de Brusselse realiteit en meer budget vrijmaakt.

Invloed van leraarskenmerken

In bovenstaande opsomming van alle beïnvloedende omstandigheden kan er opgemerkt worden dat leraarskenmerken soms een invloed hadden op een bepaalde stelling. Meer bepaald kunnen de leraren worden opgedeeld volgens onderwijsvorm en hun instap in het onderwijs (zij-instromer).

Onderwijsvorm

Als er wordt gekeken naar de onderwijsvorm, kunnen de leraren opgedeeld worden in vier categorieën. Lies, Stien, Vera en Evi geven uitsluitend les in aso-richtingen. Katrien geeft les aan leerlingen die een kso-richting volgen. Jan, Sofie, Lore, Rita en Ben geven les in zowel tso- als bso-richtingen. Martine ten slotte geeft les aan leerlingen in zowel aso- als tso-richtingen. Zoals Rita ook zegt, bepaalt het aanbod (qua onderwijsvorm) van een school, mede het leerlingenpubliek van die school. Aangezien alle leraren de relatie met hun leerlingen een belangrijk aspect van hun beroep vinden, beïnvloedt het leerlingenpubliek ook het professioneel zelfverstaan van de leraren. Op die manier kunnen de leraren worden onderverdeeld in twee categorieën. Enerzijds leraren die lesgeven in een aso- of kso-school en voornamelijk gemotiveerde leerlingen hebben (Stien, Lies, Evi, Vera en Katrien). Anderzijds leraren die lesgeven in tso-bso-scholen waar leerlingen gekenmerkt worden door een lagere sociaal-economische status.

Evi, Stien, Vera en Katrien erkennen dat het ‘gemakkelijke’, gemotiveerde leerlingenpubliek een belangrijke factor is voor hun kwaliteitsvolle retentie. Ook geven ze aan dat ze op een bepaald niveau willen lesgeven, zodat ze zelf kunnen bijleren door hun vak te onderwijzen. Het bezig kunnen zijn met de inhoud van hun universitaire studies was voor hen een motivatie om te gaan lesgeven.

Ik wou ook iets doen met de dingen waarvoor ik echt gestudeerd had. En zo veel mensen die Germaanse doen, die gaan misschien in de bank werken of zo, maar waarom heb je dan dingen gezien over de Middeleeuwen? Ik wou er effectief iets mee doen en dan een beetje op een creatieve manier. . . . Een aso-school. Tso, bso zou ik moeite mee hebben, omdat ik zelf niet zo’n strenge ben. Ik wil diepgang in mijn leerstof. Ik ben wel benieuwd naar kso omdat je daar misschien nog wat zotter kan gaan doen, of nog creatiever. Maar langs de andere kant is het niveau dan weer wat minder en (aarzelt) de regels dan weer iets te los. (Stien)

De aandacht voor het vakinhoudelijke komt minder naar voor bij leraren die lesgeven in tso-bso-scholen. Hoewel alle leraren het contact met leerlingen een zeer belangrijk aspect van het beroep vinden, plaatsen tso- en bso-leraren hun relatie met de leerlingen nog meer centraal. Ze zien zichzelf ook als opvoeder en voelen zich meer dan enkel leraar van hun leerlingen. Daarom zouden deze leraren graag meer contact hebben met de ouders, om zo een beter beeld te hebben van de achtergrond van hun leerlingen. Leraren die lesgeven in tso en

bso lijken minder contact te hebben met de ouders dan leraren uit aso, die spreken van een professionele relatie. Door de extra aandacht voor leerlingen geven tso- en bso-leraren ook meer de mogelijke negatieve invloed van leerlingen op hun kwaliteitsvolle retentie aan.

En dan negatief... Moeilijke klassen die geen vijf minuten hun mond kunnen houden, die het duidelijk niet interesseert, die geen twee zinnen Nederlands tegen elkaar willen zeggen, terwijl het de les Nederlands is. En die dan ook effectief in een vierde middelbaar geen twee zinnen Nederlands op papier kunnen zetten of geen ene juiste grammaticale zin kunnen formuleren. Ja, dat zijn dan ervaringen dat je denkt van 'hoe is dat nu toch in godsnaam mogelijk?'. (Sofie)

Verder geven enkele tso- en bso-leraren aan dat het lesgeven fysiek vermoeiend kan zijn. Dit aspect komt niet aan bod bij aso-leraren of de kso-leraar.

Ik voel mij soms echt dood na een dag werken, maar dat is niet iets dat ik alleen heb. Zowel jong als oud heeft dat. Twee derde gaat eronder door, want je bent de hele dag bezig met tucht en pas dan kan je lesgeven. Dus je bent fysiek kapot na zo'n dag. (Rita)

De leraren die lesgeven in een aso- en kso-school blijken belang te hechten aan schoolkenmerken zoals tucht, het leerlingenpubliek, de vrijheid die ze krijgen, ... Toch blijken zij niet meer schoolbetrokkenheid te vertonen dan leraren in tso-bso-scholen. Ook hebben alle leraren een positief zelfwaardegevoel, dat wel kan variëren maar niet afhankelijk lijkt te zijn van de onderwijsvorm waar ze lesgeven.

Zij-instromer

Zes van de elf leraren zijn zij-instromer. Ondanks een (iets) latere keuze om te gaan lesgeven, waren ook zij beginnend leraar. Enerzijds zijn er Jan, Vera en Rita die op latere leeftijd ervoor hebben gekozen te beginnen lesgeven. Zij hebben daarvoor ongeveer 20 jaar een ander beroep uitgeoefend. Anderzijds zijn ook Martine, Lore en Katrien zij-instromers, al hebben zij veel sneller gekozen voor het onderwijs. Ze hebben minder dan vijf jaar een ander beroep uitgeoefend. Stien en Ben hebben ervoor gekozen meteen na hun universitaire studies te gaan lesgeven. Sofie, Lies en Evi hebben het diploma leraar secundair onderwijs behaald en zijn daarna gaan lesgeven.

Hoewel alle leraren opmerkingen hebben op het onderwijsbeleid, kunnen Jan, Vera, Katrien en Rita dit beter relativeren dan hun collega's die meteen zijn beginnen lesgeven.

Wat ik toch wel moeilijk blijf vinden, is een soort van onkunde of oogkleppen van hogere instanties. Nu, daarin merk ik ook wel dat mijn ervaring van mijn vorige job daar bij helpt. Ik ben ook vakverantwoordelijke Nederlands en ik heb eigenlijk geleerd in mijn vorige job van ‘het is niet omdat oversten iets zeggen, dat je dat ook moet doen’. Je moet dat proberen te integreren in waar je zelf in gelooft. . . . Maar als iemand met een beetje rationeel verstand nu gewoon eens probeert uit te tellen in lesuren, dan zouden ze zien dat [het leerplan] gewoon niet lukt met het aantal lesuren dat je hebt. . . . Dus dat is frustrerend, maar tegelijkertijd heb ik wel geleerd om dat dan ook wel naast mij neer te leggen. . . . En dan merk ik zeker wel bij collega’s die in lagere jaren lesgeven, dat die daar precies minder weerstand tegen hebben. Dat die zo meer hebben ‘oei, dat wordt opgelegd en we moeten dat allemaal doen. Oei oei, ai ai, dat lukt niet’. Neen natuurlijk lukt dat niet, dat is gewoon onzin dat daar staat. (Vera)

De levenservaring van Jan, Vera en Rita beïnvloedt wie ze zijn en hoe ze lesgeven. Ook de andere zij-instromers halen positieve dingen aan die ze uit hun eerdere beroepservaringen meenemen, zoals beter kunnen relativiseren. Ook beschrijven ze zichzelf als een geduldige leraar. De drie oudere zij-instromers zijn beginnen lesgeven vanuit het idee ‘we zien wel of het lukt’. Daarbij bleken de collega’s een zeer doorslaggevende rol te hebben op hun kwaliteitsvolle retentie.

Ik zeg het, het eerste jaar had ik gezegd: “Ik ga het uitproberen of dat het gaat of niet”. Ik denk moest ik daar slechte collega’s gehad hebben dat ik gestopt had, dat ik het gewoon niet verder gedaan had. [Het is] eigenlijk wel [een doorslaggevende factor]. (Jan)

Nu vertonen deze drie leraren een grote beroepsbetrokkenheid. Ze hebben ervoor gekozen te blijven lesgeven en zullen niet nog eens zo’n carrièrevanandering maken. Bij de jongere zij-instromers is er net als bij de niet-zij-instromers ook een grote betrokkenheid, maar zij uiten wel twijfels over de toekomst. Daarbij zeggen jongere leraren dat ze hun hoge verwachtingen hebben moeten bijsturen en dat ze hebben moeten leren loslaten, iets wat de late zij-instromers niet aanhalen.

Besluit eerste onderzoeksvraag

De geïnterviewde beginnende leraren vertonen allemaal elementen die wijzen op kwaliteitsvolle retentie. Zeer veel verschillende omstandigheden die elkaar onderling beïnvloeden hebben hier een invloed op. Het blijkt dat vooral de persoonlijkheid van de leraar

invloed heeft op de kwaliteitsvolle retentie. Factoren op microniveau moeten in balans zijn om te kunnen spreken van kwaliteitsvolle retentie. Als leraren niet te veel problemen hebben met de leerlingen, het lesgeven en zichzelf is er een goede basis om op verder te bouwen. Uiteraard zijn er verschillen tussen alle leraren, maar voornamelijk op microniveau kan er een onderscheid gemaakt worden tussen leraren naar onderwijsvorm. Aso en kso-leraren leggen meer nadruk op de vakinhoud, terwijl tso- en bso-leraren de leerling meer centraal stellen. Na het microniveau blijkt vooral het mesoniveau van invloed. Collega's, directie en mentor vervullen een belangrijke sociale en ondersteunende rol. Verder kunnen bepaalde schoolkenmerken van invloed zijn voor kwaliteitsvolle retentie, zeker bij leraren die lesgeven in aso-kso. Het macroniveau heeft weinig directe impact op de kwaliteitsvolle retentie van leraren. Er komt voornamelijk kritiek op die omstandigheden, maar de leraren zijn veerkrachtig genoeg om daar mee om te gaan. Vooral zij-instromers blijken verplichtingen opgelegd vanuit het macroniveau beter te kunnen relativeren.

Suggesties ter bevordering kwaliteitsvolle retentie beginnende leraren

Ondanks dat de interviewvragen focusten op Brussel, lijken veel van de aangeboden suggesties relevant voor zowel beginnende als meer ervaren leraren in heel het Nederlandstalig onderwijs. Soms werd wel extra aandacht gevraagd voor beginnende leraren of de specifieke Brusselse context. De aangeboden suggesties bouwen verder op persoonlijke ervaringen van de leraren. Zowel omstandigheden die ze als bevorderend voor hun eigen kwaliteitsvolle retentie hebben ervaren, als omstandigheden die moeten veranderen, worden benoemd. Om alle suggesties overzichtelijk weer te geven, worden deze opnieuw weergegeven volgens de indeling micro-, meso- en macroniveau. Deze niveaus zijn niet strikt te onderscheiden en beïnvloeden elkaar. De kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren kan niet versterkt worden door een enkel element aan te passen, want het geheel is meer dan de som der delen. Of zoals Stien zegt: "Het is echt een combinatie van [factoren]. We kunnen niet echt één ding daaruit halen.". Ook Katrien wijst op het complexe karakter van het retentiegegeven: "Het is zo'n complexe situatie [in Brussel]. Ik denk . . . dat je een positieve sfeer moet krijgen. En dat is heel moeilijk om te bekomen.".

De suggesties van de leraren om kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren te bevorderen, hebben vooral betrekking op het macroniveau. Dit in tegenstelling tot de beïnvloedende omstandigheden uit de eerste onderzoeksvraag, waar hoofdzakelijk het microniveau van belang blijkt. De leraren situeren de grootste nood aan verandering op het macroniveau. Voorbeelden hiervan zijn: meer onderwijsbudget, meer mensen op scholen en

de vlakke loopbaan doorbreken. Aangezien dit het hoogste onderwijsniveau is, hebben deze omstandigheden effect op het mesoniveau en uiteindelijk ook op het microniveau. Omstandigheden die op mesoniveau zouden moeten veranderen, zijn eerder afhankelijk van individuen, zoals een motiverende teamsfeer of directie die luistert naar noden van leraren. Deze omstandigheden kunnen wel gefaciliteerd worden door elementen van het macroniveau. Op microniveau ten slotte geven de leraren suggesties waarmee toekomstige leraren rekening kunnen houden.

Microniveau

Leraren geven verschillende suggesties die van belang zijn op het meest concrete onderwijsniveau, namelijk in de interactie tussen de leraar en zijn leerlingen. Uiteenlopende persoonlijkheidskenmerken zullen volgens de leraren kwaliteitsvolle retentie bevorderen. Daarbij zijn er kenmerken van belang in de klas, in contact met de leerlingen en tijdens het lesgeven. Andere kenmerken zijn nuttig om als leraar mee te draaien in een team, deze situeren zich op schoolniveau. Tot slot halen de leraren een aantal kenmerken aan die voor iedereen relevant zijn en je sterker maken als persoon.

Tabel 2: Bevorderende omstandigheden kwaliteitsvolle retentie op microniveau

<p>IN DE KLAS</p> <p><i>Respect leerlingen ↔ leraar</i></p> <p><i>Vertrouwd zijn met omgeving (woonplaats!)</i></p> <p><i>Bestand zijn tegen moeilijkheden</i></p> <p><i>Niet perfectionistisch zijn</i></p> <p><i>Humor hebben</i></p> <p><i>Flexibel zijn</i></p> <p>OP SCHOOL</p> <p><i>Goede basisrelatie met directie hebben</i></p> <p><i>Relativeren</i></p> <p><i>Vanuit juiste motivatie lesgeven</i></p> <p><i>Willen bijleren</i></p> <p><i>Durven kansen nemen</i></p> <p><i>Eigen grenzen stellen</i></p> <p>OOK BUITEN SCHOOLSE CONTEXT</p> <p><i>Volharden</i></p> <p><i>Zichzelf goed verzorgen</i></p> <p><i>Weerbaar zijn</i></p> <p><i>Zelfvertrouwen hebben</i></p> <p><i>Positief blijven</i></p>

Uit tabel 2 blijkt dat kwaliteitsvolle retentie beïnvloed wordt door de motivatie van de leraar om te beginnen lesgeven. Beginnende leraren moeten kiezen voor het beroep en daarbij bewust kiezen om in Brussel les te geven. Dit omdat het belangrijk is dat leerlingen de leraar respecteren, maar vooral ook dat de leraar respect heeft voor zijn leerlingen. Volgens verschillende leraren helpt het als je vertrouwd bent met de leefomgeving van je leerlingen. Daarom volgt de suggestie om woon- en werkplaats op elkaar af te stemmen. Dit kan zeker van belang zijn in Brussel, omdat leerlingen in de grootstad opgroeien in een zeer specifieke context die niet-Brusselaars niet altijd kunnen begrijpen.

Wat al zou helpen denk ik, is als mensen gewoon eens zouden gaan wonen waar ze werken. . . . En dan heb ik het nog niet eens over al die uren die je zit te verdoen in de file of in de trein, maar ook over het begrijpen van de context waar die leerlingen in groot worden. Ik woon in Brussel in een multiculturele buurt, ik kom met de tram naar school, ik kom mijn leerlingen daar tegen en je merkt sowieso al, dat geeft wat streetcredibility. . . . Voor leerkrachten die elke dag met de trein aankomen en die gewoon ergens in een villawijk wonen in het groen en totaal geen weet hebben van dat soort van levensomstandigheden, is dat gewoon veel moeilijker. . . . Dan kun je als leerkracht met de beste bedoelingen van de wereld in de klas staan en denken ‘ik ga het hebben over de leefwereld van de leerlingen en voorbeelden geven over FC De Kampioenen’. Als je dan een klas hebt met heel veel allochtone leerlingen en twee die ook met de trein uit de rand komen, die twee gaan het begrijpen maar de rest heeft zoiets ‘lap, ze hebben het weer niet tegen ons’. En dat is blind zijn, mensen hebben dat vaak totaal niet door. . . . Maar de ene jongere is de andere niet. Een jongere die in een chique villawijk woont is toch niet hetzelfde als die andere die op een appartementje woont in Molenbeek. Alleen al omdat dat er voor zorgt dat je je schrik vermindert. . . . Ik denk dat er mensen zijn die in Brussel komen lesgeven, ik zie ze soms op de trein zitten, die hebben schrik. Als je voor een klas gaat staan en je hebt schrik... . Dat is zoals ze zeggen van honden. Leerlingen kan je niet altijd vergelijken met honden, maar wat dat betreft hebben die een gigantisch goede neus (lacht). Als je daar staat en je hebt schrik, dat gaat niet. (Vera)

Mesoniveau

Geen enkele school is dezelfde en er bestaat ook niet zoiets als ‘dé Brusselse school’ volgens de leraren. Wel kunnen scholen bepaalde dingen doen om zo de kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren in Brussel te bevorderen.

Tabel 3: Bevorderende omstandigheden kwaliteitsvolle retentie op mesoniveau

<p>ONDERSTEUNING</p> <p><i>Schoolklimaat</i></p> <p><i>Specifiek: mentor, peter/meter, ...</i></p> <p>DIRECTIE</p> <p><i>Tucht</i></p> <p><i>Luisteren naar noden van leraren</i></p> <p><i>Verwachtingen naar leraren toe</i></p> <p><i>Doordacht aanwerven</i></p> <p>COLLEGA'S</p> <p><i>Samenwerking</i></p> <p><i>Motiverende teamsfeer</i></p> <p><i>Informele ontmoetingen</i></p> <p>ANDERE</p> <p><i>Beginnende leraren niet bij moeilijkste klassen zetten</i></p> <p><i>Goede sfeer</i></p> <p><i>Mooie schoolgebouwen</i></p> <p><i>Brede-school project</i></p> <p><i>Brusselse ligging gebruiken</i></p> <p><i>Nascholingen rond klasmanagement</i></p> <p><i>Uitstappen behouden</i></p> <p><i>Beginnende leraren vrijstellen van extra activiteiten</i></p> <p><i>Moeilijke leerlingen wegsturen</i></p>
--

De belangrijkste factor om kwaliteitsvolle retentie te bevorderen op schoolniveau blijkt een goed schoolklimaat te zijn, waar ondersteuning centraal staat. Dat positief klimaat heeft effect op verschillende andere factoren die leraren belangrijk achten. Verder geven enkele leraren expliciet aan dat tucht bevorderend kan zijn voor de kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren. Als alle leraren maar vooral ook de directie achter het tuchtbeleid staan, kan dit zeker ondersteunend werken voor beginnende leraren. De directie blijkt ook op andere vlakken een belangrijke functie te vervullen in de kwaliteitsvolle retentie. De leraren geven aan dat het bevorderend kan zijn als een directie luistert naar de noden van zijn leraren en probeert daar op in te spelen, alsook een visie uitdraagt en daarbij duidelijke verwachtingen heeft naar de leraren toe. Dat is onder meer een suggestie van Sofie: “Ja, maar als je merkt dat uw A-game verwacht wordt, dan ga je u daar ook naar gedragen. Dat zorgt wel voor stress, maar ook wel voor een positieve stimulans.” Het helpt om betrokken, gemotiveerd en veerkrachtig te zijn als een leraar kan werken in een goed team. Dat ontstaat niet zomaar en

daarom is het de taak van de directie om bij de aanwerving van nieuwe leraren stil te staan bij hun positie in het team.

Maar ik denk dat de directie wel in zijn aanwervingen... Dat dat zo wel een punt is, het zoeken naar een team dat het wel zal kunnen vinden met elkaar. . . . Dat er echt wel gekeken wordt naar 'is het iemand die hier gaat kunnen functioneren?'. En 'is dat een soort van persoon die we hier nog missen misschien of nodig hebben of een aanvulling kan zijn of net niet?'. (Vera)

In een goed schoolteam kunnen collega's elkaar ondersteunen door samen te werken. Verschillende leraren hebben bijvoorbeeld de vakgroepwerking als ondersteunend ervaren. Een suggestie van de leraren is dan ook dat er tussen collega's veel wordt samengewerkt, zodat collega's elkaar beter leren kennen en beginnende leraren materiaal kunnen ontlenuen van ervaren leraren. Tot slot kan het helpen als een school zijn ligging in Brussel beschouwt als een sterkte.

Omdat wij nu heel bewust gebruik maken van die stedelijk context. Dus onze projectweken gaan echt over Brussel. Wij proberen echt te zien 'wat heeft deze buurt mij allemaal te bieden?'. Van musea, van ... Alles is hier op een steenworp vandaan. Als je naar het bos wilt, je gaat op de metro, je zit in bos. Dat is op zich al één van de redenen waarom ik echt niet snap dat je ergens in een gat liever staat dan hier. Wat er ook volgens mij heel motiverend is en misschien veel meer in een grote stad, dat is deel uitmaken van een brede-school project. (Lies)

Macroniveau

Uit de resultaten van de vorige onderzoeksvraag bleek dat leraren vooral beperkingen ervaren vanuit het macroniveau. Daarom bieden ze veel suggesties over wat het beleid zou kunnen ondernemen om de kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren te bevorderen. Het macroniveau zou er volgens Lies voor kunnen zorgen dat scholen luxeplaatsen worden, waar zowel leerlingen als leraren elke dag graag naartoe komen.

Tabel 4: Bevorderende omstandigheden kwaliteitsvolle retentie op macroniveau

<p>MEER BUDGET IN ONDERWIJS MEER MENSEN IN SCHOLEN <i>Sterk uitgebouwd kader</i> <i>Mentor voor beginnende leraren</i> <i>Leerkracht-leerling ratio verkleinen</i></p>
--

<p><i>Opvoeders</i></p> <p><i>Psycholoog</i></p> <p>LESGEVEN HOOFDTAAK</p> <p><i>Organisatorisch materiaal</i></p> <p><i>Administratie verminderen</i></p> <p>VLAKKE LOOPBAAN DOORBREKEN</p> <p><i>Competitieve verloning</i></p> <p><i>Mobiliteit van leraren vereenvoudigen</i></p> <p><i>Professionalisering</i></p> <p>LERARENOPLEIDING AANPASSEN</p> <p><i>Confrontatie met realiteit</i></p> <p><i>Stages in bso, in Brussel, ...</i></p> <p><i>Universitair niveau</i></p> <p><i>Brusselse context-module</i></p> <p>ANDERE</p> <p><i>Maatschappelijk aanzien van leraren verbeteren</i></p> <p><i>Aandacht Brusselse realiteit beleid</i></p> <p><i>Begrip voor anderstaligheid en gelijke kansen</i></p> <p><i>Brusselse premie</i></p> <p><i>Werkzekerheid</i></p> <p><i>Fulltime <22u</i></p> <p><i>Luxeplaatsen</i></p> <p><i>Ontmoetingen voor beginnende leraren</i></p> <p><i>Vlaanderenbrede samenwerkingen</i></p>
--

Zo goed als alle leraren vermelden in hun suggesties om kwaliteitsvolle retentie te bevorderen het belang van de lerarenopleiding. Het zou veel helpen moest de lerarenopleiding meer realiteitszin hebben. Nu weten beginnende leraren vaak niet waar ze aan beginnen na hun opleiding en ervaren ze een schok. Er zou daarbij ook aandacht besteed moeten worden aan de Brusselse realiteit waar meer uitdagingen rond klasmanagement, anderstaligheid, de leefwereld van de leerlingen, ... zijn. Om beginnende leraren weerbaarder te maken, zowel persoonlijk als vakinhoudelijk, wordt er ook voorgesteld om de lerarenopleiding op universitair niveau aan te bieden.

Verder geven vijf leraren expliciet aan dat er meer budget voor het onderwijs nodig is. Maar alle leraren geven suggesties die niet kunnen verwezenlijkt worden zonder dat er extra budget wordt vrijgemaakt. Dit is dus een belangrijke factor die kwaliteitsvolle retentie kan beïnvloeden op de verschillende niveaus. Dat extra budget zou volgens de leraren vooral nodig zijn om extra mensen op scholen te kunnen aanwerven. Dit zowel voor het welbevinden

van de leerlingen als van de leraren. Zo zou het kunnen helpen als er, vooral in Brussel, een psycholoog aanwezig zou zijn voor de leraren.

Ik denk echt dat leerkrachten weinig verzorgd worden. En opnieuw, ik denk dat dat maatschappelijk komt door die vakanties. . . . Het is niet omdat je veel vakantie hebt dat je geen zorg nodig hebt in [de vorm van]: ‘Hoe gaat het met u? Hoe werkt dat?’. Dus ik denk dat dat heel, heel belangrijk is. Maar de waarheid is natuurlijk dat dat al tekort schiet voor leerlingen, dus dat ze het zeker nog niet voor leerkrachten gaan doen. (Lies)

Leraren voelen zich niet bekwaam om de leerlingen altijd op te vangen en soms worden de problemen te groot, zodat er specifieke mensen op school nodig zijn. Dit kunnen opvoeders zijn, mensen van time-out projecten, jongerencoachen, Als er meer mensen op school zich kunnen bezig houden met het welbevinden van de leerlingen, vermindert dit ook de taakbelasting van leraren.

Dus ik denk dat de Brusselse scholen baat zouden hebben bij een zeer uitgebreid kader. Dat wil zeggen een leerlingbegeleider per graad, minstens twee directeurs, technisch adviseur is er dan ook, de TAC, en jongerencoachen nemen. . . . Die komen dan x aantal maanden of een afgesproken tijd in uw school een soort van opvoedersrol doen. . . . Alle Brusselse scholen zouden er zo twee of drie moeten hebben lopen. Snap je? Er moet meer ondersteuning zijn. (Rita)

Verder vinden de leraren het belangrijk dat alle aandacht naar het lesgeven moet kunnen gaan en daarvoor moet onder meer het materiaal in orde zijn. Een ander belangrijk punt blijkt het algemeen aanzien van leraren. Het beroep van leraar zou (opnieuw) meer gewaardeerd moeten worden. Als laatste worden er verschillende suggesties gegeven om de vlakke loopbaan van leraren te doorbreken. Zo staan enkele leraren open voor een competitief verloningssysteem waardoor leraren beloond worden voor hun enthousiasme en het opnemen van andere taken binnen de school. Ook zou er meer mobiliteit in het onderwijs mogelijk moeten zijn om gemotiveerd en betrokken te blijven, bijvoorbeeld de kans om een ander vak te onderwijzen of in het volwassenenonderwijs les te geven. Tot slot geven verschillende leraren aan dat ze altijd de mogelijkheid willen hebben te kunnen bijleren. Dit kan zijn door andere functies op te nemen, bijvoorbeeld leerlingenbegeleider of door bij te studeren.

Bijstudereren ook. Ik snap eigenlijk niet dat we dat niet doen. Dat we zeggen ‘kijk, om de zoveel jaar krijg jij die periode om u bij te scholen, om u in vraag te stellen, om u af te vragen of dat je niet liever...’. . . . Als je die ruimte zou maken van ‘kijk, jij mag dat gaan doen, jij mag gaan bijstudereren’, ik denk dat heel veel mensen zich goed zouden voelen, terug de batterijen zouden kunnen opladen. (Lies)

Besluit tweede onderzoeksvraag

Alle actoren in de onderwijswereld moeten aandacht hebben voor de bevordering van kwaliteitsvolle retentie. Zeker bij beginnende leraren moet er expliciet aandacht worden besteed aan ondersteuning op verschillende vlakken. Het welzijn van de leraren zou voorop moeten staan. Daar kunnen leraren zelf (microniveau), scholen (mesoniveau) maar vooral het beleid (macroniveau) een belangrijke rol in spelen. Het is niet zo eenvoudig een element te duiden dat zal leiden tot meer kwaliteitsvolle retentie, het is een samenspel van factoren. Zoals eerder werd aangehaald, zou er volgens de leraren vooral veel moeten veranderen op het macroniveau. Veranderingen op dat niveau kunnen doorwerken op het meso- en microniveau, maar kunnen slechts verwezenlijkt worden op lange termijn. Zo stellen de leraren dat er meer budget nodig is voor het onderwijs, de lerarenopleiding moet verbeteren en er mogelijkheden moeten zijn om de vlakke loopbaan te doorbreken. Op mesoniveau suggereren de leraren dat de belangrijkste factor voor kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren een positief schoolklimaat is. Dat zou in elke school aanwezig moeten zijn, zodat er bijvoorbeeld veel samengewerkt wordt tussen collega's. De directie speelt volgens de leraren een grote rol in het creëren van een positief schoolklimaat. Tot slot zijn er suggesties die op microniveau van belang blijken te zijn. Zo moeten toekomstige leraren stil staan bij verschillende persoonlijkheidskenmerken die van belang zijn in de klas, op schoolniveau maar ook daarbuiten. Het moet een keuze zijn van een beginnende leraar om les te geven in Brussel. Het lesgeven is er complexer omdat de leerlingen opgroeien in een andere leefwereld dan die van een niet-Brusselaar.

Conclusie en discussie

Interpretatie resultaten

Zowel internationaal als in Vlaanderen kent het onderwijs een problematische uitstroom van beginnende leraren gedurende de eerste vijf jaar van hun loopbaan. Vele onderzoekers bestudeerden factoren die die uitstroom beïnvloeden. Het duiden van die

factoren zou kunnen leiden tot het verbeteren ervan om retentie bij beginnende leraren te bevorderen. Belangrijk daarbij is dat die factoren niet zomaar veralgemeend kunnen worden, aangezien het lesgeven opgevat kan worden als een sociaal-culturele activiteit die voor elke leraar anders is (Cochran-Smith et al., 2012; Kavenuke, 2013; Kelchtermans, 1994). Daarom was er nood aan onderzoeken die rekening houden met de persoonlijke betekenisgeving van de leraar zelf (Struyven, 2012). In Vlaanderen werd er ondermeer reeds onderzoek gedaan naar beïnvloedende omstandigheden op kwaliteitsvolle retentie bij ervaren leraren (Cornelis, 2012), beïnvloedende factoren bij uitstroom van jonge leraren (Struyven et al., 2012) en instapmoeilijkheden van beginnende leraren (Rots, Kelchtermans, & Aeltermans, 2012), maar er blijven ook heel wat deelgebieden onderbelicht. Deze studie kan op drie manieren een aanvulling betekenen voor het Vlaams retentie-onderzoek. Als eerste bekijkt deze studie het uitstroom probleem eens van de andere kant. Het focust niet op de leraren die uitstromen, maar op de leraren die volhouden. Daarbij wordt de nadruk gelegd op kwaliteitsvolle retentie, een factor die bijdraagt tot goed onderwijs. Als tweede is deze studie kwalitatief van aard en heeft het een diepgaander doel dan enkel het opsommen van beïnvloedende omstandigheden. Er wordt uitgegaan van de betekenisgeving van de leraren aan die omstandigheden. De positieve, persoonlijke verhalen van de leraren kunnen een meerwaarde zijn in het onderzoeksdomein. Als derde focust deze studie op een gebied dat nog niet voldoende aandacht heeft gekregen. Daarom richt deze studie zich op leraren secundair onderwijs in Brussel, aangezien de uitstroom van beginnende leraren daar het grootst is. Het professioneel zelfverstaan van 11 leraren die voldoen aan kwaliteitsvolle retentie werd onderzocht. Uit dat professioneel zelfverstaan kwamen beïnvloedende omstandigheden op micro-, meso- en macroniveau naar voor als antwoord op de eerste onderzoeksvraag. Dit komt grotendeels overeen met de indeling die Skaalvik en Skaalvik (2011) hebben opgesteld omtrent jobtevredenheid van leraren. Er is namelijk invloed van zowel intrinsieke elementen zoals werken met leerlingen (microniveau), schoolfactoren zoals collega's (mesoniveau), als elementen buiten de school zoals de status van leraren (macroniveau).

De factor die het meest kwaliteitsvolle retentie beïnvloedt, is de leraar zelf. Een leraar moet de juiste persoonlijkheid en motivatie hebben om gemotiveerd, betrokken en veerkrachtig te kunnen blijven lesgeven. De leraren van dit onderzoek bevestigen resultaten van het onderzoek van Huyge, Siongers en Vangoidshoven (2009), waaruit blijkt dat Vlaamse leraren voornamelijk intrinsieke motivatieredenen hebben om te gaan lesgeven zoals graag lesgeven, met kinderen omgaan en kennis overdragen. Piot en Kelchtermans (2010) toonden

aan dat Vlaamse leraren in multi-etnische scholen meer werklast kunnen ervaren, maar dat die leraren toch volhouden dankzij persoonlijke factoren, dit wordt bevestigd in deze studie. Uit eerder onderzoek blijken leerlingen en het lesgeven zelf de belangrijkste beïnvloedende factoren op microniveau (Cornelis, 2012; Gu & Day, 2007; Struyven et al., 2012). In deze studie bleek er daarbij een verschil te zijn tussen de leraren naargelang onderwijsvorm. Eerder onderzoek bij zes Vlaamse leraren (Weyns, 2008) toonde aan dat er een consensus is over het belang van de opvoedende leraar, maar dat die opvoedersrol anders ingevuld kan worden. Daaruit bleek dat bso-leraren dichter bij hun leerlingen staan en bewuster de opvoedersrol opnemen, terwijl aso-leraren daar minder tijd voor hebben door hun aandacht voor vakinhoud (Weyns, 2008). Dit onderscheid tussen aso-kso- en tso-bso-leraren komt ook naar voor in deze studie. Tso-bso-leraren benadrukten uitdrukkelijk de opvoedersrol die ze hebben als leraar, terwijl aso-kso-leraren stelden daar te weinig tijd voor te hebben of meer intellectueel met de vakinhoud bezig te willen zijn.

Als de omstandigheden op microniveau juist zitten, blijkt ook nog het belang van het mesoniveau voor kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren. Elke leraar en elke school is anders. Daarom is het belangrijk dat een leraar een school vindt die bij hem past. Net als in Vlaanderen is er ook in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel een grote diversiteit tussen scholen op te merken (Janssens, Carlier, & Van de Craen, 2009). Schoolkenmerken, directie en collega's beïnvloeden op verschillende manieren de kwaliteitsvolle retentie. Dit sluit aan bij vele andere onderzoeken (Cochran-Smith et al., 2012; Gu & Day, 2007; Wang, Odell & Schwille, 2008). Daarbij komt vooral het belang naar voor van collegialiteit en samenwerking (Ballet, 2011; Piot & Kelchtermans, 2010; Struyven et al., 2012; Wang, Odell, Schwille, 2008), dat wordt bevestigd in deze studie. Daarnaast blijkt de betekenis van goede directie, die ook reeds werd bevestigd in eerdere studies (Struyven et al., 2012; Wang, Odell, & Schwille, 2008). Tot slot is ondersteuning voor alle leraren een cruciaal element in deze studie. Uit onderzoek komt naar voor dat ondersteuning in de vorm van mentorprogramma's, aanvangsbegeleiding of inductieperiodes over het algemeen een positieve impact heeft op kwaliteitsvolle retentie (Ballet, 2011; Borman & Dowling, 2008; Darling-Hammond, 2003; Gu & Day, 2007; Guarino et al., 2006; Ingersoll & Strong, 2011; Kavenuke, 2013; Piot & Kelchtermans, 2010; Wang, Odell & Schwille, 2008). Ondersteuning is bovendien niet alleen van belang voor beginnende leraren, maar kan gedurende de hele loopbaan kwaliteitsvolle retentie bevorderen. Daarom wijzen Ballet en haar collega's (2011) alsook Cornelis (2012) op

het belang van een goede, ondersteunende schoolcultuur, een element dat ook de leraren in deze studie aanhalen.

Twee van de vijf factoren die Struyven en haar collega's (2012) aanduiden als beïnvloedend voor de uitstroom van beginnende leraren, komen in deze studie niet uitdrukkelijk aan bod. Als eerste factor is er de relatie met ouders. De leraren uit deze studie, voornamelijk zij die lesgeven in tso- en bso-richtingen, stellen dat er zelden gesproken kan worden van een relatie met de ouders, omdat ze er weinig ouderbetrokkenheid is. Dit schrijven ze toe aan de ligging van hun school in Brussel. Er is dan ook weinig invloed hiervan op hun kwaliteitsvolle retentie. Als tweede factor wordt er door de leraren weinig gesproken over het onzekere toekomstperspectief in het begin van de loopbaan. De leraren hebben relatief weinig interims gedaan of lesgegeven op verschillende scholen. Misschien kan dit toegeschreven worden aan de relatieve werkzekerheid in het Brusselse onderwijs. Elke leraar werkt nu bewust vol- of deeltijds in een school die bij hem past.

Als besluit van de eerste onderzoeksvraag kan gezegd worden dat de antwoorden aansluiten bij het onderzoek van Piot en Kelchtermans (2010). Er blijken twee omstandigheden noodzakelijk voor het doorstaan van moeilijkheden die beginnende leraren ervaren in multi-etnische scholen. Enerzijds blijkt het belang van persoonlijkheid, waarbij leerlingen en lesgeven een belangrijke rol vervullen. Anderzijds is de schoolorganisatie met schoolkenmerken, directie, collega's en ondersteuning van invloed op kwaliteitsvolle retentie. Verder kan er niet veralgemeend worden welke omstandigheden het meest doorslaggevend zijn voor kwaliteitsvolle retentie aangezien dit voor elke leraar anders is. Resultaten moeten altijd in hun context geplaatst worden, waarbij de leraar verbonden is met zijn school (Piot & Kelchtermans, 2010).

De tweede onderzoeksvraag van deze studie peilde naar suggesties ter bevordering van kwaliteitsvolle retentie van beginnende leraren in Brussel. Vlaams onderzoek van Struyven en collega's (2012) toonde aan dat er voornamelijk op beleids- en schoolniveau elementen moeten veranderen. Ook de leraren in deze studie blijken voornamelijk kritiek te hebben op het macroniveau. Omstandigheden die in de toekomst moeten veranderen worden dus voornamelijk op dat niveau gesitueerd.

De leraren hechten veel belang aan een positiever maatschappelijk aanzien om kwaliteitsvolle retentie te bevorderen. Dit is een punt dat ook in Vlaamse en internationale literatuur aan bod komt (Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Guarino et al., 2006;

Kavenuke, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Maatschappelijk aanzien bepaalt mede de instroom van de lerarenopleiding. Daar situeren de leraren veel problemen die aangepakt moeten worden. Ze geven verschillende suggesties ter verbetering van de lerarenopleiding, deze sluiten aan bij internationale literatuur (Darling-Hammond, 2003; Wang, Odell, & Schwille, 2008). Suggesties zijn ondermeer: een module gericht op Brussel, meer realiteitszin meegeven, competenties voor verdere professionalisering aanleren, van universitair niveau zijn, De (verbetering van de) lerarenopleiding in Vlaanderen is al enkele jaren een punt van discussie (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Verder zou er meer budget moeten worden vrijgemaakt zodat leraren zich meer kunnen concentreren op het lesgeven, door bijvoorbeeld administratietaken te verminderen en jongerencoachen aan te werven. In meerdere Vlaamse onderzoeken werd reeds aangehaald dat leraren zich moeten kunnen concentreren op het lesgeven (Cornelis, 2012; Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Struyven et al., 2012). Om de taaklast van beginnende leraren te verminderen, worden er in het arbeidsmarktrapport verschillende voorstellen gedaan die ook de leraren aanhaalden, zoals beginnende leraren parallellessen geven en minder randactiviteiten laten doen (Departement Onderwijs en Vorming, 2013).

De beïnvloedende suggesties zouden voor alle beginnende leraren in Vlaanderen nuttig kunnen zijn. Toch wordt de complexiteit van Brussel door de leraren beklemtoond. Doordat Brusselse jongeren verschillende culturele, talige en religieuze achtergronden hebben, past dit niet altijd in het Nederlandstalig onderwijssysteem en dat kan moeilijkheden veroorzaken (Janssens, Carlier, & Van de Craen, 2009; Piot & Kelchtermans, 2010). Die complexiteit en moeilijkheden zouden volgens de leraren meer aandacht moeten krijgen in de lerarenopleiding, in de vormgeving van het beleid en in scholen zelf. Deze suggestie komt ook naar voor in internationale literatuur (Kavenuke, 2013; Wang, Odell, & Schwille, 2008). Uit onderzoek (Janssens, Carlier, & Van de Craen, 2009) blijkt dat Brusselse jongeren, meer dan elders in Vlaanderen, een groot verschil ervaren tussen hun leefwereld en het schoolsysteem. Brusselse leraren moeten dus aandacht hebben voor de (complexe) leefwereld van hun leerlingen. Dit gaat volgens de leraren beter als je zelf woont in die leefwereld en er deel van uitmaakt. Net dat blijkt een probleem te zijn aangezien meer Brusselse leraren op grotere afstand van hun werkplaats wonen dan hun Vlaamse collega's (Departement Onderwijs en Vorming, 2012). Als de afstand tussen de cultuur van de leraar en leerlingen (te) groot is, stijgt de kans op conflicten. Die afstand is bij Vlaamse bso-leraren over het algemeen groter dan bij aso-leraren (Kavadias, 2005). Vermoedelijk is dit effect nog sterker

op te merken in Brussel. Misschien dat daardoor de negatieve invloed van leerlingen te verklaren valt, die enkel bij tso- en bso-leraren vastgesteld is in deze studie. Opdat leraren aandacht zouden kunnen hebben voor de Brusselse leefwereld, wordt er opnieuw verwezen naar de lerarenopleiding. Daar is er te weinig aandacht voor de Brusselse realiteit (Janssens, Carlier, & Van de Craen, 2009), iets wat de leraren in dit onderzoek ook aanhaalden. Naast aandacht vanuit de leraren zelf alsook vanuit de lerarenopleiding, suggereren de leraren dat ook de school aandacht zou moeten hebben voor de Brusselse realiteit. Piot en Kelchtermans (2010) wijzen op een positieve invloed als de schoolvisie uitgaat van een verrijking door culturele diversiteit. Tot slot haalden Huyge, Siongers en Vangoidshoven (2009) in hun onderzoek aan dat het sociale aspect voor alle leraren belangrijk is, maar de leraren in deze studie vinden dat dit in Brussel nog belangrijker wordt. Vooral collega's krijgen een grote rol toebedeeld.

Beperkingen

Deze studie heeft enkele beperkingen die aandacht verdienen. Zo werd het onderzoek uitgevoerd bij een beperkte groep participanten. De doelgroep was zeer specifiek, leraren die 4 tot 10 jaar lesgeven in het secundair onderwijs in Brussel, waardoor er maar 11 participanten deel uitmaken van het uiteindelijke onderzoek. Daardoor zijn de resultaten enkel van toepassing op deze leraren en kunnen ze niet veralgemeend worden. Het tweede aandachtspunt betreft de dataverzameling. Wegens tijdsgebrek vond er maar eenmaal een interview plaats met de participanten. Hierdoor zijn alle resultaten gebaseerd op de persoonlijke verhalen van de leraren. Dit persoonlijke aspect is noodzakelijk in het gebruikte theoretisch kader van het professioneel zelfverstaan. Toch had deze studie meer valide kunnen zijn door gebruik te maken van data- of methodologie-triangulatie (Thurmond, 2001). Hierbij zouden de interviewgegevens aangevuld kunnen worden met gesprekken met de directie, collega's en/of leerlingen, observaties, verdiepende interviews met de leraren zelf, ... Als derde blijft de subjectieve interpretatie van de onderzoeker een delicaat punt. Ondanks de aandacht voor validiteit en betrouwbaarheid, zou het mogelijk kunnen zijn dat een onderzoeker met dezelfde data tot andere resultaten zou komen. Dit werd zoveel als mogelijk voorkomen door de letterlijke transcriptie van de interviews, het coderen, het uitschrijven van de verticale analyse, ...

Aanbevelingen

Afsluitend komen uit dit onderzoek een aantal aanbevelingen voor zowel onderzoek als praktijk naar voor. Aangezien de uitstroom van beginnende leraren in Brussel een groot probleem is, is het duidelijk dat er zaken moeten veranderen. Vanuit de suggesties van de leraren, die hier als ‘expert’ beschouwd kunnen worden, zouden er een aantal omstandigheden aangepast kunnen worden.

Als eerste zou er vanuit het Nederlandstalig onderwijsbeleid meer aandacht besteed moeten worden aan Brussel. De Brusselse context en het leerlingenpubliek zijn niet dezelfde als in Vlaanderen. Meer dan op andere plaatsen is er in Brussel nood aan een sterk uitgebouwd kader op de scholen, voldoende en goed materiaal en infrastructuur, ondersteuning van leraren, ... Deze ingrepen kunnen de werkomstandigheden van leraren verbeteren, waardoor leraren zich meer op hun hoofdtaak (lesgeven) kunnen concentreren.

Een tweede aanpassing zou moeten plaatsvinden in de lerarenopleiding. Het is noodzakelijk dat de lerarenopleiding meer belangstelling heeft voor de Brusselse realiteit. Verschillende mogelijkheden kunnen aan bod komen, zoals stages in Brussel, een module die focust op moeilijkheden in Brussel, meer aandacht voor klasmanagement, ... Daarbij aansluitend moet de lerarenopleiding gemotiveerde studenten aantrekken. Daarvoor is het nodig dat het lerarenberoep gewaardeerd wordt door de samenleving. De herwaardering van het lerarenberoep krijgt de laatste jaren opnieuw aandacht vanuit het beleid, maar zou nog tot meer resultaat moeten leiden.

Een derde aandachtspunt is de nood aan ondersteuning. Hoewel ondersteuning voor alle beginnende leraren belangrijk is, zou dit in Brussel meer uitgewerkt moeten worden. Gedurende enkele jaren voorzag de overheid subsidies voor mentoruren voor beginnende leraren. Nu deze zijn afgeschaft, blijken veel scholen zelf een systeem van ondersteuning te voorzien. Toch lijkt het beter als dit structureel gesteund wordt door de overheid, zodat het niet afhangt van individuen want dan kan er een groot verschil ontstaan in kwaliteit van ondersteuning (Departement Onderwijs en Vorming, 2013; Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Ingersoll, 2012). Als er een gemeenschappelijk beleid rond mentoren voor beginnende leraren wordt opgezet, is er ook meer mogelijkheid tot professionalisering en onderzoek. Naast structurele programma's rond specifieke ondersteuning voor beginnende leraren, hebben ook directies een belangrijke, ondersteunende rol. Dit aspect werd al aangehaald in het arbeidsmarktrapport (Departement Onderwijs en Vorming, 2013), maar

verdient zeker voldoende aandacht. Het takenpakket van directies wordt steeds omvangrijker waardoor ondersteuning en het welbevinden van leraren misschien geen prioriteit meer is. Daarom is het nodig dat ook directies op dat vlak begeleid worden en er een beleid wordt ontwikkeld voor professionele schoolleiders (Departement Onderwijs en Vorming, 2013). Een derde manier van ondersteuning kan vanuit de lerarenopleiding komen. De grote overgang van leraar-in-opleiding naar voltijds leraar zorgt vaak voor een schok. Daarom zou het interessant zijn als er een soort inductiefase zou zijn, waar beginnende leraren nog begeleid worden. Deze begeleiding kan dan zowel vanuit de school, maar zeker ook vanuit de opleiding komen.

Dit onderzoek was verkennend van aard. Voor het eerst werd geluisterd naar het verhaal van de beginnende leraren die zijn blijven werken in het Brusselse onderwijs. Om beïnvloedende omstandigheden en kwaliteitsvolle retentie van leraren nog beter te begrijpen, zou er in de toekomst vervolgonderzoek kunnen plaatsvinden.

Er zou eerst en vooral een longitudinale studie opgezet kunnen worden om het professioneel zelfverstaan van leraren doorheen hun loopbaan te bevragen. Aangezien het professioneel zelfverstaan kan veranderen over tijd, zou het interessant zijn om te kijken op welke manier dit van invloed is op kwaliteitsvolle retentie. Kwaliteitsvolle retentie is niet enkel van belang bij beginnende leraren, maar zeker ook bij ervaren leraren (Cornelis, 2012). Blijven deze leraren gedurende heel hun loopbaan gemotiveerd, betrokken en veerkrachtig lesgeven in Brussel?

Vervolgens is het geweten dat de groep 'blijvende leraren' geen homogene groep is (Cochran-Smith, et al. 2012). In dit onderzoek konden verschillen in beïnvloedende omstandigheden worden vastgesteld naargelang leraarskenmerken zoals onderwijsvorm en zij-instromer. Er zou verder onderzocht kunnen worden op welke manier leraren die voldoen aan kwaliteitsvolle retentie, verschillen. Het zou namelijk kunnen zijn dat de vooropleiding of het geslacht een niet te onderschatten invloed heeft op de beïnvloedende omstandigheden en kwaliteitsvolle retentie. Daarbij aansluitend zou de groep leraren die later in het onderwijs stappen, de zij-instromers, bijzondere aandacht kunnen krijgen. Die groep is de laatste jaren dankzij verschillende gunstige maatregelen bijzonder gegroeid, maar daarover is nog maar weinig onderzoek gedaan. Misschien voldoen zij meer aan kwaliteitsvolle retentie dan pas afgestudeerde leraren?

Tot slot werd in dit onderzoek gefocust op het secundair onderwijs in Brussel, maar ook andere grote Vlaamse steden en onderwijsniveaus kennen een uitstroomprobleem (Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Het zou interessant kunnen zijn de vergelijking te maken tussen leraren van verschillende gebieden en verschillende onderwijsniveaus. Zo zouden bijvoorbeeld gemeenschappelijke beïnvloedende omstandigheden geïdentificeerd kunnen worden en meer aandacht kunnen krijgen. Misschien is Brussel toch niet zo anders en zijn er veel gelijkenissen met bijvoorbeeld Antwerpse leraren?

Samenwerking lijkt een sleutelwoord voor de toekomst. Een samenwerking tussen leraren, scholen, onderzoekers en de overheid zou kunnen leiden tot meer kwaliteitsvolle retentie en dus ook tot nog beter onderwijs.

Referenties

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Verhaeghe, J.P. (2003). Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen? In Devos, G. (red.), *Personeel en organisatie* (pp. 7-24). Mechelen: Wolters Plantyn.
- Ballet, K., Colpin, H., März, V., Baeyens, C., De Greve, H., & Vanassche, E. (2011). Evaluatie van het professionaliseringsbeleid van basis- en secundaire scholen. Samenvatting over mentoring. Rapport OBPWO 07.01. Leuven: K.U.Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en –vernieuwing.
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2008). Worstelen met werkdruk . De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 85, pp. 32-48.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., Martens, S., & Roels, J. (2006). Omgaan met veranderende leerlingenpopulaties. De ervaring van intensificatie bij leerkrachten in concentratiescholen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 17, pp. 57-68.
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6, pp.185-207. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.09.001
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75, pp. 202-205. DOI: 10.1080/00098650209604932
- Borman, G., & Dowling, N. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78, pp. 367-409. DOI: 10.3102/0034654308321455
- Brunetti, G. (2006). Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 812-825. DOI: 10.1016/j.tate.2006.04.027
- Celis, V. (2009). *Gedachtewisseling over de Europese Raad van ministers van Onderwijs, Jeugd en Cultuur van 26 en 27 november 2009*. Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen.

- Cochran-Smith, M., McQuillan, P., Mitchell, K., Terrell, D. G., Barnatt, J., D'Souza, L., ... & Gleeson, A. M. (2012). A longitudinal study of teaching practice and early career decisions: A cautionary tale. *American Educational Research Association, 49*, pp. 844-880. DOI: 10.3102/0002831211431006
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48*, pp. 1034-1048. DOI: 10.1002/pits.20611
- Cornelis, K. (2012). *Kwalitatief onderzoek naar de motivatie, veerkracht en kwaliteitsvolle retentie bij ervaren leerkrachten in het secundair onderwijs* [masterproef]. Gent: Universiteit Gent.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33* (4), pp. 423-443.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership, 60*, pp. 6-14.
- Departement Onderwijs en Vorming (2011). *Arbeidsmarktrapport Basisonderwijs en Secundair Onderwijs 2010*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming (2012). *Brussel rapport personeel 2012*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming (2013). *Arbeidsmarktrapport prognose 2011-2015*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E.T. (2010). Wat motiveerde je om docent te worden? Relaties met professionele betrokkenheid en vertrouwen in eigen kunnen bij beginnende en ervaren docenten in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën, 88*, pp. 41-56.

- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*, pp. 1302-1316. DOI: 10.1016/j.tate.2006.06.006
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76*, pp. 173–208. DOI: 10.3102/00346543076002173
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Oxon: Routledge.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*, pp. 207-216. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.001
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*, pp. 1530-1543. DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.003
- Howitt, D. (2010). Qualitative interviewing. In G. Van Hove & L. Claes (Eds), *Qualitative Research and Educational Sciences: A Reader about Useful Strategies and Tools* (pp. 77-108). Harlow: Pearson.
- Huyge, E., Siongers, J., & Vangoidsenhoven, G. (2009). Het beroep van leraar doorgelicht. Een cross-sectionele en longitudinale studie naar het profiel en de loopbaan van leraren in vergelijking met andere beroepsgroepen. Samenvatting van de onderzoeksresultaten. Rapport OBPWO 06.02. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Huyge, E., Van Droogenbroeck, F., Elchardus, M., Kavadias, D., Siongers, J., & De Smedt, J. (2011). Oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars. Rapport OBPWO 09.06. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: What the data tell us. *Phi Delta Kappan, 93*, pp. 47-51.

- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*, pp. 201-233. DOI: 10.3102/0034654311403323
- Kavenuke, P. (2013). What is it that keeps good teachers in the teaching profession: A reflection on teacher retention. *Academic Research International*, 4, pp. 165-175.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leraren basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire pers Leuven.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms, self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*, pp.995-1006. DOI: 10.1016/j.tate.2005.06.009
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2005). Micropolitieke geletterdheid en professionele ontwikkeling bij beginnende leraren. *Pedagogiek, 25*, pp. 89-102.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education, 23*, pp. 775-794. DOI:10.1016/j.tate.2005.12.004
- McKenzie, P., Emery, H., Santiago, P., & Sliwka, A. (2004). *Hoe effectieve leerkrachten aantrekken, bijscholen en behouden? Expertenrapport Vlaamse Gemeenschap*. OESO publicatie.
- Miles, M.B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Piot, L., Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2010). Beginning teachers' job experience in multi-ethnic schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 162*, pp. 259-276. DOI: 10.1080/13540600903478524
- Rots, I. (2010). *Teacher education and the choice for the teaching profession* [doctoraatsthesis]. Gent: Universiteit Gent.

- Schleicher, A. (ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264174559
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, pp. 611-625. DOI:10.1037/0022-0663.99.3.611
- 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*, pp. 1029-1038. DOI: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education, 26*, pp. 329-350. DOI: 10.1080/0261976032000128175
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leraar zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd eruit te stappen. *Pedagogische Studiën, 89*, pp. 3-19.
- Sweetland, S. R. (1996). Human capital theory: Foundations of field inquiry. *Review of Educational Research, 66*, pp. 341-359.
- Thurmond, V.A. (2001). The point of triangulation. *Journal of Nursing Scholarship, 33*, pp. 253-258.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, pp. 783-805
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*, pp. 944-956. DOI:10.1016/j.tate.2006.05.003

Wang, J., Odell, S.J., & Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: A critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59, pp. 132-152. DOI: 10.1177/0022487107314002

Ware, H., & Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *The Journal of Educational Research*, 104, pp. 183-193. DOI:10.1080/00220671003638543

Bijlagen

Bijlage 1: Uitnodigingsbrief

Geachte heer/mevrouw

Als masterstudente Pedagogische Wetenschappen aan de universiteit van Gent doe ik in het kader van mijn masterproef onderzoek naar de kwaliteitsvolle retentie, betrokkenheid, motivatie en veerkracht van beginnende leraren. Voor dit onderzoek ben ik op zoek naar leerkrachten die op dit moment vijf tot acht jaar lesgeven in het secundair onderwijs in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest. Hierbij wil ik u vragen of u bereid bent om mee te werken aan dit onderzoek. Een deelname houdt in dat er een interview zal worden afgenomen van ongeveer anderhalf uur. Dit interview zal ondermeer peilen naar uw opvattingen over uzelf als leraar en naar de klas – en schoolsituatie waarin u zich bevindt.

Daarbij wil ik ook uw toestemming vragen om dit interview op te nemen als audiobestand. Dit om uw gegevens nadien grondig te kunnen verwerken. Uiteraard zal dit audiobestand enkel dienen voor mijn masterproef. Uw gegevens worden anoniem verwerkt en gerapporteerd. Deelname aan dit onderzoek is volledig vrij, kan op eender welk moment stopgezet worden en heeft geen gevolgen.

Uw interview zal worden uitgetypt, waarbij u de kans krijgt dit transcript na te lezen. U mag daarbij aanvullingen en/of verbeteringen aanbrengen in uw eigen gegevens. Nadien kan u, als u dat wilt, ook de volledige versie van mijn masterproef ontvangen.

Het interview zal hoogstwaarschijnlijk plaatsvinden in de maanden juni, juli en augustus. Het kan plaatsvinden op een plaats die u zelf verkiest.

Als u bereid bent deel te nemen aan dit onderzoek, kan u uw contactgegevens doorsturen naar neldwitt.dewitte@ugent.be. Als u extra informatie wenst, kan u mij contacteren (zie onderstaande gegevens). Ik wil u op voorhand bedanken voor uw bereidwillige medewerking.

Met de meeste hoogachting

Nele De Witte

A.Boelstraat 64

2990 Wuustwezel

0498/47.84.23

neldwitt.dewitte@ugent.be

Bijlage 2: Informed Consent



Ik, ondergetekende,
verklaar hierbij dat ik,

- de uitleg over de aard van de vragen die tijdens dit onderzoek zullen worden aangeboden heb gelezen en dat mij de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te verkrijgen
- totaal uit vrije wil deelneem aan het wetenschappelijk onderzoek
- instem met audio-opnames van het interview
- de toestemming geef om mijn verzamelde gegevens op anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren
- op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op ieder moment stop te zetten
- ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag een samenvatting van de onderzoeksbevindingen kan krijgen

Gelezen en goedgekeurd op

Handtekening

Bijlage 3: Korte vragenlijst op voorhand

Naam:

Leeftijd:

Woonplaats:

Welk (e) diploma(s) heeft u behaald?

In welk jaar bent u beginnen lesgeven?

Geeft u altijd al les in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest?

 Zo nee, waar heeft u nog les gegeven?.....

Huidige situatie:

In welke school / scholen geeft u momenteel les?

In welke onderwijsvorm(en) geeft u les?

In welke gra(a)d(en) geeft u les?.....

Welk(e) vak(ken) geeft u op dit moment?

.....
.....

Indien van toepassing, in welke andere scholen heeft u reeds lesgegeven? Probeer daarbij een inschatting te maken van hoe lang dat dan was.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bijlage 4: Interviewleidraad

Beste

Zoals u hebt kunnen lezen in de uitnodigingsbrief handelt deze studie over kwaliteitsvolle retentie, betrokkenheid, motivatie en veerkracht van beginnende leraren. Dit interview zal uit drie onderdelen bestaan. Als eerste zal er verder ingegaan worden op uw opvattingen over uzelf als leerkracht. Daarna zal ik enkele vragen stellen omtrent de actuele school- en klassituatie waarin u zich bevindt. Het derde afsluitende deel bestaat uit een aantal vragen over de toekomst en suggesties omtrent kwaliteitsvolle retentie. In dit interview zijn er geen goede of foute antwoorden, het gaat om uw persoonlijk verhaal, om uw eigen opvattingen en ervaringen. De gegevens die uit dit interview voortkomen, worden vertrouwelijk behandeld en enkel gebruikt voor mijn masterproef. Ik wil u vragen of ik het interview op tape mag opnemen, zodat ik me kan concentreren op het luisteren naar wat u vertelt en achteraf uw verhaal correct kan reconstrueren. Heeft u nog vragen of opmerkingen? *(overgenomen uit Cornelis, 2012)*

Deel 1: Persoonlijke betekenisgeving

Beroepsmotivatie

- Hoe bent u ertoe gekomen leraar te worden?
 - Wat sprak u aan in het lerarenberoep?

Zelfbeeld

- Zou u zichzelf eens kunnen typeren als leraar met maximum 5 bijvoeglijke naamwoorden.

Dus: ik ben een ... leraar(es).

Taakopvatting

- Wat zijn volgens u de kenmerken van een goede leraar(es)?

Zelfwaardegevoel

- Vindt u van uzelf dat u een goede leraar(es) bent?
 - In welke zin wel?
 - In welke zin niet?
- Heeft u ooit anders gedacht over uw kwaliteiten als leraar?
 - Wanneer was dat?
 - Wat heeft uw oordeel doen veranderen?

Doelmatigheidsbeleving

- In welke mate ervaart u dat u een verschil kan maken in het leren en de prestaties van leerlingen?
 - Op welke manier?

*Beroeps-
voldoening*

- Welke ervaringen, personen of gebeurtenissen hebben het meest invloed op de wijze waarop u uw beroep als leraar uitoefent?
- Welke zaken geven u het meest voldoening in uw beroep als leraar? Noem minstens drie zaken

Taakbelasting

- Waarschijnlijk maakt geen enkel beroep helemaal gelukkig. Welke zaken vindt u persoonlijk onbevredigend in uw beroep als leerkracht? Kan u nu ook drie zaken noemen?

Deel 2: Huidige klas- en schoolcontext

*Jobtevredenheid
en relaties met
leerlingen*

- Hoe zou u de leerlingenpopulatie hier op school beschrijven?
- Hoe zou u uw relatie met leerlingen omschrijven?
 - Wat betekent deze relatie voor u?

*Relaties met
ouders*

- Hoe zou u uw relatie met de ouders van de leerlingen omschrijven?
 - Wat betekent deze relatie voor u?

*Schoolbeleid en
ondersteuning*

- Hoe zou u uw relatie met uw collega's omschrijven?
 - Wat betekent deze relatie voor u?

*Schoolbeleid en
ondersteuning*

- Wanneer werkt u samen met collega's?
 - Met wie werkt u samen?
 - Welke dingen doet u samen?
 - Zou u meer samenwerking willen?
 - Op welk gebied?

*Schoolbeleid en
ondersteuning*

- Hoe zou u uw relatie met de directie omschrijven?
 - Wat betekent deze relatie voor u?

Schoolbeleid en ondersteuning

- Wat verwacht u van een goed schoolhoofd?
 - In welke mate voldoet de huidige directie aan die verwachtingen?

Betrokkenheid

- Zou u zichzelf zien functioneren in een andere schoolcontext?

Schoolbeleid en ondersteuning

- Welke ondersteuning heeft u gekend in het begin van uw loopbaan?
 - Door de directie?
 - Door het beleid?
 - In welk opzicht had deze ondersteuning een invloed op uw beroepsmotivatie?

Deel 3: Kwaliteitsvolle retentie en toekomst

Beroepsmotivatie

- Heeft u in uw loopbaan collega's gekend die definitief uit het onderwijs gestapt zijn?
 - Zo ja, wat was toen de aanleiding?
 - Heeft dat toen op u enige invloed gehad?

Beroepsmotivatie

- Heeft u er ooit ernstig over gedacht het onderwijs definitief te verlaten?
 - Zo ja: Wanneer was dat?
 - Wat was de aanleiding?
 - Wat heeft u uiteindelijk doen blijven?
 - Hoe kijkt u nu terug op die beslissing om te blijven?
 - Zo nee: Hoe komt dat denkt u?

Beïnvloedende factoren

- Wat is voor u persoonlijk belangrijk om een gemotiveerde, veerkrachtige leerkracht te zijn in een stedelijke context?
 - Op persoonlijk vlak?

*Toekomst-
perspectief
en
betrokkenheid*

- Op organisatorisch vlak?
 - Op klasniveau?
 - Op schoolniveau?
 - Op beleidsniveau?
- U heeft nu verteld hoe uw beroepsloopbaan geëvolueerd is tot op vandaag. Wanneer u naar de toekomst kijkt als leraar, naar de jaren die nog moeten komen, hoe kijkt u daar dan tegen aan?
 - Hoe ziet u uw loopbaan verder evolueren?
 - Was dit in het begin van uw loopbaan ook zo?
 - Hoe lang denkt u les te geven?
 - Hoe lang denkt u les te geven op deze school?

Deel 4: Afsluitend

Suggesties

- Scholen kampen vaak met een lerarentekort, mede door de grote uitstroom van beginnende leraren. Ongeveer 1/3^e tot 1/5^e van de beginnende leraren staat na 5 jaar niet meer in het onderwijs. In een stedelijke context als het Brussels Hoofdstedelijk Gewest stroomt zelfs de helft van de leraren uit. Wat zijn uw bedenkingen bij de hoge uitstroomcijfers van beginnende leraren in stedelijke contexten?
 - Wat zouden scholen kunnen doen om beginnende leraren in de school te houden, in stedelijke contexten als het Brussels Hoofdstedelijk Gewest?
 - Wat zou de overheid kunnen doen om beginnende leraren langer in het onderwijs te houden?

Verdiepende vragen

- Kan u daar een voorbeeld van geven?
- Waarom vindt u dat?
- Hoe voelt u zich daarbij?

Bijlage 5: Verticale analyse Stien

Stien is een 33-jarige leraar die sinds 2003 lesgeeft. Daarvoor behaalde ze het masterdiploma Taal en Letterkunde en de specifieke lerarenopleiding. Nadat ze 1 jaar heeft les gegeven in een andere school, staat ze nu 9 jaar in deze aso-school. Ze geeft de vakken Nederlands en Engels in de 3^e graad.

Het zelfbeeld dat Stien van zichzelf als leraar heeft, komt overeen met het beeld van haar persoonlijkheid. Ze is wie ze is, je moet jezelf kunnen zijn als leraar. Ze beschrijft zichzelf als een enthousiaste, open, zotte, behulpzame en vooral creatieve leraar. Ze is veel bezig met theater en dat uit zich in haar lessen. Het menselijke aspect van het beroep is voor haar belangrijk.

Een goede leraar moet op zijn eigen manier kunnen omgaan met mensen en de leerstof kunnen overbrengen. Het is de taak van de leraar om een inspiratie te zijn, het meest positieve uit de leerlingen halen en ze proberen een passie voor het vak mee te geven. De leerling staat centraal, altijd. Dit kan door werkvormen af te stemmen op de leerlingen en de ouders te betrekken. Een leraar is zelden tevreden en blijft alles dus aanpassen zodat het beter wordt. Het allerbelangrijkste is dat een leraar zichzelf moet kunnen zijn. En als dat niet kan, moet hij de situatie zo durven veranderen totdat hij zich goed voelt.

Stien oordeelt over zichzelf dat ze een goede leraar is. Ze erkent dat ze ook werkpunten heeft, zoals streng zijn. Ondanks de moeilijke start in het begin van haar loopbaan die een burn-out in de hand werkte, twijfelde ze niet echt aan zichzelf omdat ze wist dat ze de juiste kwaliteiten heeft. Dit merkt ze nu omdat leerlingen haar daar soms over aanspreken en ze een progressie bij haar leerlingen ziet tussen het begin en het einde van het schooljaar. Maar ze vindt zichzelf ook een goede leraar omdat ze zichzelf kan zijn. Haar enthousiasme zorgt ervoor dat leerlingen iets bijleren. Vakinhoudelijk nemen de leerlingen vooral de elementen mee die in het latere leven ook belangrijk zijn. Ze helpt leerlingen, biedt hen kansen en doet er alles aan om de leerling te doen slagen. Ze heeft dus wel het gevoel dat leerlingen groeien dankzij haar. Stiens professioneel handelen wordt beïnvloed door haar leerlingen, het dagelijkse leven en toevalligheden. Ze voelt zichzelf sterk in de schoenen staan, waardoor ze bij confrontatie met problemen niet zal panikeren maar naar een oplossing zoeken. Ze maakt veel gebruik van de vrijheid die het onderwijs biedt en haar eigen creativiteit. Het mag duidelijk zijn dat Stien meer bezig is met de vakinhoud over te brengen, dan het opvoeden van leerlingen. Ze geeft zelf aan dat ze een bepaald intellectueel niveau nodig heeft en dus niet in een tso-bso richting zou kunnen lesgeven. Maar lesgeven is wel haar ding, ze doet het graag.

Ze stond altijd al graag voor een groep jonge mensen en ze wou iets doen met haar studies op een creatieve manier. Zo is Stien in het onderwijs terecht gekomen. Het bezig zijn met Germaanse talen, leerstof kunnen overbrengen naar anderen, voor een groep staan, creatief bezig zijn en eigen keuzes kunnen maken spreken haar aan in het onderwijs. De omgang met collega's en leerlingen, het menselijke, vindt ze zeer motiverend. Ondersteuning van collega's en de familiale sfeer in het team zijn bepalend geweest voor haar beroepsmotivatie. Zoals ze zelf zegt 'als het boven niet draait, dan draait het vanonder ook niet'. Dit uit zich ook in de

relatie met de directie. Daar moet sprake zijn van een goede basisrelatie om goed te kunnen lesgeven. Ook moet een school goed draaien, zodat je je als leerkracht goed voelt. Specifiek voor Stien' school heeft ze de indruk dat de strenge regels daar mee voor zorgen. Ook ervaart ze de vrijheid van het onderwijs, feedback op haar handelen en succeservaringen die ontstaan door samenwerking, als motiverende aspecten van het beroep. Zelf heeft ze intellectuele uitdagingen binnen haar vak nodig. Zo haalt ze zelf veel uit haar lesgeven, wat haar beroepsmotivatie wel sterkt. Ze is een enthousiaste leerkracht die veel taken op zich neemt, maar daar vaak ook veel voor terug krijgt en er voldoening uithaalt. Al zou er misschien wel een compensatie tegenover alle overuren mogen staan, dat zou soms motiverend kunnen werken. Hoewel haar beroepsmotivatie nooit is verdwenen, ervaart ze soms wel strubbelingen. Het feit dat het verbeteren van schrijftaken veel tijd in beslag neemt, alsook dat altijd dezelfde leraren extra taken op zich nemen zorgt ervoor dat er soms piekmomenten zijn qua werkdruk. Die werkdruk zorgt dan soms voor te veel thuiswerk. Ook vindt ze het soms moeilijk dat ze leerlingen moet voorbereiden op de toekomst terwijl het onderwijs in alles 10 jaar achter staat. Op haar eigen school ervaart ze dit soms op organisatorisch/technologisch vlak. Vanuit de overheid zou er dus meer budget en ruimte mogen zijn om het enthousiasme en innovatie van leraren te ondersteunen. De motivatie om les te geven zal blijven bestaan zolang Stien zichzelf kan zijn als persoon.

Mede door de relatieve zekerheden die je hebt in het onderwijs (en bijvoorbeeld niet in de theaterwereld), alsook door het gekende werkritme met de vakanties, denkt Stien er niet direct aan te stoppen met lesgeven op deze school. Maar eigenlijk plant ze niks en laat ze de toekomst open.