



RAPPORT CASESTUDIES 2017-2018

Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G.



RAPPORT CASESTUDIES 2017-2018

Melissa Tuytens & Eva Vekeman

Promotor: Geert Devos

Research paper SONO/2018.OL2.3/1

Gent, september 2018

Het Steunpunt Onderwijsonderzoek is een samenwerkingsverband van UGent, KU Leuven, VUB, UA en ArteveldeHogeschool.

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G. (2018). Rapport - Casestudies 2017-2018. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie Melissa.Tuytens@UGent.be

Deze publicatie kwam tot stand met de steun van de Vlaamse Gemeenschap, Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

In deze publicatie wordt de mening van de auteur weergegeven en niet die van de Vlaamse overheid. De Vlaamse overheid is niet aansprakelijk voor het gebruik dat kan worden gemaakt van de opgenomen gegevens.

© 2018 STEUNPUNT ONDERWIJSONDERZOEK

p.a. Coördinatie Steunpunt Onderwijsonderzoek
UGent - Vakgroep Onderwijskunde
Henri Dunantlaan 2, BE 9000 Gent

Deze publicatie is ook beschikbaar via www.steunpuntsono.be

Inhoud

Inleiding	2
SELECTIE VAN 4 CASES	4
DATAVERZAMELING 2017-2018	6
1. Initieel gesprek directies	6
2. Opmaak planning	6
3. Uitgevoerde dataverzameling	7
3.1. Interviews	7
3.2. Observaties	9
3.3. Documenten	10
VERTICALE ANALYSE PER CASE	122
1. Basisschool 1	122
2. Secundaire school 1	36
Bijlage 1. Initieel gesprek directies eind augustus: themazetting	63
Bijlage 2. Schema om informatie m.b.t. concepten uit onderzoeksmodel te verzamelen en aan te vullen	64
Bijlage 3. Interviewleidraad – directies en leerkrachten	68
Bijlage 4. Observatieleidraad	72

Inleiding

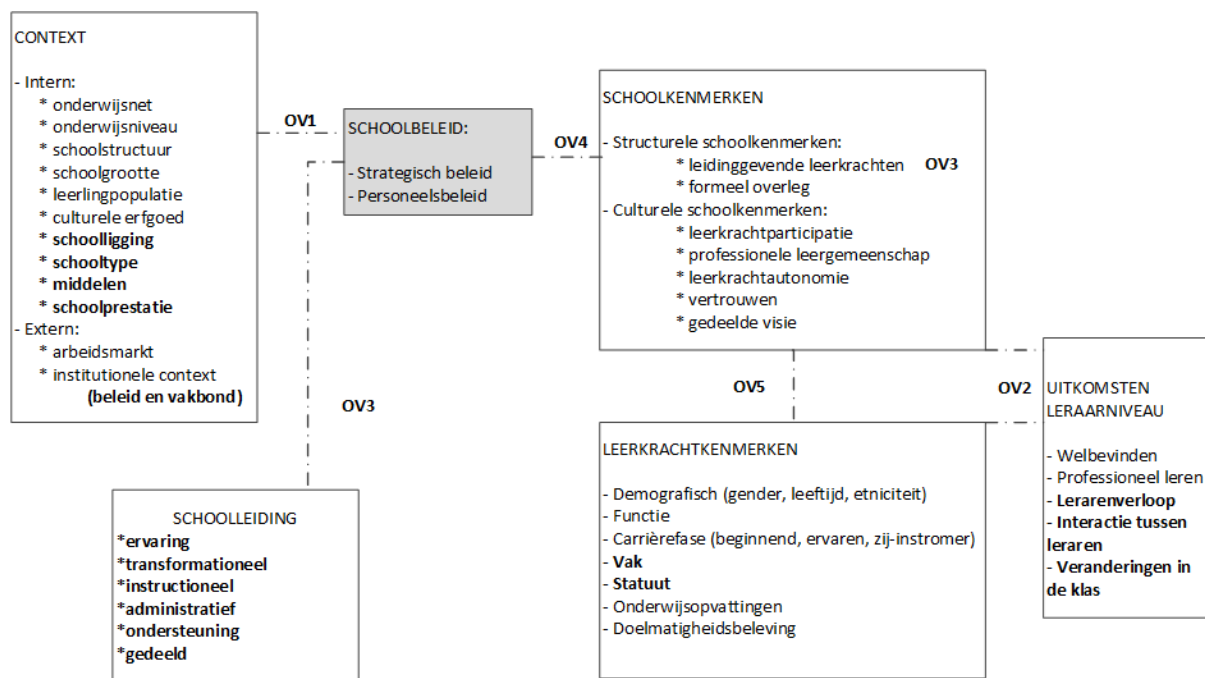
In het meerjarenprogramma van onderzoekslijn 2.3 'Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief' worden volgende onderzoeksvragen naar voren geschoven:

- 1) Hoe stemmen scholen het strategisch en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met:
 - a. de interne context (bv. schoolstructuur, schoolcultuur)?
 - b. de externe arbeidsmarktcontext (bv. lerarentekort)?
 - c. de externe institutionele context (bv. (onderwijs)wetgeving)?
- 2) Hoe is de relatie tussen de diverse componenten van schoolleiderschap, personeels- en strategisch beleid, structurele en culturele kenmerken van scholen en van leerkrachten (bv. carrièrefase, functie) met hun welbevinden en hun professioneel leren?
- 3) Wie neemt een leidinggevende rol op voor het strategisch en personeelsbeleid in Vlaamse scholen?
 - a. Hoe worden deze leidinggevendens geselecteerd, professioneel ondersteund en geëvalueerd?
 - b. Hoe krijgt het gedeeld leiderschap tussen deze leidinggevendens vorm?
 - c. Welke invloed oefenen deze leidinggevendens uit op de schoolkenmerken?
- 4) Hoe ziet de wisselwerking tussen schoolkenmerken en het schoolbeleid in scholen eruit?
 - a. Hoe wordt het personeelsbeleid ingezet om bepaalde structurele en culturele schoolkenmerken te bevorderen?
 - b. Hoe wordt het strategisch beleid ingezet om bepaalde structurele en culturele schoolkenmerken te bevorderen?
- 5) Hoe beïnvloeden de structurele en culturele schoolkenmerken de opvattingen van leerkrachten en hun doelmatigheid?

Om deze onderzoeksvragen te beantwoorden en zo een diepgaander zicht te krijgen op de verschillende processen en mechanismen binnen een geïntegreerd personeelsbeleid dat afgestemd is op het strategisch beleid voorzien we diepgaande casestudies in basis- en secundaire scholen. Hierbij worden semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende actoren binnen de school (bv. directie en leerkrachten) en indien relevant ook op bovenschools niveau (bv.

coördinerend directeur van de scholengemeenschap); alsook worden observaties uitgevoerd van relevante gebeurtenissen voor personeelsbeleid en strategisch schoolbeleid in de school (bv. personeelsvergadering) en tenslotte worden ook verschillende relevante documenten opgenomen in de analyse (bv. visieteksten). Deze voorziene dataverzameling moet ons toelaten om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de verschillende variabelen in het onderzoeksmodel dat in een eerste versie in het meerjarenprogramma werd vooropgesteld en dat in het eerste werkingsjaar van OL 2.3 verder werd verfijnd aan de hand van een uitgebreide reviewstudie (zie rapport SONO/2017.OL2.3/1).

Dit verfijnde onderzoeksmodel geven we hier weer in Figuur 1.



Figuur 1. Onderzoeksmodel 'Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief'

In een eerste verkennende fase binnen het onderzoek (gepland voor schooljaar 2017-2018) voorzien wij 4 casestudies (2 basisscholen en in 2 secundaire scholen). In dit tussentijds rapport geven wij een overzicht weer van de casestudies in deze 4 scholen wat schooljaar 2017-2018 betreft. Hierbij gaan we dieper in op de selectie van de 4 cases, de uitgevoerde dataverzameling en geven we een verticale analyse van 2 cases weer. De gebruikte instrumenten voor de dataverzameling werden opgenomen in bijlage.

SELECTIE VAN 4 CASES

De selectie van de vier cases die bestudeerd worden in het schooljaar 2017-2018 gebeurde op basis van clusteranalyses op bestaande data uit eerder verricht onderzoek van de onderzoeksgroep Bellon. Deze clusteranalyses werden toegelicht in een vorig onderzoeksrapport (SONO/2017.OL2.3/2). Hieruit konden wij concluderen dat er drie soorten scholen geïdentificeerd konden worden op basis van deze clusteranalyses:

- 1) sterk scorende scholen op zowel leiderschap als de onderzochte personeelspraktijk(en)
- 2) zwak scorende scholen op zowel leiderschap als de onderzochte personeelspraktijk(en)
- 3) een groep scholen die beter scoren voor de variabelen omtrent personeelsbeleid, maar tegelijk een zwakke score voor leiderschap tonen.

Zoals in het vorige onderzoeksrapport (SONO/2017.OL2.3/2) reeds werd aangegeven, werden 2 sterk scorende scholen geselecteerd (Basisschool 1 en Secundaire school 1), 1 zwak scorende school over de volledige lijn (Secundaire school 2) en 1 zwak scorende school voor leiderschap maar waarbij de score voor personeelsbeleid wel beter is (Basisschool 2).

De vier scholen werden een eerste maal telefonisch gecontacteerd begin juni 2017. 2 scholen (Basisschool 2 en Secundaire school 2) stemden onmiddellijk in met deelname aan het onderzoek. De 2 andere scholen (Basisschool 1 en Secundaire school 1) tekenden in voor een persoonlijk gesprek (midden juni) met de onderzoeker alvorens hun deelname te bevestigen. Na dit gesprek, waarin het onderzoek nader toegelicht werd, stemden beide scholen ook in met deelname.

De interne schoolcontextkenmerken van de vier geselecteerde scholen worden weergegeven in Tabel 1.

Tabel 1 – Interne schoolcontextkenmerken

	Basisschool 1	Basisschool 2	Secundaire school 1	Secundaire school 2
Onderwijsnet	KOV	OVSG	GO	KOV
Schoolstructuur	Schoolbestuur: 2 basisscholen Scholen- gemeenschap: 7 basisscholen	Schoolbestuur: 1 basisschool Scholen- gemeenschap: 7 basisscholen	Schoolbestuur: 7 secundaire scholen en 13 basisscholen Scholen- gemeenschap: 8 secundaire scholen	Schoolbestuur: 1 secundaire school Scholen- gemeenschap: 6 secundaire scholen
Schoolgrootte	Ongeveer 300 leerlingen	Ongeveer 170 leerlingen	Ongeveer 250 leerlingen	Ongeveer 950 leerlingen
Leerlingpopulatie	OKI: 0.296	OKI: 0.256	OKI: 1.05	OKI: 1.06
Schoolligging (volgens Belfius indeling)	Weinig verstedelijkte gemeente met demografische achteruitgang	Erg landelijke gemeente met sterke vergrijzing	Middelgrote stad	Regionale stad
Schooltype (methode en onderwijsvorm)	Traditioneel onderwijs	Traditioneel onderwijs	Traditioneel onderwijs ASO-TSO-BSO	Traditioneel onderwijs KSO-TSO-BSO
Middelen	Totaal aantal lestijden: ongeveer 400	Totaal aantal lestijden: ongeveer 230	Nog niet gekend	Nog niet gekend
Schoolprestatie	Laatste doorlichtings- verslag: Gunstig	Laatste doorlichtings- verslag: Gunstig	Laatste doorlichtings- verslag: Gunstig	Laatste doorlichtings- verslag: Gunstig beperkt in de tijd (na opvolging: Gunstig)

DATAVERZAMELING 2017-2018

1. Initieel gesprek directies

Met de directies van de 4 geselecteerde scholen werd een afspraak gemaakt voor een initieel interview dat plaatsvond eind augustus of begin september 2017. Hierbij werd explorierend ingegaan op volgende aspecten:

- a) het strategische schoolbeleid
- b) het personeelsbeleid (4 praktijken: personeelsinzet, leerkrachtevaluatie, professionele ontwikkeling en waardering/beloning)
- c) het gedeeld leiderschap in de school

Tijdens dit interview werd nagegaan wat belangrijke schakelmomenten/gebeurtenissen zijn in de loop van het schooljaar 2017-2018 voor het strategisch schoolbeleid en het personeelsbeleid. Ook andere belangrijke actoren werden geïdentificeerd in het kader van het strategisch schoolbeleid en het personeelsbeleid. Op deze manier kreeg de onderzoeker een eerste overzicht van de schoolwerking met betrekking tot visie en personeelsbeleid en kon een verdere planning per school opgemaakt worden waarin geconcretiseerd werd welke observaties ingepland kunnen worden, met wie de interviews best afgenomen worden en welke documenten relevant zijn voor verdere analyse. De themazetting van dit initiële gesprek met de directie is opgenomen in Bijlage 1.

2. Opmaak planning

Na het initiële gesprek met de directies van de 4 cases werd een jaarplanning opgemaakt per school waarin een voorstel werd gedaan aan de school van de te observeren schakelmomenten of gebeurtenissen; de te interviewen personen en de te analyseren documenten. Tevens werd aan alle scholen de mogelijkheid geboden om het onderzoek toe te lichten aan de personeelsleden van de school op een personeelsvergadering. Drie van de vier scholen gingen in op dit aanbod (Basisschool 1 en 2 en Secundaire School 1).

Het voorstel van jaarplanning werd aan alle scholen bezorgd in oktober 2017 met de vraag om dit binnen de school te bekijken en aan te geven welke zaken uit het voorstel mogelijk waren. De vier voorstellen van jaarplanning voor de vier cases vertonen uiteraard een rode draad om de vergelijkbaarheid tussen de dataverzamelingen in de verschillende scholen te garanderen. Hierbij werd uitgegaan van een aantal interviews met gelijkaardige profielen binnen of buiten de school (Tabel 2). Daarnaast werden in elke school 3 observaties vooropgesteld van volgende gebeurtenissen: een personeelsvergadering, een overleg tussen directieleden (op schoolniveau of op scholengemeenschapsniveau indien nuttig) en een overleg tussen leerkrachten (bv. een vakgroepvergadering of een overleg tussen leerkrachten die aan teamteaching doen). Bijkomend

vroeg de onderzoeker volgende documenten op in alle scholen: databundels m.b.t. leerlingen, databundel personeel, schoolreglement, pedagogisch project, schoolwerkplan, nascholingsplan, en de informatie voor beginnende leerkrachten. De documentenanalyse vertrekt in elke case dan ook van deze documenten en indien de onderzoeker informatie krijgt over andere relevante documenten doorheen de interviews of observaties worden deze uiteraard bijkomend opgevraagd.

Tabel 2 – Voorziene interviews

Wie?	Aantal scholen waar dit van toepassing is	Semester
Directie	4 scholen	Eerste
Andere leidinggevende(n) binnen de school	2 scholen (Basis 2 en Secundair 2)	Eerste
2 Ervaren leerkrachten	4 scholen	Eerste/tweede
Beginnende leerkracht	4 scholen	Eerste/tweede
Leerkracht die TADD geworden is in 2016-2017 of zal worden in 2017-2018	4 scholen	Tweede
Coördinerend directeur Scholengemeenschap	3 scholen (Basis 1 en 2; Secundair 2)	Tweede
Mentor	3 scholen (Basis 1 en Secundair 1 en 2)	Eerste/tweede
Leerlingbegeleiding/Zorg	3 scholen (Basis 1 en 2; Secundair 1)	Tweede

3. Dataverzameling 2017-2018

3.1. Interviews

Met betrekking tot de interviews was er geen enkele school die aangaf dat bepaalde gevraagde interviews niet kunnen doorgaan. De directies van de vier cases gaven dan ook data door om de interviews in te plannen. De gevoerde interviews zijn opgesomd per case in Tabel 3.

Tabel 3 – Afgenomen interviews in 2017-2018

School	Respondenten
Basis 1	<ul style="list-style-type: none"> - Directie (verschillende keren) - Coördinerend directeur scholengemeenschap - Mentor - Ervaren leerkracht lager - Beginnende leerkracht lager - Beginnende leerkracht kleuter - Ervaren leerkracht Kleuter - TADD-leerkracht - Zorg-coördinator
Basis 2	<ul style="list-style-type: none"> - Directielid 1 (verschillende keren) - Directielid 2 - Stafmedewerker scholengemeenschap - Ervaren leerkracht lager - Beginnende leerkracht lager - Ervaren leerkracht kleuter - TADD-leerkracht
Secundair 1	<ul style="list-style-type: none"> - Directie (verschillende keren) - Mentor - Ervaren leerkracht - Ervaren leerkracht - TADD-leerkracht - Beginnende leerkracht
Secundair 2	<ul style="list-style-type: none"> - Directielid 1 (verschillende keren) - Directielid 2 - Directielid 3 (TAC) - Stafverantwoordelijke - Directies scholengemeenschap (inclusief CODI) - Vakverantwoordelijke (tevens ervaren leerkracht) - Mentor (tevens ervaren leerkracht) - Beginnende leerkracht - TADD-leerkracht - TADD-leerkracht (tevens betrokken in team teaching)

De interviews met directie(leden) focusten zich op alle onderzoeksvragen uit het meerjarenprogramma. Daarom werden er ook per school meerdere interviews ingepland met de schoolleider (steeds 3 in het totaal: het initiële gesprek, een tussentijds gesprek in het eerste semester en een slotinterview aan het einde van het schooljaar). De interviews met leerkrachten

focusten zich op onderzoeksvraag 2 en 5. De interviewleidraden werden afgestemd op de ervaring van de leerkracht in kwestie binnen de school (bv. selectie wordt enkel bij beginnende leerkrachten bevraagd die zelf door de huidige directie geselecteerd werden).

Vooraleer de interviews plaatsvonden, had de onderzoeker reeds bepaalde informatie ter beschikking. Hierbij gaat het om volgende mogelijke informatie:

- Informatie uit het initieel gesprek met de directie,
- documenten die de directie ter inzage reeds heeft doorgegeven of die op de website van de school te vinden zijn,
- inspectieverslagen indien deze beschikbaar waren,
- eerdere interviews in het kader van een ander onderzoeksproject (concreet ofwel een onderzoek omtrent selectie en opdrachttoewijzing ofwel een onderzoek omtrent professionele leergemeenschappen) aangezien alle scholen reeds eerder deelnamen aan onderzoek binnen onze onderzoeksgroep,
- observaties die de onderzoeker reeds heeft uitgevoerd,
- enzoverder.

Deze informatie werd meegenomen bij de voorbereiding van de interviews aan de hand van een ingevuld schema (zie Bijlage 2) dat opgemaakt werd volgens de begrippen uit het verfijnde onderzoeksmodel (aangepast n.a.v. reviews). Zo kon de onderzoeker telkens de reeds verzamelde informatie omtrent de verschillende concepten verzamelen en aanvullen. Hiertoe worden de reeds afgenomen interviews, verzamelde documenten, observaties telkens via Nvivo 11 gecodeerd waarbij de concepten uit het onderzoeksmodel als codes werden gehanteerd. De interviews van één school werden dubbel gecodeerd (8 interviews in totaal). De intercodeerbetrouwbaarheid bedraagt 72%. Op basis van de verschillen die werden vastgesteld op basis van de dubbelcodering zal het codeerschema verfijnd worden zodat in een tweede fase van het onderzoek de intercodeerbetrouwbaarheid kan verhoogd worden tot de standaard van 80% die voor kwalitatief onderzoek vooropgesteld wordt¹.

De interviewleidraad van elk concreet interview werd dan afgetoetst om de concepten waarover nog meer informatie wenselijk is prioritair te bevragen. Wederom werd deze afweging gemaakt omwille van haalbaarheid van de interviews (duur 1 uur).

De generieke interviewleidraden van de interviews zijn opgenomen in Bijlage 3.

3.2. Observaties

Alle scholen gingen ook akkoord met de voorgestelde observaties (personeelsvergadering, directie-overleg, leerkrachtenoverleg). De drie observaties worden voor alle scholen gespreid over het eerste en tweede semester naargelang de planning van de school met betrekking tot de geselecteerde gebeurtenissen en de relevantie van de gebeurtenis in kwestie voor het strategisch

¹ Miles & Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications: London/Thousand Oaks

en het personeelsbeleid. De observaties die in de scholen werden uitgevoerd zijn weergegeven in Tabel 4. De observatieleidraad die gehanteerd werd, is weergegeven in Bijlage 4.

Tabel 4 – Uitgevoerde observaties

School	Observatie van volgende gebeurtenis
Basis 1	<ul style="list-style-type: none"> - Personeelsvergadering - Overleg leerkrachten teamteaching - Onthaalmoment beginnende leerkrachten - Directieoverleg Scholengemeenschap
Basis 2	<ul style="list-style-type: none"> - Personeelsvergadering - Directie-overleg - Overleg tussen twee leerkrachten (samen verantwoordelijk voor één leerjaar)
Secundair 1	<ul style="list-style-type: none"> - Personeelsvergadering - Kernteamvergadering - Vakgroepvergadering
Secundair 2	<ul style="list-style-type: none"> - Directieteamoverleg - Personeelsvergadering - Vakgroepvergadering

3.3. Documenten

Alle scholen werden gevraagd om een aantal documenten digitaal te bezorgen. Zoals aangegeven werden een aantal documenten standaard opgevraagd: databundel leerlingen, databundel personeel, schoolreglement, pedagogisch project, schoolwerkplan, nascholingsplan, en de informatie voor beginnende leerkrachten. Indien een doorlichtingsverslag beschikbaar is op de website van de onderwijsinspectie werd dit eveneens opgenomen voor documentenanalyse. Daarnaast werden bijkomend documenten opgevraagd waarover de onderzoeker informatie ontving in de interviews of de observaties. De concreet ontvangen documenten voor de vier cases zijn opgenomen in Tabel 5. Documenten die nog ontbreken werden nogmaals opgevraagd bij de directies.

Tabel 5 – Ontvangen documenten

School	Documenten
Basis 1	<ul style="list-style-type: none"> - Doorlichtingsverslag - Schoolreglement - Pedagogisch project - Schoolwerkplan - Informatie voor beginners - Afspraken paralleloverleg - Afspraken eerste info-avond - Afspraken klasinrichting - Visie mentorwerking - Nascholingsvisie - Evaluatiedocument nascholing - Prioriteitenplanning - Bevraging leerkrachten teamteaching - Overzicht werkgroepen - Organigram
Basis 2	<ul style="list-style-type: none"> - Doorlichtingsverslag - Schoolreglement - Pedagogisch project - Nascholingsplan - Databundel personeel - Zorgvisie - Verslag personeelsvergadering
Secundair 1	<ul style="list-style-type: none"> - Doorlichtingsverslag - Schoolreglement - Pedagogisch project - Schoolwerkplan - Nascholingsplan - Informatie voor beginners - Databundels leerlingen - Databundels personeel - Visie aanvangsbegeleiding - Prioriteiten
Secundair 2	<ul style="list-style-type: none"> - Doorlichtingsverslag - Databundels personeel - Arbeidsreglement - Evaluatiereglement - Functiebeschrijvingen - Informatie voor beginners - Schoolwerking informatie - Nascholingsplan - Organogram - Bevraging welbevinden personeel

VERTICALE ANALYSES

Hieronder is een verticale analyse van één basisschool en één secundaire school te vinden. In deze verticale analyses staan we stil bij ons onderzoeksmodel (zie Figuur 1) en de door ons geformuleerde onderzoeksvragen (zie p. 2). Uiteraard is het niet mogelijk om de onderzoeksvragen te beantwoorden aan de hand van het beperkt aantal cases (4 in totaal) binnen het exploratief onderzoek in schooljaar 2017-2018. De onderzoeksvragen kunnen pas beantwoord worden op basis van de 24 cases die wij in totaal zullen analyseren.

We proberen echter binnen de verticale analyses daar waar mogelijk per case een inzicht te geven in bepaalde relaties. We kiezen ervoor om de verticale analyse van één basisschool en één secundaire school uit het exploratief onderzoek uit te schrijven zodat we de lezer een inzicht kunnen verschaffen in de informatie die de verticale analyses van de cases opleveren.

Per case beschrijven we eerst de context van de case en proberen we de lezer inzicht te verschaffen in het leiderschap en de schoolkenmerken van de case. Daarna gaan we in op de samenhang tussen strategisch en personeelsbeleid in de school, wie hiervoor een leidinggevende rol opneemt en welke wisselwerking er is tussen schoolbeleid en schoolkenmerken. We besluiten met een blik op de leerkrachtkenmerken en leerkrachttuitkomsten voor de besproken case.

1. Basisschool 1

1.1 Context van de school

De **interne schoolcontext**kenmerken van deze basisschool binnen Katholiek Onderwijs Vlaanderen worden gerapporteerd in Tabel 1 (p. 5). Hieruit blijkt dat deze landelijk gelegen school qua leerlingenaantal een gemiddelde school is binnen Vlaanderen. Er zijn in de school weinig leerlingen die aantikken op één van de vier indicatoren (opleiding moeder, schooltoelage, thuistaal en buurt). De school werd de laatste keer in 2015-2016 doorgelicht.

De school profileert zich als een groene school (veel aandacht voor bewegen en buiten zijn) en een brede school die sterk inzet op naschoolse activiteiten (in samenwerking met verschillende partners). Er wordt ook veel belang gehecht aan samenwerking (zowel bij leraren als bij leerlingen) waarbij teamteaching en differentiatie (met oog voor leerlingen met specifieke noden en voor sterke leerlingen) in het oog springen. Ook het ervaringsgericht leren is een belangrijke streefdoel binnen de school.

Er is een grote autonomie vanuit het schoolbestuur voor de school, zowel voor strategisch als voor personeelsbeleid. Het schoolbestuur heeft twee scholen onder haar hoede. Dit zijn beide basisscholen en deze zijn in dezelfde gemeente gelegen. Op dit moment is het schoolbestuur een

fusie met een ander schoolbestuur (uit de nabijgelegen stad) aan het voorbereiden in het kader van bestuurlijke schaalvergroting.

Beide scholen van het schoolbestuur behoren tot dezelfde scholengemeenschap (met in totaal 7 basisscholen). De scholen binnen de scholengemeenschap werken op vele vlakken samen (bv. visiedagen voor directies, selectie van nieuwe leerkrachten, mentor voor scholengemeenschap). De coördinerende directeur van de scholengemeenschap werkt halftijds en heeft geen andere opdracht naast de opdracht voor de scholengemeenschap. De verschillende schoolbesturen binnen de scholengemeenschap verlenen veel autonomie aan de scholengemeenschap. Er is tevens een groot vertrouwen tussen de verschillende scholen binnen de scholengemeenschap. Naast de coördinerend directeur worden op scholengemeenschapsniveau ook nog een halftijdse mentor aangesteld (voor alle beginnende leerkrachten binnen de scholengemeenschap) en een administratieve kracht (40%) die zich o.a. toespitst op personeelsadministratie. Er zijn eveneens 28 uren die besteed worden aan ICT-ondersteuning. Deze worden niet centraal ingevuld, maar verdeeld over de scholen.

Met betrekking tot het culturele erfgoed (i.e. de historiek van genomen beslissingen en structurele en culturele contextfactoren) van de school weten we dat de school een tiental jaar geleden te maken kreeg met een sterk gedaald leerlingenaantal (dieptepunt was 170 leerlingen). Er was toen ook minder samenhang in het leerkrachtenteam, dat bestond uit leerkrachten met een groot aantal jaren ervaring. De huidige directeur werd toen aangesteld. Hij was de tweede nieuwe directeur op korte tijd. Hij heeft sindsdien het leerlingenaantal teruggebracht naar het oorspronkelijke niveau (een 300-tal leerlingen), mede door sterk in te zetten op personeelsbeleid. Het stijgende leerlingenaantal zorgde voor de opportuniteit om zelf als directeur verschillende nieuwe mensen aan te werven die ook konden blijven op de school en zo een eigen team te kunnen vormen.

De **externe schoolcontext** omvat enerzijds de arbeidsmarkt waarbij de school in een regio gelegen is die momenteel mee in de klappen deelt met betrekking tot een lerarentekort. Aan het begin van het schooljaar zijn er nog kandidaten beschikbaar, maar vanaf november/december zijn er geen kandidaten meer voorhanden. Voor het schooljaar 2018-2019 merkten de directies eigenlijk binnen de scholengemeenschap al een tekort aan leerkrachten eind juni 2018. Hier wordt de link gemaakt met het lerarenplatform waarin veel leerkrachten een job aangeboden kregen van 1 oktober tot eind juni voor het schooljaar 2018-2019 en bijgevolg niet meer beschikbaar waren op de arbeidsmarkt.

Met betrekking tot de institutionele externe context (i.e. onderwijsbeleid en –wetgeving) merken we dat de directeur een aantal barrières aangeeft, maar dat hij in zijn beleidsvoering manieren heeft gevonden om hiermee om te gaan. Zo zou de directeur bijvoorbeeld een meer dynamisch personeelsbeleid willen waarbij leerkrachten in verschillende scholen van de scholengemeenschap kunnen werken en zit de affectatie van leerkrachten aan een school hierbij wel wat in de weg. Ook de beperkte mogelijkheden om veelbelovende jonge beginnende leerkrachten aan de school te binden, vindt de directeur een spijtige zaak. Daarnaast haalt de directeur ook de korte duur aan waarbinnen een beginnende leerkracht voldoende anciënniteit opbouwt om recht te hebben op een TADD. Deze is naar zijn aanvoelen te kort om als school objectief te kunnen stellen dat de betrokken leerkracht de kwaliteiten heeft om een goede leerkracht te zijn binnen de school. Zoals we later beschrijven bij het personeelsbeleid van de school, merken we wel dat de directeur zijn

beleid uitstippelt rekening houdend met deze beperkingen die hij ervaart (bijvoorbeeld door in te zetten op een intensieve begeleiding van beginnende leerkrachten).

1.2 Schoolleiding

De schoolleiding bestaat uit één directeur die 10 jaar directeur is in deze school. Hij maakt niet echt gebruik van een vast middenkader of een vast **leidinggevend team** binnen de school, maar betreft verschillende, telkens wisselende, leerkrachten bij de besluitvorming afhankelijk van de concrete inhoud waarover het gaat. Zo is er bijvoorbeeld één kleuterjuf (met heel veel ervaring in het kleuteronderwijs) die vaak betrokken wordt om beslissingen omtrent het kleuteronderwijs te nemen of één leerkracht lager onderwijs (die erg veelzijdig is (L.O.-diploma met brede ICT-kennis)) die een voortrekkersrol heeft met betrekking tot de teamteaching die in de school gebeurt.

“Maar dat is eigenlijk gebaseerd op leeftijd en opgedane ervaring. Zeker één is zo een beetje de leider van het kleuterteam. Dan weet je ook dat als er pedagogisch een aantal dingen moeten overgebracht worden naar het team, dan is het toch wel belangrijk om die persoon naast mij te hebben en mee te hebben.”

De directeur betreft deze mensen dus op basis van hun specifieke competenties en ervaring en op basis van hun bereidheid om deze rollen op te nemen:

“Ja, hoe komt dat? Ik denk dat [de directeur] dat ook weet. Ik sta voor veel open en ook voor nieuwe dingen. Ik vind dat juist altijd leuk, een uitdaging. Dat is nooit een verplichting geweest.”

De directeur kiest ook bewust om zijn volledige team te betrekken en hierbij ook met zelfsturende subteams (o.a. kernteams, werkgroepen) te werken. Deze zelfsturende teams moeten dan eigenlijk op termijn de volledige verantwoordelijkheid zelf kunnen dragen.

“Voor mij is het heel belangrijk dat niet één iemand verantwoordelijk is voor een bepaald gebied. Als ik een aantal teams creëer, zouden die op termijn de verantwoordelijkheid kunnen nemen: hoe ziet de zorg er voor ons uit? En die zorg zou een stukje anders kunnen zijn binnen de kleuterschool, binnen de onderbouw, binnen de bovenbouw. En dat gaat vanuit het bottom up principe. Ik denk wel dat er vanuit de hoger liggende beleidsmensen (de directie, de zorgcoördinator), dat er een aantal criteria vooropgesteld kunnen worden, en binnen het speelveld van die criteria, kan dat heel specifiek gemaakt worden [binnen de teams].”

De directeur combineert een transformationele **leiderschapsstijl** met een onderwijskundige leiderschapsstijl. Hij benadrukt sterk het belang van een visie hebben en deze visie ook overbrengen naar het team “*waardoor alle participanten van een school eenzelfde taal spreken*”. Goed leiderschap is voor hem dan ook onlosmakelijk verbonden met een breed gedragen visie. Ook de leerkrachten brengen dit zeker als een eigenschap van hun directeur naar voren:

“Hij ziet wel waar hij naartoe wil met de school, en dat hij daar ook echt wel voor gaat, dat is ook een positief punt.”

Tegelijk geven een aantal leerkrachten aan dat dit ook een valkuil kan zijn:

“Ik sta volledig open voor vernieuwen, maar voor sommigen gaat het misschien wat te snel en zou hij af en toe eens op de rem moeten staan. ... Iedereen moet op de kar blijven zitten.”

Zijn transformationeel leiderschap wordt verder ook geïllustreerd door het meest recente doorlichtingsverslag van de school waarin zijn transformationeel leiderschap als expliciete sterkte geformuleerd wordt en de directeur geprezen wordt als inspirator en coach die een gedeelde visie bij zijn leerkrachten weet te stimuleren.

Daarnaast is de directeur zeker ook een onderwijskundig leider. Uit de observatie van de personeelsvergadering blijkt bijvoorbeeld dat hij heel veel concrete tips en afspraken meegeeft voor de klaspraktijk van leerkrachten (o.a. m.b.t. hun klasinrichting, de gebruikte methodes, contract & hoekenwerk). Daarnaast zijn er binnen de school heel veel documenten voorhanden die leerkrachten ondersteunen hierin en waar de directeur ook veelvuldig naar verwijst (bijv. document omtrent klasinrichting, visietekst over leren leren). De directeur geeft ook de mogelijkheden aan leerkrachten om een coachend klasbezoek bij hem aan te vragen en kondigt ook aan dat er flitsbezoeken zullen plaatsvinden waarin hij het naleven van bepaalde afspraken in de klas zal observeren.

Leerkrachten geven ook aan dat de directeur erg betrokken is bij hun klaspraktijk:

“Die tips die hij geeft, voor mij is dat zeker een pluspunt. ... Hij geeft wel heel veel tips en nuttige dingen.”

“Hij is ook komen kijken. We hebben dan samen lessen voorbereid en dan is hij een paar keer komen kijken ... Dan bespraken we achteraf altijd wat er goed was en wat er nog beter kon. ... Hij heeft mij daar heel goed in ondersteund.”

Hierbij zien we ook duidelijk dat de directeur een positief leerklimaat wil creëren in de school. Zo geeft hij aan tijdens de personeelsvergadering dat hij verwacht dat leerkrachten werk maken van differentiatie via een 2- of 3-sporenbeleid (i.e. een aanbod voor 2 of 3 niveaugroepen in de klas), maar benadrukt hij ook tijdens de personeelsvergadering dat er fouten gemaakt mogen worden en dat deze leerrijk kunnen zijn.

1.3 Schoolkenmerken

Qua **structurele schoolkenmerken** zien we dat, ondanks het feit dat er niet met vaste leidinggevende leerkrachten wordt gewerkt, er wel veel ruimte is voor **formeel overleg** in de school. De directeur werkt sinds schooljaar 2016-2017 met teams binnen de school: een kleuterteam, een team onderbouw lager en een team bovenbouw lager. Deze teams hebben geen formele trekkers. De directeur streeft ernaar om de teams autonoom een aantal zaken gezamenlijk te laten beslissen (“zelfsturende teams”). Nu gaat dit bijvoorbeeld over het verdelen van de toezichten, het beheren van het budget binnen het team en taakinvulling bij evenementen. Op termijn zou de directeur willen komen tot een meer pedagogische werking van deze teams. Er is ook al een evaluatie geweest van deze teamwerking tussen schooljaar 2016-2017 en schooljaar 2017-

2018 waarna deze bijgestuurd werd waar nodig (bijv. men is van vier teams naar drie teams gegaan). De directeur geeft aan dat hij nog zeker niet bereikt heeft wat hij beoogt met deze teams:

“In sommige teams loopt dat perfect. ... Sommige teams kunnen daar heel moeilijk mee om. Ze weten niet hoe ze dat moeten organiseren, er is niemand die daar het voortouw neemt. ... Terwijl je in een aantal teams een dynamiek ziet dat er wat mensen op de voorgrond treden, of die bepaalde systemen opgezet hebben om daaraan [aan het autonoom beslissingen nemen] tegemoet te komen.”

“Voor mij zijn dat eigenlijk kleine opstapjes om inderdaad naar een pedagogische werking toe daar een zelfsturende entiteit van te maken. Ik ben daar absoluut nog niet, integendeel. Voor bepaalde dingen geeft men aan dat de gegeven vrijheid, dat men dat liever een beetje anders ziet. ... Maar bijvoorbeeld in onze derde graad gaan we eigenlijk een werking opzetten dat een vijftal mensen de verantwoordelijkheid hebben voor de volledige derde graad en die eigenlijk als een soort team gaan functioneren. En dat heeft een meer pedagogische insteek.”

Ook de leerkrachten formuleren de dualiteit die zij ervaren met betrekking tot de zelfsturende teams:

“Vroeger bepaalde de directeur zelf alles qua budget. Je kreeg een vast budget per klas. Nu is dat: elk team krijgt een budget. En heeft een klas eens meer nood aan een groter budget en je komt overeen met je team dan kan je zeggen: ‘Ik kan nu 500 euro besteden’, terwijl je anders misschien maar 150 euro had per klas. Dat is dan een voordeel, maar daarvoor moet je wel samenkomen of dat eens bespreken. Dat geeft vrijheid, maar ook verantwoordelijkheid.”

Naast bovenstaand beschreven teams zijn er ook kerngroepen of werkgroepen binnen de school. Het verschil tussen deze twee heeft te maken met het ad hoc of het meer permanent karakter: een kerngroep wordt ad hoc samengesteld (bijv. op dit moment is er een kerngroep rond ZILL). Voor een werkgroep streeft de directeur naar continuïteit (bijv. werkgroep STEM). De directeur is geen vast lid van deze groepen, maar werkt vraaggestuurd. Een groep kan met andere woorden steeds vragen aan de directeur om aanwezig te zijn of om feedback te geven. Deze groepen bepalen zelf hun doelen en plannen voor het lopende schooljaar waarbij tussentijdse en eindevaluatie voorzien is van het behalen van deze doelen. Deze evaluatie leidt dan ook tot de nieuwe doelen voor het volgende schooljaar. Deze wordt ook opgevolgd door de directeur. Er wordt van elke leerkracht verwacht dat zij deelnemen aan minimum één werkgroep. Zij kunnen hier hun voorkeur voor een werkgroep doorgeven en dit wordt dan besproken. Het is niet zo dat zij automatisch in de werkgroep van hun voorkeur zitten. Ook de leerkrachten geven aan dat de werkgroepen wel goed werk leveren:

“De werkgroepen zijn vooral om bepaalde dingen op voorhand al wat voor te bereiden. ... Vroeger was dat op de personeelsvergadering, maar dan duurt dat veel te lang. Dan stellen zij [de werkgroep] voor wat er al besproken is en ofwel wordt dat dan zo uitgevoerd ofwel kan er nog iets aangepast worden als iemand een echt goed alternatief heeft, of iets zegt waar niet aan gedacht is. ... Je mag wel altijd uw mening geven.”

“Wat doen wij [de werkgroep relationele vorming] allemaal? Dat is onder andere de peter-meter werking die wij hier op school hebben. Dat is tussen leerlingen van het zesde leerjaar en

de kindjes van de blauwe klas, dus de heel kleine peutertjes. ... We doen ook na elke vakantie een herhaling van de afspraken: wat we moeten doen als iemand gepest wordt. ... We hebben hier ook een bankje op de speelplaats: het blauwe bankje, ... waar ze moeten proberen om zelf uit de ruzie te komen. We hebben nu ook een blauwe bak samengesteld met spelletjes rond sociale vaardigheden.”

Maandelijks is er ook een personeelsvergadering die een erg brede invulling krijgt: zowel praktische zaken voor de komende periode (bv. organisatie van de eerste schooldag), als invulling van de concrete schooldoelen en klaspraktijken van de leerkrachten worden hier besproken (bv. overleg omtrent hoeken- en contractwerk met concrete afspraken/verwachtingen voor zowel de directeur als de leerkrachten). Uit de observatie van de personeelsvergadering blijkt ook dat er erg veel ruimte is tijdens de vergadering voor de inbreng van leerkrachten. De directeur bevraagt zijn team en speelt in op hun suggesties. We zien ook dat leerkrachten geen schrik hebben om zich kritisch constructief op te stellen.

De school hecht erg veel belang aan de verschillende **culturele schoolkenmerken**. Zoals hierboven aangegeven wordt **leerkrachtparticipatie** gestimuleerd via verschillende formele overlegmomenten. Voor de werking hiervan verwijzen we naar de eerdere beschrijving. De directeur benadrukt ook dat hij leerkrachtparticipatie belangrijk vindt en daar in de toekomst zelfs nog een stap verder in zou willen gaan:

“Die visies zijn ofwel met een kerngroep opgesteld, ofwel is dat een prioriteit geweest van de hele school. ... het is wel iets dat steeds samen met de leerkrachten ontwikkeld is.”

“Als het gaat over visie, als het echt gaat over inhoudelijke aspecten van de schoolorganisatie of het leerproces van de kinderen, is het zo dat het inderdaad meestal met mij gebeurt, maar ik probeer nu stilaan naar de toekomst toe, zijn dat ook aspecten die ik ook zou durven meer uit handen geven.”

Ook leerkrachten geven aan dat zij steeds om inbreng gevraagd worden. Ze plaatsen wel een kanttekening hierbij:

“Elke personeelsvergadering zijn er items waar een advies gevraagd wordt aan ons. ... Ik denk dat dat wel een troef is hier.”

“Ook als je zelf een alternatief hebt. Als je zegt van: ‘ik ga er niet mee akkoord’, dan wil [hij] wel dat je een alternatief hebt, een duiding geeft waarom niet en wat je dan wel zelf voorstelt.”

“Volgens mij is dat zo een beetje dat dat in zijn hoofd zo al zit, wat hij wil bereiken, en dat hij het dan moeilijk heeft om daarvan af te stappen als we als leerkrachten niet akkoord zijn daarmee. Niet dat dat altijd een slecht idee is wat hij heeft, integendeel, maar... Hij kan het altijd heel goed uitleggen.”

Ook de **samenwerking** tussen leerkrachten (professionele leergemeenschap) wordt sterk gestimuleerd. De directeur geeft ook aan dat hij hier expliciet op inzet:

“Uiteindelijk wil ik dat we een cultuur hebben van ‘open deur’. Voor mij is de tijd al lang passé dat de leerkracht enkel en alleen op zijn eiland moet functioneren. Het gaat dan om samenwerking in team teaching of in traditionele setting, het klasdoorbrekend werken, het intern professionaliseren.”

Binnen de school is een sterke team teaching praktijk uitgerold vanaf het derde leerjaar. Alle leerlingen van één leerjaar zitten in één klas samen en hiervoor zijn minstens twee leerkrachten verantwoordelijk (soms nog meer in het geval van deeltijds werkende leerkrachten). Vijf jaar geleden is men gestart met teamteaching in het derde leerjaar. De directeur en de betrokken leerkrachten waren toen absoluut overtuigd van de meerwaarde, maar er waren nog een aantal praktische struikelblokken (o.a. de infrastructuur). De school heeft toen sterk geïnvesteerd om dit verder uit te bouwen (o.a. qua infrastructuur, maar ook door begeleiding van de schoolbegeleider). Ook in het doorlichtingsverslag werd als feedback aangegeven dat de school de teamteaching zeker nog verder kon optimaliseren. Dit werd ter harte genomen en vandaag werken alle leerjaren van de tweede en de derde graad volgens het principe van teamteaching. Ook de leerkrachten die niet in teamteaching staan (kleuterleerkrachten en leerkrachten eerste graad) worden gestimuleerd om veelvuldig samen te werken. Zo zijn er afspraken op papier gezet met betrekking tot de parallelwerking tussen klassen van eenzelfde leerjaar. Deze werden ook herhaald tijdens de personeelsvergadering die wij observeerden. Ook in de interviews met leerkrachten stellen we vast dat de samenwerking tussen leerkrachten binnen de school goed verloopt:

“Gisteren heb ik bijvoorbeeld nog gezien bij het tweede leerjaar dat ze voor hoekenwerk hun deuren hadden open gezet. Ze zitten recht over elkaar. En dat de kinderen van de ene klas bij de andere gingen.”

“We zijn heel gewoon om heel veel te overleggen en met elkaar te praten. ... Als je alleen voor de klas staat, dan kan je zeggen: ‘ik ga naar huis en ik denk zelf na en ik maak alles’. Wij moeten elkaar wel opzoeken en er moet veel meer gepraat worden, maar het geeft je veel meer ideeën.”

De directeur tracht deze samenwerking ook ruimer te stimuleren door bijvoorbeeld leerkrachten die een vorming gevolgd hebben, standaard te vragen of deze interessant was om aan het volledige of een deel van het team voor te stellen. Dit gebeurt via een document dat elke leerkracht na een vorming invult.

Tegelijk wordt ook bewaakt dat leerkrachten voldoende **autonomie** krijgen binnen de school. Hierbij is er soms een spanningsveld met de inzet op samenwerking, maar er wordt bewust aandacht besteed aan dit spanningsveld:

“Dat [voldoende autonomie] wordt wel bewaakt. Zeker als we in het begin teamteaching deden, dan hadden we regelmatig een gesprek dat we dan eventueel dat konden zeggen. ... Als je alleen werkt, ga je dat niet tegenkomen.”

“Hij probeert dat [autonomie] altijd meer en meer aan ons te geven. Het heeft ook voor- en nadelen hé. Want hoe meer je dat hebt, hoe meer werk je ook hebt. Dus dat zorgt wel voor een stuk meer werkdruk, maar voor een stuk is het ook leuker want je mag wel zelf beslissen.”

De directeur verwijst ook naar de autonomie van leerkrachten die begrensd wordt door het strategisch beleid van de school:

“Op een bepaald niveau zijn krijtlijnen uitgezet. En die krijtlijnen zijn uitgezet niet alleen door de directeur, maar die zijn ook uitgezet door een afvaardiging van allerlei mensen. Die staan er. Daar gaan we niet meer van afwijken (of het moest zijn na een evaluatie), maar de autonomie ligt dan in de verschillende onderliggende niveaus om daar aan te voldoen.”

Bovenstaand citaat duidt dus nogmaals op het belang dat de directeur hecht aan een **gedeelde visie**. Dit kwam reeds aan bod bij de bespreking van zijn leiderschap. We merken dan ook dat er een sterk gedeelde visie in de school aanwezig is. Een aantal kernwoorden komen zowel bij de directeur als bij de leerkrachten stevast terug wanneer hen gevraagd wordt wat de visie van de school is: groene school, brede school die sterk inzet op naschoolse activiteiten, inzetten op samenwerking (zowel bij leraren als bij leerlingen), ervaringsgericht leren. Er wordt ook verwezen naar de specifieke strategische doelen voor dit schooljaar (hoeken- en contractwerk, driesporenbeleid, STEM). Voor deze verschillende kernthema's zijn ook telkens visieteksten voorhanden die concretiseren wat de school wil bereiken en die door een werkgroep of een kerngroep zijn opgesteld. Ook in de observatie van de personeelsvergadering stellen we vast dat de directeur veelvuldig verwijst naar de visie en de doelen van dit schooljaar.

1.4 Hoe stemt de school het strategisch en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met de context?

Hierboven gaven we reeds aan dat de verschillende actoren in de school wel degelijk blijken te geven van een gedeelde visie. Hierbij zien we dat dit een positieve uitkomst is van een goed doordacht **strategisch beleid**. Het pedagogisch project dat de school naar voren schuift, werd in het schooljaar 2013-2014 opgemaakt. Als uitgangspunt werden 'de krachtlijnen van het opvoedingsconcept voor het katholiek basisonderwijs in Vlaanderen' van KOV gebruikt. In samenspraak met leerkrachten (via een werkgroep) werd toen bekeken wat dit concreet betekende voor de eigen school en waar zij als school naartoe willen met hun leerlingen. Zo kwamen zij tot een eigen invulling van de 5 opdrachten (christelijke profilering, brede ontwikkeling, brede zorg, kwalitatieve leerprocessen en open gemeenschap). Via het schoolwerkplan is de uitvoering van deze 5 opdrachten geconcretiseerd in verschillende deelopdrachten (bv. aanvangsbegeleiding binnen de opdracht 'open gemeenschap' of GOK-werking binnen 'Brede zorg').

Per schooljaar wordt er dan een prioriteitenplan naar voren geschoven waarbij de na te streven prioriteiten voor dat schooljaar teruglinken naar de 5 opdrachten uit het pedagogisch project (bv. kennis maken met STEM/ onderzoekend leren binnen de opdracht 'Brede ontwikkeling'). Deze prioriteiten worden aan het eind van een schooljaar gekozen op basis van evaluaties (interne evaluaties bijvoorbeeld door een werkgroep of externe evaluaties bijvoorbeeld door de doorlichting). Hierbij worden uiteraard de prioriteiten die het voorbije jaar werden gesteld ook geëvalueerd. Bij het einde van een werkjaar wordt een stand van zaken opgemaakt in hoeverre de vooropgestelde prioriteiten uitgewerkt zijn, afgerond kunnen worden of eventueel bijgestuurd en uitgediept dienen te worden. Dit gebeurt in overleg met de betrokken leerkrachten. Gestelde

prioriteiten worden meestal in drie fasen aangepakt over drie schooljaren heen waarbij het eerste schooljaar dient om de prioriteit te verkennen, het tweede schooljaar worden zaken ontworpen m.b.t. de prioriteit en het derde schooljaar heeft als doel om de prioriteit te integreren in de schoolwerking. Zo werd bijvoorbeeld in 2013-2014 vooropgesteld dat de beginsituatie omtrent huiswerk verkend zou worden, in 2014-2015 is men dan tot een ontwerp gekomen van het huiswerkbeleid dat dan in 2015-2016 door alle leerkrachten geïntegreerd werd in hun klaswerking. De directeur besteedt aandacht aan de prioriteiten op de personeelsvergadering en verwijst hierbij ook telkens naar de fase waarin ze zich bevinden. Hij heeft personeelsleden ook de mogelijkheid om zich schoolintern te laten coachen met betrekking tot deze prioriteiten. Dit kan bijvoorbeeld zijn door een coachend klasbezoek te vragen door de directeur of door te hospiteren bij elkaar. Leerkrachten kunnen indien gewenst ook schoolextern vormingen volgen gerelateerd aan de prioriteiten.

Hieruit blijkt alvast dat het strategisch beleid meegenomen wordt in het personeelsbeleid van de school. Hoe dit verder vorm krijgt, wordt nog duidelijker wanneer we de verschillende personeelspraktijken bekijken binnen de school.

Gerelateerd aan personeelsbeleid onderzoeken wij vier personeelspraktijken: personeelsinzet, leerkrachtevaluatie, professionele ontwikkeling en waardering/beloning. We stellen vast dat in deze basisschool bewust nagedacht wordt over de uitvoering van deze personeelspraktijken rekening houdend met het strategisch beleid van de school en de context. Hierna zullen we per personeelspraktijk aangeven hoe de school dit aanpakt.

Wat personeelsinzet betreft, nemen wij twee praktijken onder de loep. Enerzijds de selectie en aanwerving van leerkrachten en anderzijds de opdrachttoewijzing binnen de school voor alle leerkrachten. Met betrekking tot **selectie en aanwerving** stellen we vast dat dit in de school grotendeels gebeurt op scholengemeenschapsniveau. Vier schooljaren geleden werd een vaste commissie opgericht op scholengemeenschapsniveau die alle selecties van alle leerkrachten voor alle scholen op zich neemt. Op die manier wenst men eensgezind leerkrachten te selecteren die inzetbaar zijn voor de volledige scholengemeenschap indien nodig. Deze commissie bestaat uit vijf vaste leden: twee schoolbestuurders (beiden bewust gekozen omwille van de goede competenties voor selecteren van leerkrachten), twee schooldirecties en de coördinerend directeur. Dit betekent dus dat bij de meeste selecties de directeur van de school waarvoor de leerkracht geselecteerd wordt, niet aanwezig is, maar vertrouwt op de commissie. Dit betekent echter niet dat er geen inspraak is van de directie van de school waarvoor de leerkracht geselecteerd wordt zoals hierna verduidelijkt wordt.

De selecties binnen de scholengemeenschap gebeuren via een vastgelegde procedure:

1. De selectiecommissie komt jaarlijks eind juni samen om de selectiegesprekken met kandidaten te voeren. Dit moment is erg bewust gekozen omwille van de schaarste op de arbeidsmarkt van kwaliteitsvolle kandidaten. Door reeds rond 23/24 juni te selecteren is de scholengemeenschap er vroeg bij om pas afgestudeerde kandidaten te rekruteren.
2. Vooraleer de selectiecommissie kan samenkomen, geven directies uiteraard aan welke vacatures zij hebben en bezorgen zij de kandidaten die zij zelf geschikt vinden. Hierbij is het streefdoel dat directies drie à vier kandidaten aanbrengen per vacature. De coördinerend

directeur verwerkt deze informatie in een overzicht. Zo haalt hij bijvoorbeeld de kandidaten die dubbel aangebracht werden door verschillende directies er uit.

3. Daarna overleggen de directies van alle scholen samen. In dit overleg wordt bijkomende duiding voorzien bij hun vacatures en bij de selectiecriteria die hier van belang zijn (zowel de vastgelegde binnen de scholengemeenschap als de specifieke voor die bepaalde vacature in die bepaalde school). De directeurs kunnen ook nog meer duiding geven bij hun keuzes voor bepaalde kandidaten en indien kandidaten de interesse wegdragen van meerdere directies wordt dit ook besproken. De coördinerend directeur neemt deze informatie dan mee naar de selectiecommissie.
4. Daarna worden de kandidaten op gesprek uitgenodigd bij de selectiecommissie. De kandidaten hebben hierbij op voorhand de vraag gekregen om zichzelf voor te stellen met nadruk op hun talenten en vaardigheden: wie ben je en wat kan je bijbrengen aan onze organisatie? Er wordt aan hen gevraagd om dit op een originele manier naar voren te brengen. Dit resulteerde al in verschillende vormen: filmpjes, spelvormen, toneeltjes, presentaties, enz. De selectiecommissie selecteert een aantal kandidaten, maakt hierbij een ranking op van de geselecteerden en doet een voorstel welke kandidaten voor welke school in aanmerking komen. Meestal krijgt de betrokken directeur per vacature een aantal mogelijke kandidaten voorgelegd waaruit hij dan zelf nog kan kiezen.
5. Uiteindelijk maakt de directeur dan zijn keuze uit de hem aangeboden kandidaten. Soms gebeurt het dat niet-gekozen kandidaten door de ene directeur nog mee aangeboden worden aan een andere directeur. Indien de selectiecommissie meer kandidaten weerhouden heeft dan er vacatures zijn, worden de gegevens van de niet gekozen kandidaten uiteraard bijgehouden. De ervaring leert echter dat deze kandidaten tegen het begin van het schooljaar wel al een andere job buiten de scholengemeenschap hebben.

In de loop van het schooljaar wordt er geen selectiecommissie meer georganiseerd, maar werkt men met aanmeldingsgesprekken omwille van de schaarste van kandidaten. Deze gesprekken gebeuren dan door de directeur van de betrokken school en de coördinerend directeur. Hierbij ligt de focus vooral op het leren kennen van de kandidaat, de nodige informatie verschaffen aan de kandidaat over de school en de verwachtingen van de school communiceren, waarna de kandidaat meestal voor de opdracht aangenomen wordt. Indien deze kandidaat het jaar nadien opnieuw aan de slag wil in de scholengemeenschap, dan gebeurt het soms dat deze ofwel via de selectiecommissie moet kandideren ofwel dat deze op basis van de ervaringen het voorgaande jaar rechtstreeks een nieuwe kans krijgt in een school van de scholengemeenschap.

Zowel de coördinerend directeur als de directeur van de school geven aan dat zij erg tevreden zijn over deze manier van werken. De coördinerend directeur stelt dat hij alle scholen binnen de scholengemeenschap goed kent, waardoor hij ook goed zicht heeft op welke kandidaat past binnen welke school:

“Ondertussen ken ik mijn zeven directeurs zeer goed. Ik denk ook dat ik mijn zeven scholen goed ken. Je kent de context. Ik weet dat vrij goed: die klas is daar een parallel-collega, of zijn daar twee parallel-collega’s of staat die alleen. En dat zijn allemaal zaken waarvan ik denk dat ik een voorzet kan doen. ... ‘Ik denk dat die mevrouw die we daar gezien hebben, dat was echt een krachtig iemand, die zou ik daar zeker durven zetten.’ En dan is het nog aan jou [de directeur] om dan te kiezen voor die persoon.”

Hij geeft ook aan dat directeurs al altijd de voorstellen van de commissie gevolgd hebben:

“We gaan er toch vanuit dat je het advies van de commissie volgt. Het is nog geen één keer gebeurd dat dat niet zo was. En dat gebeurt echt zo in samenspraak. Dat verloopt eigenlijk vrij vlot. Daar zit soms wel een scherp randje aan. Het kan zijn van mijn kandidaten dat ik toch liefst nummer één zou hebben en als de commissie dan zegt: ‘nummer één is er niet bij’, dan voel je soms een beetje ontgoocheling, maar verder dan dat gaat het meestal niet.”

Ook de directeur van de school geeft aan dat hij niet meer op een andere manier zou willen werken. Hij geeft hiervoor verschillende argumenten:

“Ik ben eigenlijk zeer blij dat dat centraal gebeurt. Waarom? Zij hebben veel meer ervaring op vlak van HR en het rekruteren van mensen. Er zijn ook een aantal specifieke zaken die vanuit de school komen die ik kan overbrengen naar de commissie en de coördinerend directeur. Daar zit nu ook de voormalige mentor in. Het zijn die twee mensen die ook een zicht hebben van wat onze school is betreffende schoolcultuur. Maar zij kunnen daarentegen ook een aantal andere zaken vergelijken. Zij hebben al een hele rit mensen zien voorbijkomen waarbij ze toch wel misschien de mensen beter kunnen inschatten dan ikzelf. ... Net het feit dat daar toch wel wat plumage zit van allerlei aard in die commissie maakt dat je uiteindelijk ook wel een objectief oordeel hebt. Ik denk dat je als directeur dat je misschien enkel vanuit jouw school gaat kijken, maar dat is ook niet de bedoeling want wij rekruteren ook voor een scholengemeenschap bij uitbreiding. Want als ik een TADD'er binnenkrijg vanuit een andere school, moet die hier ook wel aan de slag. Dat heeft onmiddellijk een meerwaarde.”

Ook de leerkrachten zijn positief over de werking van de selectiecommissie:

“Toen ik uitgenodigd werd op gesprek, zeiden ze van: ‘Jij mag je voorstellen. Jij moet ons op een originele manier overtuigen waarom je geïnteresseerd bent in deze job. Maar ook gewoon wie je bent en wat je kwaliteiten, talenten zijn. ... Dat vond ik eigenlijk wel een hele uitdaging, maar ook heel tof omdat je daar alle kanten mee kan uitgaan.”

Ook de mentor op scholengemeenschapsniveau stelt dat de manier van selecteren de kwaliteit van beginnende leerkrachten ten goede komt:

“Ik heb dat ook al eens gezegd onlangs: ‘Je voelt wel dat jullie al heel bewuste keuzes maken naar mensen die binnen de visie ook wel passen.’ En dat maakt natuurlijk wel dat alles wel vrij goed loopt [met de beginnende leerkrachten].”

Uiteraard worden beginnende leerkrachten binnen de school ook verder begeleid via aanvangsbegeleiding. Dit zullen we bespreken bij het onderdeel omtrent professionele ontwikkeling.

Een tweede personeelspraktijk binnen personeelsinzet betreft de **opdrachttoewijzing**. Binnen de school besteedt de directeur hier ook uitgebreid aandacht aan. De opdrachttoewijzing voor een volgend schooljaar wordt voorbereid op het einde van het schooljaar. Hierbij is een eerste stap dat alle leerkrachten een desiderataformulier kunnen invullen. Op dit formulier kunnen leerkrachten aangeven in welke klas binnen de school zij het volgende schooljaar graag zouden lesgeven, of zij eventueel graag zouden lesgeven binnen een andere vestigingsplaats van het schoolbestuur, in

welke werkgroep zij interesse hebben, welke verantwoordelijkheid binnen de school zij zouden willen opnemen en welke nascholing zij wensen te volgen. Naar aanleiding van het ingediende formulier heeft de directeur een individueel gesprek met al zijn leerkrachten waarbij hij hun wensen met hen bespreekt en ook aangeeft wat vanuit de schoolorganisatie verwezenlijkt kan worden (of niet). Hij stelt hierbij het belang van de school voorop, maar communiceert hier bewust over met de betrokken leerkrachten. De directeur geeft aan dat hij hierbij echt streeft naar de persoon met de juiste competenties op de juiste plaats:

“Waarin ligt uw sterkte? Waarin ligt uw interesse? ... Er zijn een aantal mensen die verantwoordelijk zijn als trekker van één of meerdere leergebieden, maar tegelijkertijd wordt daar ook een teamteacher aan gekoppeld zodanig dat we met twee mensen zijn. ... Dus ons opzet is dat je vanuit dat vakspecifieke, competentiegerichte, dat de leerkrachten daar mee aan de slag kunnen, maar tegelijkertijd vanuit het gegeven teamteaching willen we eigenlijk al die kinderen qua algemene ontwikkeling toch wel een stuk opvolgen.”

“Maar nu bijvoorbeeld gaan we daar een nieuwe leerkracht moeten bijplaatsen. Wat hebben we gedaan? We hebben de twee van vijf en zes waarvan één ook minder ervaren is. Ik zet daar de mentor ook bij. De mentor die zowel ervaring heeft in teamteaching maar ook ervaring heeft om die minder ervaren leerkrachten te begeleiden.”

Ook de leerkrachten geven aan dat dit zij echt ervaren dat zij inspraak krijgen in hun opdracht voor het volgende schooljaar:

“En toen heeft de directeur mij gevraagd: ‘Zie je het niet zitten om ook in de klas te komen?’ en dan ben ik gestart in het tweede leerjaar. ... Dat is een vrije keuze geweest hé. Want ik kon perfect blijven voortdoen wat ik nu aan het doen was.”

“Eind vorig schooljaar heeft [de directeur] aan iedereen gevraagd: ‘Wie ziet teamteaching aan de hele groep wel zitten of wie zegt er voor mij nog niet?’ ... En dan mocht je ook op een briefje eens noteren met wie je het zou zien zitten. Hij heeft dat ook niet doorgegeven aan de anderen, maar het is wel belangrijk om de puzzel te maken en het moet ook wel klikken om dat samen te doen.”

“Ja, op het einde van het schooljaar is er altijd een puzzel en dan mogen we één voor één bij de directeur komen om te horen wat hij voor ons in gedachten had, maar daar kan je nog altijd zeggen of je daarmee akkoord gaat of niet. Er zijn collega’s waarvoor hij iets anders in gedachten had, die gezegd hebben ‘Nee, het is toch niet wat ik wil’ en daar wordt dan in de mate van het mogelijke rekening mee gehouden.”

Bovenstaand hebben we beschreven hoe de directeur rekening tracht te houden met de competenties van zijn leerkrachten bij de opdrachttoewijzing. **Leerkrachtelevaluatie** binnen de school wordt door de directeur dan ook onder andere gebruikt om zicht te krijgen op de competenties van leerkrachten. Een tweede doelstelling van leerkrachtelevaluaties bestaat erin om de gedeelde visie binnen de school die via het strategisch beleid nagestreefd wordt, verder te bestendigen. Hiervoor zet de directeur doelbewust in op flitsbezoeken. Deze flitsbezoeken zijn formatief bedoeld, dus om feedback te kunnen voorzien aan de leerkrachten. Daarom worden de

flitsbezoeken ook altijd gevolgd door een gesprek met de leerkracht. De directeur wil met de flitsbezoeken ook zijn betrokkenheid op de klaspraktijk van leerkrachten tonen.

Concreet houden de flitsbezoeken in dat de directeur onaangekondigd zeven à acht keer langskomt op een periode van twee weken tijd in de klas, telkens voor vijf à tien minuten. Na deze reeks flitsbezoeken volgt dan een gesprek met de leerkracht. Op voorhand wordt aan de leerkrachten gecommuniceerd op een personeelsvergadering waar de directeur zeker op zal letten. Dit is gekoppeld aan de strategische jaardoelstellingen (bijvoorbeeld de integratie van contract- en hoekenwerk in hun klaspraktijk).

Deze manier van werken heeft de directeur geleidelijk geïntroduceerd bij het team. Zo heeft hij in het verleden eerst flitsbezoeken gedaan bij de beginnende leerkrachten, daarna bij de leerkrachten die in teamteaching staan, daarna bij vrijwilligers, om dit vervolgens uit te breiden naar alle leerkrachten. Hij had zelf het gevoel dat deze geleidelijke aanpak wel nodig was om geen onrust binnen het team te creëren:

“Er was dus een minderheid, maar goed ze waren er wel, mensen die zeiden van: ‘Ja maar, zo vaak in de klas komen, wij vinden dat zo wat een controlerend aspect.’ Vandaar dat ik zo een beetje mijn werkwijze heb aangepast en gezegd van: ‘Kijk, de vraag komt nu van jullie uit.’”

Leerkrachten geven ook allen aan dat ze de flitsbezoeken krijgen en de meerderheid vindt dit ook goed:

“Ik heb flitsbezoeken gehad. Hij is toch een zestal, zevental keer bij mij komen kijken. Zo vijf minuutjes in en uit. Nadien heb ik een gesprek gehad. Dan heeft hij wel gezegd van: ‘Kijk, dat kan je beter doen of dat doe je goed, dat doe je minder goed.’ ... Ik vond dat heel nuttig. ... Na die zes, zevental bezoeken heb ik mijn feedback gekregen en echt wel uitgebreid. Zowel over alles wat omhoog hangt aan de muren, als mijn taalgebruik, de omgang met de kinderen, de sfeer met de kinderen. Dus wel heel uitgebreid en dat is wel heel nuttig.”

“Je weet op voorhand waaraan je moet voldoen, maar ik persoonlijk vind het niet zo erg dat ik een flitsbezoek krijg.”

“Dus de directie doet flitsbezoeken. ... Dan achteraf volgt een gesprek. Deze keer was dat dan samen met mij en [mijn teamteachcollega]. Dat is ook weer een voordeel van teamteaching: dat je daar niet alleen moet gaan zitten. Je kan elkaar een beetje steunen als hij een opmerking heeft of zo, dat je dat een beetje kan uitleggen.”

Met betrekking tot de formele leerkrachtevaluatieprocedure zoals voorgeschreven door het decreet rechtspositie, ziet de directeur deze flitsbezoeken en het daaropvolgend gesprek als een voorloper van een meer uitgebreid functioneringsgesprek dat dan wel ingebed zit in de vierjarige evaluatiecyclus waarbij hij de nadruk legt op loopbaanbegeleiding van de leerkrachten:

“Dus ik plan zes-, zeven-, achtmaal flitsbezoeken voorafgaand aan een reflectiegesprek. Dat is gelijk aan een kleiner functioneringsgesprek. ... Mijn flitsbezoeken zijn nog eerder gericht op het coachende dan het evaluatieve, maar het is wel zo dat deze mee invulling geven naar het grotere functioneringsgesprek dat ik met hen heb. En dan heb je wel vanuit dat functioneringsgesprek een aantal sterkere punten waarvan je aangeeft: ‘Kijk, die zaken

moeten op die manier opgevolgd worden.’ ... Ja, en dat grote gesprek proberen we dan eenmaal in die evaluatiecyclus, die cyclus van loopbaanbegeleiding te stoppen. ”

Alle leerkrachten geven ook aan dat zij een functiebeschrijving hebben ontvangen en dat er ook functionerings- en evaluatiegesprekken plaatsvinden om de vier jaar. De beginnende leerkrachten worden binnen de school ook geëvalueerd en dit gebeurt op een specifieke wijze. Dit bespreken we in het onderdeel over aanvangsbegeleiding.

Zowel bij de opdrachttoewijzing als bij de leerkrachtevaluatie werd reeds duidelijk dat de school zeker aandacht besteedt aan de **professionele ontwikkeling** van leerkrachten. Wanneer we specifiek deze personeelspraktijk onder de loep nemen, stellen we vast dat de leerkrachten binnen de school veelvuldig kansen krijgen om zich professioneel te ontwikkelen. Hierbij zien we dat er ook expliciet veel aandacht wordt besteed aan de beginnende leerkrachten als specifieke doelgroep. Daarom zullen we dan ook deze aanvangsbegeleiding eerst in de diepte bespreken in dit onderdeel om daarna in te gaan op de initiatieven rond professionele ontwikkeling gericht op het volledige lerarenteam.

De **aanvangsbegeleiding** van beginnende leerkrachten is een personeelspraktijk waarop de scholengemeenschap sterk inzet. Het is dan ook een erg bewuste keuze om vanuit de scholengemeenschap een mentor te voorzien die halftijds aangesteld is om alle beginnende leerkrachten binnen de scholengemeenschap te begeleiden. Er is reeds gedurende tien jaar een centrale mentor aangesteld vanuit de redenering dat de vroegere mentoruren per school ontoereikend waren om op schoolniveau echt in die aanvangsbegeleiding te kunnen investeren. Daarom heeft men deze uren dan ook samengelegd op scholengemeenschapsniveau. Toen de mentoruren in 2011 afgeschaft werden, heeft men beslist om de investering in de aanvangsbegeleiding met middelen van de scholengemeenschap verder te zetten. De aanvangsbegeleiding is dan ook een stukje een verlengde van hun centrale selectie die ze binnen de scholengemeenschap opzetten waarbij het doel van beide toch is om te streven naar de juiste leerkracht op de juiste plaats. Hierbij werkt de centrale selectie zoals eerder al geïllustreerd zeker al faciliterend. Ze selecteren immers heel bewust en selectief leerkrachten waardoor ze de ervaring hebben dat de kwaliteit van hun beginners goed is. De aanvangsbegeleiding is dan eigenlijk een verdere investering in deze beginnende leerkrachten.

Concreet duurt de aanvangsbegeleiding twee jaar binnen de scholengemeenschap. De mentorwerking is uitgeschreven in een visiedocument van de scholengemeenschap en wordt ook opgevolgd door de werkgroep ‘aanvangsbegeleiding’ binnen de scholengemeenschap. Er is als eerste stap in de aanvangsbegeleiding een startersbijeenkomst met alle beginnende leerkrachten, begeleid door de mentor en de coördinerend directeur waar de beginnende leerkrachten informatie krijgen over de scholengemeenschap en ook een onthaalbrochure voor beginnende leerkrachten binnen de scholengemeenschap. Deze worden overlopen en beginners krijgen de kans om vragen te stellen. Hierbij valt op tijdens de observatie van dit moment dat ook een aantal richtlijnen met betrekking tot de klaspraktijk (bvb. omtrent klasmanagement) worden meegegeven. Daarna volgt een afzonderlijk kennismakingsgesprek tussen elke beginnende leerkracht en de mentor. In dit gesprek wordt ook aan de beginner gevraagd wanneer de mentor zou kunnen langsgaan op klasbezoek. Bij het eerste klasbezoek raadt de mentor de beginnende leerkracht aan om een les te kiezen waarbij deze zich comfortabel voelt (“Doe iets waar je je heel

goed in voelt. Wat je vindt dat bij jou goed loopt of wat je graag doet.”). In totaal gaat de mentor drie keer op klasbezoek bij beginnende leerkrachten in hun eerste schooljaar in de scholengemeenschap. Het tweede klasbezoek spitst zich dan toe op iets dat minder goed loopt (“Wat vind je nog moeilijk of waar ik misschien toch mee helpen?”). Het derde klasbezoek is afhankelijk van de noden van de beginnende leerkracht. Na elk klasbezoek is een reflectiegesprek voorzien tussen de beginnende leerkracht en de mentor. Daarnaast vinden er ook nog reflectiebijeenkomsten plaats met alle beginnende leerkrachten van de scholengemeenschap onder leiding van de mentor. Hierbij staat reflectie, uitwisseling en leren van elkaar centraal. De leerkrachten appreciëren deze mentorwerking wel:

“Ik vond dat wel nuttig om ervaringen te delen met andere startende leerkrachten. Welke problemen hebben zij? Of hoe lossen zij iets op? Daarvoor vond ik die dagen wel nuttig.”

“Ik voel wel dat zij er is. Ze is ook al eens op bezoek geweest in de klas. ... Ja, dat is een heel lieve en die stelt u heel erg op uw gemak.”

Naast haar taak als mentor, staat de betrokken persoon ook nog zelf voor de klas als leerkracht. Dit omschrijft ze zeker als een voordeel:

“Starters vinden dat super, want ik ben eigenlijk een beetje gewoon collega van hen. Ik sta evengoed op de werkvloer als dat zij dat doen en dat hebben er al een paar gezegd dat dat een stukje makkelijker is. ... Pas op, er zijn nog zenuwen, ... maar dus ik denk dat dat een stukje makkelijker voor hen is dat ik gelijksta met hen.”

Belangrijk hierbij is ook wel dat de mentor niet als evaluator van de beginnende leerkrachten fungeert. De coördinerend directeur verwoordt dit als volgt:

“Er is contact tussen [de mentor] en mezelf als coördinerend directeur. [De mentor] gaat niets overbrengen naar de directie zelf. Dus de eigen directeur van de school gaat nooit rechtstreeks... dat doen we echt niet.”

De beginnende leerkrachten worden wel geëvalueerd in hun eerste schooljaren in de scholengemeenschap. Dit gebeurt door de directeur van de school en de coördinerend directeur die samen klasbezoeken afleggen bij beginnende leerkrachten. Deze klasbezoeken hebben wel een summatief doel. Voor de leerkrachten is dit onderscheid ook duidelijk en zij lijken dit ook wel logisch te vinden:

“[De mentor] die is zelf ook veel zachter van persoon. [De directeur en de coördinerend directeur] daar waren ook wel dingen gezegd en goede tips. Maar voor [de mentor] was het vooral in het gevoel: ‘Voel jij je goed? En hoe pak je het aan?’. Dat is het eerste, als je je goed voelt, dan kan je op weg. Hoewel op de studiedag heeft ze dat ook wel enorm goed gedaan. ... over zorgkinderen, hoe je daar mee omgaat en dan was dat wel heel concreet allemaal.”

“Dat [klasbezoek door directeurs] zorgt voor een beetje stress natuurlijk. Maar ja, ik heb dat als positief ervaren omdat je dan ook feedback krijgt en je ook op papier krijgt. Daar staat op wat je werkpunten zijn en wat hun besluit is.”

Naast de mentor op scholengemeenschapsniveau, zijn er ook twee meters binnen de school (één iemand voor de kleuterafdeling en één iemand voor de lagere afdeling) waar beginnende leerkrachten terecht kunnen met hun vragen op school zelf. De starters krijgen ook een schooleigen onthaalbrochure waarin deze meters voorgesteld worden. In deze brochure wordt ook sterk benadrukt dat beginnende leerkrachten uiteraard ook steeds bij hun parallel-collega terecht kunnen. Zo zien we dat er ook op schoolniveau wel verdere aandacht is voor de opvang van beginnende collega's, naast de mentorwerking op scholengemeenschapsniveau.

Zowel de selectie als de aanvangsbegeleiding werpen ook hun vruchten af naar het behoud van de beginnende leerkrachten binnen de scholengemeenschap. De meeste leerkrachten die aangeworven worden, kunnen ook een TADD krijgen binnen de scholengemeenschap. De coördinerend directeur geeft het als volgt aan:

“We hebben gisteren een twintigtal mensen [beginnende leerkrachten] besproken en daarvan waren er achttien waarvan we zeiden: ‘Hier gaan we mee verder.’ ... De twee mensen waar we momenteel wat twijfels bij hebben dat zijn er twee die in de loop van het schooljaar binnen zijn gekomen zonder de procedure te passeren.”

Naast de aanvangsbegeleiding is er natuurlijk ook de **professionele ontwikkeling van het volledige leerkrachtenteam** binnen de school. De school heeft een nascholingsvisie die het belang van professionele ontwikkeling onderstreept en vooropstelt dat nascholingen zowel op het individu als op het team gericht zijn. Hiervoor worden zowel schoolinterne als schoolexterne mogelijkheden geboden. Ook op niveau van de scholengemeenschap kunnen leerkrachten deelnemen aan jaarlijks terugkerende evenementen. De coördinerend directeur legt dit uit:

“Iedereen heeft zijn studiedagen. ... dat is volgens de prioriteiten van de school. Elke school organiseert gemiddeld drie studiedagen per jaar, soms op meerdere vormingsmomenten op personeelsvergaderingen. We zetten die open voor elkaar. Aan het begin van het schooljaar geven we een overzicht aan de directeurs zodat ze weten op welke dagen er wat te doen is in welke school. En directeur of met een deel van het personeel, ze kunnen aansluiten en dat gebeurt effectief.”

Soms nemen scholen binnen de scholengemeenschap ook initiatief om samen dingen te organiseren wanneer zij dezelfde nood voelen. Daarnaast wordt binnen de scholengemeenschap ook ingezet op het hospiteren door leerkrachten bij elkaar en zo uitwisseling te stimuleren over de scholen heen.

De specifieke focus van de nascholing voor de school voor het schooljaar wordt vastgelegd op basis van input vanuit de strategische jaardoelen, de werkgroepen, zelfevaluaties, gesprekken met leerkrachten, enz. Hierbij wordt ook sterk ingezet op het sensibiliseren van professionele ontwikkeling bij alle leerkrachten. Ook op de personeelsvergadering die we observeerden werd dit aangehaald. De directeur vindt dit belangrijk:

“Het gebeurt zeer zelden dat ik hen iets opleg van vorming. Zeer zelden. Dat kan groeien uit een traject rond loopbaanbegeleiding, maar het is veel krachtiger, mensen zijn veel meer gemotiveerd als ze zelf kunnen aangeven. Maar ik verwacht dan wel bijvoorbeeld als er een

kind met ASS in de klas komt, dan zeg ik wel tegen hen: 'Weet je daar genoeg over? Is het nodig om daar wat extra...?'

Doorheen de gesprekken met alle betrokkenen binnen de school bleek dan ook dat zij allen doordrongen zijn van het nut van professionele ontwikkeling en hier ook allen inspanningen toe leveren. De leerkrachten geven het volgende hierover aan:

“Omdat ik dat interessant vond voor in de kleuterschool ben ik toen bij hem geweest en dat betalen ze ook gewoon terug. ... Als je zelf zegt: 'ik vind dat interessant en ik kan dat in mijn klas gebruiken', kun je dat zeker doen. Hij heeft dat zelfs graag.”

“Ik ga nu naar de mentorbijscholing. Dat was niet zo goedkoop, maar de directeur zei toch van 'doe dat maar'. Als we graag een bijscholing rond iets volgen, dan is dat nooit een probleem, kunnen we dat altijd vragen.”

“Op het einde van het schooljaar moeten we aangeven wat we zelf interessant vinden om nog verder te volgen van bijscholing en dergelijke. Je kan daar zelf dingen aangeven, maar [de directeur] geeft ook zelf ideeën, bijvoorbeeld uit de flitsbezoeken of zo, of in verband met teamteaching, of in verband met hoekenwerk. ... Dit jaar heb ik er nu één voor preventie gedaan en dan een andere in verband met hoekenwerk.... Dat was op aanraden van de directie.”

Daarnaast werd ook duidelijk (zoals het laatste citaat ook illustreert) dat deze professionele ontwikkeling vaak gerelateerd is aan de strategische doelen van de school. Hiertoe proberen ze ook zo veel mogelijk de schoolinterne of scholengemeenschapsinterne expertise te benutten. Daarbij valt zeker ook de eerder aangehaalde coachende rol van de directeur op. Volgende citaten van de directeur illustreren dit verder:

“We hebben twee jaar geleden doorlichting gekregen en MUZO was eigenlijk een focus op heel wat scholen en evaluatie van de muzische domeinen is een item geweest dat verder dient opgevolgd te worden. Daarom hebben we besloten op scholengemeenschapsniveau om daaraan te werken.”

“Relationele vorming vertrekt eigenlijk vanuit de interne persoon. Dus zowel onze scholen [van ons schoolbestuur] als de school in [X. binnen de scholengemeenschap] hebben zo een figuurtje om dat te vertalen. De werkgroep relationele vorming gaat dus daar observeren.”

“We gaan die thematiek van contract- en hoekenwerk, want dat liep gelijktijdig in de kleuterschool en de lagere school. Daar gaan we een studiedag voor organiseren. ... We hebben op die pedagogische studiedag een heel theoretisch kader gebracht naar de leerkrachten toe gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek en op nascholingen waar we eigenlijk met een aantal mensen van de werkgroep naartoe zijn gegaan. Om daarna te zeggen: 'Kijk, jullie gaan dit samen een stuk implementeren, samen met mij.' Dat hebben ze nog een tweetal maand gekregen met de mogelijkheid van een coachend bezoek van mij. Ze krijgen de mogelijkheid om te hospiteren bij collega's. ... Dat is nu een vraag die ik volgende week ga stellen van: 'Kijk, eigenlijk met de bouwstenen die zijn aangereikt, moet je nu aan de slag gaan'.”

Als laatste personeelspraktijk komt waardering en beloning van leerkrachten aan bod in ons onderzoek. De directeur geeft aan dat het niet zo gemakkelijk is binnen onderwijs om expliciet in te zetten op de beloning van leerkrachten:

“Ik zou niet weten hoe je mensen moet belonen... Je doet dat mondeling heel vaak. Je apprecieert mensen. Met ten gepaste tijde, dat is een onnozel voorbeeld, maar na het schoolfeest geven we dan taart aan iedereen of geven we dan eens een klein geschenkje. Op het einde van het schooljaar kregen ze allemaal een stappenteller. Je organiseert een fuif of een etentje voor de mensen. Zijn dat vormen van beloning? Ja, dan zijn ergens vormen van beloning.”

Zoals de directeur hierboven aangeeft, is waardering uiten wel iets wat hij belangrijk vindt en hij integreert dat expliciet in zijn personeelsbeleid onder de vorm van de gesprekken die hij met zijn leerkrachten heeft:

“Ik denk dat daarvoor de vele gesprekken die georganiseerd worden, of het nu coachingsgesprekken of functioneringsgesprekken zijn. Dat dat heel belangrijk is. ... Ik denk dat daar een zeer grote beloning in zit. Ook die individuele gesprekken die we houden op het einde van het schooljaar. Als ik dan zeg: ‘Ik probeer of ik kan tegemoet komen aan jouw vragen’, dan hoop ik dat ze dat ook als een zekere beloning aanvoelen. Want ze krijgen heel veel de kans om zelf dingen aan te geven waar ze zich volgend jaar in zien functioneren. Als je dat dan ook kan zeggen naar de mensen toe: ‘Je hebt getoond dat je daar ook de capaciteiten voor hebt en ik heb daar het volle vertrouwen in’, dan is dat zeker een vorm van waardering.”

Dit schooljaar werd er ook binnen de scholengemeenschap een tevredenheidsenquête gehouden onder de leerkrachten. De directeurs kregen hierbij de resultaten voor hun school. De directeur geeft aan dat deze globaal gezien goed tot zeer goed waren. Hij vindt het uiteraard ook belangrijk om hier zicht op te hebben, maar haalt hierbij ook de kanttekening aan dat hij niet kost wat kost wil streven naar een schoolcultuur waarbij alle leerkrachten als één vriendenkring met elkaar omgaan. Hij formuleert dit als volgt:

“We zijn hier geen kamp voor volwassenen. We zijn hier om te werken. Ik vind: in de eerste plaats moet iemand zich goed voelen binnen zijn job. Ik vraag meer dan dat. Ze moeten zich ook goed voelen in het team. ... Maar ik wil dat ook niet ten top drijven, want we zijn hier om te werken. ... Eén grote vriendengroep, dat hoeft voor mij niet. ... Dat betekent ook dat ik een beleid voer, ik ga niet elk punt in de grote groep gooien om te zeggen: ‘jullie hebben daar nu finaal beslissingsrecht in’. Dat maakt dat sommige beslissingen, dat dat voor acht van de tien mensen oké is en voor twee van de tien mensen niet. Moet ik dan rekening houden met die twee mensen? In bepaalde mate wel, maar ik ga daar ook niet eindeloos in gesprek mee.”

Hieruit blijkt dat hij als directeur realistisch is in het feit dat sommige beslissingen voor sommige leerkrachten een harde dobber zijn, maar dat hij als directeur wel vindt dat hij de verantwoordelijkheid heeft om die beslissingen toch te nemen.

Wanneer de vraag gesteld wordt aan de leerkrachten of zij zich gewaardeerd voelen en hoe dit tot uiting komt, dan verwijzen zij naar de regelmatige positieve feedback die ze krijgen, naar de betrokkenheid van de directeur op de klaspraktijk, naar bepaalde kleine attenties:

“Hij haalt regelmatig dingen aan: ‘ik heb gezien in die klas dat...’. Op een personeelsvergadering gebeurt dit. Dus hij geeft regelmatig positieve feedback of hij vraagt ook: ‘is het gelukt?’ of dit of dat. Dus hij is wel geïnteresseerd in wat we in de klas doen.”

“Maar van de directeur uit zeker en vast, trouwens dat is zijn manier van werken. Mensen een schouderklopje geven op kleine dingen, maar ook op grote dingen. U stimuleren en bewonderen en waarderingen op dingen die je gedaan hebt of doet. Dat is zijn manier van werken.”

“Hij heeft wel aandacht daarvoor. Als het dag van de leerkracht is, dan gaat hij ook als directie altijd iets kleins voorzien. Op bij de start van het schooljaar zal er altijd iets op elk bureau staan. Dat zijn zo kleine dingen hé. ... Maar op die momenten voel je dat wel: ‘Oké, je wordt wel geapprecieerd’.”

Concluderend, kunnen we met betrekking tot het schoolbeleid binnen deze school wel stellen dat bovenstaande geïllustreerd heeft dat er een grote verwevenheid is tussen het strategisch beleid en het personeelsbeleid en dat daarnaast ook de verschillende personeelspraktijken op elkaar afgestemd worden. De directeur vertrekt voor heel veel zaken (flitsbezoeken, professionele ontwikkeling, enz.) vanuit de strategische doelen van de school. Hij zet ook binnen zijn personeelsbeleid duidelijk de ontwikkeling van leerkrachten voorop en tracht zoveel mogelijk de competenties van leerkrachten te benutten voor de schoolwerking.

1.5 Wie neemt een leidinggevende rol op voor het strategisch en personeelsbeleid in de school?

Bij de beschrijving van het strategisch en het personeelsbeleid in de school hebben we vastgesteld dat de directeur hier een duidelijke rol in opneemt, maar dat ook de coördinerend directeur op scholengemeenschapsniveau hiervoor belangrijk is. De coördinerend directeur heeft ook bewust gekozen om naast zijn halftijdse functie als coördinerend directeur geen bijkomende opdracht meer op te nemen. Vroeger was hij zelf ook nog directeur binnen één van de scholen in de scholengemeenschap, maar dit heeft hij bewust opgegeven om zo volop te kunnen focussen op de scholengemeenschap. Zelf geeft hij aan dat de combinatie van beide opdrachten niet haalbaar was indien je beide goed wilt uitvoeren. Ook tijdens onze observatie van een directie-overleg op scholengemeenschapsniveau komt de centrale rol van de coördinerend directeur sterk naar voren. Zo heeft hij zich verdiept in de regelgeving omtrent het lerarenplatform en werk gemaakt van de nodige administratie om als scholengemeenschap deel te kunnen nemen aan het pilootproject. Ter voorbereiding van de vergadering legde hij ook de berekening voor van het aantal leerkrachten die de scholengemeenschap zou kunnen aanstellen binnen het lerarenplatform en de mogelijke invulling hiervan. Dit alles bevorderde de inhoudelijke discussie tussen de directies omtrent het lerarenplatform en hoe ze dit binnen de scholengemeenschap wenselijk te benutten.

Binnen de school stellen we vast dat de directeur zelf de sterkhouders is, zeker met betrekking tot het personeelsbeleid. We zien echter wel, zeker in het kader van het strategisch beleid, dat hij erg veel beroep doet op zijn volledige team (in wisselende samenstellingen) om hem hierbij te

ondersteunen. Hierbij zijn de verschillende werkgroepen en kerngroepen zeker belangrijk. Hij verwacht ook van alle leerkrachten dat zij zich hiertoe engageren, maar heeft hen wel de vrijheid om te kiezen voor welke werk- of kerngroep zij zich engageren.

Aan het einde van het schooljaar gaf de directeur aan dat er vanaf volgend schooljaar een beleidsondersteuner aangesteld zal worden binnen de school. De motivatie hiervoor verwoordt hij als volgt:

“De reden daarvoor is dat ik binnen de bestuurlijke schaalvergroting een rol ga opnemen in het fusieteam. Dat komt er bij. Ik word daar niet voor vrijgesteld. Twee, er zijn een aantal projecten: Erasmus, de klasassistenten, die toch wel wat energie en tijd zullen vragen. ... Drie, ik wil mij pedagogisch toch weer een beetje meer kunnen focussen. Vandaar dat we geopteerd hebben om iemand in de functie van beleidsondersteuner te laten werken.”

Deze persoon zal halftijds aangesteld worden. De directeur wil op die manier het gedeeld leiderschap binnen de school verder vorm geven waarbij hij een team samen verantwoordelijk wil maken. Hiervoor verwijst hij naar deze beleidsondersteuner, het zorgteam en de directie. Hierbij zien we ook dat de directeur hier bewust kijkt, in de eerste plaats binnen zijn eigen school, wie hiertoe aangesteld kan worden. Voor deze beleidsondersteuning heeft hij een aantal criteria vooropgesteld die weergeven waar hij naar op zoek was. Deze vacature is dan binnen het team gecommuniceerd. Er kwamen een drietal kandidaten uit het team naar voren, maar slechts één iemand voldeed eigenlijk aan alle criteria. Hierbij gaat het om de persoon die voorheen ook al trekker was van de teamteaching binnen de school en ook van de brede schoolwerking.

1.6 Hoe ziet de wisselwerking tussen het schoolbeleid en de schoolkenmerken in de school eruit? Een voorbeeld.

Een voorbeeld van de wisselwerking tussen schoolbeleid en schoolkenmerken binnen de school omvat **hoe de aanpak van het strategisch beleid gecombineerd met het personeelsbeleid resulteert in een gedeelde visie bij het schoolteam waarbij leerkrachtenparticipatie en samenwerking als schoolkenmerken een belangrijke rol spelen**. We merken in de school dat de directeur door zijn aanpak van het strategisch beleid er in slaagt om de prioriteiten waar de school op inzet echt te doen insjipen bij de leerkrachten. Dit start reeds bij de manier waarop de prioriteiten waaraan gewerkt zal worden, gekozen worden. Dit gebeurt in de school met inspraak van de leerkrachten op basis van een evaluatie van de huidige praktijk. Zo werd hoeken- en contractwerk naar voren geschoven als prioriteit vanuit een nood die de directeur vaststelde door in de klas te komen naar keuzemogelijkheden en zelfstandigheid bij de kinderen. Deze nood werd voorgelegd aan het team waarbij het team deze ook erkende. Hierbij zet de directeur binnen zijn strategisch beleid dan ook in op een gemeenschappelijke ‘sense of urgency’ die het team ervaart. Op het moment dat deze prioriteit dan ook gezamenlijk vastgelegd wordt, wordt deze gefaseerd aangepakt, zoals we hierboven reeds beschreven. Dit gebeurt over drie schooljaren waarbij in elk schooljaar één fase doorlopen wordt: verkennen-ontwerpen-integreren. Door leerkrachten de tijd te geven om drie jaar lang omtrent deze prioriteiten aan de slag te gaan, kunnen zij zich de thematieken echt eigen maken en dit ook in hun eigen klaspraktijk toepassen. Zo stellen we vast

dat het hoeken- en contractwerk als prioriteit echt ingang vindt bij de leerkrachten en in hun klaspraktijk. Daarnaast merken we dat de directeur in zijn strategisch beleid sterk inzet op herhaling in zijn communicatie hierover. Op verschillende momenten herhaalt de directeur waarom de school inzet op een bepaalde prioriteit en wat hierbij de doelen en verwachtingen zijn. De personeelsvergaderingen zijn hierbij zeker belangrijk om deze boodschap over te brengen. Gedurende de drie schooljaren zijn er ook herhaaldelijk momenten waarop leerkrachten kunnen aangeven aan de directeur wat goed lukt en wat moeilijk gaat in verband met de prioriteit. Dus ook tijdens het proces van de implementatie van de prioriteit krijgen leerkrachten voldoende kansen tot inspraak wat hun gevoel van eigenaarschap met betrekking tot de prioriteit ook verhoogd.

Gedurende de drie schooljaren waarin aan een prioriteit gewerkt wordt, stemt de directeur ook zijn personeelsbeleid af op de prioriteit (dus op zijn strategisch beleid). Dit doet hij op verschillende manieren, afhankelijk ook van de fase waarin de uitwerking van de prioriteit zich bevindt. In de eerste fase, het verkennen van de prioriteit, zet de directeur heel sterk in op de professionele ontwikkeling van het lerarenteam met betrekking tot de prioriteit. Zo is de directeur samen met een werkgroep aan de slag gegaan om zelf heel veel informatie over hoeken- en contractwerk te verzamelen. Dit is gebeurd door zelf nascholingen te volgen, vakliteratuur door te nemen, enz. Dit alles resulteerde dan in een pedagogische studiedag die de directeur met deze werkgroep zelf uitgewerkt heeft voor het volledige lerarenteam. Na deze fase van verkennen, kreeg het lerarenteam toen de vraag om in het tweede schooljaar zelf met de input van de pedagogische studiedag een aantal toepassingen van hoeken- en contractwerk te ontwerpen voor hun eigen klaspraktijk en deze uit te proberen. Hierbij werd opnieuw ingezet op interne professionele ontwikkeling door leraren uitdrukkelijk de kans te geven om hiervoor bij een collega te observeren of om een coachend klasbezoek door de directeur aan te vragen. In het derde schooljaar, de fase van integreren, stelt de directeur dan aan het begin van het schooljaar dat hij dit schooljaar verwacht dat iedereen effectief met dit hoeken- en contractwerk aan de slag is binnen de klaspraktijk en stelt hij dit ook als focus voor de flitsbezoeken die hij uitvoert. Zoals eerder aangegeven, betekent dit dat de directeur bij zijn bezoeken aan de klas effectief zal observeren hoe hoeken- en contractwerk toegepast wordt door de leerkrachten. Na deze flitsbezoeken wordt met alle leerkrachten een individueel reflectiegesprek (wat gezien kan worden als een mini-functioneringsgesprek in het kader van leerkrachtevaluatie) gevoerd waar de leerkracht zeker feedback krijgt omtrent de integratie van de prioriteit in de klaspraktijk.

Concluderend kunnen we stellen dat bovenstaande aanpak leidt tot een gedeelde visie bij de leerkrachten in de school doordat er ingezet wordt op gezamenlijke professionele ontwikkeling (via een pedagogische studiedag) en schoolinterne individuele ontwikkeling (via hospitatie en coaching). Dit biedt mogelijkheden om een duidelijke lijn uit te zetten die doorheen de school toegepast wordt met betrekking tot de prioriteit. Daarna stellen we ook vast dat de directeur deze lijn ook opvolgt door zijn flitsbezoeken waarbij hij bij elke leerkracht nagaat of de integratie van de prioriteit volgens de afgesproken visie gebeurt. Hierbij zien we ook dat de aanpak van het strategisch beleid hierbij ook cruciaal is, namelijk met inspraak van de leerkrachten (wat het eigenaarschap verhoogt), een duidelijke communicatie door de schoolleider en voldoende tijd voor de leerkrachten om met de prioriteit aan de slag te gaan.

1.7 Wat stellen we vast met betrekking tot de leerkrachtkenmerken en de leerkrachttuitkomsten in de school?

Met betrekking tot de leerkrachtkenmerken willen we hier inzoomen op de onderwijsopvattingen en de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten in de school.

Opvallend bij de **onderwijsopvattingen** van de leerkrachten in de school is dat deze goed aansluiten bij het strategisch beleid van de school. Op de vraag wat voor hen een goede leerkracht is, antwoorden verschillende leerkrachten binnen de school dat kinderen zich goed moeten voelen in de klas en dat de leerstof op een motiverende manier aangebracht moet worden.

“Voor mij in de eerste plaats moeten de kinderen zich goed voelen in de klas. ... De kinderen moeten zich goed voelen, ze moeten zichzelf kunnen zijn bij een leerkracht. En nadien, natuurlijk, moet jij op een motiverende manier de leerstof aanbrengeen.”

“Een goede leerkracht moet de leerstof op een aangename manier overbrengen naar de leerlingen zodat ze de leerstof eigen worden natuurlijk. Ik vind het toch wel belangrijk dat je het enthousiast overbrengt.”

Wanneer we dezelfde vraag aan de directeur voorlegden, dan had hij het heel expliciet over het in evenwicht brengen van ‘fun en formation’: *“kinderen moeten zich goed voelen als basis om goed tot leren te komen”*. De visie van de directeur en van de leerkrachten komt hierbij dus overeen en strookt ook met de doelen van de school. Leerkrachten wijzen ook op het belang van ervaringsgericht werken voor een goede leerkracht. Het stimuleren van zelfstandig werk en aandacht voor de noden van het individuele kind.

“Voor mij is een goede leerkracht iemand die niet vooraan staat, heel de dag door instructie geeft, maar een leerkracht die de leerlingen zelfstandig aan het werk kan zetten. Die kinderen laat onderzoeken en dingen aanvoelen en beleven vanuit zichzelf en coacht en begeleidt.”

Dit strookt ook met de inzet op teamteaching en hoeken- en contract werken in de strategische doelen van dit jaar. Dit alles wijst er op dat de leerkrachten zelf ook achter deze strategische doelen staan en dat zij in hun opvattingen ook vinden dat dit de juiste doelen zijn om tot goed onderwijs te komen.

Met betrekking tot de **doelmatigheidsbeleving** stellen we vast dat leerkrachten aangeven zich sterk te voelen in het aanbieden van ervaringsgericht leren en in het inspelen op de noden van de leerlingen.

“Ik probeer altijd, niet elke les, maar de meeste lessen zo concreet mogelijk te geven, op een aangename manier. We hebben kikkervisjes in de klas. We gaan naar buiten. Ik luister ook naar de kinderen. Willen ze iets weten? Zo inspelen op de interesses van de leerlingen.”

Hierbij zien we een link met de focus die de voorbije jaren binnen de professionele ontwikkeling gelegd is. Zo werd er de voorbije schooljaren aandacht besteed aan het ervaringsgericht leren (ook in het kader van STEM) op personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen. We kunnen hieruit afleiden dat het beleid omtrent de professionele ontwikkeling op deze gebieden zijn vruchten heeft afgeworpen. Klasmanagement (bij een beginnende leerkracht) en ICT (bij een ervaren leerkracht) worden als persoonlijke groeipunten aangehaald door de leerkrachten.

Naast deze leerkrachtkenmerken geven we een inzicht met betrekking tot de volgende leerkrachtuitkomsten binnen de school: welbevinden, het professioneel leren van leerkrachten, veranderingen in de klas, het verloop van leerkrachten en de interactie tussen leerkrachten.

Met betrekking tot het **welbevinden**, stellen we vast dat alle leerkrachten volmondig positief antwoorden op de vraag of zij zich goed voelen op de school. De omgang met de leerlingen blijkt daar een zeer grote motivator, maar daarnaast wordt ook de **interactie tussen leerkrachten** als goed omschreven. De meeste leerkrachten geven aan dat er een grote collegialiteit is op school.

“Het kleuterteam dat is bijzonder goed. Wij hangen enorm aan elkaar. Aangezien er in het lager ook meer jonge mensen bijgekomen zijn, is dat nu ook meer met het lager.”

Eerder stelden we vast dat de directeur die collegialiteit, vooral ook op professioneel vlak, belangrijk vindt:

“Als ik een leerkracht heb waarvan ik zeg: ‘dit is een super leerkracht die binnen zijn vier klasmuren ongelofelijk mooi werk levert’, ga ik dat zeker benadrukken, maar het moet meer zijn dan dat. Dat wil ik dan inderdaad benoemen met het team. Dat iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de school en niet enkel voor zijn klas.”

Ook in het doorlichtingsverslag wordt de school een pluim gegeven omwille van het sterk gemotiveerd team en de groeiende collegialiteit.

Wanneer we dan ook polsen naar de intentie van leerkrachten om de school te verlaten (**lerarenverloop**) merken we dat alle leerkrachten aangeven dat zij binnen de school willen blijven lesgeven:

“Ik zou hier graag blijven. Ik voel mij hier goed.”

“Ik denk dat ik nu echt wel mijn plaatsje gevonden heb op school.”

Met betrekking tot het **professioneel leren van leerkrachten en veranderingen in de klas**, zien we dat leerkrachten een enorme openheid hiertoe uiten. Dit kwam ook al aan bod bij het onderdeel omtrent professionele ontwikkeling, waar we stelden dat de directeur het heel belangrijk vond om leerkrachten te sensibiliseren om professioneel te leren en te innoveren. Hierbij zien we dat dit zeker zijn vruchten afwerpt bij de leerkrachten zelf en hun onderwijspraktijk:

“De directeur geeft veel tips en ik neem dat mee. Bijvoorbeeld naar beloningssystemen toe dat hij zegt van: ‘Probeer dat eens, wie weer werkt dat beter?’... en ik probeer dat altijd uit.”

“Het driesporenbeleid. Hij had mij dat al toegelicht: ‘Kijk, geef dat op die manier, in groepjes.’ Ik heb dat dan geprobeerd in de praktijk en nadien hebben we een pedagogische studiedag gehad over dat driesporenbeleid. Dus dan kan je wel vergelijken: ‘Ach ja, dat heb ik al geprobeerd of dat heb ik nog niet geprobeerd.’”

“Vorig jaar zijn we naar die bijscholing geweest over contractwerk. Er waren daar ook mensen die daar nog nooit mee gewerkt hadden in de kleuterschool en dan denk ik: ‘2017, dat is dan toch een jaar dat dat zeker aan bod mag komen.’ Het is voor vernieuwingen toch nodig dat je een beetje bij blijft.”

Leerkrachten in de school vertonen dus een open houding ten opzichte van professioneel leren en passen de zaken die ze leren ook toe in de klas.

2. Secundaire school 1

2.1 Context van de school

In Tabel 1 (p. 5) zien we dat deze secundaire school uit het GO! een kleine secundaire school is gelegen in een middelgrote stad. De school biedt drie onderwijsvormen aan (ASO, TSO en BSO). Ongeveer 40% van de leerlingen tikken aan op de indicator 'Schooltoelage' en ook 40% van de leerlingen tikken aan op de indicator 'Opleiding moeder'. De school kreeg zijn laatste doorlichting in het schooljaar 2017-2018.

De school profileert zich sterk vanuit de brede eerste graad (met werkwinkels, projectweken, toonmomenten, enz.) om de overstap van basis- naar secundair onderwijs zo vlot mogelijk te laten verlopen. Hierbij wil de school ook streven naar het ontwikkelen van de vaardigheden en de talenten van de leerlingen met oog voor alle kinderen. Differentiatie en brede vorming zijn hierbij sleutelwoorden. De school zet ook sterk in op participatie en samenwerking (gedeelde verantwoordelijkheid) bij leerlingen en leerkrachten.

Het schoolbestuur van de school heeft 7 secundaire scholen en 13 basisscholen onder haar hoede. De 7 secundaire scholen van het schoolbestuur vormen ook samen een scholengemeenschap met nog één extra secundaire school voor buitengewoon onderwijs van buiten de scholengroep die aansluit. Binnen de scholengroep (schoolbestuur) is er voor de scholen een aanspreekpunt met betrekking tot beleidsondersteuning (bijv. nieuwe privacywetgeving, onthaal nieuwe leerkrachten op SG-niveau), maar dit gaat eerder om formele en administratieve ondersteuning. De autonomie voor de secundaire scholen binnen de scholengroep en scholengemeenschap is groot. Zij bepalen grotendeels zelf hun beleid binnen de school, maar kunnen wel overleggen met elkaar indien zij dit wensen (er zijn voornamelijk bilaterale contacten tussen directies indien gewenst/nodig). Er zijn echter weinig gestructureerde ondersteuningsmechanismen vanuit het schoolbestuur of de scholengemeenschap voor de scholen.

Het culturele erfgoed van de school (i.e. de historie van genomen beslissingen en structurele en culturele contextfactoren) toont een lange geschiedenis van opboksen tegen het sterke katholieke secundaire onderwijs binnen de stad waar de school ligt. De school worstelt dan ook al jarenlang met het aantrekken van voldoende leerlingen. Tien jaar geleden had de school hier een dieptepunt bereikt. De huidige directeur werd toen aangesteld om de school in de goede richting te sturen na een opeenvolging van verschillende directiewissels en een sterk dalend leerlingenaantal. Meteen na haar aanstelling kreeg de school ook de doorlichting over de vloer en dit resulteerde in een advies 'Gunstig beperkt in de tijd'. Dit leverde een aantal concrete werkpunten op (bv. voor verschillende vakken werden de eindtermen niet of onvoldoende behaald) waar de directie onmiddellijk mee aan de slag kon. De directeur geeft zelf aan dat de 'sense of urgency' toen wel leefde in het team waardoor zij in samenwerking met het team heel wat heeft kunnen realiseren. De opvolging van de onderwijsinspectie drie schooljaren later kende dan ook een positief resultaat. De school kreeg in 2018 de onderwijsinspectie opnieuw op bezoek wat resulteerde in een advies 'Gunstig'. Ondanks de gunstige doorlichting merken we wel dat de school nog steeds worstelt met

de concurrentie binnen de stad waar de school gelegen is. Hoewel het leerlingenaantal de voorbije tien jaar terug steeg tot een 250-tal leerlingen, is er toch altijd de uitdaging om nieuwe leerlingen aan te trekken en om te vermijden dat leerlingen tijdens hun schoolloopbaan in het secundair onderwijs terug uitstromen naar andere scholen binnen de stad. Dit is dan ook iets wat duidelijk binnen het lerarenteam en de directeur leeft en zeker ook vaak ontmoedigend werkt:

“De reputatie in [de stad] krijg je niet gekeerd. Het is oerconservatief en oerkatholiek. We zijn nog altijd des duivels. Je krijgt dat niet gekeerd.”

“Wij zijn altijd het kleine schooltje dat opbokst tegen... Wij zijn máár de [naam school]. Mijn eigen kinderen maken dat soms mee hé. ... Zij moeten zich altijd verantwoorden waarom zij in de [naam school] zitten.”

“Het blijft vallen en opstaan, zeker in een gebied als [de stad] waar we moeten opboksen tegen heel wat vrije scholen. Ik denk dat er vijf zijn. En als enige school van het GO! Is dat niet eenvoudig. ... het is een vrij katholiek getinte regio waarbij dat het vrij onderwijs nog altijd in de volksmond, ja, aanzien wordt als de beste scholen. Terwijl dat wij evenveel en evengoed kwaliteit bieden zoals de anderen.”

De externe schoolcontext met betrekking tot de arbeidsmarkt omvat eveneens een uitdaging voor de school. De directeur geeft aan dat het niet altijd gemakkelijk is om voldoende kandidaten te vinden voor een vacature en dat dit vaak ook vakgebonden is. Doordat de school ook klein is, kan zij ook niet steeds aantrekkelijke opdrachten bieden aan de mensen (vaak geen voltijdse opdrachten). Ook voor vervangingen tijdens het schooljaar is dit echt een uitdaging. De institutionele externe schoolcontext omvat op het vlak van beleid ook extra uitdagingen voor de school. Hierbij verwijst de directeur vooral naar de moeilijkheid om een negatieve evaluatie te geven aan vastbenoemde leerkrachten en het belang van de minimumpakketten voor de school. Beide zaken worden verder uitgediept wanneer we het schoolbeleid beschrijven.

2.2 Schoolleiding

De schoolleiding bestaat uit één directeur die 11 jaar directeur is in deze school. Zij was voordien kort directeur in een andere secundaire school, maar had daarvoor reeds 18 jaar ervaring als leerkracht (allemaal binnen andere scholen dan de school waar ze nu directeur van is). Daarnaast is er binnen de school ook een TAC aangesteld. De directeur en de TAC behoren samen tot het **kernteam** met nog een aantal andere personen (de rekenplichtige, verschillende personen van het secretariaat, de leerlingbegeleider, een aantal leerkrachten). Dit kernteam vergadert regelmatig met als doel de directeur te adviseren bij een aantal (beleids)beslissingen (bijv. omtrent rekrutering van leerlingen, over pedagogische studiedagen). Hierbij hanteren zij geen vaste vergaderfrequentie, maar volgen daar de schoolkalender en leggen hun vergaderingen op cruciale momenten in het schooljaar. Deze vergaderingen vinden wel minimaal maandelijks plaats, soms frequenter. De personen in dit kernteam worden door de directeur ook als belangrijke figuren in de school omschreven. Verschillende personen in dit team ondersteunen de directeur dan ook bij verschillende zaken. De TAC bijvoorbeeld volgt alles op met betrekking tot infrastructuur,

onderhoud, veiligheid, aankoopbeleid, enz. Eén persoon van het directiesecretariaat (die ook deeltijds leerkracht is) ondersteunt bij alles wat personeelszaken aangaat. De leerlingenbegeleidster is ook erg belangrijk voor haar als klankbord voor haar beleid. De directeur geeft aan dat ze veel steun heeft aan het kernteam:

“Mijn kernteam heeft als hoofddoel om eigenlijk de zaken die jaarlijks terugkomen in goede banen te leiden en acute problemen die zich voordoen eens te kunnen overleggen. ... Dat wij zo eens intern overleggen en de planning opstellen: jij doet dit en jij doet dat.”

Daarnaast is er ook een **leerkrachtenraad** aanwezig binnen de school. Hierin zitten vertegenwoordigers per graad en per onderwijsvorm van de leerkrachten. Hiervoor deed de directie een oproep onder de leerkrachten met de vraag wie zich hiervoor voor zijn graad/onderwijsvorm wenste te engageren. Deze leerkrachten engageren zich dus op vrijwillige basis. Deze komt drie keer per schooljaar samen. De directeur benut deze om de leerkrachten te betrekken bij een aantal organisatorische dingen (bijv. de kalender, wijzigingen in het schoolreglement), maar ook bij het pedagogisch beleid (bijv. het vastleggen van de prioriteiten voor het volgende schooljaar, het evaluatiebeleid van de school). De drie vergadermomenten zijn doelbewust vastgelegd:

“Wij komen samen in het begin van het jaar vóór de personeelsvergadering, over een aantal organisatorische dingen, de kalender, wijzigingen in het schoolreglement, zaken die veranderd moeten worden in het evaluatiebeleid, ... Altijd veel te veel dat we willen doen natuurlijk. Dan komen we nog een keer in december tijdens de examens samen voor een stand van zaken. En dan komen we eigenlijk in juni tijdens de examens nog eens samen om dan eigenlijk de evaluatie te maken van hoe het dat schooljaar verlopen is en eigenlijk worden daar dan de prioriteiten vastgelegd.”

Qua **leiderschapsstijl** merken we dat de directeur vooral inzet op transformationeel leiderschap. Ze vindt visie heel belangrijk:

“Ik vind het heel belangrijk om een visie te hebben, waar je naartoe wil met die school, waar je naartoe wil met het onderwijs. Welke doelgroep je daarmee wil bereiken en hoe je daarmee wil omgaan.”

Dit wordt ook bevestigd door de leerkrachten:

“Ze heeft ook wel een visie, een eigen visie. Ik heb ook mijn eigen visie. Maar ik vind dat je ermee kan discussiëren en dat dat een sterk punt is. En dat ze wel gezorgd heeft, als ik dat vergelijk met vroeger dat er wel eenheid gekomen is op onze school.”

“Dat er wel tijdens haar beleid overal structuur in is gekomen, vanalles is opgezet en uitgewerkt. En dat ook die [titel van visie], natuurlijk is dat niet alleen maar de verdienste van de directie, maar het moet wel gestroomlijnd worden en in de juiste structuren worden gezet.”

Hierbij vindt ze het belangrijk om als een coach voor de leerkrachten te zijn:

“Ik heb dat met de doorlichting hen gezegd van: ‘Kijk, ik ga voor jullie staan, ik ga achter jullie staan, ik ga naast jullie staan, ik ga tussen jullie staan. Als een coach.’”

Dit wordt ook door het leerkrachtenteam gewaardeerd:

“Ik denk dat ze altijd wel haar school zo goed mogelijk heeft proberen leiden in moeilijke momenten. Ze wist ze recht te houden bij doorlichtingen en ook al waren er soms wel eens negatieve zaken die voortvloeiden uit dit doorlichtingen, steunde ze haar lerarenkorps volledig. Ze ging niemand neersabelen. Ja, ze ondersteunt heel goed haar lerarenkorps.”

Ze probeert dan ook om bereikbaar te zijn voor haar leerkrachten door bijvoorbeeld met open deur in haar bureau te werken of door tijd in de lerarenkamer door te brengen. Hierbij merken we wel dat de leerkrachten aangeven dat dit niet altijd lukt zoals de directeur het zich zelf voorneemt:

“De ene moment is ze heel open, het andere moment is ze heel gesloten. Ikzelf ben soms bang om een keer binnen te stappen omdat je niet weet op welke manier je ze gaat hebben. Staat ze open vandaag of zit ze gesloten?”

“Alhoewel ik soms ook wel eens via via gehoord heb dat bepaalde leerkrachten waarbij het niet klikt met de directie, dat ze het dan moeilijk gehad hebben in het contact.”

“Ze is goed van inborst en ze bedoelt het heel vaak goed en ze heeft het heel vaak goed voor, maar ze gaat ook heel vaak haar daar een stukje defensief in gaan opstellen, waardoor de mensen denk ik niet zo zeer zomaar iets gaan durven zeggen of gaan. Dat ze het eerder zo wat onderling gaan bespreken, vooraleer dat ze eigenlijk de stap zetten naar haar. En dan geeft ze soms wel aan van: ‘Je had dat toch met mij kunnen bespreken of je had dat toch kunnen zeggen’, maar het is vaak de manier waarop er dan een reactie komt die een stuk de mensen afschrikt.”

Met betrekking tot instructioneel leiderschap merken we dat de directeur hier meer zou willen op inzetten, maar dat dit door tijdsgebrek moeilijk is. Hierbij stellen we vast dat ze informeel wel in de klassen binnenloopt en op die manier veel informatie oppikt, maar dat dit niet gestructureerd verloopt of dat ze nadien ook niet structureel iets doet met deze informatie. Dit wordt ook bevestigd in het laatste doorlichtingsverslag (schooljaar 2017-2018). Ook de leerkrachten zelf geven aan dat ze een meer directe betrokkenheid bij hun lespraktijk wel zouden appreciëren:

“Ik zie haar af en toe een keer. Ze komt wel een keer babbelen, maar nooit over school. Daar gaat het dan echt nooit over en dan mis ik dat zo soms wel.”

2.3 Schoolkenmerken

Qua **structurele schoolkenmerken** zien we, naast de hierboven vermelde **formele overlegorganen**, het kernteam en de leerkrachtenraad, dat er binnen de school ook sterk ingezet wordt op de vakgroepwerking. Omwille van de kleinschaligheid van de school is gekozen om bij het samenstellen van de vakgroepen met vakkenclusters te werken (bijvoorbeeld een vakgroep talen waarin alle leerkrachten die een taalvak geven samenzitten).

“Doordat wij eigenlijk een kleine school zijn, heeft niet iedereen de mogelijkheid om goed te overleggen. Er is geen vakgroep Frans, maar wel een vakgroep talen omdat twee leerkrachten

Frans die met elkaar moeten overleggen, dat is een beetje weinig hé? Of één leerkracht Latijn bijvoorbeeld.”

Hoewel deze vakgroepen al langer binnen de school fungeren, is de vakgroepwerking vernieuwd in 2015-2016. De directeur heeft deze werking aangepakt vanuit de nood die ze voelde vanuit de vakgroepen die niet meer graag met een vastliggend sjabloon voor hun verslaggeving werkten en dit als planlast ervaarden. Daarom is ze overgestapt op het werken met een vakgroepwerkplan. Dit vakgroepwerkplan wordt opgevat als een dossier waar verschillende elementen in uitgewerkt worden: het streefdoel van de vakgroep, de visie van de vakgroep, de taakverdeling binnen de vakgroep, materiële uitrusting, de verticale en horizontale samenhang, het evaluatiebeleid, nascholingen, enz. Het opmaken van dit dossier was bij aanvang voor de vakgroep wel tijdsintensief, maar eenmaal het dossier volledig is, kan het wel als uitgangspunt gebruikt worden voor de vakgroepwerking. De directeur verwoordt dit als volgt:

“Wat is het voordeel daarvan? Dat alles op één plek terug te vinden is. Wat gebeurde er vroeger? Ze maken in 2013 afspraken voor de examens en in 2015 zeiden ze: ‘Hoe zat het ook alweer? In welk verslag stond dat?’.”

De vakgroepen vergaderen verplicht vier keer per jaar. Hiervoor worden vier data geprikt aan het begin van het schooljaar waarop alle vakgroepen verwacht worden samen te komen. Er worden ook een aantal agendapunten gesuggereerd door de directeur (bijvoorbeeld een zelfevaluatie tijdens de laatste vergadering van het schooljaar). De directeur gaat op de vergaderdata telkens bij een aantal vakgroepen langs. Het vakgroepwerkplan evolueert mee met elke vergadering en wordt gezien als een dynamisch document. Maar doordat er een vakgroepwerkplan is, kan elke leerkracht altijd snel en transparant terugvinden hoe een bepaalde vakgroep werkt. Ook voor beginnende leerkrachten en voor vervangers is dit een erg waardevol document. Ook leerkrachten zijn positief over de nieuwe vakgroepwerking:

“Ik vind het goed omdat je vroeger enkel binnen je eigen vak keek, terwijl we nu eigenlijk ook... Je voelt je meer een deel van de schoolgroep, je bent een deel van een systeem. Vroeger leefde je op je eiland met je vakgroepje en je deed je ding. Maar nu: je hebt allemaal hetzelfde stramien te volgen waardoor je een stukje bent van het geheel.”

“Ik heb ook het gevoel dat er gedaan wordt wat gevraagd wordt. Dat plan is af. Oké, het is nog een werkdocument, maar het ziet er wel redelijk goed uit. Er is al heel veel werk gebeurd.”

“Als er bijvoorbeeld vervangingen zijn als er een collega langdurig ziek is, dan is het wel een nuttig instrument. Dan kan de nieuwe collega eventjes alles doornemen om te zien wat de visie ook is, wie wat geeft, bij wie hij hulp kan inroepen, ... Ja, het is wel nuttig. Het helpt je om te blijven kijken naar wat je doet.”

De vakgroepen duiden zelf een voorzitter en een ondervoorzitter (als vervanger van de voorzitter wanneer nodig) aan. Per vakgroep wordt er ook één taalverantwoordelijke aangesteld. Deze ondersteunt dan ook mee het volledige taalbeleid van de school wat één van de prioriteiten in het schoolbeleid is.

Naast de vakgroepen zijn er ook werkgroepen in de school. Dit zijn een beperkt aantal werkgroepen (bijv. Sportraad, Gezondheidsbeleid, MOS, Orde en rust). De betrokkenheid binnen een werkgroep is afhankelijk van leerkracht tot leerkracht. Ze mogen zelf kiezen of en in welke werkgroep ze betrokken willen zijn. De directeur vindt dit belangrijk om dit op vrijwillige basis in te vullen:

“Je hebt mensen die een klein extraatje doen en daar zodanig over kunnen praten dat je denkt dat ze de school recht houden. En anderen die in stilte heel veel werk doen en die daar niet mee te koop lopen. Maar ik denk ook dat je in een organisatie trekkers nodig hebt, steunwielen nodig hebt en duwers nodig hebt. Als je allemaal trekkers hebt, krijg je een oorlog.”

Ook de leerkrachten geven aan dat ze zich hierin kunnen vinden:

“Je hebt altijd kans om in een aantal zaken te gaan hé. Niet iedereen wilt dat. Je hebt altijd leerkrachten die mondig zijn of die meer leiderschap hebben dan een andere leerkracht. Dat moet zo zijn, want allemaal leiders, dat zou ook wat zijn hé?”

Tijdens de personeelsvergadering observeren we dat deze werkgroepen actief aan bod komen. Zaken die binnen de werkgroepen werden uitgewerkt, worden toegelicht aan het volledige team. Hierbij gaat het ook om pedagogische-didactische thema's. Zo worden er bijvoorbeeld vanuit de werkgroep taalbeleid voorbeelden gegeven om leerplandoelen te koppelen aan vaardigheden met de vraag dat elke vakgroep dit ook intern zou bekijken en toepassen.

Bovenstaande illustreert dat **leerkrachtparticipatie** in het beleid van de directeur belangrijk is. Ook de doorlichting merkt op dat de directeur sterk inzet op participatie en verwijst hierbij ook expliciet naar deze formele kanalen. Hierbij merken we zelf ook dat de participatie via een aantal formele overlegorganen gestimuleerd wordt, maar dat dit ook vaak aan het informele overgelaten wordt. De directeur geeft zelf aan dat dit soms voordelig, maar ook nadelig kan zijn:

“Dat zijn zo veel dingen die je moet opvolgen, maar dat je ergens ook iemand carte blanche geeft en zegt: ‘Doe maar’ op vertrouwen, want je kan dat niet allemaal zelf. Meestal komen die mensen van zelf. Mensen die uit zichzelf initiatief nemen en die daar zelf mee komen aandraven. Alleen is het gevaar dat je te veel loslaat en dat je dan plots zegt: ‘wat hebben die hier nu eigenlijk gedaan?’.”

Ook leerkrachten geven die dualiteit aan:

“Dat wij medezeggenschap krijgen. Dat we toch zelfstandigheid krijgen als leerkracht vind ik ook wel zeer belangrijk, maar dat er toch een directeur is die eventjes toezicht houdt. Ik vind dat belangrijk: zelfstandigheid maar onder toezicht.”

Vanuit de vakgroepwerking zien we ook de stimulans om te komen tot **samenwerking** tussen leerkrachten waardoor de vakgroepen worden gestimuleerd om professionele leergemeenschappen te vormen. Wat eerder ook al geïllustreerd werd bij de omschrijving van de werkwijze met het vakgroepleerplan. De directeur zet dus sterk in op de samenwerking van leerkrachten in de vakgroepen, maar ook binnen het volledige schoolteam zoals we hierna zullen illustreren.

Om samenwerking en uitwisseling te stimuleren zet de directeur in op de sterktes van mensen in haar team (bijvoorbeeld voor de pedagogische studiedag, onder impuls van een externe begeleider):

“Vorig jaar hebben we gefocust op differentiatie omwille van de mix [bij onze leerlingen] die wij hebben. Wij hadden aanvankelijk een externe spreker gevraagd en de regioverantwoordelijke zegt: ‘Waarom vraag je iemand van buitenaf? Je hebt hier zoveel mensen die daar sterk in zijn!’. We hebben dan een soort van marktje georganiseerd waarbij ze konden doorschuiven en bij elkaar gaan kijken. Daar is heel veel positieve feedback op gekomen omdat dat leuk is om van elkaar te leren!”

Hieraan gerelateerd probeert de directeur ook leerkrachten te stimuleren om bij elkaar in de klas te gaan observeren. Dit werd ook specifiek naar voren geschoven als een agendapunt dat de vakgroepen moesten bespreken en inplannen:

“Dat heb ik eens een jaar heel expliciet opgevraagd: ‘Kijk, stuur mij een schemaatje door ‘wie gaat bij wie bijwonen’.’ Ondertussen probeer ik dat wel regelmatig aan te raden. Zeker als je iemand hebt die wat moeite heeft met klasmanagement.”

Naast het hospiteren bij elkaar zijn er ook collega’s die hier al een stap verder in gaan en die met teamteaching experimenteren. De directeur legt uit dat het initiatief hiervoor vanuit de leerkrachten zelf komt, maar dat zij dit wel probeert te faciliteren:

“Wat ik wel gemerkt heb, is dat er een aantal met teamteaching experimenteren. Als ik nu die desiderata zie voor de uurroosters: daar komen meer en meer vragen naar van dat in te bouwen. Met de derde graad hebben ze nu voor de eerste keer geëxperimenteerd met een open lesweek en is de vraag gekomen om in ASO bijvoorbeeld een uur Frans, een uur Engels, een uur Nederlands en een uur geschiedenis na mekaar te roosteren. Zodanig dat ze, als ze eens willen projectmatig werken, dat ze die vier uur na mekaar kunnen samen nemen en daar alle vier met die groep bezig zijn.”

De directeur heeft teamteaching wel ook in de kijker geplaatst vorig en dit schooljaar door hierop in te zoomen in het nascholingsbeleid voor dit schooljaar waarbij de pedagogische begeleiding van de school een aantal duo’s leerkrachten begeleid heeft om dit in hun praktijk te proberen als ‘testkoppels’ en daarna hun ervaringen uit te wisselen met het volledige team op een pedagogische studiedag. Voor bepaalde vakken (bijv. PAV) past de directeur wel al het principe toe dat er systematisch twee leerkrachten voor een klas geplaatst worden. Een leerkracht geeft hierbij uitleg:

“Iemand die in de klas komt, we zijn met twee leerkrachten vaak. Zes of zeven uur in de week toch. ... Bijvoorbeeld: gisteren had ik drie uur. We hebben één uur samen in de klas gestaan. Soms is het handig als ik vooraan lesgeef, dat zij rondloopt zeker voor mijn anderstalige die niet altijd mee zijn. Maar gisteren bijvoorbeeld heb ik gewoon in twee groepen lesgegeven: zij gaf dan bijvoorbeeld een creatievere opdracht en ik gaf dan het stukje theorie.”

Ook voor het uitwerken van de brede eerste graad waar de school in haar strategisch beleid sterk op inzet, is sterk vertrokken vanuit de samenwerking tussen leerkrachten die samen zaken

mochten uitwerken. Hiervoor was er een werkgroep binnen de school die eerst in overleg met de directeur en daarna alleen verder aan de slag ging:

“We hebben eerst met de directies van de basisscholen samengezeten en dan een jaar later een werkgroep daarbij betrokken. Die hebben eigenlijk het tweede jaar dan zo’n traject gevolgd met de pedagogische begeleidingsdienst rond methodeonderwijs en rond Pasen moest dat komen tot een concreet voorstel. ... Zij zijn met dat idee [voor de uitwerking van een brede eerste graad] op de proppen gekomen.”

“Ondertussen draait dat principe [van de brede eerste graad] zeven jaar mee en naar de vernieuwing toe moeten we dat eens herbekijken. Nu zijn ze zelf op het idee gekomen dat ze naar verdieping moesten gaan, omdat die werkwinkels vaak te vrijblijvend zijn. Daar heb ik een paar goede mensen die aangegeven hebben: ‘ik wil daar mee over nadenken’.”

Hierbij maakt de directeur wel de kanttekening dat de samenwerking binnen de school wel vaak afhangt van de graad waarin leerkrachten lesgeven en dat dit moeilijk te doorbreken is:

“Dat is een heel moeilijke om iets aan te doen. We hebben het daar op de leerkrachtenraad ook over gehad vorige week. Je hebt een aantal mensen die met één been, met het meeste gewicht, in de eerste graad staan. Je hebt een aantal die in de derde graad staan, maar die staan alle twee in die tweede graad. En zolang wij zo klein zijn, gaan we geen mensen hebben die exclusief een zwaarste gewicht hebben in die tweede graad. Wat gebeurt er, als er iets moet georganiseerd worden in die derde graad, heb je een aantal trekkers. In die eerste graad, heb je ook een aantal trekkers, maar er staat niemand recht in die tweede graad.”

Leerkrachten zien in de inzet op samenwerking geen bedreiging voor hun eigen **autonomie** als leerkracht. Allen geven aan dat ze voldoende autonomie ervaren op school. Eén leerkracht linkt dit wel aan het strategisch beleid van de school en de gedeelde visie die nagestreefd wordt:

“Binnen de klasgroep ja. Er zijn zaken die je zelf moet beslissen, sowieso. Maar er zijn ook bepaalde regels die moeten opgevolgd worden: naar tucht toe, regels en afspraken hier op school. Er is ook een nieuw systeem uitgewerkt [door de werkgroep Orde en rust].”

Eerder hebben we al aangehaald dat de directeur visie belangrijk vindt en dit ook uitstraalt naar haar team toe. We merken dan ook dat er binnen de school wel een gedeelde visie leeft:

“Een school waar iedereen welkom is.”

“Pluralisme. Elk individu is anders. Het openbloeien, de kans krijgen om zich te ontwikkelen op een eigen manier komt hier toch wel op de voorgrond.”

“Ja, natuurlijk talent ontwikkelen. Dus echt kijken naar iedere leerling en wat zijn talenten zijn en daarop proberen in te spelen.”

“Dat er geen kaf maar koren is. Dat we moeten streven dat iedereen belangrijk is, niet alleen de heel sterke, maar ook de hele zwakke. Dat er met iedereen rekening gehouden moet worden.”

Ook de recente doorlichting heeft dit bevestigd aan de directeur:

“Ja, want dat zei de inspecteur-verslaggever ook. Je merkt dat de school ook wel echt doordrongen is... en je merkt ook dat de schoolvisie, dat de mensen zich die eigen gemaakt hebben.”

Hierbij merken we dat vooral het project omtrent de brede eerste graad hier veel invloed heeft gehad om te komen tot deze gedeelde visie. Leerkrachten verwijzen ook tijdens de interviews heel vaak naar dit project en hoe dit project ontstaan is en hen helpt bij de noodzaak die zij voelen om sterk in te zetten op het rekruteren van leerlingen. Ook de directeur omschrijft dit project als een cruciaal momentum in de school om de negatieve spiraal te proberen keren.

2.4 Hoe stemt de school het strategisch en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met de context?

Hierboven gaven we reeds aan dat de verschillende actoren in de school wel degelijk blijk geven van een gedeelde visie. Hierbij zien we dat dit een positieve uitkomst is van een goed doordacht **strategisch beleid**. Het pedagogisch project dat de school naar voren schuift, werd vanaf het schooljaar 2011-2012 geïmplementeerd. Dit project werd in overleg met de basisscholen in de regio uitgewerkt om tegemoet te komen aan de nood tot een hogere instroom van leerlingen vanaf de eerste graad. In de eerste plaats beoogt het project dus om een brede eerste graad te creëren waar de overgang tussen basis- en secundair onderwijs gefaciliteerd wordt. De school wil hierbij bewust inzetten op de talenten van alle kinderen door gedifferentieerd te werken. Dit wordt verder geconcretiseerd in een aantal praktijken zoals toonmomenten (leerlingen tonen hun werk aan elkaar), werkwinkels (leerlingen kiezen uit activiteiten die aansluiten bij verschillende talenten), tienercontacten (de klastitularis bespreekt de attitudes van de leerlingen met elk van hen individueel), enz. Ook in de tweede en derde graad wil de school hierop verder inzetten, maar initieel waren hiervoor minder concrete praktijken voorzien. Dit is iets waar men nu vooral de voorbije schooljaren heeft op ingespeeld om ook in de tweede en derde graad hun pedagogisch project te concretiseren zoals de directeur verduidelijkt:

“Op een bepaald moment kwam de vraag: ‘ja maar, wat met de tweede graad?’. Daar hadden wij eigenlijk nog niet over nagedacht omdat er voor ons geen grens is tussen dat tweede en dat derde jaar. Voor ouders vaak wel. Wij redeneren: ‘dat is dezelfde schoolcultuur, dezelfde manier van omgaan met leerlingen, enz.’. Dan hebben we daar een werkgroepje rond opgericht. Zijn we gaan denken: ‘we moeten eens iets doen aan ons evaluatiesysteem. Misschien eens nadenken over competentiegericht leren?’.”

Zoals hierboven reeds aangegeven, stelt de directeur samen met haar team ook per schooljaar een aantal prioriteiten binnen het strategisch beleid waarop ze dat schooljaar specifiek zal inzetten (vb. taalvaardigheid van leerkrachten verhogen, co-teaching, evaluatiebeleid optimaliseren). De directeur gaf, zoals eerder vermeld, aan dat zij en het team hier vaak in hun enthousiasme verschillende (te veel?) prioriteiten vooropstellen. Ook de doorlichting merkte hierbij op dat dit (gecombineerd met soms een vage omschrijving van de prioriteiten) ertoe leidt dat de doeltreffendheid van de acties gekoppeld aan de prioriteiten niet steeds duidelijk is. We stellen wel vast dat de leerkrachten goed op de hoogte zijn van de verschillende prioriteiten in de school:

“We zijn nu veel bezig geweest met evaluatie. Hoe evalueer je? Altijd in functie van je lesgeven, van je leerplannen. Nu zijn we een beetje bezig met co-teaching. Want ik zit daar nu ook in omdat ik mij daar ook kandidaat voor gesteld heb.”

“Aan de ene kant heb je alles rond GOK-beleid waar verder op ingespeeld wordt. ... Bij de tweede en de derde graad was dat o.a. met extra begeleiding en rond taal. Ook co-teaching wordt verder gezet in de pedagogische studiedagen. Ook het leren leren, daar wordt nu op ingespeeld.”

Ook in de observatie van de personeelsvergadering merken we wel dat de verschillende prioriteiten (taal, GOK, leren leren) ook effectief en concreet aan bod komen. Zo informeert een collega in het kader van GOK hoe de toetsenplanning voor de derde graad gelopen is en evalueert het team dit samen. Een andere collega stelde een bundeltje op met betrekking tot leren leren waar praktische tips voor de leerkrachten zijn in opgenomen. Dit bundeltje wordt voorgesteld en er wordt afgesproken dat de vakgroepen dit samen zullen doornemen en afspraken zullen maken over hoe ze dit zullen toepassen binnen hun vakgebied. Hiertoe wordt ook concreet de opdracht gegeven dat elke individuele leerkracht 3 leerstrategieën in de klas zal uitproberen als input voor het vakgroepoverleg hierover.

Hieruit blijkt alvast dat de school een ambitieus strategisch beleid voert waarin veel prioriteiten gesteld worden. Via het personeelsbeleid van de school probeert de directeur deze ook in de klaspraktijk ingang te doen vinden. Ook de doorlichting heeft uitgewezen dat dit zeker met betrekking tot het brede eerste graad project (met uitlopers naar tweede en derde graad) lukt o.m. via aanwerving, functioneringsgesprekken en pedagogische studiedagen. Hoe dit concreet vorm krijgt, wordt duidelijk uit de verschillende personeelspraktijken binnen de school.

We bekijken vier personeelspraktijken: personeelsinzet (selectie/aanwerving en opdrachttoewijzing), leerkrachtevaluatie, professionele ontwikkeling en waardering/beloning. Met betrekking tot personeelsinzet, zien we dat wat **selectie en aanwerving** betreft, de directeur dit eigenlijk grotendeels zelf op zich neemt bijgestaan door het directiesecretariaat voor een aantal administratieve zaken (bijv. het plaatsen van de vacature, het opbellen van de kandidaten). Indien er een vacature is binnen de school zal de directeur in eerste instantie bij haar collega-directeurs in de scholengemeenschap polsen of zij eventueel een geschikte kandidaat kennen. Op die manier zijn reeds een aantal collega's in de school aangenomen zoals bijvoorbeeld de huidige TAC die in een andere school van de scholengemeenschap aan de slag was als leerkracht, maar daar geen uren meer kon krijgen in zijn vakgebied. Indien de bilaterale contacten tussen directies niets opleveren, wordt de vacature vaak via de VDAB verspreid en worden ook de spontane sollicitaties erbij genomen. De directeur screent daarna zelf de binnengekomen kandidaturen en voert de sollicitatiegesprekken meestal alleen. In specifieke gevallen vraagt ze soms een collega om hun mening te geven (bijv. de leerlingenbegeleidster wanneer deze zelf in zwangerschapsverlof ging, de directiesecretaresse voor een vacature van secretariaatsmedewerker, de TAC voor een vacature in de praktijkvakken, een collega leerkracht waar ze de kandidaat dan eens bij laat langsgaan voor wat meer informatie over de job). Ze staat er wel weigerachtig tegenover om deze mensen ook standaard bij de gesprekken zelf te betrekken:

“Ik vind dat een gevaarlijke piste om ze daar al automatisch bij te zetten. Omdat mensen vaak afgaan op eerste indrukken en je kan je daar heel sterk in vergissen. Ik zeg niet dat ik zo’n ervaringsdeskundige ben, maar die hebben zo geen routine. ... Soms denk ik wel: ‘het zou handig zijn mocht ik daar de vakgroepvoorzitter bij kunnen betrekken’, maar mensen willen die verantwoordelijkheid ook meestal niet echt.”

Zoals eerder al aangegeven, geeft de directeur aan dat het tekort aan leerkrachten wel een uitdaging vormt bij de selectie. Dit is zowel het geval voor langere opdrachten als voor korte vervangingen:

“Meestal heb je niet zo oneindig veel keuze. Vorig jaar hebben we zelfs moeite gehad om een LO’er te vinden. Ik merk dat het moeilijker en moeilijker wordt.”

Ze probeert echter wanneer mogelijk wel bewust kandidaten te selecteren voor de school en geeft hierbij aan dat het passen in de schoolcultuur voor haar belangrijk is:

“Ik heb twee standaardvragen die ik bijna altijd aan iedereen vraag: Wat is voor jou belangrijk in een schoolcultuur? En daaraan gekoppeld, Hoe ver reikt je opdracht als leerkracht? En dan ga ik ook wel een keer polsen van: weten ze iets over de school, hebben ze een idee van het vak dat ze gaan geven, hebben ze ergens voeling met onze visie, ... en wat verwachten ze eigenlijk zelf? ... Ik moet die vlam zien. Ik moet dat ook in de klas zien: die vonk die overspringt. Die ‘goesting’ moet er zijn, dat is heel bepalend.”

De leerkrachten in de school bevestigen de werkwijze van de directeur. Zij geven ook aan dat de directeur wel belang hecht aan het passen in de school:

“En dan werd er ook wel gesproken over de sollicitatie. Dat ze [de collega’s] zeiden: ‘die meneer was er ook nog om te solliciteren, maar die paste niet binnen de schoolcultuur’. Ja, ze waren daar wel redelijk open over. ... Ik denk dat ze inderdaad wel weet wat ze wil. En ik vind dat ook, als je zo kijkt naar de mensen die hier rondlopen, dat ze ook wel allemaal wat dezelfde karakteristieken vertonen, toch deels.”

“Ik ben dan langs gegaan bij de directrice en we hebben dan een kort gesprek gehad waarbij ze mijn CV heeft overlopen en gekeken wat ik ervoor allemaal gedaan had en wat mijn kwaliteiten waren. En ook wat vragen als: ‘Wat vind je moeilijk’ en dit en dat. En ook een paar situaties. En op die manier heeft ze dan proberen in te schatten of ik de juiste kandidaat zou zijn. Ik heb sowieso een uurrooster gekregen zodat ik wat meer wist wat de opdracht zou zijn, welke klassen, welke richtingen. Dat ik ook wel heel snel zag dat het heel divers was, gevarieerd dus. Ook meegegeven dat het een kleine school en wat uitleg gekregen over het soort leerlingen die hier zijn.”

Beginnende leerkrachten worden binnen de school ook verder begeleid via aanvangsbegeleiding. Dit zullen we bespreken bij het onderdeel omtrent professionele ontwikkeling.

Wat de procedure van **opdrachttoewijzing** betreft, bevraagt de directeur in mei of er leerkrachten zijn die eraan denken om een verlofstelsel op te nemen het volgende schooljaar. Daarna gaat de directeur met die informatie zelf aan de slag om de opdrachten over de leerkrachten te verdelen. Hierbij wordt uiteraard rekening gehouden met het statuut van leerkrachten en met hun

bekwaamheidsbewijzen. Daarna bekijkt ze ook wel wat ze noemt ‘de realiteit van de school’. Hierbij geeft ze volgend voorbeeld:

“Een leerkracht die met zijn volle gewicht in de eerste graad stond, maar die zo, ja, vanaf het tweede jaar een stuk zijn voeling kwijt was met die leerlingen. Dat gewicht wat te verspreiden: hem een stukje in de eerste graad en een stukje in de tweede graad te zetten. Dat wordt je natuurlijk niet altijd in dank afgenomen, maar goed, soms is dat eens nodig.”

De eerste week van juli kunnen leerkrachten op eigen initiatief even langsgaan bij de directeur om een eerste indicatie over hun opdracht voor het volgende schooljaar te krijgen. Soms nodigt de directeur ook zelf leerkrachten uit om hun opdracht in juli al even te komen bespreken. Dit is dan voornamelijk wanneer deze toch wat ingrijpender zou veranderen. Pas eind augustus krijgen leerkrachten dan hun definitieve opdracht toegewezen. Hierbij geeft de directeur aan dat het in de situatie van de school erg moeilijk is om hier eerder al voldoende zicht op te hebben:

“Vergeet niet: het zijn denkpistes, want soms verandert het drie of vier keer. En wat je dan op het einde doet, is finetunen. Kijken van: ‘die heeft nog twee uren tekort, maar we hebben daar een leerling meer die dat gaat volgen, dus misschien kunnen we dat verschuiven’. Om maar één complicatie te noemen: ik heb één potentiële leerling vijf Latijn-Moderne Talen. Maar die overweegt om naar de kunsthumaniora te gaan en die mag daar morgen ingangsexamen doen. Dus wij weten pas morgen of dat wij een vijf Latijn-Moderne Talen hebben of niet. Heeft dat grote verschuivingen? In wezen niet want die zitten bijna voor alles samen, maar Duits heeft hij apart. Dus als hij niet komt, heeft die leerkracht drie uren minder Duits en moet ik van een tijdelijke leerkracht drie uren verschuiven. Maar we hebben die twee pistes uitgewerkt. Dat ligt klaar.”

Hierbij merken we, zoals ook uit bovenstaand citaat blijkt, dat de kleinschaligheid van de school toch een extra bemoeilijkende factor is voor de opdrachttoewijzing. Hierbij geeft de directeur aan dat de minimum-pakketten² cruciaal zijn voor de school:

“Wij overleven op minimum-pakketten. Als ik hier toekwam was de school zodanig klein en was dat leerlingaantal zo gezakt dat ze eigenlijk bijna alles al hadden samengezet om twee redenen: Eén, om uren te besparen en twee, als je groepen zo klein worden, is die leerwinst met hetgeen dat ze van elkaar leren ook weg. ... Maar ja, met de hervorming zullen ze daar natuurlijk in snoeien in die minimum-pakketten. Maar dat is dan weer een zorg voor dan, want dat heb ik in de loop van de jaren een beetje proberen afbouwen: om twee, drie jaren vooruit te kijken, want dan word je zot. Eén jaar is genoeg.”

Tegelijk zorgt de schoolgrootte ervoor dat er weinig mogelijkheden zijn voor leerkrachten om een andere opdracht te krijgen binnen de school. De directeur kiest er dan ook bewust voor om geen desiderata bij leerkrachten te bevragen aangezien zij deze toch quasi nooit kan inwilligen:

² Minimumpakketten geven scholen voor sommige groepen meer lesuren dan waar ze volgens de gewone berekening recht op zouden hebben. Op die manier kunnen studierichtingen in de school aangeboden worden als garantie voor de vrije schoolkeuze.

“Ik heb zo ooit iemand gehad die wiskunde gaf en een paar uur fysica. Die zei: ‘Ik ga volgend jaar 4/5 werken, maar ik wil van die fysica af.’. Dan heb ik gezegd: ‘dan zit ik met 4 uren fysica over, je begrijpt toch dat dat niet gaat?’.”

“Ik probeer ook de mensen een beetje hetzelfde te geven van wat ze gewoon zijn. Meestal kan het ook niet anders. ... N., zij is de enige bachelor Frans die vast benoemd is, dus die uren gaan eerst naar haar. ... Ik heb niet veel mogelijkheden om te schuiven. Bijvoorbeeld M. die geeft 5 en 6 ASO Frans. Die zegt: ‘ik wil eigenlijk wel eens een BSO-klas.’ Maar dan komt mijn puzzel niet uit.”

Ook de leerkrachten geven aan dat ze die moeilijkheden begrijpen, maar dit zorgt ook wel voor wat ongenoegen:

“Dat [wie komt ondersteunen in de klas] weet ik pas laat en dat vind ik soms een klein beetje vervelend. Ik heb dat al eens gezegd, maar zij heeft mij dat uitgelegd en ik begrijp dat ook wel dat dat niet altijd evident is.”

“Continuïteit van de schoolorganisatie staat op het voorplan. En daar kan ik mee leven, daar ben ik volledig mee akkoord. En daar zou ik zelf ook voor proberen zorgen als directeur. Natuurlijk persoonlijk zou ik het wel een keer anders willen. Om een keer eventjes eens iets anders. Op den duur blijf je altijd maar hetzelfde doen en begint dat ook maar saai te worden. En wat doe ik dan: een keer mijn cursussen volledige herwerken om eens wat vernieuwing erin te krijgen. Maar ja, een keer andere vakken geven zou ook wel een keer leuk kunnen zijn.”

Wel probeert de directeur via teamteaching, projecten, enz. wel nieuwe uitdagingen te voorzien voor leerkrachten en hier houdt ze dan ook wel rekening mee in de opdrachttoewijzing:

“In een aantal gevallen gebeurt het [teamteaching] wel al. Bijvoorbeeld de module ‘actua en maatschappij’ wordt door twee leerkrachten gegeven. Er zijn twee kernleerkrachten in de humane. Bij PAV zet ik bijna altijd iemand bij. Zeker dit schooljaar, want ik merk dat de helft van mijn B-klasje uit het bijzonder onderwijs komt.”

“En dan bijvoorbeeld in de derde graad ASO hebben ze mij het voorstel gedaan van de wiskunde, de 8 uren: ‘We zouden ervoor opteren dat wij telkens elk doorschuiven met onze klas want dat zijn graadleerplannen.’ Ik heb gezegd: ‘als jullie dat zien zitten, is dat goed voor mij.’”

“Er komen altijd nieuwe dingen. Die modules bijvoorbeeld, daar kunnen we mee spelen en schuiven. Die teamteaching kan ook verfrissend werken.”

Een tweede personeelspraktijk die wij belichten, betreft **leerkrachtevaluatie**. De directeur in de school geeft aan dat zij veel vraagtekens plaats bij de haalbaarheid van de huidige regelgeving omtrent leerkrachtevaluatie:

“Als je dat met vijftig mensen moet doen: dat is niet haalbaar. Wat doe ik? Met de mensen die nieuw zijn, houd ik een planningsgesprek. Ik vraag hen op voorhand: ‘Kijk eens naar die functiebeschrijving’. ... En dan, naar het einde van het jaar bekijk ik eens wie er TADD wordt. Daar moet ik dan zeker een functioneringsgesprek mee hebben en een evaluatiegesprek. Dus

dat neem ik ook wel ieder jaar op. Voor de rest ga ik daar heel eerlijk in zijn, beperk ik dat tot de noodzaak. Wat bedoel ik daarmee? Als ik merk dat iemand niet goed functioneert of als ik een vaststelling doe, dan ga ik iemand wel uitnodigen voor een functioneringsgesprek. ... Het allerbelangrijkste vind ik eigenlijk het bijwonen van de lessen omdat dat nog altijd de core business is van een leerkracht en daar merk je heel veel. Dus wat probeer ik te doen: Ik maak elk jaar een planning en ik ga een aantal lessen bijwonen. Dat is met een nabespreking.”

Hierbij stellen we dus vast dat de directeur haar prioriteiten stelt met betrekking tot de evaluatie van leerkrachten en hierbij zeker aandacht heeft voor de beginnende leerkrachten en de leerkrachten die bijna een TADD kunnen bekomen. Hierbij geeft de directeur ook wel aan dat ze het hier wel echt belangrijk vindt om enkel die mensen voldoende anciënniteit te laten opbouwen om een TADD te bekomen die voldoende passen binnen de school:

“Die [twee leerkrachten] ik geen TADD heb laten worden na twee schooljaren. De eerste was iemand die het in haar lesgeven wel zeer goed deed, maar die in de groep... zo nogal heel recht door zee in haar uitlatingen. Die zei zo heel confronterende, kwetsende dingen voor andere mensen. Dus die heb ik niet laten terugkeren. En de volgende was iemand die uit een heel strikt katholiek college kwam en die was heel enthousiast in het begin, maar ik voelde al snel dat dat ergens met haar natuur botste. Ik dacht dan: ‘Oké, ik ga haar op het einde van het schooljaar zeggen dat ik haar niet meer terugneem’, maar ze is dan zelf binnengekomen dat ze niet ging terugkomen.”

Ook voor de ervaren leerkrachten voorziet ze wel feedback, maar hier past ze niet strikt het systeem van functionerings- en evaluatiegesprekken toe. Hierbij zet ze dus wel heel bewust in op klasbezoeken:

“Ik bekijk de planning en voorbereiding. Ik kijk naar de digitale agenda. Ik kijk of het jaarvorderingsplan recent is bijgevuld. Ik kijk ook heel sterk naar het begin van de les. ... Dan kijk ik ook naar de structuur. Hoe is de les opgebouwd? Hoe ziet die timing eruit? Wat gebruiken ze aan werkvormen? Mediagebruik? Bordschema? Evaluatie en/of remediëring? Interactie en omgang met de leerlingen? Taal- en communicatievaardigheden? En dan kom ik tot werkpunten. Dat splits ik op in wat, in hoe, en wie kan je daarbij vragen om je te helpen. Wat is de timing en hoe zal dat worden opgevolgd met een algemeen besluit. Een soort van persoonlijk ontwikkelingsplan.”

Ze maakt bij haar klasbezoeken ook gebruik van de vakkijkwijzers die in de DOKK-tool van het GO! terug te vinden zijn en die haar aanknopingspunten geven waarop ze kan letten bij de verschillende vakken die ze observeert.

De leerkrachten zelf geven aan dat ze voldoende feedback krijgen over hun functioneren. Zij verwijzen hierbij naar het formele, maar zeker ook naar het informele:

“De directie komt hier regelmatig eens binnen. Ik heb daar eigenlijk geen probleem mee. ... Ze passeert veel in de gangen. ... Of als ze projecten mee volgt dan gaat ze daar ook wel feedback op geven.”

“Er zijn functioneringsgesprekken geweest. Die gebeuren niet jaarlijks. Er zijn klasbezoeken geweest. Die gebeuren niet altijd jaarlijks, maar na verloop van tijd weet de directeur wel wat ze heeft aan bepaalde mensen, denk ik toch. ... Het is niet dat de directeur in haar bureau blijft zitten. Ze doet regelmatig haar toer. Ze weet wel wat er gebeurt op school.”

Ook de directeur zelf geeft wel aan dat ze worstelt met de verhouding tussen informeel en formeel met betrekking tot het feedback geven aan en evalueren van leerkrachten:

“Dat is heel moeilijk: wanneer stopt dat informele en wanneer komt dat formele er aan te pas? Als je weet, de doorlichting gaat er naar vragen en als je het niet op papier hebt, ook al weet je zelf 100% zeker dat je het besproken hebt. En een tweede zaak is: als je weet dat het niet goed gaat aflopen. Die grens van ‘hoelang hou ik het informeel? Wanneer ga ik het formeel spelen?’. ... Maar er gebeurt hier zeer veel informeel.”

Wat leerkrachtevaluatie betreft, stellen we dus vast dat de directeur hier niet sterk formeel op inzet en er ook weinig linken zijn met haar strategisch beleid (behalve misschien voor beginnende leerkrachten waarvan ze het wel belangrijk vindt dat deze passen in de school).

De derde personeelspraktijk die we belichten, omvat de **professionele ontwikkeling** van leerkrachten. We zijn eerder reeds ingegaan op de vakgroepwerking binnen de school waarbinnen de directeur toch wel de nodige aandacht wil scheppen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Dit wordt geïllustreerd door de aandacht voor hospiteren bij vakcollega's:

“Een aantal jaren geleden heb ik heel sterk gehamerd op collegiale consultatie binnen de vakgroep. Men stond daar wel voor open. De één al meer dan de ander en om het ijs te breken, heb ik gezegd: ‘Focus op vijf positieve dingen.’. ...”

Hierbij stellen we zelf vast dat de collegiale consultatie binnen de vakgroepen wel soms eerder op de achtergrond verdwijnt. Tijdens onze observatie van de vakgroepvergaderingen merkten we dat dit wel aan bod kwam op de vergadering maar dat de conclusie was dat dit er nog niet van gekomen was dit schooljaar, ondanks de stimulans van de directie. Leerkrachten geven dit ook toe:

“Dat was eigenlijk al van in februari dat er werd gezegd van : de directeur gaat een keer langskomen in je les en sowieso de collega's komen ook een keer langs. En eigenlijk in een jaar tijd is er nog niet... Ja, de directeur is wel langsgesproken, maar verder is er nog geen collega langsgesproken.”

“Maar collegiale consultatie is iets dat natuurlijk nog beter kan. Niet dat wij allemaal op ons eilandje bezig zijn. We hebben allemaal onze opdracht, onze klasgroepen. ... Als er dan eens nood is aan consultatie om een keer te kijken hoe de ene of de andere dat doet, dan gebeurt dat ook. Maar een vast stramien...”

Ook over de vakgroep heen worden leerkrachten wel gestimuleerd om bij elkaar te observeren:

“En dan heb ik hem [leerkracht wetenschappen] de tip gegeven: ‘Ga eens kijken bij een aantal collega's die heel sterk zijn in differentiëren en bij collega's die gewoon zijn met hele moeilijke groepen te werken.’”

We merken dan ook dat de directie echt ook wenst in te zetten op de uitwisseling tussen leerkrachten binnen de school. Dit kwam hierboven ook reeds aan bod bij het voorbeeld van de pedagogische studiedag waarbij leerkrachten omtrent differentiatie uitwisselden met elkaar. Eerder gebeurde dit ook al omtrent activerende werkvormen:

“Dan eigenlijk het jaar erop in onze pedagogische studiedag: ‘we gaan die activerende werkvormen verspreiden’ en we hebben dat gedaan met workshops. Dus die zes mensen [van de werkgroep brede eerste graad] hebben workshops gegeven met een doorschuifstelsel en dat heeft ongelofelijk enthousiasme veroorzaakt. Er zijn heel veel dingen daaruit ontstaan.”

Daarnaast hecht de directeur ook belang aan het volgen van vormingen door leerkrachten en wil ze dit zeker faciliteren. Ze heeft hierbij ook zelf het goede voorbeeld en verwijst dan ook frequent in de interviews naar vormingen die ze zelf volgde. Ze zet leerkrachten ook actief aan om de vormingen te delen met de collega's van hun vakgroep, zoals ook de leerkrachten illustreren:

“We kijken toch een beetje in de vakgroep: ‘Doe jij dat? Want we gaan ze niet allemaal doen.’ En we geven dan aan elkaar door: ‘dat is interessant, probeer dat eens want ik heb dat op nascholing gedaan.’, ‘ah, ik heb iets gedaan, maar dat is meer iets voor de derde graad.’ ... Het is een beetje de bedoeling dat we allemaal iets doen en dat we dan ook door het feit ‘we hebben een vakgroep’ kunnen doorgeven.”

“Want er was nu ook een collega die een nascholing gevolgd had waar ik echt wel in geïnteresseerd was en dan ben ik ook echt wel gaan vragen: ‘wat heb je allemaal gezien? En die documentatie, wil je dat een doorsturen?’ en dan heeft ze dat dan wel gedaan.”

“Soms doen we zelfs nog apart een vakgroep, buiten die 4 keer die we samenkomen om nog echt eens alles van nascholing te bespreken.”

Hierbij merken we wel dat de effectieve uitwisseling omtrent gevolgde vormingen wel soms afhangt van vakgroep tot vakgroep of van leerkracht tot leerkracht. In de observatie van de vakgroepvergaderingen merken we hierbij dat de ene vakgroep gewoon kort overloopt wie welke vorming gevolgd heeft, terwijl de andere vakgroep echt ingaat op de inhoud van de vorming en ook echt de tijd neemt om deze te delen met de collega's. Ook onderstaande citaten illustreren dat het volgen van vormingen leerkrachtafhankelijk kan zijn:

“Ze gaat ook bijvoorbeeld wel als ze zelf iets binnenkrijgt, of als ze bijvoorbeeld iets opmerkt in de GO!-nieuwsbrief van nascholing, dan gaat ze dat ook nog wel eens persoonlijk doorsturen van: ‘Kijk, dat is misschien wel interessant?’ Als je daar niet op reageert, gaat ze daar ook niet op terugkomen.”

“We kunnen nascholingen volgen. Het probleem is wanneer we teveel les hebben op die dag, dan wordt het meestal wel geweigerd dat we die nascholing volgen en dat er dan gevraagd wordt: ‘Kan er niet iemand anders gaan?’. ... Om het aantal leerlingen dat in de studie zit te verminderen. Want soms, ja, dan is dat een halve dag dat ze in de studie zitten. Zeker als je een bepaalde klas een aantal uren na elkaar hebt. Het zijn geen eenuursvakken hé.”

Alle leerkrachten gaven wel aan dat ze zelf vormingen volgen en dit ook belangrijk vinden:

“Ik vind dat zeer belangrijk. Sowieso denk ik dat de meeste leerkrachten hier wel zeer open en leergierig zijn en iedere keer mee willen zijn. Dat hoor je ook wel als je ziet waar we allemaal mee bezig zijn en als je dan via via hoort dat bepaalde scholen daar nog niet mee bezig zijn of nu pas mee beginnen.”

De aandacht voor schoolinterne uitwisseling en externe vormingen vinden we ook terug in de visietekst omtrent professionalisering die de school heeft. Deze tekst geeft ook duidelijk aan dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten ook gerelateerd wordt aan de prioritaire doelen die de school zich stelt per schooljaar. Hierbij stellen we zeker vast dat de pedagogische studiedagen inhoudelijk aansluiten bij deze prioritaire doelen en dat de directie gericht zelf ook leerkrachten vraagt om rond de prioriteiten vormingen te volgen maar leerkrachten kunnen daarnaast individueel zelf vormingen volgen waar zij nood aan of interesse in hebben.

Wat tot nu toe beschreven werd met betrekking tot professionele ontwikkeling is van toepassing op alle leerkrachten binnen de school, dus zowel de ervaren als de beginnende leerkrachten. Voor de beginnende leerkrachten is daarnaast ook **aanvangsbegeleiding** voorzien. Ook deze staat kort vermeld in de visietekst omtrent professionalisering. Er is eveneens een onthaalbrochure voorzien voor beginnende leerkrachten. Deze omvat heel veel formele en praktische informatie (arbeidsreglement, verzekeringen, Smartschool). Daarnaast is er een beknopter document dat de aanvangsbegeleiding in een notendop weergeeft. Hier vindt de beginnende leerkracht heel concreet bij wie hij terecht kan voor welke zaken, welke documenten belangrijk zijn binnen de school, enz. Het tweede document is heel bewust door de directie opgesteld om leerkrachten via een kort document wegwijs te maken bij het allerbelangrijkste vooraleer ze zich door de omvangrijke onthaalbrochure heen kunnen werken. Beide documenten benadrukken dat de beginnende leerkracht steeds met zijn vragen terecht kan bij collega's en ook in beide documenten wordt de mentor voorgesteld. Wat opvalt, is dat deze documenten niet specifiek ingaan op de visie van de school zelf. In het lijvige document wordt het algemeen pedagogisch project van het GO! aangehaald maar over de schooleigen visie wordt niet uitgeweid. Zoals aangegeven is er een mentor aangesteld binnen de school die de beginnende leerkrachten opvangt. Deze mentor is tevens leerlingenbegeleider. De combinatie van deze twee taken is gegroeid vanuit het gegeven dat leerkrachten ook vaak bij de leerlingenbegeleider langsgaan wanneer iets niet goed loopt in de klas en deze dus op die manier ook een stukje coach werd van leerkrachten. Ook de vooropleiding van de leerlingenbegeleider, die pedagoge is, speelde hier een rol in. De stap om de leerlingenbegeleider dan ook als mentor in te schakelen leek dan ook evident:

“Dat gaat bijna automatisch. Als je merkt dat mensen eens binnen gaan en je merkt dat binnen gaan voor een leerling waarmee ze miserie hebben en ondertussen leggen ze hun eigen ei. ... Plus dan ook vanuit het standpunt dat zij pedagoog van opleiding is, vond ik dat wel een goede match in haar geval.”

De mentor zelf geeft wel aan dat de combinatie van mentorschap en leerlingenbegeleiding niet ideaal is. Het takenpakket van de mentor is dan ook eerder algemeen ingevuld:

“Ik vind persoonlijk dat ik daar te weinig tijd voor heb. Ik zou dat veel intensiever willen doen. Ik heb ook de indruk dat de startende leerkrachten daar vragende partij voor zijn om dat intensiever te doen. ... Sowieso, de eerste schooldag hebben we samen gezeten. Dan in de

loop van het eerste semester zitten we samen, dan met examenperiodes en dan het tweede semester. ... Ze weten ook wel allemaal dat ze bij mij terecht kunnen. Sommigen maken daar gebruik van, anderen maken daar een stuk minder gebruik van.”

De mentor neemt de groep beginnende leerkrachten (die binnen de school sowieso erg klein is) dus wel even samen op vastgelegde momenten om een aantal belangrijke afspraken met hen te overlopen en verduidelijken, maar werkt voor de rest eerder vraaggestuurd. Naast de mentor, kunnen beginners ook terecht bij een meter of peter uit hun eigen vakgroep. Ook hier merken we echter dat de invulling van deze begeleiding afhangt van persoon tot persoon:

“Maar dat is ook een beetje afhankelijk. Dat wordt niet opgelegd. Dat is allemaal een beetje te zien hoe sterk de band met de meter/peter is. Er zijn meters/peters die daar heel intensief mee aan de slag gaan. Er zijn anderen waar er eigenlijk weinig effectief van komt.”

Wel merken we uit de interviews met de leerkrachten zelf dat deze aangeven wel goed begeleid te zijn bij hun start in de school, vooral dan door collega's uit hun vakgroep:

“Ik weet wel dat mijn collega dan al heel veel had liggen qua werk en dat dan deels ook met mij gedeeld heeft. En die heeft mij de afgelopen jaren heel goed gecoacht. Eigenlijk was zij in praktijk wel zo wat mijn coach. Nergens officieel vastgelegd, maar...”

“Maar ik ben eigenlijk heel snel bij diegene die ik moest vervangen op bezoek geweest. Zij heeft dan eigenlijk al haar cursussen meegegeven, al het materiaal, mooi in mapjes, alles doorgegeven. ... En dan eigenlijk toen zij weg was, was er zo'n soort peter/meter-systeem. Want X is dan eigenlijk mijn peter en die heeft ook wel heel veel uitgelegd over het reilen en zeilen algemeen. En ik kan ook wel altijd daar terecht met vragen of zo.”

Over de begeleiding op schoolniveau blijven de leerkrachten eerder neutraal:

“Er is één bijeenkomst geweest. Dat was dan met X, de leerlingenbegeleider. Maar dat ging ook heel snel. Toen luisterde ze wel hé. Ze zei: ‘Je bent hier gestart, wat is er goed verlopen?, wat is er minder goed verlopen?’. Dan gaf je daar ook wel tips aan: bijvoorbeeld, dat het niet altijd gemakkelijk is om alle documenten en al het papierwerk te vinden.”

“Ik denk dat het misschien een meerwaarde was dat we met alle starters, dat we dezelfde mening deelden en dat we ook wel konden overleggen. Dat liep goed. En misschien ook eventjes een keer sommige frustraties uiten. Of dat dan effectief ook verandert, datgene wat we dan zeggen, ja, dat weet ik nu zelf ook niet.”

Ook de mentor zelf geeft wel aan dat ze de feedback van de beginnende leerkrachten wel meeneemt en hier iets mee probeert te doen:

“Er is wel reflectie over het schoolse. Ik bedoel algemeen hé. Bijvoorbeeld, vorig jaar kwam de opmerking: ‘We weten vaak niet goed hoe het zit met de kalender.’. Dus dat is iets dat dit jaar mee opgenomen wordt: iedere twee weken wordt er een kalender verstuurd. ... Ik probeer echt wel om die feedback die van hen naar voor komt om daar effectief iets mee te doen.”

Zoals eerder reeds vermeld, besteedt ook de directeur aandacht aan de beginnende leerkrachten. Zij beschrijft haar rol als volgt:

“Ik doe het planningsgesprek met hen. Ik doe de functiebeschrijving. Ik leg dat uit. Ik zeg hen ook: ‘ik ga een les komen bijwonen. Ik weet dat dat de eerste keer heel eng is. Als je dat wil, maar ik de eerste keer geen verslag op.’ Maar meestal heeft niemand daar problemen mee. Dan probeer ik ook een functioneringsgesprek te doen en dan op tijd, tegen dat ze dan voor een benoeming in aanmerking komen, een evaluatie. Maar het allerbelangrijkste vind ik die lessen bijwonen en dat bespreek ik die ook met hen. Als ik dan de keer erop ga: ik pak het vorige lesverslag en dan merk ik zeer goed of ze rekening gehouden hebben met mijn vorige opmerkingen.”

De directeur geeft aan dat ze met betrekking tot de evaluatie van de beginnende leerkrachten niet echt structureel overlegt met de andere begeleiders (mentor, meter/peter). Enkel bij problemen in de klaspraktijk van de beginner vindt een dergelijk overleg eventueel wel plaats.

De laatste personeelspraktijk omvat **beloning en waardering van leerkrachten**. De directeur verwijst hier onmiddellijk naar de waardering die zij uit in haar dienstmededelingen aan de leerkrachten:

“In het begin dat je hier bent, is dat niet moeilijk: het gaat allemaal slecht dus je moet ‘chac, chac, chac’. En dan zijn ze meestal ook blij: eindelijk iemand die durft beslissingen nemen. Maar na een tijd werkt dat niet meer en moet je je aanpassen aan een nieuwe dynamiek en ben ik begonnen met elk dienstorder te beginnen met een bedanking of een pluim of iemand in de bloemetjes te zetten. Ik probeer die mensen ook altijd eens persoonlijk aan te spreken daarop.”

De leerkrachten zelf geven echter aan dat dit voor hen op die formele manier minder nodig is en dat zij veel meer belang hechten aan het persoonlijk aangesproken worden. Ook hier probeert de directeur wel aandacht aan te besteden:

“Elke week is er een verslag dat we krijgen en ze gaat altijd iedereen bedanken voor wat die personen doen. Voor mij hoeft dat eigenlijk niet, die bedanking. Ik heb liever dat ze het zegt in de gangen. Dat hoeft niet op papier. Ik zou veel liever hebben dat ze het zegt tegen mij persoonlijk. Doet ze dat? Ja, ze doet dat wel.”

“Er is waardering van je collega’s. En of die altijd op de goede manier wordt, of regelmatig uitgesproken wordt door de directeur? Ja, dat is gevoelsmatig zo iets. Ze doet goed haar best om waardering te geven.”

“Mondeling gaat ze dat heel af en toe wel een keer aangeven. Ze durft dat zo soms doen in de dienstorders, maar daar kan ik niet goed tegen. Daar krijg ik grijs haar van. ... Mij ergert dat omdat ze daar soms dingen in zet waar dat ze dan de nadruk wil op leggen, maar die eigenlijk tot de kern van mijn job horen.”

De directeur verwijst zelf ook naar kleinere attenties die ze voorzien voor haar team om de sfeer op school te bevorderen:

“Eén september starten we met een ontbijt voor iedereen. Dan hebben we daar met kerst die hapjes en ik kan je verzekeren het zijn bordjes die mogen gezien zijn hé. Met de dag van de leerkracht zorgen we ook altijd dat ze een attentie krijgen. Op het einde van het schooljaar doen we een barbecue. Die teambuildingsactiviteiten, ...”

Naast deze informelere zaken, legt de directeur ook uit dat zij beperkt gebruik maakt van BPT-uren om mensen te honoreren voor extra taken die zij opnemen:

“In een aantal gevallen hebben mensen ook een aantal BPT-uren. De mensen die de uurroosters maken bijvoorbeeld. Dan kan je niet anders: die kunnen dat er niet bijdoen. Die zijn nu [eind augustus] alweer veertien dagen aan het werken. Die maken dan ook de examenroosters.”

Leerkrachten geven wel aan dat de mogelijkheden voor de directeur om hun extra inspanningen te honoreren te beperkt zijn:

“Soms vind ik dat we van bovenaf, als je zoveel dingen doet, al die projecten, Ik zou daar bijvoorbeeld graag een uur of twee tijd voor hebben. Maar je moet dat nu allemaal thuis doen. En ik vind dat ik dat moet doen. Ik doe dat graag, daar gaat het mij niet om. Maar ja, een ander doet dat niet en daar heb ik het soms moeilijk mee. ... het zou wel makkelijk zijn, mocht de directeur daar bijvoorbeeld uren voor kunnen geven.”

“Ik denk dat leerkrachten hier soms wat overbevraagd worden. Je hebt inderdaad de vakgroep, je hebt heel wat werkgroepen. Je hebt dan het feit dat we met [de brede eerste graad] zitten, projectdagen, ... Ik denk dat het soms wel wat veel is.”

Tegelijk geven de leerkrachten wel aan dat ze de inspanningen van de directeur om hen daar waar mogelijk wel te belonen/waarderen, appreciëren:

“Ik vind wel dat ze zich voor ons inzet en zoveel mogelijk voor school en collega's. Ook al die uren die ze voor mij ook apart heeft gezet of voor anderen die ze probeert op een andere manier ongeveer wettelijk toch iets te bewaren zodat ze wel de leerkrachten waar ze tevreden over is, kan belonen op die manier. Dat is wel goed. Dus op die manier voelen we ons echt wel gewaardeerd.”

“... en heb ik dat met een onbetaald verlofstelsel gedaan. En ik had zo iets van: ‘Oei, hoe gaat ze daar op reageren?’, maar uiteindelijk heeft ze daar positief op gereageerd. Dus dan heeft ze ook wel mee helpen nadenken en gebeld naar Brussel. Dus dat was eigenlijk wel geen probleem.”

We kunnen besluiten dat, hoewel er een duidelijke visie naar voren wordt geschoven met afgebakende prioriteiten per schooljaar, dit niet steeds doorsijpelt in het personeelsbeleid van de directeur. We zien wel linken met betrekking tot de aanwerving en selectie van leerkrachten waarbij de directeur erg veel belang hecht aan leerkrachten die passen binnen de school en de visie van de school. Ook binnen de professionele ontwikkeling van leerkrachten merken we dat de geplande activiteiten voor alle leerkrachten wel aansluiten op de vastgelegde prioriteiten voor dat schooljaar.

2.5 Wie neemt een leidinggevende rol op voor het strategisch en personeelsbeleid in de school?

Zoals eerder beschreven, kunnen we stellen dat de directeur van de school een duidelijke en formele rol opneemt in het strategisch én personeelsbeleid in de school. Toch kan de directeur ook rekenen op verschillende mensen binnen het team op het beleidsvlak. In dit verband zei de directeur het volgende:

“Mensen vragen soms aan mij is dit een eenzame job? Ik zeg meestal: ‘Nee’. Omdat ik weet dat er een aantal mensen rondom mij zitten waardoor ik heel vaak het gevoel krijg dat de zorgen en verantwoordelijkheden gedeeld kunnen worden. Er zijn uiteraard momenten waarop je heel moeilijke beslissingen moet nemen of heel moeilijke gesprekken moet voeren en dat zijn soms wel lastige momenten.”

De centrale rol die de directeur opneemt binnen **personeelsbeleid** wordt duidelijk op basis van de interviews maar wordt ook gerapporteerd in het recente doorlichtingsverslag. In dit verslag wordt de directeur en de TAC als een complementair team omschreven waarbij de directeur gezien wordt als diegene die focust op personeelsbeleid. Toch verduidelijken de interviews ook dat de personeelssecretaresse en de leerlingbegeleider een rol spelen bij bepaalde personeelspraktijken. In dit verband zei de leerlingbegeleider het volgende:

“ ... als leerlingenbegeleiding wordt ik wel veel bij beleid betrokken, er wordt wel heel veel gevraagd ... De directeur en TAC wisselen vaak van gedachten met mij. Dus ik heb ook wel een stukje het gevoel van: ‘Ik ben niet alleen leerlingenbegeleider, maar ik ben ook een stukje mee betrokken in het beleidsverhaal’.”

De personeelssecretaresse, die ook deels lesgeeft, wordt bijvoorbeeld ingeschakeld voor het rekruteren van nieuwe leerkrachten door haar de verantwoordelijkheid te geven voor het plaatsen van vacatures en het contacteren van de kandidaten in functie van een sollicitatiegesprek. Het selectiegesprek voert de directeur doelbewust alleen maar -zoals reeds werd aangehaald- vraagt ze soms een collega om in specifieke gevallen hun mening te geven. De leerlingbegeleider, op haar beurt, is gevraagd om enkele verantwoordelijkheden op het vlak van aanvangsbegeleiding op zich te nemen zoals eerder werd aangegeven. Deze verantwoordelijkheden zijn omwille van tijdsgebrek vooral gefocust op het oriënteren van personeelsleden op praktisch vlak (bv. informeren over examenperiodes, leerplannen).

Ook op het vlak van **strategisch beleid** zien we dat zowel de directeur als enkele teamleden binnen de school een leidinggevende rol opnemen. In dit verband doet de directeur -naast de leden van het kernteam- beroep op de leerkrachtenraad (zie 2.2.). Tijdens structureel vastgelegde overlegmomenten betreft de directeur de leerkrachtenraad bijvoorbeeld bij het vastleggen van prioriteiten voor het volgende schooljaar en bespreekt met hen bepaalde aspecten van het pedagogisch beleid (bv. evaluatiebeleid). Naast de formele leden van de leerkrachtenraad steunt de directeur ook sterk op een aantal ‘trekkers’ binnen het team die samen met een team van personeelsleden (cf. werkgroep) richting geven aan deelaspecten van het strategisch beleid. De actieve rol van deze trekkers werd ook duidelijk tijdens de geobserveerde personeelsvergadering.

Verschillende leerkrachten met een voortrekkersrol werden tijdens de personeelsvergadering aan het woord gelaten en gaven een toelichting of een stand van zaken bij verschillende deelaspecten van het strategisch beleid (bv. taalbeleid, GOK-beleid, beleid 'orde en rust', beleid rond 'leren leren', gezondheidsbeleid). Het was opvallend dat deze trekkers tijdens de personeelsvergadering ook duidelijke verwachtingen stellen aan het volledige team op het vlak van het project dat ze aansturen. Bovendien is het opmerkelijk dat de voortrekkersrollen spontaan opgenomen worden door een aantal leerkrachten binnen het team.

“Dus nu zit ik plots met een leerlingenraad die op zijn gat zit. Ik dacht: ‘wie ga ik dat vragen?’. Vrijdag op het personeelsfeest komt X bij mij: ‘ik heb daar eens zitten over nadenken. Ik zou dat eigenlijk wel willen doen want dat zou dan een goede link zijn met de vzw als die leerlingen afstuderen, als we die kunnen rekruteren voor onze vzw, zijn we weer vertrokken.’ Goed plan hé!”

De directeur juicht dit toe omdat het de kans geeft om bepaalde zaken los te laten maar geeft tegelijk aan dat het op deze manier soms moeilijk is om het overzicht te bewaren en dat een aantal werkgroepen ook wel sterk afhangen van deze personen.

“Gezondheidsbeleid zat een beetje op zijn gat, X heeft dat willen overnemen en dat lukt wel. Orde en rust, dat is iets wat X trekt, dat is ook wel iets dat lukt en zeker nu met die peer support opleiding. Dan heb je rekrutering waar je ook wel met een aantal mensen aan werkt. En het MOS-team, dat is X. Het is heel sterk persoonsgebonden.”

2.6 Hoe ziet de wisselwerking tussen het schoolbeleid en de schoolkenmerken in de school eruit? Een voorbeeld.

Binnen deze school wensen we in te zoomen op een voorbeeld van de wisselwerking tussen schoolbeleid en de schoolkenmerken binnen de school dat aantoont hoe **het strategisch beleid en personeelsbeleid kunnen leiden tot een professionele leergemeenschap binnen de school**. Heel specifiek focussen we op het project brede eerste graad dat binnen deze school leeft. Zoals reeds aangegeven worstelt deze school sterk met leerlingenrekrutering door een sterke concurrentie binnen de stad van vijf scholen van een ander net. Om hieraan tegemoet te komen, werd een aantal jaren geleden in samenspraak met de basisscholen uit de scholengroep van de school besloten om te trachten de kloof tussen basisonderwijs en secundair onderwijs te verkleinen via een nieuwe invulling van de eerste graad binnen de school. Dit project werd dan ook een belangrijke pijler in het strategisch beleid van de school. Hierbij zien we dat de leraren en de directie samen overtuigd waren van de nood om hierop in te zetten. Van in het begin werd dan ook een werkgroep met leraren uit de eerste graad betrokken bij de uitwerking van dit project. Hierbij kwam deze werkgroep met het idee om alle leerlingen van de eerste graad 2 uren per week samen les te geven (over alle opties en A/B-stroom heen). Hiertoe zijn verschillende werkvormen mogelijk: werkwinkels, projectweken, toonmomenten, enz. Daarnaast wordt er ook maandelijks een themadag ingericht voor alle leerlingen van de eerste graad. De werkgroep omtrent het project brede eerste graad werkt de invulling van de wekelijkse 2 uren en de maandelijkse themadagen zelfstandig uit.

Omdat deze manier van werken toch een andere aanpak van het lerarenteam vraagt dan het gewone lesgeven binnen één vak in één klas, werd hieraan professionele ontwikkeling van het lerarenteam gekoppeld. Deze professionele ontwikkeling werd sterk schoolintern ingevuld door pedagogische studiedagen in te richten waarbij leraren aan elkaar via werkwinkels en standjes hun ervaringen uitwisselden met differentiatie en activerende werkvormen (beiden essentieel voor het project brede eerste graad). Daarnaast werd er ook een traject opgezet omtrent teamteaching dat begeleid werd door de pedagogische begeleidingsdienst en waarbij leraren in duo's begeleid werden om samen les te geven, dit ook effectief konden uitproberen en hier nadien feedback over kregen.

Hierbij stellen we vast dat de volledige school intussen doordrongen is van de visie binnen het project brede eerste graad en dat we ook al toepassingen zien binnen de tweede en de derde graad. Ook in deze graden hebben zij hun manier van lesgeven in hun klas bijgestuurd in functie van het inspelen op de talenten en noden van hun leerlingen en werken leerkrachten vaker samen om samen les te geven, samen projecten uit te werken, enz. Als kanttekening observeren we wel dat hierbij veel initiatief genomen wordt door de leraren zelf. Dit is uiteraard enerzijds positief, anderzijds draagt het ook het risico in zich dat wanneer dit niet formeel bestendigd wordt, het informeel kan verdwijnen indien leraren het initiatief niet meer zelf nemen. Dit is ook een stukje wat de directeur vaststelt wanneer zij, zoals eerder beschreven, aangeeft dat dit binnen de eerste graad zeker door de leraren zelf gebeurt en ook binnen de derde graad, maar dat de tweede graad vaak wat achterophinkt omdat weinig leraren met het grootste deel van hun opdracht in deze graad tewerkgesteld zijn.

We merken dus concluderend dat het strategisch beleid (concreet, het project brede eerste graad) echt leidt tot een gedeelde visie bij alle leerkrachten: ook deze uit de hogere graden staan achter de visie van het project en passen deze toe in hun graad. Hierbij zien we dat de gedeelde nood die gevoeld werd door de leraren en hun inspraak bij de uitwerking van het project hier cruciale bevorderende factoren waren. Ook de samenwerking tussen leerkrachten werd sterk gestimuleerd door dit strategisch beleid. Binnen de school is dan ook een professionele leergemeenschap ontstaan tussen leerkrachten. We vinden sporen terug van de drie kenmerken van een professionele leergemeenschap: reflectieve dialoog (in de vorm van het samen uitwerken van lessen, projecten, evaluatie, enz.); praktijkdeprivatisering (effectief samen voor een groep staan) en collectieve verantwoordelijkheid (vakoverschrijdend samen verantwoordelijkheid dragen voor een groep leerlingen).

2.7 Wat stellen we vast met betrekking tot de leerkrachtkenmerken en de leerkrachttuitkomsten in de school?

Met betrekking tot de **leerkrachtkenmerken** willen we hier inzoomen op de onderwijsopvattingen en de doelmatigheidsbeleving van de leerkrachten in de school.

Om de **onderwijsopvattingen** van de leerkrachten in de school in kaart te brengen, werd aan leerkrachten gevraagd aan te geven wat voor hen een goede leerkracht is. Hoewel leerkrachten hierop uiteenlopende antwoorden geven, blijkt bij allen een heel sterke leerlinggerichtheid

aanwezig te zijn. Zo wordt er aangehaald dat een goede leerkracht: er moet zijn voor leerlingen, gevoelig moet zijn voor de interesses van leerlingen en dient in te spelen op de openheid van leerlingen om bij te leren. Het inspelen op interesses en openheid om te leren wordt expliciet als belangrijk geacht bij BSO-leerlingen.

“Een goede leraar zijn, is gevoelig zijn voor de openingen die een leerling biedt. De openheid die een leerling biedt op bepaalde momenten van een dag om dingen bij te leren. Want een leerling staat hier niet altijd voor open op ieder moment van de dag of op ieder moment van een lesuur. Die openingen blijven vinden, leerlingen vastgrijpen en daarop verder bouwen is belangrijk.”

Naast het belang van leerlinggerichtheid, onderstrepen ook enkele leerkrachten dat het belangrijk is dat een leerkracht vakinhoudelijk sterk is en enkele belangrijke vaardigheden kan bijbrengen.

“Ik vind dat het mijn taak vooral is dat ik mijn leerlingen ergens een attitude bijbreng om tot werken aan te zetten en dat ik dit op verschillende manieren doe. Ik moet uiteraard een leerplan volgen en dus ik moet ervoor zorgen dat mijn leerlingen een aantal dingen zien. Dus probeer ik dat bij te brengen bij mijn leerlingen maar daarnaast vind ik vooral die attitudevorming belangrijk. Die zelfstandigheid aanwakken ... Dus ik vind dat ze zelfstandig moeten zijn, dat ze de wil moeten hebben om vooruit te gaan, dat vind ik even belangrijk. Naast mijn vak, mijn leerinhouden, vind ik het zeer belangrijk om ergens aan een werkhouding te werken. Ze [de leerlingen] vinden bijvoorbeeld dat ik nogal streng ben op het vlak van in orde zijn maar ik leg dat dan ook altijd uit aan mijn leerlingen waarom ik dat zo belangrijk vind.”

“In de eerste plaats iemand [een goede leraar] die vakinhoudelijk sterk is maar er zeker ook is voor de leerlingen, waarbij de leerlingen terechtkunnen als er iets niet oké is met hen. Maar ook met betrekking tot de inhoud van het vak. Het is belangrijk dat ze ook dan terecht kunnen bij die leerkracht.”

Het is heel opvallend dat de klemtoon op zowel de leerling als het vak ook blijkt uit het antwoord die de directeur gaf op dezelfde vraag:

“Dat [een goede leerkracht] moet voor mij in de eerste plaats iemand zijn met een ongelooflijk grote passie voor zijn of haar vak en een ongelooflijk groot hart voor jonge mensen ... Die twee zijn het en het één gaat niet zonder het ander.”

De klemtoon die gelegd het openstaan voor de interesses van leerlingen en het inspelen op hun noden is ook gereflecteerd in het strategisch beleid waarbij, zoals eerder werd aangehaald, de focus ligt op het inzetten op de talenten van alle kinderen. Hierbij wenst de school ook in te zetten op de brede vorming van de leerlingen en vinden zij het belangrijk om leerlingen klaar te stomen voor hogere studies en de arbeidsmarkt (wat ook de vakgerichtheid illustreert).

Met betrekking tot de **doelmatigheidsbeleving** stellen we vast dat leerkrachten verschillende zaken aangeven waarin ze zichzelf sterk voelen. Het is echter opvallend dat de meeste zaken betrekking hebben op het contact met leerlingen. Zo geven de meeste geïnterviewde leerkrachten

aan zich sterk te voelen in het communiceren met leerlingen (verbale en non-verbale communicatie) wat volgens sommigen de motivatie van leerlingen ten goed komt.

“Ik denk dat mijn sterkte is dat ik altijd probeer uit te leggen waarom ik iets belangrijk vind. Uitleggen waarom ze iets moeten leren bijvoorbeeld. Altijd duiden en zeggen waarom je boos bent, niet boos zijn, maar zeggen waarom je boos bent. Snap je? Ik denk dat dat mijn sterkte is ... Maar ook altijd opnieuw kansen geven. Ik kan bijvoorbeeld heel boos zijn op een bepaald ogenblik of luid zijn maar ze weten dat ik de minuut daarna terug heel vriendelijk kan zijn. Ik leg hen dat dan ook uit, dat het niets met hen persoonlijk heeft te maken maar dat ik bijvoorbeeld boos ben omdat ze hun niet inzetten. Dus, altijd goed uitleggen waarom, dat is denk ik mijn sterkte.”

“Ik vind dat belangrijk om met de glimlach naar de klas toe te stappen zodat ze weten dat je blij bent om hen te zien. Daar begint het mee ... Daarnaast is het ook belangrijk om te observeren en geduldig te zijn. Ik neem regelmatig leerlingen mee op de gang, in plaats van klassikaal een uitbrander te geven. Straffen doe ik heel weinig, zelden zelf. Ik vind praten, communiceren belangrijk.”

Het valt op dat de sterkte die leerkrachten bij zichzelf aangeven op het vlak van communicatie met leerlingen ook weerspiegeld is in het belang dat de school hecht aan de begeleiding van leerlingen op sociaal en emotioneel gebied. In hun visie geven zij ook weer dat ze het belangrijk vinden dat leerlingen kunnen participeren en samenwerken.

Naast deze leerkrachtkenmerken gaan we ook dieper in op de volgende **leerkrachtuitkomsten** binnen de school: het welbevinden van leerkrachten, de interactie tussen leerkrachten, het verloop van leerkrachten en het professioneel leren van leerkrachten en veranderingen in de klas.

Met betrekking tot het **welbevinden**, stellen we vast dat de geïnterviewde leerkrachten over het algemeen tevreden zijn over de school. Enkele leerkrachten wijzen hierbij op het contact met de leerlingen, de goede sfeer die er is tussen collega's, de autonomie en zelfstandigheid die leerkrachten krijgen binnen de school als belangrijke motivators. In dit verband antwoorden volgende leerkrachten het volgende op de vraag wat er voor zorgt dat ze met plezier komen werken:

“Mijn leerlingen ten eerste. Ik geef eigenlijk graag les ... En, ten tweede, het contact met mijn collega's. De sfeer hier in de gang, waar alle leerkrachten uit de B-stromen komen, is goed. We zouden een boek kunnen over schrijven over hetgeen we hier allemaal meemaken. Wij hebben zo wat allemaal dezelfde visie en ik weet dat ik op hen kan rekenen als er bijvoorbeeld een moeilijk moment is in een klas. Ik weet dat ik dan bijvoorbeeld bij mijn collega kan gaan en kan vragen: 'Neem even over want ik ben kwaad aan het worden' ... Hier in de gang hebben we het gevoel dat we op elkaar kunnen vertrouwen. Je hebt dat niet met alle collega's maar ik heb er waar ik 100% kan op rekenen.”

“Zeker de omgang met de leerlingen in eerste instantie. En, daarnaast ook de omgang met de collega's. Ja, ... en eigenlijk zelfs ook de vrijheid om je werk zelf te plannen, dat ik vind ik ook wel heel positief.”

“Bij mij is dat vooral wanneer ik het gevoel heb: ‘Ik heb iets betekend voor een leerling’. Ik ben hier vooral voor de leerlingen en als er een leerling zijn dankbaarheid uitdrukt dan geeft me dat echt voldoening. Als je merkt dat je is betekend voor een leerling dan geeft me dit het meest voldoening.”

Zoals uit de beschrijving hierboven ook reeds blijkt, blijkt de **interactie tussen leerkrachten** algemeen goed te verlopen. Een goede sfeer tussen collega's is volgens de directeur voornamelijk te wijten aan de kleinschaligheid (waardoor mensen elkaar goed kennen) en de ruimte voor informeel overleg:

“Het is kleinschalig, waardoor mensen elkaar zeer goed kennen, dat heeft voor- en nadelen. Je kan niet zomaar in de anonimiteit verdwijnen. Dingen vallen op. Maar anderzijds zorgt dat er ook voor dat men zorgzaam met elkaar omgaat. Ik denk ook dat er veel ruimte is voor informeel overleg. Ik zie het toch als een vrij open schoolcultuur.”

Hoewel enkele leerkrachten -alsook de directeur- aangeven dat sommige leerkrachten al beter interageren met elkaar dan anderen (op persoonlijk vlak) en er zich soms subgroepen vormen binnen het team, geven zowel de directeur als de geïnterviewde leerkrachten aan dat ze het gevoel hebben één team te zijn. Het eenheidsgevoel wordt ook enkele keren aangehaald als een sterkte die leerkrachten ervaren bij bepaalde problemen of situaties. In dit verband viel het bijvoorbeeld op dat de directeur haar personeelsleden loofde tijdens de geobserveerde personeelsvergadering voor de solidariteit tussen leerkrachten die er heerste naar aanleiding van de doorlichting. Op basis van deze personeelsvergadering en de interviews valt het ook op dat de goede sfeer tussen de collega's in het oog wordt gehouden en wordt gestimuleerd door bijvoorbeeld een attentie te voorzien voor elkaar naar aanleiding van kerstmis of jaarlijks een teambuildingsactiviteit te organiseren.

Wanneer tijdens de interviews wordt gepolst naar de intentie van leerkrachten om de school te verlaten (**lerarenverloop**), merken we dat een paar leerkrachten aangeven dat ze niet zeker weten of ze op termijn de onderwijssector niet zullen verlaten.

“Ja, ik doe het heel graag, het lesgeven. Ik doe het eigenlijk veel liever dan die job dat ik hiervoor deed. Ik zou me nooit meer in een kantoor zien zitten, dat zeker niet. Maar ik weet ook niet of ik voor de rest van mijn leven ga lesgeven.”

De directeur geeft in dit verband ook aan dat bepaalde leerkrachten uit de onderwijssector stappen omdat ze toe zijn aan een andere uitdaging. Sommige leerkrachten blijken ook de school te verlaten omwille van de afstand tussen wonen en werken. Algemeen lijkt het er dus op dat het verloop eerder te wijten is aan externe factoren dan factoren die gebonden zijn aan de school zelf. Enkele leerkrachten geven in dit verband namelijk expliciet aan dat de sfeer op school een reden is waarom men graag in de school zou willen blijven lesgeven.

“Dat [de goede sfeer tussen collega's] is me heel snel opgevallen. Eigenlijk al van bij het sollicitatiegesprek maar zeker daarna. De eerste schooldagen en de eerste maanden van mijn aanstelling merkte ik dat ik aan iedereen vragen kon stellen. Ik merkte meteen dat hier een heel open cultuur heerst waarbij ik dacht: ‘Ja, oké, dit is het. Hier zou ik het liefst willen blijven.’. Mogelijks verandert dit nog als ik het gevoel heb dat de uitdaging ergens anders

misschien interessanter wordt maar voorlopig zie ik dat wel zitten om hier zo lang mogelijk te blijven.”

Met betrekking tot het **professioneel leren van leerkrachten en veranderingen in de klas**, merken we dat leerkrachten open staan om bij te leren en hun klaspraktijk aan te passen. Bij het onderdeel omtrent professionele ontwikkeling kwam ook al eerder aan bod dat de directeur het belangrijk vindt om leerkrachten aan te zetten tot professionele ontwikkeling door: collegiale consultatie te stimuleren, in te zetten op co-teaching en leerkrachten te vragen om expertise en kennis te delen die ze opdeden naar aanleiding van een gevolgde nascholing. Hoewel enkele leerkrachten opmerken dat het niet altijd evident is om een nascholing te volgen tijdens de lesuren en collegiale consultatie nog niet bij alle leerkrachten ingang vindt, stellen we op basis van de interviews met de directeur en leerkrachten algemeen vast dat de inspanningen van de directeur positief onthaald worden en leerkrachten op basis van deze initiatieven en gevolgde nascholingen ook veranderingen doorvoeren in hun lespraktijk.

“Bijvoorbeeld met betrekking tot [project brede eerste graad] was er één dag nascholing rond activerende werkvormen. Dat was heel boeiend en dan hebben wij het schooljaar daarop die zes leerkrachten uit dat kernteam zelf die nascholing laten geven rond die activerende werkvormen met zo’n soort doorschuimsysteem met workshops. Dat heeft heel goed gewerkt en daar vind je nu toch wel overal wat de sporen en vruchten van terug.”

“Je moet jezelf in vraag blijven stellen. Dat is heel belangrijk. Dat je altijd groeimarge hebt. Zeker met die nieuwe instroom van leerlingen uit het bijzonder onderwijs die we hebben. Het zijn heel aparte manieren van werken. Dus ik moet daar rekening mee houden.”

“Bijvoorbeeld bij Frans dat wij ook een extra remediëringstraject hebben opgezet waarbij dan iedere week of om de week, afhankelijk van of ze luisteren of lezen hebben, dat ze dan extra thuis kunnen oefenen. En dan hebben we dat sinds dit jaar, en dat proberen we nu uit om zeg maar de leerlingen zo veel mogelijk te ondersteunen.”

Bijlage 1. Initieel gesprek directies eind augustus: themazetting

- Jaarplanning
 - o Strategisch schoolbeleid
 - o Rekrutering en selectie
 - o Opdrachttoewijzing
 - o Professionele ontwikkeling
 - o Leerkrachtevaluatie
 - o Beloningsmogelijkheden

- Belangrijke actoren
 - o Schoolteamleden (leidinggevend, leidinggevende leerkrachten, andere)
 - o Schoolbestuur
 - o Scholengemeenschap

- Beschikbare documenten
 - o Schoolvisie/pedagogisch project
 - o Schoolwerkplan
 - o Onthaalbrochure nieuwe leerkrachten
 - o Nascholingsplan
 - o Evaluatiereglement
 - o Functiebeschrijving
 - o Schoolreglement
 - o Voorbeeld van vacature
 - o Verslagen (bv. van selectie/rekrutering, evaluatieverslag)
 - o Andere?

Bijlage 2. Schema om informatie m.b.t. concepten uit onderzoeksmodel te verzamelen en aan te vullen

Variabele	Deelvariabele	Wat we al weten...
INTERNE CONTEXT	Onderwijs- net	Vooraf gekend
	Onderwijs- niveau	Vooraf gekend
	School- structuur	Grootte en complexiteit schoolbestuur en scholengemeenschap: Info uit interviews, observaties en documenten
	School- grootte	Vooraf gekend zie: http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/onderwijsstatistieken/the-mas-onderwijsstatistieken/leerlingenaantallen-basis-en-secundair-onderwijs-en-hbo5
	Leerling- populatie	Vooraf gekend zie: http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2016-2017_bao.pdf http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2016-2017_sec.pdf
	Culturele erfgoed	Normen en waarden, historiek, identiteit, leeftijd: Info uit interviews, observaties en documenten
	Schoolligging	Vooraf gekend
	Schooltype	Vooraf gekend
	Middelen	Vooraf gekend zie: http://www.agodi.be/nieuwe-omkadering-basisonderwijs Niet voor secundair onderwijs?

	Schoolprestatie	Doorlichtingsverslag indien aanwezig, databundel leerlingen (gegevens over prestaties van leerlingen in vervolgonderwijs, gegevens over instroom/uitstroom)
EXTERNE CONTEXT	Arbeidsmarkt	Info uit interviews, observaties en documenten
	Institutioneel – beleid	Info uit interviews, observaties en documenten
	Institutioneel – vakbond	Info uit interviews, observaties en documenten
SCHOOL- LEIDING	Ervaring	Info uit interviews, observaties en documenten
	Transformatieel	Info uit interviews, observaties en documenten
	Instructioneel	Info uit interviews, observaties en documenten
	Administratief	Info uit interviews, observaties en documenten
	Ondersteuning	Info uit interviews, observaties en documenten
	Gedeeld	Info uit interviews, observaties en documenten
SCHOOLKEN MERKEN	Formeel overleg	Info uit interviews, observaties en documenten
	Leerkrachtparticipatie	Info uit interviews, observaties en documenten
		Info uit interviews, observaties en documenten

	Professionele leergemeenschap	
	Leerkracht-autonomie	Info uit interviews, observaties en documenten
	Vertrouwen	Info uit interviews, observaties en documenten
	Gedeelde visie	Info uit interviews, observaties en documenten
SCHOOL- BELEID	Strategisch	Info uit interviews, observaties en documenten
	Personeelsbeleid	Info uit interviews, observaties en documenten
LEERKRACHT- KENMERKEN	Demografisch	Info uit interviews, observaties en documenten
	Functie	Info uit interviews, observaties en documenten
	Carrièrefase	Info uit interviews, observaties en documenten
	Vak	Info uit interviews, observaties en documenten
	Statuut	Info uit interviews, observaties en documenten
	Onderwijsopvattingen	Info uit interviews, observaties en documenten
	Doelmatigheidsbeleving	Info uit interviews, observaties en documenten
UITKOMSTEN LERAAR- NIVEAU	Welbevinden	Info uit interviews, observaties en documenten
	Professioneel leren	Info uit interviews, observaties en documenten

Leraren- verloop	Info uit interviews, observaties en documenten (o.a. databundel personeel)
Interactie tussen leraren	Info uit interviews, observaties en documenten
Verande- ringen in de klas	Info uit interviews, observaties en documenten

Bijlage 3. Interviewleidraad – directies en leerkrachten

DIRECTIES (focus op OV1, OV3 en OV4):

- Schoolstructuur:
 - o Samenstelling schoolbestuur (hoeveel scholen, welke scholen (niveau en locatie))
 - o Relatie met schoolbestuur
 - o Samenstelling scholengemeenschap
 - o Samenwerking scholengemeenschap
- Culturele erfgoed:
 - o Hoelang bestaat de school al?
 - o Zijn er de voorbije tien jaren grote veranderingen in de school geweest?
 - o Zijn er belangrijke zaken in de geschiedenis van de school die nog steeds een invloed hebben op de werking vandaag?
- Arbeidsmarkt
 - o Tekort aan leerkrachten?
 - o Scholen in de buurt die concurrentieel zijn bij het aantrekken van leerkrachten?
- Institutionele context:
 - o Beleid:
 - Welke aspecten in uit het onderwijsbeleid zijn cruciaal (stimulerend of beperkend) voor het strategisch en personeelsbeleid dat u kan voeren in de school?
 - o Vakbond
 - Hoe is de verhouding met de vakbondsafgevaardigden binnen de school?
- Schoolleiding:
 - o Ervaring
 - o Hoe zou u goed leiderschap omschrijven?
 - o Welke eigenschappen moet een leider in uw functie idealiter bezitten?
 - o Welke zijn uw sterke punten als u deze eigenschappen bij uzelf bekijkt?
 - o Welke zijn uw werkpunten als u deze eigenschappen bij uzelf bekijkt?
 - o Wat zijn uw belangrijkste taken als schoolleider binnen de school?
 - o Zijn er andere leidinggevenden binnen de school?
 - o Hoe worden de taken verdeeld onder de leidinggevenden? Weten leerkrachten bij wie zij waarvoor terecht kunnen?
 - o Hoe verloopt de samenwerking tussen de leidinggevenden?
- Schoolkenmerken:
 - o Formeel overleg:
 - Welke formele overlegmomenten zijn er binnen de school?
 - o Leerkrachtparticipatie:

- Hoe worden leerkrachten betrokken bij het strategisch en het personeelsbeleid?
 - Professionele leergemeenschap:
 - Hoe zou u de relatie of de sfeer tussen de leerkrachten omschrijven?
 - Wat is uw visie op samenwerking?
 - Wat vindt u belangrijke voorwaarden voor samenwerking?
 - Hoe wordt samenwerking gestimuleerd op school (formeel en informeel)?
 - Gezamenlijke verantwoordelijkheid
 - Gedeprivatiseerde praktijk
 - Reflectieve dialoog
 - Leerkrachtautonomie:
 - Hoe belangrijk vindt u de autonomie van leerkrachten en op welke vlakken?
 - Hoe tracht u die autonomie te stimuleren?
 - Gedeelde visie:
 - Kunt u de visie van de school omschrijven?
 - Hoe is deze tot stand gekomen?
 - Hoe draagt u deze uit als schoolleider?
- Schoolbeleid:
 - Strategisch beleid:
 - Wat zijn op dit moment de cruciale schooldoelen waar u aan werkt?
 - Hoe zijn deze doelen tot stand gekomen?
 - Hoe evalueert u of u de doelen bereikt?
 - Worden deze doelen aangepast? Wat is dan de aanleiding?
 - Hoe probeert u de concrete doelen te bereiken?
 - Personeelsbeleid:
 - Hoe pakt u selectie aan?
 - Hoe pakt u de opdrachttoewijzing aan?
 - Hoe pakt u leerkrachtevaluatie aan?
 - Hoe pakt u professionele ontwikkeling aan?
 - Hoe pakt u de waardering/beloning van leerkrachten aan?

LEERKRACHTEN (focus op OV2 en OV5):

- Leerkrachtkenmerken: (alle leerkrachten)
 - Welk vak heeft u binnen de school?
 - Welke andere taken neemt u op zich binnen de school?
 - Hoelang heeft u al les binnen de school? (vastbenoemd?)
 - Hoelang bent u al leerkracht?
 - Hoe zou u uw rol als leerkracht in de dagdagelijkse lespraktijk omschrijven?
 - Wat zijn uw sterke kanten als leerkracht?
 - Wat zijn uw werkpunten als leerkracht?
 - Kunt u leerlingen goed motiveren in uw lessen?

- Heeft u het gevoel dat u uw klassen goed in de hand kan houden? Een goed klasmanagement kan hanteren?
 - Kunt u gemakkelijk werk- en evaluatievormen toepassen in uw klassen die tegemoet komen aan de noden van de leerlingen?
- Schoolbeleid: (alle leerkrachten)
 - Strategisch beleid:
 - Wat zijn op dit moment de cruciale doelen waar de school aan werkt?
 - Hoe gebeurt dit?
 - Personeelsbeleid:
 - Selectie: (beginners en TADD)
 - Hoe vond uw aanwerving in de school plaats?
 - Welke vragen werden gesteld tijdens het sollicitatiegesprek?
 - Was u zelf tevreden over de manier van aanwerving?
 - Hoe bent u opgevangen tijdens uw beginperiode hier als leerkracht?
 - Opdrachttoewijzing: (TADD en ervaren)
 - Hoe gebeurt de opdrachttoewijzing aan leerkrachten in de school?
 - Wanneer wordt deze gecommuniceerd?
 - Leerkrachtevaluatie: (TADD en ervaren)
 - Heeft u een functiebeschrijving gekregen?
 - Zijn er op regelmatige basis functioneringsgesprekken?
 - Worden er ook evaluatiegesprekken gehouden?
 - Hoe verzamelt de directie informatie over uw praktijk/uw functioneren?
 - Is er een specifieke evaluatie geweest naar aanleiding van uw TADD-aanstelling?
 - Vindt u zelf dat u voldoende feedback krijgt omtrent uw functioneren? (formeel/informeel)
 - Professionele ontwikkeling: (alle leerkrachten)
 - Hoe belangrijk vindt u professionele ontwikkeling zelf als leerkracht?
 - Hoe wordt deze gestimuleerd in de school?
 - Waardering – beloning (alle leerkrachten)
 - Hoe weet u of men uw werk in de school waardeert?
 - Heeft u zelf het gevoel gewaardeerd te worden?
 - Krijgt u ook beloningen? Welke?
 - Afstemming personeelsbeleid (TADD en ervaren)
 - Heeft u zelf het gevoel dat de verschillende aspecten van personeelsbeleid afgestemd zijn op elkaar? Voorbeeld?
- Schoolleiding: (alle leerkrachten)
 - Wat zijn de sterke punten van de schoolleider?
 - Wat zijn werkpunten van de schoolleider?
 - Ondersteunt uw schoolleider uw dagelijkse (les)praktijk? Hoe doet hij/zij dit?

- Vertrouwt u de schoolleider?
- Weet u waarvoor u bij de schoolleider terecht kan?

- Schoolkenmerken: (alle leerkrachten)
 - Formeel overleg:
 - Welke formele overlegmomenten zijn er binnen de school?
 - Leerkrachtparticipatie:
 - Hoe worden leerkrachten betrokken bij het strategisch en het personeelsbeleid?
 - Professionele leergemeenschap:
 - Hoe zou u de relatie of de sfeer tussen de leerkrachten omschrijven?
 - Hoe wordt samenwerking gestimuleerd op school (formeel en informeel)?
 - Komen leerkrachten bij elkaar in de klas?
 - Overlegt u vaak met collega's? Waarover? Wanneer?
 - Vindt u zelf samenwerking belangrijk?
 - Leerkrachtautonomie:
 - Kan u voldoende zelf beslissen over uw klaspraktijk?
 - Gedeelde visie:
 - Kunt u de visie van de school omschrijven?
 - Hoe wordt deze gecommuniceerd naar leerkrachten en leerlingen, ouders?
 - Is het personeelsbeleid van de school ook afgestemd op de visie van de school? Hoe merkt u dit?

- Uitkomsten leraarniveau: (alle leerkrachten – behalve laatste twee vragen enkel TADD/ervaren)
 - Voelt u zich goed op school?
 - Zou u liever lesgeven op een andere school?
 - Bent u tevreden in uw job als leraar?
 - Zou u liever een andere job uitoefenen?
 - Voelt u zich thuis in het lerarenteam?
 - Wat zorgt er vooral voor dat u dagelijks met plezier komt werken?
 - Hoe probeert u als leraar bij te blijven met de nieuwe ontwikkelingen? (formeel en informeel leren)
 - Vakontwikkelingen
 - Meer algemene ontwikkelingen in onderwijs
 - Welke veranderingen in de klas hebt u recent doorgevoerd? Wat was de aanleiding hiervoor?

Bijlage 4. Observatieleidraad

Datum, tijdstip, plaats van observatie, activiteit, aanwezigen:

Beschrijvende gegevens (acties, gedrag, gesprek)

Reflectieve informatie (eigen bedenkingen, ideeën, vragen, bezorgdheden)