

Samenvatting onderzoek 'Professionele ontwikkeling van leerkrachten'

BuBaO

Onderzoeksgroep BELLON

Vakgroep Onderwijskunde

Universiteit Gent, Henri-Dunantlaan 2, 9000 Gent

Tel.: 09/264.94.40

E-mail: Debbie.DeNeve@UGent.be / Benedicte.Vanblaere@UGent.be

Onderzoekers: Debbie De Neve & Bénédicte Vanblaere

Promotor: Prof. Dr. Geert Devos

VOORWOORD

Het onderzoek 'Professionele ontwikkeling van leerkrachten' brengt verschillende componenten van de professionele ontwikkeling van leerkrachten in basisscholen voor buitengewoon onderwijs in kaart. In deze samenvatting is ter vergelijking ook het merendeel van de gegevens afkomstig van reguliere basisscholen opgenomen. Deze gegevens werden in een gelijkaardig onderzoek verzameld.

Deze samenvatting 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 aandacht besteed aan de klaspraktijk, waaronder doelmatigheidsbeleving, autonomie, gehanteerde leerstrategieën en leeruitkomsten van leerkrachten vallen. Deel twee behandelt de thema's leiderschap, aanvangsbegeleiding en professionele leergemeenschap. In een laatste onderdeel komen jobtevredenheid, organisatorische betrokkenheid en jobonzekerheid aan bod.

INHOUD

VOORWOORD.....	ii
INHOUD	iii
ACHTERGRONDGEGEVENS	1
1. Steekproeftrekking	1
2. Beschrijving steekproef	1
DEEL I: EIGEN KLASPRAKTIJK	6
1. Doelmatigheidsbeleving (self-efficacy)	6
2. Autonomie.....	6
3. Leerstrategieën.....	7
4. Leeruitkomsten	8
DEEL II: MIJN SCHOOL	10
1. Leiderschap.....	10
2. Aanvangsbegeleiding.....	10
3. De professionele leergemeenschap	11
DEEL III: EIGEN OPVATTINGEN T.O.V. JOB EN SCHOOL.....	13
1. Jobtevredenheid.....	13
2. Organisatorische betrokkenheid	13
3. Jobonzekerheid	14

1. STEEKPROEFTREKKING

Voor de steekproeftrekking maakten we gebruik van gegevens van het departement onderwijs over het schooljaar 2011-2012. Aangezien we in dit onderzoek een beeld willen schetsen van de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs in Vlaanderen, bestond onze onderzoekspopulatie uit alle 2545 basisscholen in Vlaanderen (2353 basisscholen voor gewoon onderwijs en 198 basisscholen voor buitengewoon onderwijs). 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 het buitengewoon onderwijs stratificeerden we nog eens extra voor de verschillende onderwijstypes.

2. BESCHRIJVING STEEKPROEF

a. Op het niveau van de school

In totaal vindt u in dit rapport gegevens over 62 basisscholen. Er namen 42 gewone basisscholen, 11 methodescholen (Freinet-, Steiner-, ervaringsgerichte - en jenaplanscholen) en 9 buitengewone scholen deel aan dit onderzoek.

In tabel 1a en 1b vindt u een overzicht van respectievelijk het aantal gewone en buitengewone basisscholen per onderwijsnet vergeleken met de populatie. In tabel 2a en 2b vindt u een overzicht per provincie terug.

Tabel 1a: Verdeling scholen gewoon basisonderwijs per onderwijsnet

onderwijsnet	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	27	50,9	1462	62,2
Officieel gesubsidieerd onderwijs	15	28,3	529	22,4
Gemeenschapsonderwijs	11	20,8	362	15,4
Totaal	53	100	2353	100

Tabel 2b: Verdeling scholen buitengewoon basisonderwijs per onderwijsnet

onderwijsnet	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	3	33,4	127	64,2
Officieel gesubsidieerd onderwijs	2	22,2	35	17,7
Gemeenschapsonderwijs	4	44,4	36	18,1
Totaal	9	100	198	100

Tabel 3a: Verdeling scholen gewoon basisonderwijs per provincie

provincie	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Antwerpen	7	13,2	619	26,3
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	4	7,5	126	5,3
Limburg	11	20,8	314	13,3
Oost-Vlaanderen	11	20,8	511	21,7
Vlaams-Brabant	7	13,2	356	15,2
West-Vlaanderen	13	24,5	427	18,2
Totaal	53	100	2353	100

Tabel 4b: Verdeling scholen buitengewoon basisonderwijs per provincie

provincie	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Antwerpen	3	33,3	44	23,0
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	0	0	7	3,7
Limburg	3	33,3	28	14,7
Oost-Vlaanderen	1	11,1	44	23,0
Vlaams-Brabant	1	11,1	23	12,0
West-Vlaanderen	1	11,1	45	23,6
Totaal	9	100	2353	100

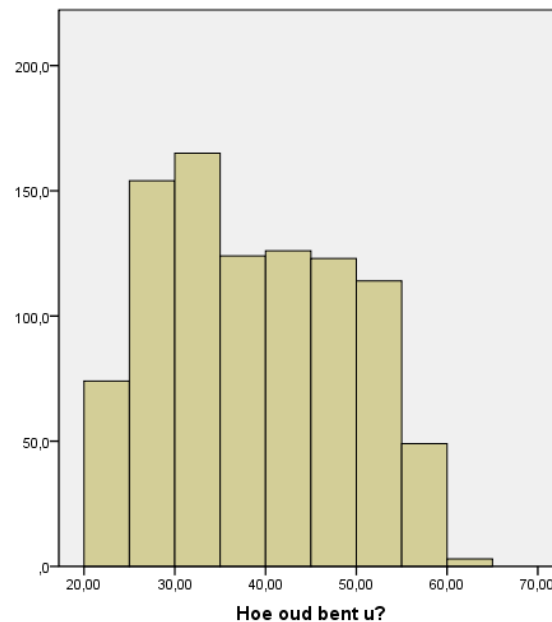
Voor het buitengewoon onderwijs vindt u hieronder in terug hoeveel scholen in onze steekproef elk onderwijstype aanbieden (tabel 3).

Tabel 3: Verdeling types BuBaO

type	kleuteronderwijs	basisonderwijs
Type 1	/	3
Type 2	6	6
Type 3	1	1
Type 4	3	3
Type 5	1	1
Type 6	1	1
Type 7	2	2
Type 8	/	4

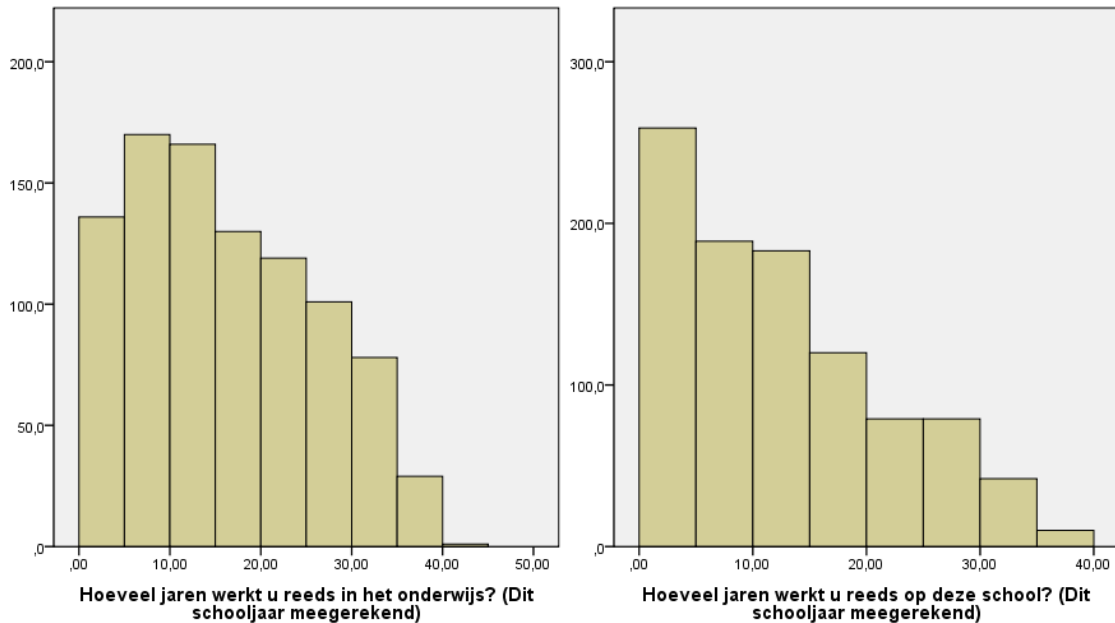
b. Op het niveau van de leerkrachten

Er worden gegevens meegenomen van 961 leerkrachten, waaronder 769 leerkrachten uit het gewoon basisonderwijs en 192 uit het buitengewoon basisonderwijs. In totaal werd de vragenlijst beantwoord door 824 (85,7%) vrouwen en 134 (13,9%) mannen. Van 3 leerkrachten is het *geslacht* onbekend. De *leeftijd* van de leerkrachten schommelt tussen de 21 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 1 en de 41 jaar ervaring in het onderwijs, met een gemiddelde van 16 jaar. De deelnemende leerkrachten werken bovendien tussen de 1 en de 38 jaar op hun huidige school, met een gemiddelde van 12 jaar. De linker grafiek geeft het aantal jaren ervaring van de bevroegde leerkrachten in het onderwijs weer. De rechtergrafiek geeft weer hoe lang deze leerkrachten reeds op hun school werken.

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.



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* (op een school) 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 302 leerkrachten als beginnende leerkracht identificeren en 659 als ervaren leerkracht.

Tevens werd naar het *opleidingsniveau* van de leerkrachten gepeild in de vragenlijst. In totaal gaven 855 (89%) leerkrachten aan een professioneel of academisch bachelordiploma behaald te hebben. Hiervan zijn 268 leerkrachten in het bezit van een bachelor kleuter onderwijs, 491 leerkrachten in het bezit van een bachelor lager onderwijs en 53 leerkrachten in het bezit van een bachelor in het secundair onderwijs. Daarnaast gaven 29 leerkrachten aan een ander bachelordiploma (geen lerarendiploma) op zak te hebben en vulden 51 leerkrachten niet in welk bachelordiploma ze behaald hebben. Verder zijn er 48 (5%) leerkrachten die een masterdiploma hebben. 57 (5,9%) leerkrachten beantwoordden deze vraag niet.

Aan de leerkrachten van het buitengewoon onderwijs werd eveneens gevraagd of ze een specifieke opleiding, nascholing of bijscholing hebben gevolgd in verband met het buitengewoon onderwijs. In totaal gaven 135 (70,7%) leerkrachten aan een extra opleiding te hebben gevolgd. Sommige personen volgden meerdere opleidingen. De Bachelor-na-Bachelor Buitengewoon onderwijs werd het vaakst aangegeven als extra opleiding en werd gevolgd door 105 leerkrachten. Daarnaast gaven 29 leerkrachten aan een nascholing te hebben gevolgd rond autisme. Vervolgens volgden 5 personen een nascholing voor leerstoornissen. Ten slotte werden er nog een aantal opleidingen aangegeven die telkens door één persoon werd gevolgd. Voorbeelden hiervan zijn: opleiding rond het omgaan

met gedragsmoeilijkheden, cognet en Nederlands met gebaren. 6 leerkrachten vulden deze vraag niet in.

Leerkrachten van het buitengewoon onderwijs werden ook bevraagd over welke verantwoordelijkheden ze opnemen binnen de school. Deze verantwoordelijkheden werden opgedeeld in vijf categorieën, namelijk klasleerkracht, bijzondere leermeesters (LO, godsdienst, niet-confessionele zedenleer (NCZ), crea en muzikale opvoeding (muvo)), paramedici, GON-leerkrachten en BLIO-leerkrachten.

Onder GON-leerkrachten verstaan we leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs die een leerling met een ernstig leerprobleem, opvoedingsprobleem of een beperking helpen om in het gewoon onderwijs les te volgen. Daarnaast zijn de bijzondere leermeesters voor individueel onderwijs (BLIO's) verantwoordelijk voor het onthaal, de observatie en de tijdelijke begeleiding van de nieuwe leerlingen die tijdens het schooljaar worden ingeschreven en/of voor leerlingen die bijzondere individuele hulp nodig hebben. In onderstaande tabel 4 vindt u een overzicht van het aantal leerkrachten per verantwoordelijkheid.

Tabel 4: Verantwoordelijkheden in het buitengewoon onderwijs

Verantwoordelijkheid	Aantal leerkrachten
Klasleerkracht	116
Bijzondere leermeesters	24
Paramedici	10
GON-leerkracht	17
BLIO	11

1. DOELMATIGHEIDSBELEVING (SELF-EFFICACY)

De 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).

Het geloof in het eigen kunnen werd in dit onderzoek bekeken op 3 vlakken. Ten eerste werd nagegaan hoe leerkrachten zichzelf inschatten met betrekking tot het engageren van leerlingen. Een tweede categorie was deze van de onderwijsstrategieën en de derde behandelde het klasmanagement.

Leerkrachten uit het gewoon basisonderwijs schatten zichzelf algemeen gezien heel hoog in met betrekking tot het engageren van hun leerlingen. Vervolgens zijn zij er sterk van overtuigd een brede waaier aan onderwijsstrategieën te bezitten. Ten slotte geloven zij succesvol te zijn in hun eigen klasmanagement. Voor leerkrachten buitengewoon onderwijs liggen de scores algemeen gezien iets lager, maar toch scoren ook zij nog steeds hoog voor alle drie de componenten.

2. 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.

Zowel leerkrachten uit het gewoon als het buitengewoon onderwijs duiden globaal aan over veel autonomie te beschikken in de eigen klas. Leerkrachten in het buitengewoon onderwijs ervaren iets meer autonomie dan hun collega's uit het gewoon basisonderwijs.

3. 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 (1 t.e.m. 5 jaar op deze school) zijn deze leerstrategieën gefocust op gedifferentieerde instructie en werd gevraagd naar wat men ondernam sinds men op deze school werkt. 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 de ervaren leerkrachten (meer dan 5 jaar op deze school) werden meer algemene vragen gesteld en werd gekeken naar de afgelopen 3 schooljaren (2010-2011 tot 2012-2013).

Hieronder zijn de bevindingen weergegeven, eerst voor de beginnende en vervolgens voor de ervaren leerkrachten. Zowel voor de beginnende als voor de ervaren leerkrachten worden twee aspecten gerapporteerd. In het eerste deel worden de conclusies opgenomen die zowel voor de leerkrachten van het gewoon als voor de leerkrachten van het buitengewoon onderwijs gelden. Het tweede stuk bevat conclusies die enkel bij leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs bevestigd werden. Leerkrachten dienden hierbij aan te geven in hoeverre ze de strategieën hanteerden ten aanzien van (1) collega's, (2) paramedisch personeel, (3) psychologisch en pedagogisch personeel en (4) geïntegreerd onderwijs-team (GON)².

a. Beginnende leerkrachten

Beginnende leerkrachten gewoon en buitengewoon onderwijs³

Globaal gezien zullen beginnende leerkrachten uit het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs vooral informatie opzoeken of proberen ze zelf vaak nieuwe ideeën uit om na te gaan hoe ze gedifferentieerde instructie kunnen toepassen. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zullen ook vaak te rade gaan bij collega's om informatie en ondersteuning te vragen met betrekking tot gedifferentieerde instructie, terwijl leerkrachten uit het gewoon onderwijs dit slechts af en toe doen. Beide groepen leerkrachten zullen zelden feedback vragen aan de directeur, ouders of leerlingen over hoe ze gedifferentieerde instructie kunnen toepassen in hun lessen.

² Aangezien niet alle scholen over een GON-team beschikken, was deze vraag niet voor alle leerkrachten van toepassing.

Beginnende leerkrachten buitengewoon onderwijs

Globaal gezien hebben beginnende leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs vaak feedback gezocht bij hun collega's over hoe ze gedifferentieerde instructie toepassen. Ze deden dit af en toe bij leden van het paramedisch team en slechts zelden bij het psychologisch en pedagogisch personeel. De beginnende leerkrachten hebben ook af en toe hulp gevraagd bij het toepassen van gedifferentieerde instructie aan collega-leerkrachten en leden van het paramedisch team, maar slechts zelden bij psychologen of pedagogen. Aan het GON-team werd bijna nooit feedback of hulp gevraagd.

b. Ervaren leerkrachten

Ervaren leerkrachten gewoon en buitengewoon onderwijs

Ervaren leerkrachten rapporteren over het algemeen vaker gebruik te maken van leerstrategieën dan beginnende leerkrachten. Ook valt op dat leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs steeds iets hoger scoren dan zij die in het gewoon onderwijs werken. Ervaren leerkrachten uit het gewoon en buitengewoon onderwijs zochten de afgelopen drie jaar vaak informatie op en probeerden zelf nieuwe ideeën uit. Ook gingen zij vaak te rade bij collega's om informatie of ideeën in te winnen of ondersteuning te vragen. Daarentegen vroegen beide groepen ervaren leerkrachten zelden feedback aan hun directeur of aan hun leerlingen.

Ervaren leerkrachten buitengewoon onderwijs

Ervaren leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs zijn de afgelopen drie jaar af en toe op zoek gegaan naar feedback over hoe ze functioneren bij collega-leerkrachten of leden van het paramedisch team. Aan het psychologisch en pedagogisch team werd dit zelden gevraagd, aan het GON-team bijna nooit. Het zijn ook de collega-leerkrachten die het meest om hulp worden gevraagd, terwijl dit slechts af en toe gebeurde bij het paramedisch en psychologisch en pedagogisch team. Ook hier werd het GON-team bijna nooit aangesproken.

4. 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).

In dit onderzoek werden de leeruitkomsten anders benaderd voor beginnende leerkrachten en ervaren leerkrachten. Daar beginnende leerkrachten op veel verschillende vlakken bijleren is er gekozen om één specifiek thema te belichten, namelijk gedifferentieerde instructie (DI). Er werden vragen gesteld m.b.t. de verandering in kennis en overtuigingen, praktijken en emoties ten aanzien van vaardigheden in gedifferentieerde instructie. Er werd gevraagd naar welke verandering men heeft doorgemaakt sinds men op deze school werkt.

Voor ervaren leerkrachten is geopteerd om 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). Over elk van deze thema's 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 2012-2013) op deze vijf vlakken. Daarnaast werd voor ervaren leerkrachten de verandering in emoties van de voorbije 3 schooljaren (2010-2011 tot 2012-2013) gemeten.

Beginnende leerkrachten percipiëren over het algemeen een verandering in hun kennis en overtuigingen, praktijken en emoties ten aanzien van vaardigheden in gedifferentieerde instructie. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs rapporteren een grotere verandering op alle vlakken dan leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

Overkoepelend voor het gewoon en het buitengewoon basisonderwijs, geven ervaren leerkrachten aan dat ze de voorbije drie jaar af en toe nieuwe ideeën hebben gekregen en hun klaspraktijken hebben veranderd. Ze tonen aan vaker te zijn gaan nadenken en zich bekwaamer te zijn gaan voelen op de hierboven aangegeven vlakken. Ervaren leerkrachten geven aan de voorbije drie schooljaren een positieve verandering te percipiëren in emoties. Deze verandering is sterker bij leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

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 directeur positief. Het instructioneel leiderschap beoordelen ze neutraal. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs geven hun directeur een iets hogere score voor transformationeel leiderschap en een iets lagere score voor instructioneel leiderschap.

2. AANVANGSBEGELEIDING

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.

In dit onderzoek werd nagegaan in hoeverre en op welke manier beginnende leerkrachten begeleid worden. Er werden vragen gesteld in verband met de verschillende facetten die tot uiting komen in aanvangsbegeleiding en een bijkomende vraag naar de mate van overleg met de directeur.

Beginnende leerkrachten geven algemeen aan dat er 'beperkt' tot 'vaak' aandacht besteed wordt aan aanvangsbegeleiding. Beginnende leerkrachten zeggen het vaakst geïnformeerd te worden over praktische aspecten en procedures en vaak gestimuleerd te worden om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten. 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. Beginnende leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs ervaren minder ondersteuning op de hierboven vermelde vlakken dan beginnende leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

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'. Deze schaal wordt bijvoorbeeld gemeten door na te gaan 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 bijvoorbeeld 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).

Resultaten van alle leerkrachten

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 uit het gewoon onderwijs dat er vaak discussies en gesprekken over onderwijskundige zaken gevoerd worden met collega's. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs daarentegen geven aan dat er af en toe gediscussieerd wordt met collega's over onderwijskundige zaken. In de bevraagde scholen voor gewoon en buitengewoon onderwijs wordt echter zelden tot nooit ruimte voorzien voor leerkrachten om elkaars klaspraktijk te observeren en elkaar feedback te geven.

Resultaten van de leerkrachten van het buitengewoon onderwijs

Over het algemeen geven leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs aan dat er zelden tot nooit discussies en gesprekken over onderwijskundige zaken gevoerd worden met het paramedisch personeel, het psychologisch en pedagogisch personeel en het GON-team. Daarnaast oordelen leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs dat er zelden tot nooit leden van het paramedisch personeel, het psychologisch en pedagogisch personeel en het GON-team langs komen om de klaspraktijk te observeren en feedback te geven.

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 werklust, 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).

Leerkrachten beoordelen globaal gezien hun jobtevredenheid positief tot heel positief. Leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs ervaren een grotere jobtevredenheid dan leerkrachten uit het gewoon onderwijs.

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 leiderschapsstijlen. 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).

Leerkrachten beoordelen hun organisatorische betrokkenheid algemeen als sterk tot heel sterk. Leerkrachten uit het gewoon onderwijs ervaren een grotere organisatorische betrokkenheid dan leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs.

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.

Beginnende leerkrachten ervaren over het algemeen een eerder lage jobonzekerheid. De jobonzekerheid ligt hoger bij beginnende leerkrachten uit het buitengewoon onderwijs dan bij leerkrachten uit het gewoon onderwijs.