



**UNIVERSITEIT
GENT**

Onderzoek in het Vlaams Lager en Secundair Onderwijs

Onderzoeksrapport mei 2022

LAB

Drs. Willemijn Gils

Prof. dr. Mieke Audenaert

Prof. dr. Adeliën Decramer

 **FACULTEIT ECONOMIE
EN BEDRIJFSKUNDE**

Omslagfoto: © Photo by Towfiq Barbhuiya on Unsplash. Free for use.

VERTROUWELIJK

Masterstudenten Handelswetenschappen, Bedrijfseconomie en Bestuurskunde & Publiek Management, onder leiding van:

Drs. Willemijn Gils

Prof. dr. Mieke Audenaert

Prof. dr. Adeliën Decramer

Met dank aan de studenten van de faculteit Economie en Bedrijfskunde voor de datavergaring.

Ook dank aan collega-onderzoekers Drs. Elias Janssen, Drs. Jolien Muylaert en Drs. Isabeau Van Strydonck voor hun hulp en adviezen op basis van een eerdere, soortgelijke versie van dit onderzoek en rapport.

© Universiteit Gent, Faculteit Economie en Bedrijfskunde

Onderzoeksgroep HRM en Organisationsmanagement

Tweekerkenstraat 2

9000 Gent

België

Contactpersoon:

Willemijn Gils:

willemijn.gils@ugent.be

Inhoud

1 Inleiding	4
1.1 Situering onderzoeksproject	4
1.2 Gegevensbescherming	4
1.3 Structuur van het rapport	5
1.4 Datavergaring en representativiteit	5
2 Gemeten constructen	8
2.1 Werkcontext	8
2.2 Welbevinden	9
2.3 Leiderschap	11
2.4 School	12
3 School-specifieke resultaten	14
4 Conclusie	15
5 Bronnen	17

1 Inleiding

1.1 Situering onderzoeksproject

Dit onderzoeksrapport maakt deel uit van een breder onderzoeksproject dat een duidelijker inzicht tracht te verwerven in het welzijn en de prestaties van leerkrachten en schooldirecteurs in het Vlaams Lager en Secundair Onderwijs. Via verschillende vragenlijsten werd gepeild naar een aantal actuele thema's zoals welbevinden, werkcontext en personeelsbeleid.

Dit onderzoek gaat uit van de Onderzoeksgroep HRM en Organisationsmanagement van de Faculteit Economie en Bedrijfskunde aan de Universiteit Gent. Het onderzoeksproject staat onder leiding van Prof. dr. Mieke Audenaert en Prof. dr. Adeliën Decramer met medewerking van drs. Willemijn Gils. De dataverzameling gebeurde door masterstudenten van de Faculteit Economie en Bedrijfskunde.

Indien u vragen of opmerkingen heeft omtrent dit onderzoek, kan u ons steeds contacteren (willemijn.gils@ugent.be).

Ook voor vragen of interesse omtrent mogelijke onderzoeksprojecten/consultancy-opdrachten in de toekomst, kan u contact opnemen met ons (adelien.decramer@ugent.be of mieke.audenaert@ugent.be).

1.2 Gegevensbescherming

Aangezien een goede bescherming van persoonsgegevens en privacy zeer belangrijk voor ons is, geven wij graag nog wat bijkomende informatie over onze werkwijze omtrent databescherming. Wij hanteren strenge normen met betrekking tot het verwerken van persoonsgegevens en hebben in het kader van deze datacollectie een Data Management Plan aangemaakt.

Alle informatie die wij verzamelden in het kader van dit onderzoeksproject wordt strikt vertrouwelijk behandeld. Dit betekent dat onze respondenten op geen enkele manier geïdentificeerd kunnen worden in onze rapporten of publicaties. Wij publiceren immers enkel geaggregeerde resultaten. Het cijfermateriaal dat in dit benchmarkrapport terug te vinden is, heeft dus geen betrekking op individuele personen. Het betreft steeds geaggregeerde informatie op schoolniveau.

Bij aanvang van de vragenlijst werd aan iedere respondent bijkomende informatie verschaft omtrent het doel van deze dataverzameling. Bovendien werd ook een uitgebreide privacyverklaring, conform de GDPR-wetgeving, aan de vragenlijst toegevoegd. Op deze manier konden de respondenten op een geïnformeerde manier beslissen om al dan niet deel te nemen aan dit vrijwillige onderzoek.

Tijdens de dataverzameling werd gewerkt met schoolcodes en volgnummers voor leerkrachten om zo reeds tijdens de dataverwerking de identiteit van de respondenten maximaal te beschermen. Deze schoolcode zorgde er onder meer voor dat wij de data van leerkrachten binnen deze school konden samenvoegen zodat dit benchmarkrapport tot stand kon komen. Deze informatie wordt echter in een apart document bijgehouden zodat enkel personen die toegang hebben tot beide databestanden, kunnen achterhalen welke data van welke school afkomstig is. Bovendien kunnen de volgnummers van de leerkrachten niet gekoppeld worden aan de naam van een specifieke leerkracht. Dit volgnummer is enkel bestemd om fouten, die gemaakt kunnen worden tijdens het verwerken van de

data, makkelijker op te sporen. Verder werden onder de respondenten cadeaubonnen verloot en hun e-mailadressen werden gebruikt om hen te verwittigen van hun winst. Deze e-mailadressen gebruiken we enkel vertrouwelijk en worden afzonderlijk van de data bewaard.

Deze dataverzameling werd uitgevoerd door masterstudenten in het kader van hun masterproef. Er werd de studenten tijdens diverse informatiesessies op het hart gedrukt dat de informatievergaring persoonlijk en vertrouwelijk diende te verlopen. De deelnemende studenten hebben dan ook een vertrouwelijkheidsovereenkomst ondertekend waarin zij zich verbinden om de verkregen informatie op geen enkele manier publiek bekend te maken. Deze studenten zijn daarnaast ook gebonden aan de UGent Generieke Gedragscode voor de verwerking van persoonsgegevens en vertrouwelijke informatie. Verder ontvingen de studenten geen volledige databestanden. Zij kregen enkel toegang tot de variabelen die relevant zijn voor hun eigen masterproef. In deze datasets werden schoolnamen, schoolcodes en e-mailadressen systematisch verwijderd.

De geaggregeerde data en resultaten uit deze studie zullen enerzijds gebruikt worden door masterstudenten aan de Faculteit Economie en Bedrijfskunde in het kader van hun masterproef aan de UGent. Anderzijds zullen wij de geaggregeerde data gebruiken in wetenschappelijke publicaties in het kader van een breder onderzoeksproject van de Vakgroep HRM en Organisationsmanagement van de UGent. Collega-onderzoekers binnen de UGent die worden ingeschakeld bij het onderzoek of na het onderzoek, zullen geen contactinformatie (namen, e-mailadressen, organisatie) ontvangen. De informatie die wij verzamelden, zal bijgehouden worden tot 10 jaar na het verschijnen van de laatste wetenschappelijke publicatie. Daarna worden de gegevens vernietigd.

1.3 Structuur van het rapport

De analyses van de gegevens die verzameld werden via onze enquêtes, leverden ons een groot aantal inzichten op. Voor dit rapport werd gekozen deze bevindingen onder te brengen in drie hoofdstukken:

- In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van de bevroegde constructen en de algemene resultaten over alle scholen heen.
- In hoofdstuk 3 gaan we dieper in op de specifieke resultaten binnen uw school en wordt een vergelijking met de algemene resultaten gepresenteerd.
- Hoofdstuk 4 bevat enkele conclusies en een algemeen besluit.

1.4 Datavergaring en representativiteit

In de bevraging werd ook gepeild naar een aantal persoonskenmerken die ons toelaten een beter inzicht te krijgen in onze respondenten. Zoals terug te vinden in tabel 1, werden in totaal 791 mensen bevroegd, waarvan 710 leerkrachten en 81 directeurs.

Tabel 1: Verdeling van de deelnemers volgens functie

<i>Functie</i>	<i>Aantal</i>
<i>Leerkrachten</i>	710
<i>Directeurs</i>	81
Totaal	791

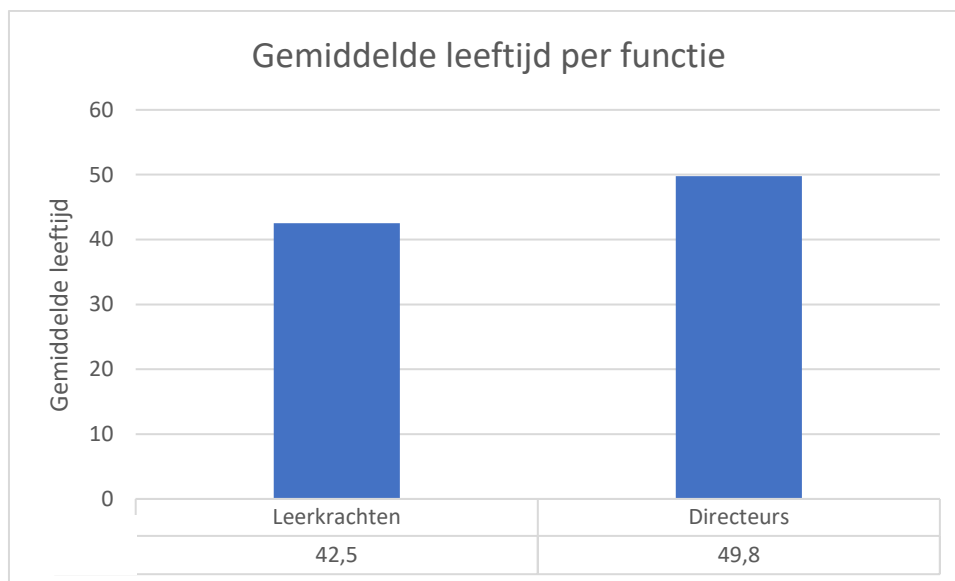
In tabel 2 'Verdeling van de deelnemers volgens geslacht' worden de onderlinge verhoudingen tussen de geslachten binnen elke functiegroep weergegeven. Binnen de gehele groep zijn de vrouwen in de meerderheid met 74% van de totale steekproef. Wanneer we specifiek kijken binnen elke functiegroep, zien we dat er ook meer vrouwelijke leerkrachten zijn (76%) dan mannelijke leerkrachten (22%). Binnen de groep van directeurs is de verdeling evenwichtiger: hier zien we een kleine meerderheid van mannelijke directeurs (51%) ten opzichte van vrouwelijke directeurs (49%).

Tabel 2: Verdeling van de deelnemers volgens geslacht

	Leerkrachten	Directeurs	Totaal
Mannen	22%	51%	25%
Vrouwen	76%	49%	74%
Anders	2%	0%	1%
Totaal	702 (= 100%)	81 (= 100%)	783 (= 100%)

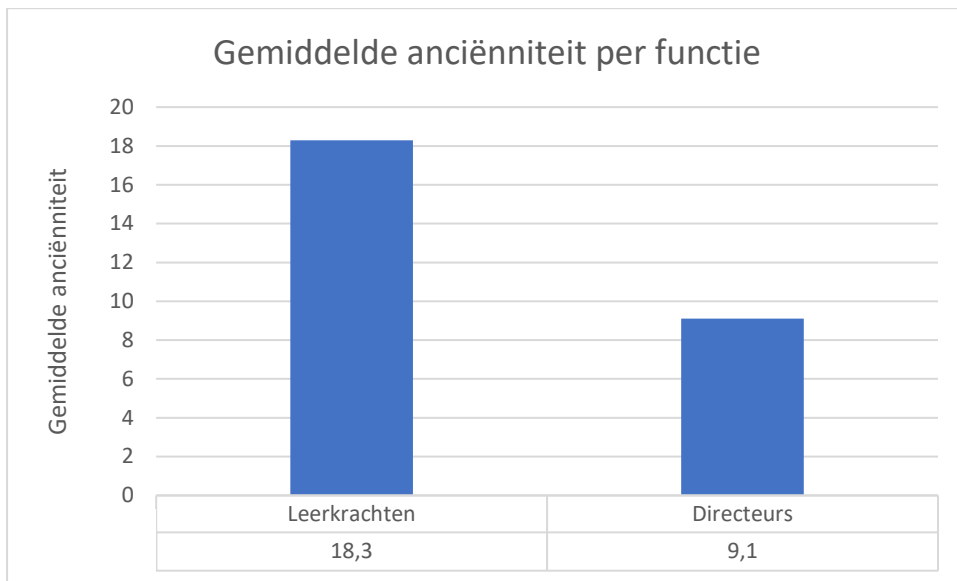
In figuur 1 'Gemiddelde leeftijd per functie' wordt de gemiddelde leeftijd van de deelnemers per functie weergegeven. We kunnen hier vaststellen dat de gemiddelde leeftijd van de directeurs hoger ligt dan die van de leerkrachten, namelijk respectievelijk 49,8 jaar en 42,5 jaar.

Figuur 1: Gemiddelde leeftijd per functie



In figuur 2 'Anciënniteit van de deelnemers' wordt een overzicht gegeven van de anciënniteit van de deelnemers, opgedeeld volgens functie. De gemiddelde anciënniteit van de leerkrachten bedraagt 18,3 jaar. De directeurs hebben een gemiddelde anciënniteit van 9,1 jaar.

Figuur 2: Gemiddelde anciënniteit per functie



2 Gemeten constructen

In het volgende deel van dit rapport worden de thema's die bevestigd werden bij zowel de leerkrachten als de directeurs toegelicht aan de hand van een korte wetenschappelijke duiding. Dit hoofdstuk wordt onderverdeeld in vier overkoepelende thema's, namelijk Werkcontext, Welzijn, Leiderschap en School. Onder elk van deze thema's worden uiteenlopende indicatoren besproken. Bij elk van deze indicatoren wordt een gemiddelde score gegeven. Deze gemiddeldes verwijzen steeds naar onze volledige steekproef. Het gaat hier dus niet om gemiddeldes van een specifieke school, maar om totale gemiddeldes. Sommige indicatoren werden enkel bij leerkrachten bevestigd, om zo rekening te houden met de lengte van de vragenlijst. Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een tabel die een overzicht geeft van alle gemiddeldes die in dit hoofdstuk besproken worden.

2.1 Werkcontext

In ons onderzoek hebben we gekeken naar twee factoren uit de werkcontext van leerkrachten en directeurs die een invloed kunnen hebben op hun welzijn en prestaties, namelijk rolonduidelijkheid en planlast.

Rolonduidelijkheid

Rolonduidelijkheid verwijst naar het ontbreken van duidelijkheid over welke rollen van een persoon in zijn/haar werk verwacht worden. Met andere woorden, wanneer er veel verschillende en tegenstrijdige taken aan een persoon toegeschreven worden zonder dat het voor deze persoon duidelijk is wat er nu exact van hem/haar verwacht wordt, is er sprake van hoge rolonduidelijkheid. Rolonduidelijkheid werd gemeten aan de hand van een schaal die werd opgesteld door Schuler en collega's (1977). Hierbij werd aan de respondenten gevraagd in hoeverre zij weten wat er van hen verwacht wordt in hun job. Gemiddeld scoren **leerkrachten hier 2,0 op een schaal van 5** en **directeurs 2,2 op een schaal van 5**, wat impliceert dat zowel leerkrachten als directeurs hun takenpakket vrij duidelijk vinden, al is dit bij leerkrachten iets meer het geval dan bij directeurs.

Planlast

Onderwijsinstellingen zijn sedert enkele jaren onderhevig aan opeenvolgende hervormingen. Verschillende instanties en fora dwingen scholen, vakgroepen én het lerarenkorps om verantwoording af te leggen. Deze toenemende druk wordt als lastig ervaren. Planlast verwijst naar de inspanningen die worden gevraagd aan mensen op de werkvloer om regels, voorschriften en procedures na te leven die niet bijdragen aan het bereiken van een beoogd doel (Bozeman, 1993). Planlast heeft betrekking op systemen van o.a. planning, verantwoording en administratie, hetzij verplicht door de overheid, hetzij uitgewerkt door de eigen school, al dan niet in opvolging van verplichtingen door de overheid. In dit onderzoek werd planlast gemeten aan de hand van een schaal die is opgesteld door de Nederlandse overheid. Er werd hierbij aan respondenten gevraagd in welke mate er van hen verwacht wordt inspanningen te leveren om regels, voorschriften en procedures na te leven die veel tijd in beslag nemen om aan te voldoen, terwijl deze inspanningen geen echte functionaliteit hebben (Van Loon, 2017). De **gemiddelde score bij leerkrachten was 3,22 op 5** en de **gemiddelde score bij directeurs was 3,11 op 5**. Hieruit kan de conclusie getrokken worden dat zowel de leerkrachten als de directeurs in middelgrote mate hinder ondervinden door planlast.

2.2 Welzijn

Het welbevinden van leerkrachten en directeurs werd in onze vragenlijsten gemeten aan de hand van uiteenlopende constructen. Zo werd er bij onze respondenten gepeild naar hun bevologenheid, empowerment, burn-out (emotionele uitputting) en jobtevredenheid.

Bevologenheid

Bevologenheid kan gedefinieerd worden als een positieve, bevredigende, werkgerelateerde gemoedstoestand die wordt gekenmerkt door kracht, toewijding en absorptie (Schaufeli et al., 2002). 'Kracht' treedt op wanneer medewerkers veel energie en mentale veerkracht ervaren bij het uitvoeren van hun taken (Borst et al., 2019; Schaufeli et al., 2002). 'Toewijding' daarentegen, verwijst naar de gevoelens van medewerkers met betrekking tot betekenis, trots, enthousiasme en inspiratie voor hun werk. Tot slot ervaren medewerkers gevoelens van 'absorptie' wanneer ze volledig opgaan in hun werk. Kortom, bevologen medewerkers ervaren meer energie en zijn enthousiaster over hun werk (Bakker, 2015). De bevologenheid van leerkrachten en directeurs werd gemeten aan de hand van een schaal van Schaufeli en Bakker (2004). Hierbij werd een gemiddelde score gemeten van **3,88 op 5 bij leerkrachten** en **3,96 op 5 bij directeurs**. De leerkrachten en directeurs die bevroegd werden, hebben dus een hoge bevologenheid.

Empowerment

Spreitzer (1995) definieert empowerment als de mate waarin iemand zijn of haar job als betekenisvol ervaart en deze job op een autonome en competente manier kan uitoefenen. Met andere woorden, empowerment verwijst naar de intrinsieke motivatie van medewerkers. Empowerment werd gemeten door middel van een schaal die ontwikkeld werd door Spreitzer (1995). We bekomen hier een gemiddelde score van **3,62 bij leerkrachten op een schaal van 1 tot 5**. Dit is positief aangezien binnen dienstverlenende organisaties empowerment een belangrijke rol kan spelen. Een hoge graad van empowerment leidt immers tot meer gemotiveerde medewerkers, lagere intenties om een organisatie te verlaten, een verhoogde productiviteit, kwaliteitsvollere dienstverlening en een betere toepassing van kennis en vaardigheden (Lashley, 1995; Bowen & Lawler, 1992).

Public Service Motivation

Het concept Public Service Motivation verwijst naar de motivatie die medewerkers in publieke organisaties halen uit de maatschappelijke relevantie van hun werk (Vandenabeele et al., 2014). Er wordt vanuit gegaan dat zij dus niet enkel door bijvoorbeeld salaris en vast werk gemotiveerd worden, maar ook door de mogelijkheid om bij te dragen aan het algemeen belang. Public Service Motivation werd gemeten aan de hand van een schaal ontwikkeld door Wright en collega's (2012). Hoe meer de score bij 5 aanleunt, hoe meer men zich gemotiveerd wordt door de maatschappelijke relevantie van hun werk. Hier zien we een gemiddelde score van **3,68 op 5 bij leerkrachten** en **4,10 op 5 bij directeurs**. Dit wijst erop dat zowel leerkrachten als directeurs hoog scoren op Public Service Motivation, maar dat vooral directeurs veel belang hechten aan de maatschappelijke relevantie van hun werk.

Proactief gedrag

Proactief gedrag verwijst naar actief, innovatief en veranderingsgericht gedrag van medewerkers om problemen op het werk op te lossen (Belschak et al., 2010). Personen die proactief gedrag vertonen,

nemen initiatief in het voorstellen van ideeën en verbeterpunten. Dit soort flexibel gedrag is essentieel in de snel veranderende werkcontext van vandaag. In dit onderzoek is proactief gedrag gemeten aan de hand van vragen ontwikkeld door Belschak en collega's (2010). We zien hier een **gemiddelde score van 4,08 op 5 bij leerkrachten**. Dit wijst erop dat leerkrachten naar hun eigen inschatting veel proactief gedrag vertonen.

Voice

Het concept voice verwijst naar het aandragen van innovatieve suggesties voor veranderingen (Van Dyne & LePine, 1998). Personen met veel voice geven constructieve aanbevelingen voor werkgerelateerde uitdagingen en gaan verder dan het enkel bekritisieren van bestaande werkwijzen. Voice is in dit onderzoek gemeten aan de hand van een schaal ontwikkeld door Van Dyne en LePine (1998). Hier zien we een **gemiddelde score van 3,74 op 5 bij leerkrachten**. Dit suggereert dat leerkrachten relatief vaak deelnemen aan voice-gedrag.

Zelfgerapporteerde prestaties

We bevroegen ook de zelfgerapporteerde prestaties van leerkrachten. Met behulp van een schaal ontwikkeld door Vandenabeele (2009) vroegen we aan deelnemers hoe ze hun eigen prestaties zouden beoordelen. Het gaat hierbij om prestaties in algemene zin. Een voorbeeld vraag is: 'Ik vind dat ik goed presteer binnen deze school'. Uit ons onderzoek blijkt hierbij een **gemiddelde score van 4,08 op 5 bij leerkrachten**. Dit wijst erop dat leerkrachten over het algemeen hun eigen prestaties positief beoordelen.

Betrokkenheid

Daarnaast bevroegen we de affectieve betrokkenheid van leerkrachten. Affectieve betrokkenheid houdt in dat personen zich verbonden voelen met de organisatie waarbij ze werken (Jak & Evers, 2010). Personen met een hoge affectieve betrokkenheid willen graag bij de organisatie blijven omdat ze het gevoel hebben dat ze bij de organisatie horen. Uit onze bevraging met een schaal ontwikkeld door Jak en Evers (2010) blijkt een **gemiddelde score van 3,88 op 5 bij leerkrachten**. Dit wil zeggen dat de leerkrachten over het algemeen redelijk affectief betrokken zijn bij hun school.

Emotionele uitputting (burn-out)

Burn-out levels werden gemeten aan de hand van een meetinstrument voor emotionele ontputting dat ontwikkeld is door Schaufeli en Van Dierendonck (2000). Emotionele uitputting is namelijk één van de belangrijkste voorspellers van burn-out (Bakker et al., 2001). De schaal meet hoe emotioneel uitgeput en vermoeid mensen zijn door hun werk. Hoe dichter de score aanleunt bij 5, hoe meer men zich opgebrand, vermoeid en leeg voelt na een werkdag. Hier zien we een **gemiddelde score van 2,54 op 5 bij leerkrachten**. Dit wijst erop dat onze respondenten zich in enige mate, uitgeput en opgebrand voelen na een werkdag.

Jobtevredenheid

Jobtevredenheid werd gemeten aan de hand van een schaal die werd opgesteld door Cammann en collega's (1979). Hierbij werd aan de respondenten gevraagd hoe tevreden zij over het algemeen zijn in hun job. **Gemiddeld scoren leerkrachten hier 4,02 op een schaal van 5**, wat impliceert dat de meeste leerkrachten in grote mate tevreden zijn binnen hun job.

2.3 Leiderschap

In ons onderzoek hebben we tevens bevraagd hoe de kwaliteit van de relatie tussen leerkrachten en directeurs is en in hoeverre leerkrachten steun ervaren van hun directeur.

Kwaliteit van de werkrelatie (LMX)

De kwaliteit van de relatie tussen de leerkrachten en hun directeur werd in kaart gebracht aan de hand van LMX, of voluit Leader-Member Exchange. Dit concept houdt in dat er door de ontwikkeling en het onderhoud van volwassen leiderschapsrelaties een meer effectief leiderschap ontstaat (Graen & Uhl-Bien, 1995). Concreet werd er nagegaan in welke mate leerkrachten aanvaard, geholpen en beschermd worden door hun directeur (Bauer & Green, 1996). We hebben dit gemeten aan de hand van een vragenlijst opgesteld door Graen en Uhl-Bien (1995). De leerkrachten gaven hier een **gemiddelde score van 3,66 op 5**. Dit zegt ons dat er volgens de leerkrachten een vrij kwaliteitsvolle werkrelatie is tussen de leerkrachten en hun directeur.

Steun van de directeur

Daarnaast bevroegen we leerkrachten naar de mate van steun die zij doorgaans krijgen van hun directeur. Dit werd gemeten aan de hand van een schaal ontwikkeld door Fisher en collega's (2016). Hier zien we een **gemiddelde score van 3,94 op 5**. Dit toont aan dat leerkrachten relatief veel steun ervaren van hun directeur.

Steun van de directeur voor ontwikkeling

Naast de algemene steun die leerkrachten van hun directeur ervaren, hebben we ook bevraagd in welke mate leerkrachten steun van hun directeur ervaren voor professionele ontwikkeling. Met behulp van een schaal ontwikkeld door Knies en collega's (2020) hebben we bevraagd in hoeverre leerkrachten vinden dat hun directeur hen ruimte biedt om bijvoorbeeld deel te nemen aan cursussen en trainingen. Hier zien we een **gemiddelde score van 3,36 op 5 bij leerkrachten**. Dit wijst erop dat de meeste leerkrachten enige steun ervaren voor ontwikkeling, maar dat er nog ruimte is voor verdere ondersteuning. Daarnaast hebben we ook aan directeurs gevraagd in hoeverre zij hun leerkrachten ondersteunen bij professionele ontwikkeling. Hier zien we een gemiddelde score van **4,03 op 5 bij directeurs**. Uit het verschil tussen de scores van de leerkrachten en de directeurs kunnen we afleiden dat de leerkrachten en directeurs een verschillende perceptie hebben van de mate waarin steun voor professionele ontwikkeling aanwezig is.

Steun van de directeur voor betrokkenheid

Bovendien hebben we ook bevraagd in welke mate leerkrachten steun van hun directeur ervaren voor betrokkenheid. Steun voor betrokkenheid refereert naar de mate waarin directeurs interesse tonen in het werk en het welzijn van hun leerkrachten (Knies et al., 2020). Met behulp van een schaal ontwikkeld door Knies en collega's (2020) hebben we bevraagd in hoeverre leerkrachten vinden dat hun directeur belangstelling toont in hun persoonlijk functioneren. Hier zien we een **gemiddelde score van 3,41 op 5 bij leerkrachten**. Dit wijst erop dat de meeste leerkrachten steun ervaren voor betrokkenheid, maar dat er nog ruimte is voor verdere ondersteuning. Daarnaast hebben we ook aan directeurs gevraagd in hoeverre zij hun leerkrachten ondersteunen bij betrokkenheid. Hier zien we een gemiddelde score van **4,35 op 5 bij directeurs**. Net zoals bij de steun voor ontwikkeling, bestaat

er ook bij steun voor betrokkenheid een relatief groot verschil tussen de mate van steun die leerkrachten ervaren en de mate van steun die de directeurs percipiëren.

2.4 School

Als laatste hebben we in ons onderzoek bevestigd in hoeverre leerkrachten het personeelsbeleid van hun school als ondersteunend ervaren en in hoeverre zij feedback ontvangen.

Steun vanuit het personeelsbeleid

We vroegen leerkrachten in welke mate ze ervaren dat het personeelsbeleid van hun school erop gericht is om leerkrachten te ondersteunen. Specifiek vroegen we in welke mate leerkrachten de volgende onderdelen van het personeelsbeleid van hun school ervaren: Opleiding en ontwikkeling; Doorstroom naar een andere functie; Beoordeling; Beloning; Taakverlichting of taakverandering; Vitaliteit (bijvoorbeeld preventie); en Werk-privé balans. Deze vragen zijn afgeleid van een schaal ontwikkeld door Knies en collega's (2020). De leerkrachten gaven voor al deze onderdelen samen genomen een **gemiddelde score van 3,05 op 5**. Dit wijst erop dat leerkrachten het personeelsbeleid van hun school deels al als ondersteunend ervaren, maar dat er ook nog ruimte is voor verbetering.

Constructieve feedback

Constructieve feedback is gefocust op de sterke punten van een persoon en is erop gericht om deze persoon verder te laten groeien en ontwikkelen (Kuvaas et al., 2017). Deze focus op de competenties van een persoon, zorgt ervoor dat hij/zij meer gemotiveerd zal zijn. In dit onderzoek is constructieve feedback gemeten aan de hand van een schaal van Kuvaas en collega's (2017). Hieruit blijkt een **gemiddelde score van 2,56 op 5 bij leerkrachten**. Deze score wijst erop dat leerkrachten in beperkte mate constructieve feedback ontvangen van hun directeur.

Continue feedback

Continue feedback is belangrijk om personen van informatie te voorzien over hoe ze hun werk doen en hoe ze kunnen verbeteren (Kuvaas, 2011). Bovendien leidt het geven van feedback op continue basis ertoe dat de ontvanger van de feedback op den duur specifiekere wordt en beter aansluit bij de noden van individuele personen. De mate waarin feedback continu wordt verschaft, werd in dit onderzoek gemeten aan de hand van een schaal ontwikkeld door Kuvaas (2011). Hier zien we een **gemiddelde score van 3,60 op 7**. Dit impliceert dat respondenten met beperkte regelmaat feedback ontvangen van hun directeur.

Kwaliteit van feedback

Ten slotte werd ook gepeild naar de kwaliteit van de feedback die leerkrachten ontvangen van hun directeur. Dit werd gemeten aan de hand van een schaal ontwikkeld door Steelman en collega's (2004). Hierbij werd bij de leerkrachten gepeild naar de mate waarin zij waardevolle en nuttige feedback ontvangen van hun directeur. De leerkrachten gaven hier een **gemiddelde score van 4,54 op 7**, wat aantoont dat ze over het algemeen vrij kwaliteitsvolle feedback ontvangen.

Hieronder vindt u een tabel met de algemene resultaten over alle scholen heen. In de eerste en tweede kolom ziet u de bevestigde constructen, zoals hierboven beschreven. In de derde kolom vindt

u de gemiddelde scores gegeven door de leerkrachten en in de laatste kolom de gemiddelde scores gegeven door de directeurs.

Tabel 3: Overzicht van de algemene resultaten (telkens op een schaal van 5, behalve 'Continue feedback' en 'Kwaliteit van feedback')

Thema	Variabelen	Leerkrachten	Directeurs
Werkcontext			
	Rolonduidelijkheid	2,00	2,20
	Planlast	3,22	3,11
Welzijn			
	Bevlogenheid	3,88	3,96
	Empowerment	3,62	n.v.t.
	Public Service Motivation	3,68	4,10
	Proactief gedrag	4,08	n.v.t.
	Voice	3,74	n.v.t.
	Zelfgerapporteerde prestaties	4,08	n.v.t.
	Betrokkenheid	3,88	n.v.t.
	Emotionele uitputting	2,54	n.v.t.
	Baantevredenheid	4,02	n.v.t.
Leiderschap			
	LMX	3,66	n.v.t.
	Steun van de directeur	3,94	n.v.t.
	Steun van de directeur voor ontwikkeling	3,36	4,03
	Steun van de directeur voor betrokkenheid	3,41	4,35
School			
	Steun vanuit het personeelsbeleid	3,05	n.v.t.
	Constructieve feedback	2,56	n.v.t.
	Continue feedback (op schaal van 7)	3,60	n.v.t.
	Kwaliteit van feedback (op schaal van 7)	4,54	n.v.t.

3 School-specifieke resultaten

Na de uitgebreide bespreking van de algemene resultaten in hoofdstuk 2, wordt in dit hoofdstuk een overzicht gegeven van de resultaten van de leerkrachten binnen uw school. Het cijfermateriaal in dit hoofdstuk heeft geen betrekking op individuele personen (noch van de leerkrachten als van de directeurs), maar verwijst steeds naar geaggregeerde informatie op schoolniveau. Deze school-specifieke resultaten worden niet verder verspreid en worden niet gecommuniceerd naar andere scholen.

In de eerste en tweede kolom ziet u de bevroegde constructen, zoals hierboven beschreven. In de derde kolom ziet u de gemiddelde score over alle scholen heen. De vierde kolom weergeeft per construct de gemiddelde score binnen uw eigen school. In de laatste kolom ziet u het verschil tussen de score van uw school en de algemene score over alle scholen heen. Bij vrij kleine verschillen tussen de score van uw school en de algemene score kan het zijn dat er eigenlijk geen betekenisvol verschil is.

Tabel 4: Overzicht van de school-specifieke resultaten (telkens op een schaal van 5, behalve 'Continue feedback' en 'Kwaliteit van feedback')

Thema	Variabelen	Gemiddelde van alle leerkrachten	Leerkrachten van uw school	Vershil
Werkcontext				
	Rolonduidelijkheid	2,00	1,93	0,07
	Planlast	3,22	2,21	1,01
Welzijn				
	Bevlogenheid	3,88	4,15	-0,27
	Empowerment	3,62	3,99	-0,37
	Public Service Motivation	3,68	4,09	-0,41
	Proactief gedrag	4,08	4,44	-0,36
	Voice	3,74	4,19	-0,45
	Zelfgerapporteerde prestaties	4,08	4,25	-0,17
	Betrokkenheid	3,88	4,18	-0,30
	Emotionele uitputting	2,54	2,43	0,11
	Baantevredenheid	4,02	4,12	-0,10
Leiderschap				
	LMX	3,66	4,10	-0,44
	Steun van de directeur	3,94	4,34	-0,40
	Steun van de directeur voor ontwikkeling	3,36	3,71	-0,35
	Steun van de directeur voor betrokkenheid	3,41	3,90	-0,49
School				
	Steun vanuit het personeelsbeleid	3,05	3,51	-0,46
	Constructieve feedback	2,56	1,80	0,76
	Continue feedback (op schaal van 7)	3,60	4,97	-1,37
	Kwaliteit van feedback (op schaal van 7)	4,54	5,57	-1,03

4 Conclusie

Het onderwijs heeft de laatste jaren te maken gekregen met tal van uitdagingen. Een hoge mate aan planlast, een groeiend tekort aan leerkrachten en een stijgend aantal leerkrachten met een burn-out zijn de laatste jaren dan ook terugkerende onderwerpen in de media (De Wilde, 2021).

Aan de hand van dit onderzoeksproject trachten we een duidelijker inzicht te verkrijgen in het welzijn en de prestaties van leerkrachten en schooldirecteurs binnen het Vlaams Lager en Secundair Onderwijs. In dit rapport worden de resultaten gepresenteerd van een verkennende studie waarin zowel leerkrachten als directeurs bevraagd werden over enkele actuele thema's. Met behulp van verschillende vragenlijsten peilden wij onder meer naar het personeelsbeleid binnen scholen, de rol van leiderschap, planlast en het welzijn van leerkrachten en schooldirecteurs.

Algemeen kunnen we stellen dat zowel leerkrachten als directeurs te maken hebben met een aantal uitdagingen. Zo ervaren beide groepen een vrij hoge mate van planlast. De respondenten aan ons onderzoek geven aan dat een deel van de regels en procedures die zij moeten volgen, niet direct bijdragen aan de kwaliteit van hun werk. In dit kader is het belangrijk om zowel bij leerkrachten als bij schooldirecteurs op zoek te gaan naar manieren om de planlast te verlichten. Het is daarbij relevant om te vermelden dat niet iedereen een regel in dezelfde mate als planlast hoeft te ervaren (Moynihan et al., 2012). De ene leerkracht ziet wellicht meer de noodzaak in van een specifieke regel dan een andere leerkracht. Daarom is het belangrijk om de noodzaak en functionaliteit van regels en procedures duidelijk te communiceren zodat leerkrachten het nut ervan inzien (Muylaert et al., 2022).

Daarnaast is het relevant om aandacht te besteden aan een duidelijke rolhoud voor leerkrachten en schooldirecteurs. Er wordt in toenemende mate meer van leerkrachten en schooldirecteurs verwacht, wat soms kan leiden tot complexe of tegenstrijdige taken. Dit gaat zowel om verwachtingen die binnen hun klassieke jobomschrijving vallen, als ook om verwachtingen die buiten hun jobomschrijving vallen. Uit ons onderzoek blijkt dat beide groepen in lichte mate rolonduidelijkheid ervaren, maar het is raadzaam om met leerkrachten in gesprek te blijven over wat er van hen verwacht wordt. Dit geeft leerkrachten en directeurs de kans om de minder belangrijke taken te scheiden van de meest belangrijke taken en voorziet wellicht in mogelijkheden om een aantal minder belangrijke taken te laten vallen. Daarnaast is het belangrijk dat scholen voldoende in hun leerkrachten en directeurs investeren, bijvoorbeeld door mogelijkheden te bieden tot persoonlijke ontwikkeling (Audenaert et al., 2019), zodat zij in staat zijn om te kunnen voldoen aan de hoge verwachtingen die aan hen gesteld worden.

Gelukkig toonden onze resultaten aan dat leerkrachten hun job, ondanks bovengenoemde uitdagingen, over het algemeen heel graag doen. Zo ligt de gemiddelde baantevredenheid van leerkrachten hoog en ervaren leerkrachten ook relatief veel bevlogenheid. Ook zijn leerkrachten over het algemeen affectief betrokken bij hun school en hebben ze het gevoel dat ze echt bij hun school horen. Daarnaast blijkt uit ons onderzoek dat leerkrachten gemotiveerd zijn om met innovatieve ideeën en werkwijzen voor de dag te komen.

Tot slot merken we op dat leerkrachten over het algemeen positief zijn over de relatie met hun schooldirecteur. Zo beoordelen leerkrachten de steun die ze van hun directeur ervaren als zeer positief. Ook specifieke steun voor professionele ontwikkeling wordt positief beoordeeld. Uit onze

resultaten blijkt dat er in sommige gevallen een verschil op te merken valt in de mate waarin directeurs steun geven en de mate waarin leerkrachten steun ervaren. In het kader hiervan is het relevant om een heldere communicatie tussen leerkrachten en directeurs te waarborgen. Afsluitend laten de resultaten van dit onderzoek zien dat leerkrachten tevreden zijn over de kwaliteit van de werkrelatie met hun directeur.

5 Bronnen

- Audenaert, M., George, B., & Decramer, A. (2019). How a demanding employment relationship relates to affective commitment in public organizations: A multilevel analysis. *Public Administration, 97*(1), 11-27.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., & Bosveld, W. (2001). Burnout contagion among general practitioners. *Journal of Social and Clinical Psychology, 20*(1), 82–98.
<https://doi.org/10.1521/jscp.20.1.82.22251>
- Bauer, T. N., & Green, S. G. (1996). Development of leader-member exchange: A longitudinal test. *Academy of Management Journal, 39*(6), 1538–1567.
- Belschak, F. D., & Den Hartog, D. N. (2010). Pro-self, prosocial, and pro-organizational foci of proactive behaviour: Differential antecedents and consequences. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(2), 475-498.
- Borst, R. T., Kruijven, P. M., & Lako, C. J. (2019). Exploring the job demands–resources model of work engagement in government: Bringing in a psychological perspective. *Review of Public Personnel Administration, 39*(3), 372–397.
- Bowen, D. E., & Lawler III, E. E. (1992). Total quality-oriented human resources management. *Organizational Dynamics, 20*(4), 29–41.
- Bozeman, B. (1993). A theory of government “red tape”. *Journal of Public Administration Research and Theory, 3*(3), 273-304.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1979). *The Michigan organizational assessment questionnaire*. Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor.
- De Wilde, B. (2021, November 16). “Zorgen scholen even goed voor leraren als voor leerlingen?”. *Klasse*. <https://www.klasse.be/219622/zorgen-scholen-even-goed-voor-leraren-dan-voor-leerlingen/>
- Fisher, G. G., Matthews, R. A., & Gibbons, A. M. (2016). Developing and investigating the use of single-item measures in organizational research. *Journal of Occupational Health Psychology, 21*(1), 3.
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly, 6*(2), 219–247.
- Jak, S., & Evers, A. (2010). Onderzoeksnotitie: Een vernieuwd meetinstrument voor organizationaal commitment. *Gedrag en Organisatie, 23*(2), 158-171.
- Knies, E., Leisink, P., & Van De Schoot, R. (2020). People management: developing and testing a measurement scale. *The International Journal of Human Resource Management, 31*(6), 705-737.
- Kuvaas, B. (2011). The interactive role of performance appraisal reactions and regular feedback. *Journal of Managerial Psychology, 26*(2), 123-137.
- Kuvaas, B., Buch, R., & Dysvik, A. (2017). Constructive supervisor feedback is not sufficient: Immediacy and frequency is essential. *Human Resource Management, 56*(3), 519-531.

- Lashley, C. (1995). Towards an understanding of employee empowerment in hospitality services. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 7(1), 27–33.
- Moynihan, D. P., Wright, B. E., & Pandey, S. K. (2012). Working within constraints: can transformational leaders alter the experience of red tape?. *International Public Management Journal*, 15(3), 315-336.
- Muylaert, J., Decramer, A., & Audenaert, M. (2022). How Leader's Red Tape Interacts With Employees' Red Tape From the Lens of the Job Demands-Resources Model. *Review of Public Personnel Administration*, <https://doi.org/10.1177%2F0734371X2211087420>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004). Bevlogenheid: een begrip gemeten. *Gedrag & Organisatie*, 17(2), 89-112.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (2000). *Handleiding van de Utrechtse Burnout Schaal (UBOS)* [Manual Utrecht Burnout Scale]. Lisse: Swets Test Services.
- Schuler, R. S., Aldag, R. J., & Brief, A. P. (1977). Role conflict and ambiguity: A scale analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, 20(1), 111-128.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Steelman, L. A., Levy, P. E., & Snell, A. F. (2004). The feedback environment scale: Construct definition, measurement, and validation. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 165-184.
- Vandenabeele, W. (2009). The mediating effect of job satisfaction and organizational commitment on self-reported performance: more robust evidence of the PSM—performance relationship. *International Review of Administrative Sciences*, 75(1), 11-34.
- Vandenabeele, W., Brewer, G. A., & Ritz, A. (2014). Past, present, and future of public service motivation research. *Public Administration*, 92(4), 779-789.
- Van Dyne, L., & LePine, J. A. (1998). Helping and voice extra-role behaviors: Evidence of construct and predictive validity. *Academy of Management journal*, 41(1), 108-119.
- Van Loon, N. M. (2017). From red tape to which performance results? Exploring the relationship between red tape and various dimensions of performance in healthcare work units. *Public Administration*, 95(1), 60–77.
- Wright, B. E., Moynihan, D. P., & Pandey, S. K. (2012). Pulling the levers: Transformational leadership, public service motivation, and mission valence. *Public Administration Review*, 72(2), 206-215.

