



Samenvatting onderzoek

‘Personeelsbeleid van A tot Z’

Onderzoeksgroep BELLON – BEleid en Leiderschap in ONderwijs

Vakgroep Onderwijskunde

Universiteit Gent, Henri-Dunantlaan 2, 9000 Gent

Tel.: 09/264.94.40

Onderzoekers: Debbie De Neve, Bénédicte Vanblaere & Eva Vekeman

Promotor: Prof. Dr. Geert Devos

Het onderzoek 'Personeelsbeleid van A tot Z' heeft verschillende componenten van het personeelsbeleid in basisscholen in kaart gebracht. Deze samenvatting geeft de voornaamste bevindingen van het onderzoek weer en is opgebouwd rond verschillende onderzoeksthema's. Een inleidend onderdeel geeft enkele achtergrondgegevens mee van de scholen en van de leerkrachten die deze vragenlijst invulden. Vervolgens wordt in deel één de perceptie van leerkrachten over de aanwervings- en benoemingspraktijken in hun school behandeld en wordt de aanvangsbegeleiding van leerkrachten besproken. In een volgend deel wordt aandacht besteed aan de klaspraktijk, waaronder doelmatigheidsbeleving, gehanteerde leerstrategieën en leeruitkomsten van leerkrachten vallen. Deel drie behandelt de thema's leiderschap, overeenstemming in opvattingen, professionele leergemeenschap en autonomie. In een laatste onderdeel komen jobtevredenheid, organisatorische betrokkenheid en jobonzekerheid aan bod, alsook de intentie om de school of de job te verlaten en de kansen op tewerkstelling buiten de school.

INHOUD

VOORWOORD.....	ii
INHOUD	iii
ACHTERGRONDGEGEVENS	1
1. Steekproeftrekking	1
2. Beschrijving steekproef	1
DEEL I: AANWERVING, BEGELEIDING EN BENOEMING	5
1. Perceptie op aanwerving, TADD-beslissing, vaste benoeming	5
2. Aanvangsbegeleiding.....	5
DEEL II: EIGEN KLASPRAKTIJK	6
1. Doelmatigheidsbeleving.....	6
2. Leerstrategieën.....	6
3. Leeruitkomsten	7
DEEL III: MIJN SCHOOL	8
1. Leiderschap.....	8
2. OVereenstemming in opvattingen	8
3. De Professionele leergemeenschap	9
4. Autonomie.....	9
DEEL IV: EIGEN OPVATTINGEN T.O.V. JOB EN SCHOOL.....	10
1. Jobtevredenheid.....	10
2. Organisatorische betrokkenheid	10
3. Jobonzekerheid	11
4. Intentie om de school of job te verlaten en tewerkstellingspercepties	11
5. Perceptie op het ‘passen’ binnen de school	11

1. STEEKPROEFTREKKING

Aangezien we in dit onderzoek een beeld willen schetsen van het personeelsbeleid in het basisonderwijs in Vlaanderen, bestond onze onderzoekspopulatie uit alle 2353 basisscholen in Vlaanderen. Om een representatieve steekproef te trekken, stratificeerden we de steekproef voor 'onderwijsnet' en 'provincie'. Dit wil zeggen dat de populatie onderverdeeld werd in groepen met gelijkaardige karakteristieken wat betreft het onderwijsnet en de provincie. Van elk van deze groepen werd vervolgens een aselechte steekproef genomen. Voor de steekproeftrekking maakten we gebruik van gegevens van het departement onderwijs over het schooljaar 2011-2012.

2. BESCHRIJVING STEEKPROEF

a. Op het niveau van de school

In totaal bevestigden 76 basisscholen hun deelname aan het onderzoek. Er namen zowel 59 gewone basisscholen als 17 methodescholen (Freinet-, Steiner-, ervaringsgerichte - en jenaplanscholen) deel aan dit onderzoek. Het aantal leerlingen per school schommelt tussen de 54 en 603 leerlingen met een gemiddelde van 289 leerlingen. Hoewel de meeste scholen die participeerden aan dit onderzoek uit één vestigingsplaats (n=48) bestaan, namen er ook scholen deel met 2 (n=22), 3 (n=5) of 4 vestigingsplaatsen (n=1).

In tabel 1 en 2 vindt u een overzicht van het aantal scholen per onderwijsnet en provincie in dit onderzoek vergeleken met de populatie.

Tabel 1: Verdeling scholen per onderwijsnet

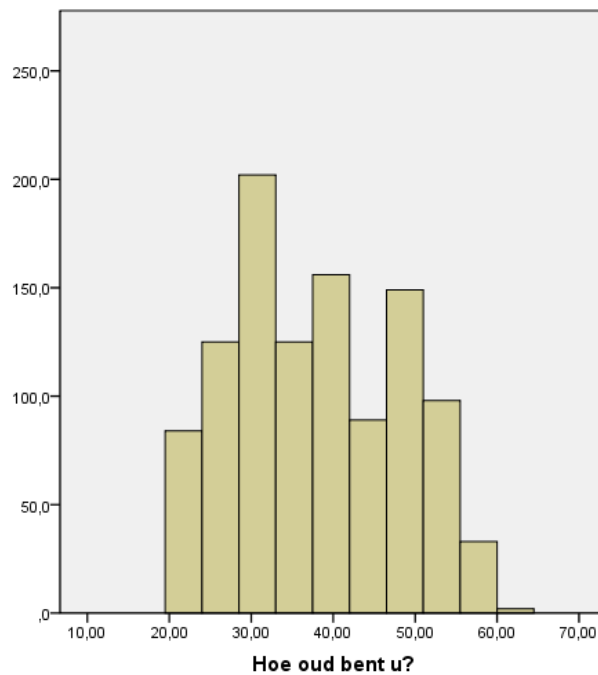
onderwijsnet	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	43	56,6	1462	62,2
Officieel gesubsidieerd onderwijs	19	25	529	22,4
Gemeenschapsonderwijs	14	18,4	362	15,4
Totaal	76	100	2353	100

Tabel 2: Verdeling scholen per provincie

provincie	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Antwerpen	9	11,8	619	26,3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	4	5,3	126	5,3
Limburg	11	14,5	314	13,3
Oost-Vlaanderen	25	32,9	511	21,7
Vlaams-Brabant	11	14,5	356	15,2
West-Vlaanderen	16	21,1	427	18,2
Totaal	76	100	2353	100

b. Op het niveau van de leerkrachten

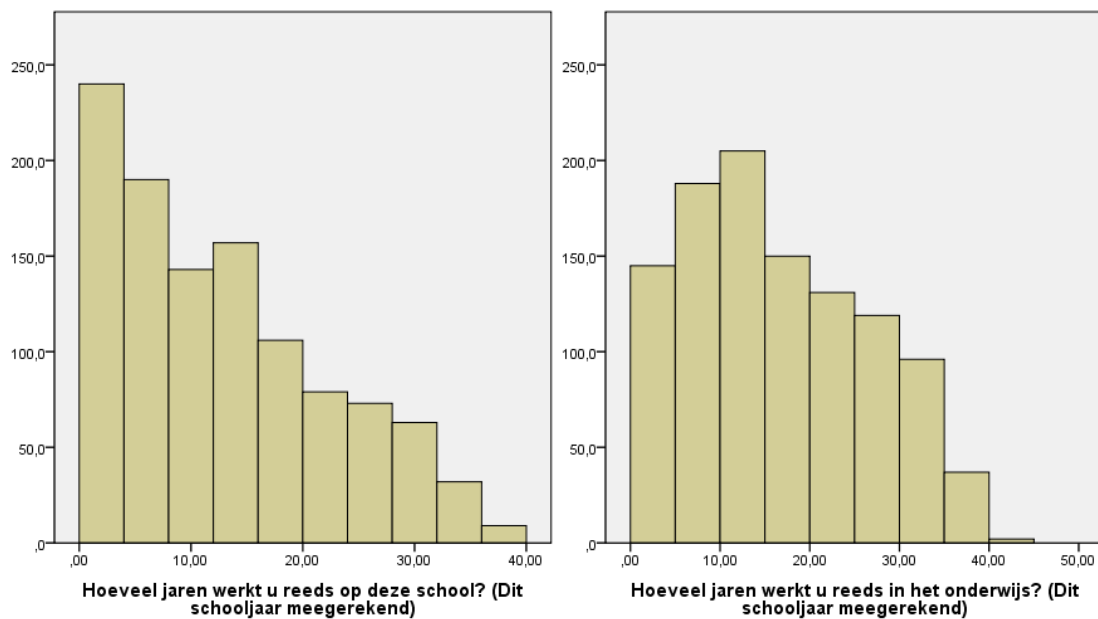
In totaal vulden 1094 leerkrachten de vragenlijst in, waaronder 947 (86,5%) vrouwen en 123 (11,3%) mannen. Van 24 (2,2%) leerkrachten is het *geslacht* onbekend. De *leeftijd* van de leerkrachten schommelt tussen de 20 en 64 jaar, met een gemiddelde van 38 jaar.



Daarnaast werd ook naar het *aantal jaren ervaring* van leerkrachten gevraagd. Het aantal jaren ervaring als leerkracht wordt opgesplitst in twee categorieën. Enerzijds wordt nagaan hoe lang een leerkracht al in het onderwijs staat, anderzijds wordt in kaart gebracht hoe lang een leerkracht les geeft op zijn of haar huidige school¹. Leerkrachten in dit onderzoek hebben tussen de 0 en de 41 jaar ervaring in het onderwijs, met een gemiddelde van 16 jaar. De deelnemende leerkrachten werken bovendien tussen de 0 en de 39 jaar op hun huidige school, met een gemiddelde van 12 jaar.

¹ Als een leerkracht tewerkgesteld is op meer dan één school werd gevraagd om aan te geven hoelang ze reeds werken in de school die deelneemt aan het onderzoek.

Tabel 4 geeft het aantal jaren ervaring van de bevroegde leerkrachten in het onderwijs weer. Tabel 5 geeft weer hoe lang deze leerkrachten reeds op hun school werken.



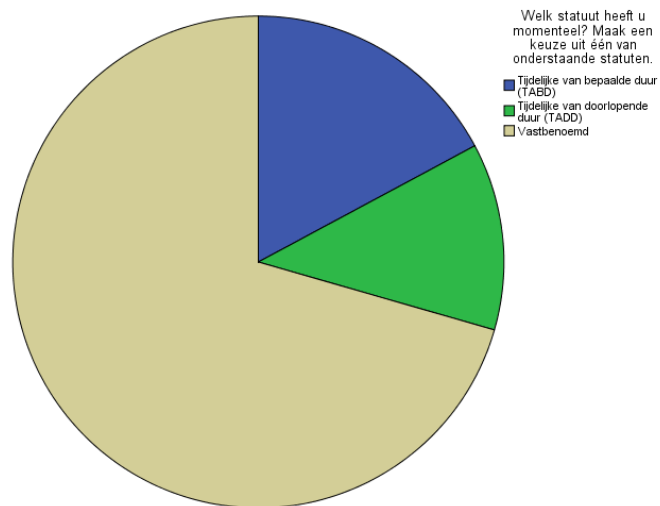
Het aantal jaren ervaring van een leerkracht op een school wordt verder als criterium gehanteerd om de leerkrachten op te delen in twee groepen:

- *Beginnende leerkrachten* worden gedefinieerd als leerkrachten die minimum 3 maand en maximum 5 jaar (huidig schooljaar inbegrepen) op hun huidige school lesgeven.
- *Ervaren leerkrachten* worden gedefinieerd als leerkrachten die minimum 6 jaar (huidig schooljaar inbegrepen) op hun huidige school lesgeven.

In onze steekproef konden we op basis van bovenstaande indeling 330 leerkrachten als beginnende leerkracht identificeren en 762 als ervaren leerkracht.

Tevens werd naar het *opleidingsniveau* van de leerkrachten gepeild in de vragenlijst. In totaal gaven 996 (91,2%) leerkrachten aan een professioneel of academisch bachelordiploma behaald te hebben. Hiervan zijn 339 leerkrachten in het bezit van een bachelor kleuter onderwijs, 572 leerkrachten in het bezit van een bachelor lager onderwijs en 44 leerkrachten in het bezit van een bachelor in het secundair onderwijs. In totaal gaven 29 (2,7%) leerkrachten niet aan welk bachelor diploma ze behaald hebben. Daarnaast gaven 51 (4,7%) leerkrachten aan een masterdiploma behaald te hebben. Verder zijn er 11 (1%) leerkrachten die zeiden een ander diploma op zak te hebben en zijn er 34 (3,1%) leerkrachten die deze vraag niet beantwoord hebben.

In dit onderzoek wordt ten slotte rekening gehouden met het *statuut* van de leerkrachten. Onderstaande figuur geeft een overzicht van de verschillende statuten. Hieruit blijkt dat 183 (16,8%) leerkrachten een tijdelijke aanstelling hebben van bepaalde duur (TABD), 131 (12%) leerkrachten een tijdelijke aanstelling hebben van doorlopende duur (TADD) en 752 (68,9%) leerkrachten vastbenoemd zijn. Ten slotte gaven 26 (2,4%) leerkrachten niet aan welk statuut ze hebben.



1. PERCEPTIE OP AANWERVING, TADD-BESLISSING, VASTE BENOEMING

Met dit onderzoek werd nagegaan hoe leerkrachten hun aanwervingsprocedure, de procedure naar aanleiding van hun tijdelijke aanstelling van doorlopende duur (TADD) en de procedure naar aanleiding van hun vaste benoeming percipiëren.

Over het algemeen kunnen we vaststellen dat leerkrachten hun aanwervingsprocedure positief percipiëren. Opvallend bij deze resultaten is dat leerkrachten enige concurrentie ervaren tijdens deze aanwervingsprocedure. Leerkrachten beoordelen over het algemeen de procedure die vooraf gaat aan de TADD-beslissing als positief. Hierbij staan zij neutraal tegenover het idee dat deze beslissing louter een automatisme is. De vaste benoemingsbeslissing wordt over het algemeen eveneens positief beoordeeld door de leerkrachten. Tijdens deze beslissing ervaren leerkrachten minder concurrentie dan leerkrachten in de aanwervingsprocedure.

2. AANVANGSBEGELEIDING

In dit onderzoek werd ook nagegaan in hoeverre en op welke manier beginnende leerkrachten begeleid worden. Onder aanvangsbegeleiding wordt de wegwijs-, werk- en leerbegeleiding voor starters binnen de school of scholengemeenschap verstaan. Dit om de groeikracht van beginnende leerkrachten te versterken, hun integratie in de school te vergemakkelijken en om innovatief en vernieuwend werken kansen te geven.

Beginnende leerkrachten geven algemeen aan dat er 'af en toe' tot 'vaak' aandacht besteed wordt aan aanvangsbegeleiding. Beginnende leerkrachten zeggen vaak gestimuleerd te worden om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten en vaak geïnformeerd te worden over praktische aspecten en procedures. Daarnaast beoordelen zij af en toe ondersteund te worden in het kiezen van gepaste lespraktijken en ervaren zij af en toe constructieve feedback. Leerkrachten geven aan in mindere mate ondersteund te worden in het managen van de klas en het plannen van lessen. Gesprekken met de directeur komen eveneens minder frequent voor.

Met betrekking tot de eigen klaspraktijk werd in dit onderzoek de doelmatigheidsbeleving, leerstrategieën en leeruitkomsten van leerkrachten bevestigd. In dit onderzoek werden de leerstrategieën en leeruitkomsten anders benaderd voor beginnende leerkrachten (1 t.e.m. 5 jaar op deze school) en ervaren leerkrachten (meer dan 5 jaar op deze school). Daar beginnende leerkrachten op veel verschillende vlakken bijleren is er gekozen om de leerstrategieën en leeruitkomsten te bevragen vanuit één specifiek thema, namelijk gedifferentieerde instructie. Bij gedifferentieerde instructie stemt de leerkracht zijn lessen af op de verschillende behoeften van leerlingen. Deze afstemming gebeurt op verschillende vlakken (bv. leerinhouden, lesmateriaal, evaluatievormen en werkvormen). Voor ervaren leerkrachten is er gekozen om de leerstrategieën algemeen te bevragen en de leeruitkomsten te baseren op de basiscompetenties en deze te meten op vijf verschillende vlakken: 'selecteren van leerinhouden of leerervaringen' (1), 'selecteren en toepassen van werkvormen' (2), 'selecteren en toepassen van evaluatievormen' (3), 'bevorderen van een gestructureerd werkklimaat (klasmanagement)' (4), en 'communiceren met ouders' (5).

1. DOELMATIGHEIDSBELEVING

Doelmatigheidsbeleving van mensen wordt gezien als het geloof in het eigen kunnen om een bepaald doel te bereiken of een bepaald gedrag te stellen. Concreet gaat het om de overtuiging van het al dan niet succesvol (kunnen) zijn in iets. Deze doelmatigheidsbeleving is belangrijk omdat men acties niet met een blanco lei aanvat maar met verschillende overtuigingen en ideeën in het achterhoofd (Bandura, 1997; Schunk, 1991). Deze overtuigingen werken dan door in de activiteiten en taken die men kiest te ondernemen, alsook in de moeite en het doorzettingsvermogen dat men heeft bij het uitvoeren ervan (Smylie, 1995).

De doelmatigheidsbeleving wordt beïnvloed door een drietal factoren: (1) succeservaringen in het verleden, (2) rolmodellen en (3) mondelinge beïnvloeding door anderen. Dit toont aan dat de doelmatigheidsbeleving van mensen sterk beïnvloed kan worden door de context (Bandura, 1997).

In dit onderzoek werd het geloof in het eigen kunnen bekeken op 3 vlakken. Ten eerste werd nagegaan hoe leerkrachten zichzelf inschatten met betrekking tot het engageren van leerlingen. Leerkrachten schatten zichzelf algemeen gezien heel hoog in met betrekking tot het engagement dat zij bereiken ten aanzien van hun leerlingen. Een tweede categorie was deze van de onderwijsstrategieën. Hier zijn leerkrachten er sterk van overtuigd een brede waaier aan onderwijsstrategieën te bezitten. Een derde categorie behandelde het klasmanagement, waarin leerkrachten geloven succesvol te zijn.

2. LEERSTRATEGIEËN

Leerstrategieën worden gezien als activiteiten die ondernomen worden om het verwerven en het verwerken van kennis te ondersteunen. Men kan mentale strategieën hanteren of zaken ondernemen (gedragmatig). In dit onderzoek wordt gefocust op enkele strategieën uit de laatste categorie. Zo kunnen mensen actief op zoek gaan naar hulp bij andere personen of kunnen ze literatuur of andere schriftelijke bronnen erop naslaan wanneer ze geconfronteerd worden met een situatie waar ze niet mee vertrouwd zijn (Holman, Epitropaki & Fernie, 2001; Kardash & Amlund,

1991). Ook vragen om feedback aan verschillende personen, kan een manier zijn om bij te leren (Parker & Collins, 2010), alsook uitproberen en experimenteren (Bakkenes et al., 2010; Meirink, Meijer, & Verloop, 2007).

In dit onderzoek werd naar elk van de vier genoemde strategieën gepeild. Voor de beginnende leerkrachten zijn deze leerstrategieën gefocust op gedifferentieerde instructie en werd gevraagd naar wat men ondernam sinds men op deze school werkt. Voor de ervaren leerkrachten werden meer algemene vragen gesteld en werd gekeken naar de afgelopen 3 schooljaren (2010-2011 tot nu). Globaal gezien zullen beginnende leerkrachten vooral literatuur doornemen of proberen ze zelf vaak nieuwe ideeën uit om na te gaan hoe ze gedifferentieerde instructie kunnen toepassen. Doorgaans zullen zij af en toe te rade gaan bij collega's om informatie en ondersteuning te vragen met betrekking tot gedifferentieerde instructie. Zelden zullen zij feedback vragen aan de directeur, ouders of leerlingen over hoe ze gedifferentieerde instructie kunnen toepassen in hun lessen. Ervaren leerkrachten rapporteren over het algemeen vaker gebruik te maken van leerstrategieën dan beginnende leerkrachten. Niet alleen zoeken ervaren leerkrachten vaak hulp in literatuur en proberen ze zelf nieuwe ideeën uit, ook gaan zij vaak te rade bij collega's om informatie of ideeën in te winnen of ondersteuning te vragen. Daarentegen vragen ervaren leerkrachten zelden feedback aan hun directeur. Ook vragen ze minder feedback aan hun collega's dan beginnende leerkrachten.

3. LEERUITKOMSTEN

Leerkrachten worden blootgesteld aan diverse stimuli die allen een invloed uitoefenen op hun onderwijskundige kennis, overtuigingen, praktijken en emoties. Deze overtuigingen, praktijken en emoties ontwikkelen en kunnen veranderen op basis van de eigen schoolcarrière, de lerarenopleiding en de praktijkervaring als leerkracht (Sugrue, 2005). Inhoudelijk gezien worden drie categorieën leeruitkomsten meegenomen, namelijk verandering in kennis en overtuigingen, verandering in praktijken en verandering in emoties (Bakkenes, 2010).

Zoals eerder aangegeven werden de leeruitkomsten in dit onderzoek anders benaderd voor beginnende leerkrachten en ervaren leerkrachten. Er werd gevraagd welke verandering beginnende leerkrachten hebben doorgemaakt op vlak van kennis en overtuigingen, praktijken en emoties ten aanzien van vaardigheden in gedifferentieerde instructie sinds men op deze school werkt. Beginnende leerkrachten percipiëren over het algemeen verandering in kennis en overtuigingen, praktijken en emoties ten aanzien van vaardigheden in gedifferentieerde instructie.

Voor ervaren leerkrachten is geopteerd om de leeruitkomsten te baseren op de basiscompetenties die sterk aan de klaspraktijk gerelateerd zijn. Over de gekozen basiscompetenties heen werd gevraagd aan te geven hoe vaak men hierover nieuwe ideeën gekregen heeft, klaspraktijken veranderd heeft, bekwaamer geworden is en meer is gaan nadenken. Er werd gekeken naar de verandering van de voorbije 3 schooljaren (2010-2011 tot nu) op de gekozen basiscompetenties. Overkoepelend zeggen ervaren leerkrachten dat ze de voorbije drie jaar af en toe nieuwe ideeën hebben gekregen en klaspraktijken hebben veranderd. Ze geven aan vaker te zijn gaan nadenken en zich bekwaamer te zijn gaan voelen. Daarnaast werd voor ervaren leerkrachten de verandering in emoties van de voorbije 3 schooljaren (2010-2011 tot nu) nagegaan. Ervaren leerkrachten geven aan de voorbije drie schooljaren verandering te percipiëren in emoties.

In dit onderdeel van het onderzoek werd bekeken hoe leerkrachten het leiderschap van hun directeur percipiëren. Daarnaast werd afgetoetst in welke mate er een overeenstemming is in de opvattingen van de leerkracht en deze van de school en in welke mate scholen functioneren als professionele leergemeenschap. Tot slot werd gevraagd in welke mate leerkrachten autonomie ervaren.

1. LEIDERSCHAP

De rol van de (school)leider is vaak onderzocht in functie van schooleffectiviteit en schoolverbetering (Hallinger & Heck, 1998). Hij of zij oefent zowel indirect als direct invloed uit op de onderwijskwaliteit van personeelsleden. Indirect is dit door bijvoorbeeld het creëren van visie en doelen, door het aanschaffen en verdelen van bronnen, ... Direct gebeurt dit door het superviseren en evalueren van de onderwijskwaliteit van personeelsleden. De twee meest dominante leiderschapsmodellen die in de literatuur worden beschreven zijn instructioneel en transformationeel leiderschap (Hallinger, 2003). Instructioneel leiderschap werd geconceptualiseerd door Hallinger (2000). Hij stelt dat er drie aspecten van instructioneel leiderschap te onderscheiden zijn die een invloed hebben op leren en instructie: 1) het definiëren van een schoolmissie, 2) het managen van het onderwijsleerproces en het curriculum en 3) het promoten van een positief schoolklimaat (Hallinger, 2000). In de onderwijscontext kreeg transformationeel leiderschap aandacht in het licht van reacties tegen het sturende beleid dat gevoerd werd tijdens de hervormingen in de jaren '80. Transformationeel leiderschap omvat verschillende componenten: het ontwikkelen van een gedeelde lange termijn visie, een voorbeeldfunctie zijn, het bieden van individuele ondersteuning en het bevorderen van een professionele schoolcultuur (Leithwood & Jantzi, 2000). Beide genoemde leiderschapsstijlen zijn uitgebreid onderzocht in functie van de impact ervan op zowel leerprestaties als het verbeteren van lesgeven bij personeelsleden. Daaruit blijkt dat er geen eensgezindheid heerst over welke leiderschapsstijl nu het meest effectief is voor het verbeteren van prestaties van leerlingen aan de ene kant en het verbeteren van lesgeven van personeelsleden aan de andere kant. De laatste tijd is er evenwel een steeds groeiende consensus omtrent het belang van de combinatie van beide leiderschapsstijlen.

Met dit onderzoek werd nagegaan op welke manier leerkrachten het leiderschap van de schoolleider percipiëren. Er werden aan leerkrachten stellingen voorgelegd die enerzijds 'instructioneel leiderschap' en anderzijds 'transformationeel leiderschap' meten. Over het algemeen beoordelen leerkrachten het transformationeel leiderschap van hun directeurs positief. Het instructioneel leiderschap beoordelen ze neutraal.

2. OVEREENSTEMMING IN OPVATTINGEN

Met dit onderzoek werd eveneens nagegaan hoeveel belang leerkrachten hechten aan 'samenwerking tussen leerkrachten', 'innovatie binnen de school', 'discipline van leerlingen' en 'prestatiegerichtheid'. Ook werd bevraagd bij de leerkrachten hoeveel belang de school hecht aan deze vier categorieën. De vier categorieën werden algemeen door leerkrachten als belangrijk ervaren en werden ook gezien als kenmerken van hun school. 'Samenwerking tussen leerkrachten' werd op

individueel niveau als heel belangrijk ervaren en bleek ook een kenmerk van scholen te zijn. 'Innovatie' en 'Discipline' werd enkel op individueel niveau als heel belangrijk ervaren.

3. DE PROFESSIONELE LEERGEMEENSCHAP

Een professionele leergemeenschap wordt gedefinieerd als een schoolorganisatie waar een groep leerkrachten hun kennis delen en hun werkomgeving kritisch in vraag stellen. Deze bevraging gebeurt op een reflectieve en samenwerkende manier waarbij rekening wordt gehouden met de professionele groei van de leden in de gemeenschap, in dit geval de leerkrachten van een welbepaalde school (Stoll et al., 2006; Verbiest, 2008).

Om de professionele leergemeenschap in kaart te brengen werd gebruik gemaakt van vier subschalen namelijk 'gedeelde waarden en visie', 'gezamenlijke verantwoordelijkheid', 'reflectieve dialoog' en 'praktijkdeprivatisering' (Wahlstrom & Louis, 2008). De eerste subschaal heeft betrekking op 'gedeelde waarden en visie' en gaat na in hoeverre leerkrachten dezelfde waarden, overtuigingen en attitudes hebben over lesgeven en leren. 'Gezamenlijke verantwoordelijkheid' ten aanzien van het leren van studenten wordt geïdentificeerd als een tweede subschaal. Deze subschaal wil nagaan in hoeverre leerkrachten zich verantwoordelijk voelen voor het leren van alle leerlingen en niet enkel voor hun eigen leerlingen. Vervolgens wordt 'reflectieve dialoog' aangegeven als derde subschaal. Deze subschaal heeft vooral aandacht voor de discussies en gesprekken over onderwijskundige zaken die gevoerd worden tussen de leerkrachten onderling. Tot slot staat praktijkdeprivatisering centraal. Met de vierde subschaal, 'praktijkdeprivatisering', wordt gemeten of er ruimte is voor leerkrachten om elkaars klaspraktijk te observeren en elkaar feedback te geven (Louis et al., 1996).

Over het algemeen geven leerkrachten aan dat er in hun scholen aandacht wordt besteed aan gedeelde waarden en visies en aan gezamenlijke verantwoordelijkheid. Daarnaast beoordelen leerkrachten dat er vaak discussies en gesprekken over onderwijskundige zaken gevoerd worden. In de bevroegde scholen wordt echter zelden tot nooit ruimte voorzien voor leerkrachten om elkaars klaspraktijk te observeren en elkaar feedback te geven.

4. AUTONOMIE

Naast samenwerking tussen leerkrachten, wordt in de literatuur ook geregeld gesproken over de autonomie die een leerkracht heeft in zijn of haar klas. Autonomie verwijst hierbij naar de mate waarin individuen hun eigen werkmethodes, schema's en doelen kunnen bepalen (Hoekstra et al., 2009). Autonomie en samenwerking kunnen beiden positieve en negatieve gevolgen hebben en kunnen moeilijk los van elkaar gezien worden. Ze hoeven niet per definitie tegengesteld te zijn en kunnen beter in relatie tot elkaar gezien worden, aangezien het belangrijk is dat leerkrachten soms samenwerken maar ook zelfstandig kunnen werken in andere gevallen. Het blijkt voor scholen vaak niet eenvoudig om te werken met de spanning tussen samenwerking en autonomie in hun team (Clement & Vandenberghe, 2000; Perie & Baker, 1997).

In dit onderzoek werd de perceptie van leerkrachten nagegaan over de autonomie die ze hebben in hun klas. Leerkrachten duiden globaal aan over veel autonomie te beschikken in de eigen klas.

In dit laatste deel van het onderzoek werd stil gestaan bij de jobtevredenheid, organisatorisch betrokkenheid en jobonzekerheid van leerkrachten. Daarenboven zijn leerkrachten bevraagd naar hun intenties om de school of job te verlaten en de kansen op tewerkstelling buiten de school. Ten slotte werd er gevraagd naar hun perceptie op het 'passen' binnen de school.

1. JOBTEVREDENHEID

Jobtevredenheid kan gedefinieerd worden als een aangename of positieve emotionele stemming die resulteert uit de waardering die men heeft voor zijn job (Locke, 1976). Leerkrachten kunnen om bepaalde redenen meer of minder tevreden zijn met hun job. Leerkrachten zijn bijvoorbeeld meer tevreden met hun job als ze een goede relatie hebben met hun studenten, lesgeven hen intellectueel uitdaagt, ze autonomie ervaren in hun lesgeven, gelegenheid hebben om nieuwe dingen uit te proberen, mogen participeren in schoolbeleid, goede sociale relaties hebben met hun collega's en gelegenheid hebben om te groeien in hun job. Factoren die kunnen zorgen voor meer ontevredenheid over de job zijn werklast, hoe het lerarenberoep door de maatschappij wordt gepercipieerd, amotivatie en gebrek aan discipline bij studenten en een gebrek aan ondersteuning en appreciatie van collega's en directieleden (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

In dit onderzoek beoordelen leerkrachten globaal gezien hun jobtevredenheid positief tot heel positief.

2. ORGANISATORISCHE BETROKKENHEID

Organisatorische betrokkenheid wordt gedefinieerd als de mate waarin een individu zich identificeert met en zich betrokken voelt bij een bepaalde organisatie. Organisatorische betrokkenheid uit zich voornamelijk in een sterk geloof in en aanvaarding van de organisatiedoelen en waarden, de bereidheid om een behoorlijke inspanning te doen ten voordele van de organisatie en een duidelijke wens of verlangen om lid te blijven van de organisatie (Angle & Perry, 1981; Porter, Steers, Mowday, & Boulian, 1974).

Organisatorische betrokkenheid wordt beïnvloed door verschillende factoren, zoals leiderschapstijlen. Zo wordt transformationeel leiderschap geassocieerd met een hoger niveau van organisatorische betrokkenheid (Bycio, Hackett, & Allen, 1995). Ook tussen jobtevredenheid en organisatorische betrokkenheid bestaat er een positieve relatie. Er is echter geen eenduidigheid over het causale verband tussen beide. Sommige onderzoekers stellen dat de ingesteldheid van een werknemer ten aanzien van zijn job de mate van organisatorische betrokkenheid beïnvloedt, terwijl anderen stellen dat een hogere organisatorische betrokkenheid tot gevolg heeft dat men meer tevreden is met zijn job (Nguni, Slegers, & Denessen, 2006).

In dit onderzoek beoordelen leerkrachten hun organisatorische betrokkenheid algemeen als sterk tot heel sterk.

3. JOBONZEKERHEID

Jobonzekerheid verwijst naar de dreiging om ongewild een bepaalde job te verliezen en de mate waarin men meent hier iets aan te kunnen doen. Over het algemeen wordt jobonzekerheid gedefinieerd als het verschil tussen het niveau van jobzekerheid dat men ervaart en het niveau van jobzekerheid dat men wil ervaren (Bartley & Ferrie, 2001; Greenhalgh & Rosenblatt, 1984).

In dit onderzoek werd de jobonzekerheid van beginnende leerkrachten nagegaan. Clark en Postel-Vinay (2009) hebben geconcludeerd dat werknemers met een hoge jobonzekerheid voornamelijk te situeren zijn in jobs van tijdelijke aard. Deze bevinding kan een belangrijke factor zijn voor beginnende leerkrachten die vaak moeten wisselen van interim naar interim (Yousef, 1998). Ondanks het feit dat beginnende leerkrachten vaak jobs van tijdelijke aard opnemen ervaren zij over het algemeen een eerder lage jobonzekerheid.

4. INTENTIE OM DE SCHOOL OF JOB TE VERLATEN EN TEWERKSTELLINGSPERCEPTIES

In dit onderzoek werd de intentie van leerkrachten nagegaan om de school of de job van leerkracht te verlaten. Daarenboven werd nagegaan in welke mate leerkrachten denken werk te kunnen vinden buiten de school of buiten het onderwijs. Over het algemeen hebben leerkrachten een zeer lage intentie om de school en het onderwijs te verlaten en schatten ze algemeen hun kansen laag in om buiten het onderwijs werk te vinden. Daarnaast is hun kans op tewerkstelling buiten de school neutraal.

5. PERCEPTIE OP HET 'PASSEN' BINNEN DE SCHOOL

Tot slot werd in dit onderzoek nagegaan in welke mate leerkrachten van zichzelf vinden dat ze binnen de school passen. Leerkrachten vinden algemeen dat ze goed tot heel goed passen binnen hun eigen school.