



# SAMENVATTING ONDERZOEK

## ‘PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN LEERKRACHTEN SECUNDAIR ONDERWIJS’

**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 & Jasja Valckx

**Promotor:** Prof. Dr. Geert Devos

## VOORWOORD

Het onderzoek 'Professionele ontwikkeling van leerkrachten' heeft tijdens het schooljaar 2014-2015 verschillende componenten van samenwerking en professionele ontwikkeling van leerkrachten Frans, wiskunde en PAV/MAVO in secundaire scholen 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 beginnende leerkrachten over de aanvangsbegeleiding en de lerarenopleiding van deze 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, nut van de feedback van de directie, vakinhoudelijke teams en autonomie. In een laatste onderdeel komen jobtevredenheid, organisatorische betrokkenheid, onderwijsopvattingen, ouderbetrokkenheid en jobonzekerheid aan bod.

Debbie De Neve  
Bénédicte Vanblaere  
Jasja Valckx  
Geert Devos

## INHOUD

VOORWOORD.....	ii
INHOUD .....	iii
ACHTERGRONDGEGEVENS .....	1
1. Steekproeftrekking .....	1
2. Beschrijving steekproef .....	1
DEEL I: Begeleiding beginnende leerkrachten.....	4
1. Aanvangsbegeleiding.....	4
2. Lerarenopleiding.....	4
DEEL II: EIGEN KLASPRAKTIJK .....	5
1. Doelmatigheidsbeleving (self-efficacy) .....	5
2. Leerstrategieën.....	5
3. Leeruitkomsten .....	6
DEEL III: MIJN SCHOOL .....	7
1. Leiderschap.....	7
2. Nut van de feedback van de directeur .....	7
3. Vakinhoudelijke teams .....	8
4. Autonomie.....	9
DEEL IV: EIGEN OPVATTINGEN T.O.V. JOB EN SCHOOL.....	9
1. Jobtevredenheid.....	9
2. Organisatorische betrokkenheid .....	10
3. Onderwijsopvattingen.....	10
4. Ouderbetrokkenheid .....	10
5. Jobonzekerheid .....	11

## 1. STEEKPROEFTREKKING

Aangezien we in het onderzoek een beeld willen schetsen van het professioneel leren van leerkrachten in het secundair onderwijs in Vlaanderen, bestond onze onderzoekspopulatie uit alle 952 secundaire scholen 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 onderwijsnet en provincie. Van elk van deze groepen werd vervolgens een aselechte steekproef genomen. Hierbij zorgden we voor een spreiding tussen de scholen wat betreft het percentage SES-leerlingen. Voor de steekproeftrekking maakten we gebruik van gegevens van het Departement Onderwijs over het schooljaar 2013-2014.

Binnen elke secundaire school werden de leerkrachten Frans, wiskunde en/of PAV/MAVO uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. We vroegen de scholen om te streven naar een zo hoog mogelijke respons waarbij we een minimumrespons van de helft van het totaal aantal leerkrachten Frans, wiskunde en/of PAV/MAVO vooropstelden. Aan de directeur van elke school werd gevraagd een vragenlijst in te vullen om een beeld te krijgen van de organisatie van de verschillende vakinhoudelijke teams.

## 2. BESCHRIJVING STEEKPROEF

### a. Op het niveau van de school

In totaal bevestigden 40 secundaire scholen hun deelname aan het onderzoek. In tabellen 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

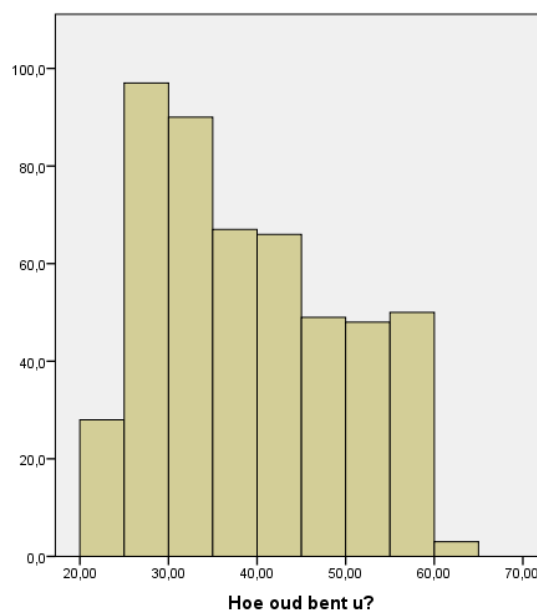
Onderwijsnet	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Vrij gesubsidieerd onderwijs	30	75	665	70
Officieel gesubsidieerd onderwijs	2	5	69	7
Gemeenschapsonderwijs	8	20	218	23
<b>Totaal</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

Tabel 2: Verdeling scholen per provincie

Provincie	steekproef		populatie	
	N	%	N	%
Antwerpen	9	23	261	27
Brussels Hoofdstedelijk Gewest	1	2	35	4
Limburg	6	15	143	15
Oost-Vlaanderen	12	30	196	21
Vlaams-Brabant	6	15	132	14
West-Vlaanderen	6	15	185	19
<b>Totaal</b>	<b>40</b>	<b>100</b>	<b>952</b>	<b>100</b>

## b. Op het niveau van de leerkrachten

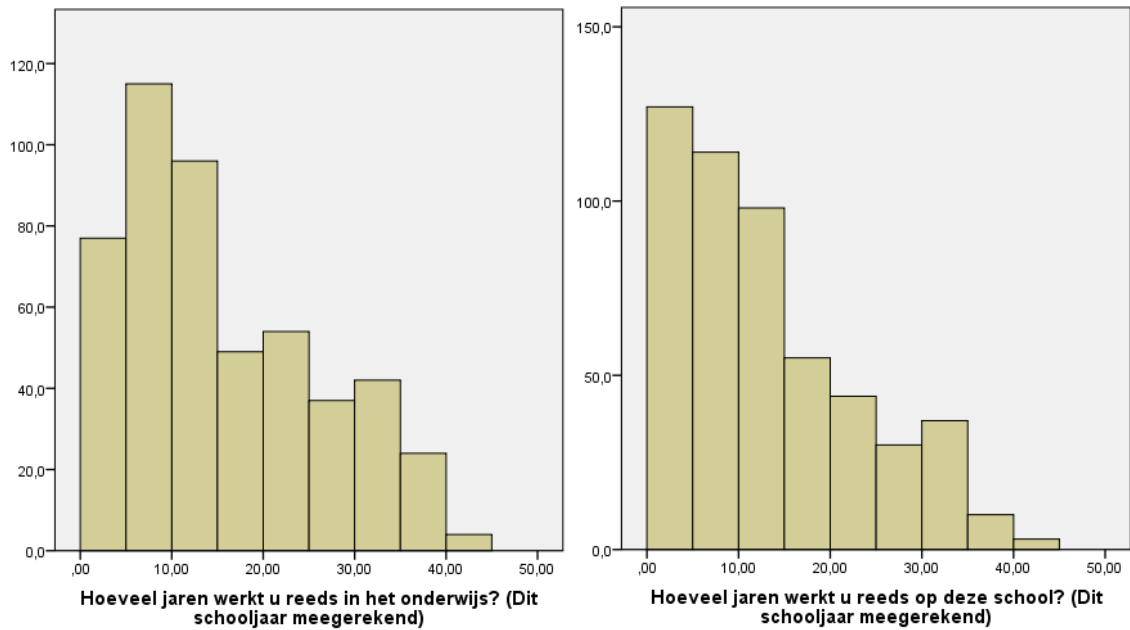
In totaal vulden 518 leerkrachten de vragenlijst in, waaronder 393 (76%) vrouwen en 121 (23%) mannen. Van 4 leerkrachten is het geslacht onbekend. Tweehonderd en één van deze leerkrachten geven Frans (39%), 213 (41%) van hen zijn wiskundeleerkrachten en 88 (17%) leerkrachten geven de vakken PAV en/of MAVO. Veertien leerkrachten geven een combinatie van de bovenvermelde vakken (3%). Verder geven 294 leerkrachten les in het ASO, 204 leerkrachten in het BSO, 7 leerkrachten in het KSO, 269 leerkrachten in het TSO en 1 leerkracht in het DBSO. Hiervan geven 182 leerkrachten les in een combinatie van deze onderwijsvormen. De leeftijd van de leerkrachten schommelt tussen de 21 en 62 jaar, met een gemiddelde van 39 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 school<sup>1</sup>. Leerkrachten in dit onderzoek hebben tussen 1 en 40 jaar ervaring in het onderwijs, met een gemiddelde van 15 jaar. De deelnemende leerkrachten werken bovendien tussen 0 en 40 jaar op hun huidige school, met een gemiddelde van 13 jaar. 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.

---

<sup>1</sup> Als een leerkracht tewerkgesteld is op meer dan één school werd gevraagd om aan te geven hoelang hij/zij reeds werkt 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* worden gedefinieerd als leerkrachten die minimum 2 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 150 leerkrachten als beginnende leerkracht identificeren en 368 als ervaren leerkracht.

Tevens werd naar het *opleidingsniveau* van de leerkrachten gepeild in de vragenlijst. In totaal gaven 300 (58%) leerkrachten aan een professioneel of academisch bachelordiploma behaald te hebben. Hiervan zijn 282 leerkrachten in het bezit van een bachelor secundair onderwijs. Daarnaast gaven 188 (36%) leerkrachten aan een masterdiploma behaald te hebben in bijvoorbeeld Romaanse filologie, wiskunde en industrieel ingenieur. Verder zijn er 10 (2%) leerkrachten die zeiden een ander diploma op zak te hebben en zijn er 20 (4%) leerkrachten die deze vraag niet beantwoord hebben.

### 1. AANVANGSBEGELEIDING

In dit onderzoek werd ten eerste nagegaan in hoeverre en op welke manier beginnende leerkrachten algemeen begeleid worden in de school. 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 vanuit de school*. Beginnende leerkrachten zeggen vooral vaak geïnformeerd te worden over praktische aspecten en procedures. Daarnaast worden ze gestimuleerd om deel te nemen aan professionele ontwikkelingsactiviteiten en worden ze ondersteund door adequate feedback. Verder menen zij af en toe ondersteund te worden in het kiezen van gepaste lespraktijken en bij het managen van de klas. Leerkrachten worden slechts af en toe ondersteund bij het plannen van lessen. Gesprekken met de directeur komen eveneens minder frequent voor.

In tweede instantie werd nagegaan of beginnende leerkrachten daarenboven *individuele begeleiding kregen van één persoon* (bv. mentor). Net zoals bij de algemene begeleiding vanuit de school, merken we dat beginnende leerkrachten door hun mentor *vooral geïnformeerd worden over praktische zaken en ondersteund worden door gepaste feedback*. Ook worden ze geregeld ondersteund bij het kiezen van gepaste lespraktijken en bij klasmanagement, alsook ervaren ze af en toe ondersteuning van de mentor bij het plannen van de lessen. Beginnende leerkrachten worden door hun mentor minder gestimuleerd om professionele ontwikkelingsactiviteiten te ondernemen of met de directeur in gesprek te gaan, dan vanuit de algemene ondersteuning op school.

Aan beginnende leerkrachten met een mentor werd eveneens gevraagd welke functie de mentor heeft die hen begeleid(de). *Mentoren blijken hierbij vooral collega leerkrachten te zijn die hetzelfde vak geven*. Ook leerkrachten die andere vakken geven, de leerlingenbegeleider of de psycholoog worden genoemd. Daarenboven werd gepeild in hoeverre beginnende leerkrachten door hun mentor specifiek werden ondersteund op vlak van gedifferentieerde instructie. Bij gedifferentieerde instructie stemt de leerkracht zijn/haar lessen af op de verschillende behoeften van leerlingen. Deze afstemming gebeurt op verschillende vlakken (bv. leerinhouden, lesmateriaal, evaluatievormen en werkvormen). Beginnende leerkrachten menen dat hun *mentor af en toe fungeert als coach en als bron van informatie over gedifferentieerde instructie*.

### 2. LERARENOPLEIDING

Met dit onderzoek werd nagegaan in welke mate beginnende leerkrachten vinden dat de lerarenopleiding heeft bijgedragen tot het toepassen van gedifferentieerde klaspraktijken. In voorgaand onderzoek wordt de lerarenopleiding aangeduid als de instantie bij uitstek om bij beginnende leerkrachten pedagogische opvattingen en overtuigingen ten aanzien van gedifferentieerde instructie te versterken. Daarenboven krijgen beginnende leerkrachten tijdens de lerarenopleiding de eerste kansen om gedifferentieerde lessen uit te werken (Tomlinson, 1999). Beginnende leerkrachten zijn het *eerder eens met de stelling dat hun lerarenopleiding heeft bijgedragen tot verandering in praktijken t.a.v. gedifferentieerde instructie*.

## DEEL II: EIGEN KLASPRAKTIJK

Met betrekking tot de eigen klaspraktijk werd in dit onderzoek de doelmatigheidsbeleving, leerstrategieën en leeruitkomsten van leerkrachten bevestigd.

### 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).

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 bij 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. Leerkrachten geloven algemeen *succesvol te zijn in hun eigen klasmanagement*.

### 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 vertrouwd mee 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.

In dit onderzoek werden de leerstrategieën 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 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). Aan de leerkrachten werd gevraagd naar wat men ondernam sinds men op deze school werkt door 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 en 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). Hier werden meer algemene vragen gesteld over gebruikte leerstrategieën de afgelopen 3 schooljaren (2012-2013 tot nu).

*Beginnende leerkrachten* gebruiken over het algemeen *verschillende leerstrategieën met betrekking tot gedifferentieerde instructie (DI)*. In hoofdzaak zoeken ze af en toe informatie op of nemen ze initiatief om te werken aan hun professionele ontwikkeling rond DI. Men is hierbij vaker geneigd om nascholingen te volgen of zelfstandig handboeken en lesmateriaal te bestuderen, dan om professionele literatuur te lezen. Daarnaast vroegen ze af en toe informatie of hulp aan collega's. Beginnende leerkrachten geven ook aan nieuwe ideeën rond DI uitgeprobeerd te hebben in hun lessen. Men gaat vooral op zoek naar feedback van collega's en leerlingen over hoe men DI toepast in de lessen, eerder dan bij de directeur of ouders.

*Ervaren leerkrachten* rapporteren over het algemeen een *range aan leerstrategieën*. 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. Ook wordt af en toe hulp aan collega's gevraagd. Daarentegen vragen ervaren leerkrachten zelden feedback aan hun directeur of collega's. Opmerkelijk is wel dat deze leerkrachten het meest geneigd zijn om op zoek te gaan naar feedback bij hun leerlingen.

---

### 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). Ook hier worden de leeruitkomsten 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 praktijken met betrekking tot gedifferentieerde instructie*. Ook merken ze *veranderingen in hun emoties en hun kennis en overtuigingen*.

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 (2012-2013 tot nu) op de gekozen basiscompetenties. Overkoepelend zeggen *ervaren leerkrachten* dat ze de voorbije drie jaar af en toe nieuwe ideeën hebben gekregen. Ze geven aan het *meest te zijn gaan nadenken en zich bekwaamer zijn gaan voelen* over o.a. het selecteren van werkvormen en evaluatievormen. Het minst frequent hebben ze hun klaspraktijken op deze vlakken werkelijk veranderd.

In dit onderdeel van het onderzoek werd bekeken hoe leerkrachten het leiderschap van hun directeur/directieteam percipiëren. Daarnaast werd afgetoetst in welke mate leerkrachten de feedback die ze krijgen van hun directeur als nuttig ervaren en in welke mate de vakinhoudelijke teams functioneren als professionele leergemeenschappen. 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. Indirect is dit door bijvoorbeeld het creëren van een 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, 2002). 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 langetermijnvisie, een voorbeeldfunctie zijn, het bieden van individuele ondersteuning en het bevorderen van een professionele schoolcultuur (Leithwood, 1992). Beide genoemde leiderschapsstijlen zijn uitgebreid onderzocht in functie van de impact ervan op zowel leerprestaties als het verbeteren van lesgeven bij leerkrachten. Daaruit blijkt dat er geen eensgezindheid heerst over welke leiderschapsstijl nu het meest effectief is voor het verbeteren van de prestaties van leerlingen aan de ene kant en het verbeteren van het lesgeven van leerkrachten 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 hun schoolleider of directieteam percipiëren. Er werden aan leerkrachten stellingen voorgelegd die enerzijds 'instructioneel leiderschap' en anderzijds 'transformationeel leiderschap' meten. Over het algemeen herkennen leerkrachten *vooral het transformationeel leiderschap bij hun directeur*. Het instructioneel leiderschap merken ze eerder af en toe.

### 2. NUT VAN DE FEEDBACK VAN DE DIRECTEUR

Het nut van feedback van de directeur verwijst naar de reacties van leerkrachten op de feedback die ze ontvangen van hun directeur. Hoe leerkrachten de feedback die ze krijgen van hun directeur percipiëren, is belangrijk voor hun reactie op de feedback. Leerkrachten zullen alleen op feedback reageren wanneer hun beleving van de feedback positief is (Ilgen, Fisher, & Taylor, 1979), bijvoorbeeld wanneer ze de feedback nuttig vinden. Met dit onderzoek werd nagegaan op welke manier leerkrachten de feedback percipiëren die ze krijgen van hun schoolleider.

Over het algemeen beoordelen leerkrachten de *feedback die ze ontvangen van hun directeurs eerder als positief en nuttig.*

---

### 3. VAKINHOUDELIJKE TEAMS

Scholen zijn de afgelopen decennia steeds meer geëvolueerd naar professionele organisaties. Een essentieel hoofddoel van de school is om het leren van alle leerlingen optimaal te bevorderen. Hierbij maken leerkrachten niet enkel deel uit van het schoolteam als geheel, maar behoren zij ook tot allerlei vakinhoudelijke teams (zoals vakgroepen). Deze teams worden als zeer belangrijk gezien voor het realiseren van de kerntaak van de school. In voorliggend onderzoek werd ingegaan op de mate waarin deze teams functioneren als professionele leergemeenschappen en welke bijdrage de samenwerking in het team had voor de leerkrachten. Een professionele leergemeenschap wordt gedefinieerd als een groep leerkrachten die hun kennis delen en hun werkomgeving kritisch in vraag stellen. Het achterliggende doel is om het eigen handelen als leerkracht te verbeteren, om zo uiteindelijk de leeransen voor alle leerlingen te optimaliseren (Stoll et al., 2006; Verbiest, 2008). Het idee hierbij is dat in alle uitwisselingen tussen collega's leeransen liggen. Zo kunnen gesprekken over curriculum of evaluatie bijvoorbeeld aanleiding geven tot reflectie op het eigen functioneren als leerkracht of de onderwijsopvattingen die leven in het team. Professionele leergemeenschappen worden over het algemeen gedefinieerd aan de hand van vier karakteristieken (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 leerlingen 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, waarbij wordt nagegaan in welke mate leerkrachten hun klasdeuren openzetten en elkaars klaspraktijk observeren.

Daarnaast wordt algemeen aangenomen dat leiderschap in teams van groot belang is (Stoll et al., 2006). Binnen de Vlaamse context is echter zeer weinig geweten over de taakinvulling van dit soort teamverantwoordelijken. Indien een vaste teamverantwoordelijke aanwezig was in het team, werd dan ook gepolst naar zijn/haar taken binnen het team. Hiertoe werd langs de ene kant het transformationeel leiderschap van de teamleider<sup>2</sup> bevestigd. Langs de andere kant werden vier rollen nagegaan, gebaseerd op Busher & Harris (1999). Een eerste rol betreft een praktische rol met betrekking tot handboeken, terwijl een tweede rol het werken aan de prestaties van leerkrachten en leerlingen omvat. Een derde rol heeft betrekking op het vertegenwoordigen van het team en een laatste rol heeft betrekking op de interne dynamica in het team en op de afstemming op de bredere werking binnen de school.

Om de bijdrage van de samenwerking in het team voor de eigen klaspraktijk van de leerkracht in kaart te brengen, werd een schaal ontworpen op basis van het beroepsprofiel van de leraar. Elementen uit typefunctie 1 (de leraar als begeleider van leer- en ontwikkelingsprocessen),

---

<sup>2</sup> Meer uitleg hierover vindt u bij het onderdeel over leiderschap hierboven.

typefunctie 3 (de leraar als inhoudelijke expert) en typefunctie 4 (de leraar als organisator) werden hierin verwerkt.

Over het algemeen geven leerkrachten aan dat er in hun teams/vakgroepen *veel 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 teams/vakgroepen wordt echter zelden tot nooit ruimte voorzien voor leerkrachten om elkaars klaspraktijk te observeren. De samenwerking in de teams/vakgroepen *draagt af en toe bij tot de klaspraktijk* van de leerkrachten.

*Teamverantwoordelijken* blijken *vooral transformationele leiders* te zijn. Ze nemen het frequent op zich om *afstemming binnen het team te voorzien en aan de interne dynamiek te werken*. Ook hebben ze een heel praktische rol bij het kiezen van handboeken. Daarnaast vertegenwoordigen ze af en toe het team en volgen ze prestaties op, zoals het bereiken van eindtermen.

---

#### 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*.

### DEEL IV: EIGEN OPVATTINGEN T.O.V. JOB EN SCHOOL

In dit laatste deel van het onderzoek werd stil gestaan bij de jobtevredenheid, organisatorisch betrokkenheid, onderwijsopvattingen, ouderbetrokkenheid en jobonzekerheid van leerkrachten. Daarenboven zijn leerkrachten bevroegd 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 de 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 leerlingen, lesgeven hen intellectueel uitdaagt, ze autonomie ervaren in hun lesgeven, gelegenheid hebben om nieuwe dingen uit te proberen, mogen participeren in het 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, gebrek aan discipline bij leerlingen en een gebrek aan ondersteuning en appreciatie van collega's en directieleden (Zembylas & Papanastasiou, 2006). Leerkrachten beoordelen globaal gezien hun *jobtevredenheid 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 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 oorzakelijk 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 globaal gezien als sterk*.

---

## 3. ONDERWIJSOPVATTINGEN

Onderwijsopvattingen kunnen omschreven worden als persoonlijke denkbeelden van leraren over alles wat met onderwijs te maken heeft. Ze omvatten wat leerkrachten vinden over 'goed' onderwijs, kunnen zeer individueel bepaald zijn en blijken in de praktijk moeilijk te wijzigen. Allerlei factoren spelen in op deze opvattingen. Zo wordt elke persoon beïnvloed door de eigen ervaringen in de schoolloopbaan, worden de opvattingen sterk gekleurd door de vakspecifieke opleiding die men kreeg en speelt de eigen ervaring als leerkracht een grote rol (van Braak, Hermans, & Van Keer, 2008).

In dit onderzoek werd ingegaan op twee types van onderwijsopvattingen, namelijk traditionele en constructivistische opvattingen over lesgeven. Hier werden de opvattingen van leerkrachten bevraagd voor drie inhoudelijke domeinen: curriculum, werkvormen en evaluatie. Traditionele opvattingen gaan hierbij meer uit van het leerkrachtgestuurd curriculum, individuele en prestatiegerichte werkvormen alsook schriftelijke en individuele evaluatie. Aanhangers van meer constructivistische opvattingen geven de voorkeur aan een leerlinggericht curriculum, samenwerking als werkvorm en informele evaluatie of zelfevaluatie (Woolley, Benjamin, & Woolley, 2004). Belangrijk om te weten is dat beide types elkaar niet noodzakelijk uitsluiten. Over het algemeen hebben leerkrachten *eerder traditionele opvattingen dan constructivistische opvattingen*.

---

## 4. OUDERBETROKKENHEID

Ouderbetrokkenheid verwijst naar de rol van ouders bij het onderwijs aan hun zoon of dochter. Aangezien jongeren een groot deel van hun tijd binnen de schoolmuren spenderen, wordt het als

belangrijk gezien dat er een constructief contact is tussen de school en ouders (Dom, 2006). Dit voorkomt dat thuis en school twee van elkaar gescheiden werelden zijn. Men verwacht hierbij inspanningen van zowel ouders als de school om actieve betrokkenheid van ouders bij het schoolgebeuren te stimuleren (Epstein, 1996). In dit onderzoek werd ouderbetrokkenheid vanuit twee invalshoeken bekeken. Enerzijds werden de opvattingen van leerkrachten nagegaan omtrent ouderbetrokkenheid (Woolley et al., 2004). Leerkrachten menen algemeen dat het *betrekken van ouders bij het schoolgebeuren tot hun taken behoort*. Anderzijds werd gepeild naar de frequentie van concrete interacties tussen ouders en leerkrachten. Leerkrachten geven aan *af en toe te communiceren met ouders*.

---

## 5. 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 and 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*.