

DE INTENTIE VAN VLAAMSE LERAREN **OM IN HET BEROEP TE BLIJVEN** EEN ANALYSE VAN HET SCHOOLNIVEAU

Aantal woorden: 7250

Hélène Lemblé

Studentennummer: 01913504

Promotor(en): Prof. dr. Mieke Van Houtte, Prof. dr. Ruben Vanderlinde

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de maatschappijwetenschappen.

Academiejaar: 2020 – 2021, Educatieve Masteropleiding



Voorwoord

Na het schrijven van twee masterproeven in mijn studietijd kijk ik op tegen het schrijven van nog een derde. Door na drie jaar werken aan de universiteit de keuze te maken voor een praktische beroepsopleiding wil ik het 'academische' liefst achter mij laten en wetenschappelijk inzichten vertalen naar de dagelijkse klaspraktijk. Toch komt de energie die ik krijg van aan onderzoek te doen doorheen het proces terug en schrijf ik mijn derde masterproef. Ik ben dankbaar dat ik reeds vertrouwd ben met het TALIS-onderzoek, waarvoor ik mee de data verzamelde, en blij om op basis van deze data mijn thesis te kunnen schrijven.

Het was niet evident was om dit jaar een academiejaar de EduMa aan te vangen. Toen ik aankondigde dat ik dit academiejaar zou bevallen van een kindje, waren de eerste reacties vanuit de opleiding niet bijzonder positief. Gelukkig kon ik toch op veel steun rekenen. De UGent bezorgt mij een bijzonder statuut, waardoor ik vrijgesteld wordt van het volgen van de lessen in mijn moederschapsrust. Vanuit de vakgroep PSW kan ik hierdoor op veel begrip rekenen. Ik heb een goed en regelmatig contact met de trajectbegeleider van de educatieve master. Zij is de tussenpersoon tussen de UGent en de VDAB waarbij ik een contract heb. Zowel van haar als van de VDAB krijg ik de mogelijkheid om op mijn tempo de opleidingsonderdelen af te ronden.

De masterproef neem ik pas na de vakdidactiek, de stages en mijn moederschapsrust op. Mijn promotor moet op veel geduld rekenen eer ik uiteindelijk met een uitgewerkt plan kom, en dat plan ook nog eens uitvoer. Ik wil Mieke Van Houtte bedanken voor haar geduld en de veelvuldige feedback op mijn laattijdige vragen. De omstandigheden maakten dat ik deze masterproef heel dicht tegen de deadline afrond.

In mijn persoonlijk leven moet Mel - soms met moeite - meemaken hoe ik zoveel mogelijk voor mijn studies wil realiseren in combinatie met het nieuwe en veeleisende moederschap en het slaapttekort. Ik wil hem bedanken om me in alles te blijven steunen. Ook ben ik mijn mama heel dankbaar dat ze het nalezen van mijn teksten als een prioriteit ziet, uitgebreid feedback geeft en langskomt wanneer het moeilijk gaat. De kleine Elio maakt het mij niet gemakkelijk in de vele weken waarin hij moet 'wennen' aan de crèche en allerm minst belang lijkt te hechten aan slapen. Gelukkig is hij eveneens het mooiste dat in mijn leven is verschenen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	1
Inhoudsopgave	2
Lijst van tabellen	3
Abstract.....	4
Inleiding	5
Literatuurstudie	7
Vervroegde uitstroom	7
Zelf-determinatietheorie.....	7
Leiderschap.....	8
Begeleiding van leraren.....	9
Schoolklimaat	10
Hypotheses	11
Methode.....	12
Steekproef.....	12
Design	12
Variabelen	13
Resultaten.....	16
Discussie	20
Conclusie	22
Literatuurlijst	23

Lijst van tabellen

Tabel 1: Beschrijvende statistieken van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen in het model.....	15
Tabel 2: Bivariate correlaties tussen het aantal jaren dat leraren nog in het beroep willen blijven en de voorspellende variabelen.	15
Tabel 3: Stapsgewijs lineair multilevel model met als afhankelijke variabele het aantal jaren dat Vlaamse leraren als leraar willen blijven werken.	17

Abstract

In het Vlaams onderwijs kent men een lerarentekort dat in de komende jaren nog groter voorspelt te worden. Niet enkel het gebrek aan instroom in het beroep, maar ook de uitval van (beginnende) leraren is een probleem voor het lerarenbestand. In deze studie onderzoeken we welke invloed het beleid op schoolniveau heeft op het aanblijven van Vlaamse leraren in het beroep. Als theoretisch uitgangspunt nemen we de zelf-determinatietheorie: De tegemoetkoming aan van de psychologische behoeften van autonomie, samenhangigheid en competentie op schoolniveau is nodig om leraren te motiveren in het beroep te blijven. Een multilevel-analyse op de Vlaamse TALIS-data tonen dat de impact van het schoolniveau op de retentie-intentie van Vlaamse leraren, die lesgeven in het lager en in de eerste graad van het secundair onderwijs, beperkt is. De resultaten tonen ook dat binnen de school goede leraren-leerlingenrelaties positief samenhangen met de retentie-intentie van leraren. We concluderen dat ondanks de beperkte invloed, een schoolbeleid dat oog heeft voor een positief schoolklimaat bijdraagt aan het behoud van leraren in het Vlaams onderwijs.

Inleiding

Het nakende lerarentekort in het onderwijs is een grote uitdaging voor het Vlaams onderwijsbeleid. Er is reeds sinds enkele jaren veel aandacht voor het lager onderwijs, maar ook in het secundair onderwijs groeit de nood aan leerkrachten voor een aantal vakken (AgODi, 2019). Recente berichtgeving toont dat het lerarentekort nijpend is: Aan de start van het schooljaar 2021-2022 zijn er openstaande vacatures die niet ingevuld raken. Scholen moeten het schooljaar starten met een onvolledig lerarenkorps (De Meulemeester, 2021). De oorzaak voor het tekort aan leraren ligt bij de in- en uitstroom in het beroep. Leraren die aan het einde van hun loopbaan het beroep verlaten, moeten worden vervangen door nieuwe leraren. Maar er kiezen te weinig mensen voor het lerarenberoep. Daarenboven verlaten beginnende leraren vaak vroegtijdig het lerarenberoep (Elchardus et al., 2009).

In deze masterproef focussen we op de (vroeg) uitstroom van leraren uit het beroep. Om hier vanuit het beleid adequaat op te reageren moeten de redenen van die uitstroom worden geïdentificeerd en aangepakt. In de wetenschappelijke literatuur zijn verschillende oorzaken te onderscheiden waarom leraren de intentie hebben om het beroep te verlaten. Onderzoek wijst in de eerste plaats op het belang van individuele lerarenfactoren, zoals lerarenkenmerken, jobtevredenheid en burn-out (Goddard & Goddard, 2006; Høigaard et al., 2012; Struyven & Vanthournout, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Meer dan deze factoren speelt de motivatie waarmee beginnende leraren in het beroep stappen een rol in hun retentie-intentie (Van den Borre et al., 2021).

Recent onderzoek toont dat ook op schoolniveau verscheidene factoren een rol spelen in het behoud van leraren in het beroep. Perryman & Calvert (2020) vinden dat het schoolbeleid cruciaal is voor lerarenretentie: leraren verlaten het beroep omwille van een te doelgerichte cultuur, het ervaren van een tekort aan steun van de directie en het gevoel niet gewaardeerd te worden. Zavelevsky (2020) onderzoekt op kwalitatieve wijze de rol van de schoolcultuur in de retentie van beginnende leraren. Hij duidt organisatorische praktijken, communicatie, werkvoorwaarden en het statuut van leraren aan als determinanten die de uitstroom van leraren kunnen verklaren. Ook Rothmann & Fouché (2018) stellen vast dat steun vanuit de directie positief verband houdt met de tevredenheid en het engagement van leraren en negatief met hun intentie om het beroep te verlaten. Alexander et al. (2020) wijzen op het belang van bepaalde tewerkstellingspraktijken die het zelfconcept van leraren versterken. Zogenaamde out-of-field of out-of-subject teachers, leraren die een vak geven waarvoor ze in hun lerarenopleiding niet opgeleid zijn, en onzekere werkcontracten, kunnen hun zelfconcept zodanig onderuit halen dat de intentie om in het beroep te blijven afneemt. Daarnaast spelen

de workload van leraren en het leerlingengedrag een belangrijke rol in de beslissing van leraren om het lerarenberoep te verlaten (Barmby, 2006; Perryman & Calvert, 2020).

De rol van de school in de vroege uitstroom van leraren blijft in Vlaanderen nog onderbelicht. Analyses van de internationale TALIS-dataset tonen de invloed van macro-, micro- en mesofactoren op de retentie-intentie van startende leraren (Van den Borre et al., 2021), maar over de specifieke rol de school speelt in het behouden van alle Vlaamse leraren blijft weinig geweten. Met deze masterproef trachten we een bijdrage te leveren aan bestaand onderzoek door de invloed van het schoolklimaat op de retentie-intentie van leraren in de Vlaamse context onder de loep te nemen.

Op basis van de bevindingen uit eerder onderzoek luidt de onderzoeksvraag in deze masterproef: Welke invloed heeft het schoolklimaat op de retentie-intentie van leraren in het Vlaams onderwijs? Om deze vraag te beantwoorden onderzoeken we de intenties van Vlaamse leraren om in het beroep van leraar te blijven. Als theoretisch kader gebruiken we de zelf-determinatietheorie van Deci & Ryan (1985). We onderzoeken de rol die de erkenning van de psychologische behoeften van autonomie, samenhangigheid en competentie binnen de school speelt in het aanblijven van leraren. Voor de analyse maken we gebruik van de Vlaamse data die verzameld zijn in het kader van het grootschalige TALIS-onderzoek. Leraren die lesgeven in het lager onderwijs zowel als in de eerste graad secundair onderwijs werden hierin bevroegd.

Literatuurstudie

Vervroegde uitstroom

In de context van het lerarentekort is het aantrekken van nieuwe leraren even belangrijk als het vermijden van uitval bij startende leraren. We zien dat uitval bij startende leraren in veel landen een probleem is (Birch et al., 2018). Men spreekt van vervroegde uitstroom wanneer een leraar het beroep verlaat binnen de vijf jaar. Ook in Vlaanderen stromen veel leraren vervroegd uit. Een parlementaire vraag toont dat in het Vlaams secundair onderwijs tot 38% van de startende leraren (in het schooljaar 2013-2014) vijf jaar later is uitgestroomd (Schriftelijke vraag nr. 9, 30 september 2020). Jonge leraren die lesgeven in het secundair onderwijs stromen sneller uit dan hun collega's die lesgeven in de lagere onderwijsniveaus (Struyven & Vanthournout, 2014).

De keuze van leraren om al dan niet in het beroep te blijven heeft verschillende redenen, te linken aan de persoonlijke situatie van leraren, de schoolcontext en organisatorische aspecten op landniveau. Op microniveau toont onderzoek dat jobtevredenheid, zelf-doelmatigheid en stress belangrijke determinanten zijn van vervroegde uitstroom bij leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2016). onderwijs. Volgens Spruyt et al., (2021) blijkt dat wie leraar wordt, sterk samenhangt met hoelang men verwacht les te geven. Zij wijzen hierbij vooral op de motivatie om voor het lerarenberoep te kiezen die de intentie van leraren om al dan niet in het beroep te blijven bepaalt: Leraren die meer intrinsiek gemotiveerd zijn om voor het beroep te kiezen, zullen langer in het beroep blijven dan extrinsiek gemotiveerde leraren (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Alexander et al., 2020). Onder intrinsieke motivatie verstaan we het vervullen van innerlijke behoeften, zoals jongeren willen helpen zich te ontwikkelen en/of een bijdrage leveren aan de maatschappij. Een extrinsieke motivator is de tevredenheid met het loon dat leraren voor hun werk krijgen. Motivatie is volgens onderzoek van Spruyt et al. (2021) het belangrijkste lerarenkenmerk dat de retentie-intentie van startende leraren kan voorspellen. Ook de extrinsieke motivator is niet onbelangrijk met betrekking tot de intentie van beginnende leraren om in het lerarenberoep te blijven. Het TALIS-onderzoek toont wel dat Vlaamse leraren grotendeels tevreden over hun loon in vergelijking met leraren in andere Europese landen (Van Droogenbroeck, 2020).

Zelf-determinatietheorie

Motivatie, zo toont ook psychologisch onderzoek, leidt tot gedrag. Het kan daarom niet genegeerd worden in het onderzoek naar de retentie-intentie van leraren. De werkomgeving kan de motivatie van leraren om in het beroep te blijven ondersteunen (Broeck et al., 2009). Volgens de zelf-determinatietheorie van Ryan en Deci (2000) zijn het gevoel van autonomie, samenhangigheid en competentie belangrijke determinanten van motivatie. De theorie focust

zich op de mate waarin menselijk gedrag vrijwillig en gedetermineerd tot stand komt. Het vervullen van bepaalde menselijke behoeften zijn voorwaarden om tot gemotiveerd gedrag te komen. Zonder tegemoetkoming aan de psychologische behoeften van mensen wordt het gedrag minder gemotiveerd. Zijn deze behoeften wel aanwezig, dan gaan mensen handelen vanuit een bewust keuze, omdat ze het zelf willen. De theorie kent een brede toepassing en wordt eveneens gebruikt om de motivaties van werknemers te onderzoeken (Gagné & Deci, 2005). Het ondersteunen van de motivatie van leraren, door aan de behoefte naar autonomie, samenhang en competentie tegemoet te komen, zijn ook belangrijk in de retentie-intentie van leraren. Ondersteuning van de psychologische noden van leraren op schoolniveau kan de kansen van leraren om in het beroep te blijven behoorlijk doen toenemen (Rothmann & Fouché, 2018). Onderzoek bevestigt dat in het beleid van de school belangrijke determinanten zijn weggelegd om leraren te motiveren om in het beroep te blijven. Organisatorische factoren op schoolniveau blijken meer dan individuele verschillen een impact te hebben op de turnover intentie van leraren (Tiplic et al., 2015). Recent Vlaams onderzoek toont dat op schoolniveau schoolcompositiekenmerken, percepties over schoolinfrastructuur, sociale aspecten (vertrouwen in de directeur en samenwerking met collega's) en het krijgen van begeleiding en feedback verband houden met de kans dat leraren het beroep en de school verlaten (Amitai, 2021; Spruyt, 2021). Ook percepties over het leiderschap van de directeur spelen een rol in de intentie van leraren om het beroep te verlaten (Amitai, 2021). Wij diepen drie aspecten uit op het niveau van school die samengaan met het motiveren van leraren; de leiderschapsstijl van de directeur; begeleiding in de vorm van mentorschap en feedback en sociale relaties binnen de school.

Leiderschap

In het ondersteunen en motiveren van leraren is binnen de school een belangrijke rol weggelegd voor schoolleiders. De schoolleider heeft een impact op de motivatie van leraren door de leiderschapsstijl en de organisatiestructuur van een school (Player et al., 2017). Met leiderschapsstijl wordt in een studie van Boyd (2011) een omvattend onderwijskundig beleid bedoeld, betreffende de ondersteuning en steun van de directeur en het schoolbestuur, didactische middelen, e.a. In de literatuur spreekt men in deze context over 'gedeeld leiderschap'. Een sterk onderwijskundig leider zorgt voor een gedragen visie binnen de school, opgesteld in samenwerking met het personeel en met een duidelijke, logische interne organisatie. Schooltaken worden verdeeld op een manier dat er tegelijkertijd samenwerking is op schoolniveau en ruimte is voor autonomie (Ainley & Carstens, 2018; Onderwijs Vlaanderen, s.d.).

Zowel steun van de schooldirecteur als vanuit het managementsteam blijken een rol te spelen in de turnover intentie van leraren (Burkhauser, 2017). Ook Allensworth et al. (2009) vinden

dat, naast schoolcultuur, in scholen waar de directeur als een sterk onderwijskundig leider beschouwd wordt, de intentie van leraren om het beroep te verlaten lager is dan gemiddeld. Rothmann en Fouché (2018) benadrukken dat er een belangrijke rol is weggelegd voor de schoolleider in het ondersteunen van de psychologische noden van leraren. Autonomie-ondersteunende leiders zorgen ervoor dat leraren keuzes kunnen maken in hun werk, vermijden overmatige regels en erkennen talent. Schoolleiders die competentie-ondersteunend te werk gaan, voorzien feedback en helpen leraren om vaardigheden te verwerven. Vooral autonomie-ondersteuning heeft volgens Rothmann en Fouché (2018) een significant effect op het engagement en de retentie van leraren. Door de schoolpraktijk rond autonomie-ondersteunende aspecten te organiseren hebben leraren het gevoel zelf invloed te hebben op hun werkomgeving (Allensworth et al., 2009). Samengevat neemt de schoolleider bij voorkeur een leiderschapsstijl aan die de psychologische behoeften, en specifiek de autonomie en competentie, van leraren ondersteunt. Dit motiveert de leraren op hun beurt om langer aan te blijven in het beroep. We verwachten dat de leiderschapsstijl van de directeur een rol speelt in de retentie-intenties van leraren (Hypothese 1).

Begeleiding van leraren

Naast de leiderschapsstijl zijn specifieke organisatorische aspecten op schoolniveau belangrijk voor de invulling van de psychologische noden van leraren. De nadruk die Rothmann & Fouché (2018) leggen op de tegemoetkoming aan autonomie en competentie door de schoolleider gaat ook over gerichte ondersteuning voor leraren. Een belangrijke organisatorische dimensie in het behouden van jonge leraren in het beroep is aanvangsbegeleiding. Verschillende onderzoeken tonen dat het aanbieden van mentor- en inductieprogramma's de kans dat startende leraren in het beroep blijven behoorlijk kunnen vergroten (Weiss, 1999; Rots et al., 2010; R. M. Ingersoll & Strong, 2011; Tiplic et al., 2015). Begeleiding sterkt de autonomie en competentie van beginnende leraren (Ainley & Carstens, 2018). Ingersoll et al. (2014) bevestigen dat de kansen om na het eerste jaar in het lerarenberoep te blijven veel groter zijn bij leraren die een gepaste pedagogische begeleiding kregen, zoals de observatie van de klaspraktijk van andere leraren en feedback op het eigen lesgeven van leraren. Analyses op de internationale TALIS-dataset tonen dat beginnende leraren aan wie een mentor is toegewezen, feedback krijgen en toegang hebben tot professionele ontwikkeling geneigd zijn langer in het beroep te blijven (Van den Borre et al., 2021). Niet enkel voor beginnende leraren is begeleiding belangrijk, het is een manier om leraren hun competentie doorheen hun carrière te versterken. Schoolleiders die feedback bezorgen aan hun leraren dragen, door de competentie van leraren te versterken, bij aan het aanblijven van leraren in het beroep (Rothmann & Fouché, 2018). Binnen het kader van de zelf-determinatietheorie zien we dat feedback bijdraagt aan het vervullen van de

basisbehoeften van mensen (Broeck et al., 2009). Leraren zijn gemotiveerd wanneer zij weten wat van hen wordt verwacht en ze de kans krijgen om zich verder te ontwikkelen als onderwijsprofessional (Onderwijs Vlaanderen, s.d.). We verwachten dat competentie-ondersteuning door het aanbieden van begeleiding in de vorm van mentorschap en het geven van feedback binnen de school Vlaamse leraren zal motiveren langer aan te blijven in het beroep (Hypothese 2).

Schoolklimaat

Long et al. (2012) laten zich kritisch uit over onderzoek waarin mentorschap als enige belangrijke factor naar voor wordt geschoven in de retentie van startende leraren. Naast de organisatie van inductieprogramma's is volgens hen het algehele schoolklimaat belangrijk in de retentie van (beginnende) leraren. Kwalitatief onderzoek van Zavelevsky & Lishchinsky (2020) toont dat de redenen dat beginnende leraren minder het beroep verlaten multidimensioneel zijn. Ze nemen een resem aspecten van het schoolklimaat in acht, waarbij ze organisatorische praktijken en goede relaties binnen de school en met collega's als belangrijkste factoren in het aanblijven van leraren identificeren. Leraren die in een context terechtkomen waarin ze zich ondersteund voelen zijn gemotiveerd om in het beroep te blijven. Scholen met een klimaat gebaseerd op samenwerking en gemeenschappelijke verantwoordelijkheid slagen er beter in beginnende leraren aan boord te houden (Long et al., 2012; Rothmann & Fouché, 2018; Van den Borre et al., 2021). Ook andere onderzoeken wijzen naar schoolklimaat als een belangrijke verklarende factor van attritie en turnover bij leraren. Volgens Allensworth et al. (2009) staat een positieve schoolcultuur voor wederzijds respect en samenwerking. Een cultuur van samenwerking maakt dat leraren meer betrokken zijn in het lesgeven en vergroot de intenties van leraren om in het beroep te blijven (Weiss, 1999). Vlaams onderzoek toont dat in scholen waar beginnende leraren een samenwerkingscultuur rapporteren, de retentie-intentie hoger ligt dan gemiddeld (Spruyt et al., 2021). De mate waarin er een professionele leeromgeving is binnen de school waar leraren samenwerken, hangt samen met de jobtevredenheid van leraren (Stearns et al., 2015).

Een ander aspect dat bijdraagt aan een positief schoolklimaat is de relatie tussen leraren en leerlingen. Een verbindend schoolklimaat dat gekenmerkt wordt door responsiviteit en veeleisendheid vanuit de leraren, heeft de meest positieve uitkomsten voor leerlingen (Sierens et al., 2006; Keppens & Spruyt, 2016). Ook sterkt een verbindend schoolklimaat steunend op responsiviteit en vertrouwen in leerlingen de motivatie van leraren. Grayson en Alvarez (2008) tonen dat leraren die positieve interacties met hun leerlingen rapporteren, gemotiveerd zijn in hun werk en blij zijn met hun werkomgeving. Volgens hen draagt het beleid van de school bij aan een positief klasklimaat. Goede sociale relaties in de werkomgeving sluiten aan bij de zelf-determinatietheorie van Deci & Ryan (1985) in die zin dat relationele verbondenheid een

essentiële psychologische behoefte is (Broeck et al., 2009). We verwachten dat een positief schoolklimaat, waar een hecht onderwijsteam van leraren op elkaar beroep kunnen doen en er goede relaties tussen leraren en leerlingen zijn, bijdraagt tot de motivatie van leraren om in het beroep te blijven. Wanneer er geen sprake is van een gevoel van samenhang binnen de school, door slechte onderlinge relaties of met de leerlingen zal dit leraren ontmoedigen om te blijven lesgeven (Hypothese 3).

Samenvattend verwachten we dat de retentie-intentie bij beginnende leraren hoger is wanneer de school betrokkenheid toont tot de psychologische behoeften van leraren. Belangrijk voor het behouden van leraren in het beroep is het versterken van de vrijwillige motivatie van leraren, door het ondersteunen van autonomie, samenhang en competentie (Broeck et al., 2009). Leraren die tevreden zijn over hun werkomgeving zullen minder geneigd zijn het beroep te verlaten (Gardner, 2010).

Hypotheses

Hypothese 1: Een gedeelde onderwijskundige leiderschapsstijl van de directeur vertoont een positieve samenhang met het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven.

Hypothese 2: Begeleiding voor leraren op schoolniveau in de vorm van mentorschap en feedback hangen positief samen met het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven.

Hypothese 3: Samenhang onder leraren en goede leerlingen-lerarenrelaties hangen positief samen met het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven.

Methode

Steekproef

In dit kwantitatief onderzoek gebruiken we de dataset van TALIS 2018. Het TALIS-onderzoek van de OESO is een grootschalig internationaal onderwijsonderzoek. Het neemt verscheidene aspecten van het lerarenberoep en het dagelijks leven op school onder de loep. In de deelnemende landen zijn zowel leraren als directeurs bevroegd over hun achtergrondkenmerken, de kenmerken van de leerlingen, allerhande les- en leiderschapspraktijken en aspecten die een beeld scheppen van het klas- en schoolklimaat. We kunnen dus putten uit een groot aantal gegevens. De data zijn verzameld op drie niveaus: het individuele lerarenniveau, schoolniveau en landniveau. Voor dit onderzoek analyseren we de Vlaamse data. Op Vlaams niveau zijn in 2018 een 350-tal scholen bevroegd. De data werden verzameld bij leraren in het lager onderwijs en in de eerste graad van het secundair onderwijs, waarbij per school telkens een 20-tal leraren (max. 30) en één directielid online een vragenlijst invulden (Van Droogenbroeck et al., 2019). In onze analyse nemen we variabelen mee op zowel het individueel als het schoolniveau.

Design

De vraag uit de TALIS-dataset die ons het meeste interesseert is hoe lang leraren nog willen blijven werken als leraar. Het aantal jaren houdt verband met twee zaken: hun intentie om in het lerarenberoep te blijven en het aantal jaren dat leraren nog te gaan hebben voor hun pensioenleeftijd. Wij zijn geïnteresseerd in de retentie-intentie van leraren, niet naar hoeveel jaar ze nog als leraar moeten blijven werken voordat ze op pensioen gaan. Om het onderscheid te kunnen maken tussen beiden nemen we zowel leeftijd als ervaring mee als controlevariabelen.

De TALIS data vormen een hiërarchische structuur waarbij de leraren genest zijn binnen scholen. Omdat de TALIS-data toelaten om op twee niveaus te werken en we de impact van het schoolniveau willen kennen, kiezen we voor een multilevel model (Hox, Moerbeek, & van de Schoot, 2018). Als afhankelijke variabele hebben we een continue variabele, namelijk het aantal jaren dat leraren nog willen aanblijven als leraar. We kiezen dus voor een lineair regressiemodel. Voor de analyse gebruiken we het statistisch programma Stata. In het totaal maken we een inschatting op basis van vijf modellen. We starten met een nulmodel waarin we enkel de afhankelijke variabele meenemen om de variantie op schoolniveau te berekenen. In een eerste model nemen we onze verklarende variabelen op om te zien in welke mate deze bijdragen aan de variantie. Vervolgens voegen we stapsgewijs de verklarende variabelen toe in combinatie met controlevariabelen en meten zo de samenhang met de afhankelijke variabele, het aantal jaren dat leraren nog in het beroep denken te blijven.

Variabelen

Afhankelijke variabele

In het TALIS-onderzoek vraagt men letterlijk aan leraren hoeveel jaren ze denken in het beroep te blijven. Hierbij geven leraren exact het aantal jaren in dat ze verwachten les te blijven geven. Deze vraag geeft een sterke indicatie van hun intentie om in het beroep te blijven. Zoals eerder gezegd moet wel het onderscheid worden gemaakt door jonge leraren aan de start van hun carrière en oudere leraren die dicht bij hun pensioen staan. De afhankelijke variabele is continu.

Onafhankelijke variabelen

Onderwijskundig leiderschap is een schaal samengesteld door TALIS op basis van de antwoorden uit de vragenlijst voor de directeur. Er wordt gevraagd hoe vaak de schoolleiders zich in de afgelopen 12 maanden met volgende activiteiten hebben beziggehouden in de school: 'Ik ondernam actie om de samenwerking tussen leraren te ondersteunen met het oog op het ontwikkelen van nieuwe lespraktijken'; 'Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren verantwoordelijkheid opnemen voor het verbeteren van hun vaardigheden in het lesgeven' en 'Ik ondernam actie om ervoor te zorgen dat leraren zich verantwoordelijk voelen voor de onderwijsprestaties van hun leerlingen'. De antwoordmogelijkheden op deze drie stellingen zijn: 'Nooit of zelden', 'Soms', 'Vaak', 'Heel vaak' (OECD, 2019).

De variabele die de feedback door de directeur meet, bestaat uit één vraag uit dezelfde reeks stellingen als in de voorgaande vragen betreffende de schaal over onderwijskundig leiderschap. De stelling luidt 'Ik heb leraren feedback gegeven op basis van mijn observaties' en betreft de afgelopen 12 maanden. De variabele is gecodeerd als dummyvariabele. De variabele betreft het schoolniveau, al moeten we hierbij de kanttekening maken dat de variabele geen lerarenpercepties dekt, maar enkel het antwoord van één directeur betreft (OECD, 2019).

Weten of de school in ondersteuning voor leraren voorziet doen we door het meenemen van de variabele 'mentorschap'. Leraren geven hierbij aan of ze op dit ogenblik een mentor hebben aangesteld gekregen om hen te ondersteunen. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen nieuwe en andere leraren in de school (OECD, 2019). Deze variabele is gecodeerd als dummy waarbij 0 een negatief en 1 een positief antwoord aanduiden op de vraag en vervolgens is het gemiddelde geaggregeerd op schoolniveau. Op deze manier komen we tot een percentage per school dat het aandeel leraren weergeeft dat een mentor heeft toegewezen gekregen.

De mate van collegiale steun die leraren op hun school ervaren meten we aan de hand van de vraag of er 'een klimaat van samenwerking op school is, die gekenmerkt wordt door

wederzijdse steun'. Hierbij kunnen leraren antwoorden op een schaal 1 tot 4, van helemaal oneens tot helemaal eens. Ook deze schaal is gecodeerd als dummyvariabele en vervolgens is het gemiddelde geaggregeerd op schoolniveau. Het percentage toont hoe groot het aandeel leraren binnen de school is dat het eens tot helemaal eens is met de stelling. Om te verifiëren dat het gelegitimeerd is om de variabele te aggregeren naar het schoolniveau voeren we een variantie analyse uit. We berekenen hiervoor de ICC van een one-way-anova teneinde na te gaan of de variantie tussen scholen voldoende groot is tegenover de variantie binnen scholen. Het resultaat moet een ICC groter dan 0.60 zijn (Van Houtte & Maele, 2011). Voor deze schaal bekomen een ICC van 0.72: De percepties rond het klimaat van samenwerking zijn gedeeld door leraren binnen dezelfde school.

Voor de leerlingen-lerarenrelaties is er door TALIS een schaal geconstrueerd op basis van vijf stellingen waarbij leraren eveneens met een score van 1 tot 4, helemaal oneens tot helemaal eens, kunnen antwoorden. Deze vragen zijn o.a. 'Leraren en leerlingen kunnen meestal goed met elkaar opschieten' en 'De meeste leraren in deze school menen dat het welzijn van de leerlingen belangrijk is' (OECD, 2019). Ook het gemiddelde van deze schaal is geaggregeerd op schoolniveau. We gebruiken opnieuw een variantieanalyse om na te gaan of de percepties op schoolniveau gedeeld zijn. We bekomen een ICC=0.64. Ook hier is de variantie binnen scholen kleiner dan die tussen scholen en kunnen we over een gedeelde waarde op schoolniveau spreken (Van Houtte & Maele, 2011).

Controlevariabelen

In de analyse nemen we controlevariabelen mee. Dit zijn de achtergrondkenmerken van de leraren: leeftijd, geslacht, ervaring, opleiding- en onderwijsniveau en werkstatuut. We verwachten dat oudere leraren een beperkter aantal jaren zullen opgeven dan jonge leraren, omdat ze dichterbij de pensioenleeftijd aan zitten. Ervaring nemen we mee als dummy variabele, waarbij 0 staat voor de leraren met meer dan vijf jaar ervaring. Cijfers tonen dat vooral minder ervaren uitstromen uit het onderwijs (Struyven & Vanthournout, 2014). Ook nemen we het opleidingsniveau van leraren mee. Leraren die een masterdiploma behaalden, zijn in feite hoger opgeleid dan nodig om les te geven op de onderzochte onderwijsniveaus. We verwachten dat dit zal meespelen in hun verwachtingen om in het beroep te blijven. Tenslotte maken we het onderscheid tussen leraren die lesgeven in het lager onderwijs en leraren die lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Ook het werkstatuut van leraren nemen we op in de analyse. Leraren met een vaste benoeming zullen denken langer in het beroep te blijven. Een tijdelijk contract is gelinkt aan werkonzekerheid en kan leraren demotiveren om in het lerarenberoep te blijven (Elchardus et al., 2009). Hoe langer men in het lerarenberoep werkt, hoe groter de kans is dat men een vaste benoeming heeft.

Onderstaande tabel (Tabel 1) geeft een overzicht van alle beschrijvende variabelen met het gemiddelde, de standaarddeviatie en de maximum en minimum waarden voor alle respondenten en scholen die we meenemen in de analyse.

Tabel 1: Beschrijvende statistieken van de afhankelijke en onafhankelijke variabelen in het model.

Variabele	N	Gemiddelde	Std. Deviatie	Min	Max
<i>Afhankelijke variabele</i>					
# jaren blijven werken leraar	5244	18.89	11.50	0.0	70.0
<i>Onafhankelijke, individueel niv</i>					
Onderwijskundig leiderschap (TALIS-schaal)	344	10.98	1.74	6.3	16.0
Mentor (% mentor)	344	0.08	0.09	0.0	0.5
Feedback directeur (dummy, 0 = geen feedback)	344	0.36	0.48	0.0	1.0
Collaboratief schoolklimaat (% (helemaal) eens)	344	0.82	0.15	0.3	1.0
Leerlingen-lerarenrelaties (% TALIS-schaal)	344	13.41	1.74	11.0	15.5
<i>Controlevariabelen</i>					
Gender (dummy, 0 = man)	5244	0.76	0.43	0.0	1.0
Leeftijd (cont.)	5244	39.55	10.85	19.0	75.0
Ervaring (dummy, 0 > 5 jaar ervaring)	5244	0.19	0.39	0.0	1.0
Opleiding (dummy, 0 < master)	5244	0.07	0.25	0.0	1.0
Onderwijsniveau (dummy, 0 = lager onderwijs)	5244	0.47	0.50	0.0	1.0
Werkstatuut (dummy, 0=tijdelijk statuut)	5244	0.17	0.38	0.0	1.0

Tabel 2: Bivariate correlaties tussen het aantal jaren dat leraren nog in het beroep willen blijven en de voorspellende variabelen.

	1	2	3	4	5	6
1 # jaren blijven werken leraar	1	0.008	0.063***	0.009	0.024*	0.019
2 Onderwijsk. leiderschap (TALIS-schaal)		1	0.096***	0.418***	0.083*	0.054***
3 Mentor (% mentor)			1	0.096***	-0.031*	0.027*
4 Feedback directeur (dummy, 0 = geen fb)				1	0.029*	-0.005
5 Collaboratief schoolklimaat (% (helemaal) eens)					1	0.388***
6 Leerlingen-lerarenrelaties (% TALIS-schaal)						1

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001***

Resultaten

De correlaties voorgesteld in [Tabel 2](#) tonen dat het aantal jaren dat leraren zeggen in het beroep te blijven weinig samenhangen met de andere variabelen. De afhankelijke variabelen vertonen ook onderling nauwelijks of geen samenhang. De leiderschapsstijl van de directeur toont een significant verband met feedback door de directeur (0.418, $p < 0.001$ in [Tabel 2](#)). Beide variabelen gaan over praktijken en percepties van de directeur. Daarnaast is er tussen een collaboratief schoolklimaat onder leraren en leerlingen-lerarenrelaties een significante en positieve samenhang (0.388, $p < 0.001$ in [Tabel 2](#)).

Verscheidene factoren die de school in handen heeft bepalen het aantal jaren dat leraren nog willen blijven werken in het onderwijs. In [Tabel 3](#) geven we de resultaten weer. In het nulmodel nemen de we enkel de afhankelijke variabele mee, het aantal jaren dat leraren nog willen aanblijven in het beroep. Slechts een klein deel van de variantie is gesitueerd op het schoolniveau (ICC=1.28%, model 0 in [Tabel 3](#)). Een groot aandeel van de variantie is bijgevolg niet te verklaren door praktijken binnen de school. In het volgende model voegen we de verklarende variabelen toe. Het ICC daalt naar 0.87% (model 1 in [Tabel 3](#)). We slagen er in aan de hand van de voorspellende variabelen deels in de beperkte variantie tussen scholen te verklaren. Teneinde onze hypothesen te toetsen, berekenen we in de volgende modellen de samenhang tussen de verklarende schoolvariabelen - in combinatie met de controlevariabelen – en het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven.

In een tweede model in [Tabel 3](#) schatten we de invloed van de leiderschapsstijl van de directeur op het aantal jaren dat leraren nog willen aanblijven in het beroep. We vinden geen samenhang tussen de mate van onderwijskundig leiderschap en de afhankelijke variabele in onze analyse (model 2 in [Tabel 3](#), 0.00). Voor de hypothese dat de leiderschapsstijl van de directeur invloed heeft op het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven, vinden we hier geen bevestiging. We houden in het achterhoofd dat de schaal onderwijskundig leiderschap bestaat uit de perceptie van de schoolleiders en we de perceptie van leraren over het onderwijskundig leiderschap van de directeur op schoolniveau niet kennen.

Vervolgens meten we de impact van begeleiding in de vorm van mentorschap en feedback door de directeur. Onder mentorschap verstaan we het percentage leraren dat een mentor heeft aangesteld gekregen om hen te begeleiden, ongeacht of de leraren beginnend zijn of niet. Het percentage leraren dat begeleiding krijgt in de vorm van mentorschap heeft een positieve samenhang met de afhankelijke variabele (model 1 in [Tabel 3](#), 0.06 ***). Het resultaat geeft aan dat het organiseren van mentorschap op de school ertoe kan leiden dat leraren langer in het lerarenberoep willen blijven. Deze samenhang houdt echter geen stand in combinatie met de controlevariabelen in het model (model 3 in [Tabel 3](#), 0.01). Wanneer we

controleren voor de achtergrondkenmerken van leraren verdwijnt het effect van mentorschap. Dit betekent dat we het verband tussen het percentage leraren dat een mentor heeft aangesteld gekregen in de school en de retentie-intentie van leraren kunnen verklaren door de achtergrondkenmerken van leraren. Een berekening van de correlatie tussen mentorschap en de controlevariabelen van leraren toont dat mentorschap geassocieerd is met de ervaring van leraren (0,129^{***}) en het onderwijsniveau (-0.231^{***}) waarop ze lesgeven. Het is de onderliggende samenhang met de kenmerken van leraren die de samenhang tussen mentorschap en de afhankelijke variabele verklaart. Wat betreft het geven van feedback door de directeur op basis van observaties vinden we geen samenhang met de retentie-intentie van leraren (model 3 in Tabel 3, -0.01). We kunnen we hypothese 2 niet bevestigen. Rekening houdend met de achtergrondkenmerken van leraren, is er niet meer kans dat leraren langer in het beroep blijven in scholen waar een groot aandeel een mentor krijgt toegewezen. Ook vinden we geen verschil in de samenhang met de retentie-intentie van leraren tussen scholen waar de directeur wel of geen feedback bezorgt aan de leraren op basis van observaties.

Tabel 3: Stapsgewijs lineair multilevel model met als afhankelijke variabele het aantal jaren dat Vlaamse leraren als leraar willen blijven werken.

model	0	1	2	3	4	5
Onderwijskundig leiderschap (TALIS-schaal)		0.00	-0.00			-0.00
Mentor (% schoolniv.)		0.06 ^{***}		-0.02		-0.01
Feedback directeur (dummy, 0 = geen fb)		0.00		-0.01		-0.00
Collaboratief schoolklimaat (% (helemaal) eens).		0.02			0.00	0.00
Leerlingen-lerarenrelaties (% TALIS-schaal)		0.01			0.03 ^{**}	0.03 ^{**}
Gender (dummy, 0 = man)			-0.01	-0.01	-0.01	-0.01
Leeftijd (cont.)			-0.74 ^{***}	-0.74 ^{***}	-0.73 ^{***}	-0.73 ^{***}
Ervaring (dummy, 0 > 5 jaar ervaring)			0.02	0.02	0.02	0.02
Opleiding (dummy, 0 < master)			-0.02 [*]	-0.02 [*]	-0.02 [*]	-0.02 [*]
Onderwijsniveau (dummy, 0 = lager onderwijs)			-0.01	-0.01	-0.00	-0.01
Werkstatuut (dummy, 0=tijdelijk statuut)			0.05 ^{***}	0.05 ^{***}	0.05 ^{***}	0.05 ^{***}
Constante	18.86	14.94	49.99	49.97	43.16	43.69
N	5244	5244	5244	5244	5244	5244
Scholen	344	344	344	344	344	344
Deviatie	40545	40523	35874	35871	35864	35862
ICC	1.28%	0.87%	1.91%	1.88%	1.65%	1.63%
R individueel niveau		0.1	59.2	59.2	59.2	59.2
R schoolniveau		32.3	38.9	39.9	47.2	48.1

* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001

Model vier toont de samenhang tussen een collaboratief schoolklimaat en leraar-leerlingenrelatie op de intenties van leraren om in het beroep te blijven. Het gevoel van leraren dat er een klimaat van samenwerking is op de school hangt niet samen met het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven werken (model 4 in Tabel 3, 0.00). Voor de gepercipieerde relaties tussen leraren en leerlingen op schoolniveau vinden we in combinatie met de controlevariabelen wel een samenhang met de afhankelijke variabele (model 5 in Tabel 3, 0.03**). Als leraren relaties tussen collega's en leerlingen als positief beoordelen, zeggen Vlaamse leraren gemiddeld een groter aantal jaren in het lerarenberoep te blijven. Pas bij het invoeren van de controlevariabelen aan het model komt wordt de samenhang significant. De positieve associatie hangt samen met de achtergrondkenmerken van leraren. Het valt op dat leraar-leerlingenrelaties een grote impact hebben op de verklaarde variantie. De ICC in model 4 neemt af naar 1.65% (Tabel 3). Het gepercipieerde schoolklimaat draagt bij aan de verklaarde variantie, we kunnen tot bijna 50% van de variantie op schoolniveau verklaren. Voor hypothese 3 vinden we deels bevestiging: Goede relaties tussen leerlingen en leraren binnen de school hangen samen met hoe lang leraren nog willen aanblijven in het beroep. Steun van collega's binnen de school vertoont echter geen samenhang met het aantal jaren dat men wil aanblijven als leraar.

De controlevariabelen in combinatie met de verklarende variabelen vertellen ons meer over de turnover intentie van leraren. Ten eerste toont een grote verklaarde variantie op individueel niveau in het tweede model dat de achtergrondkenmerken van leraren voor een groot deel het gemiddeld aantal jaren dat leraren verwachten in het beroep te blijven, verklaren. Wat betreft de individuele kenmerken van leraren heeft leeftijd een duidelijke negatieve samenhang met de retentie-intentie van leraren (model 5 in Tabel 3, -0.73***). Dit ligt in lijn met de verwachtingen dat naarmate oudere leraren dichterbij hun pensioenleeftijd staan, ze sowieso verwachten minder lang te blijven werken als leraar. Omgekeerd is er tussen beperkte werkervaring in het lerarenberoep en het aantal jaren dat leraren in het beroep willen blijven geen significante samenhang (model 5 in Tabel 3, 0.02). Leraren met minder dan vijf jaar ervaring verwachten niet om langer als leraar te blijven werken dan leraren met meer ervaring. Deze leraren staan nochtans pas aan de start van hun loopbaan als leerkracht. Waarschijnlijk speelt leeftijd een grotere rol waardoor het effect van werkervaring reeds verklaard is door deze variabele. Ook kan dit samenhangen met het al dan niet vast benoemd zijn van leraren. Het werkstatuut van leraren speelt significant mee in de retentie-intentie van leraren (model 5 in Tabel 3, 0.05***). Leraren met een vaste benoeming willen een groter aantal jaren in het beroep blijven dan leraren met een tijdelijk statuut. De kans om een vaste benoeming te hebben is groter naarmate leraren langer lesgeven.

Op individueel niveau is er een samenhang tussen het opleidingsniveau van leraren en de afhankelijke variabele (model 5 in Tabel 3, 0.02^{***}). Leraren die hoger dan noodzakelijk zijn opgeleid (masterniveau) voor het niveau waarop ze lesgeven, geven ook aan minder lang als leraar te willen blijven werken dan andere leraren. Zij zijn eigenlijk overgekwalificeerd en verdienen minder dan ze zouden kunnen verdienen op de hogere onderwijsniveaus. Hetzelfde geldt voor gender. Gender geeft in eerder onderzoek verschillende resultaten naar retentie toe, maar speelt volgens Struyven & Vanthournout (2014) een belangrijke rol: mannen zouden meer dan vrouwen vroegtijdig het lerarenberoep verlaten. Toch vinden wij geen significante samenhang tussen gender en de retentie-intentie van leraren in het model (model 5 in Tabel 3, -0.01). Ook het onderwijsniveau waarop leraren lesgeven hangt niet significant samen met het aantal jaren dat leraren nog willen blijven lesgeven (model 5 in Tabel 3, -0.01). Ongeacht of leraren lesgeven in het lager onderwijs of in de eerste graad van het secundair onderwijs is het gemiddeld aantal jaren dat ze verwachten les te blijven geven, hetzelfde.

Discussie

In dit onderzoek zoeken we bevestiging voor de impact van het schoolniveau op de retentie-intentie van leraren. We stellen vast dat op het schoolniveau slechts in beperkte mate een impact heeft op het aantal jaren dat Vlaamse leraren in het beroep willen blijven. De te verklaren variantie op schoolniveau in Vlaanderen eerder laag. Ook Amitai (2021) concludeert dat de Vlaamse schoolcontext amper de beslissing van leraren om het beroep te verlaten beïnvloed. Kenmerken op andere niveaus hebben meer verklarende kracht op de turnover intentie van Vlaamse leraren. Hoewel we niet voor al onze hypothesen bevestiging vinden in de analyse, slagen we er deels in de geringe variantie op schoolniveau te verklaren.

Een schoolklimaat waarin er een goede verstandhouding tussen leerlingen en leraren hangt samen met het aantal jaren dat leraren nog in het beroep willen blijven, rekening houdend met de individuele kenmerken van leraren. Dat goede leraren-leerlingenrelaties niet onbelangrijk zijn voor leraren hun motivatie kunnen we intuïtief inschatten: Leraren zijn het merendeel van hun tijd in interactie met de leerlingen. Positieve interactie tussen leraren en leerlingen bevredigen de behoefte naar relationele verbondenheid (Broeck et al., 2009). Een verbindend schoolklimaat maken dat leraren gemotiveerd voor de klas staan (Grayson & Alvarez, 2008).

We kunnen de relaties tussen leraren en leerlingen binnen de school niet los zien van de organisatorische context. Onderzoek toont dat het vertrouwen dat leraren hebben in leerlingen samenhangt met schoolcompositiekenmerken (Van Maele & Van Houtte, 2011). Het verband tussen de leerlingensamenstelling en de turnover intentie van Vlaamse leraren werd al eerder onderzocht door Amitai (2021). Zij vindt dat de onderwijsbaarheidspercepties van leraren de invloed van de leerlingensamenstelling op de intentie van leraren om van school te veranderen, verklaart. Het zijn de onderwijsbaarheidspercepties van leraren meer dan de leerlingensamenstelling impact hebben op de retentie-intentie van leraren. Toekomstig onderzoek kan het verband tussen leerlingen-lerarenrelaties, onderwijsbaarheidspercepties en de intentie van Vlaamse leraren om in het beroep te blijven verder uitdiepen.

Wat betreft onze andere hypothesen vinden we geen samenhang met de retentie-intentie van leraren. Hoewel het onderwijskundig leiderschap geen verklaring kan bieden voor de motivatie van leraren om in het beroep te blijven, kan de leiderschapsstijl van de directeur bijdragen aan een positief schoolklimaat. We kunnen enkele kanttekeningen plaatsen bij het concept leiderschapsstijl zoals gemeten door TALIS. Deze schaal is samengesteld op basis van drie variabelen uit de directeursvragenlijst en betreft dus enkel de antwoorden van de directeur. Een parameter op schoolniveau samengesteld op basis van de percepties van leraren zou een ander licht kunnen werpen op de retentie-intentie van leraren. Ook voor het feedback geven door de directeur basis van observaties vinden we geen samenhang met de turnover

intentie van leraren. Mogelijk is hier opnieuw de manier van meten, namelijk op basis van de percepties van de directeur, niet de aangewezen manier om de samenhang op schoolniveau vast te stellen. Van den Borre et al. (2021) vinden aan de hand van de feedbackpercepties van leraren wel een samenhang met de turnover intentie van leraren in de internationale TALIS dataset.

Daarnaast kent dit onderzoek nog enkele belangrijke beperkingen. Ten eerste houdt onze afhankelijke variabele - het aantal jaren dat leraren nog in het beroep willen blijven - geen rekening met leraren die bijna met pensioen gaan. We nemen leeftijd mee als controlevariabele, waardoor deze corrigeert voor de retentie-intentie van leraren die bij de pensioenleeftijd aanleunen. Een andere beperking van dit onderzoek is dat in TALIS niet gevraagd of leraren de intentie hebben om van school te veranderen, wat een ander licht zou werpen op de retentie-intentie van leraren. Wanneer men niet tevreden is over de werkomgeving kan van school veranderen een alternatief bieden op het uitstromen uit het lerarenberoep. Een laatste beperking waarmee rekening moet gehouden worden, is dat we de retentie-intentie van leraren onderzoeken op basis van de door hen ingeschatte duur van hun loopbaan in het onderwijs. Dit staat los de reële toekomstige loopbaanduur van leraren. Leraren kunnen langer dan ze verwachten in het beroep blijven of om andere redenen uitstromen.

Conclusie

In deze studie zoeken we naar de invloed die de school heeft op de retentie-intentie van Vlaamse leraren die lesgeven in het lager en in de eerste graad van het secundair onderwijs. Meer concreet willen we weten of de tegemoetkoming aan de psychologische behoeften van leraren uit de zelf-determinatietheorie - autonomie, samenhang en competentie - hen kan motiveren om in het lerarenberoep te blijven. In de analyses vinden we slechts deels bevestiging voor onze hypothesen. Ten eerste is de invloed van de schoolcontext op het aantal jaren dat leraren nog willen aanblijven, klein. We vinden geen bevestiging dat leiderschapsstijl en feedback door de directeur verband houden met de turnover intenties van Vlaamse leraren. Enkel voor de organisatie van begeleiding in de vorm van mentorschap en leerlingen-lerarenrelaties vinden we een samenhang. Het schoolklimaat blijkt belangrijk voor de intentie van Vlaamse leraren om in het beroep te blijven. Niet de perceptie van samenwerking tussen leraren op schoolniveau, maar goede leraren-leerlingenrelaties hangen samen met het aantal jaren dat leraren aangeven in het onderwijs te blijven. Deze samenhang toont het belang van de tegemoetkoming aan de psychologische behoeften van leraren op het vlak van zelf-determinatie. We concluderen dat het beleid op schoolniveau weinig impact heeft op de retentie-intentie van Vlaamse leraren. Wel dragen goede relaties tussen leraren en leerlingen bij aan een gevoel van samenhang en het behouden van Vlaamse leraren in het beroep.

Literatuurlijst

- AgODi. (2019). *De toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028*. Brussel: Vlaams ministerie van onderwijs en vorming agentschap voor onderwijsdiensten en het agentschap voor hoger onderwijs en volwassenonderwijs.
- Alexander, C., Wyatt-Smith, C., & Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of inservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103–186.
- Amitai, A., Vervaet, R., & Van Houtte, M. (2020). When teachers experience burnout: Does a multi-ethnic student population put out or spark teachers' fire? *Pedagogische studiën*, 97(2), 125–145.
- Amitai, A. (2021). *Teachers throwing in the towel: The role of the school in teacher wellbeing and turnover*. Ugent.
- Ainley, J., & Carstens, R. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework*.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). The Schools Teachers Leave. Teacher Mobility in Chicago Public Schools (p. 52). *Consortium on Chicago school research*.
- Barmby, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: The importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247–265.
- Birch, P., Balcon, M.-P., Bourgeois, A., Davydovskaia, O., & Tremosa, S. P. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission.
- Boyd, D., Grossman, P., Ing, M., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303–333.
- Broeck, A. V. den, Vansteenkiste, M., Witte, H. D., Lens, W., & Andriessen, M. (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: Kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22(4).
- Burkhauser, S. (2017). How Much Do School Principals Matter When It Comes to Teacher Working Conditions? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(1), 126–145.

De Meulemeester, J. (2021, 13 augustus). Lieven Boeve luidt alarmbel: 'Lerarentekort erger dan ooit'. *Knack Trends*. Geraadpleegd op: <https://trends.knack.be/economie/beleid/lieven-boeve-luidt-alarmbel-lerarentekort-erger-dan-ooit/article-longread-1767061.html>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

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

Gardner, R. D. (2010). Should I Stay or Should I Go? Factors that Influence the Retention, Turnover, and Attrition of K–12 Music Teachers in the United States. *Arts Education Policy Review*, 111(3), 112–121.

Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with Serious Intentions to Leave. *The Australian Educational Researcher*, 33(2), 61–75.

Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and teacher education*, 24(5), 1349-1363.

Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 347–357.

Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2018). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (Third Edition). New York: Routledge

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233.

Ingersoll, R., Merrill, L., & May, H. (2014). *What Are the Effects of Teacher Education and Preparation on Beginning Teacher Attrition?* (p. 42). CPRE Research Reports.

Keppens, G., & Spruyt, B. (2016). Towards a typology of occasional truancy: An operationalisation study of occasional truancy in secondary education in Flanders. *Research Papers in Education*, 32(1), 121–135.

Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature Review on Induction and Mentoring Related to Early Career Teacher Attrition and Retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7–26.

OECD. (2019). *TALIS 2018 Technical Report*. OECD Publishing.

Onderwijs Vlaanderen. (s.d.). *Verbindend schoolklimaat door participatie*. het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd op:

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/verbindend-schoolklimaat-door-participatie>

Perryman, J., & Calvert, G. (2020). What motivates people to teach, and why do they leave? Accountability, performativity and teacher retention. *British Journal of Educational Studies*, 68(1), 3–23.

Player, D., Youngs, P., Perrone, F., & Grogan, E. (2017). How principal leadership and person-job fit are associated with teacher mobility and attrition. *Teaching and Teacher Education*, 67, 330–339.

Rothmann, S., & Fouché, E. (2018). School Principal Support, and Teachers' Work Engagement and Intention to Leave: The Role of Psychological Need Satisfaction. In *Psychology of Retention Theory, Research and Practice* (pp. 137–156). Springer Berlin Heidelberg.

Rots, I., Aelterman, A., Devos, G., & Vlerick, P. (2010). Teacher education and the choice to enter the teaching profession: A prospective study. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1619–1629.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sierens, E., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2006). De autoritatieve leerkrachtstijl: Een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische studiën*. 2006 (83) 419-431.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160.

Spruyt, B., L. Van den Borre, F. Van Droogenbroeck, H. Lemblé, D. Kavadias, J. Siongers (2021): *TALIS 2018 Vlaanderen – Verdiepend rapport loopbanen*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel (120 blz.) - TOR 2021/22.

Stearns, E., Banerjee, N., Moller, S., & Mickelson, R. (2015). Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction. *Teachers College Record*, 117(8), 1-32.

Struyven, K., & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37–45.

Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.

Van den Borre, L., Spruyt, B., & Van Droogenbroeck, F. (2021). Early career teacher retention intention: Individual, school and country characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103427.

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). *TALIS 2018 Vlaanderen—Volume I*. Vrije Universiteit Brussel.

Van Houtte, M., & Maele, D. V. (2011). The black box revelation: In search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37, 505–524.

Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2011). The Quality of School Life: Teacher-Student Trust Relationships and the Organizational School Context. *Social Indicators Research*, 100(1), 85–100.

Vlaams parlement. (2020). *Uitval beginnende leerkrachten – Maatregelen. Vraag van Jan Laeremans aan Ben Weyts. Nr. 9*. <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1614561>

Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15, 861–879.

Zavelevsky, E., & Lishchinsky, O. S. (2020). An ecological perspective of teacher retention: An emergent model. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102965.