

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 eruit te stappen

K. Struyven, S. Vrancken, K. Brepoels, N. Engels en K. Lombaerts

Samenvatting

Een tekort aan leraren is een probleem waarmee Vlaamse scholen kampen. Deze tekorten worden deels toegeschreven aan afgestudeerde leraren die ervoor kiezen niet in het onderwijs te stappen, of na enkele jaren het onderwijs te verlaten ('exit attrition'). Ingegeven vanuit Human Capital Theory (Tye & O'Brien, 2002) wordt onderzocht waarom afgestudeerde leraren van de initiële lerarenopleiding, na een investering van minstens drie jaar succesvolle studie, niet (meer) geneigd zijn om in het onderwijs te werken. Een survey-onderzoek werd uitgevoerd bij 235 Vlaamse leerkrachten (van 2309 gecontacteerde afgestudeerde leraren), die vijf jaar na afstuderen in 2001-2002, niet (meer) werkzaam zijn in het onderwijs. Een derde van hen (N = 81) heeft nooit in het onderwijs gestaan na afstuderen. De toepreden om niet (meer) werkzaam te zijn in het onderwijs is het gebrek aan toekomstperspectief, zoals gebrek aan zekerheid van werk en loon en beperkte doorgroeimogelijkheden. Deze reden geldt echter significant meer voor de uitgestroomde leraren met onderwijservaring. Hetzelfde patroon wordt vastgesteld voor het gebrek aan steun door directie en collega's, gevolgd door hoge taakbelasting en moeilijke relaties met ouders. Met andere woorden, hoe langer de investering van leraren in opleiding en vroege carrière, hoe meer en hoe zwaarder negatieve ervaringen wegen bij de beslissing om uit het onderwijs te stappen. Initiatieven gericht op de loopbaan van leraren en op extra steun, ook naar taakbelasting en relaties met ouders, tijdens de eerste vijf jaren bieden perspectief.

1 Inleiding

Waar in de naoorlogse periode het lerarenberoep een aantrekkelijke loopbaan bleek

voor velen, was er eind jaren '90 sprake van een inkrimping van het lereraanbod. De vooruitzichten zijn evenmin rooskleurig. Lerarentekorten in Vlaanderen worden voorspeld voor de komende jaren, vooral in het basisonderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Een feit is bovendien dat een aanzienlijk aantal afgestudeerde leraren niet in het onderwijs terechtkomen of het onderwijsveld snel verlaten. Statistieken wijzen uit dat één leerkracht op acht in het basisonderwijs en zelfs één op drie in het secundair onderwijs het onderwijs binnen enkele jaren na het afstuderen verlaten heeft (Departement Onderwijs en Vorming, 2009, 2011). 'Human Capital Theory' biedt een theoretisch perspectief om deze uitstroom te verklaren. Deze theorie gaat uit van een kosten-baten verhouding in relatie tot geleverde investeringen (Matheus, Siongers, & Van den Brande, 2004). Het houdt in dat een persoon de beslissing neemt om een beroep te verlaten op basis van hoeveel deze persoon heeft geïnvesteerd in de baan en de opleiding daartoe (Tye & O'Brien, 2002).

Uitstroom van leraren is echter niet per definitie nadelig. Immers, een gezonde organisatie heeft een zekere mate van 'verloop' in personeel nodig om dynamisch te blijven (Ingersoll, 2002). Anderzijds kan een hoge mate van uitstroom zowel oorzaak als effect zijn van de ineffectiviteit en lage prestaties die de organisatie behaalt. Immers, "poor teacher retention rates [...] can ultimately lead to substantial consequences on the quality of education provided to students" (Hahs-Vaughn & Scherff, 2008, p. 22). Bijgevolg kan inzicht in wie het lerarenberoep verlaat en waarom zij ervoor kiezen om dit te doen beleidsmakers helpen om te investeren in initiatieven die gericht zijn op leraren die dreigen uit te vallen en op het verbeteren van werk-omstandigheden die aanleiding geven tot de beslissing om te stoppen (Guarino, Santiba-

nez, & Daley, 2006). Naast de vragen 'wie' en 'waarom', is eveneens de vraag 'wanneer' relevant (Willett & Singer, 1991). Na vijf jaren in de loopbaan daalt het aantal leraren dat het onderwijs verlaat sterk (Grissmer & Kirby, 1997; Borman & Dowling, 2008) en blijven leerkrachten vrijwel permanent in het beroep (Stinebrickner, 1998). Bijgevolg werd de groep beginnende leerkrachten uitgebreid bestudeerd in wetenschappelijk onderzoek (Ingersoll, 2002; Goddard & Goddard, 2006; Guarino et al., 2006). Dit geldt zowel voor hun motivatie om te blijven (Gu & Day, 2007) als hun intenties om te stoppen (Kyriacou & Kunc, 2007). Ook is voldoende kwantitatief cijfermateriaal voorhanden betreffende de doorstromingspercentages van lerarenopleiding naar onderwijs, al dan niet in relatie tot land, regio, afstudeerprofiel en andere leraar kenmerken, zoals geslacht, burgerlijke status, leeftijd en onderwijservaring (o.a. Departement Onderwijs en Vorming, 2009; Marso & Pigge, 1997; Guarino et al., 2006; Borman & Dowling, 2008). Niettemin wordt de groep 'effectieve uitstromers' zelden benaderd in wetenschappelijk onderzoek. Wat zijn hun persoonlijke beweegredenen om uit het beroep te stappen? Op basis van Human Capital Theory (Tye & O'Brien, 2002) wordt verondersteld dat hoe meer leraren hebben geïnvesteerd in de opleiding tot het beroep, hoe minder waarschijnlijk het is dat ze uitstromen (Borman & Dowling, 2008). In dit verband vormen afgestudeerden van de initiële lerarenopleiding een bijzondere groep, aangezien zij het lerarenberoep als primaire beroepskeuze hebben en minstens drie jaar succesvol investeerden in de lerarenopleiding. Daarenboven – voortbouwend op deze investeringsthese in Human Capital Theory en tevens relevant bij de 'wanneer'-vraag van de uitstroom – kan er een verschil worden verondersteld tussen afgestudeerden die niet in het onderwijs stappen en zij die onderwijservaring opdoen tijdens de beginjaren voor de uitstap en dus langer investeren in hun carrière. De doelstelling van dit onderzoek is bijgevolg: in kaart brengen wat de beweegredenen zijn voor beide groepen om niet (meer) voor onderwijs te kiezen bij afgestudeerden van een meerjarige, initiële lerarenopleiding.

1.1 Het internationaal probleem van 'exit attrition'

Niet enkel Vlaanderen en Nederland kampen met het probleem dat talrijke afgestudeerde leraren het onderwijs voortijdig verlaten, waardoor openstaande vacatures niet of moeizaam ingevuld worden (Inspectie van het Onderwijs, 2011; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2010; Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Ook in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Ierland is deze tendens waar te nemen (Ingersoll, 2002; Kyriacou & Kunc, 2007; Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003). Dat blijkt uit de omvangrijke internationale, voornamelijk Amerikaanse, wetenschappelijke literatuur naar de beweegredenen van leraren om het onderwijs te verlaten. Een eerste soort uitval is diegene waar leerkrachten hun huidige baan verlaten en overgaan naar een andere betrekking in het onderwijs binnen of buiten het schooldistrict. In vakjargon is dit 'transfer attrition' (Billingsley, 1993) of 'migration' (Hahs-Vaughn & Scherff, 2008). Hiertegenover staat de uitval van leraren die volledig stoppen met lesgeven en bijgevolg niet meer in het onderwijsveld werkzaam zijn, genaamd 'exit attrition' (Billingsley, 1993) of kortweg 'attrition' (Ingersoll, 2002). Er dient bovendien een onderscheid gemaakt te worden tussen leraren die hun loopbaan in het onderwijs moedwillig inruilen voor een andere baan en zij die in de loop van hun carrière het onderwijs, eventueel tijdelijk, (moeten) verlaten (bvb. pensioen, ontslag, loopbaanonderbreking, ouderschapsverlof), respectievelijk geduid met de termen 'turnover' en 'wastage' (MacDonald, 1999). In dit onderzoek gaat het over 'exit attrition' (buiten onderwijs), gericht op 'turnover' (naar andere loopbaan), aangezien deze leerkrachten expliciet de keuze maken niet (meer) in het onderwijs te werken.

Uitstroomcijfers variëren tussen landen en periodes en zijn veelal onrustwekkend hoog (Stokking, Leenders, De Jong, & Van Tartwijk, 2003). Het algemene uitstroompercentage binnen de eerste vijf jaar na indiensttreding varieert, afhankelijk van de bron, van 30 tot 50% (Darling-Hammond, 2003; Johnson & Birkeland, 2004; Kersaint et al., 2007; Smethem, 2007). Hoewel deze cijfers

aanzienlijk lijken, is de gemiddelde 'turn-over' niet hoger bij leraren dan bij personen uit andere beroepen (Harris & Adams, 2007). Henke, Zahn en Carroll (2001) vinden zelfs dat diegenen die één jaar na afstuderen als leraar werken, minder kans hebben om van baan te wisselen dan personen uit andere beroepen. Nochtans stellen Harris en Adams (2007) vast dat in vergelijking met andere beroepen uitstromende leraren het minst kans hebben om werkloos te worden, hetgeen impliceert dat leerkrachten die het onderwijs verlaten dit moedwillig doen en dat het leraar-diploma ook buiten het onderwijs een belangrijke professionele meerwaarde heeft. Bekwame, ondernemende en ambitieuze leraren kunnen op deze manier aangetrokken worden door nieuwe professionele keuzes buiten de klas. Gegeven de huidige lerarentekorten kunnen de gevolgen van een hoge uitstroom nadelig zijn voor de kwaliteit van het onderwijs.

1.2 Moeilijke beginjaren, doorslaggevende factoren

Vooraf de eerste jaren na afstuderen zijn moeilijk: "Attrition in the early stages of a teacher's career is especially problematic" (Borman & Dowling, 2008, p. 397). Ingersoll (2003) schat op basis van een nationale 'Schools and Staffing Survey' (SASS) dat 40 tot 50% van de leraren in de VS tijdens de eerste vijf jaar van hun carrière het beroep verlaten. Een belangrijke verklaring hierbij is de Human Capital Theory (Tye & O'Brien, 2002), waarbij elk individu investeringen in opleiding en carrière afweegt tegenover de persoonlijke opbrengsten die het beroep levert. Uitstroom van leraren tijdens de eerste jaren wordt door Borman en Dowling (2008) verklaard als volgt: "Attrition tends to be higher during the early stages of a teacher's career because the teacher has accumulated less specific capital (...). Teacher attrition tends to diminish later in the career as a teacher builds a greater amount of specific capital." (p. 397). Met andere woorden, hoe langer de leerkracht in het onderwijs werkzaam is, des te minder hij geneigd is om het beroep te verlaten (Borman & Dowling, 2008). Maar ook: hoe hoger de inzet van een leraar is, hoe langer hij blijft lesgeven (Gon-

zalez, 1995). Hier komt het belang van investeringen in de opleiding tevens aan bod. Tye en O'Brien (2002) stellen dat hoe meer complex en veeleisend de opleiding is, des te langer de persoon zijn positie houdt en des te minder snel hij het verlaten van zijn beroep als een optie ziet (Tye & O'Brien, 2002). Verondersteld wordt dat afgestudeerden uit een meerjarige initiële lerarenopleiding bijgevolg minder geneigd zijn om het beroep te verlaten in vergelijking met personen die de lerarenopleiding als vervolg- of bijkomende opleiding volgen. Dit wordt ook bevestigd in statistisch onderwijsonderzoek, waarbij de aantallen van leerkrachten die in het onderwijs terecht komen aanzienlijk hoger zijn bij afgestudeerden uit de initiële opleidingen in het basisonderwijs en het secundair onderwijs (180 credits) dan bij afgestudeerden van de specifieke, eenjarige lerarenopleidingen (60 credits, meestal na bachelor/master en/of praktijkervaring in een specifieke discipline). Zo is 84% van de afgestudeerde kleuterleid(st)ers, 81% onderwijzers en 64% van de afgestudeerden vanuit de initiële lerarenopleiding secundair onderwijs in 2008 tewerkgesteld in het onderwijs, tegenover slechts 36% vanuit volwassenenonderwijs en 46% van de afgestudeerden vanuit de universitaire lerarenopleiding (Departement Onderwijs en Vorming, 2011). Inzicht verkrijgen in de redenen waarom de groep uit de meerjarige opleiding, die het minst is voorbestemd om het onderwijs te verlaten (Tye & O'Brien, 2002), dat in verschillende gevallen toch doet, kan helpen de doorslaggevende factoren, ervaringen en ongunstige werkcondities in kaart te brengen die tot deze beslissing leiden.

De redenen om niet (meer) in het onderwijs te werken kunnen velerlei zijn, gaande van persoonlijke factoren en familiale omstandigheden over professionele factoren, verbonden met werkomstandigheden en de taken en verplichtingen die het beroep meebrengt. Hoewel de beslissing om het onderwijs te verlaten een individuele keuze is, mogelijk (mede) ingegeven vanuit persoonlijke interesses of familiale keuzes (Borman & Dowling, 2008; Kirby & Grissmer, 1993), worden er meermaals schoolgebonden factoren geïdentificeerd die leiden tot frustraties, ontevredenheid en stress bij leraren. Deze

bronnen van ongenoegen variëren, gaande van accommodatie, zoals luchtkwaliteit, verwarming, verlichting en grootte van de school (Buckley et al., 2005; Kelly, 2004), over relaties met leerlingen en ouders (Macdonald, 1999; Tye & O'Brien, 2002) tot ondersteuning door collega's en directie (Billingsley, 1993; Ingersoll, 2002). Bovendien schrikt de groeiende aandacht voor evaluatie ('assessment') en aansprakelijkheid ('accountability') heel wat toekomstige en beginnende leraren af (Darling-Hammond, 2003; Kersaint et al., 2007). Ook de financiële vergoeding (Borman & Dowling, 2008; Feng, 2005; Imazeki, 2005; Kelly, 2004; McCreight, 2000) en de carrièremogelijkheden van het lerarendiploma buiten het onderwijs spelen een bepalende rol in de uitstroom van beginnende leerkrachten (Stinebrickner, 2002; Ingersoll, 2002). Algemene werkcondities zoals de mate van autonomie, de vereiste expertise en het sociaal-maatschappelijk belang van het lerarenberoep zijn onderhevig aan verandering, hetgeen eveneens uitstroom kan initiëren (van Veen, 2008). Review studies zoals deze van Borman en Dowling (2008) en Guarino en collega's (2006) geven een exhaustief overzicht van de factoren die – veelal kwantitatief – in verband gebracht worden met uitstroom en retentie van beginnende leraren in het beroep.

Verondersteld wordt dat deze redenen voor Vlaamse afgestudeerde leraren van de initiële lerarenopleiding eveneens gelden en mogelijk samenhangen met het geslacht van de leerkracht (Boyd et al., 2005; Harris & Adams, 2007; Kelly, 2004; McCreight, 2000; Strunk & Robinson, 2006), de vooropleiding in het secundair/ voortgezet onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2009), en het type van diploma van leraar, dat wordt afgeleverd (Murnane & Olsen, 1989; Stinebrickner, 2002).

6

PEDAGOGISCHE STUDIËN

1.3 Met of zonder onderwijservaring: een wereld van verschil?

Vroegtijdige uitstroom uit het onderwijs betekent een groot verlies van potentieel (Departement Onderwijs en Vorming, 2009). De start van een onderwijsloopbaan is echter niet evident voor pas afgestudeerde leraren. Zo blijkt dat "een onderwijsloopbaan voor pas

afgestudeerde leerkrachten vaak start in korte interims. De arbeidssituatie voor deze interimaire leraren wordt precies gekenmerkt door werk- en inkomensonzekerheid en een hoge werkdruk. Voor jonge leerkrachten kan het erg lang duren vooraleer ze (voltijds) vast benoemd worden" (Departement Onderwijs en Vorming, 2009, p. 102). Een situatie als deze verklaart meteen, zoals bevonden door Kyriacou en Coulthard (2000), waarom leraren die weinig overeenstemming vinden tussen wat ze zoeken in en verwachten van het beroep en wat dat beroep effectief inhoudt, eerder geneigd zijn om het onderwijs te verlaten. Vier kernfactoren blijken belangrijk in deze 'match' tussen verwachtingen en de realiteit van het beroep (Kyriacou & Kunc, 2007), met name: het management van de school (mate waarin de directie het personeel steunt), voldoende tijd hebben (niet het gevoel hebben dat er te weinig tijd is om het vereiste werk uit te voeren), leerlingengedrag (het gevoel hebben als leraar van het succes van de leerlingen (mee) te genieten) en een gelukkig privéleven hebben. Indien deze vier voldoen aan de verwachtingen, zijn de leerkrachten positief. Ze hebben het gevoel dat ze de juiste beroepskeuze maakten en willen blijven. Waar deze factoren bronnen van teleurstelling zijn, zijn leraren negatief en minder geneigd om in het onderwijs te blijven (Kyriacou & Kunc, 2007). Eenzelfde redenering werkt mogelijk voor opeenvolgende interims: deze brengen beperkte steun van directie en collega's, hoge werkdruk, oppervlakkige relaties met leerlingen en ontevredenheid met zich mee, wat weegt op het persoonlijke leven van beginnende leerkrachten. Dit is niet bepaald een fraai beeld dat overeenstemt met de algemene verwachtingen bij het lerarenberoep.

In dit verband is het onderscheid tussen leraren zonder en met onderwijservaring relevant. De mogelijke frustraties van de ontwikkelende, onzekere onderwijs carrière kennen afgestudeerden zonder ervaring niet of enkel 'van horen zeggen'. Bepaalde redenen zullen dus niet of minder doorslaggevend zijn bij leraren zonder ervaring. Anderzijds geldt dat hoe hoger de investering in opleiding en carrière, hoe onwaarschijnlijker leraren uitstromen (Tye & O'Brien, 2002;

Borman & Dowling, 2008). Of ook, voor diegenen die uitstromen: hoe hoger de investering, des te hoger de 'kosten' van de job en/of des te zwaarder deze mogelijk wegen op de beslissing om uit het onderwijs te stappen.

Dit leidt tot volgende centrale vragen: 'Wat zijn de beweegredenen voor leerkrachten van de initiële lerarenopleiding om niet (meer) in het onderwijs werkzaam te zijn? Maakt het een verschil of leraren kiezen om niet in het onderwijs te stappen, dan wel er na korte tijd uit te stappen?'.

2 Onderzoeksmethode

Om een afdoend antwoord te bieden op deze onderzoeksvragen werd er een vragenlijstonderzoek opgezet bij een cohorte afgestudeerde leraren uit de Vlaamse initiële lerarenopleidingen, die niet (langer) werkzaam zijn in het onderwijs vijf jaren na afstuderen (N = 235).

2.1 Procedure en onderzoeksgroep

Begin 2008 werd contact opgenomen met alle hogescholen in Vlaanderen die een lerarenopleiding aanbieden met de vraag of ze bereid zijn ons de contactgegevens te bezorgen van alle studenten die vijf jaar eerder, in het academiejaar 2001-2002, afstudeerden als leraar. 13 van de 18 gecontacteerde hogescholen verleenden medewerking. Alle respondenten zijn dus afgestudeerd aan een initiële lerarenopleiding (3 voltijdse jaren, 180 credits, bachelor), die één van volgende drie diploma's aflevert: leraar in het kleuteronderwijs (2,5 tot 5 jaar), leraar in het lager onderwijs (6 tot 11 jaar) en leraar in het secundair onderwijs (12 tot 15 jaar in de algemene richtingen, tot 18 jaar in de eerder beroepsgeoriënteerde richtingen). Niet deelnemende scholen gaven als hoofdredenen dat ze de privacy van studenten wensten te bewaken ten aanzien van externen en/of reeds meewerkten aan verschillende studies.

Om de uitgestroomde leraren te onderscheiden van diegenen die nog steeds in het onderwijs staan, werd telefonisch contact opgenomen met alle afgestudeerden waarvan contactgegevens beschikbaar zijn (N =

2735). Hiervan worden er 2309 bereikt (RR = 84,4%). Ontbrekende telefoonnummers, nummers die in onbruik raakten, of verhuizingen, maken dat er niet met alle afgestudeerden contact was. Wie werd bereikt en bewust niet (meer) als leerkracht in het onderwijs werkte (N = 370), werd gevraagd om schriftelijk of elektronisch een vragenlijst in te vullen. 235 uitgestroomde leraren stuurden de vragenlijst ingevuld terug (RR = 63,5%). Verschillende respondenten lieten weten dat ze door gebrek aan tijd niet wensten deel te nemen.

Omgerekend betekenen bovenstaande cijfers dat 16,0% van de bereikte afgestudeerde leraren (N = 2309) niet (meer) werkzaam is in het onderwijs (N = 370). Wat betreft de studierichtingen in de lerarenopleiding blijkt dat één op tien leerkrachten Kleuteronderwijs (9,7%) en Lager Onderwijs (11,4%) uitstromen. De uitstroom is echter het grootst voor leraren Secundair Onderwijs, waar één op vier afgestudeerden (24,3%) het onderwijs binnen de vijf jaar na afstuderen heeft verlaten. Deze cijfers tonen grote overeenkomst met de doorstromingscijfers uit het arbeidsmarktonderzoek Onderwijs voor het jaar '2002' (Departement Onderwijs en Vorming, 2009), hetgeen een indicator is voor de representativiteit van de participerende onderzoeksgroep. Statistieken tonen dat 83,0%, 90,0% en 75,0% van de afgestudeerde leraren kleuter-, lager en secundair onderwijs (groep 1) doorstromen naar het onderwijs (Departement Onderwijs en Vorming, 2009).

Tabel 1 geeft een gedetailleerd overzicht van de algemene kenmerken, werkervaringen en huidige werksituatie van de onderzoeksgroep. 1 op 3 uitgestroomde leraren hebben, met uitzondering van stages in de opleiding, nooit in het onderwijs gewerkt (33,5%; N = 81). Een grote meerderheid van de leraren met onderwijservaring heeft in meerdere scholen gewerkt, oplopend tot meer dan tien scholen. De duur van de langste aanstellingsperiode varieert sterk. Negen van tien uitstromers is momenteel elders (90,2%; N = 212), tevreden werkzaam (95,3%; N = 202). Algemeen geeft 1 op 3 uitgestroomde leerkrachten aan (34,4%; N = 78), zichzelf ooit zien terug te keren naar het onderwijs als werk-

Tabel 1

Overzicht van algemene kenmerken, onderwijservaring en huidige werksituatie

Vraag	Antwoordcategorieën	N	(N)	%
1. Algemeen				
Geslacht?	0 = Man	235	88	37,4
	1 = Vrouw		147	62,6
Diploma secundair onderwijs?	1 = TSO(78)/BSO(4)/ KSO(3)	235	85	36,2
	2 = ASO		150	63,8
Diploma lerarenopleiding?	1 = Kleuteronderwijs	235	25	10,6
	2 = Lager onderwijs		75	31,9
	3 = Secundair onderwijs		135	57,4
2. Werkervaring als leerkracht				
Heeft u ooit als leerkracht in het onderwijs gewerkt na uw opleiding?	1 = Nee	235	81	34,5
	2 = Ja (N _{s1 jaar} =43; N _{>1 jaar} =111)		154	66,5
Zoja, in hoeveel verschillende scholen heeft u in totaal gewerkt?	1 = 1	146	50	32,7
	2 = 2 of 3		43	28,1
	3 = 4 of 5		22	14,4
	4 = 6 tot 10		25	16,3
	5 = meer dan 10		13	8,5
Zoja, hoe lang was uw langste betrekking gedurende het laatste schooljaar (of doorlopend vanaf vorige jaren)?	1 = < 3 maanden	146	30	20,5
	2 = 3 t/m 6 maanden		27	18,5
	3 = 6 m. t/m 1 jaar		55	37,7
	4 = > 1 jaar		34	23,3
3. Huidige werksituatie				
Werkt u momenteel?	1 = Ja	235	212	90,2
	2 = Nee		23	9,8
Bent u tevreden met uw huidige job?	1 = Ja	212	202	95,3
	2 = Nee		10	4,7
Bent u ooit van plan als leerkracht naar het onderwijs terug te keren?	1 = Ja	227	78	34,4
	2 = Nee		149	65,6

Legende: N= aantal respondenten, (N)= aantal respondenten per antwoordcategorie; ASO= Algemeen (vormend) secundair onderwijs; TSO= Technisch secundair onderwijs; BSO= Beroepssecundair onderwijs; KSO= Kunst secundair onderwijs.

2.2 Instrument

De vragenlijst bestaat uit twee delen. In het eerste deel van de vragenlijst wordt gevraagd naar algemene gegevens om de 'wie-vraag' op te lossen, zoals leeftijd, nationaliteit, geslacht, diploma's secundair en hoger onderwijs. Ook wordt de 'onderwijsloopbaan na afstuderen' in kaart gebracht. De vragen gaan na of de leerkracht ooit een baan in het onderwijs heeft uitgeoefend. Indien dit het geval is, wordt gepeild naar de duur van de aanstelling(en) en het totaal aantal scholen

waarin de leraar werkzaam was. Daarna wordt gepeild naar de 'huidige situatie' van de uitgestroomde leraren. Er wordt gekeken of de respondent op dit moment werkt, hoe tevreden hij is met de huidige job en of hij van plan is in de toekomst naar het onderwijs terug te keren. Deze gegevens staan beschreven in bovenstaande tabel.

Het tweede deel formuleert een antwoord op de volgende onderzoeksvraag: wat zijn de beweegredenen van gekwalificeerde leraren om niet (meer) in het onderwijs werkzaam te

zijn? Via enkele open, maar vooral via gesloten vragen wordt gepeild naar de mate waarin verschillende redenen voor respondenten een rol hebben gespeeld in de beslissing om het onderwijs te verlaten. Deze redenen worden geformuleerd op basis van de resultaten van 'exit attrition' onderzoek en van de informatie uit informele gesprekken met een 10-tal leraren, die eerder het onderwijs verlieten, ter validatie van de vragenlijst. Een 5-puntenschaal wordt gebruikt met de volgende keuzemogelijkheden: deze reden speelde (0) geen rol (NVT), (1) een eerder kleine rol (+), (2) een rol (++), (3) een eerder grote rol (+++) en (4) een grote rol (++++) in mijn beslissing om het onderwijs als leraar te verlaten of er niet in te stappen. 66 items peilen naar verschillende redenen die voor leraren mogelijk een rol spelen bij de beslissing om niet in het onderwijs te stappen of er na korte tijd weer uit te stappen. Voorbeeldvragen worden weergegeven in Tabel 2.

2.3 Verwerking en analyses

Via 66 redenen wordt getracht om een zo exhaustief mogelijke lijst voor te leggen aan respondenten. De scoring van deze fragmentarische opsomming van redenen biedt vooralsnog geen inzicht in de onderliggende structuur van de motieven voor 'exit attrition'. Daarom wordt gebruik gemaakt van factoranalyse om te achterhalen hoe de verschillende argumenten uit de vragenlijst zich verhouden tot elkaar en of hierin een ordening en structuur gevonden wordt. Een principale componentenanalyse bepaalt het aantal componenten, met name: 5. Drie criteria worden daarbij gehanteerd: de eigenwaarden zijn groter dan 1, de screeplot vertoont een knik rond 4-5 factoren en – tot slot – conceptuele interpreteerbaarheid van de componenten. Via een maximum likelihood factoranalyse met varimax rotatie (met Kaiser normalisatie) worden de 5 factoren – of clusters van redenen – berekend (Goodness-of-fit test $\chi^2 = 1207.50$, $p = 0,000$, 52,9% proportie verklaarde variantie; 36 items). De grens van $|0.400|$ wordt gehanteerd om te onderscheiden welke items bij welke factor horen (zie Tabel 2). Items die lager laden en/of items die op meerdere factoren hoog laden, worden niet opgenomen in de factor-

analyse. Cronbach alpha waarden duiden op betrouwbare factoren ($\alpha > 0,700$) (zie tabel 2).

De factoren of clusters van redenen zijn de volgende. De eerste factor (14,0% verklaarde variantie) heet 'jobtevredenheid en relatie met leerlingen'. Deze factor heeft enerzijds te maken met vooropgestelde verwachtingen die niet uitkomen, waardoor de leraar niet tevreden is over zijn studiekeuze en beroep. De jobinhoud valt tegen, de leraar beleeft geen plezier (meer) aan het lesgeven en heeft geen zin om in het onderwijs te (blijven) werken. Anderzijds behelst deze factor redenen die verband houden met leerlingen. De resultaten, motivatie, vooruitgang en het gedrag van de leerlingen blijken heikele punten. Ook laadt het gevoel van onveiligheid van leerkrachten en het gevoel dat ze gepest worden door leerlingen hoog op deze factor. Factor 2 wordt 'schoolbeleid en ondersteuning' genoemd (13,1% verklaarde variantie). Hoofdzakelijk valt het gebrek aan ondersteuning en begeleiding op schoolniveau onder deze factor, zowel van de collega's, van de directie, als van het beleid. Ook redenen als conflicten met schoolpersoneel en verantwoording ten aanzien van collega's scoren hoog op deze factor. Daarnaast zijn er enkele redenen die verband hebben met het schoolbeleid, zoals de bewegingsvrijheid, de toewijzing van moeilijke taken en klassen en de beperkte betrokkenheid in de besluitvorming. Ook erkenning en waardering als leraar kan in dit kader geïnterpreteerd worden. Factor 3 heeft alles te maken met 'taakbelasting' (9,0% verklaarde variantie). De redenen die hier hoog op scoren, hebben te maken met veel werk, met name: te veel papier- en administratief werk, te weinig tijd om lessen voor te bereiden en veel werk na de lessen. Ook de hieruit volgende hoge werkdruk, het niet meer aankunnen van het werk en emotioneel vermoeid zijn, laden hoog op deze factor. Factor 4 wordt aangeduid met 'toekomstperspectief' (8,6% verklaarde variantie). Zo is er onzekerheid over het loon en over het contract. Andere redenen die hoog scoren zijn: het beperkt werkaanbod en verlenging van het contract. Ook het gebrek aan vooruitzicht op de vaste benoeming speelt hier een rol. Factor 5 ten slotte wordt 'relatie met ouders' genoemd (8,1% verklaarde varian-

Tabel 2

Analyse en interpretatie van de factoren

Beschrijving	Factor-ladingen	Bijhorende reden "Ik ben niet (meer) werkzaam in het onderwijs omdat..."
1. Jobtevredenheid en relatie met leerlingen (12 items; $\alpha=0,866$)	0,801	ik weinig voldoening haalde uit mijn werk als leerkracht.
	0,774	ik weinig plezier beleefde aan het lesgeven.
	0,668	de leerlingen onvoldoende gemotiveerd waren.
	0,618	de jobinhoud me tegenviel.
	0,618	de resultaten van leerlingen onvoldoende hoog waren.
	0,571	de leerlingen onvoldoende vooruitgang boekten.
	0,550	ik een foutieve studiekeuze heb gemaakt.
	0,548	ik moeilijkheden had met klasmanagement en probleemgedrag van de leerlingen.
	0,477	mijn verwachtingen niet ingelost werden.
	0,459	ik weinig zin had om te gaan werken in het onderwijs.
	0,443	ik mij onveilig voelde in de klas.
	0,400	ik op school gepest werd door leerlingen.
2. Schoolbeleid en ondersteuning (10 items; $\alpha=0,873$)	0,814	ik te weinig steun kreeg van de directie.
	0,692	ik te weinig steun ervoer vanuit het beleid (bv. scholengemeenschap, koepel, vakbonden, ...).
	0,655	ik conflicten had met collega's en directie.
	0,643	ik op school minder bewegingsvrijheid kreeg dan oudere collega's.
	0,637	ik te weinig contact had met en steun ervoer van collega's.
	0,559	ik mij vaak moest verantwoorden voor mijn doen en laten in de klas t.a.v. directie en collega's.
	0,550	ik vervelende taken en de 'moeilijke klassen' op school toegewezen kreeg.
	0,539	ik te weinig begeleiding kreeg als beginnende leerkracht binnen een school.
	0,520	ik niet voldoende betrokken werd bij de besluitvorming op school.
	0,477	ik te weinig erkenning en respect ervoer als leerkracht.
3. Taakbelasting (6 items; $\alpha=0,850$)	0,808	ik te veel schoolwerk naast de lessen had (verbeteren, voorbereiden).
	0,781	ik te weinig tijd had om de lessen voor te bereiden.
	0,730	de werkdruk, stress in het onderwijs te zwaar was.
	0,616	er te veel papier- en administratief werk bij komt kijken.
	0,542	ik het werk niet aankon.
	0,498	ik erg emotioneel vermoeid was (gevoelens van burn-out).
4. Toekomst-perspectief (5 items; $\alpha=0,868$)	0,965	het moeilijk is een vast contract te krijgen.
	0,983	er weinig vooruitzicht is op een vaste benoeming.
	0,640	er weinig werk in het onderwijs als leerkracht is.
	0,630	er weinig zekerheid bestaat over mijn loon in de toekomst.
	0,497	mijn contract niet verlengd werd.
5. Relatie met ouders (3 items; $\alpha=0,882$)	0,914	ik moeilijkheden ervoer met ouders.
	0,807	ik mij vaak moest verantwoorden voor mijn doen en laten in de klas t.a.v. ouders.
	0,673	ik te weinig steun kreeg van ouders.

tie). Drie redenen laden op deze factor. Het gaat over het gebrek aan steun van, de eis tot verantwoording ten aanzien van en de moeilijkheden die ervaren worden met ouders van leerlingen.

3 Resultaten

"Waarom kiezen afgestudeerde leraren van de initiële lerarenopleiding, gegeven de investering in opleiding, ervoor om niet in het

onderwijs te stappen of er na korte tijd weer uit te gaan?”, is de vraag die centraal staat. Om betrouwbaar uitspraken te doen over de onderzoeksgroep worden de clusters van redenen uit de factoranalyse gebruikt. In Tabel 3 wordt algemeen vastgesteld dat de meest doorslaggevende reden om niet (meer) in het onderwijs te werken het (gebrek aan) toekomstperspectief is ($M = 1,66$; $SD = 1,31$). Dit geldt echter niet voor iedereen, verraadt een hoge standaarddeviatie. Vervolgens, met aanzienlijk lagere scores, volgen: taakbelasting, jobtevredenheid en relatie met leerlingen, schoolbeleid en ondersteuning. Als laatste speelt de relatie met ouders een rol bij de beslissing om te stoppen.

Maakt het echter een verschil of leerkrachten na afstuderen onderwijservaring opdoen? Descriptieve analyses wijzen alvast die richting uit (Tabel 3). Hoewel de volgorde van redenen grotendeels ongewijzigd is, blijkt de mate waarin ze een doorslaggevende rol spelen in de beslissing te verschillen tussen de groep zonder onderwijservaring, die aanzienlijk lager scoort dan de uitstromers met onderwijservaring. Eén uitzondering is ‘jobtevredenheid en relatie met leerlingen’ waarbij vergelijkbare scores worden vastgesteld. Tevens blijkt dat de redenen ‘relatie met ouders’ en ‘schoolbeleid en onder-

steuning’ geen of zeer beperkt een rol spelen in de beslissing om niet in het onderwijs te stappen. Dit is enigszins anders voor de leraren met onderwijservaring. Met andere woorden, de groep van uitstromers die ervaring opdoet na afstuderen gebruikt ook andere redenen dan de groep die niet instapt. ‘Schoolbeleid en ondersteuning’ krijgt daardoor een derde positie in de rangorde van bepalende rol bij de beslissing om te stoppen bij de uitstromers met ervaring, in plaats van de algemene vierde positie.

Om te testen of de vastgestelde verschillen betekenisvol zijn wordt gebruik gemaakt van multivariate variance-weighted GLM (General Linear Model) analyses met de 5 factoren als afhankelijke variabelen en 3 fixed factors als onafhankelijke, verklarende variabelen, met name: geslacht (man-vrouw), diploma lerarenopleiding (kleuter-, lager of secundair/voortgezet onderwijs) en, ten slotte, onderwijservaring (zonder of met onderwijservaring) na afstuderen. Wilks’ Lambda waarden worden weergegeven in Tabel 4. In Tabel 5 zijn de waarden van de effecten per onafhankelijke variabele in het model en bijhorende effectmaten (partial eta squared, η_p^2) opgenomen.

Zoals de descriptieve waarden suggereren, wordt voor vier van de vijf factoren vast-

Tabel 3

Descriptieve gegevens voor de onderzoeksgroep en subgroepen naar geslacht, diploma lerarenopleiding en zonder/met onderwijservaring

	Totaal M (SD)	Geslacht M (SD)		Diploma lerarenopleiding M (SD)			Ervaring M (SD)	
		M	V	KO	LO	SO	0	1
Jobtevredenheid & relatie leerlingen	0,66 (0,69)	0,66 (0,59)	0,66 (0,75)	0,34 (0,44)	0,60 (0,64)	0,75 (0,74)	0,67 (0,63)	0,66 (0,73)
Schoolbeleid & ondersteuning	0,60 (0,73)	0,59 (0,81)	0,60 (0,68)	0,33 (0,38)	0,69 (0,71)	0,59 (0,78)	0,24 (0,42)	0,78 (0,79)
Taakbelasting	0,89 (0,93)	0,71 (0,80)	0,99 (0,98)	0,63 (0,93)	1,15 (0,92)	0,78 (0,90)	0,66 (0,77)	1,00 (0,98)
Toekomstperspectief	1,66 (1,31)	1,45 (1,27)	1,80 (1,32)	2,23 (1,11)	1,75 (1,42)	1,51 (1,26)	1,03 (0,91)	2,00 (1,36)
Relatie met ouders	0,27 (0,65)	0,25 (0,60)	0,27 (0,68)	0,01 (0,07)	0,45 (0,77)	0,21 (0,61)	0,03 (0,14)	0,39 (0,77)

Legende: M=Man/V=Vrouw; KO=Kleuteronderwijs; LO=Lager Onderwijs; SO=Secundair Onderwijs; 0=zonder onderwijservaring; 1=met onderwijservaring.

Tabel 4

Multivariate model tests

Effect	Wilks' Lambda	F	p	η_p^2
Intercept	,382	73,199	,000*	,618
Geslacht	,959	1,932	,090	,041
Type diploma lerarenopleiding	,879	2,989	,001*	,062
Onderwijservaring	,751	15,001	,000*	,249

gesteld dat deze significant meer doorslaggevend zijn voor uitstromende leraren met onderwijservaring in vergelijking met collega's zonder ervaring na afstuderen. Met name, 'schoolbeleid en ondersteuning' en 'toekomstperspectief' worden sterk bepaald door het onderscheid in ervaring, hetgeen kan afgelezen worden uit de effectmaten. Een langere investering gaat, zo blijkt, gepaard met een grotere rol van die redenen bij de beslissing om te stoppen bij leraren met ervaring. Vooral het gebrek aan ondersteuning en betrokkenheid op school en beperkte toekomstperspectieven in het onderwijs wegen veel sterker op de uitstroombeslissing. Ook een hoge taakbelasting en moeilijke relaties met ouders spelen een grotere rol in de beslissing om te stoppen voor ervaren leraren dan voor onervaren uitstromers. Er wordt echter geen significant verschil vastgesteld tussen beide groepen voor de factor die jobtevredenheid en de relaties met leerlingen betreft, de waarden zijn vergelijkbaar. Interessant is dat dit de tweede belangrijke reden is, samen met taakbelasting, voor de afgestudeerden die niet in het onderwijs stapten, terwijl dit pas op de vierde positie staat bij de leraren met onderwijservaring. Samengevat stellen we vast dat er andere redenen spelen voor beide groepen, dat er meer redenen gelden voor de uitstromers met onderwijservaring en tot slot, dat deze redenen zwaarder wegen op de beslissing om te stoppen voor diegene die na enige tijd in het onderwijs het beroep verlaten.

Naast het hebben van ervaring in het onderwijs na afstuderen, die de sterkst verklarende variabele is ($\eta_p^2 = 0,249$), blijken ook het geslacht van de leraar en het diploma dat ze behalen in de lerarenopleiding belangrijke verschillen in redenen te genereren. Zo is een

hoge taakbelasting een significant belangrijkere reden om te stoppen voor vrouwelijke leerkrachten in vergelijking met mannelijke collega's. Een andere opvallende vaststelling is dat jobtevredenheid en relatie met leerlingen significant zwaarder doorwegen voor leerkrachten in secundair onderwijs in vergelijking met kleuterleid(st)ers. Leerkrachten uit het lager onderwijs tillen dan weer gevoelig zwaarder aan de taakbelasting in het onderwijs en aan de relaties met ouders als redenen om te stoppen in vergelijking met uitgestroomde collega's van het kleuteronderwijs.

4 Conclusies en discussie

Waarom verlaten gekwalificeerde leraren uit de meerjarige, initiële lerarenopleiding het lerarenberoep? Immers, hoe hoger de investering in opleiding en carrière, hoe minder waarschijnlijk het is dat leraren het beroep verlaten (Tye & O'Brien, 2002). Een investering in een initiële opleiding van minstens drie jaren is niet verwaarloosbaar. Waarom dan toch weggaan? Gegeven de relevantie van de mate van investering is een interessant en vernieuwend onderscheid in deze studie of leraren al dan niet in het onderwijs stappen na hun studies. Omdat leraren met onderwijservaring langer investeerden in (opleiding en) onderwijscarrière in vergelijking met collega's die na afstuderen de stap naar het onderwijs niet zetten, wordt verwacht dat de kosten die ze bijgevolg ervaren hoger zijn en zwaarder wegen bij de beslissing om uit te stromen. De resultaten van dit onderzoek bevestigen deze hypothese.

Het gebrek aan toekomstperspectief is de absolute topreden om niet (meer) in het

Tabel 5

Multivariate GLM analyses voor hoofdeffect van elke onafhankelijke variabele in model

	Afhankelijke variabelen	Type III Sum of Squares	Df	F	p	η_p^2	Comp.
Corrected Model	Jobtevredenheid	4,587 ^a	4	2,452	0,047*	0,041	
	Schoolbeleid en ondersteuning	18,056 ^b	4	9,738	0,000*	0,145	
	Taakbelasting	17,023 ^c	4	5,334	0,001*	0,085	
	Toekomst-perspectief	63,274 ^d	4	10,748	0,000*	0,157	
	Relatie met ouders	10,465 ^e	4	6,804	0,000*	0,106	
Intercept	Jobtevredenheid	33,154	1	70,883	0,000*	0,236	
	Schoolbeleid en ondersteuning	20,679	1	44,610	0,000*	0,162	
	Taakbelasting	60,937	1	76,377	0,000*	0,249	
	Toekomst-perspectief	288,998	1	196,363	0,000*	0,461	
	Relatie met ouders	2,721	1	7,075	0,008*	0,030	
Geslacht	Jobtevredenheid	0,556	1	1,188	0,277	0,005	
	Schoolbeleid en ondersteuning	0,306	1	0,660	0,418	0,003	
	Taakbelasting	3,983	1	4,992	0,026*	0,021	V>M
	Toekomst-perspectief	4,391	1	2,983	0,085	0,013	
	Relatie met ouders	0,083	1	0,216	0,642	0,001	
Diploma leraren-opleiding	Jobtevredenheid	4,569	2	4,884	0,008*	0,041	SO>KO
	Schoolbeleid en ondersteuning	2,485	2	2,680	0,071	0,023	
	Taakbelasting	6,136	2	3,845	0,023*	0,032	LO>KO
	Toekomst-perspectief	5,206	2	1,769	0,173	0,015	
	Relatie met ouders	3,471	2	4,513	0,012*	0,038	LO>KO
Onderwijservaring	Jobtevredenheid	0,015	1	,033	0,857	0,000	
	Schoolbeleid en ondersteuning	15,473	1	33,379	0,000*	0,127	1>0
	Taakbelasting	5,385	1	6,749	0,010*	0,029	1>0
	Toekomst-perspectief	48,934	1	33,249	0,000*	0,126	1>0
	Relatie met ouders	5,926	1	15,411	0,000*	0,063	1>0

$R^2=0,041$ b. $R^2=0,145$ c. $R^2=0,085$ d. $R^2=0,157$ e. $R^2=0,106$;
 Legende (aanvullend): comp= Bonferroni vergelijkingen ($\alpha<0,05$)

onderwijs les te geven. Concreet hebben argumenten te maken met de moeilijkheden om een langdurend contract of een vaste benoeming te krijgen en met beperkte carrière-mogelijkheden in het onderwijs. De resul-

taten uit dit onderzoek komen overeen met eerder onderzoek, waaruit blijkt dat leraren al te vaak klagen over een 'vlakke loopbaan' en over weinig kansen om carrière te maken (Aelterman, Verhoeven, Rots, Buvens, Engels,

& Van Petegem, 2002; HayGroup, 2001; McCreight, 2000; Matheus, Siongers, & Van den Brande, 2004). Opvallend is dat deze redenen significant hoger worden gescoord door leraren met onderwijservaring. Een plausibele verklaring ligt in de onzekere opvolging van tijdelijke aanstellingen ('interims'), die de beginnende onderwijs-carrière typeren (Departement Onderwijs en Vorming, 2009). De meerderheid van de uitgestroomde leerkrachten met onderwijservaring in deze onderzoeksgroep stond in meerdere scholen, oplopend tot meer dan 10 scholen. Smith en Ingersoll (2004) vinden dat leraren die vanaf het begin voltijds werk hadden, minder geneigd zijn om het onderwijs te verlaten dan leerkrachten die interim moeten doen of slechts parttime aan de slag kunnen. Vanuit het perspectief van de leraar vergen interim ook zwaardere kosten: steeds weer opnieuw nieuwe lessen voorbereiden, veelal voor andere vakken, en geven bij steeds wisselende lesgroepen in andere scholen met nieuwe collega's, directie en ouders, telkens vergezeld van andere accommodaties, met onbekende gewoontes en (on)geschreven regels en gevolgd door periodes zonder werk, met loon- en werkonzekerheid. Het vergt geen expert om vast te stellen dat de kosten bij interim hoger en de opbrengsten voor de leerkracht beperkter zijn, waardoor de balans negatiever uitdraait in vergelijking met voltijds werk op één werkplek. Niettegenstaande blijft het beperkt toekomstperspectief eveneens de topreden bij leraren zonder onderwijservaring, wat vragen doet rijzen betreffende de aantrekkelijkheid van de onderwijsloopbaan.

Een tweede doorslaggevende reden voor vertrek is het gebrek aan ondersteuning bij directie en/of collega's. Dit geldt in het bijzonder voor leraren met onderwijservaring. De doorslaggevende rol van steun door collega's en directie is overigens in eerder onderzoek geïdentificeerd in onderzoek naar het welbevinden van leerkrachten op de werkplek (Aelterman, Engels, Van Petegem, & Verhaeghe, 2007). Bij deze reden wordt pijnlijk zichtbaar dat het gebrek aan steun vaker en zwaarder weegt op de beslissing om te stoppen bij leraren met ervaring. De investering is niet alleen langer maar weegt, weder-

om wegens de kosten die concreet ervaren worden, zwaarder door. Het belang van aanvangsbegeleidingprogramma's voor beginnende leraren wordt bijgevolg onderstreept (Borman & Dowling, 2008; Guarino et al., 2006). Wanneer deze begeleiding niet of onvoldoende gebeurt, kan dat leiden tot vroegtijdige uitstroom uit het onderwijs (MacDonald, 1999), zoals in deze studie wordt vastgesteld.

Naast lesgeven, omvat het beroep van een leraar meer taken, zoals taken en toetsen beoordelen, lessen voorbereiden, avondwerk, vakantiewerk, extracurriculaire activiteiten op school, oudercontacten, nascholingen volgen, deelnemen aan vergaderingen en alle administratie die daarmee gepaard gaat. Taken die dienen te gebeuren bovenop het reguliere, wekelijkse lessenpakket; wat zich uit in klachten over de taakbelasting. Opvallend is dat deze commentaren een significant belangrijker rol spelen bij de uitstroombeslissing van vrouwelijke leerkrachten en van leraren met onderwijservaring. Heeft dit te maken met een moeilijkere combinatie van een full-time job als beginnend leerkracht met een huishouden en/of gezinsleven (Smetthem, 2007)? Opvallend is bovendien dat deze reden aanzienlijk meer een rol speelt bij leraren lager onderwijs in vergelijking met secundair onderwijsleraren. Leraren lager onderwijs hebben vaker meer correctiewerk (taken, toetsen) dan collega's in het kleuteronderwijs. Anderzijds zijn het aantal uren dat ze spenderen in de klas met hun leerlingen omvangrijker in vergelijking met een regulier lessenrooster van collega's in het secundair onderwijs. Deze laatste groep kan voorbereiding, verbeter- en administratiewerk in zogenaamde 'springuren' of vrije uren tijdens de schooltijd opvangen. Een hoge taaklast is ook in de literatuur herkenbaar aanwezig en geeft aanleiding tot uitstroom (Kelly, 2004; Ingersoll, 2000; Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007; Madsen & Hancock, 2002). Van beginnende leraren worden immers dezelfde verantwoordelijkheden verwacht als van meer ervaren collega's en krijgen ze vaak moeilijke klassen en/of overgebleven taken toegewezen waarvoor ze nauwelijks steun op school ondervinden (Aelterman et al., 2002; Borman & Dowling, 2008; McCreight, 2000;

Moskowitz & Stephens, 1996). De gevolgen blijven niet uit: 'the high workload is a serious obstacle for both good quality teaching and for teachers' professional development' (van Veen, 2008, p. 109).

De vierde categorie van redenen – in volgorde van afnemende rol bij de beslissing om te stoppen – is 'jobtevredenheid en relaties met leerlingen'. Hoe hoger de jobtevredenheid van de leerkrachten, des te sterker hun identificatie met en toewijding aan de organisatie en aan de job (Weiqi, 2008). De negatieve zin laat zich voorspellen. Als leerkrachten niet tevreden zijn met hun job beleven zij er minder plezier aan, zijn ze minder gemotiveerd en kiezen ze bijgevolg om andere carrières na te streven (Ingersoll, 2002; Macdonald, 1999; Tye & O'Brien, 2002). Daarnaast blijkt ook uit de literatuur dat bvb. disciplineproblemen met leerlingen een rol spelen in de beslissing om uit het onderwijs te stappen (Ingersoll, 2000; Macdonald, 1999; Tye & O'Brien, 2002). Hoewel jobtevredenheid en relatie met leerlingen verschillende redenen zijn blijkt het antwoordpatroon op vragen die ermee verband houden vergelijkbaar. Samen vormen ze één factor in de factoranalyse. Een verklaring is dat ongeïnteresseerde studenten, disciplineproblemen bij leerlingen en teleurstellende studieresultaten bij studenten een bepalende rol spelen in de ontevredenheid van leraren (Ingersoll, 2002; Macdonald, 1999). Interessant is dat het hebben van onderwijservaring geen invloed heeft op de mate waarin deze reden doorslag heeft op de beslissing om te stoppen als leraar. In vergelijking met de andere clusters van redenen is deze cluster ervaarbaar tijdens de stages. Andere interesses openen dan wegen naar nieuwe banen. Toekomstperspectief, ondersteuning door collega's en directie, relaties met ouders en taakbelasting worden pas ten volle ervaren in de loopbaan, en dat blijkt uit de resultaten van de uitstromers met onderwijservaring.

Merk bovendien op dat jobtevredenheid en relaties met leerlingen een grotere rol speelt bij leraren secundair onderwijs in vergelijking met kleuterleid(st)ers. Een verklaring wordt gevonden bij Ingersoll (2002) en Stinebrickner (1998) die vinden dat het vakgebied of 'subject speciality' een significante

determinant is voor de lengte van de periode dat leraren lesgeven. Reden hiervoor is dat leerkrachten met bepaalde vakspecialisaties betere kansen en meer carrièremogelijkheden krijgen aangeboden buiten het onderwijs (Stinebrickner, 1998). Leraren secundair onderwijs hebben bijgevolg meer kans om het onderwijs te verlaten dan basisschoolleerkrachten (Murnane & Olsen, 1989), hetgeen ook in deze studie vastgesteld wordt.

De laatste reden voor vertrek uit het onderwijs is de relatie met ouders. Zo wijzen Tye en O'Brien (2002) er op dat de leraar opvoedkundige taken toegewezen krijgt die vroeger door de ouders werden opgenomen en dat ouders (bijgevolg) waakzaam zijn en vijandig staan ten opzichte van leerkrachten, hetgeen de taak zwaarder maakt en bemoeilijkt (Tye & O'Brien, 2002). Aangezien studenten tijdens de lerarenopleiding beperkt met ouders in contact komen, lijkt het vrij logisch dat deze reden een grotere rol speelt bij leraren met onderwijservaring. Het is opvallend dat deze reden een significant grotere rol speelt voor leraren lager onderwijs dan voor collega's in het secundair onderwijs. Leraren in het basisonderwijs komen echter vaker in contact met ouders (bvb. aan de schoolpoort, via correspondentie, etc.). Een basisschoolleerkracht is veelal de enige op school die geruime tijd doorbrengt met het kind en bijgevolg het belangrijkste aanspreekpunt (of zondebok) is voor ouders. In tegenstelling tot het kleuteronderwijs, waar kleuterleid(st)ers eveneens geruime tijd doorbrengen met een kind, staan leerprestaties (en de verdere potentiële onderwijsloopbaan) van het kind in het lager onderwijs meer centraal, waardoor de leraar sneller op zijn rol wordt aangesproken.

Concluderend en in lijn met Human Capital Theory wordt vastgesteld dat de langere investering in tijd in opleiding en carrière bij leraren met onderwijservaring zich vertaalt in andere redenen, meer redenen en zwaarder doorslaggevende rollen van de verschillende redenen om uit te stromen, met name: toekomstperspectief, schoolbeleid en ondersteuning, taakbelasting en relatie met ouders. Niet toevallig zijn dat factoren die vooral bij het begin van de loopbaan een grote rol spelen. Toch zijn een beperkt toekomstperspectief, een hoge taakbelasting en jobontevre-

denheid, ook in relaties met leerlingen, ook belangrijke redenen om helemaal niet in het onderwijs te stappen.

Hoewel de kwaliteit van dit onderzoek wordt bewaakt, zijn er beperkingen aan de draagwijdte van de resultaten en is toekomstig onderzoek gewenst. Een voorname beperking is de selectie van de onderzoeksgroep en de restrictie in de steekproefgrootte. Hoewel de steekproefgrootte behoorlijk is, zou de bewijslast van de gevonden resultaten krachtiger zijn bij een grotere steekproef (bvb. meerdere cohorten). Wat betreft de selectie van de onderzoeksgroep wordt expliciet gekozen voor afgestudeerde leerkrachten van de initiële lerarenopleiding die gevolgd wordt door studenten met als primaire beroepsoriëntatie 'leraar' en die in een regulier, succesvol, voltijds traject drie jaar duurt. Dit heeft als gevolg dat zowel de motivatie van deze leraren als hun investering in de opleiding verschillend is in vergelijking met studenten die kiezen om na een andere vakspecifieke opleiding de lerarenopleiding te volgen of in vergelijking met werknemers die reeds een andere job of een job als leraar uitoefenen tijdens het volgen van de lerarenopleiding. Niet alleen is de 'investering' in duur van deze 'specifieke' lerarenopleiding (SLO) korter (één voltijds jaar, 60 credits), mogelijk spelen andere (externe) redenen een rol om (nog) niet in het onderwijs te stappen – wat meer dan de helft van de afgestudeerden doet (Departement Onderwijs en Vorming, 2009). Voorbeelden zijn: meer interessante perspectieven in een job binnen vakspecialisatie buiten het onderwijs, vandaag reeds een uitdagende job, diploma als extraatje of lerarenopleiding relevant voor huidige job (bvb. bij het geven van trainingen in bedrijven). De resultaten en conclusies van dit onderzoek mogen bijgevolg niet zomaar worden generaliseerd naar alle afgestudeerden van een lerarenopleiding in Vlaanderen. Daarvoor is bijkomend onderzoek bij deze SLO-doelgroepen noodzakelijk. Niettegenstaande wordt inzicht verworven in de beweegredenen van de afgestudeerden, die – algemeen – de grootste investering maakten in hun lerarenopleiding en vanuit die overweging tevens minst geneigd zijn om uit het beroep te stappen. Op die manier worden de (persoonlijk

ervaren) pijnpunten in het onderwijs scherp gesteld. Bijkomend kwalitatief onderzoek laat toe om verder inzicht te verwerven in de schoolspecifieke omstandigheden en wercondities die aanleiding geven tot de beslissing om te stoppen. Resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit van verschillende aanpakken gericht op het bieden van ondersteuning en aantrekkelijke loopbaanperspectieven in de aanvangsperiode kunnen helpen in het bestrijden van de vroegtijdige uitstroom. Via ondersteuning van collega's en directie, een goede aanvangsbegeleiding en aantrekkelijke loopbaanperspectieven worden meer 'protective' of beschermende factoren ingebouwd in het beroep, die de toewijding van leraren (teacher commitment) en hun wilskracht (resilience) om in het beroep te blijven te verhogen (Day, Elliot, & Kington, 2005; Gu & Day, 2007). Vanuit de resultaten van deze studie wordt duidelijk dat oplossingen voor 'exit attrition' op school- en beleidsniveau dienen gezocht te worden. Een herziening van het systeem met vaste benoemingen, het creëren van doorgroeimogelijkheden binnen onderwijsloopbanen en het creëren van condities voor een goede aanvangsbegeleiding en ondersteuning voor beginnende leraren, ook naar taakbelasting en relaties met ouders, bieden soelaas. Dit geldt algemeen voor alle uitstromers, maar in het bijzonder voor leraren die effectief na afstuderen in het onderwijs stappen. Gedacht vanuit Human Capital Theory worden door deze initiatieven de kosten (meer) beperkt en de opbrengsten in verhouding hoger, waardoor de wil wordt verhoogd om verder te investeren, extra inspanningen worden geleverd en de waarschijnlijkheid van het uitstromen verder verlaagt. Op die manier wordt het antwoord op de titelvraag mogelijk nog vaker: 'Leerkracht zijn met mijn lerarendiploma? Ja, graag'.

Literatuur

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The well-being of Teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33, 285-297.

- Aelterman, A., Verhoeven, J., Rots, I., Buvens, I., Engels, N., & Van Petegem, P. (2002). *Waar staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education, 27*, 137-174.
- 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*, 367-409.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management, 24*, 113-132.
- Buckley, J., Schneider, M., & Shang, Y. (2005). Fix it and they might stay: School facility quality and teacher retention in Washington, D.C. *Teachers College Record, 107*, 1107-1123.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership, 60*, 6-14.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*, 563-577.
- Departement Onderwijs en Vorming (2009). *Arbeidsmarkt rapport Basisonderwijs en Secundair Onderwijs 2008*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Departement Onderwijs en Vorming (2011). *Arbeidsmarkt rapport Basisonderwijs en Secundair Onderwijs 2010*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Departement Onderwijs en Vorming.
- Feng, L. (2005). *Hire today, gone tomorrow: The determinants of attrition among public school teachers*. Florida State University: Department of Economics.
- Goddard, R., & Goddard, M. (2006). Beginning teacher burnout in Queensland schools: Associations with serious intentions to leave. *The Australian Educational Researcher, 33*, 61-75.
- Gonzalez, P. A. (1995). *Factors that influence teacher attrition*. Alexandria, VA: Special Education Programs.
- Grissmer, D. W., & Kirby, S. N. (1997). Teacher turnover and teacher quality. *Teachers College Record, 99*, 45-56.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1302-1316.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., & Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76*, 173-208.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Scherff, L. (2008). Beginning English teacher attrition, mobility, and retention. *The Journal of Experimental Education, 77*, 21-53.
- Harris, D. N., & Adams, S. J. (2007). Understanding the level and causes of teacher turnover: A comparison with other professions. *Economics of Education Review, 26*, 325-337.
- HayGroup (2001). *Een nieuw integraal beloningsbeleid voor het onderwijspersoneel. Eerste fase: Vergelijkende loonstudie en eerste aanbevelingen. Samenvattend verslag*. HayGroup.
- Henke, R. R., Zahn, L., & Carroll, C. D. (2001). *Attrition of new teachers among recent college graduates*. Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education.
- Imazeki, J. (2005). Teacher salaries and teacher attrition. *Economics of Education Review, 24*, 431-449.
- Ingersoll, R. M. (2000). *Turnover among mathematics and science teachers in the U.S.* Washington, D.C.: National Commission on Mathematics and Science Teaching for the 21st Century.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin, 86*, 16-31.
- Ingersoll, R. (2003). *Is There Really a Teacher Shortage? A Research Report co-sponsored by Center for the Study of Teaching and Policy and The Consortium for Policy Research in Education*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership, 60*, 30-33.
- Inspectie van het Onderwijs (2011). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2009/ 2010*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2004). Pursuing a 'sense of success': New teachers ex-

- plain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Kelly, S. (2004). An event history analysis of teacher attrition: Salary, teacher tracking, and socially disadvantaged schools. *The Journal of Experimental Education*, 72, 195-220.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why teachers leave: Factors that influence retention and resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23, 775-794.
- Kirby, S. N., & Grissmer, D. W. (1993). *Teacher attrition: Theory, evidence, and suggested policy options*. Santa Monica: Rand.
- Kyriacou, C., & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26, 117-126.
- Kyriacou, C., & Kunc, R. (2007). Beginning teachers' expectations of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1246-1257.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835-848.
- Madsen, C. K., & Hancock, C. B. (2002). Support for music education: A case study of issues concerning teacher retention and attrition. *Journal of Research in Music Education*, 50, 6-19.
- Marso, R. N., & Pigge, F. L. (1997). A longitudinal study of persisting and nonpersisting teachers' academic and personal characteristics. *Journal of Experimental Education*, 65, 243-254.
- Matheus, N., Siongers, J., & Van den Brande, I. (2004). *De roeping tot leerkracht. Een onderzoek naar de aantrekkelijkheid van het leerkrachtenberoep in Vlaanderen anno 2002*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- McCreight, C. (2000). *Teacher attrition, shortage, and strategies for teacher retention*. Texas A&M University: Department of Professional Programs.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2010). *Nota Werken in het onderwijs 2011*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Moskowitz, J., & Stephens, M. (1996). *From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: Pelavin Associates.
- Murnane, R. J., & Olsen, R. J. (1989). Will there be enough teachers? *American Economic Review*, 79, 242-246.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 465-480.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681-714.
- Stinebrickner, T. R. (1998). An empirical investigation of teacher attrition. *Economics of Education Review*, 17, 127-136.
- Stinebrickner, T. R. (2002). An analysis of occupational change and departure from the labor force: Evidence of the reasons that teachers leave. *The Journal of Human Resources*, 37, 192-216.
- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26, 329-350.
- Strunk, K. O., & Robinson, J. P. (2006). Oh, won't you stay: A multilevel analysis of the difficulties in retaining qualified teachers. *Peabody Journal of Education*, 81, 65-94.
- Tye, B. B., & O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? *Phi Delta Kappan*, 84, 24-32.
- Veen, K. van (2008). Analysing teachers' working conditions from the perspective of teachers as professionals: The case of Dutch high school teachers. In: J. Ax & P. Ponte (eds.). *Critiquing Praxis: Conceptual and empirical trends in the teaching profession* (pp. 91-112). Sense publishers: Rotterdam.
- Weiqi, C. (2008). The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm. *Chinese Education and Society*, 40, 17-31.
- Willett, J., & Singer, J. (1991). From whether to when: New methods for studying student dropout and teacher attrition. *Review of Educational Research*, 61, 407-450.

Manuscript aanvaard op: 10 oktober 2011

Auteurs

Katrien Struyven, Nadine Engels en **Koen Lombaerts** zijn verbonden aan de Vakgroep Educatiewetenschappen van de Vrije Universiteit Brussel. **Sanne Vrancken** en **Katrien Brepoels** waren studenten van de Master Pedagogische Wetenschappen, die onderzoek uitvoerden bij het Centrum voor Opleidingsdidactiek van de KULeuven.

Correspondentieadres: Katrien Struyven, Vakgroep Educatiewetenschappen, Pleinlaan 2, 1050 Brussel. E-mail: Katrien.struyven@vub.ac.be

Abstract

Being a teacher? Thanks, but no thanks. An investigation into the motives for teachers in Flanders not being willing to start or continue teaching, five years after graduation

The shortage of teachers is an international problem, which is partly explained by novice teachers who do not continue to teach in education. This study sheds a light on teacher attrition, studying the motives of two groups of exited teachers, those not being willing to start (N = 81) and those who do not want to continue teaching (N = 154), five years after graduation (3-year teacher training program, 180 credits). A survey investigation was conducted, registering teachers' reasons that have affected their decision to quit the profession. Results show significant differences between both groups for the following reasons: lack of support, lack of future prospects, difficult relations with parents and high workload, with teachers with experience reporting repeatedly higher scores. Consistent with Human Capital Theory, more devastating experiences outweigh their investments in teacher training and early career development, resulting in a quitting decision.