



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Waarom loopt het lerarenlokaal leeg?

Marlies Hansen

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Klaartje PELLENS

COPROMOTOR :

Prof. dr. Katleen DENOLF



UHASSELT

KNOWLEDGE IN ACTION

www.uhasselt.be
Universiteit Hasselt
Campus Hasselt:
Martelarenlaan 42 | 3500 Hasselt
Campus Diepenbeek:
Agoralaan Gebouw D | 3590 Diepenbeek

2021

2022



School voor Educatieve Studies

Educatieve master in de wetenschappen en technologie

Masterthesis

Waarom loopt het lerarenlokaal leeg?

Marlies Hansen

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Educatieve master in de wetenschappen en technologie, afstudeerrichting wetenschappen

PROMOTOR :

Prof. dr. Klaartje PELLENS

COPROMOTOR :

Prof. dr. Katleen DENOLF

Abstract

Sinds 2014 stijgt het aantal leerlingen in het secundair onderwijs van Vlaanderen sneller dan dat er leerkrachten aangeworven worden, leidend tot een lerarentekort. Een belangrijke reden voor dit tekort is het lerarenverloop. Zo beslist namelijk meer dan een derde van de leerkrachten om binnen de eerste vijf jaar na hun tewerkstelling te stoppen met hun job.

Aan de hand van deze masterproef wordt er getracht een beeld te vormen van het lerarenverloop in Vlaanderen en de voornaamste redenen erachter. Verder wordt er ook gekeken naar mogelijke oplossingen voor dit aanzienlijk en actueel probleem. Om dit te verwezenlijken werd er via een online vragenlijst met open en gesloten vragen en de afname van drie focusgroepen zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld.

De resultaten wijzen vooral naar de werkdruk en overmatige administratie als belangrijke factoren in de keuze om al dan niet te stoppen met de job als leerkracht. De COVID-19 pandemie en het loon blijken daarentegen het minst mee te spelen. Om het probleem rond het lerarenverloop, en dus ook het lerarentekort, te verhelpen, zijn er verschillende veranderingen nodig. Ten eerste moet er gekeken worden hoe de berg administratie en de hoge werkdruk verminderd kunnen worden. Ten tweede moeten er aanpassingen worden doorgevoerd in de educatieve opleidingen zodat leerkrachten in spé beter voorbereid worden op de job. Daarnaast zou de ondersteuning vanuit de werkomgeving moeten toenemen en zou ook de huidige perceptie van de maatschappij moeten veranderen.

Om meer gedetailleerde aanbevelingen rond het verhelpen van het lerarentekort te kunnen doen, worden vervolgstudies aangeraden. Idealiter worden in deze studies vragenlijsten naar alle secundaire scholen in Vlaanderen gestuurd, maar worden er ook meer ex-leerkrachten betrokken.

Inhoudstafel

Abstract	1
Inhoudstafel.....	2
Literatuurstudie	4
1. Het lerarenverloop: een prominent probleem	4
1.1 Lerarentekort.....	4
1.2 Lerarenverloop.....	5
1.3 Knelpuntvakken.....	6
2. De gevolgen van het lerarentekort.....	6
3. Waarom stoppen (nieuwe) leerkrachten?	7
3.1 Wereldwijde problemen.....	7
3.2 Perceptie van de maatschappij.....	7
3.3 Problemen op Vlaams niveau	8
3.4 Problemen op koepelniveau.....	9
3.5 Problemen op schoolniveau.....	10
3.6 Ontevredenheid in het klaslokaal/lerarenlokaal	10
3.7 Persoonlijke redenen	10
4. Mogelijke oplossingen.....	11
4.1 Arbeidsvoorwaarden	11
4.2 Werkomstandigheden	11
4.3 Vlor	11
4.4 Vlaamse maatregelen tegen het lerarentekort.....	11
5. Probleemstelling en onderzoeksvragen.....	12
6. Zoekplan.....	13
Onderzoeksopzet en methoden.....	14
1. Vragenlijst	14
1.1 Participanten	14
1.2 Dataverzameling, -opslag en -management.....	14
1.3 Data-analyse	14
2. Focusgroepen	15
2.1 Participanten	15
2.2 Dataverzameling, -opslag en -management.....	16
2.3 Data-analyse	17
Resultaten	17
1. Kwantitatieve data vragenlijst	17

1.1	Descriptieve analyse van kwantitatieve data	17
1.2	Kruistabellen	18
1.3	Factoren die stoppen beïnvloeden - Descriptief	21
1.4	Factoren die stoppen beïnvloeden - Statistische verbanden.....	24
2.	Kwalitatieve data vragenlijst.....	25
2.1	Vorbereiding op de job door de educatieve opleiding.....	25
2.2	Vorbereiding op gedragsstoornissen door de educatieve opleiding.....	25
2.3	Beeld van de leerkracht	26
2.4	Extra taken buiten het lesgeven.....	26
2.5	Lerarentekort op school	26
3.	Focusgroepen	26
3.1	Vorbereiding op de job door de educatieve opleiding.....	26
3.2	Beeld van de leerkracht	27
3.3	Waardering van de leerkracht.....	28
3.4	Mogelijke redenen om te stoppen	29
3.5	Lerarentekort op school	31
	Discussie en conclusie.....	32
1.	Lerarentekort op school	32
2.	Vorbereiding door de educatieve opleiding	33
3.	Waardering van de leerkracht.....	34
4.	Het belang van andere factoren in de keuze om te stoppen	35
5.	Conclusie	35
	Bronvermelding	37
	Bijlagen.....	41
	Bijlage 1: Extra maatregelen in de strijd tegen het lerarentekort.....	41
	Bijlage 2: Vragenlijst thesis lerarenverloop	43
	Bijlage 3: Focusgroepleidraad	58
	Bijlage 4: Geïnformeerde toestemming	62
	Bijlage 5. Methoden verwerking kwantitatieve data	64
	Bijlage 6: Kruistabellen en bijbehorende Chi-kwadraten	67
	Bijlage 7: Relevante tabellen vergelijkende analyses omtrent de oorzaken om te stoppen.....	73
	Bijlage 8: Omschrijving creatief eindproduct.....	80

Literatuurstudie

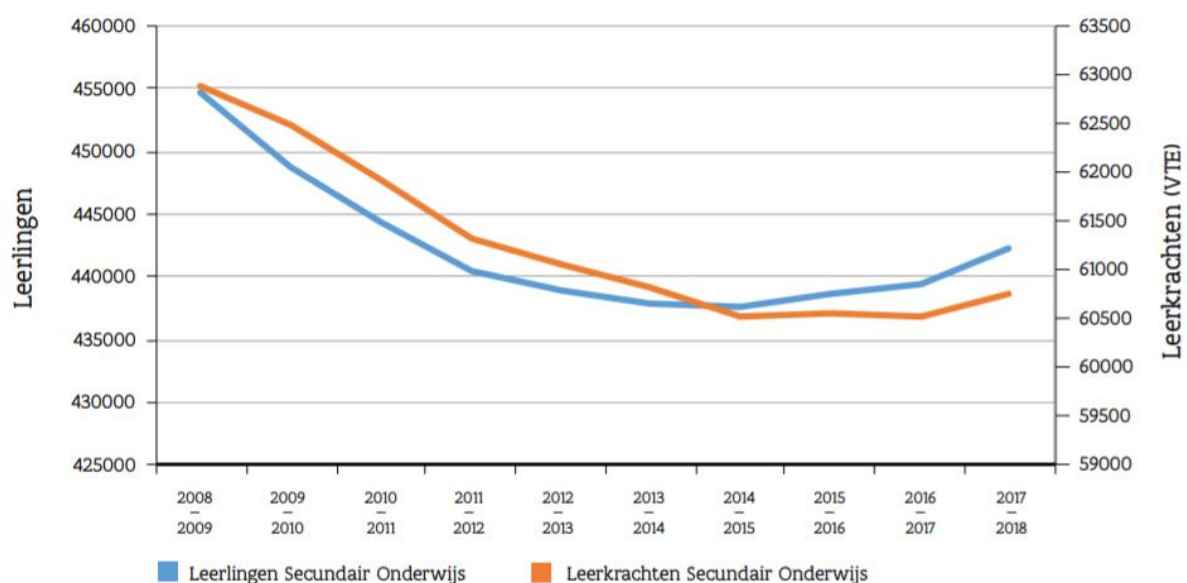
In deze literatuurstudie wordt er eerst dieper ingegaan op enkele belangrijke begrippen waaronder het lerarentekort, lerarenverloop en knelpuntvakken. Daarnaast worden de gevolgen van het lerarentekort en mogelijke redenen voor leerkrachten om te stoppen met de job, besproken. Ten slotte worden mogelijke oplossingen/maatregelen aangekaart die het lerarenverloop kunnen helpen beperken naar de toekomst toe.

1. Het lerarenverloop: een prominent probleem

1.1 Lerarentekort

Een tekort aan leraren, zowel in het lager als in het secundair onderwijs, is een globaal en veelvuldig gerapporteerd probleem. Een rapport van het Departement Onderwijs en Vorming uit 2019 schetst de huidige lerarentekorten in Vlaanderen en het geschatte verloop ervan in de toekomst. Vooreerst wordt duidelijk dat de verhouding leerling/leerkracht in het secundair onderwijs de laatste jaren uit evenwicht is geraakt. Het aantal leerlingen dat in het secundair onderwijs zit, neemt namelijk aan een sneller tempo toe dan het tempo waaraan leerkrachten aangeworven (kunnen) worden (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). Deze trend is te zien op onderstaande grafiek (Figuur 1).

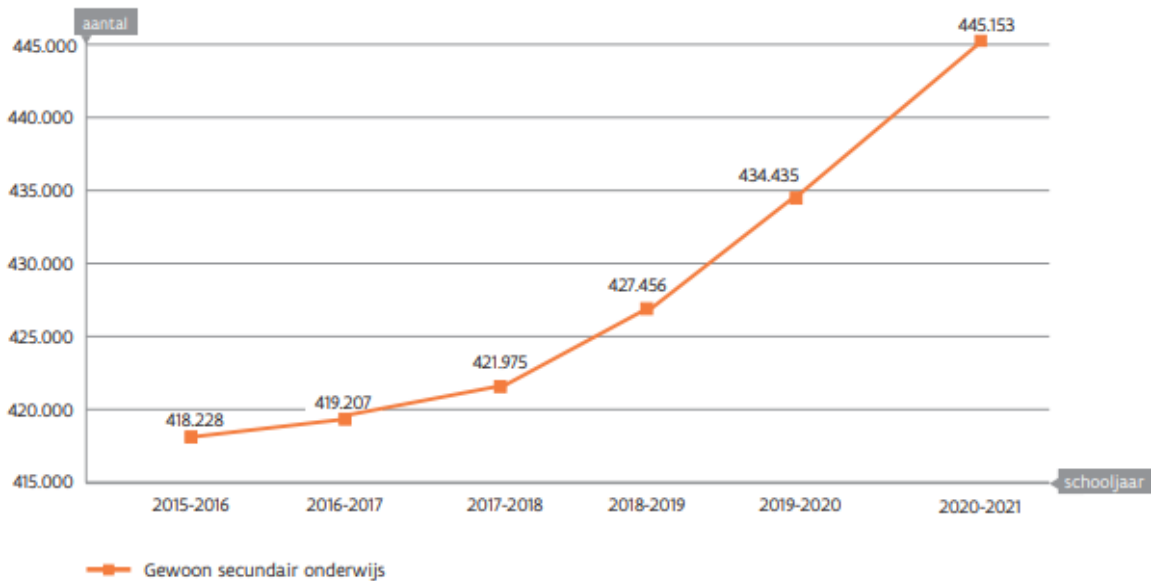
Een stijgende trend in het aantal leerlingen is zichtbaar in de laatste vier schooljaren aangegeven op de grafiek (2014-2015 tot 2017-2018). De verhouding tussen het aantal leerkrachten en leerlingen keert om op het punt van 2014-2015, waardoor een tekort duidelijk wordt (Departement Onderwijs en Vorming, 2019).



Figuur 1: Aantal leerlingen en leerkrachten (in vte) in het secundair onderwijs van Vlaanderen in de periode van 2008-2009 tot 2017-2018 (Departement Onderwijs en Vorming, 2019).

Verder bespreekt dit rapport van het Departement Onderwijs en Vorming de voorspelling van de toekomstige aanwervingsbehoefte van leerkrachten in het secundair onderwijs. Voor het schooljaar 2022-2023 wordt voorspeld dat er 4736 nieuwe voltijds equivalenten (vte's) nodig zullen zijn, hetgeen maar liefst 49% meer is in vergelijking met het schooljaar 2017-2018. Deze stijgende trend in de

aanwervingsbehoefte van leerkrachten in het secundair onderwijs is vooral te wijten aan de toename van het aantal leerlingen (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). Daarnaast tonen de cijfers dat deze toename van het aantal leerlingen groter wordt met de jaren, hetgeen druk zet op de aanwervingsbehoefte. *Figuur 2* geeft aan hoe de schoolbevolking in het gewoon secundair onderwijs van Vlaanderen geëvolueerd is in de periode 2015-2021. Deze trend kan bovendien ook gezien worden in het buitengewoon secundair onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2021).



Figuur 2: Evolutie van de schoolbevolking in het secundair onderwijs van Vlaanderen in de periode 2015-2021. Deze grafiek geeft voor de afgelopen zes schooljaren weer hoeveel leerlingen er ingeschreven waren in het gewoon secundair onderwijs in Vlaanderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2021).

Verder tonen VDAB-cijfers aan dat er een toenemend lerarentekort is op de arbeidsmarkt, zoals aangegeven door Laeremans & Weyts (2020). We zien dat de spanningsindicator, dus het aantal werkzoekenden per openstaande vacature, tussen 2015 en 2020 daalde van 19,6 naar 3,1 voor het beroep van leerkracht secundair onderwijs. Dit duidt erop dat het moeilijker wordt om leerkrachten te vinden die het toenemend aantal vacatures kunnen invullen (Laeremans & Weyts, 2020).

1.2 Lerarenverloop

Er is dus een enorme vraag naar leerkrachten secundair onderwijs in Vlaanderen, maar tegelijk ook een nijpend tekort hieraan. De vraag naar nieuwe leerkrachten en de daaropvolgende personeelsproblemen zijn voornamelijk te wijten aan het vervroegd uitstappen van leerkrachten, ook wel het lerarenverloop genoemd (Ingersoll, 2003; Kelly et al., 2019). De meeste studies wereldwijd geven aan dat ongeveer 30-50% van de startende leerkrachten stopt (Struyven & Vanthournout, 2014). Ook in Belgische media doet vaak de ronde dat bijna de helft van de leerkrachten secundair stopt binnen de eerste vijf jaar. Artikels in specifieke tijdschriften zoals *Klasse*, maar ook in de mainstream media zoals in *Het Laatste Nieuws*, *De Standaard* en *de Knack* spreken over de problematiek. Omtrent het lerarentekort in Vlaanderen werd de afgelopen jaren huidig minister van onderwijs Ben Weyts het vuur geregeld aan de schenen gelegd. Vele krantenkoppen kaartten het probleem aan en diverse andere politieke figuren maanden meneer Weyts aan tot het treffen van maatregelen (*Een op drie beginnende leerkrachten stopt binnen vijf jaar uit onderwijs*, 2021). In 2020 stelde politicus Jan Laeremans een schriftelijke vraag op om het probleem aan te kaarten bij meneer Weyts. Deze gaf in zijn respons recente cijfers over leraren die het onderwijs verlaten in Vlaanderen, maar ook gaf hij de belofte om de nodige maatregelen te treffen voor de toekomst. Tussen de schooljaren 2011-2012 en 2016-2017 stopte 43,9% van de leerkrachten secundair onderwijs die tijdens deze vijf jaar werden aangeworven.

In de periode van schooljaar 2014-2015 tot 2019-2020 verlaagde dit percentage tot 37,2% (2158 uitstromers van de 5795 in het schooljaar 2014-2015 begonnen leerkrachten) (Laeremans & Weyts, 2020). Hoewel de uitstroom van startende leerkrachten in het secundair onderwijs is afgenomen gedurende de laatste jaren, blijft dit een significant aandeel dat bijdraagt aan het lerarentekort in Vlaanderen. Ook is de uitstroom in het secundair onderwijs beduidend hoger dan deze in het kleuter- en lager onderwijs, waar er respectievelijk een uitstroompercentage was van 27,4% en 26,9% in de periode van 2014-2015 tot 2019-2020 (Laeremans & Weyts, 2020).. Kortom, binnen de eerste vijf jaar van de tewerkstelling in het secundair onderwijs, stapt meer dan één derde van de leerkrachten uit de job (*Een op drie beginnende leerkrachten stapt binnen vijf jaar uit onderwijs*, 2021).

1.3 Knelpuntvakken

Uit voorgaande cijfers wordt duidelijk dat het lerarentekort een aanzienlijk gegeven is in Vlaanderen. Men kan zich bijgevolg de vraag stellen of dit voor alle vakken binnen het onderwijs een even prevalent probleem is. Heldere informatie over specifieke knelpuntvakken is moeilijk te vinden en in de literatuur is er geen duidelijke consensus betreffende dit onderwerp. Sommige artikels kaarten voornamelijk tekorten aan bij STEM-vakken, terwijl andere een bredere kijk hebben op knelpuntvakken en zowel wiskunde, wetenschappen als Frans of Nederlands onder deze term benoemen (Volders & De Wilde, 2019). Kersaint et al. zien voornamelijk tekorten in de vakgebieden wiskunde en wetenschappen en met uitbreiding ook in het buitengewoon onderwijs (Kersaint et al., 2007; Šorgo et al., 2018).

Een mogelijke indicator voor de tekorten in specifieke vakken zijn het aantal leerkrachten die deze vakken geven zonder in het bezit te zijn van de juiste bekwaamheidsbewijzen (BHB) en dit omdat men ervan uitgaat dat er voor de knelpuntvakken relatief veel leerkrachten worden aangesteld met een ander bekwaamheidsbewijs. Het Departement van Onderwijs en Vorming publiceerde in 2019 het rapport 'Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028', waarin de proporties vte's t.o.v. bekwaamheidsbewijzen tussen 2018 en 2019 besproken werden (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). Volgende tien vakken uit het secundair onderwijs hadden de hoogste aantallen vte's aangesteld met een ander bekwaamheidsbewijs: Frans, elektriciteit, Nederlands, wiskunde, hout, huishoudkunde, mechanica, katholieke godsdienst, Engels en verzorging. Talen (Nederlands, Frans en Engels), wiskunde en katholieke godsdienst staan hoog in de lijst door hun absolute cijfers, want namelijk veel leerlingen in het secundair onderwijs volgen deze vakken. De overige vakken komen in deze lijst terecht door zowel in absolute als relatieve termen een hoog aantal vte's met ander bekwaamheidsbewijs te hebben. Voor deze vakken is het dus moeilijk om leerkrachten te vinden met een juist profiel en is er dus sprake van een grote aanwervingsbehoefte. De VDAB heeft bijgevolg het leerkrachtenberoep secundair onderwijs sinds 2018 opnieuw als knelpuntberoep opgenomen voor vakken zoals Frans, wiskunde en technische vakken (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). De recente maatregelen tegen het lerarentekort die door Ben Weyts werden opgesteld en gevonden kunnen worden in *Bijlage 1*, spreken van een uitbreiding van de lijst met knelpuntvakken. Sinds het schooljaar 2021-2022 werden er 12 extra vakken toegevoegd: biologie, chemie, fysica, natuurwetenschappen, aardrijkskunde, economie, informatica, Duits, Engels, Latijn, project algemene vakken en techniek (Departement Onderwijs en Vorming Vlaanderen, 2021).

2. De gevolgen van het lerarentekort

Een eerste gevolg van het lerarentekort is het feit dat er vaak meer leerlingen in de studie zitten. Om dit zo veel mogelijk te beperken, zijn er leerkrachten die extra uren opnemen, maar soms nemen bepaalde leerkrachten ook twee klassen tegelijk of geven ze les aan te grote klassen van bijvoorbeeld 30 leerlingen (De Wilde, 2021). Verder moeten leerkrachten regelmatig vakken geven die buiten hun expertise liggen doordat er een gebrek is aan vakspecifieke leerkrachten. Zo worden er bijvoorbeeld biologie leerkrachten noodgedwongen ingezet voor het vak wiskunde (De Wilde, 2020). Doordat sommige lessen dus niet ingevuld worden of de leerkracht niet de gewenste expertise aan de

leerlingen kan aanbieden, worden sommige lessen niet optimaal benut. Verder is lesgeven aan overvolle of dubbele klassen allesbehalve ideaal en gaat ook op deze manier de onderwijskwaliteit achteruit. De belangrijkste gevolgen van het lerarentekort zijn dus een grotere werkdruk voor anderen en de kwaliteit van het onderwijs die onder druk komt te staan (DUO onderwijsonderzoek & advies, 2019; Ingersoll, 2004).

3. Waarom stoppen (nieuwe) leerkrachten?

Het lerarentekort is een actueel probleem met verschillende factoren die hiertoe bijdragen. In de literatuur én de media circuleren verschillende redenen waarom leerkrachten beslissen, of overwegen, om te stoppen met hun job. In de volgende sectie zullen deze mogelijke redenen besproken worden op verschillende niveaus. Om te beginnen wordt er gekeken naar redenen die wereldwijd kunnen bijdragen aan het lerarentekort. Nadien wordt er dieper ingegaan op redenen die spelen door de perceptie van de maatschappij, op Vlaams niveau, op het niveau van de onderwijskoepels, op schoolniveau, in het klaslokaal en ten slotte op persoonlijk niveau.

3.1 Wereldwijde problemen

3.1.1 Corona

Het vaakst voorkomende probleem in de maatschappij en bij uitbreiding ook in het onderwijs, is de huidige coronacrisis ten gevolge van de COVID-19 pandemie. Naast de 'gebruikelijke' lerarentekorten kampen scholen nu ook met de uitval van leerkrachten omwille van ziekte of quarantaine. Een recent artikel in Knack kaart dit probleem aan en stelt dat er zowel korte als langdurige uitval is van leerkrachten, hetgeen leidt tot een volle studiezaal en mogelijk toegenomen werkdruk bij andere leerkrachten (*Tot 18 uur studie per week voor sommige leerlingen door lerarentekort*, 2021). Hoe deze crisis op lange termijn het lerarentekort en lerarenverloop zal beïnvloeden, moet nog vastgesteld worden.

3.1.2 Kansarmoede

Scholen die gelegen zijn in buurten met veel kansarmoede hebben vaak de meeste moeite om voldoende leerkrachten te vinden. In deze scholen is de kans dat leerkrachten stoppen namelijk 50% groter vergeleken met scholen die gelegen zijn in een omgeving waar minder kansarmoede aanwezig is. Door redenen zoals een tekort aan administratieve ondersteuning, disciplineproblemen bij studenten en inbreuken in lestijden, kiezen deze leerkrachten er vaak voor om op een andere school les te gaan geven (Olsen & Anderson, 2007; Ingersoll, 2004; den Brok et al., 2017). Omdat scholen in kansarme buurten meer moeite hebben met vacatures in te vullen, nemen ze ook sneller leerkrachten aan met een ander bekwaamheidsbewijs en dus met een gebrek aan vakdidactische expertise. Deze leerkrachten verlaten ook sneller scholen dan hun gecertificeerde leeftijdsgenoten (Olsen & Anderson, 2007). Het last-minute aanwerven van leraren met een ander bekwaamheidsbewijs kan daarbij ook nadelige effecten hebben voor leerlingen omdat deze leerkrachten zich vaak minder goed hebben kunnen voorbereiden (Kersaint et al., 2007).

3.2 Perceptie van de maatschappij

Opvallend is dat de waardering voor het leerkrachtenberoep op vijf jaar tijd zeer sterk gedaald is in Vlaanderen. Zo was in 2013 45,9% van de leerkrachten, tewerkgesteld in de eerste graad secundair onderwijs, het ermee eens dat het leerkrachtenberoep door de Vlaamse maatschappij gewaardeerd wordt, terwijl in 2018 dit percentage nog slechts 25,8 bedroeg. Met andere woorden daalde het gevoel van waardering bij leerkrachten uit de eerste graad secundair onderwijs dus met 20,1% over een periode van vijf jaar. Het Europees gemiddelde, dat bepaald werd op basis van cijfers van 13 verschillende landen, toont een waarde van 21,0% en 22,3% voor 2013 en 2018 respectievelijk. De

waarden voor Vlaanderen liggen dus hoger dan het Europees gemiddelde, maar langs de andere kant werd er in geen enkel ander land ook zo een sterke daling gezien. Wat betreft de sterkste daling volgt Nederland op Vlaanderen, waar in dezelfde periode een daling van 9,7% werd waargenomen. Over de 13 Europese landen heen waren er niet enkel dalingen in de waardering te zien, maar waren er namelijk ook landen waar de waardering toenam in de periode 2013-2018. Zo viel er in Estland zelfs een toename van 12,7% te noteren (Van Droogenbroeck et al., 2020). In deze zelfde studie werden ook schoolleiders uit de eerste graad secundair onderwijs in Vlaanderen gevraagd naar hun mening rond de waardering van het leerkrachtenberoep. Ook hierbij viel er een sterke daling te noteren, zo daalde het percentage namelijk van 58,8% in 2013 t.o.v. 43,9% in 2018. Uit deze cijfers valt wel af te leiden dat de bevroegde schoolleiders meer dan de leerkrachten het gevoel hebben dat de maatschappij het leerkrachtenberoep waardeert (Van Droogenbroeck et al., 2020).

De afname in de waardering die de maatschappij toont ten opzichte van beroepen binnen het onderwijs kan deels ook te wijten zijn aan het feit dat leerlingen mondiger worden. Op zich is dit laatste geen slechte zaak, maar in vele gevallen gaat dit gepaard met een intimiderende, brutale of zelfs agressieve houding tegenover leerkrachten, hetgeen kan bijdragen aan het beëindigen van zijn of haar loopbaan binnen de school. Terwijl leerlingen jaren geleden nog thuis gestraft werden indien ze zich misdragen hadden op school, leggen de ouders nu steeds vaker de fout bij de leerkracht (Van Roy, 2021).

Volgens prof. dr. Katrien Struyven is de motivering om leerkracht te worden vaak 'een verschil willen maken voor de leerlingen en de samenleving'. Desondanks is er toch vaak een gebrek aan sociaal respect en erkenning voor de job, wat door de leerkracht als negatief ervaren wordt (Struyven & Vanthournout, 2014).

3.3 Problemen op Vlaams niveau

3.3.1 Salaris

Redenen die regelmatig door beginnende leerkrachten genoemd worden om te stoppen, zijn onder andere een te laag salaris en het feit dat er geen doorgroeimogelijkheden zijn (Ingersoll, 2003; Borman & Dowling, 2008).

3.3.2 Overmatige administratie

In de job als leerkracht komen er naast het lesgeven zelf nog heel wat andere taken kijken. Dit gaat van het verbeteren van taken en toetsen tot de voorbereiding van lessen, extracurriculaire activiteiten, oudercontacten, nascholingen en vergaderingen. Ondanks het feit dat al deze extra activiteiten op zich al als extra werk gezien kunnen worden, gaan elk van deze ook nog eens gepaard met een hele hoop administratie (Struyven et al., 2012). Deze administratie nam in de laatste jaren toe doordat men alles veel meer op papier moet vastleggen of 'het bestaat niet'. Om te beginnen heeft de overheid op macroniveau al een heel aantal extra eisen opgelegd aan het onderwijzend personeel wat betreft administratie. Ondanks deze toename in de hoeveelheid werk, werden er hiervoor geen extra uren voorzien, waardoor leerkrachten dit, naast hun andere werk, als surplus moeten doen. Dit heeft als gevolg dat de werklust voor leerkrachten enorm verhoogd werd. Zo zou een leerkracht van het secundair onderwijs gemiddeld minstens 30-40% van zijn werktijd besteden enkel en alleen aan administratie. Daarnaast leggen ook veel directies hun personeel extra administratieve taken op en dit om te zorgen voor 'bewijsbaarheid' indien er een schooldoorlichting komt of wanneer 'kritische ouders' om toelichting vragen. Deze toename in taaklast en stress kan ertoe bijdragen dat beginnende leerkrachten afgeschrikt geraken of dat sommige starters vroegtijdig besluiten te stoppen (Van Roy, 2021).

3.3.3 Hervormingen binnen het onderwijs

Nog meer dan vroeger worden er de laatste twintig jaar steeds vaker nieuwigheden en hervormingen ingevoerd, iets wat zorgt voor bijkomende stress bij leerkrachten en ander onderwijspersoneel. Uiteraard dient het onderwijs mee te evolueren met zijn tijd, maar aangezien beleidsmakers en ondersteuners door hervormingen van de leerplannen steeds opnieuw proberen het warm water uit te vinden, is dit soms te veel van het goede. Dit volgen van richtlijnen en regelgevingen die door de minister van onderwijs worden opgelegd, wordt door leerkrachten dan ook vaak gezien als een beperking van hun autonomie. Bijkomend bij de hervormingen van het secundair onderwijs zijn de workshops die georganiseerd worden door veel inrichtende machten en uitgeverijen. Zij geven namelijk graag uitleg om leerkrachten kennis te laten maken met hun nieuwe schoolboeken die aangepast zijn aan de nieuwe eindtermen en leerplannen. Op zich is dit een goede zaak, maar vaak worden deze workshops buiten de schooluren gegeven. Hierdoor zien veel leerkrachten dit als een extra belasting, waardoor ze ook minder gemotiveerd zijn om deze te volgen. Dit laatste geldt zeker voor leerkrachten die nog maar net begonnen zijn en dus nog op zoek zijn naar hun routine wat betreft het lesgeven zelf en het voorbereiden van de lessen buiten de schooluren (Van Roy, 2021).

3.4 Problemen op koepelniveau

3.4.1 Eindtermen

Eindtermen zijn beknopte omschrijvingen van de kennis, inzichten en vaardigheden waarover een leerling zou moeten beschikken aan het einde van een bepaalde graad. Bij de hervorming van het secundair onderwijs zijn er nieuwe eindtermen opgesteld en sinds de schooljaren 2019-2020 en 2020-2021 zijn deze ook al van kracht gegaan voor respectievelijk het eerste en tweede middelbaar. Bij het begin van dit schooljaar, schooljaar 2021-2022, gingen ook de nieuwe eindtermen voor het derde middelbaar van kracht en zo zullen elk schooljaar de nieuwe eindtermen voor het volgende jaar ingevoerd worden. Uiteindelijk zullen de laatste nieuwe eindtermen, die van het zesde middelbaar, dus gelden vanaf het schooljaar 2024-2025 (Willems, 2021). Een artikel van VRT NWS meldt dat de verschillende onderwijskoepels verdeeld zijn over de nieuwe eindtermen in het secundair onderwijs. Terwijl de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten (OVSG) en het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap positief reageren op de nieuwe eindtermen, vindt Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV) ze te gedetailleerd en uitgebreid. Zij zijn van mening dat de nieuwe eindtermen ervoor zorgen dat de leerkracht enkel nog een lijstje met eindtermen zou moeten afvinken en dat er dus geen vrijheid meer is voor scholen en leerkrachten om eigen accenten te leggen. De leerkrachten vrezen dan ook dat de onderwijskwaliteit zal afnemen doordat er zoveel leerstof gezien moet worden, met als gevolg dat deze dus niet meer grondig of op een dieper niveau gegeven kan worden (Verstraete & Segers, 2020).

De leerplannen en bijbehorende eindtermen bepalen dus wat de leerkrachten in hun les moeten zien. Het feit dat leerkrachten vastgelegde inhoud moeten geven op zich kan al demotiverend werken (Ingersoll, 2003), maar daarnaast zorgen de nieuwe eindtermen ook voor veel extra werk en stress bij leerkrachten die al enkele jaren in het onderwijs staan. Zo wordt er in een artikel van De Morgen vermeld dat veel leerkrachten dag en nacht gewerkt hebben om voor het begin van het schooljaar alles aangepast te krijgen naar de nieuwe eindtermen. Dit extra aanpassingswerk kan zijn tol eisen en leiden tot het uitvallen of stoppen van bepaalde leerkrachten (Gordts, 2019).

3.5 Problemen op schoolniveau

3.5.1 Ondersteuning

Leerkrachten die gestopt zijn, geven vaak een slechte ondersteuning vanuit de werkomgeving als een van de redenen aan. Zo worden leerkrachten vaak aan hun lot overgelaten op vlak van administratie, waardoor er naar hun gevoel te weinig tijd overblijft om lessen degelijk voor te bereiden. Daarnaast vinden veel leerkrachten ook dat hun stem meer gehoord zou mogen worden wanneer het over het schoolbeleid gaat (Ingersoll, 2003; Borman & Dowling, 2008, Struyven & Vanthournout, 2014).

3.6 Ontevredenheid in het klaslokaal/lerarenlokaal

3.6.1 Problemen in klas

Redenen waarom niet elke leerkracht tevreden is in het klaslokaal zijn een gebrek aan discipline, motivatie en respect bij leerlingen, maar ook de soms te grote klassen waaraan les gegeven moet worden (Ingersoll, 2003; Cui & Richardson, 2016; Struyven & Vanthournout, 2014). Zoals eerder vermeld leiden conflicten in het klaslokaal nadien soms ook tot een conflict met de ouders, wat door de leerkracht als negatief ervaren wordt (Lindqvist & Nordänger, 2016).

3.6.2 Veranderde sociologische en demografische omstandigheden

Terwijl leerkrachten vroeger les gaven aan vrij homogene groepen, zijn de klassen nu vaker divers door de verschillende achtergronden van de leerlingen. De omgang met leerlingen met een andere cultuur en achtergrond is niet voor elke leerkracht even makkelijk, hetgeen leidt tot een minder goede leerkracht-leerling relatie en frustratie binnen het klaslokaal (Van Roy, 2021).

3.6.3 Collega's en lerarenkamer

Hoe beter de band tussen collega's, hoe gelukkiger de leerkrachten zich voelen in hun job. Veel leerkrachten bestempelen de relatie met hun collega's dan ook eerder als een vriendschaps- dan als een professionele relatie (Van Laere, 2016). Zo toont een doctoraatsonderzoek van de KULeuven aan dat gemiddeld 61% van alle gesprekken die op school gevoerd worden tussen collega's een puur persoonlijk onderwerp hebben (Meredith et al., 2017). Wanneer er sprake is van een goede relatie, zal ook de samenwerking beter verlopen en zullen leerkrachten ook minder snel geneigd zijn om te stoppen met hun job. Indien een leerkracht deze goede relatie met zijn of haar collega's dus niet heeft, met als gevolg dat ook hun samenwerking niet optimaal verloopt, zal de leerkracht zich minder goed voelen en kan dit voor de leerkracht een reden zijn om te stoppen (Meredith et al., 2017; Van Laere 2016).

3.7 Persoonlijke redenen

Als laatste kunnen ook persoonlijke redenen leiden tot de keuze om te stoppen als leerkracht. Om te beginnen zijn er factoren zoals een verandering van woonplaats of een slechte gezondheid die het moeilijk maken om de job nog verder uit te oefenen (Ingersoll, 2003; den Brok et al., 2017). Daarnaast werd in de studie van prof. dr. Katrien Struyven ook aangehaald dat hoe meer factoren, zoals een ondersteunend schoolmanagement en het gedrag van studenten, overeenkomen met de verwachtingen van de leerkrachten, hoe enthousiaster ze zijn over hun beroepskeuze. Indien dit niet het geval is, ervaren deze leerkrachten vaak teleurstelling, hetgeen ertoe leidt dat ze het gevoel hebben dat ze voor de verkeerde job gekozen hebben (Struyven & Vanthournout, 2014).

4. Mogelijke oplossingen

Om meer nieuwe leerkrachten te rekruteren zou er regelmatig gebruik gemaakt kunnen worden van wervingsprogramma's, maar vermits meer dan een derde van de leerkrachten in Vlaanderen binnen de eerste vijf jaar van hun loopbaan stopt (*Een op drie beginnende leerkrachten stapt binnen vijf jaar uit onderwijs*, 2021), zal enkel het werven van meer leerkrachten het probleem niet oplossen. Om leerkrachten blijvend in dienst te houden, spelen twee parameters een belangrijke rol, namelijk de arbeidsvoorwaarden en de werkomstandigheden (Wayens et al., 2016).

4.1 Arbeidsvoorwaarden

Reeds gestopte leerkrachten zien een verhoging van het salaris als een mogelijke oplossing voor het lerarentekort. Daarnaast zouden veel leerkrachten ook hun job behouden indien er meer werkzekerheid zou zijn. Op dit moment is het namelijk zo dat veel leerkrachten in verschillende scholen lesgeven om tot een voltijdse opdracht te komen en zijn ze bovendien niet zeker of ze het jaar erna terug in dezelfde scholen terecht kunnen. Wanneer er betere arbeidsvoorwaarden zouden zijn, en het beroep van leerkracht dus aantrekkelijker wordt, zouden er ook meer studenten geneigd zijn om een educatieve opleiding te volgen, wat op zijn beurt leidt tot meer mogelijke jobinvullingen (Wayens et al., 2016).

4.2 Werkomstandigheden

Ook veranderingen op vlak van de inhoud van de job als leerkracht zouden als een mogelijke oplossing voor het lerarentekort kunnen dienen. Zo geven verschillende reeds gestopte leerkrachten aan dat er meer aandacht besteed moet worden aan het gebrek aan discipline bij bepaalde leerlingen. Ze geven ook aan dat de klasgroottes verminderen een verschil kan maken. Ten slotte zou de uitstroom van leerkrachten kunnen verminderen door hen meer instemming te geven bij bepaalde beleidsmatige beslissingen (Ingersoll, 2003; Wayens et al., 2016).

4.3 Vlor

De Vlaamse onderwijsraad (Vlor) heeft recent een project genaamd 'De leraar op school en in de samenleving' opgestart uit bezorgdheid over het groeiende lerarentekort en de kwaliteit van het onderwijs. Dit project loopt van 2019 tot 2022 en heeft als doel om één centrale vraag te beantwoorden, namelijk: "Hoe kunnen we meer mensen motiveren om een sterke leraar te worden, én te blijven, binnen een maatschappij die de leraar ook naar waarde schat?" (VLOR, 2019).

4.4 Vlaamse maatregelen tegen het lerarentekort

Om het probleem van het lerarentekort in Vlaanderen tegen te gaan, werden er eind december 2021 door de minister van onderwijs, Ben Weyts, verschillende maatregelen opgesteld, die teruggevonden kunnen worden in *Bijlage 1*. Dit pakket aan maatregelen werd op 3 december 2021 goedgekeurd door de Vlaamse Regering. Enkele hiervan zijn dit schooljaar (2021-2022) al in werking getreden, terwijl andere pas op lange termijn ingevoerd zullen worden. Zo kunnen zij-instromers momenteel meer anciënniteit meenemen en dit voor meer vakken; kan een leerkracht extra loon krijgen voor extra uren die bovenop hun gewone lesopdracht komen en worden gepensioneerde leerkrachten die nog een aantal uur les willen geven hier niet fiscaal voor gestraft. Naar de toekomst toe worden andere extra maatregelen geïmplementeerd. Zo zullen onder andere de lerarenopleiding en de scholen intenser samenwerken om de voeling met het werkveld te garanderen en krijgen leerkrachten na ziekteverlof meer kansen om hun lesopdracht terug geleidelijker op te nemen (Vlaanderen Onderwijs en Vorming, 2021).

5. Probleemstelling en onderzoeksvragen

Hoewel het aantal leerlingen in het secundair onderwijs van Vlaanderen sinds 2014 steeds verder toeneemt, volgt het aantal tewerkgestelde leerkrachten deze trend niet op dezelfde snelheid (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). Er is dus sprake van een lerarentekort, hetgeen voornamelijk te wijten is aan het lerarenverloop (Ingersoll, 2003; Kelly et al., 2019; Struyven & Vanthournout, 2014). Zo neemt namelijk meer dan een derde van de leerkrachten, tewerkgesteld in het secundair onderwijs van Vlaanderen, de beslissing om binnen de eerste vijf jaar van hun loopbaan uit de job te stappen (*Een op drie beginnende leerkrachten stapt binnen vijf jaar uit onderwijs*, 2021).

In het secundair onderwijs in Vlaanderen is er dus een enorme vraag naar leerkrachten, maar tegelijk ook een nijpend tekort hieraan. Voor aanvang van dit onderzoek was het doel om het lerarenverloop te vergelijken tussen de verschillende Vlaamse provincies, maar wegens een onvoldoende respons uit alle vijf de provincies, werd het doel van deze masterproef en de bijbehorende onderzoeksvraag bijgesteld (zie *Onderzoeksopzet en methoden*).

Het uiteindelijke doel van deze masterproef is om een beeld te verkrijgen over het lerarenverloop in Vlaanderen en wat de mogelijke redenen hiervoor zijn. Tenslotte wordt er ook gekeken naar mogelijke oplossingen voor dit actueel, aanzienlijk probleem.

De hoofdonderzoeksvraag wordt als volgt geformuleerd: '*Wat zijn de belangrijkste redenen voor leerkrachten van het secundair onderwijs in Vlaanderen om vroegtijdig te stoppen met hun job?*'. Een bijkomende onderzoeksvraag is: '*Wat zijn mogelijke oplossingen voor het lerarenverloop?*'.

Om een antwoord te vormen op deze onderzoeksvragen, wordt er via het afnemen van een vragenlijst bij zowel leerkrachten als ex-leerkrachten van het secundair onderwijs van Vlaanderen zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld. Daarnaast worden er vanuit de gegevens van deze vragenlijst verschillende focusgroepen gehouden met respondenten om meer diepgaande kwalitatieve gegevens te verkrijgen.

6. Zoekplan

Door het gebruik maken van relevante kernbegrippen betreffende het onderwerp van deze masterproef, alsook combinaties van de verschillende kernbegrippen, werd in verschillende databases geschikte literatuur gevonden die in deze literatuurstudie opgenomen werd. Verschillende bronnen werden ook verkregen door de zogenaamde sneeuwbal methode, een zoekstrategie waar relevante en interessante literatuur gevonden wordt door het raadplegen van de literatuurlijst van een ander artikel, boek of dergelijke (Weber, 2011).

Kernbegrippen en gebruikte synoniemen (Engelse varianten):

- Secundair onderwijs (High school)
- Leerkracht, leraar, onderwijzer, docent (Teacher, school teacher, lecturer)
- Stoppen (Stop)
- Leerkrachtentekort, lerarentekort, tekort (Teacher shortage)
- Jonge, beginnende (Young, starting)
- Corona, COVID-19, COVID, pandemie (Corona, COVID-19, COVID, pandemic)
- Wereldwijd (Worldwide)
- België (Belgium)
- Vlaanderen (Flanders)
- Lerarenverloop (Teacher attrition, Teacher retention)
- Impact (Impact)

Overzicht gebruikte databases:

- Google
- Google Scholar
- ERIC
- KLASSE
- Knack
- UHasselt bibliotheken
- Web Of Science

Criteria voor selectie van bronnen (inclusie- en exclusiecriteria)

- Secundair onderwijs
- Stop van beginnende leerkrachten
- Enkel Engelstalig en Nederlandstalig

Onderzoeksopzet en methoden

Deze masterproef maakt gebruik van multimethodisch onderzoek, wat betekent dat er zowel kwantitatieve als kwalitatieve data verzameld wordt om zo diepgaande resultaten te bekomen en de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden (De Boer, 2006). Het onderzoek bestaat uit twee delen, namelijk een vragenlijst waaruit zowel kwantitatieve als kwalitatieve data voortkwam en een reeks focusgroepen die kwalitatieve data genereerden. De focusgroepen werden uitgevoerd om meer inzichten te verwerven en mogelijke verklaringen te geven aan resultaten betreffende de kwantitatieve data uit de vragenlijst. De gebruikte methoden kunnen respectievelijk in *1. Vragenlijst* en *2. Focusgroepen* teruggevonden worden.

Deze masterproef werd gemaakt in samenwerking met masterstudente Elke Sinnaeve. Zij maakt een masterproef in twee luiken. In het eerste luik onderzoekt ze hoe leerkrachten uit het secundair onderwijs in Limburg hun job beleven en beoordelen en brengt ze daarnaast ook de fysieke stress bij Limburgse leerkrachten van het secundair onderwijs in kaart. Het andere luik is in samenwerking met deze masterproef. Concreet werkte ze mee aan het opstellen en het verspreiden van de vragenlijst, de uitvoering en transcriptie van de focusgroep van Vlaams-Brabant en het schrijven van de methode en resultaten van de focusgroepen.

1. Vragenlijst

1.1 Participanten

In dit onderzoek bestaat de doelgroep uit zowel leerkrachten die op dit moment tewerkgesteld zijn als ex-leerkrachten van het secundair onderwijs in Vlaanderen.

1.2 Dataverzameling, -opslag en -management

Een online vragenlijst (zie *Bijlage 2*) werd op basis van de literatuurstudie opgesteld in de vorm van een Google formulier. Via zowel open als gesloten vragen werd nagegaan hoe (voorheen) tewerkgestelde leerkrachten de job beleven en welke factoren ervoor gezorgd hebben dat sommigen besloten te stoppen met de job. Deze vragenlijst werd rondgestuurd via het socialemediakanaal Facebook, alsook in relevante groepen op dit kanaal geplaatst ('Leerkracht zoekt werk: Secundair onderwijs', 'Voor alle leerkrachten secundair onderwijs', 'Lesideeën secundair onderwijs' en 'Directeurs secundair onderwijs'). Ook werd de vragenlijst via Smartschool in enkele secundaire stagescholen van de masterproefstudenten verspreid, met name GO! D'hek Landen en GO! Atheneum Tienen. Na tien dagen werd de vragenlijst afgesloten voor antwoorden. De verkregen data werd nadien op een centrale schijf opgeslagen zodat alle onderzoekers deze ter beschikking hadden.

1.3 Data-analyse

1.3.1 Kwantitatieve data

Al de analyses van de kwantitatieve gegevens werden uitgevoerd via het statistisch programma SPSS, met name *IBM SPSS Statistics 28.0.1.1*. Om te beginnen werd de verkregen data van de vragenlijst gezuiverd voor analyse. De meetniveaus (nominaal, ordinaal..) werden correct ingesteld en data die niet geschikt was voor analyse werd verwijderd. Concreet werden kwalitatieve vragen verwijderd om de analyse te simplificeren. Eén vraag, namelijk '*Hoeveel uren besteedt u gemiddeld per week aan uw job als leerkracht (incl. voorbereidingsuren, verbeteren, etc.)?*' kon dubbelzinnig geïnterpreteerd

worden. Hierdoor was deze data niet meer geschikt om in de analyse te betrekken en werd deze verwijderd. De verkeerde interpretatie kon afgeleid worden uit de voorgaande vraag 'Voor hoeveel uren per week bent/was u tewerkgesteld?'. Enkele leerkrachten leken enkel de "extra" uren aan te geven, terwijl anderen de uren op deze vraag en "extra" uren leken op te tellen. Verder werden ook twee respondenten van de vragenlijst uit de analyse verwijderd, waardoor het aantal respondenten gereduceerd werd van 348 naar 346. Deze vulden namelijk ongerelateerde antwoorden in bij open vragen of gaven in een open vraag aan dat ze les gaven in de lagere school, hetgeen buiten het domein van deze studie ligt. Bij enkele vragen werd 'missing data' aangevuld, wat betekent dat antwoorden die niet voor analyse geschikt waren in een leesbare taal werden omgezet voor SPSS. Zo werden bij de vraag 'Voor hoeveel uren per week bent/was u tewerkgesteld?', de antwoorden 26 uren en 23/20 uur naar respectievelijk 26 en 23 omgezet. Ten slotte werden antwoorden gecategoriseerd waar nodig.

Voor de korte vragenlijst betreffende de factoren die als oorzaak aangegeven worden om te stoppen als leerkracht, werden vier groepen descriptief en statistisch vergeleken: reeds gestopte leerkrachten, leerkrachten die nadenken over stoppen (denkt na over stoppen: ja), leerkrachten die soms nadenken over stoppen (denkt na over stoppen: soms) en leerkrachten die niet aan stoppen denken (denkt na over stoppen: nee). Van deze laatste groep was er onvoldoende data beschikbaar, waardoor deze uiteindelijk niet meegenomen werd in de statistische analyses. Om deze vergelijking tussen de groepen te bekomen, gebruikte men een ANOVA. Indien een ANOVA niet geschikt was omwille van ongelijke varianties (hiervoor werd de test voor *homogeneity of variances* geraadpleegd), werd er gebruik gemaakt van de Robust Tests of Equality Of Means. De verschillende groepen werden nadien vergeleken met behulp van een Post Hoc test, met name de Games-Howell test. In de analyses werd er telkens een drempel van $p < 0,05$ toegepast om significantie aan te tonen. Meer details over de verwerking van de kwantitatieve data en de SPSS procedures is beschikbaar in *Bijlage 5*.

1.3.2 Kwalitatieve data

De kwalitatieve data verkregen met de vragenlijst werd descriptief geanalyseerd. Hiervoor werden de open vragen grondig doorgenomen, waarbij er bij iedere vraag thema's en subthema's naar voren kwamen.

2. Focusgroepen

2.1 Participanten

In de online vragenlijst konden de participanten aangeven of ze wilden deelnemen aan een focusgroep betreffende het onderwerp door hun e-mailadres achter te laten. Hier gaven 82 personen aan interesse te hebben om deel te nemen. De verdeling van het aantal deelnemers kan teruggevonden worden in *Tabel 1*. In totaal engageerden 20 personen zich om deel te nemen aan de focusgroepen, maar door last-minute afzeggingen namen slechts tien personen ook effectief deel aan een focusgroep.

Tabel 1

Deelnemers Focusgroepen Limburg, Vlaams-Brabant en Antwerpen/West-Vlaanderen/ Oost-Vlaanderen.

Focusgroep	Aantal geëngageerden	Aantal effectieve deelnemers
Limburg	6	4
Vlaams Brabant	8	5
Antwerpen + West-Vlaanderen + Oost-Vlaanderen	6	1

2.2 Dataverzameling, -opslag en -management

Zoals aangegeven in 5.2.1 *Participanten*, waren er ondanks een initieel grote respons maar een beperkt aantal personen die zich wilden engageren om deel te nemen aan een focusgroep. Alle 82 mogelijke deelnemers werden via e-mail gecontacteerd om via een poll per provincie aan te geven op welke data ze zouden kunnen deelnemen aan een online focusgroep. Op basis hiervan werd de datum waarop de meeste personen beschikbaar waren, gekozen om de focusgroep te laten plaatsvinden. Deze personen ontvingen via e-mail een geïnformeerde toestemming (zie *Bijlage 4*), hetgeen voor aanvang van de focusgroep getekend teruggeleverd moest worden aan de onderzoekers. Bij twee van de vijf Vlaamse provincies, namelijk West- en Oost-Vlaanderen, waren er onvoldoende inschrijvingen, waardoor er gekozen werd om slechts drie focusgroepen te organiseren: Focusgroep Limburg, Focusgroep Vlaams-Brabant en een samengevoegde Focusgroep Antwerpen/Oost-Vlaanderen/West-Vlaanderen.

Zoals eerder vermeld, was het eigenlijke opzet van deze masterproef om de verschillende Vlaamse provincies te vergelijken met elkaar wat betreft het lerarenverloop. Aan de hand van een Chi-kwadraattoets met data uit de vragenlijst bleek dat er geen significante verschillen waarneembaar waren tussen de provincies, hetgeen ertoe geleid heeft om verder te werken met slechts drie focusgroepen en de vergelijking tussen de verschillende provincies achterwege te laten. Zoals eerder vermeld kan het aantal deelnemers aan de verschillende focusgroepen teruggevonden worden in *Tabel 1*. De literatuur omschrijft de ideale grootte van een focusgroep als zes tot 12 deelnemers (Raats, 2019). Omwille van de beperkte respons en de vereiste om de focusgroepen online te laten plaatsvinden, kozen wij voor minimaal vier deelnemers. Door onverwachte afwezigheden kwam bij de focusgroep Antwerpen/Oost-Vlaanderen/West-Vlaanderen maar één deelnemer opdagen. Om de meningen van deze participant uit Antwerpen niet verloren te laten gaan, werd er een interview uitgevoerd.

De focusgroepen zelf gebeurden telkens aan de hand van dezelfde leidraad, dewelke teruggevonden kan worden in *Bijlage 3*. De leidraad is opgebouwd aan de hand van verschillende fasen, waarbij fase 1, oftewel de aanvangsfase, bestaat uit het verwelkomen van de deelnemers en een korte kennismaking. Daarnaast wordt er in deze fase ook meer uitleg gegeven over hoe de focusgroep in zijn werk zou gaan. Vervolgens wordt er in de tweede fase dieper ingegaan op de mogelijke achterliggende oorzaken van het lerarentekort. De vragen die hierrond gesteld werden, werden geselecteerd aan de hand van de meest opvallende resultaten uit de vragenlijst. Daarnaast werden er ook bijvragen voorbereid waarbij er verder ingegaan werd op de antwoorden die respondenten gaven op open vragen in de vragenlijst, om zo dieper in te gaan op de meningen van (ex-)leerkrachten. In de derde fase kregen de deelnemers een cartoon omtrent het lerarentekort en minister van onderwijs Ben Weyts te zien. In deze fase kregen de deelnemers de kans om Ben Weyts tips te geven om het lerarentekort uit de wereld te helpen. In de vierde, en laatste, fase werd het gesprek afgerond en werden de deelnemers bedankt voor hun deelname. Bij elke online focusgroep waren steeds een observator en een moderator aanwezig. Beiden namen het interview op met behulp van Xbox Game Bar om nadien *verbatim* te

transcriberen. Deze opnames zullen tot het einde van het onderzoek bijgehouden worden, maar worden nadien verwijderd om verdere verspreiding tegen te gaan. Hierdoor zullen uiteindelijk dus enkel de transcripts nog bewaard worden. Uit de data verkregen met de focusgroepen worden enkele belangrijke onderwerpen gehaald.

2.3 Data-analyse

De uitgevoerde focusgroepen werden *verbatim* getranscribeerd. De meeste kwalitatieve data-analysemethoden worden gekenmerkt door gelijksoortige stappen: het voorbereiden van de data, de data verkennen, het ontwikkelen van een codeersysteem, de data coderen en terugkerende thema's identificeren (Bhandari & Merkus, 2021). Hierna kon de kwalitatieve data omschreven worden. Om een analyse-aanpak op te stellen baseerde men zich o.a. op *Qualitative Analysis Guide of Leuven* (QUAGOL) (Dierckx, 2012). Deze richtlijn beschrijft namelijk een stappenproces om kwalitatieve data te analyseren. Eerst werden de transcripts inductief geanalyseerd, zo werden ze gelezen en herlezen en tegelijkertijd werden er notities gemaakt. Vervolgens werd een verhalend interviewverslag opgesteld voor de focusgroepen. Dit werd nadien in de onderzoeksgroep besproken, rekening houdend met de originele transcripts. Uiteindelijk kon een lijst met concepten opgesteld worden, waarna de transcripts gecodeerd werden. Ten slotte leidde de analyse tot een belangrijke oplist van thema's en subthema's, waarna deze thema's besproken en beschreven werden in de resultaten.

Resultaten

1. Kwantitatieve data vragenlijst

De online vragenlijst werd in totaal door 348 personen ingevuld. Van deze 348 werden uiteindelijk de gegevens van twee personen uit de analyse gehaald doordat deze waarden niet als geldig konden worden beschouwd.

1.1 Descriptieve analyse van kwantitatieve data

In *Tabel 2* wordt het eerste deel van de vragenlijst, aangaande alle demografische gegevens alsook gesloten vragen waarop een subjectief antwoord gegeven dient te worden, descriptief voorgesteld. Uit de analyses van de vragenlijst met SPSS bleek dat het merendeel van de respondenten die reeds gestopt waren met hun job als leerkracht, dit al snel na hun tewerkstelling deden. Van alle respondenten gaf 13,6% aan niet meer tewerkgesteld te zijn als leerkracht. In een volgende vraag gaf in totaal 9,2% van de respondenten aan dat ze in de eerste vijf jaar van hun loopbaan stopten met hun job, terwijl het aantal respondenten dat na een periode van zes tot tien jaar of na meer dan tien jaar besloot te stoppen voor beide 2,9% bedroeg.

Met de reeds gestopte leerkrachten buiten beschouwing gelaten, tonen de resultaten dat 25,7% van de respondenten erover nadenkt om te stoppen met hun job als leerkracht en dat 33,8% hier soms over nadenkt. De overige 40,5% geeft aan niet te denken aan stoppen. Verder blijkt dat 63,9% van de respondenten vinden dat hun beeld over de job van leerkracht veranderd is na hun tewerkstelling, in vergelijking met 36,1% die dat niet vindt. Vervolgens vindt 41% van de respondenten zich door de educatieve opleiding goed voorbereid op de job als leerkracht, terwijl 56,6% het hier niet mee eens is. Voor 2,3% van de respondenten was deze vraag niet van toepassing doordat zij geen educatieve opleiding gevolgd hebben. Daarnaast gaf 6,6% van de respondenten aan dat de educatieve opleiding een goede voorbereiding biedt op vlak van omgaan met leerlingen met een gedragsstoornis, terwijl 91% vindt dat dat niet zo is. Net zoals bij de vorige vraag was deze vraag niet van toepassing voor

2,3% van de respondenten. Tenslotte bleek uit de resultaten ook dat een grote meerderheid, namelijk 91,9% van de respondenten, het lerarentekort duidelijk merkt op de school waar ze tewerkgesteld zijn. De overige 8,1% geeft aan in zijn of haar school niks te merken van het lerarentekort.

1.2 Kruistabellen

In totaal werden er drie verschillende kruistabellen en bijbehorende Chi-kwadraat testen gegenereerd om te bepalen of de antwoorden op de verschillende vragen significant verschilden tussen (1) wel of niet tewerkgesteld, (2) respondenten die wel, soms en niet nadenken over stoppen en (3) respondenten die gestopt zijn na 1-5 jaar, 6-10 jaar of meer dan tien jaar. Alle significante kruistabellen en bijbehorende Chi-kwadraat testen kunnen in *Bijlage 6* gevonden worden, maar enkel de significante Chi-kwadraat testen worden hier gerapporteerd.

Op basis van de Chi-kwadraat testen bleek dat de groepen wel en niet tewerkgesteld significant verschillen in hun antwoorden op de vragen *Nadenken over stoppen* $\chi^2 (2, N = 346) = 74,21, p < ,001$, het *Merken van het lerarentekort* $\chi^2 (1, N = 346) = 5,83, p = ,016$ en het *Aantal uren in de week tewerkgesteld* $\chi^2 (3, N = 333) = 8,65, p = ,034$. Verder verschillen de leerkrachten die wel, soms en niet nadenken over stoppen significant van antwoord op de vragen *Beeld veranderd na tewerkstelling* $\chi^2 (2, N = 346) = 8,69, p = ,013$, *Waardering* $\chi^2 (4, N = 346) = 60,92, p < ,001$ en *Tewerkstelling* $\chi^2 (2, N = 346) = 74,21, p < ,001$. Tenslotte viel er een significant verschil waar te nemen bij de antwoorden van de respondenten die gestopt zijn als leerkracht na 1-5 jaar, 6-10 jaar of meer dan tien jaar op de vragen *leeftijd* $\chi^2 (8, N = 52) = 19,22, p = ,014$, *Jaar waarin hun tewerkstelling startte* $\chi^2 (8, N = 52) = 34,25, p < ,001$ en het *Jaar waarin het educatief diploma behaald werd* $\chi^2 (10, N = 52) = 26,28, p = ,003$.

Tabel 2

Descriptieve Resultaten Vragenlijst.

Leeftijd (jaar)	20-25 46 (13.3%)	26-30 71 (20.5%)	31-40 99 (28.6%)	41-50 81 (23.4%)	>50 49 (14.2%)	
Provincie	Antwerpen 68 (19,7%)	Limburg 103 (29,8%)	Vlaams-Brabant 87 (25,1%)	Oost-Vlaanderen 35 (10,1%)	West-Vlaanderen 31 (9,0%)	Meerdere provincies 22 (6,4%)
Graad	1^e graad 37 (10.7%)	2^e graad 35 (10.1%)	3^e graad 38 (11%)	Twee verschillende graden 187 (54.0%)	Alle drie de graden 49 (14.2%)	
Finaliteit	Arbeidsmarkt- finaliteit 47 (13,6%)	Doorstroomfinaliteit 90 (26.0%)	Dubbele finaliteit 13 (3.8%)	Geeft les in 2 finaliteiten 109 (31.5%)	Geeft les in 3 finaliteiten 87 (25.1%)	
Koepel	KOV 198 (57,2%)	GO! 118 (34,1%)		Andere 30 (8.7%)		
Hoogst behaalde diploma	Academische master 163 (47.1%)		Professionele bachelor 159 (46.0%)		Andere 24 (6.9%)	
Jaar educatief diploma behaald	≥2020 56 (16.2%)	2010-2019 134 (38.7%)	2000-2009 78 (22.5%)	1990-1999 43 (12.4%)	≤1989 15 (4.3%)	N.v.t. 20 (5.8%)
Start tewerkstelling	≥2020 62 (17.9%)	2010-2019 145 (41.9%)	2000-2009 80 (23.1%)	1990-1999 44 (12.7%)	≤1989 15 (4.3%)	
Aantal lesuren per week	<15u 18 (5.2%)	15-19u 42 (12.1%)	20-24u 260 (75.1%)	>24u 13 (3.8%)	Missing data 13 (3.8%)	
Nog steeds tewerkgesteld als leerkracht?	Ja 299 (86,4%)			Nee 47 (13,6%)		

Na hoeveel jaar gestopt?	1-5 jaar 32 (9,2%)	6-10 jaar 10 (2,9%)	>10 jaar 10 (2,9%)	N.v.t. 294 (85%)
Denkt u erover na om te stoppen?	Ja 89 (25,7%)	Nee 140 (40,5%)		Soms 117 (33,8%)
Soort educatief diploma behaald	Educatieve bachelor 179 (51,7%)	Educatieve master 133 (38,4%)		N.v.t. 34 (9,8%)
Educatieve opleiding u goed voorbereid als leerkracht?	Ja 142 (41,0%)	Nee 196 (56,6%)		N.v.t. 8 (2,3%)
Educatieve opleiding u goed voorbereid op omgang leerlingen gedragsstoornis?	Ja 23 (6,6%)	Nee 315 (91%)		N.v.t. 8 (2,3%)
Beeld leerkracht veranderd na tewerkstelling?	Ja 221 (63,9%)		Nee 125 (36,1%)	
Veel extra taken buiten lesgeven?	Ja 332 (96%)		Nee 14 (4%)	
Had u dit verwacht voor uw tewerkstelling?	Ja 69 (19,9%)		Nee 277 (80,1%)	
Voelde u zich gewaardeerd als leerkracht?	Ja 64 (18,5%)	Nee 78 (22,5%)		Soms 204 (59%)
Merkt u lerarentekort op school?	Ja 318 (91,9%)		Nee 28 (8,1%)	

Noot. Data gegenereerd uit de frequentietabel uit SPSS. De variabelen bevroegd in de vragenlijst kunnen aan de linkerkant van de tabel gevonden worden. Hiernaast zijn steeds de gecategoriseerde antwoorden per vraag weergegeven, zowel in absolute waarden van het aantal respondenten als in percentages.

1.3 Factoren die stoppen beïnvloeden - Descriptief

Factoren die mogelijk bijdragen aan de keuze om te stoppen met de job als leerkracht werden zowel bevroegd bij ex-leerkrachten als bij leerkrachten die nadenken over stoppen. Deze factoren werden beoordeeld op een likertschaal van één tot zes oplopend -van oneens tot eens- met de betrekking tot de bijdrage die deze factor heeft in de beslissing om, al dan niet, te stoppen. *Tabel 3* geeft van deze verkregen gegevens een descriptief overzicht. Het opzet was oorspronkelijk om deze vragen enkel te stellen aan leerkrachten die, al dan niet soms, overwegen om te stoppen, maar ook verschillende leerkrachten die hier niet over nadenken hebben deze vragen ingevuld. Om deze reden is ook deze laatste groep meegenomen in de verwerking van deze vragen en in **Tabel 1** *Tabel 3*.

Opvallend is dat er vrijwel altijd een hoger gemiddelde merkbaar is bij de leerkrachten die nadenken over stoppen, vergeleken met leerkrachten die reeds gestopt zijn. Met andere woorden gaven leerkrachten die erover nadenken om te stoppen dus vaker aan dat een bepaalde factor een rol kan spelen in de keuze om te stoppen dan ex-leerkrachten. Met een gemiddelde dat rond vijf schommelt, lijken de werkdruk en de overmatige administratie de voornaamste redenen voor leerkrachten te zijn om te stoppen met de job. De COVID-19 pandemie en het loon blijken daarentegen de minst belangrijke oorzaken om te stoppen met de job, deze gemiddelden liggen namelijk rond 2,5. Hier is het opmerkelijk dat bij de factor loon de groep van leerkrachten die nadenkt over stoppen een hoger gemiddelde aangeeft, namelijk 3,55.

Zowel leerkrachten die erover nadenken om te stoppen als ex-leerkrachten geven vaak aan dat weinig ondersteuning vanuit de werkomgeving een reden is om al dan niet te stoppen met de job, zo is de gemiddelde score namelijk ongeveer gelijk aan 4,5. Leerkrachten die soms of helemaal niet nadenken over stoppen, zien, met een gemiddelde rond 3,6, deze factor minder vaak als een mogelijke reden. Verder zijn reeds gestopte leerkrachten met een gemiddelde van 2,88 het eerder oneens over het feit of de relatie met de ouders van leerlingen een reden was om te stoppen. Dit is in tegenstelling tot de mening van respondenten die wel nog tewerkgesteld zijn als leerkracht; zij zien dit namelijk wel vaker als een mogelijke reden en geven hier gemiddeld een score van vier aan. Ten slotte zijn ex-leerkrachten met een gemiddelde van 3,91 het er eerder mee eens dat werkonzekerheid een reden was om te stoppen, terwijl nog tewerkgestelde leerkrachten het hier eerder oneens mee zijn, zij geven namelijk gemiddeld een score van 2,5.

Tabel 3

(Mogelijke) Oorzaken van Stoppen beoordeeld door reeds gestopte leerkrachten, leerkrachten die (soms) nadenken over stoppen en leerkrachten die niet nadenken over stoppen.

Oorzaken van stoppen	Totaal	Oneens						Eens	Missing	Gemiddelde	st dev	Mediaan
		1	2	3	4	5	6					
Loon												
Gestopt	47	25 (53,2%)	5 (10,6%)	4 (8,5%)	4 (8,5%)	2 (4,3%)	3 (6,4%)	4 (8,5%)	2,12	1,62	1,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	12 (22,6%)	7 (13,2%)	1 (1,9%)	12 (22,6%)	5 (9,4%)	12 (22,6%)	4 (7,5%)	3,55	1,94	4,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	29 (25,4%)	19 (16,7%)	11 (9,6%)	22 (19,3%)	16 (14,0%)	4 (3,5%)	13 (11,4%)	2,89	1,60	3,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	8 (6,1%)	3 (2,3%)	7 (5,3%)	6 (4,5%)	2 (1,5%)	2 (1,5%)	104 (78,8%)	2,89	1,57	3,00	
Persoonlijke redenen												
Gestopt	47	15 (31,9%)	5 (10,6%)	4 (8,5%)	3 (6,4%)	9 (19,1%)	7 (14,9%)	4 (8,5%)	3,16	1,99	3,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	10 (18,9%)	6 (11,3%)	4 (7,5%)	10 (18,9%)	12 (22,6%)	7 (13,2%)	4 (7,5%)	3,59	1,77	4,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	24 (21,1%)	17 (14,9%)	12 (10,5%)	26 (22,8%)	14 (12,3%)	6 (5,3%)	15 (13,2%)	3,07	1,59	3,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	6 (4,5%)	2 (1,5%)	5 (3,8%)	3 (2,3%)	9 (6,8%)	2 (1,5%)	105 (79,5%)	3,48	1,72	4,00	
Weinig ondersteuning werkomgeving												
Gestopt	47	7 (14,9%)	2 (4,3%)	3 (6,4%)	3 (6,4%)	11 (23,4%)	16 (34,0%)	4 (8,5%)	4,36	1,87	5,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	2 (3,8%)	2 (3,8%)	4 (7,5%)	11 (20,8%)	13 (24,5%)	16 (30,2%)	4 (7,5%)	4,65	1,36	5,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	12 (10,5%)	21 (18,4%)	15 (13,2%)	21 (18,4%)	18 (15,8%)	15 (13,2%)	15 (13,2%)	3,56	1,62	4,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	4 (3,0%)	2 (1,5%)	9 (6,8%)	3 (2,3%)	3 (2,3%)	6 (4,5%)	105 (79,5%)	3,63	1,71	3,00	
Betrokkenheid bij beslissingen												
Gestopt	47	10 (21,3%)	1 (2,1%)	9 (19,1%)	4 (8,5%)	9 (19,1%)	9 (19,1%)	5 (10,6%)	3,67	1,87	4,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	4 (7,5%)	1 (1,9%)	4 (7,5%)	15 (28,3%)	9 (17,0%)	16 (30,2%)	4 (7,5%)	4,47	1,49	5,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	5 (4,4%)	17 (14,9%)	15 (13,2%)	27 (23,7%)	21 (18,4%)	17 (14,9%)	12 (10,5%)	3,91	1,46	4,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	5 (3,8%)	1 (0,8%)	3 (2,3%)	7 (5,3%)	5 (3,8%)	5 (3,8%)	106 (80,3%)	3,81	1,74	4,00	
Gedrag leerlingen												
Gestopt	47	7 (14,9%)	6 (12,8%)	2 (4,3%)	7 (14,9%)	7 (14,9%)	12 (25,5%)	6 (12,8%)	3,90	1,90	4,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	5 (9,4%)	7 (13,2%)	10 (18,9%)	4 (7,5%)	8 (15,1%)	15 (28,3%)	4 (7,5%)	3,98	1,77	4,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	9 (7,9%)	9 (7,9%)	14 (12,3%)	19 (16,7%)	29 (25,4%)	22 (19,3%)	12 (10,5%)	4,14	1,56	4,50	
Denkt u over stoppen: nee	132	2 (1,5%)	4 (3,0%)	5 (3,8%)	5 (3,8%)	8 (6,1%)	6 (4,5%)	102 (77,3%)	4,03	1,56	4,00	

Oorzaken van stoppen	Totaal	Oneens						Eens	Missing	Gemiddelde	st dev	Mediaan
		1	2	3	4	5	6					
Relatie met de ouders												
Gestopt	47	12 (25,5%)	8 (17,0%)	6 (12,8%)	8 (17,0%)	5 (10,6%)	3 (6,4%)	5 (10,6%)	2,88	1,64	3,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	11 (20,8%)	2 (3,8%)	6 (11,3%)	11 (20,8%)	8 (15,1%)	11 (20,8%)	4 (7,5%)	3,73	1,84	4,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	13 (11,4%)	12 (10,5%)	14 (12,3%)	22 (19,3%)	29 (25,4%)	12 (10,5%)	12 (10,5%)	3,76	1,57	4,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	1 (0,8%)	0 (0%)	5 (3,8%)	11 (8,3%)	5 (3,8%)	7 (5,3%)	103 (78,0%)	4,38	1,24	4,00	
Werkdruk												
Gestopt	47	5 (10,6%)	0 (0%)	3 (6,4%)	4 (8,5%)	5 (10,6%)	25 (53,2%)	5 (10,6%)	4,88	1,71	6,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	1 (1,9%)	0 (0%)	2 (3,8%)	2 (3,8%)	6 (11,3%)	38 (71,7%)	4 (7,5%)	5,57	1,00	6,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	0 (0%)	4 (3,5%)	3 (2,6%)	13 (11,4%)	29 (25,4%)	53 (46,5%)	12 (10,5%)	5,22	1,04	6,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	1 (0,8%)	0 (0%)	5 (3,8%)	6 (4,5%)	7 (5,3%)	11 (8,3%)	102 (77,3%)	4,70	1,32	5,00	
Overmatige administratie												
Gestopt	47	4 (8,5%)	1 (2,1%)	1 (2,1%)	8 (17,0%)	9 (19,1%)	19 (40,4%)	5 (10,6%)	4,76	1,57	5,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	0 (0%)	2 (3,8%)	2 (3,8%)	3 (5,7%)	5 (9,4%)	37 (69,8%)	4 (7,5%)	5,49	1,06	6,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	0 (0%)	3 (2,6%)	4 (3,5%)	8 (7,0%)	29 (25,4%)	58 (50,9%)	12 (10,5%)	5,32	0,99	6,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	0 (0%)	1 (0,8%)	1 (0,8%)	6 (4,5%)	5 (3,8%)	17 (12,9%)	102 (77,3%)	5,20	1,10	6,00	
Werkonzekerheid												
Gestopt	47	13 (27,7%)	3 (6,4%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	3 (6,4%)	20 (42,6%)	4 (8,5%)	3,91	2,26	5,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	21 (39,6%)	8 (15,1%)	5 (9,4%)	5 (9,4%)	3 (5,7%)	7 (13,2%)	4 (7,5%)	2,63	1,86	2,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	53 (46,5%)	17 (14,9%)	7 (6,1%)	9 (7,9%)	11 (9,6%)	4 (3,5%)	13 (11,4%)	2,21	1,60	1,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	11 (8,3%)	2 (1,5%)	5 (3,8%)	2 (1,5%)	1 (0,8%)	5 (3,8%)	106 (80,3%)	2,81	1,96	2,50	
Demoralisatie												
Gestopt	47	13 (27,7%)	6 (12,8%)	2 (4,3%)	10 (21,3%)	5 (10,6%)	6 (12,8%)	5 (10,6%)	3,14	1,86	3,50	
Denkt u over stoppen: ja	53	9 (17,0%)	4 (7,5%)	10 (18,9%)	9 (17,0%)	7 (13,2%)	10 (18,9%)	4 (7,5%)	3,63	1,75	4,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	20 (17,5%)	11 (9,6%)	19 (16,7%)	23 (20,2%)	17 (14,9%)	11 (9,6%)	13 (11,4%)	3,39	1,63	4,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	3 (2,3%)	5 (3,8%)	6 (4,5%)	8 (6,1%)	3 (2,3%)	2 (1,5%)	105 (79,5%)	3,33	1,41	3,00	
Covid-19												
Gestopt	47	26 (55,3%)	5 (10,6%)	1 (2,1%)	2 (4,3%)	2 (4,3%)	5 (10,6%)	6 (12,8%)	2,12	1,82	1,00	
Denkt u over stoppen: ja	53	23 (43,4%)	10 (18,9%)	5 (9,4%)	7 (13,2%)	1 (1,9%)	3 (5,7%)	4 (7,5%)	2,22	1,52	2,00	
Denkt u over stoppen: soms	114	52 (45,6%)	12 (10,5%)	9 (7,9%)	17 (14,9%)	8 (7,0%)	5 (4,4%)	11 (9,6%)	2,34	1,62	1,00	
Denkt u over stoppen: nee	132	11 (8,3%)	5 (3,8%)	5 (3,8%)	3 (2,3%)	2 (1,5%)	0 (0%)	106 (80,3%)	2,23	1,34	2,00	

Noot. Er werd gebruik gemaakt van een likertschaal van een tot zes, waarbij een score van een betekent dat de respondent het helemaal oneens is met het feit of deze factor bijdraagt aan de keuze om te stoppen en zes dat de respondent het helemaal eens is. Aan de rechterkant wordt per groep respondenten het gemiddelde, de mediaan en de standaardafwijking weergegeven.

1.4 Factoren die stoppen beïnvloeden - Statistische verbanden

Wat betreft de antwoorden op de vraag rond factoren die een mogelijke reden zijn om te stoppen met de job als leerkracht, worden drie groepen vergeleken, namelijk ex-leerkrachten, respondenten die denken aan stoppen en respondenten die soms denken aan stoppen. Bij drie factoren toonde de p-waarden van de test voor *homogeneity of variances* geen significantie: *Relatieouders* ($p = ,342$), *Demoralisatie* ($p = ,205$) en *COVID* ($p = ,378$). Een one-way ANOVA werd uitgevoerd om deze factoren die stoppen beïnvloeden te vergelijken tussen de gestopten, de leerkrachten die denken aan stoppen en de leerkrachten die soms denken aan stoppen. Enkel bij de factor *Relatieouders* kon er een significant verschil aangetoond worden tussen de groepen ($F(2,190) = 4,571$, $p = ,012$). Voor de overige factoren kon geen gelijkheid van varianties aangetoond worden, waardoor de groepen voor deze factoren vergeleken werden met behulp van de *Robust Tests of Equality Of Means*. Hier vertoonde zes factoren significante verschillen tussen de groepen: *Loon* ($p < ,001$), *Betrokkenheidsbeslissingen* ($p = 0,044$), *Ondersteuningwerkomgeving* ($p < ,001$), *Werkdruk* ($p = ,039$), *Overmatige administratie* ($p = ,045$) en *Werkonzekerheid* ($p < ,001$).

Om te kijken waar er net verschillen lagen bij de mening rond deze factoren, werd er ook nog een Post Hoc test, met name een *Games-howell test*, uitgevoerd. Significante verschillen tussen groepen worden weergegeven in *Tabel 4*. Om de verbanden tussen de groepen te kunnen interpreteren, werd er gekeken naar de descriptieve *Tabel 3*. Op basis van de verkregen p-waarden kan er besloten worden dat het loon een minder belangrijke factor was voor ex-leerkrachten om te stoppen vergeleken met degene die denken aan stoppen en die soms denken aan stoppen ($p < ,001$ en $p = ,027$ respectievelijk). Dit gegeven werd eerder ook al descriptief geobserveerd. Verder verschillen zowel de ex-leerkrachten als de respondenten die denken aan stoppen van degene die soms denken aan stoppen op vlak van het belang van de factor 'ondersteuning werkomgeving' ($p = ,048$ en $p < ,001$ respectievelijk). Degenen die soms denken aan stoppen, vinden namelijk dat deze factor minder zwaar doorweegt. Ook rond de factor *Relatie met ouders* is er een significant verschil waarneembaar tussen ex-leerkrachten en leerkrachten die soms denken aan stoppen ($p = ,011$). Dit gegeven wordt ook ondersteund door waarden uit de descriptieve *Tabel 3*, waarin getoond wordt dat ex-leerkrachten het eerder oneens zijn over het feit of de relatie met ouders een factor is die bijdraagt aan de keuze tot stoppen, terwijl respondenten die soms denken aan stoppen met een gemiddelde van 4,88 aangeven hier wel mee eens te zijn. Daarnaast wordt ook overmatige administratie gezien als een belangrijke factor in de beslissing om te stoppen met de job. Zo is er een significant verschil tussen de antwoorden van ex-leerkrachten en leerkrachten die denken aan stoppen op deze vraag ($p = ,035$), waarbij deze laatste het een belangrijkere reden vinden dan de reeds gestopte leerkrachten. Tenslotte verschillen ex-leerkrachten zowel significant van leerkrachten die denken aan stoppen als van leerkrachten die soms denken aan stoppen wat betreft het belang van de factor *werkonzekerheid* ($p = ,012$ en $p < ,001$ respectievelijk). Reeds gestopte leerkrachten zijn het namelijk eens dat deze factor een grote rol speelt in de beslissing om te stoppen, terwijl de andere twee groepen het hier eerder oneens mee zijn.

Alle SPSS resultaten van de uitgevoerde vergelijkende analyses kunnen teruggevonden worden in *Bijlage 7*.

Tabel 4

Vergelijking van de (mogelijke) Redenen om te Stoppen als Leerkracht tussen reeds gestopte leerkrachten en leerkrachten die (soms) nadenken over stoppen met behulp van de Games-Howell test.

Factor	Games-Howell test Tussen groep x – groep y	Mean difference	Std. Error	Sig.
Loon	Gestopt - Denkenstoppen"Ja"	-1,435	0,371	<0,001
	Gestopt - Denkenstoppen"soms"	-0,775	0,294	0,027
Ondersteuning werkomgeving	Gestopt - Denkenstoppen"soms"	0,798	0,330	0,048
	Denkenstoppen"Ja" - Denkenstoppen"soms"	1,087	0,254	<0,001
Relatie met ouders	Gestopt - Denkenstoppen"soms"	-0,884	0,297	0,011
Overmatige administratie	Gestopt - Denkenstoppen"Ja"	-0,728	0,286	0,035
Werkonzekerheid	Gestopt - Denkenstoppen"Ja"	1,274	0,434	0,012
	Gestopt - Denkenstoppen"soms"	1,699	0,379	<0,001

Noot. Enkel significante waarden werden in de tabel opgenomen.

2. Kwalitatieve data vragenlijst

In de vragenlijst kregen de respondenten bij bepaalde vragen ook de kans om een verdere toelichting te geven. De daar gegeven antwoorden worden hieronder beschreven.

2.1 Voorbereiding op de job door de educatieve opleiding

Uit de kwantitatieve analyse bleek dat 41% van de respondenten zich door zijn of haar educatieve opleiding goed voorbereid voelde op de job als leerkracht (zie *Tabel 2*). Het merendeel van de respondenten geeft dan ook aan dat ze zich op theoretisch vlak zeer goed voorbereid voelen, zo weten ze bijvoorbeeld zeer goed hoe lessen best opgebouwd worden en welke verschillende werkvormen ze kunnen toepassen om de leerlingen optimaal te activeren. Niettegenstaande de goede theoretische voorbereiding, voelen velen zich niet goed genoeg voorbereid op de job in de praktijk. Zo halen een heel aantal (ex-)leerkrachten aan dat er in de opleiding naar hun mening veel te weinig aandacht gegeven wordt aan klasmanagement en extra zaken die bij de job komen kijken, zoals bijvoorbeeld de administratie. Verder wordt ook zeer regelmatig vermeld dat het aantal stage uren tijdens de educatieve opleiding nogal aan de lage kant is, maar anderzijds wordt er ook aangegeven dat je het leerkracht zijn pas helemaal onder de knie krijgt wanneer je in het werkveld staat.

2.2 Voorbereiding op gedragsstoornissen door de educatieve opleiding

Zoals reeds vermeld, gaf 91% van de respondenten aan zich niet goed voorbereid te voelen op de omgang met leerlingen met een gedragsstoornis. Uit de toelichting blijkt dan ook dat het merendeel van de respondenten nooit maar iets gezien heeft over gedragsstoornissen in de opleiding. Indien het dan wel aan bod kwam, was dit zeer beperkt en enkel theoretisch. Zo werden er wel verschillende stoornissen besproken, maar werden er bijvoorbeeld geen tips en tricks meegegeven over hoe hier mee om te gaan.

2.3 Beeld van de leerkracht

Het beeld over de job van leerkracht veranderde, bij zo goed als 64% van de respondenten, na hun tewerkstelling. Deze personen geven aan dat ze op voorhand vooral niet gedacht hadden dat er zo een verscheidenheid aan taken verwacht wordt van de leerkracht en dat ze er dus van vershoten hoeveel uren extra, bovenop het lesgeven zelf, ze aan de job spenderen. Door het feit dat deze personen nu beter weten wat de job inhoudt, is ook hun respect naar leerkrachten sterk toegenomen. Degenen die aangeven dat hun beeld niet veranderd is, hebben voornamelijk een of enkele familieleden die actief zijn of waren in het onderwijs.

2.4 Extra taken buiten het lesgeven

Uit de vragenlijst bleek dat 96% van de respondenten vindt dat er buiten het lesgeven zelf veel extra taken bij de job komen kijken. Het merendeel van de respondenten geeft aan dat het vooral de administratieve werklast is die zwaar doorweegt. Zo geven verschillende respondenten aan dat zij alles moeten noteren rond het aanbieden van kansen aan leerlingen. Zo moeten sommigen telkens aangeven wanneer ze een gesprek hebben gehad met een leerling en wat hij of zij als leerkracht de leerling aanbiedt van kansen en remediëring. De bedoeling hiervan is om, indien nodig, te kunnen bewijzen dat hij of zij als leerkracht niet verantwoordelijk is voor een eventueel tekort dat de leerling behaalt op het rapport. Daarnaast worden vooral de vergaderingen en de toezichten gezien als een last die bij de job komen kijken. Als gevolg van deze extra taken zouden, volgens sommige respondenten, hun lesvoorbereidingen hier onder lijden, wat op zijn beurt leidt tot het feit dat de leerkracht minder voldoening uit zijn of haar job haalt.

2.5 Lerarentekort op school

Zo goed als 92% van de respondenten gaf aan het lerarentekort te merken op zijn of haar school en dit vooral door het feit dat ze meer studietoezichten moeten doen. Velen geven dan ook te kennen dat verschillende klassen al enkele maanden geen leerkracht meer hebben voor een bepaald vak omdat er zeer moeilijk vervangers worden gevonden. Om het aantal uren in de studie te beperken, voelen sommige leerkrachten zich dan ook genoodzaakt om extra uren op te nemen, wat leidt tot een hogere werklast. Tenslotte wordt er ook vermeld dat er veel leerkrachten aangenomen worden uit hoge nood, waarbij deze nieuwe leerkrachten vaak niet het juiste diploma hebben, maar bijvoorbeeld ook de Nederlandse taal niet voldoende machtig zijn.

3. Focusgroepen

In dit deel van het onderzoek worden de resultaten die bekomen werden uit de drie focusgroepen besproken. Volgende onderwerpen komen aan bod: voorbereiding door de educatieve opleiding, beeld van de leerkracht, waardering van de leerkracht, mogelijke redenen om te stoppen en het opmerken van het lerarentekort.

3.1 Voorbereiding op de job door de educatieve opleiding

Een eerste onderwerp dat besproken wordt, is de voorbereiding van de lerarenopleiding, welke soort dan ook, op de job als leerkracht. Wat vrij algemeen naar voren komt, is dat de meeste bevroegden zich niet goed voorbereid voelden door de lerarenopleiding. Deze slechte voorbereiding geldt volgens hen op verschillende vlakken. Zo vond een bevroegde dat hij/zij in de opleiding niet voldoende voorbereid werd op alle administratieve taken die tegenwoordig behoren tot de job van leerkracht. Een andere bevroegde miste ondersteuning bij het omgaan met de vele leerstoornissen. Hij/zij zou nut gezien hebben in ondersteuning tijdens de les en bij het herwerken van materiaal in functie van bepaalde leerstoornissen. Een derde bevroegde was op zich vrij tevreden over zijn/haar opleiding. Deze bevroegde had de SLO (specifieke lerarenopleiding) gevolgd, terwijl de anderen een aggregaat, educatieve master of bachelor secundair onderwijs gevolgd hadden. Hij/zij vond de inhoud van de

opleiding oké, maar vond het een probleem dat het aantal uren stage verwaarloosbaar was. Dit waren voor de meeste opleidingen namelijk 20 uren. Ook vond hij/zij dat deze uren niet echt een realistisch beeld geven over de job van een leerkracht. Zo zei hij/zij: *“Daar zit een vakmentor bij, die kindjes zijn braaf, maar als ge alleen in een klas staat is dat helemaal anders dan ja en dan moet je het maar doen is mijn ervaring daarbij.”* Het probleem van te weinig uren stage tijdens de lerarenopleiding kwam meermaals terug tijdens de focusgroepen. Ook het feit dat je als student na de herfstvakantie moet starten met stage, terwijl de opleiding pas eind september van start gaat, maakt het moeilijk. Niettegenstaande je door de educatieve opleiding wel goed voorbereid bent om lange lesvoorbereidingen te schrijven, ontbreekt er volgens enkele bevroegden informatie rond zaken zoals het werken met leerplannen, jaarplannen, het leerlingvolgsysteem en de onderwijsvernieuwing.

Vervolgens vindt de meerderheid van de bevroegden over de verschillende provincies heen dat de vakkennis bij nieuw beginnende leerkrachten sterk achteruit is gegaan. Een deelnemer vindt dat er tijdens de stages vooral gefocust moet worden op de vakkennis van de stagiair(e). Daarbovenop is het ook belangrijk dat een beginnende leerkracht de Nederlandse taal goed beheerst: *“Die dt-regel is er nog, maar je moet hem kennen en dat is bij vele stagiaires niet het geval.”* Voor sommige van de bevroegden is dit een reden waarom ze geen stagiair(e)s meer willen begeleiden en voor een van de bevroegden lijkt het zelfs beter om in een educatieve studie eerst twee jaar op vakinhoud te focussen en daarna de studenten direct aan te nemen op een school.

Met het verder ingaan op het belang van vakkennis, bleek dat een van de bevroegden Romaanse talen had gestudeerd. Ondanks dat deze persoon vier jaar Frans en Spaans heeft gehad, geeft hij/zij zelf aan dat hij/zij Spaans lang zo goed niet beheerst als Frans. Deze bevroegde maakte ook de volgende bedenking omtrent vakkennis: *“Hoe kan je vakinhoudelijk sterk genoeg zijn als je communicatiewetenschappen hebt gedaan en dan godsdienst, cultuur, psychologie en sociologie moet geven? Dat is toch bijna menselijk gezien niet haalbaar?”* Het feit dat velen zich onzeker voelen bij hetgeen ze de leerlingen moeten aanleren of bijbrengen, kan een mogelijke oorzaak zijn waarom zoveel mensen afhaken van het onderwijs. Zo zei een van de deelnemers: *“Ik heb aardrijkskunde moeten geven als ik op de school wou blijven waar ik stond, dus heb ik dat maar met mijn twee handen aangepakt en had ik zoiets van, dit is mijn kans om daar te blijven dus ik ga dat doen. Dan wordt je voor de leeuwen gegooid en sta je voor een klas 3^e middelbaar, 4^e middelbaar, waar je zomaar even aardrijkskunde moet geven, een vak dat je zelf al niet meer gezien hebt van in het middelbaar. Dus ik heb een combinatie van een voltijdse opdracht in het onderwijs plus dan ook nog eens mijn bijscholing in de aardrijkskunde, want ik moest eerst alles zelf nog uitzoeken.”* Een andere bevroegde beaamt dit door het volgende te zeggen: *“Ik ken van alles een stukje, maar ik ben nergens expert in. Ik had het gevoel dat ik al mijn lessen zelf moest gaan leren.”* Daarentegen had een bevroegde die rechten gestudeerd heeft dit gevoel van onzekerheid minder, maar hij/zij had ten slotte wel zeven jaar gestudeerd om uiteindelijk les te kunnen geven. Al deze aangehaalde elementen samen, zorgen er volgens de bevroegden voor dat je na de educatieve opleiding totaal onvoorbereid voor de klas staat.

3.2 Beeld van de leerkracht

Een tweede onderwerp dat bevroegd werd, was of het beeld dat de bevroegden hadden over de job als leerkracht veranderd is na hun tewerkstelling in het onderwijs. Een bevroegde vindt het een probleem dat de vele verantwoordelijkheden die eigenlijk bij de leerlingen zelf zouden moeten liggen, tegenwoordig steeds vaker bij de leerkracht liggen. Zo zei een van de bevroegden over het aankondigen van een taak of toets: *“Als ik een toets of een taak aankondigde dan moet dat op Smartschool, in de klas gezegd worden en dan verwachten de leerlingen eigenlijk nog eens in vaknieuws een melding ... Als het kon ... nog eens de dag ervoor een berichtje sturen. Dus eigenlijk dat je vier dubbel werk verricht voor iets wat dat zeven à acht jaar geleden, ja volledig de leerling zijn verantwoordelijkheid was en dat zijn misschien wel die kleine dingen...”* Ook vele andere bevroegden vinden dat er veel van de verwachtingen waarmee ze in het onderwijs zijn gestapt, niet ingelost werden. Zo zei iemand: *“Er is veel meer werk dan dat ik dacht dat er zou zijn. En ik dacht ook dat als je*

verschillende jaren werkt, dat dat wel zou beteren, maar dat blijkt niet te zijn.” Een van de bevroagden had een unieke opmerking over dit beeld van de leerkracht, namelijk: *“Of het beeld van de leraar verschilt van het beeld van de leraar voor de tewerkstelling hangt ook veel af van jouw eerste stappen in het onderwijs. Als je in een school terecht komt waar je enorm ondersteund wordt door collega’s en directie, kan je beeld over het onderwijs erg positief zijn. Mijn dochter staat in het lager onderwijs en die heeft geluk. Zij wordt enorm ondersteund en ze doet de job heel graag. Voorlopig is ze nog niet van de mening van: ‘oei, dit blijf ik niet doen’.*”

Daarna gingen we verder ook nog in op het stereotiepe beeld dat er bestaat over leerkrachten. Zo merken enkele bevroagden op dat buitenstaanders vinden dat de job van leerkracht goed betaald is, terwijl de bevroagden zelf dit toch anders ervaren. Wanneer je in het onderwijs staat, zal je namelijk nooit een bedrijfswagen, laptop, gsm, maaltijdcheques, ecocheques en dergelijke krijgen, iets wat ze wel zien bij vrienden of familie. Alle bevroagden zeiden het volgende: *‘Wij, leerkrachten, worden aanzien dat wij niets doen. Wij werken niet en hebben altijd vakantie.’* Zo zei een ex-leerkracht als aanvulling op dit onderwerp: *“Er is altijd iets hè dat altijd zoiets op de achtergrond van uw hoofd speelt. En ik moet zeggen dat het wel heel veel deugd deed om dan nu na mijn andere job om vijf uur op de trein naar huis te denken van: ‘oh nu mag ik kiezen wat ik doe en niemand er iets van gaat zeggen zolang dat ik morgen om negen uur maar terug ben’.*” Dit geeft duidelijk aan dat dit stereotiep beeld van weinig werk voor deze bevroagde, en waarschijnlijk ook voor vele anderen, niet klopt.

Tenslotte waren de deelnemers van de focusgroepen het er over eens dat het beeld van de leerkracht in de maatschappij moet veranderen. Een van de bevroagden vertelde: *“Er wordt de laatste tijd heel negatief gepraat over het werk van een leerkracht, ook in het nieuws. Je zit in het begin met het gevoel als leerkracht van: ‘oei ik ga hier tegen een muur botsen’, en dat is eigenlijk ook al voordat de beslissing gemaakt wordt om voor leerkracht te gaan studeren. De stap is dan ineens heel groot geworden, dus er moet zeker ook iets aan die beeldvorming gedaan worden”.* Een bevroagde voegde hieraan toe dat er ook niet genoeg in rekening gebracht wordt wat de leerkrachten allemaal doen voor de leerlingen.

3.3 Waardering van de leerkracht

Het beeld van de leerkracht gaat hand in hand met de waardering die leerkrachten krijgen. Aan de deelnemers van de focusgroep werd gevraagd of ze zich gewaardeerd voelen door collega’s, directie, leerlingen en de samenleving. Alle bevroagden waren het er over eens dat de minste waardering vanuit de samenleving komt. Veel mensen geven de opmerking dat leerkrachten puur en alleen in het onderwijs beginnen voor de vakanties. Zo zegt een bevroagde: *“Je moet een olifant zijn om tegen die waardering te kunnen, want ik heb heel bewust gekozen voor het onderwijs”.* Ouders behoren uiteraard ook tot de samenleving en de appreciatie van ouders valt bij de meerderheid van de bevroagden enorm tegen. Hierover zei een van de bevroagden: *“Soms wordt er letterlijk gezegd: ‘dit is geen richtingspecifiek vak, dit vinden we dus niet belangrijk voor onder dochter/zoon’.*” Daarbovenop zei een andere deelnemer: *“Als ge al die bagger ook nog eens over u krijgt ... ik weet dat er collega's zijn, en niet alleen bij ons op school of zo, maar die zeggen van: ‘voor mij hoeft het niet meer’.*” Een andere bevroagde kreeg dan wel weer veel waardering van ouders.

Bovendien zeiden verschillende van de bevroagde leerkrachten het enorm te appreciëren wanneer een leerling hen simpelweg bedankt en dit op het einde van een les of een schooljaar. Een van de bevroagden haalde aan dat hij/zij deze waardering ziet krimpen met de jaren: *“Op de proclamatie zijn er toch elk jaar minder en minder die op het einde van het jaar komen zeggen: ‘Merci meneer’.*” Deze persoon vertelde dat hij/zij meer appreciatie krijgt van oud-leerlingen die hij/zij nu en dan eens tegenkomt. Volgens hem/haar is er een duidelijk verschil in waardering tussen het Katholiek en het GO! onderwijs: *“Je moest op het einde van het jaar een extra boekentas meenemen om alles mee te krijgen wat je van de leerlingen kreeg. Nu ik in het Katholiek Onderwijs werk, krijg ik nooit iets.”* Sommige leerlingen zijn waardierend, terwijl andere net heel niet-waarderend uit de hoek kunnen komen: *“Ge hebt leerlingen die zeggen: ‘Hoe mevrouw? Is die test nu nog niet verbeterd? Hoe kan dat nu? Gij werkt*

toch maar 20 uur?'. Als startende had ik het gevoel van: 'ik doe hier de hele tijd wat ze vragen, maar eind juni sta ik voor hetzelfde geld weer aan de deur'." Ook in de klas is dit verschil in enthousiasme en waardering zeker te merken, zo zijn sommige leerlingen mee en andere niet. Dit is iets waar je je als leerkracht moet leren bij neerleggen, vertellen de bevrageden.

Ten slotte vertelde een van de bevragede die ondertussen gestopt is als leerkracht dat hij/zij veel waardering van zijn/haar familie kreeg. Hij/zij kon zijn/haar frustraties en toffe verhalen altijd kwijt bij hen. Een andere bevragede kreeg dan weer geen waardering van de familie: *"Mijn familie zei: 'Jij had zo goeie punten en nu ga je naar het onderwijs? Allee nu'."* Hij/zij had hier heel veel moeite mee. Volgens de bevrageden is er vooral waardering onder de leerkrachten zelf en dit omdat ze in hetzelfde schuitje zitten.

3.4 Mogelijke redenen om te stoppen

Verschillende factoren doen de bevrageden nadenken over stoppen of waren net de reden om te stoppen met de job als leerkracht.

Een eerste reden is het feit dat men niet altijd de uren krijgt om les te geven die men echt wil. Zo was er een leerkracht die liever in de derde graad les gaf, maar enkel uren kreeg in de tweede graad. Daarnaast is het in onzekerheid leven over het feit of men volgend jaar nog dezelfde vakken mag geven en welke uren men krijgt, ook een belangrijke reden.

Ten tweede was ook een slecht zelfbeeld een van de aangehaalde redenen. Zo vertelde een bevragede: *"Op den duur begon ik alles wat ik deed in vraag te stellen en ja, dat gaf geen rust"*. Daarnaast was deze bevragede ook nieuwsgierig naar zijn/haar talenten buiten het onderwijs en omdat hij/zij aan zichzelf begon te twijfelen, wou hij/zij graag iets anders doen. De stap om te veranderen van job werd ook kleiner doordat deze persoon het gevoel had dat er toch genoeg mensen gezocht worden in het onderwijs. Als hij/zij dan toch terug in het onderwijs zou willen staan hierna, zou dat makkelijk gaan.

Vervolgens werd, door verschillende bevrageden, ook het gedrag van de leerlingen aangehaald als reden. Een bevragede ergert zich aan het feit dat leerlingen niet het gewenste gedrag vertonen. Een andere bevragede vertelde het volgende: *"Het gedrag van leerlingen hangt ook samen met het feit dat sommige leerlingen op bepaalde momenten niet in staat zijn om iets te leren of ze willen niet en gaan dan destructief gedrag vertonen. Ze zetten dan heel de boel op stellen en de rest gaat ook zwijgen want zij hebben dan ook geen les. Op een moment komt het zover dat die leerlingen die wel iets willen leren, gaan zeggen dat ze hun tijd aan het verdoen zijn als ze niks van les krijgen. En die conflicten die er in klassen zijn, zijn niet te onderschatten. En dat is heel moeilijk als ge daar geen steun in krijgt"*. Ook geeft een bevragede aan dat eigen waarden over hoe leerlingen zich moeten gedragen, kunnen botsen met de waarden van de school, waardoor het nadenken over stoppen ook een schoolgebonden reden wordt. De negatieve ervaringen met leerlingen en het weinig steun krijgen van bovenaf worden ook door de andere bevrageden aangehaald. Hierover gaf een bevragede nog de volgende bedenking: *"Wij differentiëren naar de leerlingen toe, maar niemand in het onderwijs differentieert naar de leerkrachten toe. Wij zijn ook allemaal verschillend, wij staan allemaal anders in het leven en wij zijn voor het onderwijs éénheidsworst en dat is het probleem"*.

Daarnaast zien sommige bevrageden de werkdruk als een van de redenen om al dan niet te stoppen. Hoewel anderen aangeven dat ze dat er wel bijnemen, vinden ze wel dat er extra verloond zou mogen worden voor het extra werk. Het loon op zich wordt desondanks niet aangegeven als een reden. Een bevragede zegt het volgende over de hoge werkdruk: *"Ik wist dat je geen lesvoorbereiding moest maken en dat je het leerplan en het jaarplan in de gaten moest houden, maar al dat extra administratief werk had ik niet verwacht."* Onder administratie verstaan de bevrageden vooral het invullen van het leerlingvolgsysteem (LVS): *"Je moet de leerlingen die gebuisd zijn voor een hoofdvak een remediëring*

aanbieden. Wanneer deze leerlingen de remediëring dan niet gemaakt hebben, moet het genoteerd worden in LVS.” Er wordt door anderen ook aangegeven dat ook elke bijles en inhaaltoets moet genoteerd worden op LVS. Een groot probleem met LVS is dat veel leerkrachten het oneens zijn over hoeveel hier net in genoteerd moet worden, zo schrijven sommige leerkrachten de kleinste details in LVS, terwijl anderen er nooit iets in noteren. Dit is iets wat heel frustrerend kan zijn bij deliberaties. Op sommige scholen krijgen leerlingen die eigenlijk een C-attest zouden moeten krijgen toch een A-attest en dit doordat er te weinig administratie is over de studiehouding of het gedrag van de leerling in LVS. Een bevragee geeft hierover de volgende mening: *“We moeten kijken of die leerling het goed gedaan heeft. Een A-attest mag niet afhangen van de administratieve inhoud op LVS ingegeven door collega’s.”* Een van de bevrageenden die niet achter LVS staat, vindt het niet logisch dat leerkrachten zich constant moeten indekken: *“Elke ouder mag met mij komen praten over zijn kind en als ik problemen heb met een kind bel ik zelf de ouders en vraag ik heel direct of zij hier met hun kind over spreken. Als ik dan met een ouder gebeld heb, wordt er wel verwacht dat ik heel het verslag in LVS noteer. Dit doe ik dan ook braaf he.”* Ondanks dat deze bevragee dus helemaal niet achter LVS staat, doet hij/zij het toch om in orde te zijn.

Bij het verder bespreken van de hoge werkdruk in het onderwijs, geven verschillende deelnemers enkele voorbeelden. Sommige leerkrachten moeten zich namelijk verdiepen in onderwerpen waar ze helemaal niks van afweten om mee te werken aan speciale acties. Zo heeft een van de bevrageenden zich volledig verdiept in het non-binair zijn van bepaalde personen: *“Ik heb een non-binaire leerling in de klas waar ik een goede klik mee heb. Deze leerling wil nu graag een sensibiliseringscampagne doen rond anders zijn, dus nu moet ik mij helemaal verdiepen in de wereld van het non-binair zijn.”* Zo zijn er tegenwoordig meer en meer kleine projecten en workshops op een schooljaar in vergelijking met tien jaar geleden. Voor velen zijn deze extra projecten in se niet het grootste probleem, maar wel het administratieve werk wat hiermee samenhangt. Zo krijgen leerkrachten een volledige afvinklijst die nagegaan moet worden en een van de bevrageenden ziet hier geen enkele meerwaarde in.

Daarnaast worden leerkrachten volgens de respondenten veel te vaak gebruikt voor extra taken tijdens hun springuren. De modernisering loopt hand in hand met het ICT-gebeuren en zo werd een van de bevrageenden aangesteld in zijn/haar school als ICT-deskundige. Voor deze leerkracht is dit dus weer een extra taak die bovenop het lesgeven komt, zonder hier extra voor betaald te worden. Een andere bevragee heeft in het begin van zijn/haar carrière gewerkt als studiemeester en opvoeder bovenop zijn/haar opdracht als leerkracht. Later in zijn/haar carrière solliciteerde deze persoon opnieuw voor een zorgopdracht op school om iemand te vervangen die langdurig ziek was. Dit was een voltijdse betrekking die hij/zij bovenop zijn/haar voltijdse betrekking als leerkracht deed. De bevragee wilde dit enkel doen op voorwaarde dat hij/zij hiervoor beloond werd. Uiteindelijk werd er dan toegezegd op 40% loon van een voltijdse opdracht en heeft deze leerkracht hier op toegezegd. Deze bevragee gaf ook nog het volgende aan: *“Op de dag dat ik daarmee begon kwam de directeur mij zeggen dat er geen vervanging voor mij was en dat het lesgeven voorging. Toch vroeg hij of het mogelijk was om de twee samen te blijven doen?”*. Ook toezichten houden behoort tot het takenpakket van een leerkracht, zo gaven sommigen aan op een school te werken of gewerkt te hebben waar elke leerkracht een middag en een voormiddag per week toezicht moet houden.

Iets wat er voor vele wetenschapsleerkrachten bijkomt, is het verantwoordelijk zijn voor een labo. Dit kost hen meerdere uren per week tijd om in orde te hebben: *“Na mijn uren komt de afwas, iets wat ik thuis niet doe, maar in mijn labo chemie moet dit wel om alles op orde te houden.”* Samenvattend voor dit deel rond werkdruk zei een van de bevrageenden: *“Laat ons gewoon lesgeven en stop met vanalles uit te vinden om de mensen nog meer aan het werk te zetten.”*

3.5 Lerarentekort op school

Het volgende onderwerp dat in de focusgroepen besproken werd, was het opmerken van het lerarentekort. Het lerarentekort wordt op verschillende vlakken duidelijk opgemerkt door de bevrageden. Zo zijn er, volgens een bevragede, klassen die bijna de helft van de tijd in de studie moeten zitten. Hij/zij gaf wel aan dat dit afhankelijk is van klas tot klas, een algemene uitspraak doen over bepaalde vakken specifiek waarbij een lerarentekort opgemerkt werd, kon hij/zij ook niet.

Om de leerlingen zoveel mogelijk uit de studie te houden, doen veel leerkrachten extra uren omdat er geen vervanging gevonden wordt. Een andere bevragede gaf aan dat dit ook schoolgebonden is en er vooral een tekort is aan leerkrachten voor de vakken Frans, Wiskunde en Nederlands. Een deel van de bevrageden gaf daarnaast aan dat ze merkten dat er weinig tot geen vervanging gevonden werd wanneer zijzelf of collega's uitvielen wegens ziekte of andere persoonlijke redenen. Een van de bevragede vertelde dat er in dat geval naar de andere leerkrachten binnen de vakgroep gekeken wordt om deze uren over te nemen. De directie zou wel aangeven dat ze de kans hebben om nee te zeggen, maar eigenlijk is dat niet zo. Zo zei een bevragede: *“Als leerkracht ben je eigenlijk heel onzeker ... als leerkracht is het toch altijd een beetje gissen welke vakken er op je papiertje gaan staan op 31 augustus ... Dus er zit ergens ook wel een druk over u van: ‘ja als jij nu uren gaat weigeren om die over te nemen, wat voor gevolgen heeft dat dan voor uw opdracht?’ Waardoor leerkrachten meer uren beginnen te doen, maar door meer uren te doen vallen die leerkrachten ook uit ... dat is een domino effect dat er bezig is”*. Dit gegeven werd ook door andere bevrageden opgemerkt. Er werd hieraan nog toegevoegd dat de kwaliteit van het lesgeven hierdoor ook daalt, aangezien er door deze extra uren niet genoeg tijd is om lessen voor te bereiden. Een andere bevragede vertelde dat hij/zij een aantal uren geschiedenis moest geven ondanks dat hij/zij dit nooit gestudeerd heeft.

Verder beweerde een bevragede dat door het lerarentekort de lat ook lager zou liggen, niet alleen voor leerlingen, maar ook voor leerkrachten: *“Ik zie mensen nu beginnen in het onderwijs en dan denk ik: ‘als ik 15 jaar geleden hier zo kwam solliciteren, was ik nooit aangenomen’*.” Als laatste gaf een bevragede die pas in het onderwijs stond aan dat het niet moeilijk was om werk te vinden, er was namelijk altijd ergens wel een plaats waar hij/zij voor een bepaalde duur een vervanging kon doen of ergens kon gaan werken.

Om de focusgroep af te ronden, werd er aan de deelnemers nog gevraagd wat hij/zij zouden veranderen aan het onderwijssysteem. Verschillende punten werden aangehaald, met om te beginnen een wijziging van de bacheloropleiding. Eén van de bevrageden stelde namelijk voor om eerst 1,5 jaar of twee jaar een theoretische opleiding te geven, om de studenten dan volledig te laten meedraaien in een school en ook regelmatig voor de klas te laten staan.

Verder zien de bevrageden graag een minister van onderwijs die zelf effectief voor de klas heeft gestaan. Een bevragede vertelde: *“Onze Ben Weyts zit daar op zijn stoel ergens in Brussel en beveelt ons dingen die wij moeten opvolgen zonder te weten wat er effectief in de klas, op school, in een team gebeurt, hoe de leerkracht-leerling connectie is, wat er loopt. Want het zijn allemaal zeer mooie scenario's die worden gecreëerd, maar er wordt niet nagedacht over of het haalbaar is, of het mogelijk is, of ze het klaar krijgen in alle scholen, want er zullen scholen zijn waar het wel kan, maar er zijn heel veel scholen die daar enorm mee struggelen en daar wordt niet naar gekeken”*. Een andere bevragede vulde hierbij aan: *“Hij belooft inderdaad heel veel, maar ook ik denk soms van: ‘kom, haal hem eens een paar maandjes van zijn stoel en zet hem eens voor de klas en dan zal hij het wel beseffen’*.” De andere bevrageden deelden dezelfde mening.

Ten slotte gaf een bevragede aan dat het ook belangrijk is om met de tijd mee te gaan: *“Er is zoveel veranderd de afgelopen jaren maar de manier waarop wij ons onderwijs organiseren is nog altijd niet veranderd. Da kan toch niet he?”*

Discussie en conclusie

In totaal werd er via de vragenlijst relevante data verzameld van 346 leerkrachten en ex-leerkrachten uit het secundair onderwijs in Vlaanderen. In deze vragenlijst kregen de respondenten ook de kans om bij bepaalde vragen wat meer uitleg te geven rond hun antwoord. Uiteindelijk namen tien van deze respondenten later ook nog deel aan een van de drie focusgroepen die als doel hadden om meer diepgaande kwalitatieve data te verkrijgen.

Een eerste opvallend resultaat dat voortkwam uit de vragenlijst was dat 47 of te wel 13,6% van deze respondenten gestopt zijn met hun job als leerkracht en dat het merendeel hiervan dit deed binnen de eerste vijf jaar van hun loopbaan. Dit gegeven komt overeen met bevindingen uit de literatuur (*Een op drie beginnende leerkrachten stapt binnen vijf jaar uit onderwijs*, 2021; Laeremans & Weyts, 2020). Wat hierbij opvalt, is dat de meesten van deze groep die gestopt zijn binnen de eerste vijf jaar een leeftijd hebben tussen de 20 en 40 jaar. De jaren waarin de ex-leerkrachten hun educatief diploma behaalden, liggen voornamelijk tussen de jaren 2000 en nu, wat erop wijst dat het lerarenverloop dus vooral een gegeven is van de laatste jaren. Wel belangrijk hierbij te melden is dat op de vraag 'Wanneer bent u gestopt met uw job als leerkracht?' meer respondenten een antwoord hadden gegeven, dan dat er respondenten aangaven gestopt te zijn als leerkracht. Verder viel ook op dat van de op dit moment tewerkgestelde leerkrachten 25,7% nadenkt over stoppen en dat 33,8% aangeeft soms na te denken over stoppen. Met andere woorden denkt dus minder dan de helft van de huidige leerkrachten uit de vragenlijst helemaal niet aan stoppen met de job, iets dat overeenkomt met de toename van het lerarenverloop.

1. Lerarentekort op school

Uit de kwantitatieve analyse bleek dat 91,9% van de respondenten het lerarentekort in zijn of haar school merkt, wat gezien kan worden als een duidelijke bevestiging voor het feit dat het lerarentekort een sterke impact heeft op de werking van onze scholen. Uit de toelichtingen vanuit zowel de vragenlijst als de focusgroep bleek dat dit vooral merkbaar is doordat veel leerlingen vaak in de studie zitten. Enerzijds hebben leerkrachten dus meer studietoezichten, maar anderzijds worden de beschikbare lessen niet optimaal gebruikt en missen de leerlingen de kans om bij te leren. Bijgevolg wordt er door de directie regelmatig gevraagd aan leerkrachten om meer uren les te geven zodat de leerlingen minder in de studie terecht komen. Respondenten geven aan vaak niet anders te durven dan dit toe te zeggen, met als gevolg dat deze leerkrachten een hogere werklast ervaren. Daarnaast is het ook mogelijk dat leerkrachten ingezet worden om vakken te geven waarvoor ze zelf helemaal niet gestudeerd hebben. Tenslotte waren de respondenten het er ook over eens dat de lat voor nieuwe leerkrachten lager ligt dan vroeger, waarbij vooral de vakkennis van nieuwe leerkrachten tegenvalt.

Al deze bevindingen tezamen laten duidelijk zien dat het lerarentekort een probleem is met een hele aaneenschakeling van gevolgen. Zo ervaren leerkrachten een steeds hogere werklast, maar daalt ook de algemene kwaliteit van het secundair onderwijs in Vlaanderen. Deze hogere werklast kan leiden tot de uitval van ook deze leerkrachten (DUO onderwijsonderzoek & advies, 2019). Zeker omdat uit de kwantitatieve analyse bleek dat werklast, naast overmatige administratie, de belangrijkste reden is voor leerkrachten om, al dan niet te overwegen om, te stoppen. Bijgevolg toonden de Chi-kwadraattesten dat er een significant verschil bestaat tussen de respondenten die op dit moment (niet) tewerkgesteld waren als leerkracht betreffende de vraag of het lerarentekort merkbaar was op school voor deze respondenten. De meeste ex-leerkrachten gaven namelijk aan dat ze dit op school duidelijk gevoeld hadden, iets wat dus bijgedragen kan hebben aan hun keuze om te stoppen. Daarnaast bleek er ook een significant verband te zijn tussen het aantal uren waaruit de lesopdracht bestaat en of de respondenten nog tewerkgesteld zijn als leerkracht of niet. Degenen die beslisten te stoppen als

leerkrachten hadden namelijk bijna allemaal een lesopdracht gehad van 20 tot 24 uren per week, wat volgens de prestatieoemers van de overheid in de meeste graden overeenkomt met een voltijdse tewerkstelling (Vlaanderen Onderwijs en Vorming, z.d.). Hieruit kan dus afgeleid worden dat leerkrachten die een beperktere lesopdracht hebben, minder vaak beslissen om te stoppen en dat de werkdruk dus echt wel bijdraagt aan de keuze om te stoppen. Om meer leerkrachten aan boord te houden, moet er dus gekeken worden naar mogelijke oplossingen om de overmatige administratie en de werkdruk te doen afnemen.

Ook al speelt overmatige administratie, voor zowel ex-leerkrachten als leerkrachten die denken aan stoppen, een rol in de keuze, toch blijkt het dat deze laatste groep deze factor significant belangrijker vindt dan de reeds gestopte leerkrachten. Het is dus mogelijk dat de hoeveelheid administratie die bij de job komt kijken de laatste jaren nog is toegenomen, waardoor dit zwaarder doorweegt voor de nog tewerkgestelde leerkrachten.

2. Voorbereiding door de educatieve opleiding

Het gegeven dat de vakkennis van nieuwe leerkrachten volgens de respondenten sterk is afgenomen, hangt onder andere samen met de educatieve opleiding. Ondanks het feit dat de meerderheid van de respondenten aangaf een educatieve bachelor (51,7%) of master (38,4%) gevolgd te hebben, geeft namelijk 56,6% van de respondenten aan zich niet goed voorbereid te voelen op de job als leerkracht. Bij de focusgroepen kwam dan ook naar boven dat velen, voor elke les, ook nog heel wat tijd steken in het zelf studeren van de lesinhoud. Omdat er ook vaak verschillende vakken gegeven worden, voelen de leerkrachten zich in geen enkel vak expert, iets wat tot een onzeker gevoel leidt en zelfs een reden kan zijn om te stoppen met de job. Respondenten zagen hiervoor als oplossing dat er bij de educatieve opleidingen zowel in de lessen als tijdens de stage vooral op vakkennis gefocust moet worden. Zij zien dit als een mogelijkheid omdat velen van mening zijn dat ten eerste de hoeveelheid stage-uren verwaarloosbaar is, maar dat deze daarnaast ook geen realistisch beeld geven over wat de job werkelijk inhoudt. Iets waar leerkrachten, eens ze tewerkgesteld waren, dan ook van opkeken, was de hoeveelheid extra taken, met dan voornamelijk de administratie, die erbij komt kijken. Zo gaf maar liefst 96% van de respondenten aan van mening te zijn dat er veel extra taken bovenop het lesgeven komen en 80,1% had dit niet verwacht voor aanvang van de tewerkstelling. Dit gegeven werd in de focusgroep duidelijk bevestigd; zo spraken respondenten over het feit dat vooral het leerlingvolgsysteem (LVS) veel extra administratie vraagt. Hiernaast organiseren sommige leerkrachten op vraag van leerlingen ook nog extra projecten, zoals bijvoorbeeld een sensibiliseringscampagne rond non-binair zijn, maar moet er ook toezicht gehouden worden en moeten de wetenschapsleerkrachten hun laboruimte proper houden. Verder gaf 91% van de respondenten ook aan zich niet goed voorbereid te voelen op de omgang met gedragsstoornissen bij leerlingen.

Ondanks het feit dat de educatieve opleidingen zijn veranderd in 2019 (Van Droogenbroeck, 2017), worden bovenstaande bevindingen door personen uit alle leeftijdscategorieën bevestigd. Dit is een belangrijke bevinding die aantoont dat er, om het lerarentekort aan te pakken, al naar het begin van de weg naar de job als leerkracht, namelijk de educatieve opleidingen, gekeken moet worden om aanpassingen door te voeren. Het is namelijk de bedoeling om leerkrachten in spé klaar te stomen voor de job van leerkracht via een educatieve opleiding. Onder andere doordat deze nu geen realistisch beeld geven over het leerkracht zijn, stoppen vele nieuwe leerkrachten al binnen de eerste vijf jaar van hun tewerkstelling. Om dit lerarenverloop te verminderen, zouden de educatieve opleidingen dus uit meer stage-uren mogen bestaan, waarbij er ook meer aandacht wordt besteed aan de extra taken die bij de job komen kijken. Zo zijn nieuwe leerkrachten nu heel goed voorbereid op het vlak van lesvoorbereidingen uitschrijven, maar weten zij vaak niet hoe om te gaan met een jaarplan, het leerlingvolgsysteem, maar ook het gedrag van leerlingen. Uit de maatregelen die Ben Weyts heeft opgesteld om het lerarentekort tegen te gaan (zie *Bijlage 1*), blijkt wel dat er actie zal worden ondernomen tegen het onrealistische beeld dat de lerarenopleiding schetst over de job. Zo zal er op

lange termijn een intensere samenwerking moeten komen tussen de lerarenopleiding en de scholen om de voeling met het werkveld te garanderen, maar natuurlijk blijft het afwachten hoe dit in de praktijk zal verlopen.

Het feit dat deze onrealistische voorbereiding een rol kan spelen in de keuze om te stoppen, wordt ook versterkt uit bevindingen van de kwantitatieve analyse. Hieruit bleek dat 73% van de leerkrachten die soms denken aan stoppen en 68% van de leerkrachten die vaker denken aan stoppen, aangaven dat hun beeld van de job veranderd is na hun tewerkstelling, terwijl dit voor leerkrachten die niet denken aan stoppen 55% was. De grootste factor die het beeld van deze leerkrachten veranderde, was de onverwachte hoeveelheid extra werk bovenop het lesgeven. Volgens een van de respondenten is de ondersteuning vanuit de werkomgeving een belangrijke factor die bijdraagt aan het feit of je beeld na de tewerkstelling als leerkracht veranderd. Dat deze factor op zich bijdraagt aan de keuze om al dan niet te stoppen met de job, kwam ook naar voren uit de kwantitatieve analyse en werd daarnaast ook al in de literatuur aangehaald (Borman & Dowling, 2008). Ex-leerkrachten en degenen die nadenken over stoppen zien dit wel vaker als een reden dan leerkrachten die soms denken te stoppen. Een bewustmaking rond het belang van de ondersteuning die vanuit de werkomgeving komt, kan dus een positieve invloed hebben op het lerarenverloop en dit onder andere doordat meer ondersteuning ook zal leiden tot een lagere werkdruk, hetgeen als een van de belangrijkste redenen werd aangegeven in de kwantitatieve analyse om eventueel te stoppen met de job.

3. Waardering van de leerkracht

Verder bleek uit de focusgroepen ook dat veel leerkrachten vinden dat er iets moet veranderen aan het beeld dat de maatschappij heeft over leerkrachten. Ook al is er in het onderwijs geen sprake van fiscale voordelen zoals een bedrijfswagen, maaltijdcheques of ecocheques, toch leeft er in de maatschappij het beeld dat leerkrachten bijna niet moeten werken, maar toch goed betaald worden en veel vakantie hebben. Dit algemene beeld dat leeft in de maatschappij, heeft ook een invloed op hoe gewaardeerd leerkrachten zich voelen. Hierbij blijkt er een significant verschil te zijn in het gevoel van waardering tussen de respondenten die nadenken over stoppen of niet. Zo gaf een grote meerderheid van de respondenten die, al dan niet soms, nadenken over stoppen, aan zich (vaak) niet gewaardeerd te voelen.

Uit de focusgroepen bleek namelijk dat leerkrachten de minste waardering uit de samenleving ontvangen, waarbij soms ook eigen familieleden dit algemene beeld van de maatschappij volgen. Verder werd ook aangehaald dat leerlingen de laatste jaren minder en minder waardering tonen en dat ook de ouders veranderd zijn in hun gedrag naar leerkrachten toe. Uit de resultaten blijkt dat dan ook dat voornamelijk de ex-leerkrachten de relatie met de ouders niet als een factor zien die bijdraagt aan hun beslissing om te stoppen, terwijl leerkrachten die denken aan stoppen dit eerder wel aan als een mogelijke reden zien. Dit verschil kan wijzen op het feit dat de leerkracht zich minder gewaardeerd voelt dan vroeger doordat er een gebrek is aan sociaal respect. Zo spreken ouders namelijk vaker leerkrachten aan zodat deze zich verantwoordelijk voelen voor de resultaten, maar ook voor gebeurtenissen in het klaslokaal (Van Droogenbroeck et al., 2020; Struyven & Vanthournout, 2014).

Ondanks dat het gedrag van leerlingen zelf niet als een belangrijke reden om eventueel te stoppen naar voren kwam uit de vragenlijst, vinden de deelnemers van de focusgroep dit wel. Daarbovenop komt namelijk ook dat de school zelf andere waarden heeft omtrent het gedrag dat leerlingen moeten vertonen, waardoor ook hierdoor de leerkrachten minder steun vanuit de werkomgeving ervaren. De respondenten waren het er dan ook over eens dat de meeste waardering van andere leerkrachten komt, iets wat het gegeven rond het belang van de ondersteuning uit de werkomgeving beaamt. Omdat de grote meerderheid van de respondenten, die al dan niet soms nadenken over stoppen, zich niet gewaardeerd voelt, kan een positieve verandering in de perceptie die andere mensen over de job van leerkracht hebben, mogelijk leiden tot een minder groot lerarenverloop.

4. Het belang van andere factoren in de keuze om te stoppen

Uit *Tabel 3* blijkt dat leerkrachten die overwegen te stoppen vaker een hoger getal aanduiden op de likertschaal dan ex-leerkrachten. Met andere woorden vinden zij veel factoren een belangrijker reden om eventueel te stoppen dan ex-leerkrachten. Mogelijks kan deze bevinding verklaard worden doordat degenen die nadenken over stoppen op dit moment nog steeds tewerkgesteld zijn en er, vergeleken met de periode waarin de ex-leerkrachten nog aan het werk waren als leerkracht, zaken veranderd zijn. Ook komen de ex-leerkrachten al een tijdje niet meer in aanraking met verschillende van deze factoren, terwijl dit voor nog tewerkgestelde leerkrachten dagelijkse materie is, waardoor hun mogelijke ergernissen hier rond hoger kunnen liggen.

Uit de resultaten van de vragenlijst bleek dat loon, door leerkrachten die denken aan stoppen, als een factor wordt gezien die bijdraagt aan hun keuze, een gegeven dat overeenkomt met de literatuur (Ingersoll, 2003; Wayens, 2016). De reeds gestopte leerkrachten en degenen die soms denken aan stoppen, vinden, net zoals de deelnemers van de focusgroep, dit niet het geval. Verder werd door de kwantitatieve analyse ook duidelijk dat werkonzekerheid door leerkrachten die denken aan stoppen eerder niet als een mogelijke reden werd gezien, terwijl ex-leerkrachten dit eerder wel vinden. Ook dit werd in de focusgroep verduidelijkt door een respondent die aanhaalde het vervelend te vinden om in onzekerheid te leven over het feit of hij/zij volgend schooljaar nog terug zou mogen komen en misschien wel eens wilde kijken of hij/zij geen andere talenten heeft en dus eens een andere job moet proberen. Doordat deze persoon zeker wist snel terug in het onderwijs te kunnen stappen door het lerarentekort, en dus eigenlijk wel werkzekerheid heeft, dacht hij/zij hier serieus over na. Het is dus mogelijk dat, doordat het lerarentekort vroeger een minder prominent probleem was, het voor reeds gestopte leerkrachten soms moeilijker was om een vaste job te vinden binnen het onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2019). Daarnaast bleek voor de respondenten ook de mate van betrokkenheid die ze bij beslissingen hebben, van belang om, eventueel, te stoppen. Dit kan gekoppeld worden aan het gebrek van doorgroeien dat in de literatuur als een belangrijke reden van stoppen wordt aangekaart (Ingersoll, 2003; Borman & Dowling, 2008). Behalve dat leerkrachten binnen de job niet kunnen groeien in verticale zin, is ook het groeien in horizontale zin vaak beperkt, waardoor ze vaak niet gehoord worden bij beslissingen die ook voor hen belangrijk zijn. In tegenstelling tot de voorgaande factoren, blijkt COVID-19 door leerkrachten helemaal niet gezien te worden als een mogelijke reden om te stoppen als leerkracht. Op het moment dat deze vragenlijst verspreid werd, was de pandemie al over zijn hoogtepunt heen, wat ertoe kan bijdragen dat dit niet in rekening gebracht wordt door leerkrachten die denken aan stoppen.

Ten slotte vielen er geen grote verschillen waar te nemen tussen de verschillende groepen leerkrachten (gestopt en (soms) nadenken over stoppen) op vlak van de meningen rond het gedrag van leerlingen, demoralisatie en persoonlijke redenen. De gemiddelde antwoorden lagen hier namelijk tussen de drie en vier, hetgeen aangeeft dat deze factoren wel enigszins kunnen meespelen in de beslissing om al dan niet te stoppen.

5. Conclusie

Naast het feit dat deze masterproef een algemeen beeld schetst van het actuele en prominente probleem omtrent het lerarentekort in het secundair onderwijs van Vlaanderen, wordt er ook onderzocht wat de belangrijkste redenen zijn voor leerkrachten om, al dan niet misschien, te stoppen met hun job. De resultaten tonen dat vooral de hoge werkdruk en de hoeveelheid administratie ertoe leiden dat een leerkracht nadent over stoppen of effectief stopt. Om het lerarenverloop, en dus ook het lerarentekort, te beperken in de toekomst, moet er ten eerste gekeken worden hoe de werkdruk en berg administratie verminderd kunnen worden. Daarnaast zijn er ook veranderingen nodig in de educatieve opleidingen zodat deze leerkrachten in spé beter voorbereid zijn op de verschillende aspecten van de job. Ten slotte zouden een toename in de ondersteuning vanuit de werkomgeving en een verandering in het beeld dat

de maatschappij heeft over de leerkracht, ervoor kunnen zorgen dat er meer leerkrachten aan boord blijven. Door middel van meer ondersteuning vanuit de werkomgeving zou onder andere ook al de werkdruk, hetgeen uit deze analyse de belangrijkste factor blijkt te zijn in de keuze om al dan niet te stoppen, verminderen.

Ondanks het feit dat deze masterproef enkele interessante bevindingen omtrent het lerarentekort en -verloop naar voren brengt, moeten hier ook enkele kanttekeningen bij gemaakt worden. Zo was onze vragenlijst die online verspreid werd, niet optimaal opgesteld waardoor er uiteindelijk bepaalde data niet meegenomen is in de analyses om zo te verzekeren dat de dataset zuiver was. Ook waren er minder aanwezigen op de focusgroepen dan gewenst. Het is dus mogelijk dat vooral degenen met een zeer uitgesproken mening zich geëngageerd hebben om hieraan deel te nemen, waardoor de focusgroepen mogelijks niet de gemiddelde mening van leerkrachten reflecteren. Niettegenstaande de lage respons op de deelname voor een focusgroep, heeft een groot aantal personen de online vragenlijst ingevuld. Doordat er zoveel respons was van respondenten van verschillende leeftijdsgroepen, scholenkoepels, graden en gemeenten of steden over heel Vlaanderen, kan men stellen dat de stemmen van een diverse groep (ex-)leerkrachten gehoord konden worden in dit onderzoek.

Vervolgstudies worden aangeraden om een breder beeld te krijgen over wat er net speelt bij leerkrachten zodat er naar een gerichte oplossing kan gezocht worden voor het lerarentekort. Er wordt aangeraden om bij deze vervolgstudies een vragenlijst naar alle scholen van het secundair onderwijs in Vlaanderen te sturen, zodat er een nog grotere respons zal zijn en er zo ook meer mensen geëngageerd zullen zijn om deel te nemen aan een focusgroep of interview. Daarnaast zou het betrekken van een groter aantal ex-leerkrachten bijkomende inzichten kunnen bieden. Kortom, dit onderzoek is een verdere stap naar het begrip van de problemen in het onderwijslandschap betreffende het lerarenverloop, zodat hier in de toekomst op ingespeeld kan worden.

Bronvermelding

- Bhandari, P., & Merkus, K. (2021, 6 juli). *Een introductie tot kwalitatief onderzoek | Uitleg & voorbeelden*. Scribbr. <https://www.scribbr.nl/onderzoeksmethoden/kwalitatief-onderzoek/>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Cui, B., & Richardson, A. (2016). Factors influencing Australian teachers' intent to leave the teaching profession. In *14th Australasian data mining conference, Canberra, ACT, Australia*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/311735299_Factors_influencing_Australian_teachers'_intent_to_leave_the_teaching_profession.
- De Boer, F. (2006). Mixed Methods : een nieuwe methodologische benadering? *KWALON*, 11(2). <https://doi.org/10.5117/2006.011.002.002>
- De Wilde, B. (2021, 26 oktober). *Lerarentekort: "Lessen en klassen extra nemen, houden we niet vol"*. Klasse. Geraadpleegd op 11 april 2022, van <https://www.klasse.be/322080/lerarentekort-getuigenis-directeur-houden-we-niet-vol/>
- De Wilde, B. (2020, 14 januari). *"Zonder vakkennis geen goede lessen"*. Klasse. Geraadpleegd op 11 april 2022, van <https://www.klasse.be/214694/zonder-vakkennis-geen-goede-lessen/>
- Den Brok, P., Wubbels, T., & Van Tartwijk, J. (2017). Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands. *Teachers and Teaching*, 23(8), 881–895. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2019). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018–2028* (D/2019/3241/138). Koen Pelleriaux, algemeen directeur. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/30960>
- Departement Onderwijs en Vorming. (2021). *Vlaams onderwijs in cijfers 2020-2021*. Ann Verhaegen, Secretaris-generaal <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/47260>
- Dierckx De Casterlé, B., Gastmans, C., Bryon, E., & Denier, Y. (2012). QUAGOL: A guide for qualitative data analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.09.012>
- DUO onderwijsonderzoek & advies. (2019) *Rapport Onderzoek Lerarentekort*. https://www.poraad.nl/system/files/werkgeverszaken/rapport_po-raad_-_onderzoek_lerarentekort_2019.pdf
- Een op drie beginnende leerkrachten stapt binnen vijf jaar uit onderwijs. (2021, 5 december). *Knack*. https://www.knack.be/nieuws/belgie/een-op-drie-beginnende-leerkrachten-stapt-binnen-vijf-jaar-uit-onderwijs/article-news-1808747.html?cookie_check=1641802716
- Gordts, P. (2019, 1 september). *Lerarentekort én nieuwe eindtermen: voor directeurs is het begin van het schooljaar een race tegen de klok*. De Morgen. Geraadpleegd op 11 april 2022, van

<https://www.demorgen.be/nieuws/lerarentekort-en-nieuwe-eindtermen-voor-directeurs-is-het-begin-van-het-schooljaar-een-race-tegen-de-klok-b5fd2c85/>

- Ingersoll, R. (2003). Is There Really a Teacher Shortage? *University of Pennsylvania Scholarly Commons*, 1–34. https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=gse_pubs
- Ingersoll, R. M. (2004). *Why Do High-Poverty Schools Have Difficulty Staffing Their Classrooms with Qualified Teachers?* Scholarly Commons. Geraadpleegd op 11 april 2022, van https://repository.upenn.edu/gse_pubs/493/?utm_source=repository.upenn.edu%2Fgse_pubs%2F493&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Kelly, N., Cespedes, M., Clara, M., & Hanaher, P. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 93–113. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 775–794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.004>
- Laeremans, J., & Weyts, B. (2020). *Vlaamse overheid: schriftelijke vraag: Uitval beginnende leerkrachten- Maatregelen* (Nr. 9). <https://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1614561>
- Lindqvist, P., & Nordänger, U. K. (2016). Already elsewhere – A study of (skilled) teachers' choice to leave teaching. *Teaching and Teacher Education*, 54, 88–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.010>
- Meredith, C., Van den Noortgate, W., Struyve, C., Gielen, S., & Kyndt, E. (2017). Information seeking in secondary schools: A multilevel network approach. *Social Networks*, 50, 35–45. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2017.03.006>
- Olsen, B., & Anderson, L. (2007). Courses of Action. *Urban Education*, 42(1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/0042085906293923>
- Raats, I. (2019). Handleiding Focusgroepen: Een praktische handleiding voor de organisatie, begeleiding en analyse van focusgroepen. Geraadpleegd op 25 mei 2022, van https://participatiekompas.nl/media/pdf/handleiding_focusgroepen_2019_april_-tg.pdf
- Šorgo, A., Dojer, B., Golob, N., Repnik, R., Repolusk, S., Pesek, I., Ploj Vrtič, M., ŠPernjak, A., & ŠPur, N. (2018). Opinions about STEM content and classroom experiences as predictors of upper secondary school students' career aspirations to become researchers or teachers. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(10), 1448–1468. <https://doi.org/10.1002/tea.21462>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>
- Struyven, K., Vrancken, S., Brepoels, K., Engels, N., & Lombaerts, K. (2012). Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Neen, dank u. Een onderzoek naar de redenen van gekwalificeerde leraren

om niet te starten in het onderwijs na afstuderen of na korte tijd er uit te stappen. *Pedagogische Studiën*, 89, 3-19.

Tot 18 uur studie per week voor sommige leerlingen door lerarentekort. (2021a, 15 oktober). *Knack*. https://www.knack.be/nieuws/belgie/tot-18-uur-studie-per-week-voor-sommige-leerlingen-door-lerarentekort/article-news-1790081.html?cookie_check=1649696860

Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2020). *Talis 2018 Vlaanderen* (Volume II VUB). <http://talis2018.be/wp-content/uploads/2020/03/TALIS-2018-Vlaanderen-Volume-II.pdf>

Van Droogenbroeck, H. (2017, 21 augustus). “Wervende en kwalitatieve lerarenopleidingen” in de maak? Oproep voor een democratische school. <https://www.skolo.org/nl/2016/10/16/wervende-en-kwalitatieve-lerarenopleidingen-in-de-maak/#:%7E:text=Sinds%201%20september%202007%20zijn,vakinhoudelijke%20basisopleiding%20of%20een%20beroepservaring>.

Van Laere, M. (2016, 17 oktober). “Goede relatie met collega’s maakt leraren gelukkig”. *Klasse*. Geraadpleegd op 11 april 2022, van <https://www.klasse.be/53699/goede-relatie-collega-leraren-gelukkig/>

Van Roy, V. (2021, 28 oktober). *Het lerarentekort is nu een acuut probleem, maar het is niet dat we het niet zagen aankomen*. *Knack*. https://www.knack.be/nieuws/belgie/het-lerarentekort-is-nu-een-acuut-probleem-maar-het-is-niet-dat-we-het-niet-zagen-aankomen/article-opinion-1794507.html?cookie_check=1649585242

Verstraete, A. V., & Segers, F. S. (2020, 20 december). *Onderwijskoepels verdeeld over nieuwe eindtermen: katholiek net is ontstemd, GO! en OVSG zien perspectief*. *vrtnws.be*. Geraadpleegd op 11 april 2022, van <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2020/12/19/eindtermen/>

Vlaanderen Onderwijs en Vorming. (2021, 6 december). *Extra maatregelen in de strijd tegen het lerarentekort*. *Onderwijs.Vlaanderen.be*. Geraadpleegd op 15 april 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nieuws/extra-maatregelen-in-de-strijd-tegen-het-lerarentekort>

Vlaanderen Onderwijs en Vorming. (z.d.). *Prestatienoemers voor onderwijzend personeel*. *Onderwijs.Vlaanderen.be*. Geraadpleegd op 1 juni 2022, van <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-loopbaan/je-opdracht/prestatieregeling/prestatienoemers-voor-onderwijzend-personeel#tabel-prestatienoemers>

VLOR. (2019). *Over het project*. Geraadpleegd op 11 april 2022, van <https://www.vlor.be/project-de-leraar>

Volders, K., & De Wilde, J. (2019). *Nieuwe routes naar het leraarschap: teach for belgium*. <http://teachforbelgium.org/wp-content/uploads/2020/01/Artikel-Nieuwe-routes-naar-het-lerarschap.pdf>

Wayens, B., Delvaux, B., Marissal, P., Vermeulen, S., Quittelier, B., & Janssens, R. (2016). De nood aan leerkrachten in het Brussels Gewest tegen 2020. *Brussels Studies*. <https://doi.org/10.4000/brussels.1381>

Weber, M. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek* (pp.177-202). Boom Lemma.

Willems, F. (2021, 10 februari). Nieuwe eindtermen in secundair onderwijs zijn goedgekeurd: wat zijn ze en wat betekenen ze voor uw kind? vrtnews.be.
<https://www.vrt.be/vrtnews/nl/2021/02/09/duiding-eindtermen/>

Bijlagen

Bijlage 1: Extra maatregelen in de strijd tegen het lerarentekort

Tabel 5:

Extra Maatregelen in de Strijd tegen het Lerarentekort, goedgekeurd door de Vlaamse regering op 3 december 2021

Maatregelen voor dit schooljaar

1. **Méer zij-instromers** kunnen **méer anciënniteit** meenemen. **Voor méer vakken:** De lijst met knelpuntvakken wordt uitgebreid met 12 extra vakken en 2 ambten (Biologie, Chemie, Fysica, Natuurwetenschappen, Aardrijkskunde, Economie, Informatica, Duits, Engels, Latijn, Project algemene vakken, Techniek, Directeur (in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs), ICT-coördinator (in het basisonderwijs en in het secundair onderwijs))
2. **Méer anciënniteit**
 - Tot 10 jaar voor de volledige lijst met knelpuntvakken en –ambten.
 - Daarbovenop blijft het systeem van nuttige ervaring behouden, net als de mogelijkheid tot toekenning van extra anciënniteit voor een periode van maximaal 10 jaar.
3. **Masters** met een pedagogisch bekwaamheidsbewijs kunnen **aangesteld en benoemd** worden in het basisonderwijs, met de verloning van een bachelor.
4. Leerkrachten krijgen **extra loon voor extra uren lesgeven** bovenop hun gewone lesopdracht, inclusief de zogenaamde plage-uren.
5. Leerkrachten in bijvoorbeeld eindeloopbaanverlof of zorgverlof moeten de mogelijkheid krijgen om dat **verlof deeltijds en tijdelijk op te schorten**, zonder dat ze financieel nadeel ondervinden of rechten verliezen. Zo kunnen mensen die dat willen en kunnen een school tijdelijk uit de nood helpen. Vlaams minister van Onderwijs contacteerde hiervoor de bevoegde federale en Vlaamse gemeenschapsministers.
6. **Gepensioneerde leerkrachten** die nog enkele uren willen lesgeven, mogen hier fiscaal niet voor gestraft worden. Pensioen combineren met lesgeven moet, zoals tijdens de coronacrisis, mogelijk zijn. Vlaams minister van Onderwijs contacteerde hiervoor de bevoegde federale en Vlaamse gemeenschapsministers.
7. Scholen krijgen de mogelijkheid om, wanneer ze géén leerkracht vinden, de toegekende **uren-leraar/lestijden voor 20% om te zetten in middelen** a rato van 95% van hun budgettaire equivalentie, die ze kunnen gebruiken om bijvoorbeeld een opvoeder of ander ondersteunend personeel aan te werven.
8. Alle **vacatures** komen via een link op onderwijs websites rechtstreeks van scholen naar kandidaten, zodat er vlotter contact mogelijk wordt.
9. Binnen scholengemeenschappen kan een **interne vacaturebank** de stille reserve van leerkrachten zonder volledige opdracht beter aanboren.
10. Mensen met een **lerarendiploma** die vandaag werken **in een andere sector**, zullen **actief warm gemaakt worden** om (terug) naar het onderwijs te komen, bijvoorbeeld via mailings van de lerarenopleidingen aan alle oud-studenten.
11. De verschillende mogelijkheden om de **vlakke loopbaan te doorbreken** krijgen extra aandacht. Schoolbesturen worden hierover beter geïnformeerd en er komt een rechtstreekse lijn om vragen te beantwoorden.

Maatregelen op langere termijn

1. **Vervangingen** zullen structureel **geclusterd** worden, zodat het interessanter wordt om een vervangingsopdracht te aanvaarden: je krijgt dan een aanstelling zonder versnippering.
2. Er komt een **lerarenloket** waar iedereen die leraar wil worden terecht kan. Vandaag bestaan er veel verschillende kanalen om leraar te worden, maar een centraal aanspreekpunt ontbreekt. Zo weten veel kandidaten bijvoorbeeld niet dat ze al kunnen lesgeven terwijl ze in tussentijd hun pedagogisch bekwaamheidsbewijs halen.
3. Leerkrachten krijgen **na een ziekteverlof** meer kansen om hun lesopdracht geleidelijker terug op te nemen, zodat de stap minder groot wordt. Zwangere leerkrachten die niet meer voor de klas kunnen staan, krijgen andere taken binnen de school die ze voorafgaand aan hun zwangerschapsverlof op een veilige manier kunnen opnemen.
4. **Zij-instromers** zonder pedagogische bekwaamheid kunnen **deeltijds educatief verlof nemen**. Met een '**leerkrachtenbonus**' krijgen ze vrijstelling om een lerarenopleiding te volgen. De school waar de zij-instromer werkt wordt voor de helft gecompenseerd met mogelijke vervangingseenheden, zodat het voor leraren in opleiding (LIO's) werkbaar blijft om het lesgeven en opleiding te combineren.
5. De **bachelorproef/masterproef** krijgt, in overleg met de lerarenopleiding, een alternatieve invulling met meer aandacht voor de praktijkcomponent.
6. De **lerarenopleiding en de scholen** zullen **intenser samenwerken** om de voeling met het werkveld te garanderen.
7. Er is specifieke aandacht voor **diversiteit bij de recrutering van leerlingen secundair onderwijs** voor de lerarenopleiding.
8. **Digitalisering** krijgt een structurele plaats in ons onderwijs.
9. Er wordt onderzocht:
 - Hoe **stagiars bezoldigd** kunnen ingezet worden **voor korte reguliere vervangingen** Onderwijskwalificerende trajecten (OKOT) blijven belangrijk.
 - Hoe **ondersteunende personeelsleden** die in punten zijn aangesteld een **pedagogisch bekwaamheidsbewijs** kunnen halen.
 - Of pilotprojecten over **(tijdelijke) mobiliteit** met Vlaamse en lokale overheden mogelijk zijn.

Noot: Aangepast overgenomen uit *Extra maatregelen in de strijd tegen het lerarentekort* (Onderwijs en Vorming Vlaanderen, 2021)

Bijlage 2: Vragenlijst thesis lerarenverloop

22-05-2022 11:55

Vragenlijst thesis lerarenverloop

Vragenlijst thesis lerarenverloop

Beste leerkracht/ex-leerkrachten die gestopt zijn na 1-10 jaar lesgeven,

Zoals u misschien al gemerkt heeft, is het lerarentekort een groot probleem in Vlaanderen. Zowat één op de drie startende leerkrachten stappen binnen de vijf jaar uit het onderwijs. In opdracht van de Universiteit Hasselt doen wij in onze masterproef onderzoek naar dit lerarentekort in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Er wordt onderzocht hoe leerkrachten de job beleven en welke factoren zorgen voor de beslissing om de job te verlaten.

Dit onderzoek gebeurt aan de hand van onderstaande vragenlijst die bestemd is voor zowel leerkrachten als ex-leerkrachten (gestopt na 1-10 jaar lesgeven) in het secundair onderwijs in Vlaanderen. De resultaten van deze vragenlijst zullen gebruikt worden om mogelijke redenen van het lerarentekort te onderzoeken en eventueel oplossingen aan te reiken aangaande het voorkomen van de uitval van startende leerkrachten. Hierbij zal ook een vergelijking gemaakt worden tussen de verschillende provincies in Vlaanderen. De resultaten van dit onderzoek zullen dus gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden.

Het invullen van de vragenlijst duurt maximaal 10 minuten en is volledig vrijwillig en anoniem. U heeft het recht om uw deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoeft u geen reden te geven en weet u dat daaruit geen nadeel voor u kan ontstaan. Aan het invullen van deze vragenlijst zijn geen risico's verbonden.

Op het einde van de vragenlijst krijgt u ook de mogelijkheid om uw e-mailadres achter te laten zodat wij u kunnen contacteren voor een focusgroep. Deze focusgroep zal per provincie en online georganiseerd worden. We zullen hier meer in detail gaan over hoe u de job als leerkracht beleeft/beleefde en welke factoren de keuze om de job te verlaten beïnvloeden.

Door deel te nemen aan deze vragenlijst gaat u automatisch akkoord met bovenstaande informatie omtrent ons onderzoek.

Heel erg bedankt om uw steentje bij te dragen,
Anke, Elien, Elke, Jessie, Marlies, Sam en Sara

Indien u vragen of opmerkingen heeft over ons onderzoek, kan u ons contacteren via mail:

Anke Deprez: anke.deprez@student.uhasselt.be

Elien Geerits: elien.geerits@student.uhasselt.be

Elke Sinnaeve: elke.sinnaeve@student.uhasselt.be

Jessie Machiels: jessie.machiels@student.uhasselt.be

Marlies Hansen: marlies.hansen@student.uhasselt.be

Sam Bielen: sam.bielen@student.uhasselt.be

Sara Rutten: sara.rutten@student.uhasselt.be

*Vereist

Leeftijdscategorie

1. Tot welke leeftijdscategorie behoort u? *

Markeer slechts één ovaal.

- <20
 20-25
 26-30
 31-40
 41-50
 >50

Tewerkstelling en opleiding

2. Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
 Nee

3. Indien nee, na hoeveel jaar bent u gestopt als leerkracht. Indien ja, duidt u n.v.t. *
aan.

Markeer slechts één ovaal.

- 1-5 jaar
 6-10 jaar
 10+
 N.v.t.

4. In welk jaar startte uw tewerkstelling als leerkracht? *

5. In welk jaar behaalde u uw educatieve diploma? *

Markeer slechts één ovaal.

- N.v.t.
 Anders: _____

6. Wat is uw hoogst behaalde diploma? *

Markeer slechts één ovaal.

- Secundair
 Professionele bachelor
 Academische bachelor
 Academische master
 Anders: _____

7. Welk soort educatief diploma behaalde u (of behaalt u in de nabije toekomst)? *

Markeer slechts één ovaal.

- Master
 Bachelor
 N.v.t.

Vorbereiding op de job

8. Heeft uw educatieve opleiding u goed voorbereid op de job als leerkracht? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
 Nee
 N.v.t.

9. Toelichting (vorige vraag) *

10. Bent u in uw educatieve opleiding voldoende voorbereid op de omgang met leerlingen met gedragsstoornissen? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
- Nee
- N.v.t.

11. Toelichting (vorige vraag) *

Verschillende aspecten van de job

12. In welke finaliteiten geeft/gaf u les? *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Arbeidsmarktfinaliteit (BSO/BUSO)
- Dubbele finaliteit (TSO/KSO)
- Doorstroomfinaliteit (ASO/TSO/KSO)

13. Tot welke koepel behoort/behoorde uw school? *

Markeer slechts één ovaal.

- GO!
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen
- Anders: _____

14. In welke stad/dorp/gemeente ligt/lag uw school? (Meerdere antwoorden mogelijk) *

15. In welke provincie ligt/lag uw school? (Meerdere antwoorden mogelijk) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- Limburg
- Vlaams-Brabant
- West-Vlaanderen
- Oost-Vlaanderen
- Antwerpen

16. In welke graad bent/was u tewerkgesteld? (meerdere antwoorden aanduiden is mogelijk) *

Vink alle toepasselijke opties aan.

- 1ste graad
- 2de graad
- 3de graad

17. Welke vakken geeft/gaf u? *

18. Voor hoeveel uren per week bent/was u tewerkgesteld? (antwoord met enkel een getal) *

19. Hoeveel uren besteedt u gemiddeld per week aan uw job als leerkracht (incl. voorbereidingsuren, verbeteren, etc.)? (antwoord met enkel een getal) *

20. Wat was uw motivatie om leerkracht te worden? *

21. Is uw beeld over leerkrachten veranderd na uw tewerkstelling als leerkracht? *

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

22. Toelichting (vorige vraag) *

23. Vindt u dat er buiten het lesgeven veel extra taken zijn (administratie, toezichten, vervangingen ...)? *

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

24. Toelichting (vorige vraag) *

25. Had u dit verwacht voor u voor het eerst tewerkgesteld werd? *

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

26. Voelt/voelde u zich als leerkracht gewaardeerd? *

Markeer slechts één ovaal.

Ja

Nee

Soms

27. Denkt u erover na om te stoppen? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
 Nee
 Soms

28. Merkt u op school dat er een lerarentekort is in Vlaanderen? *

Markeer slechts één ovaal.

- Ja
 Nee

29. Zo ja, waaraan merkt u dat? Toelichting *

Oorzaken
van
stoppen

Indien u niet meer tewerkgesteld bent als leerkracht, wat zijn de redenen waarom u gestopt bent? Indien niet van toepassing dient u deze volledige sectie niet in te vullen.

30. Loon

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

31. Persoonlijke redenen

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

32. Weinig ondersteuning door de werkomgeving (collega's, directie, ...)

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

33. Betrokkenheid bij het maken van beslissingen

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

34. Gedrag van leerlingen

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

35. Relatie met de ouders

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

36. Werkdruk

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

37. Overmatige administratie

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

38. Werkonzekerheid

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

39. Demoralisatie (het feit dat je te weinig je eigen lerarenstijl kan toepassen bv. niet tevreden met de gebruikte leerboeken)

Markeer slechts één ovaal.

0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

40. Covid-19

Markeer slechts één ovaal.

0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

41. Andere?

	<div style="background-color: #4a4a9a; color: white; padding: 5px; display: inline-block; text-align: center;"> Oorzaken denken aan stoppen </div> <div style="margin-left: 10px;"> <p>Indien u erover nadenkt om te stoppen als leerkracht, wat zijn de redenen waarom u hierover nadenkt? Indien niet van toepassing dient u deze volledige sectie niet in te vullen.</p> </div>
--	---

42. Loon

Markeer slechts één ovaal.

0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

43. Persoonlijke redenen

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

44. Weinig ondersteuning door de werkomgeving (collega's, directie...)

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

45. Betrokkenheid bij het maken van beslissingen

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

46. Gedrag van leerlingen

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

47. Relatie met de ouders

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

48. Werkdruk

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

49. Overmatige administratie

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

50. Werkonzekerheid

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

51. Demoralisatie (het feit dat je te weinig je eigen lerarenstijl kan toepassen bv. niet tevreden met de gebruikte leerboeken)

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

52. Covid-19

Markeer slechts één ovaal.

	0	1	2	3	4	5	
Oneens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Eens

53. Andere?

Extra opmerkingen

54. Heeft u nog een opmerking of mededeling toe te voegen? *

55. Voor meer diepgang in ons onderzoek betreffende het lerarentekort zijn we *
nog op zoek naar enthousiaste vrijwilligers die willen meedoen aan een online
interview/focusgroep. Wilt u graag een steentje bijdragen aan onze
masterproef, laat dan uw e-mailadres hieronder achter. Alvast bedankt!

Deze content is niet gemaakt of goedgekeurd door Google.

Google Formulieren

Bijlage 3: Focusgroepleidraad

Fase 1: AANVANGSFASE

Stap 1) Verwelkoming en kennismaking

- Verwelkoming en bedankje

Goedemiddag allemaal,

Wij willen jullie ten eerste bedanken voor jullie aanwezigheid vandaag. We appreciëren het ten zeerste dat jullie tijd willen vrijmaken om deel te nemen aan ons onderzoek.

- Voorstelling moderator en observator

VOORBEELD: (nog aan te passen)

Ik ben X, ik ben reeds afgestudeerd als X en ik volg dit jaar nog een educatieve Master in wetenschappen. (Ik sta sinds kort ook zelf voor de klas als leerkracht wiskunde in) Ik zal deze focusgroep modereren en dus in goede banen leiden. X & X? zullen de rol van observator op zich nemen.

- Voorstelling masterproef project

Enkele weken geleden hebben wij een enquête rondgestuurd die jullie hebben ingevuld. Hiervoor willen we jullie nogmaals uitdrukkelijk voor bedanken.

De enquête werd in functie van onze masterproef opgesteld. Onze masterproef over het lerarentekort heeft als doel te kijken naar mogelijke factoren die leiden tot het grote tekort en hierbij willen we graag een vergelijking maken tussen de verschillende Vlaamse provincies.

Stap 2) Informatie betreffende de focusgroep

- Inhoud van de focusgroep

In deze focusgroep gaan we dieper in op enkele resultaten die we vonden bij onze enquête.

- Afspraken voor het verloop van de focusgroep

Ik wil graag benadrukken dat iedereen vrij is om haar/zijn mening te geven. Jullie mogen elkaar aanvullen, de argumenten van een ander weerleggen, vragen stellen aan iemand anders enz. Al hetgeen hier vandaag verteld wordt zal worden opgenomen zodat we deze later kunnen coderen. Na het coderen en het analyseren van de video-opname, zal de opname verwijderd worden. We garanderen jullie dat jullie antwoorden anoniem behandeld zullen worden en dat deze enkel in functie van onze masterproef gebruikt zullen worden. Indien je wenst te antwoorden, kan je via de knop 'hand op steken' het woord vragen. Er is zeker ruimte om met elkaar in gesprek te gaan, maar we zouden willen vragen om elkaar te laten uitspreken tijdens het gesprek. We verwachten dat jullie je camera aanzetten om een vlotte discussie te kunnen waarborgen en gezichtsexpressie alsook andere lichaamstaal in kaart te kunnen brengen.

Hebben jullie op dit moment al vragen of opmerkingen?

Als iedereen het oké vindt, start ik nu de (geluids)opname

Stap 3) Kennismaking met de (ex-)leerkrachten

- Alle deelnemende (ex-)leerkrachten stellen zichzelf kort voor

Jullie weten nu al heel wat over ons, maar nu zouden wij ook graag wat meer over jullie horen. Jullie mogen jullie zelf kort voorstellen. Hieronder enkele richtvragen, maar extra input is altijd welkom.

Richtvragen bij voorstelling

- Ben je op dit moment tewerkgesteld als leerkracht?
- zo ja: Sinds wanneer geef je les? / zo nee: Hoe lang ben je al gestopt?
- In welke graad, jaar en richting geef je les? / In welke graad, jaar en richting heb je les gegeven?
- Welke vakken geef/gaf jij?
- Leeftijdscategorie?
- Voltijdse/deeltijdse aanstelling?
- Vastbenoemd/interims/TADD (tijdelijke aanstelling van voorlopige duur)?
- (Provincie vragen bij West-Vlaanderen/Oost-Vlaanderen/Antwerpen)

Fase 2: HET GROEPSPROCES

Uit onze enquête bleek dat 56% van de respondenten zich niet voldoende voorbereid voelde door de educatieve opleiding. Wat is jullie mening hierover?

Eventuele deelvragen:

- **Welke educatieve opleiding heeft u al dan niet gedaan?**
- Bent u op de hoogte van het **curriculum van de huidige educatieve master?** Merkt u een verschil tussen uw opleiding en de huidige?
- **Wat loopt er volgens u mis** in de educatieve opleiding? Wat zou u veranderen?
- Was u voldoende voorbereid op de omgang met leerlingen met **leermoeilijkheden**?
- **Wat miste u in uw opleiding?** Over welke opleiding gaat het dan? (gedragsstoornissen, vakinhoudelijk indien ze geen extra diploma hebben, klasmanagement, stage...)

Uit onze enquête blijkt dat voor 64% van de respondenten het beeld over de leerkracht veranderd is na de tewerkstelling. Wat is jullie mening hierover?

Eventuele deelvragen:

- Vindt u dat u meer extra werk hebt dan initieel gedacht? Wat verstaat u onder extra werk?
- Hoe denkt u dat een stereotype leerkracht omschreven wordt door de maatschappij? (moeten weinig werken, hebben te veel vakantie, krijgen te veel geld voor wat ze doen...)
- Vindt u dat het grootste deel van de leerkrachten tewerkgesteld/eerder tewerkgesteld in uw school overeenkomt met een stereotype leerkracht?

Uit onze enquête blijkt dat bijna 60% van de respondenten zich soms gewaardeerd voelt als leerkracht. Wat is jullie mening hierover? (19% wel gewaardeerd, 22% niet gewaardeerd)

- In welke zin voelt u zich gewaardeerd als leerkracht? In welke zin niet?
- Heeft u het idee dat het stereotype beeld van de leerkracht hieraan bijdraagt?

Uit onze enquête blijkt dat 96% van de respondenten vindt dat er veel taken zijn buiten het lesgeven. 80% had dit niet verwacht voor de tewerkstelling. Wat is jullie mening hierover? Eventuele deelvragen:

- Wat verstaat u onder 'administratie'?
- Heeft u ooit iemand vervangen? Was dit boven uw voltijdse tewerkstelling op? Heeft u al vaak iemand moeten vervangen?
- Wat is uw mening over nascholingen?

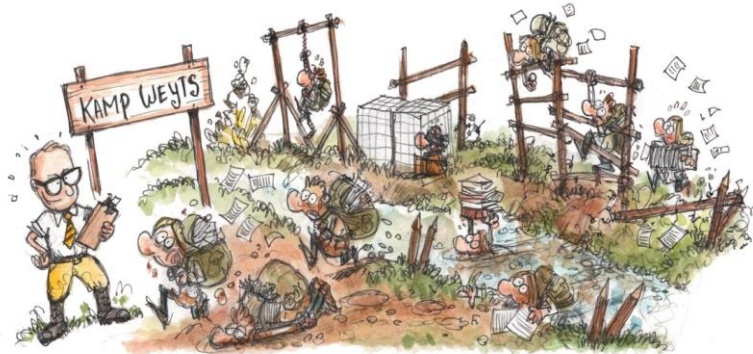
Uit onze enquête blijkt dat 40% van de respondenten er niet over nadenkt om te stoppen. 34% denkt hier soms over na. Wat is jullie mening hierover? (26% denkt er wel over na te stoppen)

- Indien u al gestopt bent, wat was hier de hoofdreden voor?
- Indien u erover nadenkt om te stoppen, wat is hier de hoofdreden voor?
- Indien u niet nadenkt om te stoppen, wat motiveert jou om in het onderwijs te blijven?
- eventuele onderwerpen als het gesprek stilvalt:
 - werkdruk, administratie, werkonzekerheid, covid-19, weinig ondersteuning werkomgeving, loon, persoonlijke redenen, betrokkenheid met het maken van beslissingen, gedrag van leerlingen, relatie met ouders, demoralisatie (eigen materiaal niet kunnen gebruiken)

92% van de respondenten merkt het lerarentekort op school. Wat is jouw mening hierover?

- Zitten er veel leerlingen in de studie op een gewone schooldag?
- Zijn alle vacatures in verband met doceren gevuld op school?
- Zijn er veel leerkrachten afwezig op school?
- Ken jij persoonlijk collega's die uit zijn omwille van een burn-out?
- Zijn er bepaalde vakken waarvoor het probleem van het lerarentekort groter lijkt?

We zouden graag eindigen met een cartoon aan jullie te tonen. Welke gedachten komen er bij jullie naar boven bij het bekijken van deze cartoon?



Wat moet er volgens jou gebeuren om dit lerarentekort aan te pakken?

Of: Wat zou jouw advies voor Ben Weyts zijn om uit deze crisis te geraken?

→ Focusgroep is goed instrument om ook eens over oplossingen voor het lerarentekort na te denken

Fase 3: AFSLUITINGSFASE

Stap 1) Het gesprek afronden

- Afsluiten → laatste vragen + opmerkingen

We gaan het gesprek nu stilaan afronden. Indien jullie eventueel nog opmerkingen of vragen hebben, mogen jullie die nu nog geven of stellen.

Ik stop nu de (geluids)opname

- Opnieuw bedanken + bevestigen anonimiteit

We willen jullie nogmaals zeer hard bedanken voor jullie tijd en medewerking. Zoals in het begin gezegd geweest is, mogen jullie er zeker van zijn dat alle antwoorden anoniem behandeld worden en dat we hetgeen hier gezegd geweest is enkel en alleen gebruiken in functie van onze masterproef.

Stap 2) Bedanking & Afsluiting

- Na het bedanken wordt de focusgroep afgesloten

Bijlage 4: Geïnfomeerde toestemming

Geïnfomeerde toestemming: focusgroep lerarenverloop

U wordt gevraagd deel te nemen aan een wetenschappelijk onderzoek in samenwerking met UHasselt. Voordat u besluit deel te nemen aan dit onderzoek, is het belangrijk dat u begrijpt waarom het onderzoek wordt gedaan en wat het inhoudt. Lees de volgende informatie aandachtig door. Indien er onduidelijkheden of vragen zijn, mag u altijd één van de onderzoekers contacteren (contactgegevens kan u onderaan terugvinden).

Doel en methodologie van het onderzoek

Onze masterproef over het lerarentekort en -verloop heeft als doel om per Vlaamse provincie factoren in kaart te brengen die leiden tot het grote tekort. U nam voorgaand deel aan onze enquête betreffende het onderwerp, vervolgens streven we naar meer diepgang in deze thema's door het uitvoeren van een focusgroep. In deze **online** focusgroep zal er dieper ingegaan worden op enkele opvallende resultaten die we vonden bij onze enquête. De focusgroep zal ongeveer **1,5 uur** duren. De gesprekken zullen opgenomen worden zodat we deze later kunnen uitschrijven. De discussies zullen verbatim (woord voor woord) getranscribeerd (uitgeschreven) worden en nadien worden verwerkt in relevante thema's en subthema's. Na het coderen en het analyseren van de video-opname, zal de opname verwijderd worden. We verwachten dat jullie je camera aanzetten om een vlotte discussie te kunnen waarborgen en gezichtsexpressie alsook andere lichaamstaal in kaart te kunnen brengen.

Houd er rekening mee dat er geen goede of foute antwoorden zijn op vragen van deze focusgroep, we horen graag jullie vele verschillende meningen. Voel u vrij om eerlijk te zijn, zelfs wanneer uw antwoorden in tegenspraak zijn met die van andere groepsleden.

We zouden willen vragen om tijdens de discussie anderen niet te onderbreken. Om dit te bewerkstelligen zullen we tijdens de focusgroep werken met het *digitaal handje* dat opgestoken kan worden in de online meeting.

Deelnemen aan deze focusgroep is geheel **vrijwillig** en u heeft het recht om uw deelname ten allen tijde stop te zetten, daarvoor hoeft u geen reden te geven en zal er geen nadeel voor u ontstaan. Als u ervoor kiest om deel te nemen, wordt u gevraagd om de privacy van andere groepsleden van de focusgroep te respecteren door geen inhoud te onthullen die tijdens de focusgroep is besproken.

Vertrouwelijkheid

De resultaten van deze focusgroep kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Uw naam wordt daarbij niet gepubliceerd, **anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens** is in elk stadium van het onderzoek **gewaarborgd**.

Voordelen en risico's

Er zijn **geen voordelen of risico's** verbonden aan de deelname van onze focusgroep.

Contact

Voor vragen of zorgen kan u terecht bij de onderzoekers:

Anke Deprez: anke.deprez@student.uhasselt.be

Elien Geerits: elien.geerits@student.uhasselt.be

Elke Sinnaeve: elke.sinnaeve@student.uhasselt.be

Jessie Machiels: jessie.machiels@student.uhasselt.be

Marlies Hansen: marlies.hansen@student.uhasselt.be

Sam Bielen: sam.bielen@student.uhasselt.be

Sara Rutten: sara.rutten@student.uhasselt.be

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.

Datum:

Naam en handtekening deelnemer

Naam en handtekening onderzoeker

Bijlage 5. Methoden verwerking kwantitatieve data

5.1 Zuiveren van de databank

Stap 1: alle data werden in de juiste meetniveaus gezet (nominaal, ordinaal, string variabelen...).

Stap 2: onnuttige kolommen (vragen) en deelnemers werden verwijderd. Missende data werd aangevuld.

- Verwijderde vragen:
 - tijdstempel invullen vragenlijst
 - toelichting van voorgaande vraag (5 kolommen)
 - Stad/dorp/gemeente (is enkel om te weten over een goede variëteit is van deelnemers)
 - Welke vakken? (te gevarieerd om groepen van te maken)
 - Uren per week die de leerkracht besteed als leerkracht = lesopdracht + verbeteren + voorbereiden + ... (deze vraag werd door enkelen verkeerd geïnterpreteerd. Omwille van deze reden is deze data niet bruikbaar)
 - Motivatie om leerkracht te zijn (kwalitatieve vraag)
 - *Andere?*-vraag bij redenen om te stoppen (open vraag, kwalitatief) (2 kolommen)
 - Opmerkingen (kwalitatief)
 - e-mail achterlaten voor deelname focusgroep (niet informatief voor analyse)
- In totaal werden 14 kolommen/vragen verwijderd
- Verwijderde deelnemers:
 - één deelnemer vulde bij elke open vraag foutieve info in (kritiek op het onderzoek) en bij elke gesloten vraag gewoon het eerste antwoord → verwijderd uit de vragenlijst (348 deelnemers → 347 deelnemers)
 - één deelnemer vulde bij "vakken" in: *alle lagere school vakken*. Leerkrachten van de lagere school zijn niet de doelgroep van ons onderzoek. Deze persoon werd verwijderd (347 → 346)
- in totaal 2 deelnemers verwijderd
- Aanvullen van "missende" data door foutieve manier van antwoorden
 - bv 22uren → 22, 23/20 uur → 23 ...
 - bv 2093 = 2023...

Stap 3: categoriseren

- Dit werd gedaan volgens "transform into new variable".
- Leeftijdscategorie (ordinaal)
 - 1 (20-25)
 - 2 (26-30)
 - 3 (31-40)
 - 4 (41-50)
 - 5 (>50)
- Na hoeveel jaar gestopt (ordinaal)
 - 1 (1-5)
 - 2 (6-10)
 - 3 (+10)
 - 4 (n.v.t.) → werd in missing data gezet (85%)
- Start tewerkstelling leerkracht (ordinaal)
 - 5 (<1989)
 - 4 (1990-1999)
 - 3 (2000-2009)
 - 2 (2010-2019)
 - 1 (>2020)
- Welk jaar behaalde u uw educatieve diploma? (ordinaal)
 - 6 (<1989)
 - 5 (1990-1999)

- 4 (2000-2009)
- 3 (2010-2019)
- 2 (>2020)
- 1 (n.v.t.)
- Hoogst behaalde diploma (nominaal) (transformeren naar nieuwe kolom)
 - Professionele bachelor
 - Academische master (m.i.v. ManaMa)
 - Andere (Secundair, doctoraat, academische bachelor, postgraduaat, graduaat, regentaat, geaggregeerde...)
- Finaliteiten lesgeven (transformeren naar nieuwe kolom)
 - Arbeidsmarktfinaliteit
 - Dubbele finaliteit
 - Doorstroom finaliteit
 - Geeft les in 2 finaliteiten
 - Geeft les in 3 finaliteiten
- Tot welke koepel behoort/behoorde uw school?
 - Katholiek Onderwijs Vlaanderen
 - GO!
 - Andere (Meerdere koepels, provinciaal onderwijs vlaanderen, OVSG, stedelijk onderwijs...)
- In welke provincie
 - Limburg
 - Vlaams-brabant
 - West-vlaanderen
 - Oost-vlaanderen
 - Antwerpen
 - Meerdere provincies
- In welke graad tewerkgesteld
 - 1e graad
 - 2e graad
 - 3e graad
 - 2 verschillende graden
 - Alle 3 de graden
- Uren tewerkgesteld per week (ordinaal)

→ deze werden op deze manier gecategoriseerd (op het aantal uur) omdat de verschillende graden andere betekenissen geven aan het begrip voltijds, halftijds etc. Op deze manier is de interpretatie ondubbelzinnig.

 - 1 (<15)
 - 2 (15-19)
 - 3 (20-24)
 - 4 (>24)
 - Missing
- Denkt u erover na om te stoppen?
 - 1 (ja)
 - 2 (soms)
 - 3 (nee)

5.2 Descriptief beschrijven van de kwantitatieve data

De descriptieve analyse van de kwantitatieve data werd in SPSS voltooid via analyse>descriptive statistics>Frequencies. Indien waardevol werden gemiddelde, standaarddeviatie en mediaan opgevraagd.

5.3 Kruistabellen

In SPSS werden de volgende handelingen uitgevoerd: analyse>descriptive statistics>crosstabs. Hier werd ook iedere keer de chi-square aangevraagd om significantie te kunnen duiden met een cutoff van $p < 0,05$. Er werden drie soorten kruistabellen gegenereerd met bijbehorende chi-kwadraat test om te bepalen of de antwoorden op de verschillende vragen significant verschilden tussen (1) tewerkgestelden (ja/nee), (2) denkenden over stoppen (ja/nee/soms) en (3) gestopten na een bepaalde periode (1-5 jaar/6-10 jaar/10+ jaar). Voor de verschillende groepen voorkomende uit vorige vragen werd gekeken of ze statistisch significant antwoorden op volgende vragen: *Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht? Indien nee, na hoeveel jaar bent u gestopt als leerkracht? Heeft uw educatieve opleiding u goed voorbereid op de job als leerkracht? Bent u in uw educatieve opleiding voldoende voorbereid op de omgang met leerlingen met gedragsstoornissen? In welke finaliteiten geeft/gaf u les? Tot welke koepel behoort/behoorde uw school? In welke provincie ligt/lag uw school? In welke graad bent/was u tewerkgesteld? Voor hoeveel uren per week bent/was u tewerkgesteld? Is uw beeld over leerkrachten veranderd na uw tewerkstelling als leerkracht? Vindt u dat er buiten het lesgeven veel extra taken zijn (administratie, toezichten, vervangingen ...)? Had u dit verwacht voor u voor het eerst tewerkgesteld werd? Voelt/voelde u zich als leerkracht gewaardeerd? Denkt u erover na om te stoppen? Merkt u op school dat er een lerarentekort is in Vlaanderen?*

5.4 Analyse oorzaken van stoppen

Descriptief. Voor deze set vragen betreffende oorzaken van stoppen, werden de overeenkomstige nummering van oneens tot eens "0-5" omgevormd naar "1-6" met behulp van een transformatie in SPSS. Wegens de foute interpretatie van de vragen, vulden enkele deelnemers beide sets vragen in (indien niet meer tewerkgesteld als leerkracht EN indien nadenken over stoppen). Om de data zo zuiver mogelijk te maken, werd gefilterd op "Nog steeds tewerkgesteld = nee" voor de eerste vragenlijst van factoren en "Nog steeds tewerkgesteld = ja" EN de verschillende antwoordmogelijkheden bij Denken over stoppen (ja/soms/nee). Dit werd bekomen door het gebruik van filters: data>select cases>if condition satisfied. Nadien werd de data beschreven met analyse>descriptive statistics>Frequencies. Gemiddelde, standaarddeviatie en mediaan werden opgevraagd.

Vergelijken van groepen. Om de groepen te vergelijken werden de twee vragenlijsten, indien niet meer tewerkgesteld als leerkracht EN indien nadenken over stoppen, samengevoegd en werd respectievelijk "Nog steeds tewerkgesteld = nee" en "Nog steeds tewerkgesteld = ja" geselecteerd om zuivere data te bekomen. De data afkomstig van Denken over stoppen=nee werd uit de analyses weggelaten. Hier was te weinig data gegeven dat er van deze personen niet verwacht werd dat ze dit deel van de vragenlijst moesten invullen. Er waren in deze *combined* versies uiteindelijk drie groepen: gestopt, denktaanstoppen=ja en denktaanstoppen=soms. Voor het vergelijken van de groepen bij de verschillende oorzaken die kunnen leiden tot stoppen werd vooreerst de Homogeneity of variances geraadpleegd. Indien deze test niet significant was voor de factor, werd een one-way ANOVA uitgevoerd om deze factor te vergelijken tussen de gestopten, de leerkrachten die denken aan stoppen en de leerkrachten die soms denken aan stoppen. Indien wel significant werd de Robust tests of equality of means (Welch) gebruikt voor vergelijking van de groepen. Om nadien de verschillen tussen de groepen onderling te kunnen waarnemen, werd een Post Hoc test, met name de Games-howell test gebruikt. Samen met de tabel met descriptives (zie *Bijlage 7*) konden de verschillen tussen de groepen geïnterpreteerd worden.

Bijlage 6: Kruistabellen en bijbehorende Chi-kwadraten

6.1 Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht? * Denkt u erover na om te stoppen?

Crosstab

Count

		Denkt u erover na om te stoppen?			Total
		Ja	Nee	Soms	
Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht?	Ja	53	132	114	299
	Nee	36	8	3	47
Total		89	140	117	346

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,212 ^a	2	<,001
Likelihood Ratio	65,611	2	<,001
N of Valid Cases	346		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,09.

6.2 Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht? * Merkt u op school dat er een lerarentekort is in Vlaanderen?

Crosstab

Count

		Merkt u op school dat er een lerarentekort is in Vlaanderen?		Total
		Ja	Nee	
Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht?	Ja	279	20	299
	Nee	39	8	47
Total		318	28	346

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,830 ^a	1	,016		
Continuity Correction ^b	4,523	1	,033		
Likelihood Ratio	4,763	1	,029		
Fisher's Exact Test				,037	,023
N of Valid Cases	346				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,80.

b. Computed only for a 2x2 table

6.3 Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht? * C_uurperweek

Crosstab

Count

		C_uurperweek				Total
		<15	15-19	20-24	>24	
Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht?	Ja	17	38	226	8	289
	Nee	1	4	34	5	44
Total		18	42	260	13	333

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,650 ^a	3	,034
Likelihood Ratio	6,875	3	,076
N of Valid Cases	333		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,72.

6.4 Denkt u erover na om te stoppen? * Is uw beeld over leerkrachten veranderd na uw tewerkstelling als leerkracht?

Crosstab

Count

		Is uw beeld over leerkrachten veranderd na uw tewerkstelling als leerkracht?		Total
		Ja	Nee	
Denkt u erover na om te stoppen?	Ja	65	24	89
	Nee	77	63	140
	Soms	79	38	117
Total		221	125	346

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,688 ^a	2	,013
Likelihood Ratio	8,711	2	,013
N of Valid Cases	346		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 32,15.

6.5 Denkt u erover na om te stoppen? * Voelt/voelde u zich als leerkracht gewaardeerd?

Crosstab

Count

		Voelt/voelde u zich als leerkracht gewaardeerd?			Total
		Ja	Nee	Soms	
Denkt u erover na om te stoppen?	Ja	8	40	41	89
	Nee	46	17	77	140
	Soms	10	21	86	117
Total		64	78	204	346

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	60,923 ^a	4	<,001
Likelihood Ratio	57,447	4	<,001
N of Valid Cases	346		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 16,46.

6.6 Denkt u erover na om te stoppen? * Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht?

Crosstab

Count		Bent u op dit moment nog steeds tewerkgesteld als leerkracht?		Total
		Ja	Nee	
Denkt u erover na om te stoppen?	Ja	53	36	89
	Nee	132	8	140
	Soms	114	3	117
Total		299	47	346

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	74,212 ^a	2	<,001
Likelihood Ratio	65,611	2	<,001
N of Valid Cases	346		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,09.

6.7 C_GestoptNaXJaar * C_Leeftijd

Crosstab

Count		C_Leeftijd					Total
		20-25	26-30	31-40	41-50	>50	
C_GestoptNaXJaar	1-5 jaar	8	9	10	3	2	32
	6-10 jaar	0	2	6	1	1	10
	>10 jaar	0	0	4	1	5	10
Total		8	11	20	5	8	52

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,219 ^a	8	,014
Likelihood Ratio	21,495	8	,006
Linear-by-Linear Association	13,773	1	<,001
N of Valid Cases	52		

a. 13 cells (86,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,96.

6.8 C_GestoptNaXJaar * C_StartTewerkstelling

Crosstab

Count

		C_StartTewerkstelling					Total
		>2020	2010-2019	2000-2009	1990-1999	<1989	
C_GestoptNaXJaar	1-5 jaar	9	18	4	0	1	32
	6-10 jaar	0	8	2	0	0	10
	>10 jaar	0	0	5	2	3	10
Total		9	26	11	2	4	52

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,254 ^a	8	<,001
Likelihood Ratio	37,627	8	<,001
Linear-by-Linear Association	20,594	1	<,001
N of Valid Cases	52		

a. 10 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,38.

6.9 C_GestoptNaXJaar * C_JaarEduDiploma

Crosstab

Count

		C_JaarEduDiplomaJUIST						Total
		N.v.t.	>2020	2010-2019	2000-2009	1990-1999	<1989	
C_GestoptNaXJaar	1-5 jaar	4	7	16	4	0	1	32
	6-10 jaar	1	0	7	2	0	0	10
	>10 jaar	2	0	0	4	1	3	10
Total		7	7	23	10	1	4	52

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	26,275 ^a	10	,003
Likelihood Ratio	29,775	10	<,001
Linear-by-Linear Association	7,556	1	,006
N of Valid Cases	52		

a. 16 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

Bijlage 7: Relevante tabellen vergelijkende analyses omtrent de oorzaken om te stoppen

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LoonCombined	Gestopt	43	2,12	1,621	,247	1,62	2,62	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	3,55	1,937	,277	2,99	4,11	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	101	2,89	1,599	,159	2,58	3,21	1	6
	Total	193	2,89	1,758	,127	2,64	3,14	1	6
PersoonlijkeredenenCombined	Gestopt	43	3,16	1,987	,303	2,55	3,77	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	3,59	1,767	,252	3,08	4,10	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	99	3,07	1,592	,160	2,75	3,39	1	6
	Total	191	3,23	1,737	,126	2,98	3,47	1	6
BetrokkenheidsbeslissingenCombined	Gestopt	42	3,67	1,870	,289	3,08	4,25	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	4,47	1,487	,212	4,04	4,90	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	102	3,91	1,463	,145	3,62	4,20	1	6
	Total	193	4,00	1,584	,114	3,78	4,22	1	6
OndersteuningwerkomgevingCombined	Gestopt	42	4,36	1,872	,289	3,77	4,94	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	48	4,65	1,360	,196	4,25	5,04	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	102	3,56	1,620	,160	3,24	3,88	1	6
	Total	192	4,01	1,683	,121	3,77	4,24	1	6
GedragLinCombined	Gestopt	41	3,90	1,895	,296	3,30	4,50	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	3,98	1,774	,253	3,47	4,49	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	102	4,14	1,561	,155	3,83	4,44	1	6
	Total	192	4,05	1,685	,122	3,81	4,29	1	6
RelatieoudersCombined	Gestopt	42	2,88	1,641	,253	2,37	3,39	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	3,73	1,835	,262	3,21	4,26	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	102	3,76	1,574	,156	3,46	4,07	1	6
	Total	193	3,56	1,689	,122	3,33	3,80	1	6
WerkdrukCombined	Gestopt	42	4,88	1,714	,264	4,35	5,41	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	5,57	1,000	,143	5,28	5,86	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	102	5,22	1,040	,103	5,01	5,42	2	6
	Total	193	5,23	1,226	,088	5,06	5,41	1	6
OvermatigeadministratieCombined	Gestopt	42	4,76	1,574	,243	4,27	5,25	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	5,49	1,063	,152	5,18	5,80	2	6
	Nadenken stoppen "soms"	102	5,32	,987	,098	5,13	5,52	2	6
	Total	193	5,24	1,180	,085	5,08	5,41	1	6
WerkonzekerheidCombined	Gestopt	43	3,91	2,255	,344	3,21	4,60	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	2,63	1,856	,265	2,10	3,17	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	101	2,21	1,596	,159	1,89	2,52	1	6
	Total	193	2,69	1,938	,139	2,42	2,97	1	6
DemoralisatieCombined	Gestopt	42	3,14	1,855	,286	2,56	3,72	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	3,63	1,752	,250	3,13	4,14	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	101	3,39	1,631	,162	3,06	3,71	1	6
	Total	192	3,40	1,712	,124	3,15	3,64	1	6
CovidCombined	Gestopt	41	2,12	1,819	,284	1,55	2,70	1	6
	Nadenken stoppen "ja"	49	2,22	1,517	,217	1,79	2,66	1	6
	Nadenken stoppen "soms"	103	2,34	1,624	,160	2,02	2,66	1	6
	Total	193	2,26	1,635	,118	2,03	2,50	1	6

Tests of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
LoonCombined	Based on Mean	3,162	2	190	,045
	Based on Median	2,598	2	190	,077
	Based on Median and with adjusted df	2,598	2	127,897	,078
	Based on trimmed mean	3,525	2	190	,031
PersoonlijkeredenenComb ined	Based on Mean	4,341	2	188	,014
	Based on Median	3,349	2	188	,037
	Based on Median and with adjusted df	3,349	2	175,304	,037
	Based on trimmed mean	4,244	2	188	,016
Betrokkenheidbeslissinge nCombined	Based on Mean	4,408	2	190	,013
	Based on Median	3,729	2	190	,026
	Based on Median and with adjusted df	3,729	2	186,281	,026
	Based on trimmed mean	4,443	2	190	,013
Ondersteuningwerkomgevi ngCombined	Based on Mean	4,212	2	189	,016
	Based on Median	2,189	2	189	,115
	Based on Median and with adjusted df	2,189	2	166,106	,115
	Based on trimmed mean	4,108	2	189	,018
GedragLInCombined	Based on Mean	3,144	2	189	,045
	Based on Median	2,529	2	189	,082
	Based on Median and with adjusted df	2,529	2	185,044	,082
	Based on trimmed mean	2,964	2	189	,054
RelatieoudersCombined	Based on Mean	1,078	2	190	,342
	Based on Median	,900	2	190	,408
	Based on Median and with adjusted df	,900	2	183,865	,409
	Based on trimmed mean	1,074	2	190	,344
WerkdrukCombined	Based on Mean	10,620	2	190	<,001
	Based on Median	3,712	2	190	,026
	Based on Median and with adjusted df	3,712	2	148,323	,027
	Based on trimmed mean	9,341	2	190	<,001
OvermatigeadministratieC ombined	Based on Mean	6,268	2	190	,002
	Based on Median	4,621	2	190	,011
	Based on Median and with adjusted df	4,621	2	188,435	,011
	Based on trimmed mean	5,265	2	190	,006
WerkonzekerheidCombine d	Based on Mean	12,596	2	190	<,001
	Based on Median	4,549	2	190	,012
	Based on Median and with adjusted df	4,549	2	184,009	,012
	Based on trimmed mean	12,300	2	190	<,001
DemoralisatieCombined	Based on Mean	1,597	2	189	,205
	Based on Median	1,174	2	189	,311
	Based on Median and with adjusted df	1,174	2	185,017	,312
	Based on trimmed mean	1,593	2	189	,206
CovidCombined	Based on Mean	,977	2	190	,378
	Based on Median	,397	2	190	,673
	Based on Median and with adjusted df	,397	2	168,295	,673
	Based on trimmed mean	,876	2	190	,418

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LoonCombined	Between Groups	47,149	2	23,575	8,198	<,001
	Within Groups	546,343	190	2,875		
	Total	593,492	192			
PersoonlijkeredenenCombined	Between Groups	9,117	2	4,559	1,519	,222
	Within Groups	564,202	188	3,001		
	Total	573,319	190			
BetrokkenheidbeslissingenCombined	Between Groups	16,257	2	8,128	3,316	,038
	Within Groups	465,743	190	2,451		
	Total	482,000	192			
OndersteuningwerkomgevingCombined	Between Groups	45,226	2	22,613	8,621	<,001
	Within Groups	495,769	189	2,623		
	Total	540,995	191			
GedragLinCombined	Between Groups	1,910	2	,955	,334	,717
	Within Groups	540,668	189	2,861		
	Total	542,578	191			
RelatieoudersCombined	Between Groups	25,132	2	12,566	4,571	,012
	Within Groups	522,309	190	2,749		
	Total	547,440	192			
WerkdrukCombined	Between Groups	10,848	2	5,424	3,712	,026
	Within Groups	277,660	190	1,461		
	Total	288,508	192			
OvermatigeadministratieCombined	Between Groups	13,367	2	6,683	4,996	,008
	Within Groups	254,187	190	1,338		
	Total	267,554	192			
WerkonzekerheidCombined	Between Groups	87,314	2	43,657	13,091	<,001
	Within Groups	633,649	190	3,335		
	Total	720,964	192			
DemoralisatieCombined	Between Groups	5,445	2	2,723	,928	,397
	Within Groups	554,471	189	2,934		
	Total	559,917	191			
CovidCombined	Between Groups	1,496	2	,748	,278	,758
	Within Groups	512,028	190	2,695		
	Total	513,523	192			

ANOVA Effect Sizes^{a,b}

		Point Estimate	95% Confidence Interval	
			Lower	Upper
LoonCombined	Eta-squared	,079	,018	,155
	Epsilon-squared	,070	,007	,146
	Omega-squared Fixed-effect	,069	,007	,145
	Omega-squared Random-effect	,036	,004	,078
PersoonlijkeredenenCombined	Eta-squared	,016	,000	,060
	Epsilon-squared	,005	-,011	,050
	Omega-squared Fixed-effect	,005	-,011	,050
	Omega-squared Random-effect	,003	-,005	,026
BetrokkenheidsbeslissingenCombined	Eta-squared	,034	,000	,091
	Epsilon-squared	,024	-,011	,082
	Omega-squared Fixed-effect	,023	-,010	,081
	Omega-squared Random-effect	,012	-,005	,042
OndersteuningwerkomgevingCombined	Eta-squared	,084	,020	,160
	Epsilon-squared	,074	,009	,151
	Omega-squared Fixed-effect	,074	,009	,151
	Omega-squared Random-effect	,038	,005	,081
GedragLnCombined	Eta-squared	,004	,000	,029
	Epsilon-squared	-,007	-,011	,019
	Omega-squared Fixed-effect	-,007	-,011	,018
	Omega-squared Random-effect	-,003	-,005	,009
RelatieoudersCombined	Eta-squared	,046	,002	,110
	Epsilon-squared	,036	-,008	,100
	Omega-squared Fixed-effect	,036	-,008	,100
	Omega-squared Random-effect	,018	-,004	,052
WerkdrukCombined	Eta-squared	,038	,000	,097
	Epsilon-squared	,027	-,011	,088
	Omega-squared Fixed-effect	,027	-,010	,087
	Omega-squared Random-effect	,014	-,005	,046
OvermatigeadministratieCombined	Eta-squared	,050	,004	,115
	Epsilon-squared	,040	-,007	,106
	Omega-squared Fixed-effect	,040	-,007	,106
	Omega-squared Random-effect	,020	-,003	,056
WerkonzekerheidCombined	Eta-squared	,121	,043	,205
	Epsilon-squared	,112	,033	,197
	Omega-squared Fixed-effect	,111	,033	,196
	Omega-squared Random-effect	,059	,017	,109
DemoralisatieCombined	Eta-squared	,010	,000	,047
	Epsilon-squared	-,001	-,011	,037
	Omega-squared Fixed-effect	-,001	-,011	,037
	Omega-squared Random-effect	,000	-,005	,019
CovidCombined	Eta-squared	,003	,000	,026
	Epsilon-squared	-,008	-,011	,016
	Omega-squared Fixed-effect	-,008	-,010	,016
	Omega-squared Random-effect	-,004	-,005	,008

a. Eta-squared and Epsilon-squared are estimated based on the fixed-effect model.

b. Negative but less biased estimates are retained, not rounded to zero.

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
LoonCombined	Welch	7,578	2	90,844	<,001
PersoonlijkeredenenCombined	Welch	1,524	2	88,015	,224
BetrokkenheidbeslissingenCombined	Welch	3,239	2	87,261	,044
OndersteuningwerkomgevingCombined	Welch	9,785	2	91,595	<,001
GedragLnCombined	Welch	,314	2	84,949	,731
RelatieoudersCombined	Welch	4,645	2	89,328	,012
WerkdrukCombined	Welch	3,368	2	84,244	,039
OvermatigeadministratieCombined	Welch	3,230	2	82,590	,045
WerkonzekerheidCombined	Welch	10,067	2	84,589	<,001
DemoralisatieCombined	Welch	,833	2	88,809	,438
CovidCombined	Welch	,251	2	89,690	,779

a. Asymptotically F distributed.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons

Games-Howell

Dependent Variable	(I) VAR00014	(J) VAR00014	Mean	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
			Difference (I-J)			Lower Bound	Upper Bound
LoonCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-1,435*	,371	<,001	-2,32	-,55
		Nadenken stoppen "soms"	-,775*	,294	,027	-1,48	-,07
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	1,435*	,371	<,001	,55	2,32
		Nadenken stoppen "soms"	,660	,319	,103	-,10	1,42
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,775*	,294	,027	,07	1,48
		Nadenken stoppen "ja"	-,660	,319	,103	-1,42	,10
PersoonlijkeredenenCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,429	,394	,524	-1,37	,51
		Nadenken stoppen "soms"	,092	,343	,961	-,73	,91
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,429	,394	,524	-,51	1,37
		Nadenken stoppen "soms"	,521	,299	,195	-,19	1,23
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	-,092	,343	,961	-,91	,73
		Nadenken stoppen "ja"	-,521	,299	,195	-1,23	,19
BetrokkenheidsbeslissingenCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,803	,358	,071	-1,66	,05
		Nadenken stoppen "soms"	-,245	,323	,729	-1,02	,53
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,803	,358	,071	-,05	1,66
		Nadenken stoppen "soms"	,558	,257	,082	-,05	1,17
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,245	,323	,729	-,53	1,02
		Nadenken stoppen "ja"	-,558	,257	,082	-1,17	,05
OndersteuningwerkomgevingCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,289	,349	,688	-1,12	,55
		Nadenken stoppen "soms"	,798*	,330	,048	,01	1,59
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,289	,349	,688	-,55	1,12
		Nadenken stoppen "soms"	1,087*	,254	<,001	,48	1,69
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	-,798*	,330	,048	-1,59	-,01
		Nadenken stoppen "ja"	-1,087*	,254	<,001	-1,69	-,48
GedragInnCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,077	,390	,979	-1,01	,85
		Nadenken stoppen "soms"	-,235	,334	,762	-1,04	,57
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,077	,390	,979	-,85	1,01
		Nadenken stoppen "soms"	-,158	,297	,856	-,87	,55
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,235	,334	,762	-,57	1,04
		Nadenken stoppen "ja"	,158	,297	,856	-,55	,87
RelatieoudersCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,854	,364	,055	-1,72	,01
		Nadenken stoppen "soms"	-,884*	,297	,011	-1,60	-,17
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,854	,364	,055	-,01	1,72
		Nadenken stoppen "soms"	-,030	,305	,995	-,76	,70
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,884*	,297	,011	,17	1,60
		Nadenken stoppen "ja"	,030	,305	,995	-,70	,76
WerkdrukCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,690	,301	,063	-1,41	,03
		Nadenken stoppen "soms"	-,335	,284	,470	-1,02	,35
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,690	,301	,063	-,03	1,41
		Nadenken stoppen "soms"	,356	,176	,113	-,06	,77
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,335	,284	,470	-,35	1,02
		Nadenken stoppen "ja"	-,356	,176	,113	-,77	,06
OvermatigeadministratieCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,728*	,286	,035	-1,41	-,04
		Nadenken stoppen "soms"	-,562	,262	,090	-1,19	,07
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,728*	,286	,035	,04	1,41
		Nadenken stoppen "soms"	,166	,181	,629	-,26	,60
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,562	,262	,090	-,07	1,19
		Nadenken stoppen "ja"	-,166	,181	,629	-,60	,26
WerkonzekerheidCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	1,274*	,434	,012	,24	2,31
		Nadenken stoppen "soms"	1,699*	,379	<,001	,79	2,61
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	-1,274*	,434	,012	-2,31	-,24
		Nadenken stoppen "soms"	,425	,309	,359	-,31	1,16
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	-1,699*	,379	<,001	-2,61	-,79
		Nadenken stoppen "ja"	-,425	,309	,359	-1,16	,31

DemoralisatieCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,490	,380	,406	-1,40	,42
		Nadenken stoppen "soms"	-,243	,329	,741	-1,03	,55
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,490	,380	,406	-,42	1,40
		Nadenken stoppen "soms"	,247	,298	,688	-,46	,96
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,243	,329	,741	-,55	1,03
		Nadenken stoppen "ja"	-,247	,298	,688	-,96	,46
CovidCombined	Gestopt	Nadenken stoppen "ja"	-,103	,357	,956	-,96	,75
		Nadenken stoppen "soms"	-,218	,326	,783	-1,00	,56
	Nadenken stoppen "ja"	Gestopt	,103	,357	,956	-,75	,96
		Nadenken stoppen "soms"	-,115	,269	,904	-,76	,53
	Nadenken stoppen "soms"	Gestopt	,218	,326	,783	-,56	1,00
		Nadenken stoppen "ja"	,115	,269	,904	-,53	,76

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Bijlage 8: Omschrijving creatief eindproduct

Als creatief product hebben we ervoor gekozen om een bewustmakingsvideo te maken via het programma 'Powtoon'. In deze video schetsen we kort het probleem van het lerarentekort en maken we het publiek bewust over de voornaamste redenen dat leerkrachten beslissen om te stoppen met de job. Uiteindelijk reiken we ook factoren aan die volgens ons het probleem voor een deel zouden kunnen verhelpen, met andere woorden tonen we zaken die mensen uit het werkveld hebben aangereikt als mogelijke oplossingen voor het lerarentekort.