



PERSONEELSBELEID VANUIT SCHOOLPERSPECTIEF: EINDRAPPORT

Eva Vekeman, Melissa Tuytens en Geert Devos



PERSONEELSBELEID VANUIT SCHOOLPERSPECTIEF: EINDRAPPORT

Eva Vekeman & Melissa Tuytens

Promotor: Geert Devos

Research paper SONO/2020.OL2.3/5

Gent, juli 2020

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vekeman, E., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: Eindrapport. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie Eva.Vekeman@UGent.be; 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.

© 2020 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

| | |
|--|-----------|
| Voorwoord | 3 |
| DEEL I: Algemene inleiding | 4 |
| Aanleiding van het onderzoek..... | 4 |
| Doel van het onderzoek..... | 5 |
| Kort overzicht van de verschillende onderzoeksrapporten | 7 |
| Onderzoeksmethode | 14 |
| <i>Reviewstudie naar personeelsbeleid binnen onderwijs</i> | 14 |
| <i>Casestudieonderzoek</i> | 14 |
| DEEL II: Algemene discussie..... | 17 |
| Inleiding | 17 |
| Belangrijke thema's over de onderzoeksrapporten heen | 18 |
| 1. Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie | 18 |
| 2. De relativiteit en tegelijk het belang van interne schoolcontext om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken | 21 |
| 3. Strategisch personeelsbeleid: de bundeling van afzonderlijke personeelspraktijken | 27 |
| 4. Het onmiskenbare belang van leiderschap..... | 32 |
| 5. Culturele schoolkenmerken als belangrijke voedingsbasis voor strategisch personeelsbeleid | 36 |
| 6. Doelmatigheidsbeleving en onderwijsopvattingen van leraren: de complexe link met strategisch personeelsbeleid..... | 40 |
| 7. Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leerkrachten..... | 41 |
| 8. Strategische planning als eerste stap? | 45 |
| 9. Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid..... | 47 |
| DEEL III: Aanbevelingen voor praktijk en beleid | 50 |
| Aanbevelingen: 3 lijnen en 11 aanbevelingen..... | 51 |
| 1. Strategisch personeelsbeleid in scholen blijvend stimuleren en faciliteren | 51 |
| 2. Strategisch personeelsbeleid inbedden in de school..... | 57 |
| 3. Verder onderzoek naar strategisch personeelsbeleid mogelijk maken..... | 63 |
| Referenties | 65 |

Voorwoord

Het voorliggende rapport bevat een samenvatting en discussie van de gevonden onderzoeksresultaten binnen het onderzoek ‘Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief’ die in verschillende deelonderzoeksrapporten worden gerapporteerd. Dit onderzoek werd uitgevoerd door leden van de onderzoeksgroep ‘Bellon’ (BELeid en Leiderschap binnen Onderwijs) van de Universiteit van Gent in opdracht van de Minister van Onderwijs en Vorming in het kader van het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek (SONO).

Dit onderzoeksproject was niet mogelijk geweest zonder de bereidwillige medewerking van schoolleiders en teamleden (i.e. leerkrachten, zorgcoördinatoren) uit het basis- en secundair onderwijs en deelnemers vanuit scholengemeenschappen en/of schoolbesturen. Hierbij willen we dan ook in de eerste plaats deze betrokkenen danken voor hun deelname aan dit onderzoek. Daarnaast danken we ook de leden van opvolgingsgroep ‘SONO OD2: de leraar en de school als organisatie’ voor de feedback die ze verstrekt hebben tijdens de verschillende fases van dit onderzoek.

Het voorliggende onderzoeksrapport is opgebouwd aan de hand van 4 onderdelen. Ten eerste wordt de aanleiding, het doel en de aanpak binnen dit onderzoek beknopt gekaderd in een algemene inleiding (deel I). In deel II van dit rapport worden de belangrijkste onderzoeksresultaten overschouwd aan de hand van enkele overkoepelende thema’s waaruit een aantal aanbevelingen voor het beleid en de praktijk vloeien die in deel III besproken worden. Ten slotte sluit dit rapport af met een 4^{de} deel waarin de onderzoeksresultaten per onderzoeksrapport worden samengevat¹. Naast dit eindrapport wordt ook een inspiratierapport en online reflectietool uitgewerkt aan de hand waarvan inspirerende voorbeelden op het vlak van het voeren strategisch personeelsbeleid worden aangereikt.

¹ Deze samenvatting is gebaseerd op de beleidssamenvatting die ook deel uit maakt van elk SONO rapport dat telkens bestaat een Nederlandse samenvatting en een Engelstalige onderzoekspaper .

DEEL I: Algemene inleiding

Aanleiding van het onderzoek

De onderwijssector verandert vrijwel voortdurend en scholen worden geconfronteerd met diverse uitdagingen en dynamische en complexe problemen (bv. lerarentekort, uitstroom van jonge leraren) die een invloed hebben op het schoolbeleid en het personeel binnen scholen. In deze context wordt meer en meer het belang onderstreept van (strategisch) personeelsbeleid (of '(strategic) human resource management') (Leisink & Boselie, 2014; Loeb et al., 2012; Mercer et al., 2010; Runhaar, 2017; Smylie & Wenzel, 2006; Smylie et al., 2004). Strategisch personeelsbeleid is een benadering binnen personeelsbeleid die stelt dat personeelspraktijken best afgestemd zijn op de strategische planning van de school (i.e. missie, visie, organisatiedoelen (of prioriteiten)) en worden vertaald in één geïntegreerd systeem (Wright & McMahan, 1992). In deze benadering wordt bovendien aandacht geschonken aan het investeren in personeel door in te spelen op hun specifieke noden (Barney, 1991). Er is met andere woorden sprake van een strategisch personeelsbeleid als een 'gebalanceerde aanpak' (Boselie, 2014) aanwezig is. Deze gebalanceerde aanpak van personeelsbeleid binnen onderwijs houdt dus enerzijds rekening met een afstemming tussen het personeelsbeleid en de strategische planning van de school (en afstemming van personeelspraktijken onderling) en verliest anderzijds de specifieke noden van leerkrachten niet uit het oog (Vekeman et al., 2016).

Hoewel bestaand onderzoek naar verschillende geïsoleerde personeelspraktijken (bv. aanwerving, aanvangsbegeleiding, professionele ontwikkeling en leerkrachtevaluatie) verschillende interessante inzichten heeft opgeleverd, is er tot op vandaag weinig onderzoek dat zich richt op de manier waarop scholen werk maken van strategisch personeelsbeleid (Vekeman et al., 2016). Niettegenstaande het feit dat beperkte onderzoeksliteratuur aanwezig is, wijzen enkele auteurs op het feit dat personeelsbeleid in scholen vaak niet als strategisch kan bestempeld worden (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004; Rebore, 2010). Echter, in onderwijsonderzoek werd tot nu toe zelden rekening gehouden met de specifieke eigenschappen van de onderwijssector. Omwille van deze specifieke eigenschappen is het onderzoeken van personeelsbeleid complex en mogelijk anders dan in de private sector. Scholen stellen vaak verschillende doelen en prioriteiten die met elkaar kunnen conflicteren omwille van de vragen die ze krijgen vanuit verschillende stakeholdergroepen (in de school en buiten de school) (Leisink & Boselie, 2014). Daarnaast dienen scholen bij het vormgeven van personeelsbeleid rekening te houden met zowel interne (bv. structurele schoolfactoren zoals schoolgrootte of samenwerking binnen de scholengemeenschap) als externe context factoren (bv. de arbeidsmarkt en de institutionele context) (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004). Deze

zaken zorgen ervoor dat het voor scholen uitdagend is om werk te maken van een strategisch personeelsbeleid.

Echter, los van deze vaststelling blijven tot op vandaag verschillende vragen met betrekking tot personeelsbeleid binnen onderwijs onbeantwoord aangezien verschillende hiaten in de huidige literatuur kunnen vastgesteld worden. Zo is er in de eerste plaats nood aan reviewonderzoek dat over de verschillende personeelspraktijken heen een overzicht geeft van relevante factoren waarmee scholen rekening moeten houden wanneer zij hun personeelspraktijken en totale personeelsbeleid vormgeven. Tot op heden is onderzoek naar personeelsbeleid binnen onderwijs immers veelal beperkt tot studies die inzoomen op afzonderlijke en geïsoleerde personeelspraktijken zoals aanwerving, leerkrachtevaluatie of professionele ontwikkeling (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017; Vekeman, 2018). In de tweede plaats is het onvoldoende duidelijk in welke mate scholen een set van personeelspraktijken die gangbaar zijn binnen onderwijs (m.n. ‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’, ‘leerkrachtevaluatie’, ‘professionele ontwikkeling’ en ‘waardering en beloning’) strategisch vormgeven en welke interne en externe factoren hierbij belemmerend en/of bevorderend werken (cf. onderzoeksrapport 2). Ten derde weten we tot nu toe weinig met betrekking tot hoe verantwoordelijkheden op het vlak strategische planning en personeelspraktijken gedeeld worden en hoe opportuniteiten gecreëerd worden voor gedeeld leiderschap in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen (onderzoeksrapport 3). Ten vierde toont literatuuronderzoek aan dat meer onderzoek naar de relatie tussen culturele schoolkenmerken, schoolleiderschap en strategisch personeelsbeleid in scholen nodig is (cf. onderzoeksrapport 4). Ten vijfde stellen we vast dat er weinig studies uitgevoerd zijn die nagaan hoe het welbevinden en de verlooptententive van leraren gerelateerd zijn aan de mate waarin binnen de school werk gemaakt wordt van strategisch personeelsbeleid. Ten slotte, merken we dat hoewel internationaal onderzoek het belang van professioneel leren van leraren beklemtoont alsook de cruciale rol van personeelsbeleid om dit te stimuleren (Runhaar, 2017a), er tot nu toe weinig onderzoek voor handen is dat de link tussen personeelsbeleid en professioneel leren heeft blootgelegd binnen onderwijs (Evers & van der Heijden, 2011) (cf. onderzoeksrapport 5). Om tegemoet te komen aan de bovenstaande onderzoekshiaten, werden vijf onderzoeksdoelen naar voren geschoven die in wat volgt diepgaander worden besproken.

Doel van het onderzoek

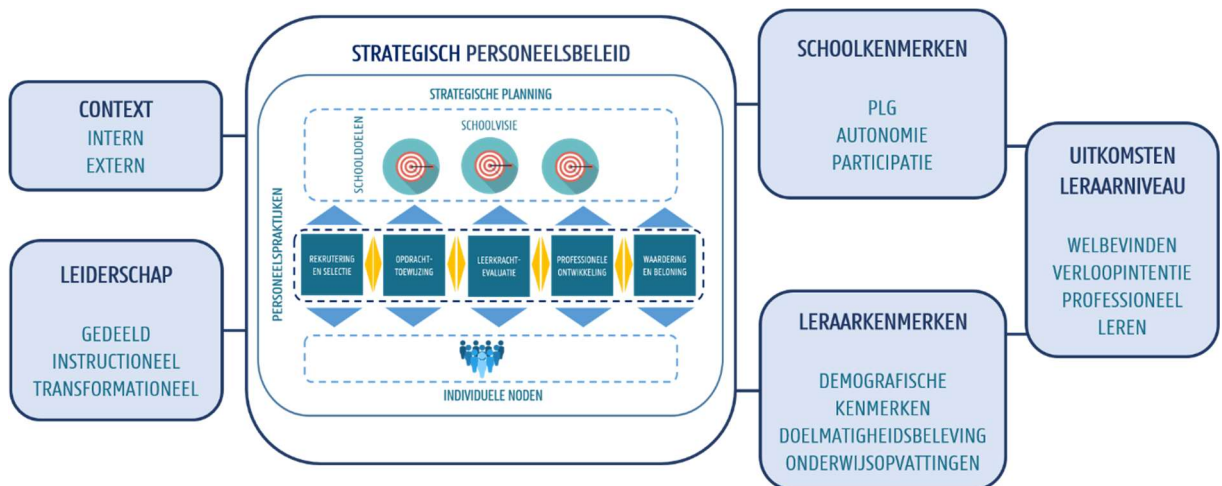
Het hoofddoel van dit onderzoeksproject is nagaan in welke mate personeelsbeleid binnen Vlaamse basis- en secundaire scholen als strategisch kan gezien worden, wat er voor zorgt dat Vlaamse basis- en secundaire scholen een set van personeelspraktijken strategisch installeren en tot wat een strategisch personeelsbeleid

binnen de school leidt. Het hoofddoel werd binnen dit onderzoeksproject opgesplitst in de volgende 5 onderzoeksvragen (zoals deze ook in het SONO meerjarenprogramma werden opgenomen):

- **Onderzoeksvraag 1 (OV1):** Hoe stemmen scholen de strategische planning en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met de interne en externe context?
- **Onderzoeksvraag 2 (OV2):** Wie neemt een leidinggevende rol op voor de strategische planning en het personeelsbeleid in Vlaamse scholen?
- **Onderzoeksvraag 3 (OV3):** Hoe ziet de wisselwerking tussen schoolkenmerken en het schoolbeleid in scholen eruit?
- **Onderzoeksvraag 4 (OV4):** Hoe is de relatie tussen de diverse componenten van schoolleiderschap, personeels- en strategisch beleid, kenmerken van scholen en van leerkrachten met hun welbevinden en hun professioneel leren?
- **Onderzoeksvraag 5 (OV5):** Hoe beïnvloeden schoolkenmerken de opvattingen van leerkrachten en hun doelmatigheid?

Om deze bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn verschillende onderzoeksrapporten uitgewerkt. Deze onderzoeksrapporten geven telkens een antwoord op 1 of meerdere van deze bovenstaande onderzoeksvragen. Op basis van een diepgaande reviewstudie naar personeelsbeleid binnen onderwijs die als startpunt diende voor dit onderzoeksproject (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) en gerichte literatuurstudies in functie van het beantwoorden van de specifieke onderzoeksvragen, werden de 5 vrij omvattende onderzoeksvragen telkens verfijnd in verschillende onderliggende en specifiekere onderzoeksvragen. Deze onderliggende onderzoeksvragen zullen in Deel II telkens worden toegelicht aan het begin van de samenvatting die we geven per onderzoeksrapport. Deze verschillende onderzoeksvragen worden samengevat in Figuur 1. In Figuur 1 werden bewust geen pijlen gebruikt die een mogelijke richting van het verband tussen de verschillende factoren aanduiden. In de samenvatting van de verschillende onderzoeksrapporten (zie Deel II) zal telkens aangeduid worden hoe het verband kan geïnterpreteerd worden.

Figuur 1. Overkoepelend onderzoeksmodel



Kort overzicht van de verschillende onderzoeksrapporten

Onderzoeksrapport 1: Personeelsbeleid in onderwijs: Een review van veelvoorkomende HRM praktijken in scholen²

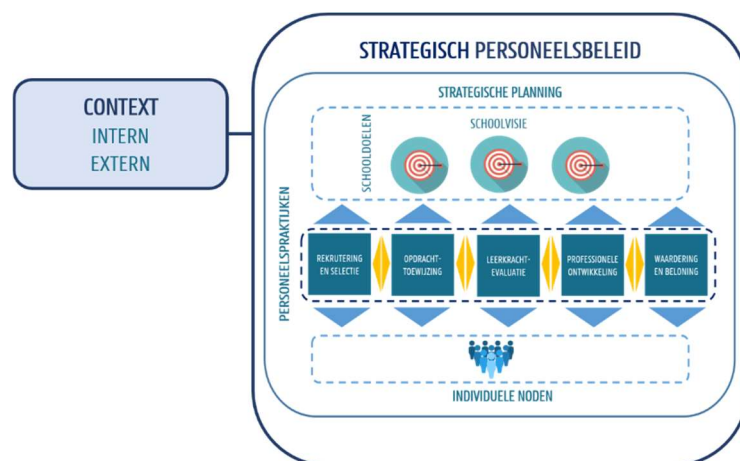
Het eerste onderzoeksrapport vormt het startpunt van het onderzoek binnen deze onderzoekslijn en omvat grondige reviewstudie waarin een overzicht gegeven wordt van de verschillende aspecten waar scholen rekening moeten mee houden wanneer zij hun personeelspraktijken en hun totale personeelsbeleid vormgeven. In deze reviewstudie werden volgende gerichte onderzoeksvragen naar voren geschoven:

1. Hoe wordt de HRM-praktijk gedefinieerd in de literatuur?
2. Welk deel van het managementproces wordt bestudeerd (beoogde, uitgevoerde of gepercipieerde)?
3. Welke externe contextvariabelen (markt en institutionele context) worden geïdentificeerd als faciliterend of beperkend?
4. Welke interne variabelen zijn belangrijk gezien de HRM-praktijk?

² Vanblaere, B.; Tuytens, M. & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Steunpunt Onderwijsresearch, UGent

5. Wat zijn de effecten van de HRM-praktijk voor leerkrachten (bekwaamheid, motivatie, gedrag)?
6. Welke variabelen kunnen gezien worden als opportuniteiten?
7. In welke mate worden ook (indirecte) uitkomsten van de HRM-praktijk benoemd voor de school, leerling, of maatschappij?
8. Welke andere variabelen die niet opgenomen zijn in de waardeketen, worden vernoemd in de literatuur?
9. Welke variabelen zijn belangrijk in deze studies over de HRM-praktijk? Een overzicht.

Onderzoeksrapport 2: Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie³



Het tweede onderzoeksrapport biedt een antwoord op de volgende onderzoeksvraag uit het meerjarenprogramma van onderzoekslijn 2.3: ‘Hoe stemmen scholen de strategische planning en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met de interne en externe context’. Deze breed geformuleerde onderzoeksvraag werd verder opgesplitst in 3 afgebakende onderzoeksvragen:

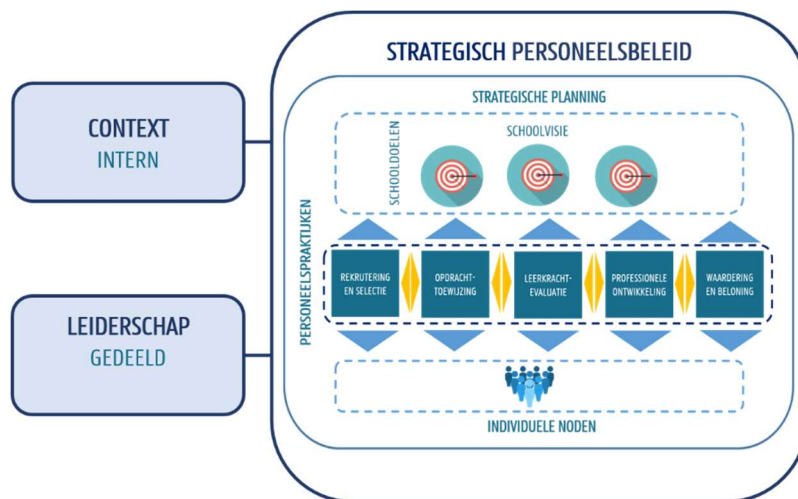
- 1) In welke mate zijn personeelspraktijken in scholen strategisch?

³ Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

- 2) Welke interne context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?
- 3) Welke externe context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?

Het is belangrijk te vermelden dat dit rapport het basis vormt voor de daaropvolgende onderzoeksrapporten. In de volgende onderzoeksrapporten steunen we namelijk op de inschatting van scholen op het vlak van strategisch personeelsbeleid die op basis van deze studie gemaakt werd. Op basis van de analyse in onderzoeksrapport 2 identificeerden we namelijk een groep van ‘excellent strategische scholen’ en een groep van ‘matig strategische scholen’. Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten.

Onderzoeksrapport 3: Gedeeld leiderschap en strategisch personeelsbeleid in scholen⁴



Dit onderzoeksrapport biedt een antwoord op de volgende onderzoeksvraag uit het meerjarenprogramma van onderzoekslijn 2.3: ‘Wie neemt een leidinggevende rol op

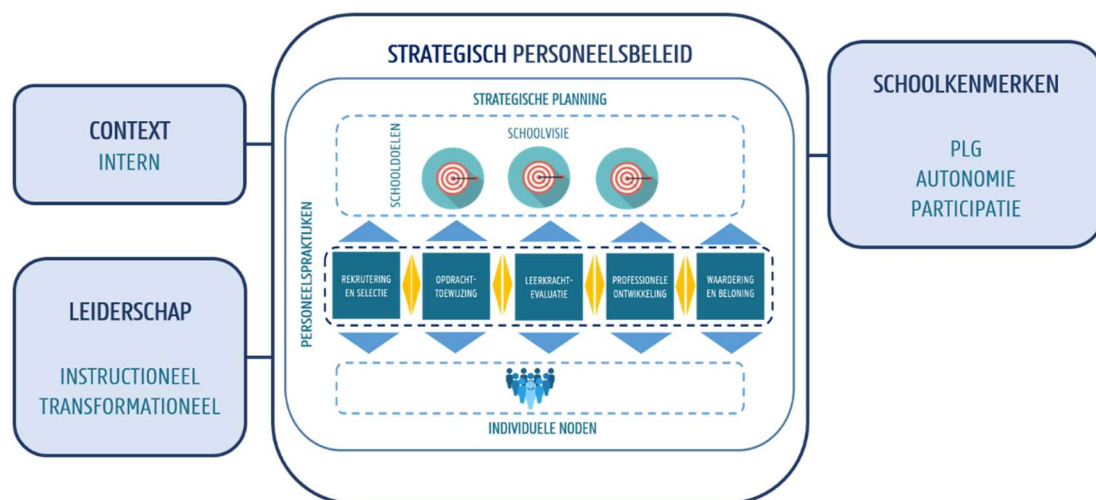
⁴ Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Steunpunt Onderwijsresearch, Gent.

voor de strategische planning en het personeelsbeleid in Vlaamse scholen?'. Meer bepaald worden in dit rapport 4 onderliggende onderzoeksvragen naar voren geschoven:

- 1) Hoe delen scholen verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelspraktijken?
- 2) In welke mate is het delen van verantwoordelijkheden verschillend tussen excellent en matig strategische scholen?
- 3) Op welke manier worden opportuniteiten gecreëerd voor gedeeld leiderschap in scholen?
- 4) In welke mate is het creëren van opportuniteiten voor gedeeld leiderschap verschillend tussen excellent en matig strategische scholen?

Los van deze onderzoeksvragen wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

Onderzoeksrapport 4: De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid⁵



In dit onderzoeksrapport gaan we dieper in op onderzoeksvraag 4 uit het meerjarenprogramma: 'Hoe ziet de wisselwerking tussen schoolkenmerken en het schoolbeleid in scholen eruit?'. Hierbij gaan we specifiek in op de relatie tussen culturele schoolkenmerken (m.n. PLG, autonomie en participatie) en schoolleiderschap (m.n. instructioneel en transformationeel leiderschap) en het strategisch personeelsbeleid in

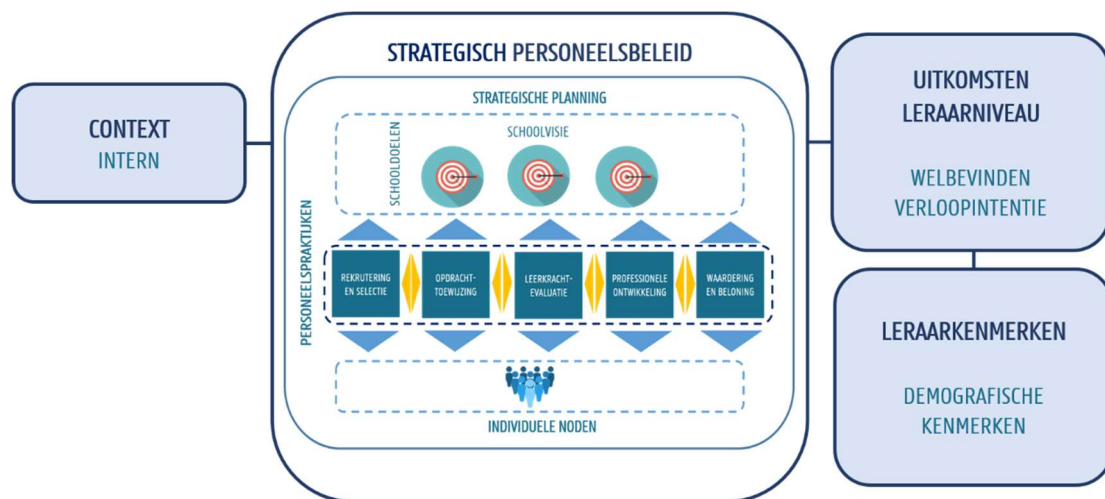
⁵ Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Vlaamse basis- en secundaire scholen. Daarbij is volgende centrale onderzoeksvraag leidend:

- 1) Welke school- en leiderschapskenmerken, of combinatie van kenmerken, houden verband met de mate waarin personeelsbeleid strategisch is in scholen?

Los van deze onderzoeksvraag wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

Onderzoeksrapport 5: Belangrijke job demands en job resources in relatie tot het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten⁶



In dit onderzoeksrapport focussen we specifiek op het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten. Daarmee proberen we een zicht te geven op de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 2 uit het meerjarenprogramma: ‘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 professioneel leren?’. Professioneel leren komt nog niet aan bod in dit rapport, maar wordt behandeld in rapport 6. Meer bepaald wordt in dit rapport op volgende onderzoeksvragen een antwoord geboden:

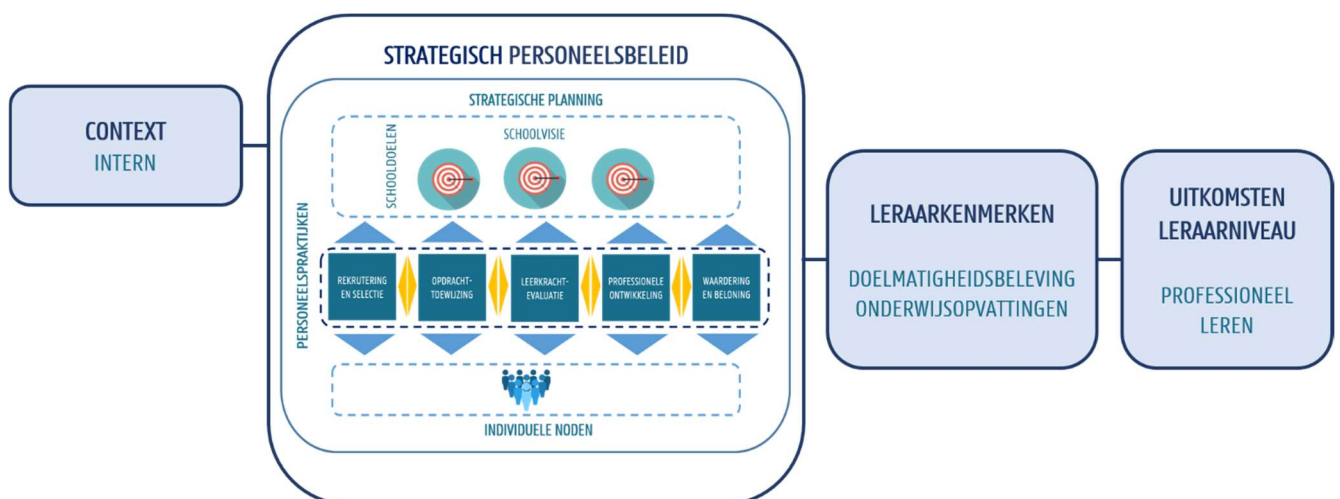
- 1) Hoe percipiëren leraren hun welbevinden en verloopintentie?

⁶ Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Belangrijke job demands en job resources in relatie tot het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

- a. In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?
 - b. In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 2) Welke job resources en job demands melden leerkrachten gerelateerd aan hun welbevinden en verloopintentie?
- a. In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?
 - b. In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 3) Wat doen schoolleiders om het welbevinden van leraren te stimuleren?
- a. In hoeverre is wat schoolleiders doen om het welbevinden te stimuleren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Los van deze onderzoeksvragen wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

Onderzoeksrapport 6: Stimulerende factoren voor het professioneel leren van leerkrachten in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen⁷



⁷ Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). *Stimulerende factoren voor het professioneel leren van leerkrachten in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

In dit onderzoeksrapport gaan we dieper in op enkele leerkrachtkenmerken en uitkomsten die centraal stonden binnen het onderzoeksmodel uit het meerjarenprogramma van de onderzoekslijn maar die in voorgaande onderzoeksrapporten nog niet aan bod zijn gekomen: onderwijsopvattingen en doelmatigheidsbeleving van leerkrachten en professioneel leren. Hoewel het niet evident is om deze variabelen in kaart te brengen op basis van een kwalitatieve dataverzameling pogen we in het voorliggend rapport op schoolniveau te rapporteren over de data die we hebben verzameld met betrekking tot deze twee leerkrachtkenmerken en uitkomst in relatie tot strategisch personeelsbeleid. Daarmee proberen we deels een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 2 en 5 uit het meerjarenprogramma: ‘Hoe is de relatie tussen de diverse componenten van schoolleiderschap, personeels- en strategisch beleid, structurele en culturele kenmerken van scholen en van leerkrachten met hun welbevinden en hun professioneel leren?’ en ‘Hoe beïnvloeden de structurele en culturele schoolkenmerken de opvattingen van leerkrachten en hun doelmatigheid?’. Concreet behandelen we in dit onderzoeksrapport volgende onderzoeksvragen:

- 2) Hoe percipiëren leraren in de school hun self-efficacy?
 - a. In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun self-efficacy verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 3) Hoe wordt de mate van oriëntatie op leren van leraren gepercipieerd in de school?
 - a. In hoeverre zijn de percepties omtrent de mate van oriëntatie op leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 4) Wat zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten in de school?
 - a. In hoeverre zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 5) Hoe worden kansen tot leren van leraren binnen de school gepercipieerd?
 - a. In hoeverre zijn de kansen tot leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Los van deze onderzoeksvragen wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

Onderzoeksmethode

Om bovenstaande onderzoeksvragen te beantwoorden en de verschillende variabelen in kaart te brengen die gepresenteerd werden in het onderzoeksmodel (zie Figuur 1) bestond dit onderzoek uit twee belangrijke onderzoeksluiken. In de eerste plaats werd een reviewstudie uitgevoerd en in de tweede plaats werd gebruik gemaakt van een reeks diepgaande casestudies. Hieronder zullen deze twee onderzoeksluiken nader worden toegelicht.

Reviewstudie naar personeelsbeleid binnen onderwijs

Dit onderzoek is van start gegaan met een reviewstudie waarin vier belangrijke personeelspraktijken worden belicht die bijdragen aan de bekwaamheid en de motivatie van leerkrachten: 1) personeelsinzet (i.e. ‘rekrutering en selectie’ en ‘opdrachttoewijzing’), 2) professionele ontwikkeling, 3) leerkrachtevaluatie en 4) waardering en beloning (Runhaar, 2017b). Aan de hand van deze reviewstudie werd per personeelspraktijk belicht wat zowel kwantitatieve als kwalitatieve studies tussen 2000 en 2016 als relevante factoren (zowel antecedenten als uitkomsten) hebben aangeduid. Voor een uitgebreide beschrijving van de methodologie verwijzen we naar Deel II. De resultaten per personeelspraktijk werden vervolgens naast elkaar gelegd om zo zicht te krijgen op variabelen die voor meerdere personeelspraktijken belangrijk zijn en dus voor een goed algemeen personeelsbeleid in scholen zorgen. Op deze manier konden we vooraleer het empirisch onderzoek op te zetten, nagaan welke belangrijke variabelen in kaart gebracht moesten worden in casestudieonderzoek.

Casestudieonderzoek

Op basis van dit reviewonderzoek en het meerjarenprogramma werden vervolgens diepgaande casestudies uitgevoerd in 12 basisscholen en 12 secundaire scholen binnen Vlaanderen. Casestudies laten toe om het strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen diepgaand te bestuderen. Deze 24 scholen werden bewust gekozen in functie van de onderzoeksdoelstelling. Ten eerste werd een oproep gelanceerd aan alle Vlaamse scholen. In deze oproep werd gevraagd om scholen aan te melden die reeds een specifieke aanpak hanteren met betrekking tot 1 of meerdere personeelspraktijken. Op basis van deze oproep konden zo 14 scholen geselecteerd worden. Ten tweede, selecteerden we 10 scholen op basis van eerdere onderzoekservaring en data die we hadden met betrekking tot de school op het vlak van personeelsbeleid en schoolleiderschap. Bij de selectie van deze cases werd verder rekening gehouden met een aantal kenmerken zoals onderwijsnet, schoolgrootte, leerlingenpopulatie (OKI), ligging van de school en onderwijsvorm (voor de

secundaire scholen) zodoende we ons konden baseren op een *gevarieerde set aan scholen*. Met deze steekproef streven wij niet naar representativiteit.

De 24 scholen die uiteindelijk werden geselecteerd, werden gedurende één volledig schooljaar onderzocht waarbij de dataverzameling op verschillende momenten gedurende het schooljaar plaatsvond. Een eerste set van 4 cases (2 basisscholen en 2 secundaire scholen) werd onderzocht aan de hand van een pilootstudie tijdens het schooljaar 2017-2018. Gebaseerd op hetzelfde format dat gebruikt werd tijdens de pilootstudie werden tijdens het schooljaar 2018-2019 bijkomend 20 cases (10 basisscholen en 10 secundaire scholen) onderzocht. Om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen van de verschillende variabelen in het onderzoeksmodel werden deze 24 scholen onderzocht aan de hand van *verschillende kwalitatieve databronnen*. Ten eerste werd aan de hand van semi-gestructureerde interviews zowel het perspectief van leidinggevenden op schoolniveau (o.a. directeur, adjunct-directeur, coördinatoren (bv. zorgcoördinator, graadcoördinator, jaarcoördinator), vakgroepvoorzitters) en (indien relevant) op bovenschools niveau (bv. voorzitter schoolbestuur⁸ en/of CODI van de scholengemeenschap)) als het perspectief van verschillende leerkrachten in rekening genomen worden. Aangezien de interviews met directie(leden) focusten zich op alle onderzoeksvragen uit het meerjarenprogramma, werden er per school 3 interviews ingepland met de schoolleider (een initieel gesprek, een tussentijds gesprek in het eerste semester en een slot interview aan het einde van het schooljaar). Bij de selectie van deze respondenten hadden we oog voor de diversiteit aan demografische kenmerken (bv. zowel beginnende als ervaren leerkrachten) en (in) formele functies van leerkrachten en leidinggevenden binnen de school. Ten tweede werd gestreefd om per school 3 observaties uit te voeren van relevante 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). Ten derde, om zicht te krijgen op bepaalde aspecten van het personeelsbeleid en de strategische planning binnen de school werd daarnaast ook een documentenanalyse uitgevoerd van volgende documenten: databundels m.b.t. leerlingen, databundel personeel, schoolreglement, pedagogisch project, schoolwerkplan, nascholingsplan, en de informatie voor beginnende leerkrachten. De documentenanalyse vertrok in elke case van deze documenten maar indien de onderzoeker informatie kreeg over andere relevante documenten doorheen de interviews of observaties werden deze bijkomend opgevraagd.

Om de verzamelde data te verwerken werd gekozen voor een *stapsgewijze en systematische analyseaanpak*. In een eerste stap werden alle afgenomen interviews getranscribeerd. Daarna werd op basis van de interviewleidraad een set van categorieën gecreëerd die gebruikt werd om de interviews te coderen in Nvivo. Verder werd telkens na

⁸ Met de term schoolbestuur verwijzen wij in dit rapport naar schoolbesturen binnen alle onderwijsnetten. Binnen het GO! is dit de scholengroep, binnen het gemeentelijk/stedelijk onderwijs betreft dit het gemeente- of stadsbestuur, binnen het provinciaal onderwijs gaat het om de provincieraad en binnen het vrij onderwijs gaat het om een vereniging zonder winstoogmerk.

het coderen van een interview (of een reeks van interviews) een samenvatting gemaakt per case (cf. 'interim case summary' (Miles & Huberman, 1994)) dat de basis vormde voor de verticale analyse (of 'within-case analysis') (Miles & Huberman, 1994). Afhankelijk van de onderzoeksvragen die werden behandeld in de afzonderlijke onderzoeksrapport werd voor een specifieke aanpak gekozen om de horizontale analyse (of 'cross-case analysis') van de data aan te pakken. In de verschillende onderzoeksrapporten wordt deze aanpak telkens nader toegelicht.

Met betrekking tot het verwerken en analyseren van de data vinden we het belangrijk om te vermelden dat we verschillende stappen hebben ondernomen om de *validiteit* van onze onderzoeksresultaten te waarborgen. Ten eerste, zoals eerder vermeld, werden hiertoe verschillende databronnen gebruikt (Stake, 1995). Wanneer verschillen werden opgemerkt tussen de informatie die we haalden uit de interviews en de informatie die we haalden uit de observaties en/of documenten, peilden we bij schoolleiders naar mogelijke verklaringen tijdens het 2^{de} of het 3^{de} interview. Ten tweede werd de validiteit van onze onderzoeksresultaten gewaarborgd door zowel het perspectief van de schoolleider, leerkrachten als andere betrokkenen mee te nemen (Patton, 1990). In de meeste scholen hebben we ervaren dat het perspectief van schoolleiders, leerkrachten en andere betrokkenen vrij gelijklopend was. Wanneer we verschillen tussen deze perspectieven opmerkten, hebben we de respondenten gevraagd om hiervoor mogelijke verklaringen te geven op basis waarvan we onze interpretatie konden bijsturen of verfijnen. Ten derde werd ruime tijd geïnvesteerd in het samen opstellen van de interviewleidraad en het codeerschema, enerzijds, en het lezen, herlezen en het bediscussiëren van de interviews binnen het onderzoeksteam (Patton, 1990). Door het aftoetsen van bepaalde beslissingen en interpretaties binnen onderzoeksteam (dat bestaat uit onderzoekers met ruime ervaring op het domein van leiderschap en schoolbeleid binnen Vlaanderen) hebben we er proberen voor zorgen dat de conclusies een werkelijke reflectie zijn van de verzamelde data. Ten slotte hebben we in termen van 'member checks' (Creswell, 2012), aan elke school een schooleigen feedbackrapport bezorgd dat gebaseerd werd op de verticale analyse. We hebben alle schoolleiders expliciet gevraagd om mogelijke misinterpretaties die zij opmerkten tijdens het lezen van het rapport te melden. Hoewel we niet van alle scholen reactie hebben gekregen, reageerden 16 van de 24 scholen positief. Door kort na het aflopen van de dataverzameling in de school aan elke school een feedbackrapport te bezorgen hebben we tegelijk gepoogd om een belangrijke meerwaarde te bieden voor de scholen die deelnamen aan dit onderzoek. Eerder onderzoek binnen onze onderzoeksgroep heeft ons immers geleerd dat indien scholen hier vooraf goed over geïnformeerd worden en consequent hier ook op het einde van het onderzoek aandacht aan besteed wordt, zij niet alleen sneller bereid zijn om aan het onderzoek mee te werken, maar hier zelfs uitdrukkelijk in geïnteresseerd zijn en graag hun medewerking verlenen. In dit feedbackrapport werden de verschillende variabelen binnen het onderzoeksmodel besproken en geïllustreerd met citaten van respondenten binnen de school om zodoende informatie te bieden aan scholen waaruit

stof tot overleg, reflectie en discussie kon voortvloeien binnen de school. Indien gewenst konden de deelgenomen scholen ook rekenen op een toelichting bij het feedbackrapport door de betrokken onderzoeker die het onderzoek in de school uitvoerde.

DEEL II: Algemene discussie

Inleiding

Hieronder zullen we de onderzoeksresultaten binnen dit onderzoeksproject bespreken aan de hand van 9 belangrijke overkoepelende thema's. Meer bepaald gaat het om volgende thema's:

- 1) Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie
- 2) De relativiteit en tegelijk het belang van interne schoolcontext om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken
- 3) Strategisch personeelsbeleid: de bundeling van afzonderlijke personeelspraktijken
- 4) Het onmiskenbare belang van leiderschap
- 5) Culturele schoolkenmerken als belangrijke voedingsbasis voor strategisch personeelsbeleid
- 6) Doelmatigheidsbeleving en onderwijsopvattingen van leraren: de complexe link met strategisch personeelsbeleid
- 7) Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leerkrachten
- 8) Strategische planning als eerste stap?
- 9) Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid


De reflectie aan de hand van deze thema's is gebaseerd op eerdere onderzoeksresultaten en dwarsverbanden die gelegd kunnen worden met ander

onderzoek binnen SONO⁹, de onderzoeksresultaten die gerapporteerd worden in de verschillende onderzoeksrapporten, bijkomende analyses op de data, onze eigen onderzoekservaring binnen de onderzochte scholen (i.e. formele en informele gesprekken en observaties binnen de school) en een reflectieve dialoog die op basis daarvan ontstond binnen het onderzoeksteam. Op deze manier pogen we een diepgaande discussie te geven van het onderzoek dat we hebben uitgevoerd en de meerwaarde van dit onderzoeksproject in de verf te zetten. Hoewel dit onderzoek tot belangrijke inzichten heeft geleid die ons begrip van personeelsbeleid binnen onderwijs heeft gevoed, erkennen we uiteraard ook dat dit onderzoek enkele beperkingen kent en er nog enkele vragen onbeantwoord blijven. Daarom zullen we ook telkens per thema de belangrijkste beperkingen en suggesties voor vervolgonderzoek bespreken.

Belangrijke thema's over de onderzoeksrapporten heen

1. **Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie**

Hoewel de onderzoeksliteratuur rond HRM in het onderwijs algemeen vrij beperkt is, hebben enkele auteurs erop gewezen dat personeelsbeleid in scholen vaak niet als strategisch kan bestempeld worden (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004; Rebore, 2010), er vaak geen sprake is van een geïntegreerd beleid waarbij verschillende praktijken afgestemd zijn op elkaar (Keep, 1993; Runhaar, 2017b) en personeelsbeleid kan gezien worden als een uitdagende taak voor scholen (Vekeman & Devos, 2019). Ook voorliggend onderzoek bevestigt deze eerdere onderzoeksresultaten. We stellen namelijk vast dat slechts in een beperkt aantal scholen in dit onderzoek alle vijf de personeelspraktijken die centraal stonden in dit onderzoek (m.n. 'rekrutering en selectie', 'opdrachttoewijzing', 'professionele ontwikkeling', 'leerkrachtevaluatie' en 'waardering en beloning') strategisch worden ingezet. Dit betekent dat we zelden zien dat alle 5 de personeelspraktijken afgestemd zijn op de strategische planning van de school én de individuele noden van leerkrachten. Echter, door in het voorliggende onderzoek op vijf verschillende personeelspraktijken in te zoomen (en personeelsbeleid in zijn geheel te bestuderen), merken we wel dat heel wat scholen duidelijke inspanningen leveren om bepaalde personeelspraktijken, zoals bijvoorbeeld 'professionele ontwikkeling', af te stemmen op de strategische planning van de school en/of de individuele noden van leerkrachten (cf. [onderzoeksrapport 2](#)). Hoewel dit te danken is aan de inzet van scholen

⁹  dit symbool wordt in de tekst gebruikt daar waar we belangrijke dwarsverbanden opmerken tussen het voorliggende onderzoek en onderzoek dat gevoerd werd door collega-onderzoekers binnen SONO.

zelf is dit mogelijks ook het gevolg van het belang dat onderwijsbeleid in Vlaanderen de laatste jaren besteed heeft aan een degelijk professionaliseringsbeleid (o.a. de invoering van het nascholingsplan en recent het professionaliseringsplan). Het is ook een feit dat traditioneel binnen onderwijs scholen vaker aandacht lijken te besteden aan professionele ontwikkeling in vergelijking met andere personeelspraktijken (bv. aanwerving of leerkrachtevaluatie) (Donaldson, 2013). In dit licht kan volgens ons het huidige beeld over personeelsbeleid in scholen ook deels genuanceerd worden en kan er volgens ons niet gesteld worden dat personeelsbeleid in scholen helemaal niet strategisch verloopt. Daarnaast zien we ook dat bepaalde personeelspraktijken (bv. opdrachttoewijzing) vrijwel in alle scholen afgestemd zijn op de individuele noden van leerkrachten ondanks het feit dat men nog niet altijd slaagt in het verbinden van deze praktijken aan de strategische planning van de school. In plaats van te stellen dat dit wijst op een niet-strategische aanpak zien we dit als eerste stappen in de richting waar ook het recent gelanceerde referentiekader voor Onderwijskwaliteit (Onderwijsinspectie, 2017) naar wijst (m.n. door volgende kwaliteitsverwachtingen voorop te stellen: ‘De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is’ en ‘De school ontwikkelt en voert een doeltreffend professionaliseringsbeleid en heeft hierbij specifieke aandacht voor beginnende teamleden’). We willen hier dus benadrukken dat scholen op de goede weg zijn, zeker omdat we er ons van bewust zijn dat scholen enerzijds vaak verschillende doelen en prioriteiten stellen die met elkaar kunnen conflicteren omwille van de vragen die ze krijgen vanuit verschillende stakeholdergroepen (in de school en buiten de school) (Leisink & Boselie, 2014) en ze anderzijds bij het vormgeven van hun personeelsbeleid rekening dienen te houden met zowel interne (bv. structurele schoolfactoren zoals schoolgrootte of samenwerking binnen de scholengemeenschap) als externe context factoren (bv. de arbeidsmarkt en de institutionele context) (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004). Het voorliggende onderzoek heeft ook in dit verband een belangrijke aanvulling geboden op het huidige onderwijsonderzoek door na te gaan welke interne en externe contextfactoren precies als belemmerend ervaren worden. Over het algemeen kunnen we op basis van dit onderzoek vaststellen dat vooral factoren gebonden aan de externe context van scholen als hinderlijk of belemmerend worden ervaren door scholen (cf. [onderzoeksrapport 2](#)) om één of meerdere personeelspraktijken af te stemmen op de strategische planning én de individuele noden van leerkrachten. Meer bepaald gaat het hier om factoren die gebonden zijn aan de arbeidsmarktcontext en de institutionele context. In wat volgt, zullen we achtereenvolgens ingegaan op deze twee externe contextfactoren.

Arbeidsmarktcontext

Als we kijken naar de factoren gebonden aan de arbeidsmarktcontext dan valt het op dat het ‘lerarentekort’ en de ‘kwaliteit van kandidaat-leerkrachten’ vaak genoemd worden als belemmerende factoren voor het rekruteren en selecteren van leerkrachten. Aangezien dit ook in eerder onderzoek naar personeelspraktijken (bv. opdrachttoewijzing,

leerkrachtevaluatie) binnen de Vlaamse context werd benadrukt (o.a. Devos, Tuytens, Deconinck & Staelens, 2016; Devos, van Petegem, Vanhoof, Delvaux, Vekeman, 2013; Devos, van Petegem, Vanhoof, Declercq, Delvaux, 2014; Vekeman, 2018), verrast deze vaststelling ons niet. Niettegenstaande biedt het volgens ons wel een belangrijke aanvulling op de huidige onderzoeksliteratuur. Op basis van de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) stelden we namelijk vast dat variabelen gerelateerd aan de arbeidsmarkt niet veelvuldig voorkomen in de huidige internationale onderzoeksliteratuur rond personeelsbeleid binnen onderwijs. In dit verband menen we dan ook dat het belangrijk is dat toekomstig onderzoek zich nog meer toespitst op de rol van arbeidsmarktfactoren wanneer strategisch personeelsbeleid onderzocht wordt binnen scholen. Hoewel dit onderzoek heeft vastgesteld dat een algemeen lerarentekort en een dalende kwaliteit van leraren het voeren van strategisch personeelsbeleid belemmert, zou nog diepgaander onderzocht kunnen worden op welke manier mogelijke regionale verschillen in het aanbod van leerkrachten een invloed hebben op de mogelijkheid van scholen om een strategisch personeelsbeleid te voeren. Eerder onderzoek buiten Vlaanderen toont namelijk aan dat de arbeidsmarktcontext van leraren sterk gelokaliseerd is en er dus met andere grote verschillen kunnen zijn tussen bepaalde regio's (bv. Engel & Cannatta, 2015). In dit verband toont ook onderzoek binnen de Franstalige regio van België aan dat de arbeidsmarkt van leerkrachten sterk gekenmerkt wordt door 'sub-markten' en dat Brussel moet gezien worden als een unieke arbeidsmarkt omwille van het feit dat er binnen deze regio enerzijds betere arbeidscondities zijn (m.n. grotere mogelijkheden tot stabiele opdrachten omwille van de demografische groei) en anderzijds de grootste concentratie kent van scholen die een kansarm leerlingepubliek kent (Duprieux, Delvaux & Lothaire, 2016). We hopen dus dat verder onderzoek het complexe samenspel van lokale arbeidsmarktfactoren (die mogelijks beïnvloed worden door aspecten zoals competitie tussen scholen, uitstraling van de school, ligging, evolutie van het leerlingenaantal) en strategisch personeelsbeleid kan blootleggen.

Institutionele context

Daarnaast zien we dat verschillende factoren gebonden aan de institutionele context genoemd worden als hinderlijk. Meer bepaald gaat het hier voornamelijk om factoren zoals 'de korte periode voorafgaand aan TADD' (twee jaar), 'wetgeving m.b.t. leerkrachtevaluatie', 'lerarenplatform' en 'beperkte middelen voor aanvangsbegeleiding en professionele ontwikkeling'. Ook de vaststelling dat factoren geboden aan de institutionele context belangrijk zijn om rekening mee te houden wanneer we naar personeelsbeleid binnen onderwijs kijken, bevestigt eerder onderzoek binnen Vlaanderen (Devos, Tuytens, Deconinck & Staelens, 2016; Devos, van Petegem, Vanhoof, Delvaux, Vekeman, 2013; Devos, van Petegem, Vanhoof, Declercq, Delvaux, 2014; Vekeman, 2018). Bovendien toonde ook de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) aan dat de institutionele context een belangrijke rol blijkt te spelen als we kijken naar internationaal onderzoek

m.b.t. afzonderlijke personeelspraktijken. Zo toont [onderzoeksrapport 1](#) aan dat ‘beleid’ een belangrijke rol blijkt te spelen voor de 4 onderzochte personeelspraktijken.



Dit laatste is iets wat ook ander onderzoek binnen SONO heeft vastgesteld (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018; Mombaerts, Vanlommel & Van Petegem, 2020). Mombaerts en collega's (2020) onderzoek (OL2.4) toont namelijk aan dat wetgeving, het systeem van TADD en vaste benoemingen en het daaraan gekoppelde gebrek aan flexibiliteit ervoor zorgt dat er weinig mogelijkheden ervaren worden door scholen op het vlak van personeelsbeleid. Ook Devos en collega's (2018) (SONO vrije ruimte) stelden vast dat schoolleiders niet steeds de keuzes maken die ze zouden willen maken in het voeren van een personeelsbeleid, omwille van bepaalde regels en wetmatigheden zoals vaste benoeming waardoor het bijvoorbeeld moeilijk is om sterke startende leraren aan boord te houden.

De reviewstudie toont aan dat ‘vakbond’ in zowel de review rond ‘personeelsinzet’ (i.e. rekrutering, selectie en opdrachttoewijzing) als ‘leerkrachtevaluatie’ als belangrijke variabele naar voren komt. In ons caseonderzoek konden we niet vaststellen dat de rol van de lokale vakbondsafgevaardigde (als onderdeel van de institutionele context) aangehaald werd als een bepalende factor. Tijdens de interviews met schoolleiders werd steeds bevraagd in welke mate de rol van vakbondsvertegenwoordigers een invloed uitoefenen op het personeelsbeleid dat gevoerd wordt binnen de school en bovendien werden ook enkele leerkrachten geïnterviewd die de rol van vakbondsvertegenwoordiger opnemen. Uit deze interviews concluderen we dat in de meeste scholen vakbondsafgevaardigden een formele rol opnemen, maar dat zij geen grote invloed uitoefenen op de genomen beslissingen. Zowel schoolleiders als vakbondsafgevaardigden in de scholen die wij onderzochten, lijken over het algemeen elkaar te respecteren in de rol die ze dienen op te nemen binnen personeelsbeleid. Bovendien stellen we vast dat leerkrachten los van de vakbondsafgevaardigden binnen de school ook andere kanalen kunnen aanspreken als ze iets wensen op te merken met betrekking tot personeelsbeleid. In de meeste scholen binnen ons onderzoek krijgen leerkrachten op verschillende manieren de kans om gehoord te worden met betrekking tot personeelsbeleidsbeslissingen. Ons onderzoek ging uiteraard wel niet in op de rol die vakbonden op beleidsniveau opnemen in bijvoorbeeld onderhandelingen omtrent collectieve arbeidsovereenkomsten en personeelsreglementering.

2. De relativiteit en tegelijk het belang van interne schoolcontext om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken

Zoals eerder gesteld hebben enkele onderzoekers gewezen op het feit dat scholen bij het vormgeven van hun personeelsbeleid (naast het rekening houden met externe factoren) ook kenmerken gebonden aan interne context (bv. structurele schoolfactoren zoals schoolgrootte of samenwerking binnen de scholengemeenschap) in acht dienen te nemen (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004). Dit konden we ook vaststellen op basis

van de uitgevoerde reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) die aantoont dat verschillende interne schoolcontextvariabelen in de empirische literatuur naar voren geschoven worden als belangrijk voor alle vier de onderzochte personeelspraktijken. Meer bepaald toont deze reviewstudie aan dat het gaat om: onderwijsniveau, de leerlingenpopulatie (SES) en schoolgrootte. Ten slotte wordt ook de ligging van de school voor de verschillende personeelspraktijken (met uitzondering van de personeelspraktijk ‘leerkrachtevaluatie’) als belangrijk gevonden. Op basis van het caseonderzoek stellen we algemeen vast dat deze vier interne contextfactoren slechts in een beperkte mate bepalend zijn voor de mate waarin scholen werk kunnen maken van strategisch personeelsbeleid. Echter, in lijn met eerder Vlaams onderzoek (Devos, Tuytens, Deconinck & Staelens, 2016; Vekeman, 2018) stellen we wel vast dat de rol van de scholengemeenschap en het schoolbestuur niet kan genegeerd worden wanneer gekeken wordt naar personeelsbeleid binnen Vlaamse scholen. In wat volgt zullen we achtereenvolgens ingaan op de vier belangrijkste interne contextkenmerken die geïdentificeerd werden op basis van de review, namelijk onderwijsniveau, leerlingenpopulatie, schoolgrootte en schoolligging. Tot slot zal ook ingegaan worden op de rol van de scholengemeenschap en het schoolbestuur omdat deze in het oog sprongen in het caseonderzoek.

Onderwijsniveau

Hoewel de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) wees op het belang van het onderwijsniveau, vonden we op basis van het casestudieonderzoek weinig evidentie voor het feit dat het onderwijsniveau direct gerelateerd zou zijn aan het vormgeven van strategisch personeelsbeleid of de uitkomsten hiervan voor leerkrachten. Hoewel we hier niet expliciet over gerapporteerd hebben in één van de onderzoeksrapporten, laat Figuur 1 op p.30 bijvoorbeeld zien dat zowel binnen de groep van onderzochte basisscholen als de groep van secundaire scholen exact 5 scholen als excellent strategisch¹⁰ en 7 scholen als matig strategisch werden geïdentificeerd. Verder merken we ook geen duidelijke verschillen tussen basis- en secundaire scholen op het vlak van welbevinden, verloopintentie of factoren die gerelateerd zijn aan het professioneel leren van leerkrachten (cf. [onderzoeksrapport 5 en 6](#)). We stellen echter wel enkele zaken vast die eerder indirect gerelateerd zouden kunnen zijn aan de mate waarin het voeren van strategisch personeelsbeleid mogelijk is binnen scholen. Zo stellen we enkele verschillen tussen basisscholen en secundaire scholen vast m.b.t. het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid (cf. [onderzoeksrapport 3](#)). Over het algemeen zien we namelijk dat in secundaire scholen verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid meer gedeeld worden binnen het

¹⁰ Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten.

leidinggevend team en/of met leerkrachten in vergelijking met basisscholen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat basisscholen vaak beperkte middelen ter beschikking hebben om formele leidinggevendenden aan te stellen in vergelijking met secundaire scholen (Devos, Tuytens, Leysen & Ysenbaert, 2013). Basisscholen betrekken daarentegen (omwille van hun kleinschaligheid) vaker leerkrachten bij de strategische planning in vergelijking met secundaire scholen. Deze resultaten liggen ook in de lijn met wat we vastgesteld hebben met betrekking tot de culturele schoolkenmerken binnen basis- en secundaire scholen. Zo merkten we namelijk op dat in lijn met eerder onderzoek (Louis et al., 2010; Heck, 1992) het voorkomen van een sterke professionele leergemeenschap en de aanwezigheid van een instructionele leider vaker voorkomt in de basisscholen die we onderzocht hebben. Hoewel dit niet altijd het geval is, is de leerkrachtenpopulatie in basisscholen vaak kleiner dan in secundaire scholen wat meer kansen biedt aan leerkrachten om samen te werken en het voor schoolleiders vaak haalbaarder is om de klaspraktijk van leerkrachten op te volgen.

Leerlingenpopulatie

Om rekening te kunnen houden met de socio-economische samenstelling van de leerlingenpopulatie, zorgden we er bij de selectie van scholen expliciet voor dat er ongeveer evenveel scholen met een hogere OKI (> 0.83 voor basisonderwijs; > 0.94 voor secundair onderwijs) als scholen met een lagere OKI (< 0.83 voor basisonderwijs; < 0.94 voor secundair onderwijs) deel uitmaakten van onze steekproef. In tegenstelling tot wat we konden verwachten op basis van de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)), vonden we op basis van het casestudieonderzoek en in lijn met eerder onderzoek in Vlaanderen (Vekeman, Devos & Valcke, 2016), geen evidentie voor het feit dat de leerlingenpopulatie direct gerelateerd zou zijn aan het strategisch vormgeven van personeelsbeleid binnen scholen. Hoewel we hier niet expliciet over gerapporteerd hebben in één van de onderzoeksrapporten, zien we namelijk dat zowel binnen de groep van scholen met een lage OKI iets meer dan de helft (m.n. 60%) als excellent strategisch werd geïdentificeerd als binnen de groep van scholen met een hoge OKI (m.n. 56%). Ook tijdens de gesprekken met schoolleiders en leerkrachten viel het ons niet op dat de leerlingenpopulatie binnen de school genoemd werd als een belangrijke factor die het vormgeven van het personeelsbeleid direct of indirect beïnvloedt. In [onderzoeksrapport 5](#) wordt wel naar de leerlingenpopulatie verwezen wanneer aan leerkrachten gevraagd wordt wat zaken zijn die hun welbevinden belemmeren. Daar zien we namelijk dat leerlingen met hoge zorgnoden genoemd worden als job demand (i.e. een kenmerk van de job dat mogelijks als stressvol wordt ervaren). Het is echter opvallend dat deze job demand vaker in scholen genoemd wordt met een lage OKI (m.n. in 3 scholen) in vergelijking met scholen met een hoge OKI (m.n. 2 scholen). Ook hier zien we dus niet dat het aantal leerlingen die aantikken op de onderwijskansenindicatoren samenhangt met de mate waarin leerkrachten de samenstelling van de leerlingenpopulatie als een belemmerende factor zien voor hun welbevinden.



Dit laatste strookt ook met onderzoek van Backers, Tuytens & Devos (2020) omtrent het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context (SONO vrije ruimte) dat tot de vaststelling komt dat een diverse leerlingpopulatie een bron van motivatie is voor vele leraren om in een grootstedelijke context te werken (hoewel het uiteraard ook voor heel wat uitdagingen zorgt). Ook hier werd met andere woorden niet besloten dat de leerlingpopulatie (die in dit onderzoek in alle scholen gekenmerkt werd door een hoge OKI) een negatieve invloed had op het welbevinden van leraren.

Schoolgrootte

Hoewel we op basis van onderzoeksrapport 2 vaststellen dat schoolgrootte in slechts een beperkt aantal scholen als een belemmerende factor wordt genoemd met betrekking tot het strategisch inzetten van bepaalde personeelspraktijken (bv. opdrachttoewijzing en leerkrachtevaluatie), vinden we over het algemeen weinig evidentie voor het feit dat schoolgrootte een grote rol speelt op het vlak van strategisch personeelsbeleid. Zo zien we bijvoorbeeld dat zowel binnen de groep van kleine scholen (i.e. BaO: < 270 - SO: < 600) als de groep van grote scholen (i.e. BaO: > 270 - SO: > 600) exact 5 scholen als excellent strategisch (i.e. 3 of meer personeelspraktijken worden afgestemd op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten) en 7 scholen als matig strategisch (i.e. 2 of minder personeelspraktijken worden afgestemd op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten) werden geïdentificeerd. Wel merken we op basis van onderzoeksrapport 3 op dat een grotere school (i.e. een groter leerlingenaantal) meer mogelijkheden en middelen creëert voor gedeeld leiderschap. Echter, op basis van onderzoeksrapport 5 stellen we vast dat de kleinschaligheid van een school over het algemeen genoemd wordt als een job resource als het gaat over het welbevinden van leerkrachten. In dit licht menen we dat het belangrijk is om in verder onderzoek de rol van schoolgrootte (en hiermee samenhangende factoren zoals teamgrootte of teamsamenstelling) diepgaander te onderzoeken.

Schoolligging

Hoewel op basis van de reviewstudie (cf. onderzoeksrapport 1) ook de ligging van de school een belangrijke rol blijkt te spelen op het vlak van personeelsbeleid binnen scholen, kon het casestudieonderzoek dit niet bevestigen. Niettegenstaande het feit dat iets meer dan de helft van de onderzochte scholen met een stedelijke ligging (i.e. 7 van de 12 scholen) erin blijkt te slagen een excellent strategisch personeelsbeleid te voeren in vergelijking met iets minder dan de helft van de onderzochte scholen met een landelijke of semi-stedelijke ligging (i.e. 5 van de 12 scholen), zijn de verschillen te klein om hierover een uitspraak te doen. Dit ligt ook in de lijn met eerder onderzoek in Vlaanderen door Vekeman, Devos en Valcke (2016). Over dit verschil wordt dan ook niet gerapporteerd in één van de onderzoeksrapporten. Ook op basis van onderzoeksrapport 2 kunnen we niet stellen dat de ligging van de school als een duidelijke belemmerende of bevorderende interne factor wordt gezien. Slechts twee landelijk gelegen scholen halen aan dat de ligging van de school

(m.n. aan de landsgrenzen) het extra moeilijk maakt om geschikte kandidaat-leerkrachten te rekruteren en te selecteren. Op basis van [onderzoeksrapport 5](#) stellen we wel vast dat in een beperkt aantal scholen door leerkrachten verwezen wordt naar de gunstige ligging van de school (bv. in een groene omgeving, een landelijke omgeving) als een bevorderende factor voor het welbevinden van leerkrachten. Hoewel het caseonderzoek dus geen belangrijke conclusies kan trekken op basis van de ligging van de school, menen we dat het belangrijk is om deze factor in verder onderzoek in rekening te blijven brengen. Zo zou verder onderzoek mogelijks rekening kunnen houden met fijnmazigere verschillen in de ligging van scholen (bv. woongemeenten, centrumsteden, toeristische gemeenten) op basis van de bestaande Belfiusclassificatie.

Scholengemeenschap en schoolbestuur

Hoewel dit niet als een belangrijke factor geïdentificeerd werd op basis van de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)), laat het casestudieonderzoek zien dat zowel de samenwerking met scholen binnen de scholengemeenschap als met het schoolbestuur een rol blijkt te spelen in de mate waarin het volgens schoolleiders mogelijk is om een strategisch personeelsbeleid te voeren. Zo toont [onderzoeksrapport 2](#) aan dat voornamelijk factoren die gerelateerd zijn aan de samenwerking binnen de scholengemeenschap en schoolbestuur genoemd worden als factoren die scholen enerzijds lijken te helpen in het installeren van (strategisch) personeelsbeleid en anderzijds ook soms belemmeren. Dit ligt volledig in lijn met eerder onderzoek waaruit blijkt dat scholengemeenschappen en schoolbesturen zowel een ondersteunende als een demotiverende factor kunnen zijn (Devos et al., 2005, 2010). Als schoolleiders binnen ons onderzoek spreken over de scholengemeenschap worden voornamelijk een constructieve samenwerking binnen de scholengemeenschap en de aanwezigheid van een mentor op scholengemeenschapsniveau als bevorderende factoren aangehaald. Het feit dat de scholen binnen de scholengemeenschap geografisch wijdverspreid liggen en er soms culturele verschillen zijn tussen de scholen binnen de scholengemeenschap lijken dan eerder belemmerend te werken. Met betrekking tot het schoolbestuur wordt vooral gewezen op het feit dat het schoolbestuur voldoende autonomie biedt en ondersteunend is naar schoolleiders toe met betrekking tot personeelsbeleid als bevorderende factoren. Het feit dat kandidaat-leerkrachten in sommige schoolbesturen centraal geregistreerd dienen te worden op het niveau van het schoolbestuur wordt daarentegen aangehaald als een belemmerende factor in een beperkt aantal scholen. Hoewel we hierover niet gerapporteerd hebben in één van de onderzoeksrapporten, tonen de data aan dat er geen duidelijke verschillen op te merken zijn tussen de groep van excellent strategische scholen en matig strategische scholen in de mate waarin ze naar de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur verwijzen als een belemmerende of bevorderende factor. Het is met andere woorden niet zo dat in de meerderheid van de excellent strategische scholen de scholengemeenschap of het schoolbestuur als een bevorderende factor wordt genoemd.

In beide groepen van scholen merken we dat zowel de scholengemeenschap als het schoolbestuur zowel als hinderlijk als bevorderlijk kan ervaren worden.



Deze vaststelling ligt deels in lijn met de resultaten van eerder onderzoek binnen SONO. Zo toonde het onderzoek naar stress en welbevinden van directeurs (SONO vrije ruimte) aan dat de autonomie die geboden wordt vanuit het schoolbestuur om zelf richting te geven aan beleid op school erg motiverend werkt voor de schoolleiders (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018). Hoewel schoolleiders bovendien vaak vanuit het schoolbestuur en de scholengemeenschap betekenisvolle ondersteuning, erkenning en waardering krijgen, voelen anderen zich belemmerd in hun autonomie, vooral vanuit het schoolbestuur maar ook vanuit de scholengemeenschap.

De analyse die in functie van onderzoeksrapport 3 werd uitgevoerd, toont aan dat in de groep van excellent strategische scholen slechts 2 van de 10 scholen verwijzen naar een betrokkenheid van de scholengemeenschap bij één of meerdere personeelspraktijken terwijl in de groep van matig strategische scholen 5 van de 14 scholen verwijzen naar een betrokkenheid van de scholengemeenschap voor één of meerdere personeelspraktijken (cf. Appendix V de Engelstalige onderzoekspaper). Bovendien merken we ook dat in die scholen waar een sterke samenwerking op het niveau van de scholengemeenschap wordt aangehaald op het vlak van personeelsbeleid (bv. gezamenlijke aanwervingsprocedure, gezamenlijke aanpak rond aanvangsbegeleiding) zowel positieve ervaringen als negatieve ervaringen worden geuit. Deze vaststellingen nopen ons tot verder onderzoek naar personeelsbeleid vanuit een perspectief dat het schoolniveau overstijgt. Op deze manier zouden we nog meer zicht moeten kunnen krijgen op belangrijke randvoorwaarden die maken dat een samenwerking op niveau van de scholengemeenschap strategisch is en ook door de verschillende scholen binnen de school als positief wordt ervaren. Aangezien zowel internationaal onderzoek als onderzoek binnen Vlaanderen aantoont dat er grote verschillen op te merken zijn in de mate waarin door autonomie aan scholen verleend wordt om hun personeelsbeleid vorm te geven (bv. DeArmond et al., 2010; Devos, Tuytens, Deconinck, Staelens, 2016; Liu & Johnson, 2006) menen we dat kenmerken zoals de mate van autonomie op het vlak van personeelsbeleid, leiderschap van coördinerend directeur van de scholengemeenschap en/of voorzitter van het schoolbestuur of algemeen directeur, samenstelling van het schoolbestuur, en/of de scholengemeenschap, onderliggende relaties tussen de scholen van de scholengemeenschap en/of schoolbestuur, of de grootte van de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur diepgaander zouden moeten onderzocht worden in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen. Zo toont recent onderzoek naar de implementatie van strategisch personeelsbeleid in Nederlandse scholen bijvoorbeeld aan dat grote schoolbesturen (meer dan 5000 leerlingen) lager scoren op het afstemmen van het personeelsbeleid op de strategische planning binnen de school dan schoolbesturen die tussen de 2500 en 5000 leerlingen tellen (Knies & Leisink, 2017). Bovendien zou het ook interessant kunnen zijn om te onderzoeken in welke mate het delen van visie en doelen op scholengemeenschapsniveau samenhangt met het delen van verantwoordelijkheden binnen de scholengemeenschap op het vlak van personeelsbeleid. We zien namelijk in een aantal cases in ons onderzoek dat daar waar de

strategische planning (deels) op schoolniveau wordt vormgegeven (bv. samen een visie uitwerken en doelen op lange termijn vooropstellen) de samenwerking op het vlak van personeelsbeleid ook sterk is uitgewerkt.

3. Strategisch personeelsbeleid: de bundeling van afzonderlijke personeelspraktijken

Omdat tot op heden onderzoek naar personeelsbeleid binnen onderwijs veelal beperkt was tot studies die inzoomen op afzonderlijke en geïsoleerde personeelspraktijken zoals aanwerving, leerkrachtevaluatie of professionele ontwikkeling (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017; Vekeman, 2018) en de kracht van strategisch personeelsbeleid vooral ligt in de afstemming van de afzonderlijke personeelspraktijken (Boselie, 2014) stelde dit onderzoek in de eerste plaats tot doel om personeelsbeleid te bestuderen als een bundeling van personeelspraktijken. Daarom zijn we op basis van de indeling in onderzoeksrapport 2 in onderzoeksrapport 3, 4, 5 en 6 ook verder gegaan met het onderscheid tussen excellent strategische scholen en matig strategische scholen. Dit betekent echter niet dat uit dit onderzoek geen conclusies te trekken zijn voor de aparte personeelspraktijken an sich of inspirerende praktijkvoorbeelden kunnen gedeeld worden. Voor een overzicht van enkele inspirerende praktijkvoorbeelden per afzonderlijke personeelspraktijk verwijzen we graag naar het inspiratierapport en de online reflectietool die ontwikkeld wordt in het kader van dit onderzoeksproject (www.perbelo.ugent.be). Hieronder zullen we kort ingaan op de belangrijkste resultaten over de onderzoeksrapporten heen voor de 5 personeelspraktijken die in dit onderzoek belicht werden.

Rekrutering en selectie

Op basis van onderzoeksrapport 2 stellen we vast dat ongeveer de helft van de scholen ‘rekrutering en selectie’ op een strategische manier trachten te installeren door zowel aandacht te besteden aan de strategische planning binnen de school als de individuele noden van leerkrachten. Dit betekent concreet dat deze scholen naast brede pedagogische en inhoudelijke kennis ook specifieke competenties van leerkrachten in rekening brengen die aansluiten bij de strategische planning wanneer ze een leerkracht zoeken en selecteren. Een school die tot doel stelt om sterk in te zetten op het aanbieden van gedifferentieerde instructie zal bijvoorbeeld bij het rekruteren en selecteren van leerkrachten in het bijzonder oog hebben voor de competenties van leerkrachten op dit vlak. Daarnaast zien we ook dat deze scholen inzetten op een informatierijke aanwervingsprocedure waarbij tijdens het selectiegesprek zowel informatie over de kandidaat-leerkracht wordt ingewonnen als informatie over de school (bv. informatie over

leerlingenpopulatie, visie, doelen, onderwijsaanpak) wordt gegeven aan de kandidaat-leerkracht. In vergelijking met de andere personeelspraktijken valt het echter wel op dat wanneer scholen niet slagen in een gebalanceerde aanpak voor deze personeelspraktijk ze eerder aandacht lijken te besteden aan de strategische planning (bv. door schoolspecifieke selectiecriteria naar voren te schuiven en vooral te focussen op wat de school nodig heeft tijdens het selectiegesprek) in plaats van te luisteren naar de noden van kandidaat-leerkrachten en bijvoorbeeld ook oog te hebben voor het feit dat de kandidaat-leerkracht ook de kans moet krijgen om de school te leren kennen tijdens het selectiegesprek. Verder laat onderzoeksrapport 2 ook zien dat voor deze personeelspraktijk de meeste belemmerende factoren worden aangehaald. Deze zijn zowel verbonden aan de externe context (bv. lerarentekort) als de interne context van scholen (bv. sterke geografische spreiding van scholen binnen de scholengemeenschap). Ten slotte stellen we, in lijn met eerder onderzoek (bv. Devos et al., 2016), vast dat verantwoordelijkheden op het vlak van ‘rekrutering en selectie’ vaak nog in handen ligt van de schoolleider (cf. onderzoeksrapport 3). Slechts in een kwart van de onderzochte scholen zien we dat deze verantwoordelijkheid gedeeld wordt met leden van het leidinggevend team waarbij we zien dat het vaak gaat om de adjunct-directeur die de schoolleider bijstaat tijdens het selectiegesprek. We zien bijvoorbeeld zelden dat leerkrachten betrokken worden bij het selecteren van leerkrachten en stellen vast dat waar het gebeurt het vaak om excellent strategische scholen gaat.

Opdrachttoewijzing

Met betrekking tot opdrachttoewijzing stellen we, net zoals voor rekrutering en selectie, vast dat ongeveer de helft van de scholen deze personeelspraktijk op een strategische manier trachten te installeren door zowel aandacht te besteden aan de strategische planning binnen de school als de individuele noden van leerkrachten. Hierbij zien we dat deze scholen specifieke competenties van leerkrachten in rekening brengen bij het toewijzen van opdrachten die aansluiten bij de strategische planning. Een basisschool die bijvoorbeeld wil inzetten op het aanleren van artistieke vaardigheden zal een leerkracht met expertise en interesse op dit vlak de opdracht geven om creatieve activiteiten met kinderen te begeleiden of klasleerkrachten daarin te ondersteunen. Daarnaast zien we dat deze scholen ook luisteren naar de wensen van leerkrachten zelf op het vlak van opdrachttoewijzing en er proberen voor te zorgen dat de opdracht inspeelt op waar de leerkracht zelf nood aan heeft. In tegenstelling tot de personeelspraktijk ‘rekrutering en selectie’ toont het onderzoek echter aan dat wanneer scholen niet slagen in een gebalanceerde aanpak ze eerder aandacht lijken te besteden aan de individuele noden van leerkrachten (bv. door te luisteren naar wensen op vlak van opdrachttoewijzing) in plaats van de strategische planning binnen de school voor ogen te houden (cf. onderzoeksrapport 2). Hoewel voor deze personeelspraktijk ook enkele belemmerende factoren verbonden aan de interne (bv. culturele verschillen binnen de scholengemeenschap) en externe context (bv. bekwaamheidsbewijzen) werden

aangehaald, worden er in vergelijking met de andere personeelspraktijken veel minder factoren genoemd die belemmerend werken. Ook voor deze personeelspraktijk bevestigt [onderzoeksrapport 3](#) eerder onderzoek (Devos et al., 2016) door te laten zien dat verantwoordelijkheden op het vlak van opdrachttoewijzing in de minderheid van de onderzochte scholen gedeeld worden binnen het leidinggevend team of met leerkrachten. Ten slotte is het belangrijk te vermelden dat we op basis van [onderzoeksrapport 5](#) vaststellen dat deze personeelspraktijk als enige genoemd werd door leerkrachten als resource (bv. een afwisselende opdracht) en demand (bv. een opdracht die niet aansluit bij de individuele noden) voor hun eigen welbevinden. Bovendien halen schoolleiders ook aan dat het aandacht besteden aan een goede opdrachttoewijzing stimulerend kan werken voor het welbevinden van leerkrachten. Hieruit concluderen we dat deze personeelspraktijk belangrijk is wanneer we het welbevinden van leerkrachten willen stimuleren (en willen vermijden dat ze uitstromen uit de school of het onderwijs).

Leerkrachtevaluatie

Net zoals bij de voorgaande personeelspraktijken stellen we vast dat ongeveer de helft van de scholen deze personeelspraktijk op een strategische manier trachten te installeren. In de praktijk betekent dit dat in deze scholen klasbezoeken en/of functioneringsgesprekken plaatsvinden waarbij zowel aandacht is voor de strategische planning binnen de school als de individuele noden van leerkrachten. Zo zal bij klasobservaties bijvoorbeeld gelet worden op het bereiken van specifieke schooldoelen (bv. hoekenwerk sterker uitwerken) die centraal staan binnen de strategische planning en zal tijdens het functioneringsgesprek ook ingegaan worden op de mate waarin leerkrachten al dan niet slagen in het bereiken van deze schooldoelen in hun klaspraktijk. Het aandacht schenken aan individuele noden van leerkrachten wordt daarnaast bijvoorbeeld bereikt door tijdens het functioneringsgesprek ook in te gaan op persoonlijke ontwikkelingsdoelen en samen op zoek te gaan naar manieren waarin leerkrachten hierin ondersteund kunnen worden. In lijn met de personeelspraktijk ‘opdrachttoewijzing’ zien we dat wanneer scholen niet slagen in een gebalanceerde aanpak ze eerder aandacht lijken te besteden aan de individuele noden van leerkrachten (bv. door te focussen op de ontwikkelingskansen van leerkrachten) in plaats van de strategische planning binnen de school voor ogen te houden (cf. [onderzoeksrapport 2](#)). Net zoals voor de personeelspraktijk ‘rekrutering en selectie’ merken we dat voor ‘leerkrachtevaluatie’ verschillende belemmerende factoren worden aangehaald die zowel verbonden zijn aan de externe context (bv. korte periode voorafgaand aan TADD, wetgeving rond leerkrachtevaluatie) als de interne context (bv. schoolgrootte) van scholen. Verder laat [onderzoeksrapport 3](#) zien dat verantwoordelijkheden op het vlak van leerkrachtevaluatie (net zoals voor ‘rekrutering en selectie’ en ‘opdrachttoewijzing’) niet vaak gedeeld worden binnen het schoolteam. Ook deze vaststelling bevestigt eerder onderzoek (bv. Devos et al., 2013; 2014). Echter, hier kunnen we niet stellen dat het louter een vrijwillige keuze is van scholen om verantwoordelijken beperkt te delen op dit vlak. De huidige wetgeving rond

leerkrachtevaluatie verplicht namelijk dat evaluatoren een hiërarchische positie hebben ten opzichte van leerkrachten wat er voor zorgt dat in veel basisscholen en in kleine secundaire scholen alleen de schoolleider als evaluator kan aangesteld worden. Hoewel we ten slotte op basis van [onderzoeksrapport 5](#) vaststellen dat leerkrachten ‘leerkrachtevaluatie’ noch als demand of resource zien voor hun welbevinden, merken we wel dat verschillende schoolleiders uit dit onderzoek deze personeelspraktijk als belangrijk zien om het welbevinden van leerkrachten te stimuleren (bv. door aan de hand van functioneringsgesprekken leerkrachten uit te dagen tot professionele ontwikkeling en te waarderen wat goed gaat).

Professionele ontwikkeling

In tegenstelling tot de vier andere onderzochte personeelspraktijken laat ons onderzoek zien (cf. [onderzoeksrapport 2](#)) dat de meerderheid van de onderzochte scholen ‘professionele ontwikkeling’ lijkt af te stemmen op de strategische planning én de individuele noden van leerkrachten. Dit betekent concreet dat professionele ontwikkelingsactiviteiten binnen deze scholen afgestemd zijn op de strategische planning en de individuele professionele ontwikkelingsnoden van leerkrachten. Zo zal een school die tot doel stelt om in te zetten op ‘teamteaching’ professionele ontwikkelingsinitiatieven aanbieden die het team op dit vlak kan professionaliseren (bv. door dit op een pedagogische studiedag aan bod te laten komen) maar zal men ook verdiepende professionele ontwikkelingsinitiatieven aanbieden op het vlak van teamteaching aan die leerkrachten die zich hier nog niet sterk genoeg in voelen. In deze scholen worden professionele ontwikkelingsactiviteiten met andere woorden niet lukraak gekozen voor zowel het volledige team als de individuele leerkrachten. In deze scholen weet men wat er nodig is om zowel het team als individuele leerkrachten te professionaliseren in functie van het bereiken van schooldoelen en individuele doelen. Bovendien stellen we in geen enkele school vast dat er geen aandacht wordt geschonken aan de individuele noden van leerkrachten bij het installeren van deze personeelspraktijk. De minderheid van scholen die niet slagen in een gebalanceerde aanpak stemmen deze personeelspraktijk met andere woorden wel af op de individuele noden van leerkrachten. Aangezien het TALIS-onderzoek voor Vlaanderen aantoonde dat professionele ontwikkelingsactiviteiten die tegemoet komen aan de persoonlijke ontwikkelingsbehoeften van leerkrachten ook vaker impact hebben op hun lesgeven (Van Droogenbroeck, et al., 2019), is dit een positieve vaststelling. Hoewel voor deze personeelspraktijk minder belemmerende factoren worden aangehaald in vergelijking met de personeelspraktijken ‘rekrutering en selectie’ en ‘leerkrachtevaluatie’ zien we dat hier vooral enkele belemmerende factoren gekoppeld aan de externe context worden aangehaald (bv. korte periode voorafgaande aan TADD, beperkte middelen voor professionele ontwikkeling en aanvangsbegeleiding). Ook deze bevinding is in lijn met het Vlaamse TALIS-onderzoek dat bijvoorbeeld belemmeringen vaststelde met betrekking tot ontoereikend budget voor professionele ontwikkeling (Van Droogenbroeck, et al., 2019). Verder toont [onderzoeksrapport 3](#) aan dat voor deze

personeelspraktijk het meest ingezet wordt op het delen van verantwoordelijkheden binnen het leidinggevend team en met leerkrachten. Dit betekent meestal dat de schoolleider in samenspraak met het leiderschapsteam prioriteiten op het vlak van professionele ontwikkeling bepaalt en het een gedeelde verantwoordelijkheid is om leerkrachten aan te zetten tot professionele ontwikkeling. Daarnaast zien we ook vaak dat leerkrachten gevraagd worden om mee na te denken over de invulling van het professionaliseringsplan en actief betrokken worden in het mee vormgeven van professionaliseringsinitiatieven (bv. door het trekken van een werkgroep, het geven van een interne workshop of het mee werken aan het organiseren van een pedagogische studiedag).

Waardering en beloning

In vergelijking met bovenstaande personeelspraktijken valt het op dat ‘waardering en beloning’ het minst (m.n. slechts in minder dan een kwart van de onderzochte scholen) strategisch wordt ingezet. Hier merken we dus op dat in de minderheid van de onderzochte scholen deze personeelspraktijk afgestemd is op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten door zowel aandacht te besteden aan het waarderen van individuele successen als het waarderen van het bereiken of streven naar schooldoelen. De meerderheid van de onderzochte scholen die niet slagen in een gebalanceerde aanpak lijken vooral aandacht te besteden aan het waarderen van het volledige team (bv. tijdens een personeelsvergadering of in een weekbericht alle leerkrachten complimenteren of een geschenk geven voor alle leerkrachten n.a.v. Dag van de Leerkracht) en het waarderen van individuele leerkrachten voor individuele successen (bv. tijdens informele gesprekken of tijdens jaarlijkse functioneringsgesprekken). In de meerderheid van de onderzochte scholen stellen we dus vast dat bij waardering en beloning vaak de strategische planning niet voor ogen wordt gehouden en waarbij dus het bereiken van specifieke schooldoelen nauwelijks gevierd of gewaardeerd wordt (cf. [onderzoeksrapport 2](#)). Verder is het opvallend dat -ondanks het feit dat scholen beperkte mogelijkheden hebben om personeel te waarderen en te belonen- scholen nauwelijks belemmerende factoren gebonden aan de interne of externe context noemen. Hoewel deze personeelspraktijk dus nauwelijks strategisch wordt ingezet ervaren scholen weinig tot geen belemmerende factoren. Niettegenstaande wijst [onderzoeksrapport 5](#) er wel op dat leerkrachten ‘waardering door de schoolleider’ als een belangrijke resource zien voor hun welbevinden en dat schoolleiders deze personeelspraktijk ook aanschouwen als een belangrijke stimulerende factor voor het welbevinden van leerkrachten. Deze resultaten wijzen op het feit dat hoewel scholen in het algemeen zich wel bewust lijken te zijn van het belang van individuele waardering ze tot nu toe nog weinig inzetten op het waarderen van successen op schoolniveau. Ten slotte merken we op het vlak van ‘waardering en beloning’ geen duidelijke trend op m.b.t. het delen van verantwoordelijkheden (cf. [onderzoeksrapport 3](#)). De mate waarin schoolleiders zich laten bijstaan door het

leidinggevend team en/of leerkrachten voor deze personeelspraktijk lijkt sterk te variëren van school te school. Verder onderzoek is in dit verband noodzakelijk om dit beter te begrijpen.

4. Het onmiskenbare belang van leiderschap

Sinds de start van dit onderzoeksproject gingen we er vanuit dat de rol van de schoolleider niet kon genegeerd worden wanneer we personeelsbeleid binnen scholen zouden gaan bestuderen. Eerdere onderwijsliteratuur toont namelijk aan dat de mogelijkheid om strategisch personeelsbeleid te installeren én de effectiviteit ervan sterk afhankelijk lijkt te zijn van de toepassing ervan door de schoolleider (Janssens, 2016; Leisink & Boselie, 2014; Vekeman, Devos & Valcke, 2016). Bovendien toont ook onderzoek buiten het onderwijsveld aan dat de rol van de leidinggevende in het implementeren van personeelsbeleid niet los kan gezien worden van zijn of haar leiderschapsstijl. Om te benadrukken dat de toepassing van personeelsbeleid samenhangt met leiderschapsgedrag van de leidinggevende, wordt daarom de laatste jaren door verschillende onderzoekers de term ‘people management’ gebruikt (Knies, 2012; Purcell & Hutchinson, 2007). De basis hiervoor is de gedachte dat personeelsbeleid en leiderschapsgedrag van leidinggevend en elkaar nodig hebben en versterken (Knies & Leisink, 2017). Zoals verwacht wees ook de uitgevoerde reviewstudie in het kader van dit onderzoeksproject (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) op de cruciale rol van schoolleiderschap. Meer bepaald stelden we op basis van het literatuuronderzoek vast dat, naast het belang van ervaring als demografisch kenmerk van de schoolleider, voornamelijk transformationeel leiderschap, onderwijskundig (of ‘instructioneel’) leiderschap en gedeeld leiderschap belangrijke leiderschapsstijlen zijn om te onderzoeken in relatie tot strategisch personeelsbeleid. In wat volgt, zullen we achtereenvolgens ingaan op wat we op basis van het casestudieonderzoek hebben vastgesteld m.b.t. onderwijskundig leiderschap, transformationeel leiderschap, gedeeld leiderschap en ervaring van de directeur. Omdat verschillende onderzoekers gewezen hebben op het belang van een combinatie van instructioneel leiderschap en transformationeel leiderschap zullen deze twee leiderschapsstijlen in wat volgt samen besproken onder de titel geïntegreerd leiderschap (of ‘integrated leadership’).



De onderzoekers van OL1.4 omtrent M-decreet onderzochten eveneens het belang van schoolleiderschap in relatie tot de bereidheid van het schoolteam om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen. Ook zij stelden vast dat een combinatie van verschillende leiderschapsdimensies hierbij belangrijk zijn. Meer bepaald vonden zij dat de combinatie van 1) educatief richting geven; 2) constructieve gesprekken voeren en 3) smart tools selecteren en ontwikkelen bevorderend werkt voor de bereidheid van het schoolteam om leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften op te nemen (Struyf, Verschuere & Van Mieghem, 2020a). Hierbij menen we in deze drie dimensies zowel transformationeel (richting geven, in gesprek

gaan) als instructioneel leiderschap (tools selecteren en ontwikkelen) te herkennen. Dit onderzoek toont dus ook aan dat geïntegreerd leiderschap belangrijk is.

Geïntegreerd leiderschap: niet enkel een taak van de schoolleider

Op basis van eerder onderzoek weten we dat een combinatie van zowel onderwijskundig leiderschap (dat gekenmerkt wordt door een sterke onderwijskundige sturing en een ondersteuning van het team) als transformationeel leiderschap (dat gekenmerkt wordt door de motivatie en het engagement dat hij of zij teweegbrengt bij zijn of haar team) belangrijk is. Onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap werken dus het beste in tandem of er is met andere woorden best sprake van ‘geïntegreerd leiderschap’ (Marks & Printy, 2003; Hallinger, 2011; Day, Gu & Sammons, 2016). Op basis van eerder onderzoek in Vlaanderen (Vekeman, Devos & Valcke, 2016) en de uitgevoerde reviewstudie in het kader van dit onderzoek (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) konden we verwachten dat geïntegreerd leiderschap ook belangrijk zou zijn in het kader van strategisch personeelsbeleid. Ook het uitgevoerde casestudieonderzoek lijkt deze verwachting te bevestigen maar biedt volgens ons ook een meer genuanceerd perspectief in vergelijking met eerder onderzoek. Op basis van [onderzoeksrapport 4](#) stellen we enerzijds vast dat een combinatie van instructioneel en transformationeel leiderschap in bepaalde gevallen (namelijk bij de afwezigheid van een sterke PLG) als een noodzakelijke conditie kan gezien worden voor het implementeren van excellent strategisch personeelsbeleid. Anderzijds toont de analyse ook aan dat onderwijskundig leiderschap geen noodzakelijke voorwaarde is voor het installeren van excellent strategisch personeelsbeleid. We zien namelijk ook scholen die excellent strategisch personeelsbeleid installeren en die gekenmerkt worden door 1) een sterke professionele leergemeenschap, 2) een participatieve besluitvormingscultuur en 3) de aanwezigheid van transformationeel leiderschap. Dit biedt volgens ons een meer genuanceerd perspectief op de link tussen schoolleiderschap en strategisch personeelsbeleid. Bovendien stelt het schoolleiders mogelijks gerust die vaak meer worstelen met het opnemen van een onderwijskundige leiderschapsstijl in vergelijking met een transformationele leiderschapsstijl (De Neve & Devos, 2016; Tuytens & Devos, 2011; Vekeman et al., 2016; Vanblaere & Devos, 2016). In navolging van Shatzer en collega’s (2014) erkennen we namelijk volledig dat het voor schoolleiders uitdagend is om beide leiderschapsstijlen te combineren. In dit verband toont ons onderzoek aan dat wanneer de onderwijskundige rol een (gedeelde) verantwoordelijkheid wordt van leerkrachten en/of leidinggevende leerkrachten (bv. coördinatoren) het opnemen van transformationeel leiderschap (in combinatie met het creëren van participatieve besluitvormingscultuur) voldoende kan zijn om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken binnen de school. In dit licht duidt onderzoeksrapport 4 volgens ons dus ook op het belang van gedeeld leiderschap. Voor schoolleiders is het vaak uitdagend om werk te maken van kwaliteitsvol onderwijskundig leiderschap omwille van het feit dat ze vaak onvoldoende professionele en vakdidactische kennis hebben om alle leerkrachten (die bijvoorbeeld in secundaire scholen lesgeven in verschillende vakken en in verschillende graden) te ondersteunen. In dit verband menen we - in lijn met Marks &

Printy (2003) - dat onderwijskundig leiderschap een gedeelde verantwoordelijkheid kan zijn binnen de school. Hoewel dezelfde redenering zou kunnen opgaan voor transformationeel leiderschap, impliceert volgens ons de aard van transformationeel leiderschap dat dit type leiderschap best zeker door het hoofd van de school (dus de schoolleider / directeur) wordt opgenomen (zie ook Devos, 2019). Aangezien transformationeel leiderschap het creëren van een soort norm voor de hele school inhoudt, waarbij alle belanghebbenden op dezelfde lijn moeten staan (Bass & Avolio, 1994), vinden wij het in navolging met Vanblaere & Devos (2016) belangrijk dat transformationeel leiderschap opgenomen wordt door de schoolleider.

In dit verband blijkt ook uit onderzoeksrapport 5 de belangrijke rol van transformationeel leiderschap in relatie tot strategisch personeelsbeleid. Dit onderzoeksrapport toont namelijk aan dat leerkrachten in matig strategische scholen wijzen op een gebrek aan steun door de schoolleider en het gebrek aan waardering vanuit de directie. In lijn met de resultaten van onderzoeksrapport 4 stellen we dus hier ook vast dat leerkrachten in matig strategische scholen minder transformationeel leiderschap ervaren dat investeert in de motivatie van leerkrachten en een ondersteunende omgeving creëert in de school (Hallinger, 2003). Opvallend is verder ook dat schoolleiders in excellent strategische scholen meer verwijzen naar het bieden van structuur of het consequent zijn als hen gevraagd wordt wat het welbevinden van leerkrachten stimuleert, terwijl schoolleiders in matig strategische scholen eerder aandacht blijken te besteden aan het geven van autonomie aan leerkrachten. Dit doet ons vermoeden dat schoolleiders in matig strategische scholen, al dan niet bewust, de verantwoordelijkheid eerder van zich afschuiven door het verlenen van autonomie in plaats van zelf een kader te schetsen waarbinnen participatie van leerkrachten mogelijk is.



Ook in dit verband menen we dat een dwarsverbinding kan gelegd worden met eerder onderzoek binnen SONO. Zo tonen Keppens & Spruyt (2016) binnen OL1.2 omtrent spijbelen aan dat een autoritatief schoolklimaat t.o.v. leerlingen -dat een veeleisende en gedisciplineerde aanpak met een responsieve aanpak combineert en inzet op zowel het bewerkstelligen van een vertrouwensrelatie met de leerlingen, door bijvoorbeeld het verlenen van inspraak, als het bewerkstelligen van ambitieuze leerdoelen en duidelijke regels- een positieve invloed heeft op de schoolbinding van de leerlingen wat een buffer tegen spijbelen vormt. We menen hierin een parallel te zien tussen deze bevinding met betrekking tot leerlingen met onze vaststelling dat het bieden van structuur en het consequent zijn door de schoolleider ten aanzien van leerkrachten het welbevinden van leerkrachten bevordert.

We menen dat het ‘bieden van structuur’ of ‘het consequent zijn’ van schoolleiders vereist dat ze een duidelijke langetermijnvisie hebben of in staat zijn om duidelijke doelen voorop te stellen (en dat is iets wat zowel een onderwijskundige als een transformationele schoolleider gemeen hebben (Hallinger, 2003)). Steunend op eerder onderzoek naar strategisch personeelsbeleid binnen Vlaanderen (Vekeman, 2018) besluiten we hieruit dat het uitstippelen van een langetermijnvisie en het stellen van duidelijke doelen (m.n. het werk maken van strategische planning) kan gezien worden als een eerste belangrijke stap om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken. Verder in dit rapport (cf.

overkoepelend thema: ‘Strategische planning als eerste stap’) wordt hier uitgebreider op in gegaan.

Gedeeld leiderschap als een opportuniteit

Voortbouwend op onderzoek buiten het onderwijsveld (Guest, 1987; Purcell & Hutchinson, 2007) wordt steeds meer het belang aangeduid van ‘gedeeld leiderschap’ in de context van strategisch personeelsbeleid. Aangezien schoolleiders lijken geconfronteerd te worden met hooggespannen verwachtingen vanuit diverse hoeken (bv. de overheid, de samenleving en/of het schoolbestuur) (Devos, Bellemans & Vanblaere, 2018; Kelchtermans & Piot, 2010; Mahieu, 2010; Mulford, 2010; Vandenberghe, 2008) wordt het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid meer en meer gezien als noodzakelijk om het implementeren van strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken (Milanowski & Kimball, 2010; Leisink & Boselie, 2014; Leisink & Knies, 2019; Vanblaere et al., 2017). Hoewel de laatste 20 jaar heel wat onderzoek gevoerd is naar gedeeld leiderschap (e.g. Gronn, 2008; Harris, 2009; Spillane et al., 2004; MacBeath, 2005; Spillane & Diamond, 2007; Leithwood et al., 2007; Thorpe et al., 2011), hebben weinig onderzoekers gefocust op de link tussen gedeeld leiderschap en strategisch personeelsbeleid binnen onderwijs (Leisink & Boselie, 2014). In dit opzicht vormt het voorliggende onderzoek dan ook een belangrijke aanvulling op de huidige onderzoeksliteratuur. In lijn met eerder Vlaams onderzoek (bv. Devos, van Petegem, Vanhoof, Declercq & Delvaux, 2014; Devos, van Petegem, Vanhoof, Delvaux & Vekeman, 2013; Devos, Tuytens, Deconinck & Staelens, 2016; Engel & Finch, 2015) laat [onderzoeksrapport 3](#) zien dat verantwoordelijkheden op het vlak ‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’ en ‘leerkrachtevaluatie’, om verschillende redenen (bvb. decretale bepalingen m.b.t. leerkrachtevaluatie) nog vaak in handen van de schoolleider liggen, terwijl verantwoordelijkheden op het vlak van ‘strategische planning’ en de personeelspraktijk ‘professionele ontwikkeling’ vaker gedeeld worden binnen het leidinggevend team. Daarnaast duidt onderzoeksrapport 3 op het feit dat verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid vaker gedeeld worden in scholen die een excellent strategisch personeelsbeleid installeren. Hoewel verder onderzoek nodig is om de resultaten van dit onderzoek te bevestigen op grote schaal, lijkt het er wel op dat schoolleiders die een strategisch personeelsbeleid installeren manieren hebben gevonden om hen te laten bijstaan in personeelsbeleid. Bovendien toont dit onderzoek ook aan dat excellent strategische scholen vaker verantwoordelijkheden geven aan teamleden enerzijds rekening houdend met lange termijn doelen en expertise van teamleden of anderzijds rekening houdend met de capaciteiten en de bereidheid van teamleden om verantwoordelijkheden op te nemen. Deze resultaten wijzen volgens ons op het belang van een doordachte (strategische) aanpak bij het delen van verantwoordelijkheden binnen scholen op het vlak van personeelsbeleid, wat tot nu toe vaak nog een gemiste kans blijkt

te zijn binnen matig strategische scholen die vooral op een pragmatische manier verantwoordelijkheden delen onder teamleden.



Ook ander onderzoek binnen SONO wijst op het belang van gedeeld leiderschap. Zo besluiten De Smet, Vanblaere, Ruys & Frijns (2020) binnen OL2.2 omtrent collectief leren met (externe) professionals dat scholen beter in staat zijn om collectief te leren wanneer er sterk beleidsvoerend vermogen is dat streeft naar betrokkenheid van leraren door middel van gedeeld leiderschap.

Ervaring van de schoolleider: een relatief kenmerk?

Hoewel we hierover niet in één van onze onderzoeksrapporten gerapporteerd hebben, laat de data van het casestudieonderzoek - in tegenstelling tot de reviewstudie (cf. onderzoeksrapport 1) - zien dat de ervaring van de schoolleider geen duidelijke rol speelt in de mate waarin personeelsbeleid strategisch geïnstalleerd wordt. Hoewel het gemiddeld aantal jaren ervaring van schoolleiders in matig strategische scholen iets hoger is dan in excellent strategische scholen (matig strategische scholen: 12 jaar; excellent strategische scholen: 10 jaar), zien we dat zowel scholen met schoolleiders met een zeer beperkte ervaring (bv. minder dan 1 jaar) als met een ruime ervaring als schoolleider binnen de school (bv. 18 jaar) geïdentificeerd werden als excellent strategisch op het vlak van het gevoerde personeelsbeleid. We gingen bovendien na of de eerdere ervaring van schoolleiders (dus vóór het opnemen van functie van directeur) binnen de school (bv. in de rol van leerkracht) in verband staat met de mate waarin er sprake is van een strategisch personeelsbeleid binnen de school, bijvoorbeeld omdat deze schoolleiders langer vertrouwd zijn met de school. Hierbij stellen we een klein verschil vast tussen beide groepen: in de groep van scholen met een matig strategisch personeelsbeleid zien we minder schoolleiders met ervaring in de school (de helft) dan in de groep met excellent strategische scholen (bijna 3/4e). Hoewel we op basis van het beperkt aantal onderzochte schoolleiders ook hier geen sterke conclusies kunnen uit te trekken, kan dit er op wijzen dat voldoende ervaring binnen de school bevorderend kan zijn om een strategisch personeelsbeleid te bewerkstelligen. We menen dan ook dat het belangrijk is dat ook in verder onderzoek aandacht besteed wordt aan de ervaring van schoolleiders binnen de scholen (bv. in de rol van schoolleider maar ook in andere rollen) en de mogelijke expertise die ze daarbuiten hebben opgedaan in leidinggevende rollen.

5. Culturele schoolkenmerken als belangrijke voedingsbasis voor strategisch personeelsbeleid

Verschillende auteurs benadrukken dat personeelsbeleid ingebed moet zijn in de culturele context van scholen (bv. Leisink & Knies, 2019). Ook op basis van de reviewstudie (cf. onderzoeksrapport 1) stellen we vast dat verschillende culturele schoolkenmerken kunnen geïdentificeerd worden die als ondersteunend kunnen gezien voor

personeelsbeleid binnen onderwijs. Bovendien wijst het uitgevoerde caseonderzoek op verschillende manieren op het belang van culturele schoolkenmerken als fundament voor strategisch personeelsbeleid. Hoewel ons onderzoek wijst op het belang van een combinatie of samenspel van deze schoolkenmerken (cf. thema 9: 'Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid'), zullen we hieronder ingaan op drie culturele schoolkenmerken die op basis van de review voor verschillende personeelspraktijken belangrijk bleken: autonomie, professionele leergemeenschap en participatie.

Enkel autonomie is niet genoeg

Hoewel de reviewstudie (cf. onderzoeksrapport 1) aantoont dat autonomie van leerkrachten een belangrijke factor is voor afzonderlijke personeelspraktijken zoals 'professionele ontwikkeling' en 'waardering en beloning', toont onderzoeksrapport 4 aan dat dit culturele schoolkenmerk geen noodzakelijke conditie blijkt te zijn voor het voeren van excellent strategisch personeelsbeleid. Eigenlijk hebben we in lijn met eerder onderzoek in Vlaanderen (bv. De Neve, Devos & Tuytens, 2015) vastgesteld dat in bijna alle scholen van ons onderzoek een grote mate van leerkrachtautonomie kon opgemerkt worden (dus zowel in excellent strategische scholen als matig strategische scholen). Op basis van onderzoeksrapport 5 merken we wel dat leerkrachten het krijgen van 'autonomie' (bv. in hun lespraktijk, planning, ontwikkeling van projecten, straffen van leerlingen) aanhalen als een belangrijke job resource (of energiebron) voor hun welbevinden. Echter, ook hier merken we niet op dat 'autonomie' als cultureel schoolkenmerk vaker genoemd wordt als resource in excellent strategische scholen in vergelijking met matig strategische scholen. Het is echter wel opvallend dat schoolleiders in matig strategische scholen meer verwijzen naar het geven van autonomie aan leerkrachten als een stimulerende factor voor het welbevinden in vergelijking met schoolleiders in excellent strategische scholen. Hoewel schoolleiders in excellent strategische scholen ook aangeven dat ze autonomie belangrijk vinden in het kader van welbevinden, halen ze ook aan dat het bieden van structuur en het consequent optreden ook een belangrijke factor is voor het welbevinden van leerkrachten. In dit opzicht menen we dat ons onderzoek suggereert dat autonomie belangrijk is maar dat het best verleend wordt aan leerkrachten binnen een duidelijk kader of in combinatie met duidelijke verwachtingen die op een autonome manier kunnen ingevuld worden. Dit resultaat komt ook sterk overeen met wat het onderzoek in het kader van Operatie Tarra (Departement Onderwijs en Vorming, 2016) heeft vastgesteld. Men stelde op basis van dit onderzoek namelijk vast dat er zich een paradox voordoet tussen de veel gestelde vraag naar meer autonomie voor scholen bij de implementatie van beleid en het gegeven dat daar waar die autonomie voorzien is, dit vaak gepaard gaat met een ervaring van planlast voor leerkrachten en schoolleider. Meer bepaald concludeerde men dat dit vooral het geval was wanneer de autonomie geboden werd zonder helder kader, duidelijke verwachtingen of ondersteuning.



Ook onderzoek van Backers, Tuytens & Devos (2020) lijkt dit vast te stellen. Hun onderzoek naar het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context (SONO vrije ruimte) toont namelijk aan dat leerkrachten een goede leider omschrijven als iemand die het evenwicht kan houden tussen sturing en autonomie. Bovendien toont hun onderzoek aan dat autonomie als zeer belangrijk wordt ervaren door leraren. Wanneer ze het gevoel hebben onvoldoende autonoom te kunnen handelen blijkt dit ervoor te zorgen dat ze geneigd zijn om de school te verlaten.

Professionele leergemeenschap (PLG) als stimulerende factor

In lijn met wat de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) aantoonde, wijst het casestudieonderzoek op het belang van een professionele leergemeenschap (i.e. een collaboratieve werkcultuur die gekenmerkt wordt door reflectieve dialoog, collectieve verantwoordelijkheid en gedeprivatiseerde praktijk) als een ondersteunende conditie voor het installeren van strategisch personeelsbeleid in scholen. Zo toont [onderzoeksrapport 4](#) aan dat een sterke professionele leergemeenschap (in combinatie met een participatieve besluitvormingscultuur binnen de school én transformationeel leiderschap) belangrijk is om te komen tot excellent strategisch personeelsbeleid. Echter, [onderzoeksrapport 4](#) laat ook zien dat excellent strategisch personeelsbeleid ook kan gerealiseerd worden in scholen die gekenmerkt worden door de afwezigheid van een sterke PLG wanneer zowel onderwijskundig als transformationeel leiderschap aanwezig is binnen de school. Deze resultaten lijken te suggereren dat daar waar geen PLG aanwezig is, dit opgevangen kan worden door onderwijskundig leiderschap en dit nog steeds gepaard kan gaan met excellent strategisch personeelsbeleid. Omgekeerd is het zo dat daar waar wel een sterke PLG aanwezig is, onderwijskundig leiderschap door de schoolleider niet meer noodzakelijk blijkt om gepaard te gaan met excellent strategisch personeelsbeleid. Dit resultaat suggereert dat het belangrijk is dat leraren op onderwijskundig vlak een kader aangereikt krijgen, maar dat dit zowel door collega's binnen een PLG als door een schoolleider kan gebeuren. Bovendien stellen we vast dat factoren die gebonden zijn aan de samenwerking binnen het schoolteam (bv. ondersteuning door collega's, constructieve samenwerking binnen het team) vaak genoemd worden door leerkrachten als belangrijke job resource (of energiebron) voor hun welbevinden en reductie van verloopintentie en dat onder andere het creëren van een PLG door schoolleiders wordt aangehaald als een stimulerende factor voor het welbevinden van leerkrachten (cf. [onderzoeksrapport 5](#)). Hoewel we niet vaststellen dat factoren die gebonden zijn aan het schoolteam vaker genoemd worden door leerkrachten als resource in excellent strategische scholen in vergelijking met matig strategische scholen is het wel opvallend dat schoolleiders in excellent strategische scholen meer de nadruk leggen op het belang van een sterke professionele leergemeenschap binnen de school als een factor om het welbevinden te stimuleren. Ook deze resultaten bevestigen volgens ons het pleidooi van Leisink & Boselie (2014) dat het creëren van een sterke professionele leergemeenschap en belangrijke stimulerende factor is om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken.

Participatie

Naast het belang van autonomie en een PLG wees de uitgevoerde reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) ook op het belang van leerkrachtparticipatie binnen de school als een ondersteunende conditie voor verschillende personeelspraktijken. Ook het casestudieonderzoek bevestigt dit. Zo stellen we op basis van [onderzoeksrapport 4](#) vast dat een participatieve besluitvormingscultuur (in combinatie met een sterke PLG en transformationeel leiderschap) een noodzakelijke conditie is voor het installeren van excellent strategisch personeelsbeleid en laat [onderzoeksrapport 3](#) zien we dat excellent strategische scholen verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid vaker delen met leerkrachten. Echter, ondanks het feit dat het belang van participatie binnen personeelsbeleid zowel door eerder onderzoek (bvb. participatie in beleidsvorming stimuleren om beschikbare kennis en ervaring te benutten, Leisink & Boselie, 2014) als dit onderzoek onderstreept wordt, stellen we tegelijk vast dat participatie van leraren over het algemeen vaak nog beperkt is op het vlak van de personeelspraktijken ‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’ en ‘leerkrachtevaluatie’ (cf. [onderzoeksrapport 3](#)). Bij het uitstippelen van de strategische planning, daarentegen, zien we over het algemeen dat schoolleiders zich laten bijstaan door leerkrachten, wat rijmt met literatuur die stelt dat strategische planning binnen scholen een professionele dialoog nodig heeft onder de vorm van leerkrachtparticipatie (Devos, 2019; Moxley, 2004; McHatton et al., 2011; Crittenden & Crittenden, 1997). Zoals verder in dit rapport ook zal toegelicht worden (cf. overkoepelend thema: ‘Strategische planning als eerste stap’) menen we dat het werk maken van strategisch personeelsbeleid begint met strategische planning. Het personeelsbeleid dient namelijk afgestemd te worden op de strategische planning binnen de school. Aangezien we vaststellen dat leerkrachten op dit moment reeds actief betrokken worden bij het opstellen van de strategische planning binnen de scholen zijn we van mening dat dit in de toekomst ook nog meer doorgetrokken kan worden naar de afzonderlijke personeelspraktijken, zeker in de sterke, stabiele scholen (Devos, 2019; Day, Gu & Sammons, 2016). Dit betekent echter niet dat we menen dat leerkrachten daarom autonoom personeelsbeleidsbeslissingen zouden moeten kunnen maken. We zien namelijk dat wanneer schoolleiders de verantwoordelijkheid op vlak van bijvoorbeeld opdrachttoewijzing of waardering volledig doorschuiven naar het team dat dit niet positief ervaren wordt door leerkrachten. Ook hier is het belangrijk om een duidelijk kader te schetsen voor leerkrachten op basis waarvan duidelijk is waar leerkrachten kunnen aan mee participeren en waar de schoolleider (eventueel samen met het leidinggevend team) de eindverantwoordelijkheid over heeft.



Ook onderzoek van Juchtmans, Smet & De Witte (2020) wijst op het belang van participatie door leraren bij het vormgeven van aanwendingsbeleid en -praktijk van SES-middelen (OL3.1). Hun onderzoek toont aan dat schoolleiders in veel scholen leraren raadplegen of om advies vragen over het inspelen op de aanwezige noden in de klassen via de aanwending van SES-middelen. Het onderzoek toont ook aan dat leraren de samenwerking met collega's omtrent hun differentiatieopdracht ook waarderen omdat dit hun professioneel functioneren bevordert, alsook hun gevoel van eigenaarschap omdat ze zo mee richting kunnen geven aan het schoolbeleid rond GOK in hun klas.

6. Doelmatigheidsbeleving en onderwijsopvattingen van leraren: de complexe link met strategisch personeelsbeleid

Op basis van de reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) konden we niet duidelijk vaststellen dat de doelmatigheidsbeleving en onderwijsopvattingen van leraren als belangrijke factoren geïdentificeerd zijn in eerder onderzoek in relatie tot strategisch personeelsbeleid. Binnen dit onderzoeksproject hebben we exploratief wel aandacht besteed aan deze twee leraarskenmerken. Op basis van Runhaar's (2017a) raamwerk veronderstelden we namelijk dat scholen via personeelsbeleid invloed kunnen uitoefenen op de doelmatigheid (of self-efficacy) en onderwijsopvattingen van leraren en dat deze twee kenmerken op hun beurt in verband staan met het professioneel leren van leraren. Ondanks deze verwachting vonden we op basis van het casestudieonderzoek (cf. [onderzoeksrapport 6](#)) geen onmiddellijke link tussen de doelmatigheidsbeleving, onderwijsopvattingen van leraren en het strategisch personeelsbeleid van scholen. Dit betekent echter niet dat we hieruit besluiten dat personeelsbeleid geen invloed heeft op de doelmatigheid of onderwijsopvattingen van leraren. Hoogstwaarschijnlijk heeft de manier waarop we deze twee kenmerken hebben onderzocht in onze kwalitatieve studie ervoor gezorgd dat we geen relatie konden vaststellen. In tegenstelling tot het meeste onderzoek dat doelmatigheidsbeleving en onderwijsopvattingen van leraren op een kwantitatieve manier (en op individueel niveau) in kaart heeft gebracht, werden beide leraarskenmerken omwille van pragmatische redenen in dit onderzoek op een kwalitatieve manier (en op schoolniveau) onderzocht. Bovendien is het mogelijk dat we bij het onderzoeken van de relatie tussen deze twee kenmerken en strategisch personeelsbeleid onderliggende mechanismen genegeerd hebben. Op basis van eerder onderzoek (bv. De Neve, Devos & Tuytens, 2015) weten we bijvoorbeeld dat scholen een invloed uitoefenen op de doelmatigheidsbeleving van leraren via de culturele schoolkenmerken (bv. autonomie en PLG).



Dit werd ook vastgesteld in het onderzoek van OL1.4 omtrent M-decreet. Struyf, Verschuere en Van Mieghem (2020b) stellen hier vast dat wanneer een doelgerichte samenwerking in de school voorop staat, dit samenhangt met een hogere doelmatigheidsbeleving ten aanzien van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften van leraren.

Daarnaast laat onderzoek binnen en buiten het onderwijsveld ook zien dat wanneer scholen strategisch personeelsbeleid installeren de opvattingen van een individuele leraar over het algemeen beter aansluiten bij de opvattingen die algemeen heersen binnen de school. Dit betekent met andere woorden dat leerkrachten beter 'passen' binnen de aanwezige schoolcultuur of een betere 'Person-Organisation' fit vertonen wanneer strategisch personeelsbeleid geïnstalleerd wordt (Boon & Den Hartog, 2011; Vekeman,

Devos & Valcke, 2019). In dit verband, menen we dat het belangrijk is dat verder onderzoek ook inzet op kwantitatieve en grootschaligere dataverzamelingen zodat deze leraarskenmerken ook op individueel niveau kunnen onderzocht worden en mogelijke onderliggende mechanismen mee in rekening kunnen genomen worden wanneer de relatie tussen doelmatigheidsbeleving, onderwijsopvattingen en strategisch personeelsbeleid onderzocht wordt.

7. Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leerkrachten

Tot nu toe zijn we in dit rapport vooral ingegaan op de mate waarin personeelsbeleid binnen Vlaamse basis- en secundaire scholen als strategisch kan gezien worden en wat ervoor zorgt dat Vlaamse basis- en secundaire scholen een set van personeelspraktijken strategisch installeren. Hiermee blijft echter de vraag onbeantwoord of het wel degelijk een verschil maakt om een strategisch personeelsbeleid te voeren of tot wat strategisch personeelsbeleid leidt. Hoewel in de Amerikaanse onderzoeksliteratuur een oriëntatie op profit-organisaties overheerst waarin ‘winst’ de ultieme graadmeter van opbrengsten is (Boxall & Purcell, 2011), toont onderzoek in de (semi)publieke en non-profitorganisaties inmiddels ook aan dat strategisch personeelsbeleid een positief effect heeft op het realiseren van de missie van deze organisaties (Gould-Williams, 2003). Onderzoekers hebben zich echter niet tevreden gesteld met het aantonen dat strategisch personeelsbeleid een bijdrage levert aan het realiseren van organisatiedoelen. De afgelopen jaren is vooral getracht beter te begrijpen waarom personeelsbeleid tot positieve effecten leidt voor zowel de organisatie als haar medewerkers. Echter, op recent onderzoek in het Vlaams basisonderwijs na – dat tot de vaststelling komt dat strategisch personeelsbeleid ervoor lijkt te zorgen dat leraren tevreden zijn over hun job en bijgevolg minder geneigd zijn om de school of het onderwijs te verlaten (Vekeman, Devos, Valcke & Rosseel, 2017) - is onderzoek naar de link tussen strategisch personeelsbeleid en uitkomsten voor leraren binnen het onderwijsveld eerder schaars. Ook op dit vlak biedt voorliggend onderzoek dan ook een belangrijke aanvulling op de huidige onderzoeksliteratuur. Op basis van de uitgevoerde reviewstudie (cf. [onderzoeksrapport 1](#)) hebben we er voor gekozen om in te zoomen op 3 belangrijke uitkomsten voor leraren: welbevinden, verlooptententive en professioneel leren. Hoewel dit onderzoek tot enkele interessante vaststellingen komt m.b.t. deze uitkomsten, willen we hier reeds erkennen dat het belangrijk is om in verder onderzoek ook te focussen op uitkomsten op gedragsniveau (bv. veranderingen in de praktijk of werkelijke uitstroom van leerkrachten) en ruimere opbrengsten voor scholen (bv. kwaliteit van onderwijs, schoolverbetering, prestaties van leerlingen). In wat volgt, zullen we de uitkomsten die centraal stonden binnen dit onderzoek bespreken op basis van de resultaten van het caseonderzoek. Het

welbevinden van leraren en verloopintentie zullen -we gezien het feit dat beide nauw verbonden zijn met elkaar- samen bespreken.

Personeelsbeleid als slechts één van de belangrijke factoren in relatie tot het welbevinden en verloopintentie van leerkrachten

Op basis van eerder onderzoek weten we dat personeelsbeleid kan leiden tot een verhoogd welbevinden (Van De Voorde, Paauwe & Veldhoven, 2012) en een verlaagde verloopintentie (Wheeler, Harris & Harvey, 2010). We weten bovendien dat de relatie tussen personeelsbeleid en welbevinden sterker is wanneer gekeken wordt naar een bundeling van personeelspraktijken (zoals wij in dit onderzoek hebben gedaan) dan voor individuele personeelspraktijken (Van De Voorde, et al., 2012). Verder is er ook onderzoek dat vaststelt dat personeelsbeleid 'job resources' (d.i. positieve kenmerken van de job en omgeving van de job) beïnvloedt en zo ook het welbevinden stimuleert (Snape & Redman, 2010). Echter, de relatie tussen personeelsbeleid en welbevinden is complex (Peccei, 2004) en slechts beperkt onderzocht binnen de onderwijscontext (Vermeeren, 2014). In dit verband biedt het voorliggend onderzoek dan ook een belangrijke aanvulling op de huidige onderzoeksliteratuur door na te gaan in welke mate job demands (d.i. kenmerken van de job en de omgeving van de job die mogelijks als stressvol worden ervaren en die een negatief effect kunnen hebben op welbevinden) en job resources in verband staan met strategisch personeelsbeleid.

Zoals bovenstaande titel reeds doet vermoeden, stellen we op basis van het casestudieonderzoek vast dat bepaalde aspecten van het gevoerde personeelsbeleid (bv. opdracht binnen de school) slechts beperkt aangehaald worden door leerkrachten als 'job demands' (cf. [onderzoeksrapport 5](#)). Bovendien merken we zo goed als geen verschil tussen het gemiddeld aantal job resources dat leerkrachten melden in excellent en matig strategische scholen. We merken wel een licht verschil in het aantal gemelde job demands tussen excellent strategische scholen en matig strategische scholen waarbij bijvoorbeeld de opdracht (bv. sluit niet aan bij de noden van de leerkracht) binnen de school vaker als job demand genoemd wordt in matig strategische scholen. Hieruit concluderen we dat het gevoerde personeelsbeleid binnen scholen voor leerkrachten niet direct als de belangrijkste job resource of job demand wordt zien. Als we de resultaten uit dit onderzoeksrapport overschouwen zien we daarentegen wel dat het schoolteam één van de belangrijkste resources is voor leerkrachten. Meer bepaald stellen we - in lijn met eerder onderzoek (bv. Aelterman et al., 2003; Struyve, Daly, Vandecandelaere, Meredith, Hannes & De Fraine, 2016; Thomas, 2019) - vast dat factoren die gebonden zijn aan de samenwerking binnen het schoolteam (bv. ondersteuning door collega's, constructieve samenwerking binnen het team) vaak genoemd worden door leerkrachten als belangrijke job resource (of energiebron) voor hun welbevinden en reductie van verloopintentie (cf. [onderzoeksrapport 5](#)). Ook dit resultaat bevestigt opnieuw het belang van een sterke professionele leergemeenschap, zoals ook eerder werd aangehaald. Ook het contact met leerlingen blijkt uit onderzoeksrapport 5 cruciaal te zijn. Dit werd eerder ook aangetoond

door Skaalvik & Skaalvik (2015). Verder valt het op dat de factor ‘werkdruk’ het meest genoemd wordt als job demand die het welbevinden beïnvloedt, wat in lijn is met eerder onderzoek (o.a. Betoret & Artiga, 2010). In lijn met eerder onderzoek (o.a. Betoret & Artiga, 2010) merken we bovendien dat leerlingen ook vaak genoemd worden als job demand waarbij bijvoorbeeld verwezen wordt naar moeilijke klassen, hoge zorgnoden, gebrek aan enthousiasme.



Het is opvallend dat deze belangrijkste resultaten sterk overeenkomen met hetgeen wat ander SONO onderzoek naar de loopbaan van leraren (OL2.4) heeft vastgesteld. Mombaerts en collega's (2020) hun onderzoek toont namelijk aan dat onder andere 'relaties en ondersteuning van collega's' en 'engagement voor leerlingen' vaak genoemde beïnvloedende factoren zijn die maakt dat leraren kiezen om leraar te blijven. Bovendien stellen ze vast dat 'werkdruk' als een belangrijke factor kan gezien worden in de keuze om het lerarenberoep te verlaten.

Wanneer we ook rekening houden met het perspectief van schoolleiders (zoals we deden in [onderzoeksrapport 5](#)) dan zien we dat schoolleiders veel belang hechten aan acties die het welbevinden kunnen bevorderen (hoewel ze ook aangeven dat dit niet altijd gemakkelijk is aangezien ze erkennen dat het lesgeven een belastende job is). Meer bepaald laat ons onderzoek zien dat schoolleiders hiervoor verwijzen naar personeelsbeleid, leiderschap, culturele en structurele schoolkenmerken en strategische planning. Bovendien is het opvallend dat schoolleiders in excellent strategische scholen meer acties aanhalen om het welbevinden te stimuleren dan schoolleiders in matig strategische scholen. Schoolleiders in excellent strategische scholen verwijzen hierbij ook expliciet naar personeelspraktijken zoals waardering en leerkrachtevaluatie om dit te bewerkstelligen. Zoals ook reeds eerder aangehaald, lijken schoolleiders in matig strategische scholen meer te refereren naar het geven van autonomie en vertrouwen aan leerkrachten, terwijl de schoolleiders in excellent strategische scholen het belangrijker vinden om, bovenop het geven van autonomie en vertrouwen, consequent te zijn en structuur te bieden en in te zetten op het creëren van een professionele leergemeenschap. Tot slot zien we dat in excellent strategische scholen het welbevinden van leerkrachten ook meer deel uitmaakt van de strategische planning. Op basis van deze resultaten concluderen we dat het inzetten op één aspect (bv. het bieden van autonomie, het verzekeren van een goede opdracht, het waarderen van personeel) niet voldoende is om welbevinden van leerkrachten te stimuleren, maar dat een combinatie van factoren nodig is hiervoor. Verder onderzoek is echter nodig om diepgaander te begrijpen welke factoren op schoolniveau (bv. personeelsbeleid, schoolleiderschap, strategische planning) hierbij het meeste doorslag geven en in welke mate ook individuele leraarskenmerken hierbij een rol spelen (bv. demografische kenmerken van leerkrachten). Hoewel dit onderzoek ook enkele individuele leraarsfactoren (bv. geslacht, statuut) mee in rekening heeft genomen bij het bestuderen van welbevinden en verloopintentie lijkt het ons aangewezen om onze onderzoeksresultaten eerst te valideren aan de hand van een kwantitatief onderzoek op grotere schaal alvorens hieruit besluiten te trekken.

Professioneel leren: oriëntatie op leren en kansen tot leren als belangrijke stimulansen waarop personeelsbeleid kan inzetten

Internationaal is het belang van levenslang leren voor leerkrachten benadrukt om zo als leerkracht een essentiële factor in het leerproces van leerlingen te blijven. Professioneel leren is dan ook nodig om vakkennis en vaardigheden te ontwikkelen voor de klaspraktijk (Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016). De aandacht voor menselijk kapitaal (of human resources (HR)) via personeelsbeleid in scholen is hierbij belangrijk. Aangezien tot nu toe weinig onderzoek beschikbaar is dat de link tussen personeelsbeleid en professioneel leren van leraren onderzocht heeft (Evers & van der Heijden, 2011), zoomde het voorliggende onderzoek hierop in. Echter, omdat het eigenlijke professioneel leren van leraren (m.n. de toename van kennis, vaardigheden of de verandering in opvattingen, ook wel het mentale aspect van professioneel leren genaamd en de veranderingen in de klaspraktijk, of het gedragsaspect van professioneel leren) moeilijk kwalitatief te meten is in korter lopend onderzoek, hebben we in dit onderzoek ingezoomd op enkele stimulerende factoren voor professioneel leren die Runhaar (2017a) naar voren schuift (cf. onderzoeksrapport 6). Uit onderzoeksrapport 6 blijkt dat volgende stimulerende factoren belangrijk blijken te zijn in relatie tot strategisch personeelsbeleid: ‘oriëntatie op leren’ (d.i. de motivatie om zichzelf continu te verbeteren door leren en training) en ‘kansen tot leren’ (d.i. de mate waarin kansen tot leren in de school geboden door de schoolleider of het leidinggevend team). Zo vonden we namelijk dat de meerderheid van de scholen waar de mate van oriëntatie op leren van leraren hoog is, ook excellent strategische scholen zijn wat hun personeelsbeleid betreft. In deze scholen merken we met andere woorden dat leerkrachten meer geneigd zijn om activiteiten als feedback vragen, elkaars praktijk observeren en experimenteren met nieuwe methodes als uitdagende manieren te zien om te groeien en niet als bedreigend voor het eigen zelfbeeld. Daarnaast toont dit onderzoek ook aan dat in de meerderheid van excellent strategische scholen verschillende kansen tot leren van leraren geboden worden binnen en buiten de school. In deze scholen merken we namelijk dat respondenten verwijzen naar zowel externe als interne professionaliseringsinitiatieven: naast externe nascholing vermelden zij ook interne werkgroepen, interne workshops gegeven door teamleden zelf, team-teaching, enz. Uiteraard kunnen we hier geen direct causaal verband veronderstellen, maar volgens ons bevestigt dit het werk van Runhaar en collega’s (2016, 2017a) dat vooropstelt dat personeelsbeleid ervoor kan zorgen dat de werksituatie van leraren gekenmerkt wordt door een hoge mate van oriëntatie op leren en verschillende kansen tot leren. In dat opzicht menen we dan ook dat het eigenlijke professioneel leren van leraren hoger kan liggen in de excellent strategische scholen in onze steekproef. Er is echter meer onderzoek nodig om het verband tussen strategisch personeelsbeleid en professioneel leren vast te stellen. Zeker omdat ons onderzoek niet op het eigenlijke professioneel leren van leraren focust en we dus geen uitspraken op individueel gedragsniveau kunnen doen.



In het onderzoek omtrent teamteaching (OL2.2) van Meirsschaut & Ruys (2018) werd wel vastgesteld dat in alle scholen professionele groei van leraren als positief gevolg van teamteaching wordt beschreven. Hierbij stellen de onderzoekers dat deze professionele groei vooral geïnitieerd wordt door observationeel leren en het uitwisselen van ideeën. Zij vinden minder evidentie voor een toename in reflectieve dialoog door teamteaching.

In het onderzoek omtrent collectief leren (OL2.2) stellen De Smet, et al. (2020) vast dat er meer kennisdeling is in scholen waar gedeeld leiderschap en beleidsvoerend vermogen aanwezig zijn. In deze scholen is meer sprake van een feedbackcultuur waarin kennis gedeeld wordt om tot verbetering te komen.

Als laatste willen we opmerken dat hoewel slechts ongeveer de helft van de scholen in ons onderzoek gekenmerkt worden door een ‘hoge oriëntatie op leren’ en ‘verschillende kansen tot leren’, we in onderzoeksrapport 2 constateerden dat de personeelspraktijk ‘professionele ontwikkeling’ an sich vaak wel strategisch wordt geïmplementeerd in de scholen in onze steekproef. Hierbij stellen we dan ook vast dat dit an sich blijkbaar geen garantie is om ook hoge mate van oriëntatie op leren van leraren en verschillende kansen tot leren in de school te krijgen maar dat een meer geïntegreerd strategisch personeelsbeleid waarin verschillende personeelspraktijken als strategisch worden beschouwd hierbij nodig is (bvb. minstens 3 zoals in de excellent strategische scholen in onze steekproef). In dit opzicht menen we - zoals ook verder nog diepgaander zal worden besproken - dat longitudinaal onderzoek mogelijks nuttig is om directere verbanden te kunnen onderzoeken tussen verschillende beleidsprocessen en uitkomsten.

8. Strategische planning als eerste stap?

Enkele onderwijsonderzoekers wijzen erop dat het werk maken van strategisch personeelsbeleid begint bij strategische planning of het formuleren van een visie en daaraan gekoppelde schooldoelen die kernachtig zijn, voldoende operationeel zijn en de context van de school in rekening brengen (Leisink & Boselie, 2014). Hoewel er zelden studies zijn uitgevoerd die nagaan of de inhoud van de strategische planning gerelateerd is aan strategisch personeelsbeleid, stellen Vekeman & Devos (2019) dat een schoolvisie waaruit blijkt ‘wat’ en ‘hoe’ leerlingen leren vruchtbare ondergrond creëert voor het implementeren van strategisch personeelsbeleid. Daarnaast stellen ze ook dat in scholen waar een sterk strategisch personeelsbeleid wordt gevoerd, de visie niet alleen iets is dat op papier staat maar ook echt leeft, waar bezieling van uit gaat en die emotioneel raakt. Hoewel het geen expliciete doelstelling van dit onderzoeksproject was om te onderzoeken hoe de invulling van strategische planning binnen scholen gelinkt is aan strategisch personeelsbeleid, hebben we op basis van de verzamelde data wel bestudeerd waar schoolleiders vooral de klemtoon op leggen binnen de strategische planning en in welke mate dit gerelateerd lijkt te zijn aan het strategisch inzetten van personeelspraktijken in scholen. Zo toont onderzoeksrapport 6 aan dat in de meerderheid van de onderzochte scholen verwezen wordt naar het verzekeren van een inclusieve

onderwijsomgeving (bv. ‘zorg bieden’, ‘toegankelijk zijn voor alle leerlingen’) en het bieden van een kwaliteitsvol curriculum en instructie (bv. ‘degelijke vakkennis aanleren’, ‘leerlingen laten excelleren’). In lijn met wat Vekeman & Devos (2019) stellen dat een schoolvisie zou moeten bevatten, stellen we bovendien vast dat excellent strategische scholen vaker focussen op de ‘kwaliteit van curriculum en instructie’ (bv. sterke didactiek aanbieden, leerlingen kennis bijbrengen, leerlingen uitdagen, innovatieve onderwijsmethoden gebruiken) binnen hun strategische planning in vergelijking met matig strategische scholen. Matig strategische scholen, daarentegen, lijken veeleer de focus te leggen op ‘het bieden van een veilige, ordelijke en aantrekkelijke omgeving’ (bv. ‘duidelijke school- en klasregels vooropstellen’, ‘een aantrekkelijke speelplaats creëren’) in vergelijking met excellent strategische scholen. Bovendien toont een secundaire analyse van onze onderzoeksdata in het kader van een masterproefonderzoek (Vanoverbeke, 2020) aan dat de fase waarin scholen zich bevinden in het planningsproces blijkt gerelateerd te zijn aan de mate waarin ze erin slagen om strategisch personeelsbeleid te installeren. Zo toont dit masterproefonderzoek (dat zich focust op basisonderwijs) dat scholen met een zwak tot matig strategisch personeelsbeleid zich voornamelijk in een bewustwordingsfase of creatiefase bevinden binnen het planningsproces, terwijl basisscholen met een sterk strategisch personeelsbeleid zich voornamelijk in een creatie- of bevroingsfase bevinden. Vanoverbeke (2020) stelt dus vast dat zwak tot matig strategische scholen zich vaak bewust zijn van het feit dat de strategische planning binnen de school moet veranderen maar nog niet gestart zijn met het herbekijken van de strategische planning (i.e. bewustwordingsfase) of dat deze scholen reeds gestart zijn met het definiëren van een nieuwe visie en daaraan gekoppelde doelen (i.e. creatiefase). Scholen die een sterk strategisch personeelsbeleid installeren blijken daarentegen vaak reeds een strategische planning uitgestippeld te hebben die ze reeds toepassen in de praktijk (i.e. bevroingsfase) of blijken momenteel te werken aan het uitstippelen van de strategische planning (i.e. de creatiefase). Deze eerste exploratieve resultaten bieden volgens ons een interessant aanvullend perspectief en bevestigt hetgeen wat Leisink en Boselie (2014) eerder stelden: het installeren van strategisch personeelsbeleid begint bij een degelijke strategische planning. Verder noopt deze vaststelling ons tot verder onderzoek waarbij diepgaander onderzocht kan worden in welke mate de inhoud van de strategische planning binnen de school alsook het proces dat daarachter schuilgaat in verband staat met strategisch personeelsbeleid.



Dat strategische planning een cruciaal element is binnen schoolbeleid is niet iets wat enkel wij vaststellen. Ook ander SONO-onderzoek bevestigt dit. Zo toont het onderzoek van Ysenbaert, Van Avermaet & Van Houtte (2020) aan dat het evaluatiebeleid binnen scholen (OL1.6) vaak onvoldoende vertrekt vanuit een visie op onderwijs. Een visie op evaluatie die voortvloeit uit de vraag ‘waarom doen we aan evaluatie’ of ‘waartoe willen we dat evaluatie dient’, blijkt ook volgens hen nochtans cruciaal te zijn voor het evaluatiebeleid en de daarop afgestemde evaluatiepraktijken. Ook het onderzoek van OL1.5 omtrent taalstimulerende maatregelen stelt vast dat om te spreken over een strategisch talenbeleid in scholen er sprake moet zijn van de combinatie van twee dimensies: 1) duidelijke en

haalbare doelen en concrete acties voorzien om verbetering in talenonderwijs te verkrijgen en 2) een krachtige leeromgeving creëren voor leraren om dit te bereiken. Bovendien vonden zij dat scholen die hierin slagen hun talenbeleid ook afstemmen op andere types van schoolbeleid (bvb. zorgbeleid en professionaliseringsbeleid) (Vanbuel & Van den Branden, 2020).

9. Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid

Op basis van onderzoek buiten het onderwijsveld weten we dat scholen (net zoals andere organisaties) hun personeelsbeleid constant dienen af te stemmen op een veranderende context waarin ze functioneren. Schooldoelen dienen voortdurend bijgesteld te worden als antwoord op veranderingen in de interne context en veranderingen die buiten de school plaatsvinden. In dit verband willen we dan ook benadrukken dat dit onderzoek slechts een momentopname was van hoe personeelsbeleid er binnen scholen uitziet. Hoewel we scholen gedurende een volledig schooljaar hebben gevolgd en we gemerkt hebben dat tijdens een schooljaar veranderingen binnen personeelsbeleid mogelijk zijn (bv. verandering in aanvangsbegeleidingstraject, opstart teamteaching), was één schooljaar te kort om hier algemene uitspraken te doen m.b.t. het dynamisch karakter van personeelsbeleid. De afzonderlijke verticale analyses die we hebben gemaakt per cases bieden ons in dit verband wel enkele exemplarische voorbeelden van situaties die een invloed hebben op de strategische planning en het strategisch personeelsbeleid in de school.

- Zo komt het voor dat men in een school nog niet geslaagd is in het afstemmen van de personeelspraktijk ‘professionele ontwikkeling’ op de strategische planning omdat men er bijvoorbeeld bewust voor kiest om in deze fase van schoolontwikkeling vooral in te spelen op individuele noden van leerkrachten en nog niet verwachten dat professionele ontwikkelingsactiviteiten ook tegemoetkomen aan de noden van de school. De reden hiervoor is dat het uitwerken van een nieuwe schoolvisie (onder leiding van een recent aangestelde schoolleider) en gekoppelde schooldoelen de voorbije jaren vooral de aandacht van leerkrachten heeft gevraagd (cf. [onderzoeksrapport 2](#));
- Ook heeft men soms bepaalde intenties op het vlak van personeelsbeleid (bv. leerkrachtevaluatie in de toekomst anders aanpakken of meer inzetten op teamteaching) maar is men er omwille van bepaalde omstandigheden (bv. meerdere formele evaluatoren moeten nog aangesteld worden of leerkrachtduo's moeten nog samengesteld worden) nog niet in geslaagd om dit beleid daadwerkelijk te implementeren;
- Men plant in de toekomst werk te maken van het uitdenken van een nieuwe visie en daaraan gekoppelde doelen omdat men nog maar recent is aangesteld als schoolleider binnen de school;

- Men deelt nog beperkt verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid omdat men de leden van het leidinggevend team eerst wil professionaliseren in het opnemen van deze verantwoordelijkheden (cf. onderzoeksrapport 3);
- ...

In dit verband menen we dan ook dat het belangrijk is om in de toekomst in te zetten op longitudinaal onderzoek. We hopen dat dit soort onderzoek ons enerzijds meer inzicht kan geven in hoe bepaalde intenties op het vlak van personeelsbeleid (cf. ‘intended HRM’) zich uiteindelijk vertalen in hoe personeelsbeleid er in de praktijk uit ziet (cf. ‘implemented HRM’) en ervaren wordt op de werkvloer (cf. ‘perceived HRM’) (Wright & Nishii, 2013). Anderzijds hopen we dat longitudinaal onderzoek ons ook meer inzicht biedt in hoe zowel strategische planning, personeelsbeleid als belangrijke randvoorwaarden die hierboven geschetst zijn (o.a. schoolleiderschap, culturele schoolkenmerken) mogelijk kunnen evolueren doorheen de tijd als reactie op bepaalde gebeurtenissen buiten de school (bv. bv. technologische ontwikkelingen, veranderingen op het vlak van onderwijsbeleid, nieuwe leerplannen, ...) en/of binnen de school (bv. directiewissel, plotse daling / stijging in het leerlingenaantal, verjongende leerkrachtenpopulatie, een veranderende leerlingenaantal). Recent onderzoek van Day, Gu & Sammons (2016) toont in dit verband bijvoorbeeld aan dat succesvolle schoolleiders hun leiderschapstijl doorheen de fase van schoolontwikkeling aanpassen op basis van de noden die de school op dit moment heeft. De resultaten van hun onderzoek tonen aan dat de mogelijkheid van scholen om te verbeteren en effectief te blijven op lange termijn niet alleen het resultaat is van de leiderschapstijl maar ook van een begrip en inschatting van wat een school nodig heeft op een bepaald moment in de tijd en rekening houdend met de huidige schoolcultuur die aanwezig is. Het kunnen maken van zo’n inschatting lijkt ons cruciaal in situaties (bv. conflict binnen team, plotse daling / stijging in het leerlingenaantal) waarin schoolleiders (of leidinggevende team) geconfronteerd worden met dilemma’s waarbij de individuele noden van leerkrachten bijvoorbeeld moeilijk te verzoenen zijn met die van de school. Stap per stap te werk gaan en leerkrachten (en schoolleiders) tijd geven lijkt ons hier onontbeerlijk. Strategische personeelsbeleid waarbij alle personeelspraktijken zowel zijn afgestemd op de strategische planning van de school als de individuele noden van leerkrachten moet volgens ons dan ook vooral opgevat worden als een streefdoel dat steeds dient bijgestuurd te worden, eerder dan een eindpunt. Hiermee rekening houdend zijn we er sterk van overtuigd dat er verschillende kansen liggen om personeelsbeleid in scholen in de toekomst te versterken en willen we hier nogmaals benadrukken dat dit onderzoek geenszins de indruk mag wekken dat scholen momenteel geen werk maken van strategisch personeelsbeleid (in tegenstelling tot wat eerder onderzoek vaak doet vermoeden) of dat excellent strategische scholen nu op hun lauweren kunnen rusten. De eerste stappen blijken gezet te zijn en we kijken hoopvol naar de toekomst.

Tot slot hopen we dat het voorliggend onderzoek - dat personeelsbeleid vanuit een schoolbreed perspectief heeft bestudeerd- laat zien dat er geen kant-en-klaar recept

bestaat om werk te maken van strategisch personeelsbeleid en dat het gehele schoolteam verantwoordelijk is voor het doen slagen van strategisch personeelsbeleid. De verschillende onderzoeksrapporten wijzen er volgens ons op dat het implementeren van strategisch personeelsbeleid een complex samenspel van noodzakelijke randvoorwaarden vereist. Het inzetten op één bepaalde randvoorwaarde (bv. leiderschap, professionele leergemeenschap, kansen tot leren) biedt geen garantie tot succes. Bovendien menen we dat ons onderzoek heeft laten zien dat verschillende actoren (m.n. schoolleiders, leden van het leidinggevend team, leerkrachten, scholengemeenschappen, schoolbesturen) een steentje kunnen bijdragen aan het implementeren van strategisch personeelsbeleid (bv. door een PLG te vormen, door verantwoordelijkheden te delen). Dit maakt dat -hoewel hij een cruciale rol speelt- niet de schoolleider alleen verantwoordelijk kan gezien worden voor het al dan niet slagen van strategisch personeelsbeleid. Voor zowel praktijkmensen als beleidsmakers ligt volgens ons dan ook de uitdagende taak weggelegd om oog te hebben voor verschillende randvoorwaarden in zijn verschillende mogelijke combinaties en om het gehele schoolteam aan te zetten om werk te maken van strategisch personeelsbeleid. In het volgende deel (Deel III) zal uitgebreider ingegaan worden op deze implicaties voor de praktijk en het onderwijsbeleid in Vlaanderen door het formuleren van enkele aanbevelingen.

DEEL III: Aanbevelingen voor praktijk en beleid

Op basis van de algemene discussie en de onderzoeksresultaten uit de verschillende onderzoeksrapporten menen we dat er 11 aanbevelingen voor de praktijk en/of het beleid geformuleerd kunnen worden. We relateren deze aanbevelingen aan drie lijnen die uit het voorliggend onderzoek volgen en volgens ons een belangrijke rol spelen als we het hebben over strategisch personeelsbeleid binnen onderwijs. Deze drie lijnen worden hieronder samenvattend gepresenteerd samen met de bijhorende aanbevelingen.



Strategisch personeelsbeleid in scholen blijvend stimuleren en faciliteren

- 1) Bij opleiding, aanwerving en opdrachttoewijzing aandacht hebben voor geïntegreerd leiderschap
- 2) Inzetten op interne professionalisering op het vlak van strategisch personeelsbeleid
- 3) Nadenken over hoe barrières voor strategisch personeelsbeleid kunnen weggewerkt worden
- 4) Successen vieren en blijven investeren in stimulansen



Strategisch personeelsbeleid inbedden in de school

- 5) Stel niet de schoolleider alleen verantwoordelijk
- 6) Personeelsbeleid niet los zien van de culturele context
- 7) Aandacht besteden aan strategisch personeelsbeleid alleen is niet genoeg
- 8) Oog hebben voor een gefaseerde en continue implementatie van strategisch personeelsbeleid



Verder onderzoek naar strategisch personeelsbeleid mogelijk maken

- 9) Longitudinaal onderzoek naar personeelsbeleid mogelijk maken
- 10) Objectieve en gedetailleerdere data beschikbaar maken
- 11) Scholen en hun netwerk stimuleren om een onderzoekende houding aan te nemen met betrekking tot personeelsbeleid

Bovenstaande aanbevelingen zijn gebaseerd op het beschreven onderzoek en biedt volgens ons een visieontwikkeld kader voor actoren op macro (bv. overheid), meso (bv. scholengemeenschappen) en microniveau (bv. schoolleiders, leerkrachten). In wat volgt zullen deze drie lijnen toegelicht worden en zal in de toelichting verwezen worden naar de overkoepelende thema's die in Deel II werden besproken en afzonderlijke onderzoeksrapporten waarvan een volledige samenvatting in Deel IV terug te vinden is.

Aanbevelingen: 3 lijnen en 11 aanbevelingen



1. Strategisch personeelsbeleid in scholen blijvend stimuleren en faciliteren

Aanbeveling 1: Bij opleiding, aanwerving en opdrachttoewijzing aandacht hebben voor geïntegreerd leiderschap

Om excellent strategisch personeelsbeleid te installeren, wijst dit onderzoek op het belang van zowel onderwijskundig als transformationeel leiderschap. Zo zien we dat zowel geïntegreerd leiderschap (d.i. combinatie van een onderwijskundige leiderschapsstijl en een transformationele leiderschapsstijl) door de schoolleider als een combinatie van een sterke professionele leergemeenschap (waarbinnen andere teamleden dan de directeur onderwijskundig leiderschap opnemen), participatie en transformationeel leiderschap kunnen gezien worden als belangrijke randvoorwaarden voor het implementeren van strategisch personeelsbeleid (cf. overkoepelend thema 4: 'Het onmiskenbare belang van leiderschap', onderzoeksrapport 4). We menen dat op basis van deze vaststelling enkele belangrijke leiderschapskwaliteiten kunnen geïdentificeerd worden die essentieel zijn in functie van strategisch personeelsbeleid en die in acht kunnen worden genomen wanneer leidinggevend worden opgeleid, aangeworven worden of wanneer leerkrachten een leidinggevende rol toegewezen krijgen. In dit verband is het volgens ons belangrijk dat zowel **hogescholen** die BaNaBa-opleidingen omtrent schoolontwikkeling organiseren als **organisaties** die opleidingen voor schoolleiders verzorgen blijvend aandacht besteden aan het belang van beide leiderschapsstijlen. Dit betekent echter niet dat volgens ons beide leiderschapsstijlen door één persoon dienen opgenomen te worden. Ons onderzoek laat namelijk zien dat wanneer de onderwijskundige rol een (gedeelde) verantwoordelijkheid wordt van leerkrachten en/of leidinggevende leerkrachten (bv. coördinatoren) het opnemen van transformationeel leiderschap (in combinatie met het creëren van een participatieve besluitvormingscultuur) voldoende kan zijn om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken binnen de school. Bovendien toont dit onderzoek ook aan dat het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelspraktijken samenhangt met een

excellent strategisch personeelsbeleid (cf. overkoepelend thema 4: ‘Het onmiskenbare belang van leiderschap’; onderzoeksrapport 3). In dit opzicht menen we dan ook dat het belangrijk is dat de huidige professionaliseringsinitiatieven voor (toekomstige) leidinggevendenden voldoende handvaten aanreiken om leiderschap op een strategische manier te delen binnen het team. Hier zien we een belangrijke rol weggelegd voor de pedagogische begeleiding. Zo menen we dat **pedagogisch begeleiders** scholen zouden kunnen ondersteunen in hoe ze het leiderschap binnen de school kunnen evalueren en hoe ze op basis van deze evaluatie eventueel kunnen inzetten op geïntegreerd leiderschap via het delen van verantwoordelijkheden. Uiteraard is het ook van belang dat schoolleiders en teamleden binnen **scholen** zich bewust worden van het belang van onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap en ze hier ook bij de toewijzing van leraren in leidinggevende rollen oog voor hebben. Zo zouden scholen bij het toewijzen van leidinggevende functies op zoek kunnen gaan naar mensen die de capaciteiten hebben om op onderwijskundig vlak versterkend kunnen werken en hier zelf ook toe bereid zijn om een onderwijskundige rol op te nemen. Ten slotte weten we uit eerder onderzoek (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018) dat **schoolbesturen** een belangrijke rol spelen bij de aanwerving van schoolleiders. In lijn met de bevindingen van Devos en collega’s (2018) is het volgens ons essentieel dat schoolbesturen voldoende professioneel zijn om -in plaats van terug te vallen op een standaard one-size-fits-all-profiel- zicht te hebben op het leiderschapsprofiel dat gezocht wordt voor een welbepaalde school. Dit kan door bijvoorbeeld rekening te houden met hoe het leiderschap in de school werd verdeeld onder de vorige schoolleider en hoe het vorige leiderschapsprofiel ervaren werd binnen het schoolteam. Gezien het takenpakket van schoolleiders omvattend en ruim is, kunnen schoolleiders onmogelijk op alle momenten aandacht besteden aan onderwijskundig en transformationeel leiderschap. Het uitbouwen van een complementair leiderschapsteam is daarom één van de belangrijkste uitdagingen waar een school voor staat. We menen dat dit een belangrijke taak is van het schoolbestuur, samen met de schoolleider van de betrokken school. Zoals ook bij aanbeveling 5 nader zal toegelicht worden, toont ons onderzoek aan dat het delen van verantwoordelijkheden met mensen op bovenschoolsniveau (bv. op niveau van de scholengemeenschap en/of schoolbestuur) geen duidelijk verband houdt met de mate waarin er sprake is van strategisch personeelsbeleid (cf. overkoepelend thema 4: ‘Het onmiskenbare belang van leiderschap’). Hoewel verder onderzoek nodig is om dit uit te klaren, menen we in dit verband dat de nodige voorzichtigheid dient geboden te worden bij het louter overhevelen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid aan leidinggevendenden op het bovenschoolsniveau (bv. aan CODI’s, ALDI’s, HR managers op niveau van scholengroepen). Volgens ons is het belangrijk dat hierbij steeds voldoende inspraak van schoolleiders en teamleden in de school mogelijk blijft en scholen op voldoende autonomie op het vlak van personeelsbeleid kunnen blijven rekenen.

Aanbeveling 2: Inzetten op interne professionalisering op het vlak van strategisch personeelsbeleid

Uit voorliggend onderzoek blijkt dat -ondanks de inspanningen die momenteel geleverd worden in Vlaamse scholen om afzonderlijke personeelspraktijken af te stemmen op de strategische planning en/of individuele noden van leerkrachten- er vaak geen sprake is van een geïntegreerd personeelsbeleid waarbij voor alle personeelspraktijken sprake is van een gebalanceerde aanpak en de verschillende praktijken afgestemd zijn op elkaar (cf. overkoepelend thema 1: ‘Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie’; onderzoeksrapport 2). In dit verband menen we dat het belangrijk is om blijvend in te zetten op professionalisering van scholen op het vlak van personeelsbeleid waarbij volgens ons verschillende actoren een actieve bijdrage kunnen leveren. Omdat we op basis van voorgaand onderzoek weten dat er via het inzetten op interne professionaliseringsinitiatieven meer kans geboden wordt om bij te dragen aan professioneel leren (Merchie et al., 2016) en dat personeelsbeleid pas als strategisch kan gezien worden als het is afgestemd op de schoolspecifieke strategische planning en context, menen we dat het belangrijk is dat in de toekomst vooral wordt ingezet op interne professionaliseringsinitiatieven op het vlak van personeelsbeleid. Hierbij zien we in de eerste plaats een rol weggelegd voor de **pedagogische begeleidingsdiensten** die scholen vraaggestuurd of aanbodsgestuurd zouden kunnen ondersteunen bij het uitwerken van een strategische planning die vervolgens concrete handvaten biedt om het personeelsbeleid hierop af te stemmen binnen de school. Om scholen gepast te ondersteunen menen we dat schoolleiders en hun team baat hebben bij werkinstrumenten waarmee ze aan de slag kunnen in de praktijk. In het kader van dit onderzoek werd een inspiratierapport en bijhorende online reflectietool (www.perbelo.ugent.be) ontwikkeld die scholen kunnen raadplegen. Aan de hand van verschillende vragen, aandachtspunten en praktijkvoorbeelden worden scholen geprikkeld tot reflectie over hun eigen personeelsbeleid. Dit kan scholen op weg helpen om een strategisch personeelsbeleid uit te bouwen. Pedagogische begeleidingsdiensten kunnen tevens deze reflectietool benutten bij de ondersteuning van scholen. Daarnaast zouden scholen binnen eenzelfde **scholengemeenschap** of **schoolbestuur** ook een bijdrage kunnen leveren aan de professionalisering van scholen door goede praktijken op het vlak van personeelsbeleid met elkaar uit te wisselen en bijgevolg te leren van elkaar. Uiteraard zien we hier ook een verantwoordelijkheid weggelegd bij de **scholen** zelf. Scholen zouden hun eigen personeelsbeleid kunnen evalueren (bv. op basis van outputgegevens van de doorlichting, op basis van een bevraging bij het personeel) en uitzoeken op welke aspecten van personeelsbeleid zij precies nood hebben aan professionalisering. Op basis daarvan kan dan gezocht worden naar concrete professionaliseringsinitiatieven die aansluiten bij de specifieke noden van de school. Ten slotte menen we dat gegeven het belang van strategisch personeelsbeleid dat in dit onderzoek werd vastgesteld voor het welbevinden, verloop en professioneel leren van leraren (cf. overkoepelend thema 7: ‘Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leerkrachten’; onderzoeksrapport 5 en 6) er ook door de

overheid in de toekomst zou kunnen ingezet worden op het organiseren van prioritaire nascholingen op het vlak van strategisch personeelsbeleid.

Aanbeveling 3: Nadenken over hoe barrières voor strategisch personeelsbeleid kunnen weggewerkt worden

In lijn met wat door voorgaand onderzoek in Vlaanderen werd vastgesteld (Devos et al., 2013; Devos et al., 2014; Devos et al., 2016; Vekeman et al., 2016; Devos et al., 2018; Mombaerts et al., 2020) besluiten we op basis van dit onderzoek dat zowel factoren geboden aan de arbeidsmarktcontext als factoren gebonden aan institutionele context van scholen als hinderlijk of belemmerend worden ervaren door scholen om een gericht (of strategisch) personeelsbeleid te voeren (cf. overkoepelend thema 1: ‘Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie’; onderzoeksrapport 2).

Wat de arbeidsmarktcontext betreft merken we dat zowel het *lerarentekort* als de *kwaliteit van leraren* scholen parten speelt. In dit opzicht menen we dat het belangrijk is dat de **overheid** blijvend aandacht besteedt aan het opzetten van initiatieven die tegemoet kunnen komen aan het lerarentekort (waarvan de recente beslissing om de anciënniteit van zij-instromers te honoreren een voorbeeld is) en het waarborgen van een kwaliteitsvolle instroom en uitstroom in de lerarenopleiding. Volgens ons zou dit mogelijk kunnen gemaakt worden in samenwerking met **lerarenopleidingen** die kandidaat-leerkrachten rekruteren en **secundaire scholen** die een belangrijke rol spelen bij het oriënteren van sterke leerlingen richting de lerarenopleiding. Echter, we menen ook dat **scholen** nog meer gestimuleerd kunnen worden om proactief te handelen bij het aantrekken en behouden van kwaliteitsvolle leerkrachten. Dit kan bijvoorbeeld door scholen te ondersteunen in het opzetten van een proactief en strategisch rekruterings- en selectiebeleid en het delen van goede praktijken die in voorgaand onderzoek (Devos et al., 2016) en het huidige onderzoek werden geïdentificeerd. Zo zien we bijvoorbeeld dat sommige scholen uit dit onderzoek sterk inzetten op de opvolging van stagairs, contact met de lerarenopleiding in functie van het rekruteren van leerkrachten, het investeren in informatierijke selectiegesprekken, het inrichten van een proefperiode met niet-ingevulde vervangingseenheden, etc. (cf. inspiratierapport; online reflectietool).

Met betrekking tot de institutionele context stellen we verder vast dat voornamelijk de *korte periode voorafgaand aan de tijdelijke aanstelling van doorlopende duur* (TADD) en de *wetgeving met betrekking tot leerkrachtevaluatie* belemmerend werken bij het uitbouwen van een strategisch personeelsbeleid. Van scholen wordt momenteel verwacht dat ze op relatief korte termijn een inschatting maken van leerkrachten in functie van het al dan niet verderzetten van een aanstelling binnen de school. De bevroegde schoolleiders in ons onderzoek geven in dit verband dan ook aan dat de tijd vaak beperkt is om de competenties van leerkrachten goed te kunnen inschatten. We menen dan ook dat het blijvend inzetten op een snelle en grondige opvolging (en ondersteuning) van startende

leraren door de **school** en de scholengemeenschap belangrijk is. Dit werd onlangs ook gefaciliteerd door extra middelen aanvangsbegeleiding voor de scholen n.a.v. CAO-XI vanaf schooljaar 2019-2020. Bovendien lijkt het ons noodzakelijk dat scholen binnen eenzelfde **scholengemeenschap** op een transparante en eerlijke manier communiceren over de opvolging van leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TADD) en dat ze tot een gedragen visie komen met betrekking tot de evaluatie van deze leerkrachten. Verder merken we dat scholen blijvend signaleren dat de huidige wetgeving omtrent leerkrachtevaluatie ervoor zorgt dat het lang duurt en moeilijk is om disfunctionerende leerkrachten een negatieve evaluatie te geven. In dit verband hopen we dat het gesprek met de sociale partners om de evaluatieprocedure te herzien (waarvan sprake is in CAO XI) een antwoord kan bieden aan de bezorgdheid van scholen om kortader te kunnen ingrijpen bij disfunctionerende leerkrachten. Dit kan mogelijks door als **overheid in overleg met de sociale partners** de evaluatieprocedure te herzien waardoor op een kortadere manier een negatieve evaluatie kan uitgesproken worden voor die leerkrachten die niet blijken te functioneren. Daarnaast willen we hier graag benadrukken dat het volgens ons cruciaal is dat de overheid een focus op coaching (in plaats van evaluatie) voor goed functionerende leerkrachten, een vermindering van planlast en het behoud van de rechtszekerheid voor personeelsleden kan waarborgen in de toekomst. Verder kan de overheid mogelijks ook nadenken over manieren waardoor leraren makkelijker zouden kunnen wisselen van opdracht en zelfs van school binnen eenzelfde schoolbestuur of scholengemeenschap. Daardoor zouden er meer mogelijkheden zijn om leraren te stimuleren om zich verder te ontwikkelen en zou meer kunnen gezocht worden naar opdrachten en zelfs scholen die beter passen bij leraren die niet goed functioneren in een bepaalde opdracht of school. Maar ook **scholen** zelf kunnen mogelijks een steentje bijdragen om deze barrière deels te overwinnen door een constructieve aanpak te hanteren bij disfunctionerende leerkrachten en op zoek te gaan naar alternatieve manieren (bv. aan de hand van functie- en taakdifferentiatie, professionalisering) om disfunctionerende leerkrachten aan te zetten tot ontwikkeling.

Tot slot vinden we het belangrijk te vermelden dat dit onderzoek vaststelt dat opvallend weinig interne contextfactoren (bv. leerlingenpopulatie, schoolligging, schoolgrootte) een cruciale rol blijken te spelen bij het installeren van strategisch personeelsbeleid (cf. overkoepelend thema 1: 'Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie'). Hoewel we in de algemene discussie onderstreep hebben dat deze interne contextfactoren nog diepgaander onderzocht dienen te worden in relatie tot strategisch personeelsbeleid, laat dit onderzoek ons mogelijks zien dat de huidige focus op de meest 'ideale' structurele schoolkenmerken misschien wat losgelaten moet worden. Zo zien we bijvoorbeeld dat zowel een kleine school als een grote school voordelen heeft in het kader van personeelsbeleid (cf. onderzoeksrapport 2 en 5). Zo creëert een grote school enerzijds meer middelen en mogelijkheden tot opdrachttoewijzing en opdrachtwissels. Anderzijds is het voor leidinggevende in een grote school niet altijd evident om voldoende het overzicht te

bewaren en leerkrachten op te volgen (bv. in kader van leerkrachtevaluatie) en is het creëren van een sterke professionele leergemeenschap (PLG) vaker een uitdaging. In dit opzicht menen we dat **scholen** actief zouden moeten nadenken over hoe ze maximale winst kunnen halen uit de voordelen van hun schoolgrootte, ligging of leerlingenpopulatie en tegelijk naar oplossingen zouden moeten zoeken om de nadelen ervan zoveel mogelijk weg te werken (bv. door als kleine school krachten te bundelen met andere scholen of door als grote school verschillende sterke PLG's binnen de school te creëren).

Aanbeveling 4: Successen vieren en blijven investeren in stimulansen

Zoals we reeds bij aanbeveling 1 hebben opgemerkt stellen we vast dat -hoewel er in de meeste scholen nog geen sprake is van een geïntegreerd personeelsbeleid- scholen momenteel wel al duidelijke inspanningen leveren om afzonderlijke personeelspraktijken af te stemmen op de strategische planning en/of de individuele noden van leerkrachten (cf. overkoepelend thema 1: 'Strategisch personeelsbeleid en de externe context: een uitdagende maar niet onmogelijke combinatie' en thema 3: 'Strategisch personeelsbeleid: de bundeling van afzonderlijke personeelspraktijken'; onderzoeksrapport 2). In dit verband menen we dat het belangrijk is dat individuele scholen ook gewaardeerd worden voor de huidige successen die geboekt worden. Dit kan bijvoorbeeld door als **pedagogisch begeleider** of als **schoolbestuur** te benadrukken wat reeds goed gaat op het vlak van strategisch personeelsbeleid en samen te evalueren wat hieruit kan geleerd worden naar andere personeelspraktijken toe. Daarnaast veronderstellen we dat het succes van bepaalde personeelspraktijken mogelijks ook verklaard kan worden door de inspanningen van de **overheid**. Zo zien we bijvoorbeeld dat de laatste jaren aandacht uitgegaan is naar het stimuleren van scholen om in te zetten op een degelijk professionaliseringsbeleid (cf. Referentiekader Onderwijskwaliteit). Concrete initiatieven zoals de invoering van het nascholingsplan of het recente professionaliseringsplan zien we in dit verband ook als een positieve stimulans zonder hiermee te willen beweren dat het opstellen van 'plannen' in het kader van personeelsbeleid sowieso leidt tot een strategische aanpak. We menen dat steeds een gezonde balans tussen het formaliseren van zaken en het aanzetten tot reflectie dient bewaakt te worden. Hoewel het opstellen van een professionaliseringsplan mogelijks door sommigen kan ervaren worden als 'planlast' en de effecten van dergelijke initiatieven op het werkelijk 'professioneel leren' van leraren nog diepgaander dienen onderzocht te worden (cf. overkoepelend thema 7: 'Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leerkrachten'), laat dit onderzoek ons zien dat het 'verplicht' nadenken over nascholingsprioriteiten of aanvangsbegeleiding in de meeste scholen op zijn minst leidt tot reflectie. In dit verband vinden we het wel belangrijk te benadrukken dat het volgens ons noodzakelijk is dat scholen op voldoende ondersteuning en begeleiding kunnen rekenen (indien nodig) bij het opstellen van dergelijke plannen (bv. door de **pedagogische begeleiding**) en dat ook de aanpak van elke individuele school hierbij dient gerespecteerd te worden (bv. door de **onderwijsinspectie**). In de ene school

kan een samenvattend schema van enkele nascholingsprioriteiten een weergave zijn van een degelijke en doordachte reflectie over het professionaliseringsbeleid van de school terwijl een andere school hier een uitgebreidere planbeschrijving voor nodig heeft. Verder menen we dat blijvend ingezet zou moeten worden op het delen van goede voorbeelden op het vlak van personeelsbeleid. De **overheid** kan dit doen door in te zetten op een brede valorisatie van het huidige onderzoek (bv. aan de hand van studiedagen, de verspreiding van het inspiratierapport, via Klasse) maar ook **scholengemeenschappen** kunnen hier een actieve bijdragen in leveren door goede voorbeelden binnen de scholengemeenschap te presenteren en hierover samen te reflecteren. Ten slotte vinden we het ook belangrijk te vermelden dat het belangrijk is dat **scholen** ook hun eigen successen vieren op het vlak van personeelsbeleid. Zo blijkt uit onderzoek van Meirschaut & Ruys (2018) dat dit een belangrijke randvoorwaarde is voor het slagen van teamteaching en dit sluit ook aan bij de vaststelling dat scholen tot nu toe nog weinig inzetten op het waarderen en belonen van successen op schoolniveau (cf. *overkoepelend thema 3: 'Strategisch personeelsbeleid: de bundeling van afzonderlijke personeelspraktijken'*, onderzoeksrapport 2).



2. Strategisch personeelsbeleid inbedden in de school

Aanbeveling 5: Stel niet de schoolleider alleen verantwoordelijk

Naast het belang van geïntegreerd leiderschap, wijst dit onderzoek ook op het belang van gedeeld leiderschap in het kader van strategisch personeelsbeleid (cf. *overkoepelend thema 4: 'Het onmiskenbare belang van leiderschap'*; onderzoeksrapport 3). Meer bepaald stellen we vast dat schoolleiders die een excellent strategisch personeelsbeleid installeren, meer verantwoordelijkheden delen op het vlak van personeelsbeleid. Zij geven vaker verantwoordelijkheden aan teamleden, waarbij zij rekening houden met lange termijn doelen van de school, de expertise van teamleden en hun bereidheid om verantwoordelijkheden op te nemen. Dit leidt ertoe dat we scholen aanbevelen om doordacht te werk te gaan bij het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid binnen scholen. Bovendien stellen we vast dat verantwoordelijkheden op het vlak van 'rekrutering en selectie', 'opdrachttoewijzing' en 'leerkrachtevaluatie' nog vaak in handen van de schoolleider alleen liggen. In dit opzicht menen we dat **schoolleiders** nog meer op zoek zouden kunnen gaan naar manieren waarop ze zich kunnen laten bijstaan door leden van het leidinggevend team en/of leerkrachten op het vlak van personeelsbeleid. Volgens ons is dit immers niet enkel een opdracht voor de schoolleider. Ook leden van het **leidinggevend team** en **leerkrachten** kunnen volgens ons aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid om een steentje bij te dragen aan het installeren van strategisch personeelsbeleid. Ze kunnen dit volgens

ons doen door bijvoorbeeld actief mee te denken over het beleid rond professionele ontwikkeling binnen de school, door mee op zoek te gaan naar geschikte kandidaat-leerkrachten, door zich open te stellen om de schoolleider te ondersteunen in het selecteren van geschikte kandidaat-leerkrachten of door initiatief te nemen om de schoolleider te ondersteunen in het waarderen en belonen van teamleden binnen de school. Verder menen we dat de vaststellingen binnen ons onderzoek ook **pedagogische begeleidingsdiensten** zouden moeten aansporen om actief na te denken hoe ze in de toekomst kunnen blijven inzetten op een ondersteuning van het volledige schoolteam eerder dan de schoolleider alleen die vaak als verantwoordelijke wordt gezien voor het al dan niet slagen van personeelsbeleid. Hoewel diepgaander onderzoek noodzakelijk is om het verband tussen het delen van verantwoordelijkheden met actoren op bovenschoolsniveau (bv. scholengemeenschap en schoolbestuur) en het installeren van strategisch personeelsbeleid beter te begrijpen (cf. overkoepelend thema 2: 'De relativiteit en tegelijk het belang van de interne schoolcontext om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken'), wijzen de resultaten van ons onderzoek vooral op het feit dat een constructieve samenwerking op scholengemeenschapsniveau en een schoolbestuur die voldoende autonomie biedt aan scholen op het vlak van personeelsbeleid als bevorderend wordt ervaren (cf. onderzoeksrapport 2). In dit opzicht menen we dan ook dat actoren op het bovenschoolsniveau kunnen aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken. Zo bevelen we **schoolbesturen** aan om blijvend voldoende autonomie te verlenen aan scholen op het vlak van personeelsbeleid en hun scholen te ondersteunen wanneer ze moeilijkheden ondervinden binnen personeelsbeleid (bv. door actief mee te denken over manieren waarop leerkrachten kunnen gerekruteerd worden, door scholen te steunen in beslissingen op het vlak van leerkrachtevaluatie of door middelen vrij te maken in functie van professionele ontwikkeling of waardering van leerkrachten). In dat opzicht is het ook belangrijk dat actoren op schoolbestuursniveau voldoende geprofessionaliseerd zijn wat personeelsbeleid betreft. Maar ook **scholengemeenschappen** kunnen een belangrijke rol spelen op het vlak van personeelsbeleid. Zo zien we dat in sommige scholen verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning, rekrutering en selectie of professionele ontwikkeling gedeeld worden op het niveau van de scholengemeenschap. Echter, ons onderzoek toont aan dat het delen van verantwoordelijkheden op scholengemeenschapsniveau (of schoolbestuursniveau) geen duidelijk verband houdt met de mate waarin er sprake is van strategisch personeelsbeleid (cf. overkoepelend thema 4: 'Het onmiskenbare belang van leiderschap'). Hoewel verder onderzoek nodig is om dit uit te klaren, menen we in dit verband dat de nodige voorzichtigheid dient geboden te worden bij het louter overhevelen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid aan leidinggevenden op het bovenschoolsniveau (bv. aan CODI's, ALDI's, HR managers op niveau van scholengroepen). Zoals we hier eerder hebben aangehaald is het volgens ons belangrijk dat hierbij steeds voldoende inspraak van schoolleiders en teamleden in de

school mogelijk blijft en scholen op voldoende autonomie op het vlak van personeelsbeleid kunnen blijven rekenen.

Aanbeveling 6: Personeelsbeleid niet los zien van de culturele context

In lijn met eerder onderzoek naar afzonderlijke personeelspraktijken, wijst het voorliggende onderzoek op het belang van enkele culturele schoolkenmerken als fundament voor strategisch personeelsbeleid binnen scholen (cf. overkoepelend thema 5: ‘Culturele schoolkenmerken als belangrijke voedingsbasis voor strategisch personeelsbeleid’; onderzoeksrapport 3, 4 en 5).

Ten eerste stellen we vast dat het bieden van autonomie aan leerkrachten – waar de meeste scholen reeds sterk op inzetten - belangrijk is maar dat het gepaard dient te gaan met het bieden van structuur als schoolleider (of leidinggevend team). We zien namelijk dat excellent strategisch personeelsbeleid gepaard gaat met het verlenen van autonomie, enerzijds, en het bieden van structuur, anderzijds. Dit doet ons vermoeden dat autonomie belangrijk is maar dat het best verleend wordt aan leerkrachten binnen een duidelijk kader of in combinatie met duidelijke verwachtingen die op een autonome manier kunnen ingevuld worden. In dit opzicht bevelen we **schoolleiders** dan ook aan om het noodzakelijk evenwicht tussen autonomie en structuur goed te bewaken. Het is belangrijk dat schoolleiders hierover reflecteren en hierin ondersteund worden bijvoorbeeld door feedback van collega's, schoolbestuur, schoolteam.

Ten tweede komt dit onderzoek op verschillende manieren tot de vaststelling dat het creëren van een sterke professionele leergemeenschap (PLG) een belangrijke stimulerende factor is om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken. Om het creëren van sterke PLG's in scholen mogelijk te maken menen we dat verschillende actoren een bijdrage kunnen leveren. Hoewel scholen op vrij veel autonomie kunnen rekenen in Vlaanderen om hun beleid uit te stippelen, menen we dat de **overheid** mogelijks zou kunnen nadenken over bijkomende maatregelen zoals het voorzien van structurele tijd en ruimte (bv. onder de vorm van vrije uren voor leerkrachten) waarbinnen leerkrachten de kans krijgen om samen te werken. Hoewel we zien dat sommige scholen hier zelf duidelijke initiatieven toe nemen, stellen we ook vast dat veel scholen rekenen op het initiatief van leerkrachten zelf om in overleg te gaan met elkaar tijdens lunchpauzes of na de schooluren. De beslissing om al dan niet te investeren in de manier waarop leerkrachten in overleg kunnen gaan, zaken kunnen uitwisselen of elkaar kunnen observeren hangt momenteel dus in grote mate af van zowel de prioriteiten die scholen als leerkrachten stellen. Uiteraard zien we hier ook een belangrijke rol weggelegd voor scholen zelf. Zo zouden **schoolleiders** volgens ons nog meer inspanningen kunnen leveren om sterke PLG's te creëren door bijvoorbeeld tijd en ruimte te voorzien en leerkrachten aan te sporen om op een diepgaand niveau in overleg te gaan in plaats van te praten over dagdagelijkse en praktische zaken (bv. door een agenda voor een werkgroepvergadering, vakgroepvergadering mee te geven). Het is hierbij ook belangrijk dat schoolleiders expliciteren naar het team toe wat zij hiermee beogen en wat de voordelen hiervan zijn.

Bovendien denken we dat het ook belangrijk is dat grote en secundaire scholen in het bijzonder doordacht te werk gaan bij het creëren van verschillende PLG's in hun school. Het samenstellen van verschillende subvakgroepen binnen secundaire scholen (bv. vakgroep Engels 1^{ste} graad, vakgroep Engels 2^{de} en 3^{de} graad) kan mogelijks diepgaande samenwerking tussen leerkrachten bevorderen. Zoals ook in aanbeveling 7 aan bod zal komen, menen we dat scholen ook nog sterker kunnen inzetten op het deprivatiseren van de klaspraktijk. Dit kan onder andere door **trekkers binnen het team** (of binnen subteams) te laten voordoen hoe praktijken zoals collegiale visitatie of teamteaching kunnen verlopen en op basis daarvan een open dialoog mogelijk te maken. Uiteraard zien we hier dan ook een belangrijke taak weggelegd bij **leerkrachten** zelf die zouden moeten aangesproken worden op hun verantwoordelijkheid om in overleg te gaan met collega's en zich open te stellen om hun klaspraktijk te delen met collega-leerkrachten.

Ten derde besluiten we op basis van dit onderzoek dat ook een participatieve besluitvormingscultuur een belangrijke voorwaarde is voor het installeren van strategisch personeelsbeleid. Zoals we reeds hebben aangehaald in aanbeveling 5, menen we in dit verband dat **scholen** in de toekomst nog meer zouden kunnen nadenken hoe ze leerkrachten laten participeren in personeelsbeleid. We willen hier echter benadrukken dat dit volgens ons niet betekent dat leerkrachten daarom autonoom beslissingen omtrent personeelsbeleid zouden moeten kunnen maken of dat schoolleiders hun verantwoordelijkheid volledig kunnen afschuiven op het team. We weten immers dat dit niet positief ervaren wordt door leerkrachten. Ook hier is het volgens ons dan ook belangrijk om een duidelijk kader te schetsen voor leerkrachten op basis waarvan duidelijk is waaraan leerkrachten kunnen participeren en waar de schoolleider (eventueel samen met het leidinggevend team) de eindverantwoordelijkheid over heeft.

Tot slot wensen we hier te benadrukken dat ons onderzoek wijst op het belang van een samenspel van bovenstaande culturele factoren en leiderschap. We stellen namelijk vast dat het inzetten op één bepaalde randvoorwaarde (bv. leiderschap, professionele leergemeenschap) geen garantie tot succes biedt. In dit opzicht menen we dan ook dat voor zowel **scholen** als **pedagogisch begeleiders** de uitdagende taak weggelegd ligt om oog te hebben voor deze verschillende randvoorwaarden in zijn verschillende mogelijke combinaties.

Aanbeveling 7: Aandacht besteden aan strategisch personeelsbeleid alleen is niet genoeg om uitkomsten op leraarniveau te bewerkstelligen

Op basis van voorliggend onderzoek concluderen we dat bepaalde personeelspraktijken belangrijk worden geacht door leraren (m.n. opdrachttoewijzing) en schoolleiders (m.n. waardering en beloning, leerkrachtevaluatie en opdrachttoewijzing) in functie van het welbevinden van leraren (cf. overkoepelend thema 7: 'Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leraren'; onderzoeksrapport 5). Echter, we stellen ook vast dat personeelsbeleid slechts één factor is die in verband staat met het welbevinden

en de verloopintentie van leraren. In lijn met eerder onderzoek stellen we vast dat factoren die gebonden zijn aan de samenwerking binnen het schoolteam (bv. ondersteuning door collega's) en het contact met leerlingen werken als energiebronnen of 'resources' voor het welbevinden van leraren, terwijl het welbevinden van leerkrachten het meest onder druk blijkt te staan door een hoge werkdruk en specifieke groepen van leerlingen (bv. leerlingen met hoge zorgnoden, leerlingen die niet enthousiast zijn). We menen dan ook dat het belangrijk is dat **scholen** naast het aandacht schenken aan specifieke personeelspraktijken ook blijvend inzetten op het creëren van een goede teamsfeer en professionele leergemeenschap waarbinnen leerkrachten constructief kunnen samenwerken en leerkrachten op ondersteuning van collega's kunnen rekenen. Mogelijks kan het inzetten op zulke initiatieven ook helpen om de ervaren werkdruk te verlagen en het werken met specifieke groepen van leerlingen als minder belastend te doen ervaren. In lijn met de principes die met betrekking tot beleidsmakers en scholen geformuleerd werden op basis van het onderzoek binnen Operatie Tarra (Departement Onderwijs en Vorming, 2016) menen we bovendien dat het belangrijk blijft dat zowel de **overheid** als **scholen** blijvend aandacht besteden aan de werkdruk binnen onderwijs door de planlast te reduceren.

Op basis van literatuur (Runhaar, 2017a) veronderstellen we verder dat een 'hoge oriëntatie op leren' bij leerkrachten (waarbij activiteiten als feedback vragen, elkaars praktijk observeren en experimenteren met nieuwe methodes als uitdagende manieren worden gezien om te groeien) en het aanbieden van 'verschillende kansen tot leren' (m.n. zowel een ruim aanbod aan externe als interne professionaliseringsinitiatieven) als belangrijke stimulerende factoren gezien kunnen worden om het professioneel leren van leraren te stimuleren (cf. *overkoepelend thema 7: 'Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leraren'*; onderzoeksrapport 6). Hoewel verder onderzoek nodig is om de directe link tussen deze stimulerende factoren en het professioneel leren na te gaan, komt ons onderzoek tot de vaststelling dat slechts ongeveer de helft van de scholen in onze steekproef gekenmerkt wordt door een 'hoge oriëntatie op leren' en 'verschillende kansen tot leren'. In dit licht bevelen we **scholen** dan ook aan om in de toekomst meer in te zetten op het stimuleren van een leeroriëntatie bij leerkrachten en nog actiever in te zetten op interne professionaliseringsinitiatieven zoals collegiale visitatie of teamteaching. Volgens ons gaan beiden zaken mogelijks ook hand in hand. Door het aanbieden en het mogelijk maken van interne professionaliseringsinitiatieven zoals interne workshops (waar leerkrachten aan elkaar iets leren of presenteren), collegiale visitatie, teamteaching of structureel overleg (bv. binnen werkgroepen, vakgroepen) menen we dat op termijn een hogere leeroriëntatie bij leerkrachten kan bereikt worden binnen scholen. Echter, het bieden van voldoende leerkansen binnen de school is mogelijks slechts één manier om een hoge leeroriëntatie bij leraren te stimuleren. Daarnaast menen we dat schoolleiders een hoge leeroriëntatie kunnen stimuleren door het hanteren van een transformationele leiderschapstijl die aanleiding geeft tot het scheppen van een cultuur waarbinnen leerkrachten fouten mogen maken (en waar ze niet op afgerekend worden) maar waarbinnen tegelijk ook gestreefd wordt naar continue verbetering. Dit kan volgens ons

door schoolleiders gerealiseerd worden door onder andere hoge verwachtingen te stellen ten aanzien van het schoolteam maar ook door zichzelf in vraag te durven stellen en open te staan om hun praktijk continue aan te passen en te verbeteren.

Aanbeveling 8: Oog hebben voor een gefaseerde en continue implementatie van strategisch personeelsbeleid

Hoewel het onderzoeken van strategische planning op zich geen expliciete doelstelling was van dit onderzoeksproject, kunnen we op basis van dit onderzoek besluiten dat het werk maken van strategisch personeelsbeleid begint bij een degelijke strategische planning binnen de school (cf. overkoepelend thema 8: 'Strategische planning als eerste stap?'). Meer bepaald stellen we vast dat excellent strategisch personeelsbeleid hand in hand gaat met een schoolvisie waarin de focus op kwaliteit van curriculum en instructie (bv. sterke didactiek aanbieden, leerlingen kennis bijbrengen, leerlingen uitdagen, innovatieve onderwijsmethoden gebruiken) een duidelijk speerpunt is (cf. onderzoeksrapport 6) en met het feit dat de strategische planning reeds in een vergevorderde fase zit (cf. secundaire analyse van de data door Vanoverbeke (2020)). Hoewel verder onderzoek nodig is op dit vlak, menen we dat het belangrijk is dat **scholen** die werk willen maken van strategisch personeelsbeleid stap per stap te werk gaan waarbij de huidige strategische planning als eerste de aandacht verdient. In dit verband bevelen we schoolteams aan om in de eerste plaats na te denken over welke school ze precies willen zijn en hoe ze dit willen trachten te bereiken door het curriculum dat ze aanbieden (focus op 'wat' leerlingen leren) en de manier waarop ze instructie geven aan leerlingen (focus op 'hoe' leerlingen leren). Omdat we er ons van bewust zijn dat het uitwerken van een duidelijke schoolvisie en gekoppelde schooldoelen (die voldoen aan de SMART principes) geen evidente klus is om te klaren menen we dat schoolleiders (samen met het leidinggevend team en leerkrachten) ook de kans moeten krijgen om zich te laten bijstaan door mensen die hen hierin kunnen ondersteunen en begeleiden (bv. **pedagogische begeleiders** of **andere externen**). Hoewel ook op dit vlak verder onderzoek noodzakelijk is om tot concrete aanbevelingen te kunnen komen, menen we dat dit onderzoek ons ook heeft laten zien dat verschillende actoren (m.n. **inspectie**, **pedagogisch begeleiders** en **scholen** zelf) zich bewust moeten zijn van het feit dat het installeren van strategisch personeelsbeleid tijd vraagt en een langdurige inspanning vraagt wil men ervoor zorgen dat de implementatie ervan aangepast is aan de noden van de school en het personeel (cf. overkoepelend thema 9: 'Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid'). Het installeren van strategisch personeelsbeleid moet in dit verband gezien worden als een dynamisch en cyclisch proces dat steeds dient bijgestuurd te worden op basis van zowel gebeurtenissen buiten de school (bv. bv. technologische ontwikkelingen, veranderingen op het vlak van onderwijsbeleid, nieuwe leerplannen, ...) als veranderingen binnen de school (bv. directiewissel, plotse daling / stijging in het leerlingenaantal, verjongende leerkrachtenpopulatie, een veranderende leerlingenpopulatie).



3. Verder onderzoek naar strategisch personeelsbeleid mogelijk maken

Aanbeveling 9: Longitudinaal onderzoek naar personeelsbeleid mogelijk maken

Hoewel we scholen gedurende een volledig schooljaar hebben gevolgd, stellen we vast dat we op basis van dit onderzoek het dynamische karakter van strategisch personeelsbeleid onvoldoende in kaart hebben kunnen brengen. Om verschillende redenen pleiten we ervoor om in de toekomst in te zetten op longitudinaal onderzoek naar personeelsbeleid in scholen. In de eerste plaats zou dit soort onderzoek ons meer inzicht kunnen geven op hoe bepaalde intenties op het vlak van personeelsbeleid zich uiteindelijk vertalen in hoe personeelsbeleid er in de praktijk uitziet en ervaren wordt op de werkvloer (cf. overkoepelend thema 9: 'Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid'). In de tweede plaats menen we dat het onderzoeken van scholen over meerdere jaren heen ons meer inzicht zou kunnen bieden in hoe strategische planning, personeelsbeleid, leiderschap en/of culturele schoolkenmerken mogelijks kunnen evolueren doorheen de tijd als reactie op bepaalde gebeurtenissen buiten de school (bv. bv. technologische ontwikkelingen, veranderingen op het vlak van onderwijsbeleid, nieuwe leerplannen, ...) en/of binnen de school (bv. directiewissel, plotse daling / stijging in het leerlingenaantal, verjongende leerkrachtenpopulatie, een veranderende leerlingenpopulatie) (cf. overkoepelend thema 9: 'Naar een dynamisch en geïntegreerd perspectief op strategisch personeelsbeleid'). Ten derde zou longitudinaal onderzoek het ook mogelijk maken om causale verbanden te kunnen onderzoeken tussen personeelsbeleid en uitkomsten op gedragsniveau zoals het 'professioneel leren' van leerkrachten (cf. overkoepelend thema 7: 'Het belang van strategisch personeelsbeleid voor leraren'). Ten vierde zou longitudinaal onderzoek ook een meerwaarde zijn om diepgaander te kunnen bestuderen hoe scholen recent genomen overheidsinitiatieven die gelinkt zijn aan personeelsbeleid -zoals het lerarenplatform of de aanvullende middelen voor aanvangsbegeleiding- implementeren en wat de gevolgen hiervan zijn op lange termijn. Daarnaast zou het ons ook kunnen helpen om de rol van actoren op het bovenschoolsniveau binnen personeelsbeleid beter te begrijpen. Zo zou het bijvoorbeeld interessant kunnen zijn om de samenwerking tussen scholen binnen de scholengemeenschap of binnen het kader van de bestuurlijke schaalvergroting in kaart te brengen over enkele jaren heen. Uit evoluties in de strategische planning, verhoudingen tussen scholen, leiderschap binnen scholen kunnen we heel wat leren en kunnen we initiatieven op het vlak van bestuurlijke schaalvergroting degelijk evalueren. Om tegemoet te kunnen komen aan bovenstaande hiaten in het huidige onderzoek zou enerzijds de **overheid** blijvend kunnen investeren in onderzoeksprojecten die een longitudinaal onderzoeksdesign mogelijk en haalbaar maken en zouden **onderzoekers**, anderzijds, het

belang van longitudinaal onderzoek moeten erkennen en zich hierin indien nodig professionaliseren.

Aanbeveling 10: Objectieve en gedetailleerdere data beschikbaar maken

Hoewel dit onderzoek op enkele belangrijke arbeidsmarktfactoren wijst (m.n. ‘lerarentekort’ en ‘kwaliteit van kandidaat-leerkrachten’), menen we dat verder onderzoek naar de rol van arbeidsmarktfactoren in relatie tot strategisch personeelsbeleid noodzakelijk is (cf. overkoepelend thema 2: *‘De relativiteit en tegelijk het belang van de interne schoolcontext om strategisch personeelsbeleid mogelijk te maken’*). Wetende dat recent onderzoek wijst op het feit dat de arbeidsmarktcontext van leraren sterk lokaal verankerd is, zou nog diepgaander onderzocht kunnen worden op welke manier mogelijke regionale verschillen in het aanbod van leerkrachten en de uitstroom van leraren uit het lerarenberoep een invloed hebben op de mogelijkheid van scholen om een strategisch personeelsbeleid te voeren. Om dit mogelijk te maken menen we dat de **overheid** zou kunnen investeren in het bijhouden en beschikbaar stellen van gedetailleerde en betrouwbare informatie m.b.t. de arbeidsmarktcontext van leerkrachten in Vlaanderen. Zo zouden databanken beschikbaar kunnen gesteld worden voor onderzoekers en zouden in arbeidsmarktrapporten ook regionale verschillen in rekening genomen kunnen worden (wat in de meest recente arbeidsmarktrapporten niet het geval is (Departement Onderwijs en Vorming, 2015; 2018)). Uiteraard roepen we in dit verband ook **onderzoekers** op om op zoek te gaan naar innovatieve manieren om de arbeidsmarkt van leraren beter in kaart te brengen en indien nodig zich te professionaliseren in het verwerken en analyseren van deze relatief complexe data. Mogelijks kunnen onderzoekers hiervoor over onderzoekstopics heen en onderzoekinstellingen heen de handen in elkaar slaan.

Aanbeveling 11: Scholen en hun netwerk stimuleren om een onderzoekende houding aan te nemen met betrekking tot personeelsbeleid

Na afloop van het onderzoek in elke school hebben we elke school een schooleigen feedbackrapport bezorgd waaruit stof tot overleg, reflectie en discussie kon voortvloeien binnen de school (cf. Deel I, onderzoeksmethode). Hoewel we niet zijn kunnen nagaan in welke mate deze feedbackrapporten een invloed gehad hebben op het personeelsbeleid dat vandaag in deze scholen gevoerd wordt, hebben we gemerkt dat scholen deze feedback positief hebben onthaald en dat het voor hen vaak een drijfveer was om deel te nemen aan het onderzoek. In dit opzicht menen we dat het belangrijk is dat **onderzoekers** in de toekomst blijvend inzetten op het terugkoppelen van de onderzoeksresultaten naar individuele scholen toe. Op deze manier kan volgens ons een onderzoekende houding bij scholen ten aanzien van hun eigen personeelsbeleid gestimuleerd worden. Uiteraard kan dit alleen wanneer ook **scholen** open staan om te leren en hun personeelsbeleid aan te passen op basis van de data die ze aangeleverd krijgen en open staan om zich te laten ondersteunen in het uitwerken van een personeelsbeleid op maat. Bovendien menen we ook dat het belangrijk is dat zowel de **overheid**, actoren op het niveau van de

onderwijskoepels als **onderzoekers** blijvend aandacht besteden aan het informeren en professionaliseren van actoren in het netwerk van scholen zoals pedagogisch begeleiders of leidinggevenden op het niveau van de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur. Op deze manier hopen we dat deze actoren scholen (indien nodig) met de nodige expertise kunnen ondersteunen en begeleiden bij het vertalen van onderzoeksgegevens naar concrete actiepunten voor de toekomst, enerzijds, en het werken aan een integraal en strategisch personeelsbeleid, anderzijds.

Referenties¹¹

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., Verhaeghe, J. (2003) *Voelen leerkrachten zich goed in Vlaamse scholen?* Wolters Plantyn Professionele Informatie, Handboek Personeelsbeleid, Personeel en Organisatie, Coaching en Evaluatie, Afl.4, pp.7-24,
- Backers, L., Tuytens, M. & Devos, G. (2020). *Het aantrekken en behouden van leraren in een grootstedelijke context*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers Perceived by Teachers at Work, Coping Strategies, Self-efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654.
- Boon, C., & den Hartog, D. N. (2011). Human resource management, person-environment fit and trust. In R. Searle & D. Skinner (Eds.), *Trust & Human Resource Management* (pp. 300–316). Edward Elgar.
- Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management* (3rd ed.). Houndmills: Palgrave.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Crittenden, W.F., & Crittenden, V.L. (1997) Strategic planning in the third-sector organizations. *Journal of Managerial Issues*, 9(1), 86-103.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.

¹¹ Deze referentielijst bevat enkel de referenties die aan bod komen in deel I, II en III van dit rapport. De referenties die aan bod komen in de samenvattingen per onderzoeksrapport (deel IV) kunnen telkens in de Engelstalige papers horend bij de samenvatting terug gevonden worden.

- De Neve, D., & Devos, G. (2016). The role of environmental factors in beginning teachers' professional learning related to differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, Advance online publication. doi:10.1080/09243453.2015.112263
- De Neve, D., Devos, G., & Tuytens, M. (2015). The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education*, 47, 30-41.
- De Smet, M. & Vanblaere, B., Ruys, I., & Frijns, C. (2020). *Collectief leren via samenwerking met externe (onderwijs)professionals. Tussentijds rapport over onderzoeksvragen 2, 3 en 4*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- DeArmond, M. (2013). *Good Ideas and Engagement Aren't Enough: School District Central Offices and the Micro-Politics of Implementing Comprehensive Human Resource Reform*. University of Washington.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2015). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2015-2025*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2016). *Operatie Tarra. Onderzoek naar planlast. Eindrapport*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Departement Onderwijs & Vorming. (2018). *Toekomstige arbeidsmarkt voor onderwijspersoneel in Vlaanderen 2018-2028*. Brussel: Departement Onderwijs & Vorming.
- Devos, G. (2019). Kenmerken van sterke scholen: wat leert ons 40 jaar onderzoek? *Impuls Leiderschap in Onderwijs*, 1: 5-16.
- Devos, G., Engels, N., Aelterman, A., Bouckenooghe, D., & Hotton, G. (2005). *Het welbevinden en functioneren van directies basisonderwijs. OBWPO-project 03.06*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., Tuytens, M., Deconinck, K., & Staelens, E. (2016). *Uitdagingen voor personeelsbeleid: Aanwerving en opdrachttoewijzing in Vlaamse basis- en secundaire scholen. OBPWO-project 14.02*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., Tuytens, M., Leysen, C., & Ysenbaert, J. (2013). *Bestedingspatroon van personeelsmiddelen in basis- en secundaire scholen voor de invulling van hun administratieve, beleids- en pedagogisch ondersteunende taken. OBPWO-project*. Brussel: Vlaamse overheid.
- Devos, G., Van Petegem, P., Delvaux, E., & Feys, E. (2010). *De evaluatie van scholengemeenschappen in het basis- en secundair onderwijs*. Mechelen: Plantyn.
- Devos, G., Van Petegem, P., Van Hoof, J., Delvaux, E., & Vekeman, E. (2013). *Evaluatie van het onderwijspersoneel: beleid en praktijk in het Vlaamse secundair onderwijs, centra*

- voor leerlingenbegeleiding en voor volwassenenonderwijs. Garant: Antwerpen-Apeldoorn.
- Devos, G., Van Petegem, P., Vanhoof, J., Declercq, L., & Delvaux, E. (2014). *Evaluatie van het evaluatiesysteem voor leerkrachten in het basisonderwijs en het deeltijds kunstonderwijs*. Garant: Antwerpen-Apeldoorn.
- Devos, G., Vanblaere, B., & Bellemans, L. (2018). *Stress en welbevinden bij schoolleiders: een analyse van bepalende factoren en van vereiste randvoorwaarden*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39.
- Engel, M., & Cannata, M. (2015). Localism and Teacher Labor Markets: How Geography and Decision-Making May Contribute to Inequality. *Peabody Journal of Education*, 90(1), 1–16.
- Engel, M., & Finch, M. A. (2015). Staffing the Classroom: How Urban Principals Find Teachers and Make Hiring Decisions. *Leadership and Policy in Schools*, 14(1), 12–41.
- Evers, A. T., van der Heijden, B. I. J. M., Kreijns, K., & Gerrichhauzen, J. T. G. (2011). Organisational factors and teachers' professional development in Dutch secondary schools. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 24–44.
- Gould-Williams, J. S. (2003). The importance of HR practices and workplace trust in achieving superior performance: A study of public-sector organizations. *International Journal of Human Resource Management*, 14(1), 28–54.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), pp. 141–158.
- Guest, D. (1987). Human resources management and industrial relations. *Journal of Management Studies*, 24(5), 503–521.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, 329–351.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Heck, R. H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21–34.
- Janssens, T. (2016). *HRM en prestaties in het primair onderwijs*. Erasmus Universiteit, Rotterdam.
- Juchtmans, G., Smet, M. & De Witte, K. (2020). *Gelijke Onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het aanwendingsbeleid en-praktijk van Vlaamse basisscholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

- Keep, E. (1993). The need for a revised management system for the teaching profession. *Education Economics*, 1(1), 53–59.
- Kelchtermans, G., & Piot, L. (2010). *Schoolleiderschap aangekaart en in kaart gebracht*. Leuven/ den Haag: Acco.
- Keppens G. & Spruyt B. (2016). *The school as a socialization context: Understanding the impact of school bonding and the authoritative school climate on truancy*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Brussel
- Knies, E. (2012). *Meer waarde voor en door medewerkers. Een longitudinale studie naar de antecedenten en effecten van peoplemanagement*. Universiteit Utrecht.
- Knies, E., & Leisink, P. (2017) *De staat van strategisch personeelsbeleid (HRM) in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Departement voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO).
- Leisink, P., & Boselie, P. (2014). *Strategisch HRM voor beter onderwijs: Een bijdrage aan de professionalisering van schoolleiders in het voorgezet onderwijs*. Universiteit Utrecht, Departement voor Bestuurs- en Organiseringswetenschap (USBO).
- Leisink, P., & Knies, E. (2019). *Werk maken van strategisch HRM. Hoe personeelsbeleid bijdraagt aan goed onderwijs en bevlogen medewerkers*. Rapport in opdracht van de VO academie.
- Leithwood, K., Mascal, B, Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. & Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37-67.
- Liu, E., & Johnson, S. M. (2006). New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324–360.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. St. Paul, MN: University of Minnesota.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349–366.
- Mahieu, P. (2010). *Ways to professionalize school leadership in times of turbulence and complexity*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39, 370–397.

- McHatton, P. A., Bradshaw, W., Gallagher, P. A., & Reeves, R. (2011). Results from a strategic planning process: Benefits for a nonprofit organization. *Nonprofit Management and Leadership*, 22(2), 233–249
- Meirsschaut, M. & Ruys, I. (2018). *Teamteaching: beweegredenen, randvoorwaarden en implicaties voor leerlingen, leraren en hun school. Onderzoeksrapport meervoudige gevalsstudie naar teamteaching in het Vlaamse basisonderwijs*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Mercer, J., Barker, B., & Bird, R. (2010). *Human Resource Management in Education: Context, Themes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Merchie, E., Tuytens, M., Devos, G., & Vanderlinde, R. (2016). *Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?* Departement Onderwijs en Vorming.
- Milanowski, A., & Kimball, S. (2010). The principal as human capital manager: Lessons from the private sector. In R. E. Curtis & J. Wurtzel (Eds.), *Teaching talent: A visionary framework for human capital in education*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Mombaers, T., Vanlommel, K. & Van Petegem, P. (2020). *De loop van leraren. Eindrapport*. Antwerpen: Steunpunt Onderwijsonderzoek.
- Moxley, D. P. (2004). Factors influencing the successful use of vision-based strategy planning by nonprofit human service organizations. *International Journal of Organization Theory & Behavior*, 7(1), 107–132.
- Mulford, B. (2010). *Recent developments in the field of educational leadership: The challenge of complexity*. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 187-208). Dordrecht: Springer.
- Onderwijsinspectie (2017). *Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Brussel: Vlaamse onderwijsinspectie.
- Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance: Achieving Long Term Viability*. New York: Oxford University Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Peccei, R. (2004). Human Resource Management and the Search for the Happy Workplace. *Inaugural Address to the Rotating Chair for Research in Organisation and Management in the Faculty of Economics*, 29. Retrieved from [internal-pdf://eia-2004-021-org-0301543936/EIA-2004-021-ORG.pdf%5CnERIM Electronic Series Portal: http://hdl.handle.net/1765/1](http://hdl.handle.net/1765/1)
- Purcell, J., & Hutchinson, S. (2007). Front-line managers as agents in the HRM-performance causal chain: theory, analysis and evidence. *Human Resource Management Journal*, 17(1), 3–20.

- Rebore, R. (2010). *Human resources administration in education: A management approach*. Boston, MA: Pearson.
- Runhaar P. (2017a) *Factors Influencing Professional Development in Teacher Teams within CBE Contexts*. In: Mulder M. (eds) *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, vol 23. Springer, Cham.
- Runhaar, P. (2017b). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualizing HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 4(45), 639–656.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192.
- Smylie, M. A., & Wenzel, S. A. (2006). *Promoting instructional improvement: A strategic human resource management perspective*. Chicago: Consortium on Chicago School Research
- Smylie, M. A., Miretzky, D., & Konkol, P. (2004). Rethinking teacher workforce development: A strategic human resource management perspective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1), 34–69.
- Snape, E., & Redman, T. (2010). HRM Practices, Organizational Citizenship Behaviour, and Performance: A Multi-Level Analysis. *Journal of Management Studies*, 47(7).
- Spillane, J.P., Halverson, R., & Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case research*. London: Sage.
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2020a) *Hefbomen voor de realisatie van een meer inclusief onderwijssysteem: schoolleiderschap en professionaliseringsinitiatieven*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Struyf, E., Verschueren, K., & Van Mieghem, A. (2020b). *Samen op weg naar meer inclusief onderwijs: Coöperatieve vormen van lerarenondersteuning als hefboom voor het verhogen van de doelmatigheidsbeleving van leraren*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.
- Struyve, C., Daly, A., Vandecandelaere, M., Meredith, C., Hannes, K., De Fraine, B. (2016). More than a mentor: The role of social connectedness in early career and experienced teachers' intention to leave. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (3), 198-218.

- Thomas, L. (2019). *Unravelling primary school teachers' induction period from a social network perspective*. Ghent University, Gent.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011). Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 891–899.
- Van De Voorde, K., Paauwe, J., & Van Veldhoven, M. (2012). Employee Wellbeing and the HRM-Organizational Performance Relationship: A Review of Quantitative Studies. *International Journal of Management Reviews*, 14(4), 391–407.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Relating school leadership to perceived professional learning community characteristics: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 57, 26–38.
- Vanblaere, B., Tuytens, M., & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Universiteit Gent.
- Vanbuel, M., & Van den Branden, K. (2020). *Implementing school-based policies for language. A qualitative study in primary schools in Flanders*. Steunpunt Onderwijsonderzoek: Gent.
- Vandenbergh, R. (2008). *Beginnende directeurs basisonderwijs*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J., & Kavadias, D. (2019). TALIS 2018 Vlaanderen -Volume I. Brussel: Vrije Universiteit Brussel.
- Vanoverbeke, I. (2020). *Strategisch personeelsbeleid binnen Vlaamse Basisscholen: een kwestie van strategische planning en gedeelde visie? (Niet-gepubliceerde masterproef)* Universiteit Gent, FPPW, Gent.
- Vekeman, E. (2018). *Selecting and developing new teachers strategically. A study into the configuration of HR practices and teachers' fit into schools*. Universiteit Gent.
- Vekeman, E., & Devos, G. (2019). *Het strategisch selecteren en ontwikkelen van beginnende leerkrachten: een onmogelijke opdracht?* In J. Maes & A. Martin (Eds.), *Startende leerkrachten: bouwen aan zelfvertrouwen en begeleiding*. Politeia.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Human Resource Architectures for New Teachers in Flemish Elementary Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970–995.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2019). The relationship between principals' configuration of a bundle of HR practices for new teachers and teachers' person-organisation fit. *International Journal of Human Resource Management*, 30(5), 835–855.
- Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M., & Rosseel, Y. (2017). Do teachers leave the profession or move to another school when they don't fit? *Educational Review*, 69(4), 411-434.

- Vermeeren, B. (2014). *HRM Implementation and Performance in the Public Sector*. Erasmus University Rotterdam.
- Wheeler, A. R., Harris, K. J., & Harvey, P. (2016). Moderating and Mediating the HRM Effectiveness — Intent to Turnover Relationship: The Roles of Supervisors and Job Embeddedness. *Journal of Managerial Issues*, 22(2), 182–196.
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2013). *Strategic HRM and organizational behaviour: Integrating multiple levels of analysis*. In J. Paauwe, D. Guest, & P. M. Wright (Eds.), *HRM & Performance: Achievements & Challenges* (pp. 97–110). Chichester: Wiley
- Wright, P.M., & McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2): 295-320.
- Ysenbaert, J., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2020). *Evaluatie & diversiteit in het basisonderwijs: Eindrapport*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek.

DEEL IV: Samenvatting van de verschillende onderzoeksrapporten

Onderzoeksrapport 1: Personeelsbeleid in onderwijs: Een review van veelvoorkomende HRM praktijken in scholen¹²

Het eerste onderzoeksrapport vormt het startpunt van het onderzoek binnen deze onderzoekslijn en omvat grondige reviewstudie waarin een overzicht gegeven wordt van de verschillende aspecten waar scholen rekening moeten mee houden wanneer zij hun personeelspraktijken en hun totale personeelsbeleid vormgeven. In deze reviewstudie werden enkele gerichte onderzoeksvragen naar voren geschoven (zie verder).

Inleiding

Dit rapport geeft een synthese van onderzoeksliteratuur over vier belangrijke domeinen van personeelsbeleid in onderwijs: personeelsinzet, professionele ontwikkeling, leerkrachtevaluatie, en beloningssystemen. Per personeelspraktijk wordt eerst gefocust op kwantitatieve studies, waardoor we statistisch significante relaties en variabelen kunnen identificeren. Vervolgens wordt door middel van het bestuderen van kwalitatieve studies dieper ingegaan op de betekenis van deze variabelen. Elke review wordt afgesloten met een beschrijving van de waardeketen, waarin antecedenten en uitkomsten van die specifieke HRM-praktijk samengevat worden. Vervolgens worden deze waardeketens vergeleken om zo een zicht te krijgen op variabelen die cruciaal zijn voor een goed overkoepelend personeelsbeleid in scholen. Ten slotte dient deze overkoepelende waardeketen als input voor het verfijnen van het oorspronkelijke onderzoeksmodel van deze onderzoekslijn.

Wat betreft het selecteren en coderen van de studies opgenomen in het rapport, is het belangrijk om mee te geven dat alle studies per review door eenzelfde onderzoeker werden gecodeerd. Dit gebeurde echter steeds in samenspraak: tijdens regelmatige overlegmomenten tussen de onderzoekers werden problemen of twijfels voorgelegd om gezamenlijk tot coherente criteria en interpretaties te komen.

¹² Vanblaere, B.; Tuytens, M. & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, UGent

Theoretisch kader

Strategisch personeelsbeleid (SHRM) in onderwijs

De belangrijke impact die leerkrachten hebben op de effectiviteit van scholen wordt breed erkend (Hattie, 2009). Er wordt hierbij steeds meer gefocust op het potentieel dat een goed personeelsbeleid heeft voor het verhogen van de kwaliteit van het lerarenteam en bijgevolg dus ook van het onderwijs. HRM (human resource management) kan gezien worden als ‘people management’ (Knies & Leisink, 2014) en omvat een strategische, coherente en geïntegreerde aanpak van aanwerving, ontwikkeling en welzijn van personeel in een organisatie (Armstrong & Taylor, 2014). In een HRM-aanpak staat een strategisch en proactief beleid centraal, waarin de realisatie van de doelen van de organisatie cruciaal is en waarbij het personeelsbeleid geïntegreerd is in een breder organisatiebeleid (Middlewood & Lumby, 1998). Strategisch HRM-beleid speelt dan in op het afstemmen van de doelen van de school en HRM-praktijken, schoolcontext en HRM-praktijken, en verschillende HRM-praktijken binnen de school (Becker & Huselid, 2006; Boselie, 2014).

Belangrijke HRM-praktijken in onderwijs

Het concept van strategisch personeelsbeleid heeft een evolutie doorgemaakt. In 1982 werden vier universele HR-praktijken naar voren geschoven (selectie, evaluatie, beloning en ontwikkeling) die volgens de auteurs in alle organisaties aanwezig dienden te zijn (Tichy, Fombrun & Devana, 1982). Recent wordt echter getwijfeld aan het bestaan van dergelijke universele context-onafhankelijke HR-praktijken.

Specifiek voor de onderwijscontext stelde Runhaar (2016) een conceptualisering van HRM voor die scholen kan helpen om een kwaliteitsvol en toegewijd lerarenteam te creëren. Hierbij maakt ze niet alleen de link met schooldoelen, maar ook met de AMO theorie. Deze veelgebruikte theorie stelt dat de belangen van een organisatie het best gediend worden als HRM bijdraagt aan de noodzakelijke bekwaamheid, kennis en vaardigheden van medewerkers (‘ability’ (A)), maar de medewerkers ook gemotiveerd en aangemoedigd worden (‘motivation’ (M)) en de noodzakelijke steun en kansen krijgen hiertoe (‘opportunities’ (O)). Deze AMO’s zullen uiteindelijk zorgen voor bepaalde soorten gedrag bij de werknemers (Leisink & Boselie, 2014).

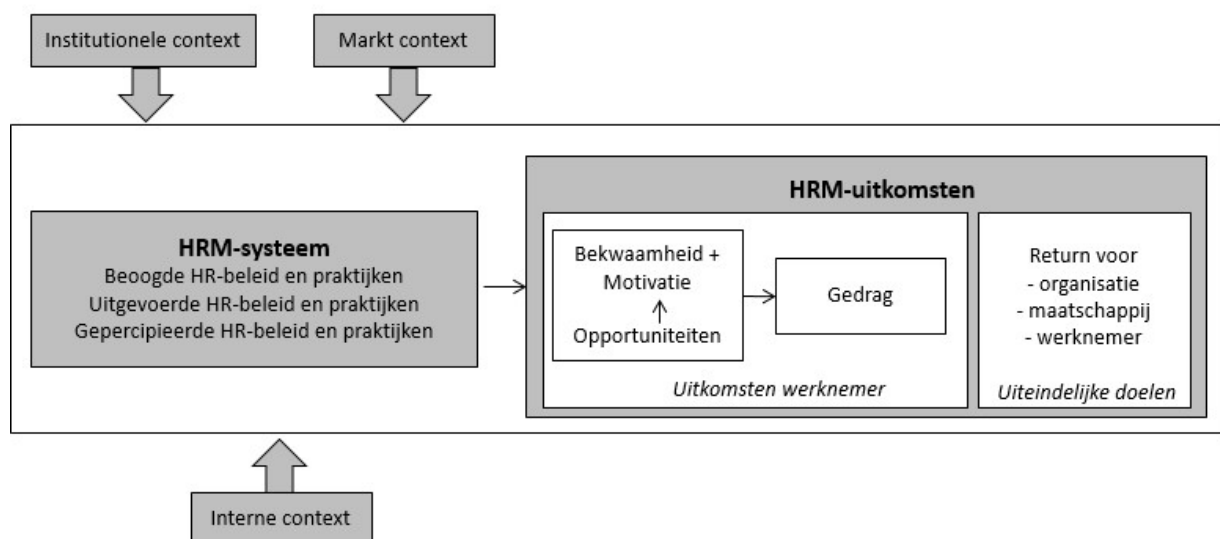
Runhaar (2016) definieert ‘HRM-beleid’ als het soort HRM-praktijken dat een organisatie nastreeft met betrekking tot missie, strategie en structuur. ‘HRM-praktijken’ zijn dan de concrete uitwerking van dit beleid in praktijk. Een ‘HRM-systeem’ is dan een bundel van beleid en strategieën die gebruikt worden door een organisatie.

Als praktijken die vooral bijdragen aan bekwaamheid (A), benoemt Runhaar (2016) in haar model enerzijds aanwerving, selectie en toewijzing van leerkrachten (kortweg: personeelsinzet), en anderzijds professionele ontwikkeling. Met betrekking tot motivatiebevorderende praktijken (M) gaat het om leerkrachtevaluatie en beloningssystemen. Ten

slotte worden job design en participatie genoemd als kansen tot creëren van opportuniteiten voor leerkrachten (O). In deze reviewstudie zullen we de praktijken die bijdragen aan kennis/vaardigheden en aan motivatie als aparte HRM-praktijken in onderwijs behandelen (personeelsinzet, professionele ontwikkeling, leerkrachtevaluatie, beloningssystemen). De praktijken die bijdragen aan opportuniteiten zien we als ondersteunend aan deze praktijken.

HRM-waardeketen als richtlijn voor goed strategisch personeelsbeleid in scholen

De afgelopen jaren is vooral werk gemaakt van het begrijpen van de manier waarop HRM kan bijdragen aan de realisatie van organisatiedoelen. Dit resulteerde in een ‘waardeketen’ die enkele verbindende schakels beschrijft. We bespreken hieronder de HRM-uitkomsten, HRM-systemen, en contextvariabelen uit de HRM-waardeketen (zie Figuur 1).



Figuur 1. HRM-waardeketen (vereenvoudiging op basis van Boselie (2014) en Leisink & Boselie (2014))

HRM-uitkomsten

Zoals eerder beschreven is het AMO-model één van de meest gebruikte theoretische kaders binnen SHRM (Boselie, 2014). Personeelspraktijken kunnen bijdragen aan de bekwaamheid (A) en motivatie (M) van werknemers, ondersteund door bepaalde opportuniteiten in het werk (O). Deze AMO's zijn op hun beurt gelinkt aan gedrag, zij het gewenst of productief gedrag (bv. veranderingen doorvoeren), zij het ongewenst gedrag (bv. treuzelen). De impact van een HRM systeem op de reactie van werknemers is erg persoonsafhankelijk, wat het belangrijk maakt om na te gaan hoe dit proces vorm krijgt.

De ultieme uitkomsten van SHRM liggen in opbrengsten of return voor de organisatie, maatschappij, en werknemers (Leisink & Boselie, 2014). Voor de onderwijscontext houdt dit in dat de school als organisatie bijvoorbeeld kwaliteitsvoller, innovatiever of flexibeler wordt. Mogelijke uitkomsten voor de leerkrachten omvatten onder andere motivatie, betrokkenheid, of stress. De

maatschappelijke uitkomsten kunnen gerelateerd zijn aan sociaal welzijn (bv. jobcreatie) en aan algemene bijdrage aan de huidige maatschappij. Typisch voor HRM in de onderwijssector is het overkoepelende doel van goed onderwijs leveren en leerlingprestaties bevorderen.

Het management proces van HRM-beleid en praktijk: HR systeem

Een belangrijke factor in de relatie tussen HRM en HRM-uitkomsten ligt in de uitvoering van het beleid en praktijken. Het is van belang hierbij een onderscheid te maken tussen het beoogde, uitgevoerde en gepercipieerde HRM-beleid en praktijken (Wright & Nishii, 2007).

Het beoogde HRM-beleid en praktijken krijgt vaak vorm aan de top van een organisatie, waarbij beleidsmakers een set van HRM-beleid en praktijken vastleggen die volgens hen tot gewenste uitkomsten zullen leiden. De input van werknemers hierbij kan erg waardevol zijn. Dit beoogde beleid wordt echter niet steeds letterlijk uitgevoerd door directe leidinggevenden die het beleid en de activiteiten implementeren, waardoor het uitgevoerde beleid kan verschillen van het beoogde. Daar waar het beoogde en uitgevoerde beleid bestaan op een objectief niveau, is het ook van belang rekening te houden met hoe dit beleid en deze praktijken gepercipieerd worden door de medewerkers. Het is meestal via deze gepercipieerde praktijken dat uiteindelijk ingespeeld wordt op de bovengenoemde HRM-uitkomsten.

De invloed van context voor HRM-beleid en praktijk

Aangezien men een organisatie niet kan loskoppelen van de context waarin die zich bevindt, is het binnen SHRM van groot belang het HRM-beleid en praktijk goed af te stemmen op de interne en externe omgeving (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004). Binnen de externe context kan een onderscheid gemaakt worden tussen de institutionele context en de markt context. Daarbij zijn sommige contextvariabelen algemeen (bv. EU-wetgeving; welvaart in een land) en zijn anderen sector gebonden (bv. cao's en vakbonden; competitie). Wat de interne context betreft spelen diverse structurele en culturele kenmerken een belangrijke rol.

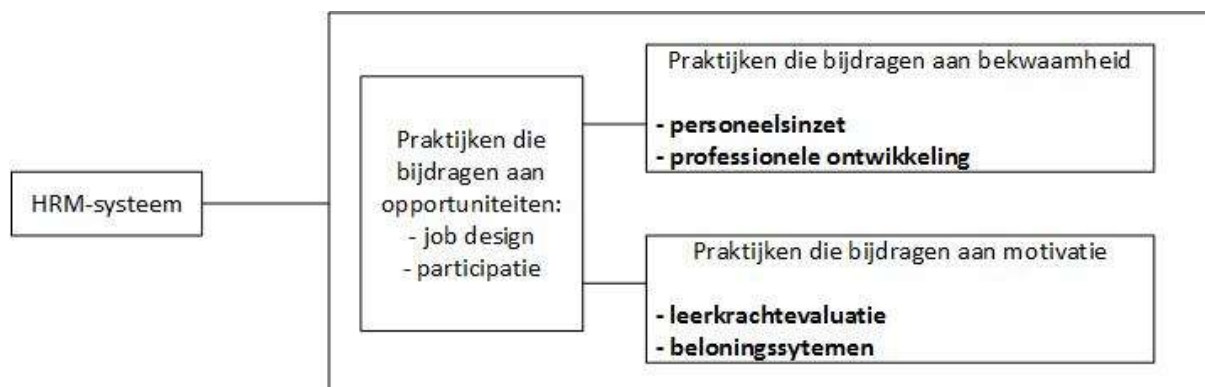
Afstemming van alle HRM-praktijken voor een sterk HRM-systeem in scholen

Om een sterk pakket aan HRM-praktijken en beleid te verkrijgen binnen scholen, raadt Runhaar (2016) aan om drie kenmerken van een HRM-systeem in rekening te brengen: het onderscheidend vermogen, consistentie en consensus.

Doel van de studie

In deze reviewstudie zullen we de praktijken die bijdragen aan bekwaamheid (personeelsinzet, professionele ontwikkeling) en praktijken die bijdragen aan motivatie (leerkrachtevaluatie, beloningssystemen) als aparte HRM-praktijken in onderwijs bespreken. Door deze praktijken initieel apart te bestuderen en vervolgens de bevindingen met elkaar te vergelijken, zullen we uiteindelijk een volledig beeld krijgen van een HRM-systeem in scholen. Dit komt ook tegemoet aan de beperking dat weinig onderzoek het hele HRM-systeem in zijn geheel bestudeert.

Met het oog op onze review verfijnen we het model van Runhaar (2016) als volgt (zie Figuur 2):



Figuur 2. Aangepast AMO-model

We schuiven hierbij volgende onderzoeksvragen naar voren:

10. Hoe wordt de HRM-praktijk gedefinieerd in de literatuur?
11. Welk deel van het managementproces wordt bestudeerd (beoogde, uitgevoerde of gepercipieerde)?
12. Welke externe contextvariabelen (markt en institutionele context) worden geïdentificeerd als faciliterend of beperkend?
13. Welke interne variabelen zijn belangrijk gezien de HRM-praktijk?
14. Wat zijn de effecten van de HRM-praktijk voor leerkrachten (bekwaamheid, motivatie, gedrag)?
15. Welke variabelen kunnen gezien worden als opportuniteiten?
16. In welke mate worden ook (indirecte) uitkomsten van de HRM-praktijk benoemd voor de school, leerling, of maatschappij?
17. Welke andere variabelen die niet opgenomen zijn in de waardeketen, worden vernoemd in de literatuur?
18. Welke variabelen zijn belangrijk in deze studies over de HRM-praktijk? Een overzicht.

In wat volgt gaan we eerst in op de gehanteerde methodologie van de reviews. Vervolgens wordt per personeelspraktijk een overzicht gegeven van de waardeketen waarin de bevindingen uit de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve literatuur samengevat worden. Ten slotte worden de resultaten per personeelspraktijk naast elkaar gelegd om zo zicht te krijgen op variabelen die voor meerdere personeelspraktijken belangrijk zijn en dus voor een goed algemeen personeelsbeleid in scholen. Een aangepast onderzoeksmodel voor deze onderzoekslijn wordt vervolgens naar voor geschoven.

Methodologie

In deze review zijn empirische studies over personeelsinzet, professionele ontwikkeling, leerkrachtevaluatie, en beloningssystemen in het leerplichtonderwijs opgenomen. Hierbij zochten

we naar peer reviewed artikels die verschenen tussen 2000 en 2016. Tabel 1 bevat een overzicht van de gehanteerde zoektermen per personeelspraktijk.

Tabel 1. Overzicht gehanteerde zoektermen per personeelspraktijk

| Personeelspraktijk | Gehanteerde zoektermen |
|----------------------------|---|
| Personeelsinzet | 'teacher selection', 'teacher recruitment', 'teacher assignment', 'teacher hiring', 'attracting teachers', 'identifying teacher candidates', 'teacher admission', 'teacher applicants' |
| Professionele ontwikkeling | 'professional development' + 'teacher', 'professional learning' + 'teacher', 'teacher learning', 'teacher training' |
| Leerkrachtevaluatie | 'teacher evaluation', 'teacher assessment', 'teacher appraisal' |
| Beloningssystemen | 'teacher tenure', 'teacher career', 'expert teacher', 'senior teacher', 'teacher leader', 'teacher leadership', 'teacher promotion', 'teacher opportunities', 'teacher compensation', 'teacher benefits', 'extrinsic motivators', 'teacher recognition', 'teacher incentives', 'teacher contract', 'performance pay', 'merit pay' |

Voor het identificeren van kwantitatieve studies voerden we een systematische review uit in verschillende internationale databanken: Web of Science (SSCI en ESCI) en EBSCO, aan de hand van volgende zoektermen: 'correlation', 'cluster', 'regression', 'quantitative', 'multilevel', 'path', 'SEM', 'structural equation', 'anova' en 'analysis of variance'.

Wat betreft de kwalitatieve review werd beroep gedaan op Web of Science (SSCI en ESCI) met volgende zoektermen: 'qualitative', 'case study', 'interview', 'focus group', 'narrative', 'observation', en 'Delphi study'.

Tabel 2 duidt voor elke personeelspraktijk aan hoeveel studies weerhouden zijn voor de review, na zorgvuldige screening van de abstracts en volledige artikels. De referenties van deze studies zijn opgenomen in Appendix per personeelspraktijk.

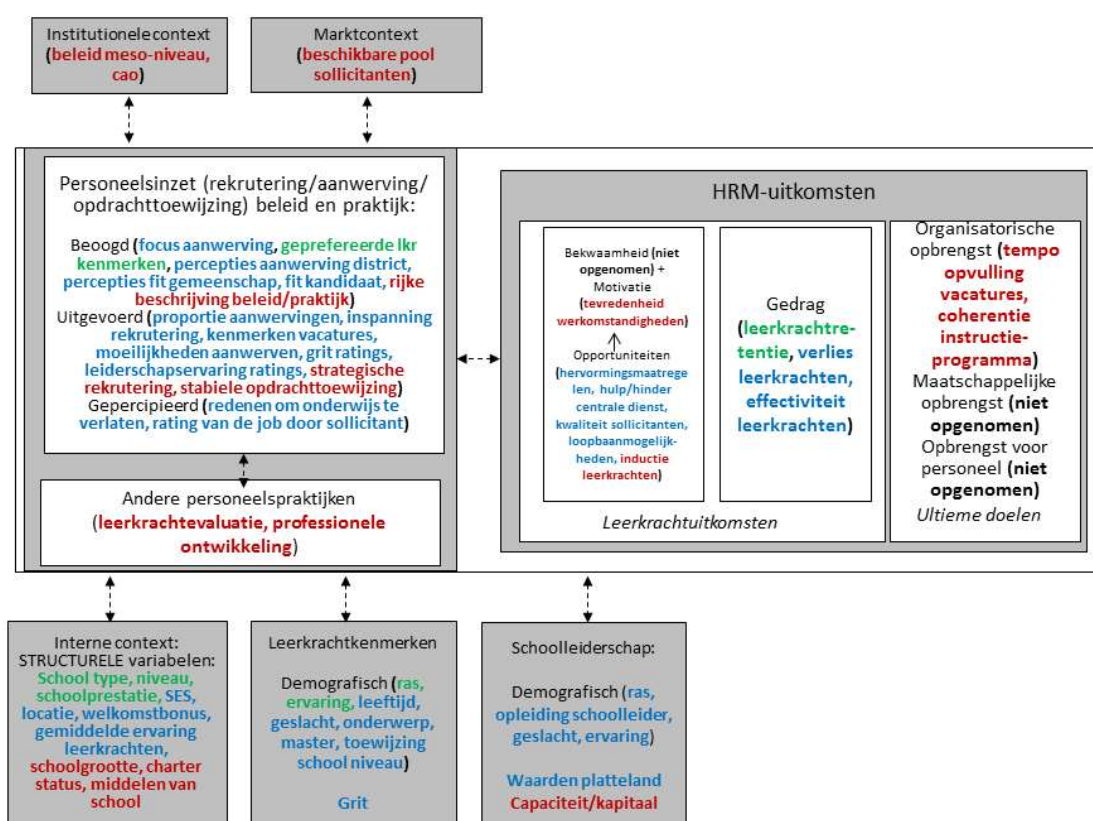
Tabel 2. Overzicht weerhouden studies per personeelspraktijk.

| Personeelspraktijk | Kwantitatieve studies | Kwalitatieve studies |
|----------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Personeelsinzet | 9 studies | 7 studies |
| Professionele ontwikkeling | 104 studies | 47 studies |
| Leerkrachtevaluatie | 15 studies | 21 studies |
| Beloningssystemen | 15 studies | 17 studies |

Resultaten

Welke variabelen zijn belangrijk in de studies rond personeelsinzet?

In wat volgt wordt de waardeketen omtrent personeelsinzet besproken. Hierin worden steeds de bevindingen uit de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve literatuur samengevat (zie Figuur 3). Met het gebruik van kleuren geven we aan dat een studie significant was in één kwantitatieve studie (blauw) of in meerdere kwantitatieve studies (groen). Bijkomstige variabelen die enkel uit kwalitatief onderzoek naar voren komen, zijn aangeduid in het rood.



Figuur 3. Waardeketen voor personeelsinzet, gebaseerd op kwantitatief en kwalitatief onderzoek

Daar waar kwantitatieve studies rond personeelsinzet enkel focussen op rekrutering en aanwerving, wordt in kwalitatieve studies ook aandacht besteed aan opdrachttoewijzing van leerkrachten binnen scholen.

Personeelsinzet wordt even vaak bestudeerd als uitgevoerde en als beoogde beleid en praktijk in kwantitatief onderzoek. De beoogde personeelsinzet wordt vaak geoperationaliseerd als 'geprefereerde leerkrachtkenmerken' in kwantitatieve studies die personeelsinzet bekijken vanuit de insteek van de school. Kwalitatieve studies focussen ook op gepercipieerde personeelsinzet, naast de beoogde en uitgevoerde personeelsinzet. Om dit gepercipieerde aspect te vatten worden zowel percepties van leerkrachten als schoolleiders gemeten. In mindere mate

worden beleid en praktijken rond personeelsinzet (bv. prioriteiten bij opdrachttoewijzing, inspanningen bij rekrutering) op een andere manier onderzocht in de kwantitatieve en kwalitatieve literatuur.

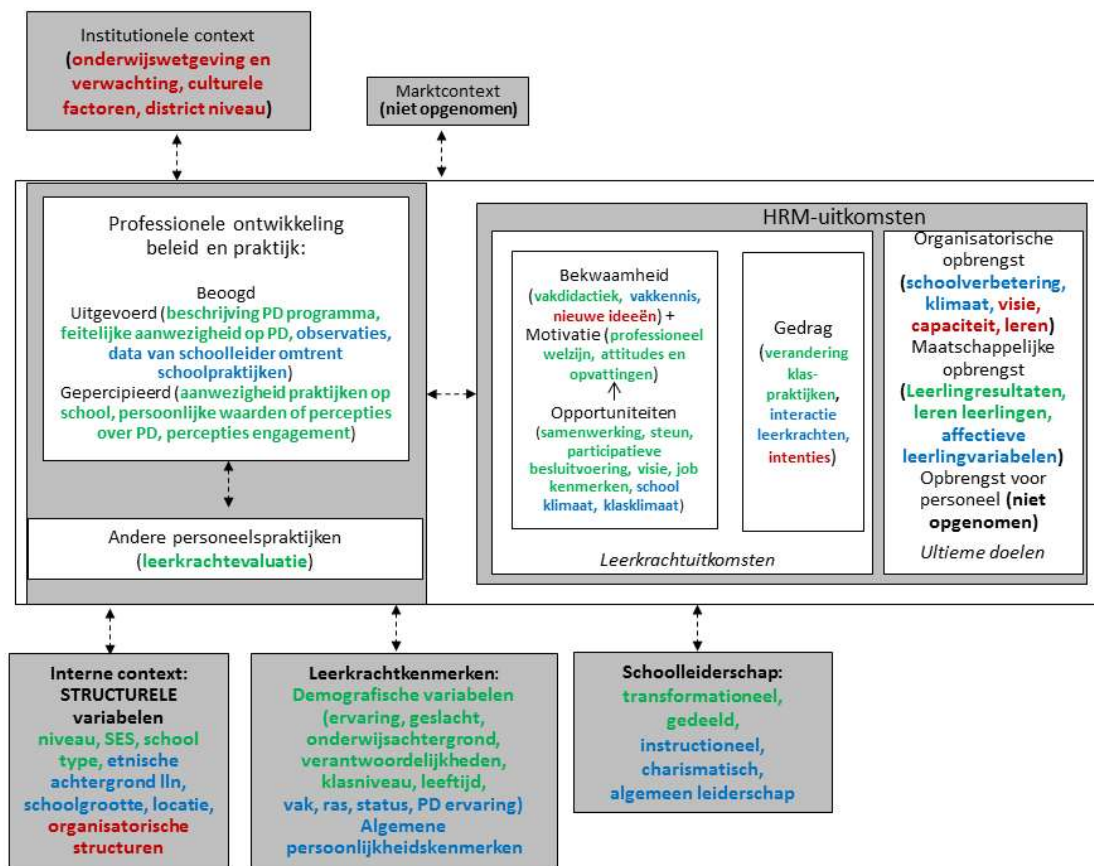
Verschillende kwalitatieve studies omvatten extern beïnvloedende contextvariabelen, namelijk collectieve arbeidsovereenkomsten en het beleid op mesoniveau (bv. beleid in een Amerikaanse staat) op institutioneel vlak, en de beschikbare pool van sollicitanten op marktniveau. Slechts één kwantitatieve studie beschrijft extern beïnvloedende contextvariabelen, maar de meeste hiervan blijken niet significant te zijn. Slechts één variabele, namelijk gemiddelde ervaring van leerkrachten in een school, is significant. Deze variabele is volgens onze indeling echter een structurele intern beïnvloedende contextvariabele eerder dan een externe variabele. Verschillende andere structurele intern beïnvloedende variabelen zijn significant in meerdere studies: school type, school niveau en schoolprestatie. SES, locatie en het bestaan van een welkomstbonus zijn significant in één kwantitatieve studie. De kwalitatieve review voegt nog schoolgrootte, charter status en middelen van de school toe als belangrijke interne schoolcontext variabelen voor personeelsinzet.

Naast de structurele intern beïnvloedende variabelen, nemen kwantitatieve studies in onze review ook vaak leerkrachtvariabelen mee in hun analyse. Daarom voegen we deze toe aan de waardeketen als belangrijke invloeden voor het HRM-systeem en HRM-uitkomsten. Deze leerkrachtvariabelen zijn vaak demografisch van aard, waarbij ervaring van leerkrachten en ras significant zijn in meerdere studies. Naast leerkrachtvariabelen is ook schoolleiderschap niet opgenomen in de oorspronkelijke waardeketen. Op basis van onze kwantitatieve en kwalitatieve review pleiten we ervoor om deze variabele toe te voegen. Vervolgens wordt in kwalitatieve studies ook verwezen naar andere personeelspraktijken, die we bijgevolg ook een plaats geven in de waardeketen. Verschillende studies nemen variabelen op die gezien kunnen worden als belangrijke opportuniteiten in scholen (bv. loopbaanmogelijkheden en nieuwe hervormingsmaatregelen).

Wanneer we op zoek gaan naar gerapporteerde significante uitkomsten van rekrutering, aanwerving en opdrachttoewijzing, blijken deze zelden bestudeerd te worden. Enkel kwantitatieve studies die vertrekken vanuit de insteek van de kandidaat, focussen op zulke uitkomsten. Deze variabelen zijn allen gesitueerd op het gedragsniveau, met leerkrachtretentie als vaakst voorkomende significante uitkomst. Eén kwalitatieve studie bestudeert ook een motivationele leerkrachtuitkomst, namelijk de tevredenheid van leerkrachten met de werkomstandigheden. In de kwalitatieve studies worden daarnaast ook twee organisatorische uitkomsten op schoolniveau blootgelegd, namelijk de coherentie van het instructieprogramma en het tempo waaraan vacatures opgevuld raken.

Welke variabelen zijn belangrijk in de studies rond professionele ontwikkeling?

In wat volgt wordt de waardeketen omtrent professionele ontwikkeling (afgekort als PD) besproken. Hierin worden steeds de bevindingen uit de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve literatuur samengevat (zie Figuur 4). Met het gebruik van kleuren geven we aan dat een studie significant was in twee, drie of vier kwantitatieve studie (blauw) of in meer dan vijf kwantitatieve studies (groen). Omwille van het grote aantal betrokken studies, worden in deze waardeketen geen variabelen benoemd die slechts in één studie significant zijn. Bijkomstige variabelen die enkel uit kwalitatief onderzoek naar voren komen, zijn aangeduid in het rood.



Figuur 4. Waardeketen voor professionele ontwikkeling, gebaseerd op kwantitatief en kwalitatief onderzoek

PD activiteiten kunnen onderverdeeld worden in vier groepen: samenwerkingsactiviteiten (bv. coaching, mentoring, professionele leergemeenschap, samenwerking), ‘updating’ activiteiten (bv. workshops, online bronnen, lezen), ongedefinieerde activiteiten (bv. aantal uren algemene PD gevolgd) en reflectieve activiteiten (bv. reflecteren, experimenteren). De waardeketen toont aan dat PD beleid en praktijk vooral bestudeerd wordt als uitgevoerde en gepercipieerde praktijk. Wanneer PD opgenomen is in een studie als een uitgevoerde praktijk, gaat dit vaak om een beschrijving van een specifiek professionaliseringsinitiatief of de feitelijke aanwezigheid van leerkrachten op formele of informele PD activiteiten. In mindere mate gebruiken onderzoekers observationele data of gegevens verkregen van de schoolleider over praktijken op school om uitgevoerde PD te vatten. Kwalitatieve studies maken ook gebruik van documentanalyse. Wat de gepercipieerde PD betreft, gaat het vaak om de percepties die leerkrachten hebben omtrent de aanwezigheid of de stimulans omtrent bepaalde PD praktijken in hun school. Daarnaast wordt ook ingegaan op de persoonlijke waarden en percepties van leerkrachten omtrent PD in het algemeen, net als op percepties van leerkrachten omtrent hun engagement in PD, gemeten door vragenlijstonderzoek (kwantitatief) of interviews (kwalitatief). Beoogde PD praktijk en beleid wordt slechts in één kwantitatieve studie meegenomen en is dus verwaarloosbaar in vergelijking met de andere categorieën.

Verschillende kwantitatieve studies tonen een significante link tussen PD en andere personeelspraktijken, met name leerkrachthevaluatie. Dit toont het belang aan van een strategisch

en geïntegreerd personeelsbeleid aangezien personeelspraktijken elkaar betekenisvol kunnen beïnvloeden.

De geselecteerde studies bevatten geen extern beïnvloedende variabelen op marktniveau. Daarentegen worden verschillende institutionele variabelen specifiek voor de onderwijscontext geïdentificeerd in kwalitatief onderzoek (bv. No Child Left Behind-beleid, noodzaak en verwachtingen omtrent uitvoering van verplicht curriculum, steun voor formele leerkrachtgroepen). Daarnaast wordt ook gewezen op maatschappelijke normen van collectivisme en op institutionele variabelen op districtniveau.

Wat betreft de structurele intern beïnvloedende variabelen, duiken school niveau, SES, en school type het vaakst op in studies. Etnische achtergrond van studenten, schoolgrootte en locatie worden in mindere mate genoemd in kwantitatieve studies. Kwalitatieve studies wijzen ook op het belang van organisatorische structuren die PD ondersteunen.

Naast de structurele intern beïnvloedende variabelen, nemen vele studies in onze review ook leerkrachtvariabelen mee in hun analyse. Deze worden daarom toegevoegd aan de waardeketen. Deze leerkrachtkenmerken zijn voornamelijk demografische variabelen, waarvan ervaring, geslacht, onderwijsachtergrond, verantwoordelijkheden, klasniveau en leeftijd in vijf of meer studies significant zijn. Bijkomstig zijn ook enkele algemene persoonlijkheidskenmerken van leerkrachten significant. Daarnaast voegen we ook schoolleiderschap toe aan de waardeketen aangezien deze variabele in diverse studies significant is. Transformationeel leiderschap en kenmerken van gedeeld leiderschap worden het frequentst genoemd, terwijl andere leiderschapsrollen (bv. instructioneel, charismatisch en algemeen leiderschap) in sommige studies geïdentificeerd worden.

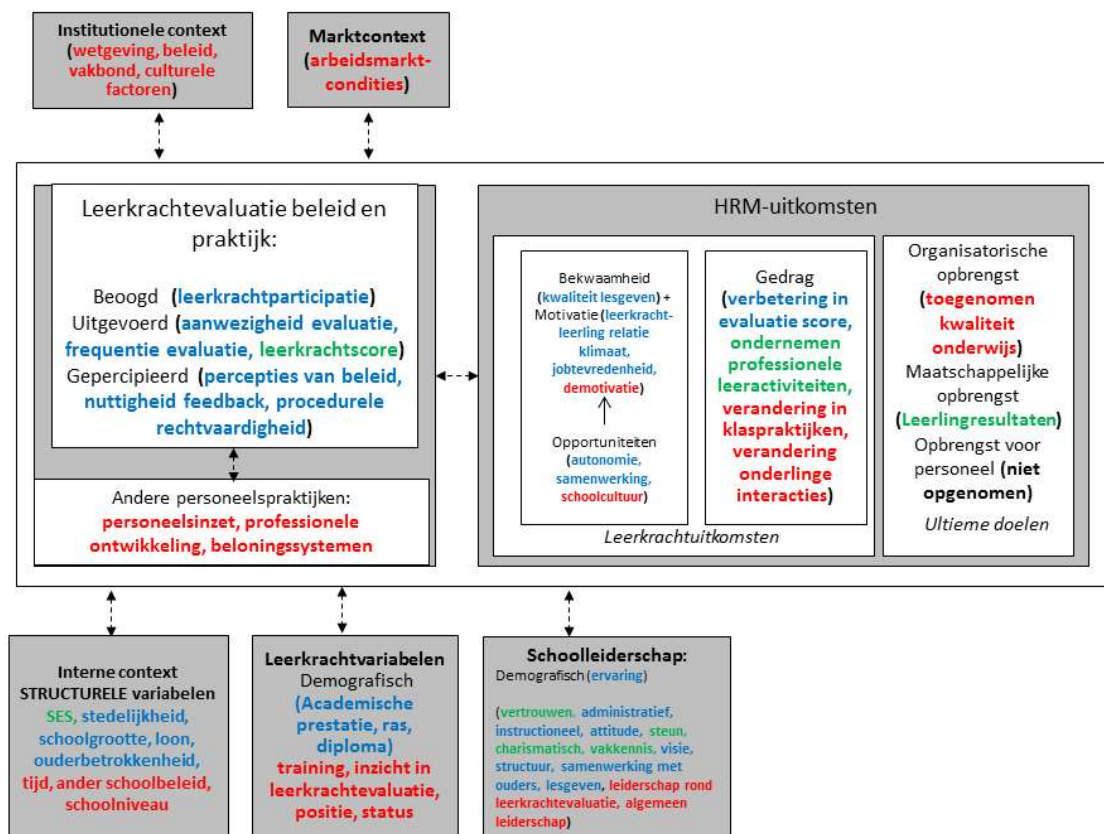
Wanneer we opportuniteiten op scholen bekijken, verschijnt een wijde range aan variabelen, waarvan samenwerking, steun, participatieve besluitvoering, gedeelde visie en jobkenmerken (bv. autonomie, werkbelasting) de belangrijkste blijken te zijn. Andere significante opportuniteiten liggen in het schoolklimaat en het klasklimaat.

Bij het bestuderen van belangrijke uitkomstvariabelen in de geselecteerde studies, valt het op dat veel studies een significante relatie vinden tussen PD en bekwaamheid van leerkrachten. In het algemeen omvat dit de bekwaamheid van leerkrachten op vlak van vakdidactiek, terwijl enkele studies ook focussen op de inhoudelijke vakkennis van leerkrachten. Leerkrachten krijgen ook nieuwe ideeën en kennis door PD, zoals blijkt uit kwalitatief onderzoek. Wat betreft motivatie als een uitkomstvariabele, worden vooral professioneel welzijn en opvattingen en attitudes van leerkrachten vaak teruggevonden. Op vlak van gedrag wijzen de meeste studies op veranderingen in klaspartijen, ofwel in het algemeen ofwel gerelateerd aan een bepaald onderwerp. Een aantal studies focussen ook op veranderingen in interacties tussen leerkrachten of intenties voor gedragsveranderingen. Op basis van deze literatuurstudie merken we dat deze variabelen (bekwaamheid, motivatie en gedrag) sterk samenhangen. Daarnaast komen vele van deze variabelen ook terug als antecedenten van PD of als controlevariabelen. Zo vinden bijvoorbeeld meerdere studies dat opvattingen van leerkrachten ook hun gebruik van PD activiteiten kunnen beïnvloeden. Bijgevolg menen we dat het belangrijk is om in gedachten te houden dat de relatie tussen deze AMO variabelen en personeelsbeleid van een wederkerige aard is. Verder nuanceren verschillende kwalitatieve studies ook de potentiële impact van PD, wat belangrijk is om te onthouden wanneer leeruitkomsten bestudeerd worden.

Ten slotte worden verschillende uitkomstvariabelen geïdentificeerd op school- en maatschappij niveau. In kwantitatieve studies wordt het meest gefocust op leerlinguitkomsten, zij het als toegenomen leerlingsscores of als algemeen en breder leren van leerlingen. Sommige studies vinden ook een link tussen PD en affectieve leerlingkenmerken, zoals tevredenheid van leerlingen. Daarnaast worden uitkomsten benoemd op schoolniveau die verwijzen naar schoolverbetering en schoolklimaat als uitkomstvariabelen. Kwalitatieve studies identificeren ook verschillende veranderingen op schoolniveau, zoals veranderingen in visie, professionele capaciteit en collectief leren. Er worden geen bijkomende werknemersuitkomsten gevonden in de literatuur omtrent PD.

Welke variabelen zijn belangrijk bij de studies rond leerkrachtevaluatie?

In wat volgt wordt de waardeketen omtrent leerkrachtevaluatie besproken. Hierin worden steeds de bevindingen uit de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve literatuur samengevat (zie Figuur 5). Met het gebruik van kleuren geven we aan dat een studie significant was in één kwantitatieve studie (blauw) of in meerdere kwantitatieve studies (groen). Bijkomstige variabelen die enkel uit kwalitatief onderzoek naar voren komen, zijn aangeduid in het rood.



Figuur 5. Waardeketen voor leerkrachtevaluatie, gebaseerd op kwantitatief en kwalitatief onderzoek

De waardeketen toont aan dat leerkrachtevaluatie beleid en praktijk vooral bestudeerd wordt als uitgevoerde praktijk in de kwantitatieve studies in deze review. De score die toegekend wordt aan leerkrachten in het kader van leerkrachtevaluatie wordt hiervoor vaak gebruikt. Dit is hoofdzakelijk het geval in de Amerikaanse context, waar men formele

leerkrachtevaluatiesystemen heeft die zulke scores toekennen. Daarnaast worden ook gepercipieerd en beoogd beleid en praktijk onderzocht, zij het minder vaak. De grote meerderheid van de kwalitatieve studies combineert verschillende aspecten van leerkrachtevaluatie (beoogd, uitgevoerd, en/of gepercipieerd), als een gevolg van kwalitatieve onderzoekstechnieken die dit mogelijk maken (bv. interviews, observaties, document analyse en focusgroepen). Bijna alle kwalitatieve studies omvatten een vorm van gepercipieerde praktijken, terwijl uitgevoerde en beoogde praktijken en beleid ook frequent voorkomen.

Verschillende kwalitatieve studies wijzen op een belangrijk link tussen leerkrachtevaluatie en andere domeinen van personeelsbeleid, zoals bijvoorbeeld personeelsinzet, professionele ontwikkeling en beloningssystemen. Dit wijst op het belang van een geïntegreerd en systematisch personeelsbeleid.

Terwijl de kwantitatieve onderzoeksliteratuur geen extern beïnvloedende variabelen identificeert omtrent leerkrachtevaluatie, wijzen verschillende kwalitatieve studies wel op het belang van de externe context. De meerderheid van de geïdentificeerde variabelen zijn institutionele variabelen die specifiek zijn voor de onderwijscontext (bv. wetgeving, beleid en vakbonden). Bijkomend worden verschillende culturele factoren erkend. Daarnaast wordt de staat van de arbeidsmarkt benoemd als belangrijk marktvariabele.

Wat de intern beïnvloedende schoolvariabelen betreft, vinden we één variabele die significant is in meerdere kwantitatieve studies, namelijk SES. Andere significante interne contextvariabelen zijn stedelijkheid (locatie), schoolgrootte, loon van leerkrachten, en ouderbetrokkenheid, hoewel deze elk slechts in één kwantitatieve studie significant bleken. Slechts enkele kwalitatieve studies gaan in op structurele schoolkenmerken. Deze wijzen op de rol van tijd, andere aspecten van schoolbeleid, en schoolniveau.

Vervolgens wijzen de studies in onze review ook op het belang van leerkrachtkenmerken, waardoor deze toegevoegd zijn aan de waardeketen. In de kwantitatieve studies worden vaak demografische leerkrachtkenmerken bestudeerd, zoals bijvoorbeeld ervaring, dat significant is in verschillende studies. Kwalitatieve studies wijzen ook nog op opleiding van leerkrachten, inzicht van leerkrachten omtrent evaluatie, positie en status.

Daarnaast voegen we ook schoolleiderschap toe aan de waardeketen aangezien deze variabele significant blijkt te zijn in diverse kwantitatieve studies. Vanuit een kwalitatieve insteek wordt zowel gekeken naar algemeen leiderschap als leiderschap dat zich focust op de uitvoering van leerkrachtevaluatie.

Slechts enkele opportuniteiten op scholen worden geïdentificeerd. Samenwerking blijkt hierbij de meest belangrijke variabele te zijn, maar ook leerkrachtautonomie en schoolcultuur spelen een rol.

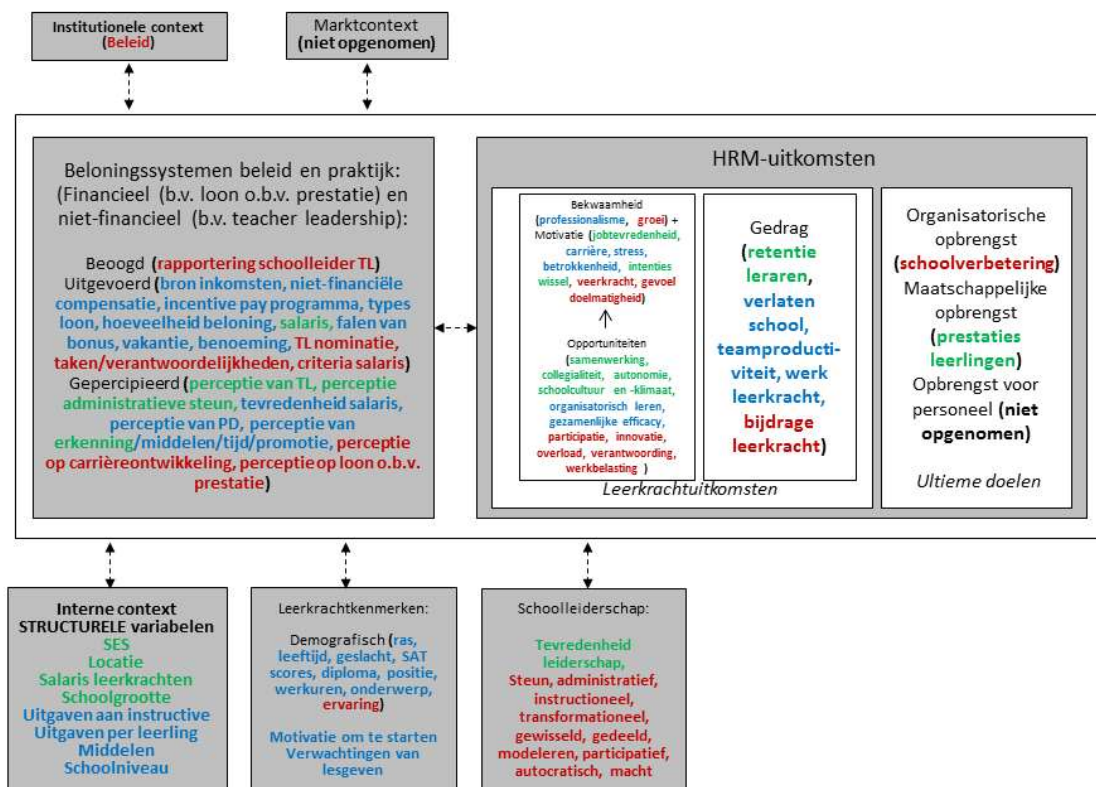
Uitkomsten op leerkrachtniveau situeren zich in kwantitatieve studies vooral op het niveau van gedrag. Verschillende studies bestuderen namelijk het ondernemen van bepaalde professionele leeractiviteiten als reactie op de feedback die leerkrachten ontvangen hebben tijdens de evaluatie. Hierbij kan de link gemaakt worden tussen leerkrachtevaluatie en professionele ontwikkeling (als personeelspraktijk), hoewel deze specifieke studies de individuele acties van leerkrachten bestuderen en niet het schoolbeleid met betrekking tot professionele ontwikkeling. Toch menen we dat dit aantoont dat het nodig is om aandacht te hebben voor systematisch personeelsbeleid

waarin de verschillende HRM-praktijken en beleid verweven zijn. Kwalitatieve studies focussen op het potentieel van leerkrachtevaluatie voor bekwaamheid, motivatie, en gedrag van leraren, maar benadrukken ook mogelijke negatieve uitkomsten van leerkrachtevaluatie, vooral op vlak van motivatie.

Ten slotte merken we dat kwantitatieve studies afkomstig uit de Verenigde Staten focussen op de mogelijke effecten en het potentieel van leerkrachtevaluatie op leerlingresultaten. In kwalitatieve studies duiken ook enkele waarschuwen op omtrent mogelijke negatieve gevolgen voor leerlingen als teveel tijd gependend wordt aan leerkrachtevaluatie. Eén kwalitatieve studie benoemt nog het potentieel van leerkrachtevaluatie voor het verbeteren van de kwaliteit van onderwijs in de school als geheel.

Welke variabelen zijn belangrijk bij de studies rond beloningssystemen?

In wat volgt wordt de waardeketen omtrent beloningssystemen besproken. Hierin worden steeds de bevindingen uit de beschikbare kwantitatieve en kwalitatieve literatuur samengevat (zie Figuur 6). Met het gebruik van kleuren geven we aan dat een studie significant was in één kwantitatieve studie (blauw) of in meerdere kwantitatieve studies (groen). Bijkomstige variabelen die enkel uit kwalitatief onderzoek naar voren komen, zijn aangeduid in het rood.



Figuur 6. Waardeketen voor beloningssystemen, gebaseerd op kwantitatief en kwalitatief onderzoek

Beleid en praktijk omtrent beloningssystemen worden in de literatuur beschreven als financieel of niet-financieel van aard. Zowel kwantitatieve als kwalitatieve studies focussen

voornamelijk op niet-financiële motivatoren (bv. teacher leadership en erkenning van leerkrachten). Daarnaast ligt de nadruk in kwantitatieve en kwalitatieve literatuur voornamelijk op het gepercipieerde beloningsproces, waarbij vooral percepties van leerkrachten gemeten worden. Minder studies meten ook uitgevoerde beloningssystemen zoals verschillende loonschalen of bijkomstige verantwoordelijkheden van leerkrachten. Het beoogde beloningsproces in vergelijking amper onderzocht, zowel kwantitatief als kwalitatief. Dit toont aan dat beloningssystemen (vooral niet-financiële beloningen) vaak niet geformaliseerd zijn in scholen, maar misschien wel informeel gebruikt worden in de praktijk.

Extern beïnvloedende contextvariabelen vinden we slechts terug in vijf kwalitatieve studies, die allen de institutionele beleidscontext meten. Intern beïnvloedende schoolvariabelen worden vaker opgenomen door auteurs, vooral in kwantitatief onderzoek. De belangrijkste schoolcontext variabelen gebaseerd op kwantitatief onderzoek blijken te zijn: locatie, schoolgrootte, SES, middelen van de school, en salaris van leerkrachten. Schoolniveau wordt zowel kwantitatief als kwalitatief onderzocht.

Uitkomsten voor leerkrachten op vlak van bekwaamheid, motivatie en gedrag worden frequent gerapporteerd. Hier zijn we dat kwantitatieve studies vooral rapporteren over variabelen die te maken hebben met verloop van leerkrachten (feitelijk verloop en intentie om school te verlaten), terwijl motivationele uitkomsten dominant zijn in kwalitatieve studies, met betrokkenheid van leerkrachten en gevoel van doelmatigheid als vaakst voorkomende uitkomsten. Wat betreft uitkomsten op school-, leerling- of samenlevingsniveau kunnen we concluderen dat kwantitatieve studies soms variabelen op leerlingniveau opnemen, terwijl kwalitatieve studies uitkomsten op schoolniveau bekijken.

Opportunities worden frequent geïntegreerd in zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek. Voornamelijk variabelen omtrent schoolcultuur, schoolklimaat en samenwerking zijn hierbij veelvoorkomend. Met betrekking tot variabelen die niet initieel tot de waardeketen behoorden, merken we opnieuw dat twee categorieën variabelen naar voren komen die we in eerdere reviews ook al teruggevonden hadden: demografische leerkrachtvariabelen (voornamelijk in kwantitatief onderzoek) en schoolleiderschap (voornamelijk in kwalitatief onderzoek).

Conclusie

Dit rapport bestaat uit vier reviews: één voor elke HRM-praktijk die we naar voren hebben geschoven (personeelsinzet, professionele ontwikkeling, leerkrachtevaluatie en beloningssystemen). We zijn ons echter bewust van de beperking die het apart bestuderen van deze personeelspraktijken met zich meebrengt gezien het belang van de afstemming tussen deze personeelspraktijk en de visie van de school. De keuze om deze toch apart te bestuderen aan de hand van vier reviews werd echter ingegeven vanuit de mogelijkheid om de afzonderlijke bevindingen per review te integreren om zo inzicht te krijgen in het volledige HRM-systeem in scholen. Daarenboven is het zo dat praktisch gezien er ook weinig tot geen onderzoek voor handen is dat meerdere HRM-praktijken bestudeert. Dit werd ook bevestigd in onze reviews waarin we geen empirische studies vonden over de vier praktijken en slechts een beperkt aantal studies, vooral kwalitatieve studies, die een link vermelden tussen verschillende praktijken.

In deze conclusie willen we dan ook een geïntegreerd overzicht bezorgen op basis van de vier afzonderlijke reviews. We vergelijken hiertoe de vier waardenketens die we na elke review hebben gepresenteerd en zoeken de gemeenschappelijke variabelen in deze waardenketens die als belangrijk zijn geïdentificeerd in de literatuur voor verschillende HRM-praktijken. Deze variabelen presenteren we dan ook in een geïntegreerde waardenketen (Figuur 7). Deze omvat variabelen die minstens in drie reviews als belangrijk werden bestempeld (aangeduid in het zwart in de figuur) en variabelen die in twee reviews als belangrijk werden bevonden (aangeduid in het paars in de figuur).

Met betrekking tot de externe contextvariabelen blijken twee variabelen belangrijk met betrekking tot de institutionele context: beleid komt voor in vier reviews en de invloed van de vakbond komt voor in twee reviews (personeelsinzet en leerkrachtevaluatie). Variabelen gerelateerd aan de arbeidsmarkt komen niet veelvuldig voor in de reviews.

Verschiedende schoolcontextvariabelen worden in de empirische literatuur naar voren geschoven als belangrijk voor alle vier de HRM-praktijken. Concreet gaat het om schoolniveau, SES en schoolgrootte. Ook schoollocatie wordt in drie reviews (met uitzondering van leerkrachtevaluatie) als belangrijk gevonden. Daarnaast zijn er een aantal variabelen die in twee reviews vermeld worden: middelen van de school, schooltype en schoolprestatie.

Zoals reeds eerder aangegeven werden leerkracht- en schoolleiderschapkenmerken toegevoegd aan alle waardenketens. Hierbij worden verschillende demografische leerkrachtvariabelen in minstens drie reviews vermeld: ras, ervaring, geslacht, leeftijd en vak. Ook positie en status zijn demografische leerkrachtvariabelen die in twee reviews naar voren komen. Met betrekking tot schoolleiderschap is er slechts één demografische variabele, namelijk ervaring, die in twee reviews vermeld wordt. Er zijn echter verschillende leiderschapstijlen die naar voren komen in de literatuur: transformationeel en instructioneel leiderschap worden het meest genoemd (drie reviews of meer). Maar ook administratief, gedeeld en algemeen leiderschap en de steun van de leider komen elk in twee reviews voor.

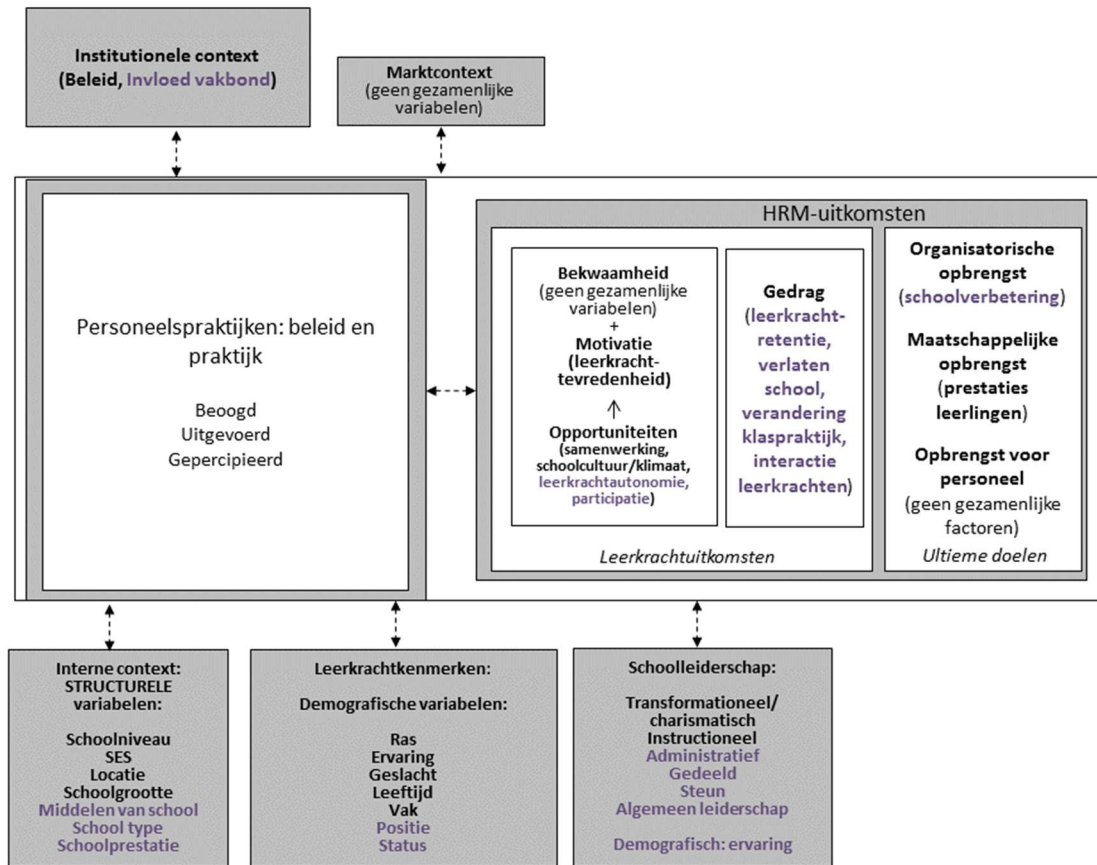
Alle reviews rapporteren uitkomsten op leerkrachtniveau. Deze bevinden zich vooral op het niveau van motivatie en gedrag. Op het niveau van bekwaamheid is er geen gemeenschappelijke uitkomst over de reviews. Met betrekking tot motivatie duikt de tevredenheid van leerkrachten op in drie reviews (met uitzondering van professionele ontwikkeling). Gerelateerd aan het gedrag van

leerkrachten zien we verschillende variabelen die elk in twee reviews genoemd worden: leerkrachtretentie, het verlaten van de school door leerkrachten, veranderingen in de klaspraktijk en de interactie tussen leerkrachten. Ruimere opbrengsten worden ook gerapporteerd: als organisatorische opbrengst gaat het om schoolverbetering dat voorkomt in twee reviews en de maatschappelijke opbrengst situeert zich op het niveau van prestaties van de leerlingen in minstens drie reviews (met uitzondering van personeelsinzet).

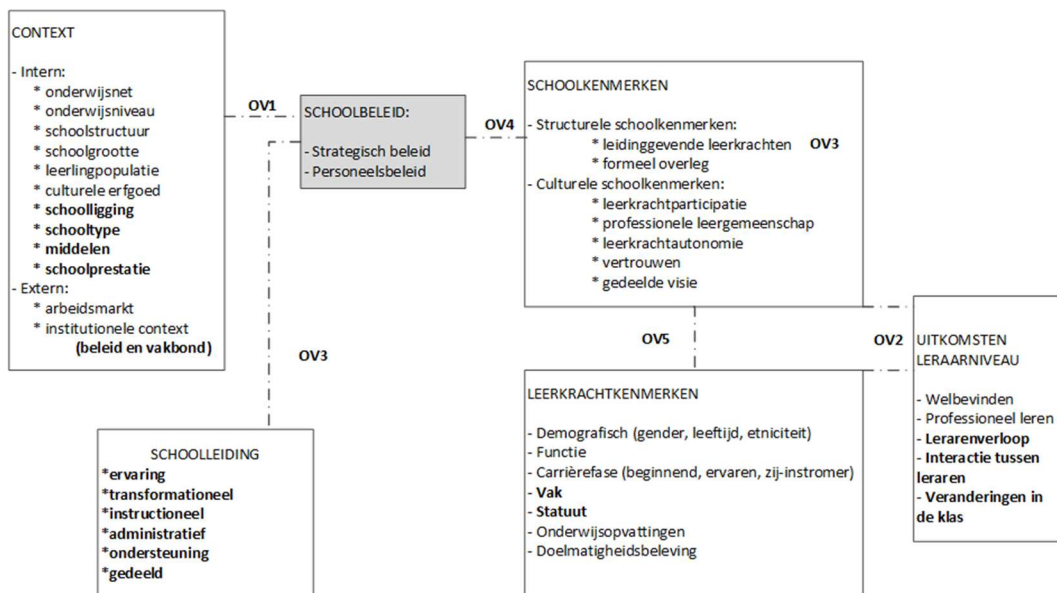
In de literatuur worden er ook verschillende opportuniteiten binnen de schoolcontext geïdentificeerd. Samenwerking tussen leerkrachten en schoolcultuur/klimaat komen in minstens drie reviews voor (met uitzondering van personeelsinzet). Ook leerkrachtautonomie en -participatie worden benoemd als belangrijk in twee reviews.

Bij het vergelijken van de geïntegreerde waardenketen in Figuur 7 en het oorspronkelijke onderzoeksmodel dat wij bij aanvang van het project vooropstelden (zie Appendix 6), kunnen we concluderen dat beide modellen heel wat variabelen gemeen hebben. De reviews hebben echter wel geleid tot een aantal bijkomende inzichten met betrekking tot de belangrijke variabelen voor personeelsbeleid in scholen. Wij hebben dan ook ons oorspronkelijk onderzoeksmodel aangevuld met deze bijkomende inzichten. Dit aangevulde onderzoeksmodel is opgenomen in Figuur 8. Hierbij willen we benadrukken dat we enkel variabelen hebben toegevoegd aan het model. Hoewel een aantal variabelen uit het oorspronkelijke onderzoeksmodel niet voorkomen in de geïntegreerde waardenketen, werden deze wel in de individuele reviews als belangrijk naar voren geschoven. Een voorbeeld hiervan is de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten. Deze variabelen behouden we dus uiteraard in ons onderzoeksmodel.

De aangevulde variabelen in het onderzoeksmodel zijn de volgende: bij institutionele context kunnen wij specificeren welke variabelen hier cruciaal zijn en voegen we dan ook het beleid en de invloed van de vakbond toe aan het model. Ook bij de interne schoolcontextvariabelen kunnen we op basis van de literatuurstudie volgende variabelen toevoegen: schoolligging, schooltype, de middelen van de school en schoolprestatie. Vak en statuut worden aangevuld bij de demografische leerkrachtkenmerken. Ook leiderschap kunnen we meer specificeren op basis van onze reviews. Hiertoe voegen we dan ook de verschillende leiderschapsstijlen toe die uit de reviews naar voren komen als cruciaal alsook het demografische leiderschapskenmerk ervaring. De uitkomsten op leerkrachtniveau worden ook aangevuld. Hierbij zien we dat vooral de uitkomsten op gedragsniveau initieel niet in het onderzoeksmodel werden opgenomen. Lerarenverloop, interactie tussen leraren en veranderingen in de klas worden dus toegevoegd.

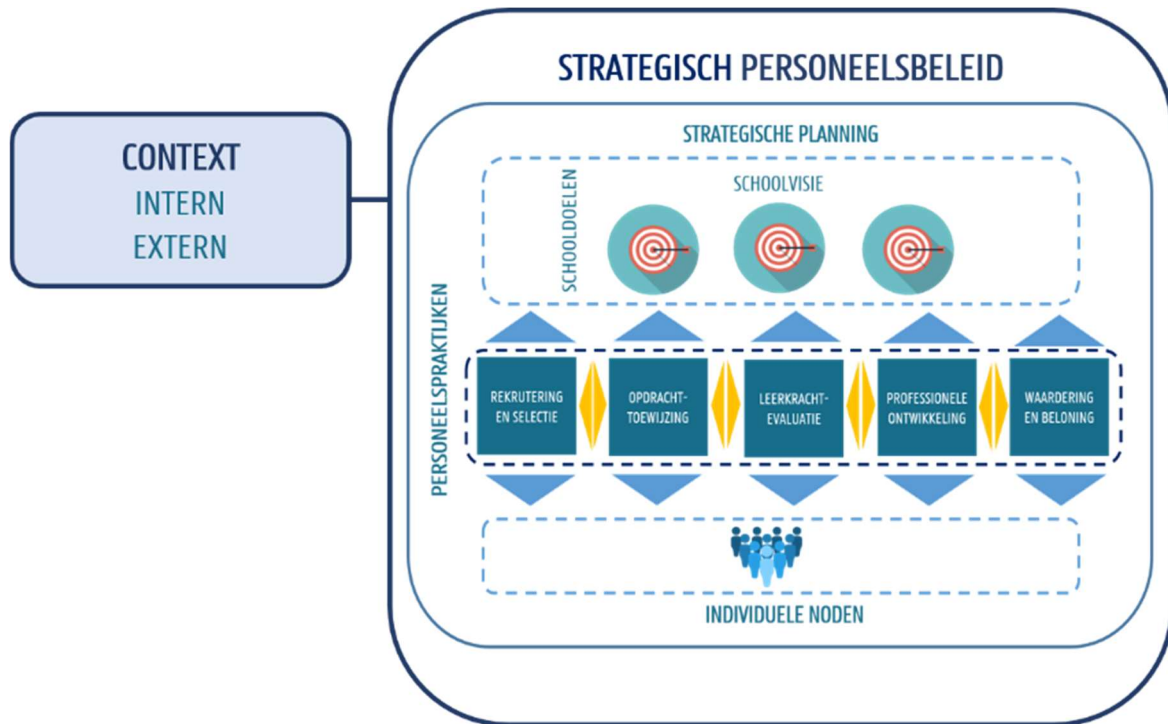


Figuur 7. Geïntegreerde waardenketen voor de 4 personeelspraktijken



Figuur 8. Aangepast onderzoeksmodel op basis van de reviews

Onderzoeksrapport 2: Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie¹³



Het tweede onderzoeksrapport biedt een antwoord op de volgende onderzoeksvraag uit het meerjarenprogramma van onderzoekslijn 2.3: ‘Hoe stemmen scholen de strategische planning en het personeelsbeleid op elkaar af, rekening houdend met de interne en externe context’. Deze breed geformuleerde onderzoeksvraag werd verder opgesplitst in 3 afgebakende onderzoeksvragen:

- 1) In welke mate zijn personeelspraktijken in scholen strategisch?
- 2) Welke interne context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?
- 3) Welke externe context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?

Het is belangrijk te vermelden dat dit rapport het basis vormt voor de daaropvolgende onderzoeksrapporten. In de volgende onderzoeksrapporten steunen we steunen namelijk op de inschatting van scholen op het vlak van strategisch die op basis van

¹³ Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

deze studie gemaakt werd. Op basis van de analyse in onderzoeksrapport 2 identificeerden we namelijk een groep van 'excellent strategische scholen' en een groep van 'matig strategische scholen'. Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten.

Inleiding en theoretisch kader

De onderwijssector verandert vrijwel voortdurend en scholen worden geconfronteerd met diverse uitdagingen en dynamische en complexe problemen (bv. lerarentekort, uitstroom van jonge leraren) die een invloed hebben op het schoolbeleid en het personeel binnen scholen. In deze context wordt meer en meer het belang onderstreept van (strategisch) personeelsbeleid (of '(strategic) human resource management') (Leisink & Boselie, 2014; Loeb, Kalogrides & Béteille, 2012; Mercer, Barker & Bird, 2010; Runhaar, 2017; Smylie & Wenzel, 2006; Smylie, Miretzky, & Konkol, 2004). Strategisch personeelsbeleid is een benadering binnen personeelsbeleid die stelt dat personeelspraktijken afgestemd zijn op de strategische planning binnen de school (i.e. missie, visie, organisatiedoelen (of prioriteiten)) en worden vertaald in één geïntegreerd systeem (Wright & McMahan, 1992). In deze benadering wordt bovendien aandacht geschonken aan het investeren in personeel door in te spelen op hun specifieke noden (Barney, 1991). Er is met andere woorden sprake van een strategisch personeelsbeleid als een 'gebalanceerde aanpak' (Boselie, 2014) aanwezig is. Zo een gebalanceerde aanpak binnen onderwijs houdt enerzijds rekening met een afstemming tussen het personeelsbeleid en de strategische planning (en afstemming van personeelspraktijken onderling) en verliest anderzijds de specifieke noden van leerkrachten niet uit het oog (Vekeman, Devos & Valcke, 2016a).

Hoewel bestaand onderzoek naar verschillende geïsoleerde personeelspraktijken (bv. aanwerving, aanvangsbegeleiding, professionele ontwikkeling en leerkrachtevaluatie) verschillende interessante inzichten heeft opgeleverd, is er tot op vandaag weinig onderzoek dat zich richt op de manier waarop scholen werk maken van strategisch personeelsbeleid (Vekeman, Devos & Valcke, 2016a). Niettegenstaande het feit dat beperkte onderzoeksliteratuur aanwezig is, wijzen enkele auteurs op het feit dat personeelsbeleid in scholen vaak niet als strategisch kan bestempeld worden (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004; Rebore, 2010). Echter, in onderwijsonderzoek werd tot nu toe zelden rekening gehouden met de specifieke eigenschappen van de onderwijssector. Omwille van deze specifieke eigenschappen is het onderzoeken van personeelsbeleid complex en mogelijk anders dan in de private sector. Scholen stellen vaak verschillende doelen en prioriteiten die met elkaar kunnen conflicteren omwille van de vragen die ze krijgen vanuit verschillende stakeholdergroepen (in de school en buiten de school) (Leisink & Boselie, 2014). Daarnaast dienen scholen bij het vormgeven van personeelsbeleid rekening te houden met zowel interne (bv. structurele schoolfactoren zoals schoolgrootte of samenwerking binnen de scholengemeenschap) als externe context factoren (bv. de arbeidsmarkt en de institutionele context) (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004). Deze zaken zorgen ervoor dat het voor scholen uitdagend is om werk te maken van een strategisch personeelsbeleid. Echter, tot op vandaag is het onvoldoende duidelijk in welke mate scholen een set van personeelspraktijken die gangbaar zijn binnen onderwijs (m.n.

‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’, ‘leerkrachtevaluatie’, ‘professionele ontwikkeling’ en ‘waardering en beloning’) (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017) strategisch vormgeven en welke interne en/of externe factoren hierbij belemmerend en/of bevorderend in werken. Om tegemoet te komen aan de hiaten in de onderzoeksliteratuur werden in dit onderzoek volgende onderzoeksvragen naar voren geschoven:

- 1) In welke mate zijn personeelspraktijken in scholen strategisch?
- 2) Welke interne context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?
- 3) Welke externe context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?

Onderzoeksmethode

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden werden diepgaande casestudies uitgevoerd in 12 basisscholen en 12 secundaire scholen. Scholen werden bewust gekozen in functie van de onderzoeksdoelstelling. Enerzijds werd een oproep gelanceerd aan alle Vlaamse scholen. In deze oproep werd gevraagd om scholen aan te melden die reeds een specifieke aanpak hanteren met betrekking tot 1 of meerdere personeelspraktijken. Op basis van deze oproep konden zo 14 scholen geselecteerd worden. Anderzijds, selecteerden we 10 scholen op basis van eerdere onderzoekservaring die we hadden binnen de school m.b.t. personeelsbeleid. Verder werden deze scholen gestratificeerd op basis van een aantal demografische kenmerken zoals onderwijsnet, schoolgrootte, leerlingenpopulatie (OKI), ligging van de school en onderwijsvorm (voor de secundaire scholen). Deze 24 scholen werden gedurende 1 volledig schooljaar onderzocht op basis van verschillende databronnen. In totaal werden 194 semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende actoren binnen de school (bv. schoolleiders en leerkrachten) en (indien relevant) ook op bovenschools niveau (bv. coördinerend directeur van de scholengemeenschap). Verder werden in totaal 66 observaties uitgevoerd van relevante gebeurtenissen voor personeelsbeleid en de strategische planning in de school (bv. personeelsvergadering) en werden verschillende relevante schooldocumenten opgenomen in de analyse (bv. visieteksten). Deze dataverzameling liet ons toe om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen op het strategisch- en personeelsbeleid van scholen en de interne en externe factoren die hierbij een rol spelen.

De interviews werden geanalyseerd aan de hand van een verticale en horizontale analyse. Hiertoe werd per school een analyseschema opgemaakt op basis van

gedefinieerde categorieën waarmee de interviews ook voorafgaandelijk werden gecodeerd in Nvivo. De informatie die uit de observaties en documenten kon gehaald worden, werd in dit onderzoek aanvullend gebruikt en werden geanalyseerd op basis van dezelfde categorieën die gebruikt werden om de interviews te coderen. Om een antwoord te kunnen bieden op de eerste onderzoeksvraag werd aan elke afzonderlijke personeelspraktijk een score per school toegekend. Deze score bestond uit 3 niveaus: 0, 0,5 en 1. Een score '0' betekent dat de personeelspraktijk niet is afgestemd op de strategische planning van de school noch op de individuele noden van leerkrachten. Een score '0.5' wijst erop dat de personeelspraktijk is afgestemd op de strategische planning van de school of de individuele noden van leerkrachten. Een score '1' houdt in dat de personeelspraktijk is afgestemd op de strategische planning van de school én de individuele noden van leerkrachten. In functie van het beantwoorden van de 2^{de} onderzoeksvraag werden de analyseschema's uit de verschillende scholen bekeken en werd nagegaan welke belemmerende en/of bevorderende factoren de respondenten aanhaalden tijdens de interviews.

Resultaten

De resultaten van de 1^{ste} onderzoeksvraag ('In welke mate zijn personeelspraktijken in scholen strategisch') tonen in de eerste plaats aan dat over het algemeen de ene personeelspraktijk strategischer blijkt ingezet te worden dan de andere (zie Tabel 1).

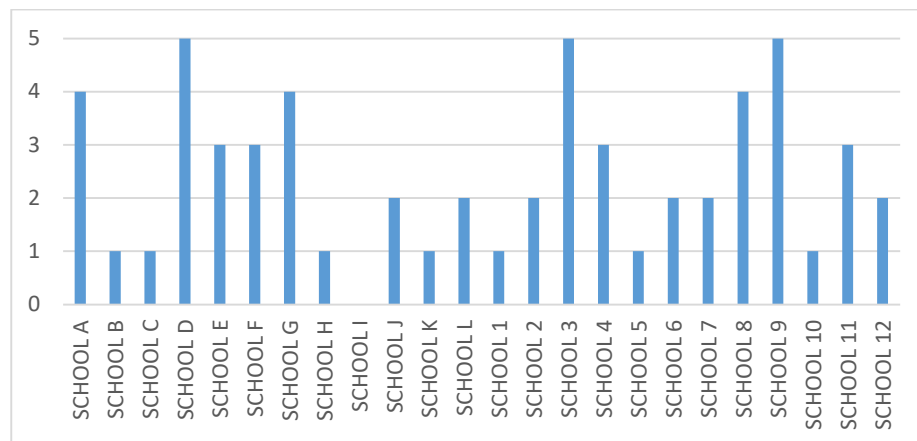
Tabel 1. Frequenties van scores over de scholen heen (n = 24)

| | Rekrutering en selectie | Opdrachttoewijzing | Leerkrachtevaluatie | Professionele ontwikkeling | Waardering en beloning |
|-------------------------------------|-------------------------|--------------------|---------------------|----------------------------|------------------------|
| Strategisch (score 1) | n = 10 | n = 13 | n = 12 | n = 18 | n = 5 |
| Semi-strategisch (score 0.5) | n = 8 | n = 11 | n = 4 | n = 6 | n = 16 |
| | (n (S) = 8) | (n (S) = 3) | (n (S) = 0) | (n (S) = 0) | (n (S) = 0) |
| | (n (I) = 0) | (n (I) = 8) | (n (I) = 4) | (n (I) = 6) | (n (I) = 16) |
| Niet strategisch (score 0) | n = 6 | n = 0 | n = 8 | n = 0 | n = 3 |

Opmerking: n = aantal scholen; n (S) = aantal scholen die de personeelspraktijk afstemt met de strategische planning (maar niet met de individuele noden van leerkrachten in de school); n (I) = aantal scholen die de personeelspraktijk afstemt met de individuele noden van leerkrachten in de school (maar niet met de strategische planning van de school); strategisch (score 1) = afstemming met strategische planning en individuele noden van leerkrachten; semi-strategisch (score 0.5) = afstemming met strategische planning of de individuele noden van leerkrachten; niet strategisch (score 0) = geen afstemming met de strategische planning noch met de individuele noden van leerkrachten.

Hoewel $\frac{3}{4}$ van de onderzochte scholen ‘professionele ontwikkeling’ lijkt af te stemmen op de strategische planning van de scholen én de individuele noden van leerkrachten, wordt slechts in minder dan een kwart van de scholen de personeelspraktijk ‘waardering en beloning’ strategisch ingezet. Verder lijkt ongeveer de helft van de scholen in deze studie de personeelspraktijken ‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’ en ‘leerkrachtevaluatie’ strategisch vorm te geven. In de tweede plaats tonen de resultaten aan dat het aantal personeelspraktijken die strategisch worden ingezet, blijkt te verschillen tussen scholen (zie Figuur 1).

Figuur 1. Aantal strategische personeelspraktijken per school (som van score 1)



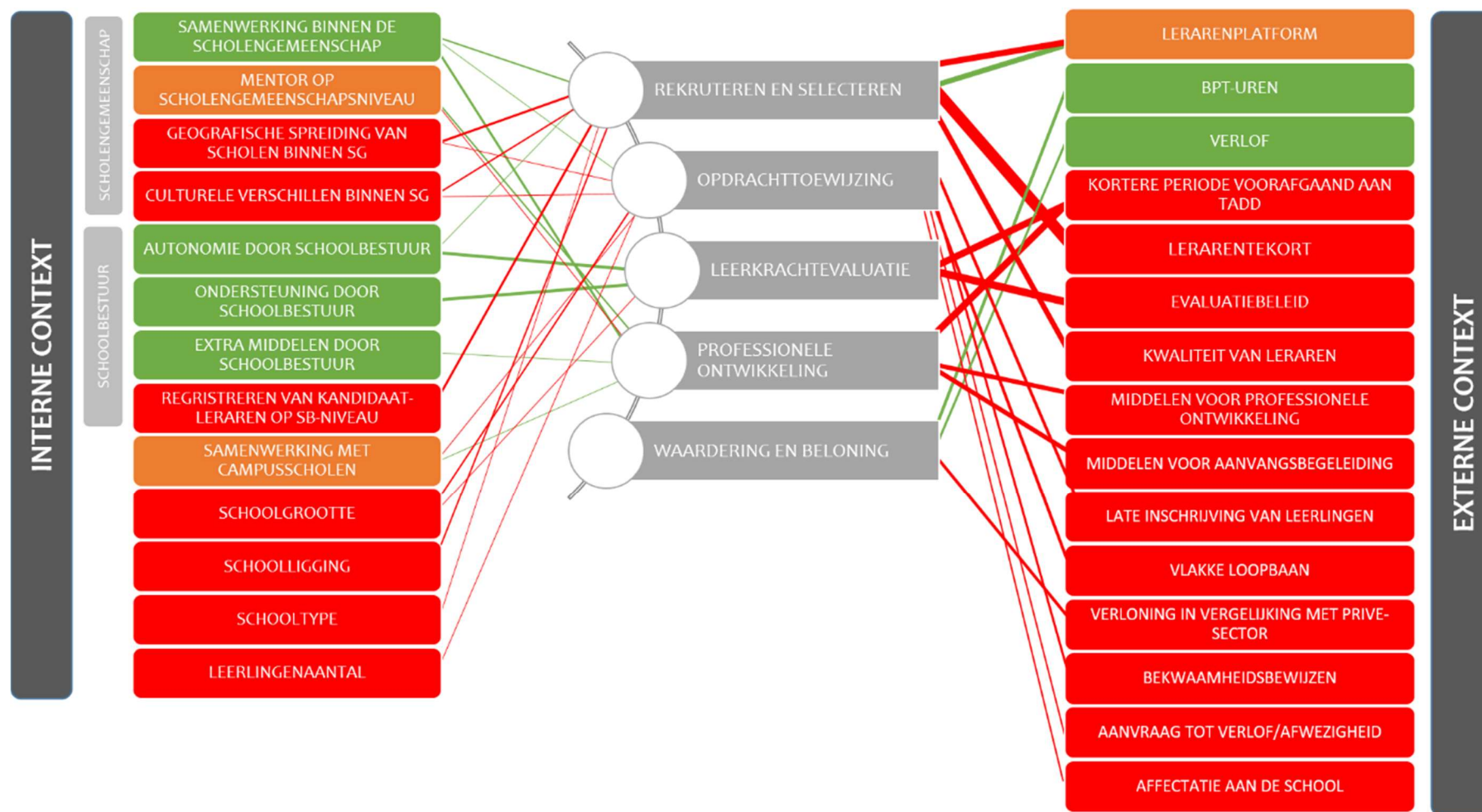
In de meerderheid van de scholen kon opgemerkt worden dat slechts 1 personeelspraktijk strategisch wordt ingezet. Slechts in 3 scholen werd vastgesteld dat alle personeelspraktijken worden afgestemd op de strategische planning en individuele noden van leerkrachten. Niettegenstaande zien we dat verschillende scholen een score van 0.5 kregen voor één of meerdere personeelspraktijken. Dit wijst erop dat deze scholen inspanningen lijken te leveren om één of meerdere personeelspraktijken af te stemmen op de strategische planning van de school of individuele noden van leerkrachten binnen de school. Voor de personeelspraktijken ‘opdrachttoewijzing’, ‘leerkrachtevaluatie’, ‘professionele ontwikkeling’ en ‘waardering en beloning’ zien we dat de score van 0.5 er vaak op wijst dat uitsluitend rekening gehouden wordt met de individuele noden van leerkrachten, terwijl voor personeelspraktijk ‘rekrutering en selectie’ deze score wijst op een afstemming met de strategische planning in plaats van individuele noden.

De resultaten van de 2^{de} onderzoeksvraag (‘Welke interne context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?’) tonen aan dat in meer dan de helft van de onderzochte scholen belemmerende en bevorderende factoren

genoemd worden tijdens de interviews die verbonden zijn aan de interne context van de school. Op de personeelspraktijk 'waardering en beloning' na, worden voor alle personeelspraktijken belemmerende en bevorderende factoren aangehaald. Deze factoren worden het meest aangehaald voor 'rekrutering en selectie', gevolgd door 'leerkrachtevaluatie', 'professionele ontwikkeling' en 'opdrachttoewijzing'. In totaal werden 15 interne factoren aangehaald waarvan 5 factoren voor 2 of meer praktijken. Van deze 15 werden 6 bevorderende factoren genoemd (in volgorde van het aantal keer dat deze factor genoemd werd): 'samenwerking binnen de scholengemeenschap', 'autonomie door het schoolbestuur', 'ondersteuning door het schoolbestuur', 'mentor op scholengemeenschapsniveau', 'extra middelen van het schoolbestuur' en 'samenwerking met campusscholen'. Daarnaast werden volgende belemmerende factoren aangehaald tijdens de interviews (in volgorde van het aantal keer dat deze factor genoemd werd): 'geografisch wijdverspreide scholengemeenschap', 'registreren van kandidaat-leerkrachten op schoolbestuursniveau', 'culturele verschillen binnen de scholengemeenschap', 'schoolgrootte', 'school ligging', 'school type', 'dalend leerlingenaantal', 'samenwerking met campusscholen' en 'mentor op scholengemeenschapsniveau'.

Tenslotte wijzen de resultaten van de 3^{de} onderzoeksvraag ('Welke externe context factoren belemmeren en/of bevorderen strategisch personeelsbeleid in scholen?) erop dat bijna alle scholen binnen dit onderzoek belemmerende en/of bevorderende factoren noemen tijdens de interviews. Bovendien valt het op dat voor alle personeelspraktijken factoren worden genoemd. Deze factoren worden het meest aangehaald voor 'rekrutering en selectie', gevolgd door 'professionele ontwikkeling', 'leerkrachtevaluatie', 'opdrachttoewijzing' en 'waardering en beloning'. In totaal werden 16 externe factoren aangehaald waarvan slechts 1 factor voor meer dan 2 praktijken (i.e. 'kortere periode voorafgaand aan TADD'). Van deze 16 externe factoren werden slechts 3 als bevorderend gezien: 'lerarenplatform', 'BPT-uren' en 'verlof'. Volgende belemmerende factoren werden daarnaast aangehaald (in volgorde van het aantal keer dat deze factor genoemd werd): 'kortere periode voorafgaand aan TADD', 'lerarentekort', 'wetgeving rond leerkrachtevaluatie', 'lerarenplatform', 'kwaliteit van leerkrachten', 'middelen voor professionele ontwikkeling', 'middelen voor aanvangsbegeleiding', 'late inschrijving door leerlingen', 'vlakke loopbaan', 'compensatie in vergelijking met de privé sector', 'bekwaamheidsbewijzen', 'aanvraag tot verlof', 'affectatie aan school'.

Figuur 2: Samenvattend schema van belemmerende en bevorderende context factoren



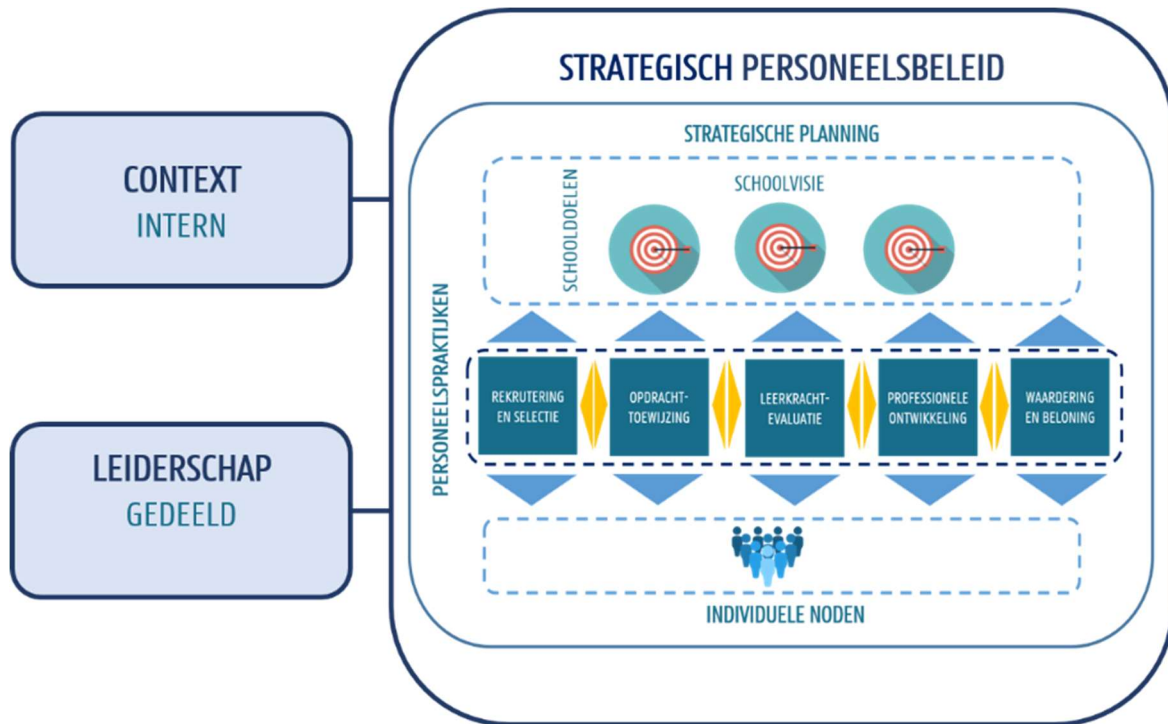
Opmerking: groen = enkel genoemd als een bevorderende factor; rood = enkel genoemd als belemmerende factor; oranje = genoemd als bevorderende en belemmerende factor; rode lijn: belemmerende relatie, groene lijn: bevorderende relatie; de dikte van de lijn is in overeenstemming met het aantal scholen waar deze relatie genoemd werd (bv. enkel genoemd in 1 school dan is de dikte van de lijn 0,5, genoemd in 4 scholen dan is de dikte van de lijn 2).

Discussie

Wanneer we de resultaten van dit onderzoek overschouwen, stellen we vast dat slechts in een beperkt aantal scholen in dit onderzoek alle vijf de personeelspraktijken die centraal stonden in dit onderzoek strategisch worden ingezet. Dit bevestigt hetgeen wat eerder werd vastgesteld: in scholen is er vaak geen sprake van een geïntegreerd personeelsbeleid waarbij de verschillende praktijken afgestemd zijn op elkaar (Keep, 1993; Rebore, 2010; Runhaar, 2017). We menen echter niet dat op basis van deze studie gesteld kan worden dat personeelsbeleid in scholen helemaal niet strategisch verloopt. Als we kijken hoe de scholen in deze studie de vijf afzonderlijke personeelspraktijken installeren, merken we dat heel wat scholen duidelijke inspanningen leveren om bepaalde personeelspraktijken af te stemmen op de strategische planning van de school en/of de individuele noden van leerkrachten. Dit is opvallend als we zien hoeveel belemmerende factoren (zowel verbonden aan de interne als de externe context van scholen) voor het voeren van (strategisch) personeelsbeleid genoemd worden tijdens de interviews. Slechts een aantal factoren lijken scholen te helpen in het installeren van (strategisch) personeelsbeleid en in de meerderheid van de gevallen zijn deze verbonden aan de interne context van scholen (bv. samenwerking binnen de scholengemeenschap of ondersteuning vanuit het schoolbestuur). Verder wijst dit onderzoek voornamelijk op het belang van het in rekening brengen van externe context factoren wanneer naar personeelsbeleid binnen onderwijs wordt gekeken. Over het algemeen worden namelijk meer externe factoren dan interne factoren genoemd. Sommige externe context factoren worden bovendien soms in meer dan een kwart tot meer dan de helft van de scholen genoemd als hinderlijk voor één of meerdere personeelspraktijken. Meer bepaald gaat het hier om factoren die gebonden zijn aan de arbeidsmarktcontext (nl. ‘lerarentekort’ en ‘kwaliteit van leraren’) en de institutionele context (nl. ‘kortere periode voorafgaand aan TADD’ en ‘wetgeving rond leerkrachtevaluatie’). We konden echter op basis van deze studie geen duidelijk verband vaststellen tussen het aantal genoemde belemmerende factoren per personeelspraktijk en de mate waarin scholen deze praktijk al dan niet strategisch installeren. Voor de personeelspraktijk ‘professionele ontwikkeling’ worden bijvoorbeeld meer belemmerende factoren aangehaald dan voor ‘waardering en beloning’ terwijl deze laatste praktijk in vergelijking met ‘professionele ontwikkeling’ veel minder vaak strategisch blijkt ingezet te worden. Bovendien konden we geen duidelijke trend opmerken in het aantal belemmerende/ bevorderende factoren die in scholen genoemd worden en de mate waarin deze individuele scholen strategisch personeelsbeleid voeren. Het aantal genoemde factoren in scholen die slechts 1 personeelspraktijk strategisch installeren verschilt met andere woorden niet duidelijk van het aantal genoemde factoren in scholen die bijvoorbeeld 5 personeelspraktijken strategisch installeren. Dit noopt ons tot het verder onderzoek waarbij het beter proberen verstaan van mogelijke relaties tussen

strategisch personeelsbeleid, schoolkenmerken en/of (gedeeld) leiderschap onderzocht zal worden.

Onderzoeksrapport 3: Gedeeld leiderschap en strategisch personeelsbeleid in scholen¹⁴



Dit onderzoeksrapport biedt een antwoord op de volgende onderzoeksvraag uit het meerjarenprogramma van onderzoekslijn 2.3: 'Wie neemt een leidinggevende rol op voor de strategische planning en het personeelsbeleid in Vlaamse scholen?'. Meer bepaald worden in dit rapport 4 onderliggende onderzoeksvragen naar voren geschoven:

- 5) Hoe delen scholen verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelspraktijken?
- 6) In welke mate is het delen van verantwoordelijkheden verschillend tussen excellent en matig strategische scholen?
- 7) Op welke manier worden opportuniteiten gecreëerd voor gedeeld leiderschap in scholen?
- 8) In welke mate is het creëren van opportuniteiten voor gedeeld leiderschap verschillend tussen excellent en matig strategische scholen?

Los van deze onderzoeksvragen wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

¹⁴ Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Inleiding

Verschillende onderzoekers hebben het belang aangeduid van schoolleiderschap in de context van (strategisch) personeelsbeleid (Leisink & Boselie, 2014). In dat verband worden schoolleiders vaak gezien als ‘poortwachters’ van scholen (Donaldson, 2013; Milanowski & Kimball, 2010). Enerzijds duidt onderzoek naar afzonderlijke personeelspraktijken (bv. leerkrachtevaluatie, aanwerving van leerkrachten) op het belang van schoolleiderschap (voor een overzicht, zie: Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017). Zo wijst eerder onderzoek bijvoorbeeld op het belang van achtergrondkenmerken van de schoolleider (bv. de opleiding die de schoolleider zelf volgde, perceptie van schoolleider m.b.t. een ‘effectieve leraar’, vindingrijkheid, initiatief en doorzettingsvermogen van de schoolleider) (Baker & Cooper, 2005; Liu, Liu, Stronge & Xu, 2016; Donaldson, 2013) en leiderschapsstijlen (Vanblaere & Devos, 2016; Kurland et al. 2010; Tuytens & Devos, 2011; 2014; Vekeman, Devos & Valcke, 2016b). Anderzijds wordt in recent onderzoek ook de cruciale rol van schoolleiders onderstreept in het implementeren van strategisch personeelsbeleid (e.g. Janssens, 2016; Vekeman, 2018). Zo wijzen studies uit dat schoolleiders proactief dienen om te gaan met barrières binnen personeelsbeleid, ze best een geïntegreerde leiderschapsstijl hanteren (i.e. een combinatie van instructioneel en transformationeel leiderschap) en een bepaalde responsiviteit ten aanzien van de aanwezige schoolcultuur moeten aan de dag kunnen leggen (Vekeman, 2018).

Strategisch personeelsbeleid houdt in dat verschillende personeelspraktijken afgestemd worden op de strategische planning (i.e. missie, visie, organisatiedoelen (of prioriteiten)) van scholen én de individuele noden van leerkrachten (Boselie, 2014). Uit onderzoek blijkt echter dat personeelsbeleid in scholen vaak niet als strategisch kan bestempeld worden (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004) en schoolleiders vaak een geïntegreerd perspectief op personeelsbeleid missen (Runhaar, 2017). Schoolleiders lijken geconfronteerd te worden met hooggespannen verwachtingen vanuit diverse hoeken (bv. de overheid, de samenleving en/of het schoolbestuur), maar ook vanuit een innerlijke druk die schoolleiders zich zelf lijken op te leggen (Devos, Vanblaere & Bellemans, 2018). Zo is er bijvoorbeeld de ontwikkeling naar meer autonomie, enerzijds, en de sterke nadruk op het afleggen van verantwoording, anderzijds (Kelchtermans & Piot, 2010; Mahieu, 2010). Ook hedendaagse maatschappelijke veranderingen (o.a. globalisering, migratie en toenemende diversiteit) maken dat het voor schoolleiders complexer en uitdagender wordt om gepaste ondersteuning te bieden aan leerkrachten en om tegemoet te komen aan verwachtingen vanuit de overheid (e.g. Kelchtermans & Piot, 2010; Mulford, 2010; Vandenberghe, 2008). Dit alles kan ervoor zorgen dat vaak de tijd ontbreekt om werk te maken van strategisch personeelsbeleid (Vekeman, Devos & Valcke, 2016a). Voortbouwend op onderzoek op het vlak van personeelsbeleid (Guest, 1987; Purcell & Hutchinson, 2007) wordt in dit verband het belang aangeduid van ‘gedeeld leiderschap’. Het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid wordt met andere woorden gezien als noodzakelijk om het implementeren van strategisch personeelsbeleid

mogelijk te maken (Milanowski & Kimball, 2010; Leisink & Boselie, 2014; Leisink & Knies, 2019; Vanblaere et al., 2017).

De laatste 20 jaar is er heel wat onderzoek gevoerd naar kenmerken van gedeeld leiderschap en de conceptualisering ervan (e.g. Gronn, 2008; Harris, 2009; Spillane et al., 2004; MacBeath, 2005; Spillane & Diamond, 2007; Leithwood et al., 2007; Thorpe et al., 2011). Bovendien heeft onderzoek de relatie tussen gedeeld leiderschap en zowel leerkrachtenkenmerken (bv. doelmatigheidsbeleving, pedagogische vaardigheden) (e.g. Chang, 2011) als leraar- en schooluitkomsten (bv. organisatorische betrokkenheid, leerlingprestaties) (e.g. Hulpia, Devos & Van Keer, 2009b) onderzocht. Zo kwam een studie van Chang (2011) tot de vaststelling dat gedeeld leiderschap een positief effect heeft op de doelmatigheidsbeleving van leraren. Verder wees het onderzoek van Hulpia en collega's (2009b) uit dat de aanwezigheid van een samenwerkend leidinggevend team en de mate van steun die het leidinggevend team biedt aan leerkrachten een positief effect heeft op de organisatorische betrokkenheid van leerkrachten. Echter, tot nu toe hebben weinig onderzoekers gefocust op de link tussen gedeeld leiderschap en strategisch personeelsbeleid binnen onderwijs (Leisink & Boselie, 2014). Meer bepaald stellen we twee hiaten vast in de huidige onderzoeksliteratuur:

- 1) We weten tot nu toe weinig m.b.t. hoe verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelspraktijken gedeeld worden en of dit verschillend is naargelang de mate waarin scholen strategisch personeelsbeleid voeren.
- 2) Er zijn tot op vandaag weinig studies die zich richten op hoe scholen opportuniteiten creëren voor het delen van leiderschap.

Hoewel voorgaand onderzoek een onderscheid maakt in verschillende vormen of patronen van gedeeld leiderschap (Gronn, 2002; Macbeath, 2005; Spillane, 2006) hebben weinig studies tot nu toe onderzocht of het creëren van opportuniteiten verschillend is naargelang de mate waarin scholen personeelspraktijken op een strategische manier inzetten. Met het voorliggend onderzoeksrapport proberen we aan de hiaten binnen het huidige onderzoek tegemoet te komen en we maken hierbij gebruik van een kwalitatief onderzoeksdesign. Op basis van een voorgaande kwalitatieve studie¹⁵ worden enerzijds 'excellent' strategische scholen en 'matig' strategische scholen met elkaar vergeleken m.b.t. gedeeld leiderschap.

¹⁵ Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G. (2020). Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Theoretisch kader

Gedeeld leiderschap

Voortbouwend op het werk van Hulpia, Devos & Rosseel (2009a) definiëren we gedeeld leiderschap in de eerste plaats als het delen van leiderschapsfuncties binnen het 'leidinggevend team' (i.e. een groep van mensen met formele leidinggevende rollen binnen de school zoals de directeur, adjunct-directeur, graadcoördinator, zorgcoördinator, etc.). De directeur of de schoolleider maakt dus ook altijd deel uit van het leidinggevend team. Daarnaast beschouwen we - in navolging van Hulpia en collega's (2009a) en enkele andere auteurs (bv. Copland, 2003; Elmore, 2000) - leerkrachtparticipatie ook als een onderdeel van gedeeld leiderschap. Zowel het delen van verantwoordelijkheden binnen het leidinggevend team als het delen van verantwoordelijkheden met leerkrachten worden dus als twee gelijkwaardige aspecten van gedeeld leiderschap beschouwd in dit onderzoek.

Drie belangrijke posities binnen de school

Om de mate van het delen van leiderschap te onderzoeken op het vlak van strategische planning en de vijf personeelspraktijken (i.e. 'rekrutering en selectie', 'opdrachttoewijzing', 'leerkrachtevaluatie', 'professionele ontwikkeling' en 'waardering en beloning'), focussen we op 3 groepen die in eerder onderzoek als belangrijke posities binnen de school werden omschreven (Liu, 2016): de directeur, het leidinggevend team en leerkrachten (zie Figuur 1).

Figuur 1. Overzicht van 3 posities binnen de school



Echter, het is belangrijk om hier te vermelden dat we ons bewust zijn van het feit dat zowel internationaal als binnen Vlaanderen bepaalde verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid (bv. 'rekrutering en selectie') ook kunnen gedeeld worden met actoren buiten de school (Liu & Johnson, 2006; Devos, Verhoeven, Stassen & Warmoes, 2004). Binnen Vlaanderen draagt het schoolbestuur de juridische verantwoordelijkheid met betrekking tot cruciale beslissingen binnen personeelsbeleid (o.a. aanwerving en benoeming van leerkrachten). Daarnaast toont onderzoek aan dat bepaalde verantwoordelijkheden binnen personeelsbeleid gecentraliseerd of gedeeld

worden op het niveau van de scholengemeenschap (bv. gecentraliseerde aanwerving van leerkrachten of een gezamenlijke aanpak rond professionalisering van leerkrachten) (Devos, Van Petegem, Delvaux & Feys, 2010). Echter, binnen deze studie beschouwen we het delen van verantwoordelijkheden op scholengemeenschaps- of schoolbestuursniveau niet als een onderdeel van gedeeld leiderschap. Ten eerste doen we dit omdat in de praktijk de meerderheid van de schoolbesturen de verantwoordelijkheid op het vlak van personeelsbeleid decentraliseren naar de individuele scholen (European Commission, 2013) en de schoolleider op deze manier in vergelijking met andere landen een vrije grote autonomie kent op het vlak van personeelsbeleid (OECD, 2004). In een voorgaand onderzoeksrapport (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020) stelden we bovendien vast dat scholen vaak autonomie krijgen van het schoolbestuur op het vlak van personeelsbeleid en dat ze dit sterk waarderen. Ten tweede laten we de rol van het bovenschools niveau buiten beschouwing als we spreken over ‘gedeeld leiderschap’ aangezien bestaande studies rond gedeeld leiderschap zich gefocust hebben op het schoolniveau (Gronn & Hamilton, 2004; Leithwood et al., 2007). Wanneer dit relevant is, zal in deze studie wel naar de samenwerking binnen de scholengemeenschap en/of het schoolbestuur verwezen worden. Dit kan bijvoorbeeld interessant zijn om te verklaren waarom in bepaalde scholen beperkt gedeeld leiderschap op schoolniveau wordt opgemerkt.

Opportunities voor gedeeld leiderschap

In dit rapport vergelijken we excellent en matig strategische scholen m.b.t. de manier waarop opportuniteiten gecreëerd worden om leiderschap te delen. Hiertoe steunen we op een bestaand theoretisch kader van Macbeath (2005) die 4 vormen van gedeeld leiderschap onderscheidt die gezien kunnen worden als acties van formele leiders (i.e. ‘formeel’, ‘pragmatisch’, ‘strategisch’ en ‘incrementeel’) en 2 vormen die gezien kunnen worden als acties van leerkrachten (i.e. ‘complementair’ en ‘cultureel’)¹⁶ (zie Tabel 1).

Acties van formele leiders. Bij de eerste vorm, met name de ‘formele’, ligt het leiderschap als vanzelfsprekend bij diegene die deze rol formeel toebedeeld hebben gekregen. Verantwoordelijkheden worden gedragen door deze formele leiders (bv. de schoolleider, de adjunct-directeur, TAC) (die samen het leidinggevend team vormen). De verantwoordelijkheden worden dan ook vaak beschreven in de functiebeschrijving van deze formele leiders. In de tweede vorm, de ‘pragmatische’, worden taken en verantwoordelijkheden eerder op een ‘ad hoc’ manier toebedeeld door de schoolleider als reactie op externe gebeurtenissen, vragen van de overheid, lokale autoriteiten, buurt evenementen en/of druk van ouders. Dit is vooral bedoeld om de taken goed te verdelen. Teamleden worden bijvoorbeeld verantwoordelijk gesteld voor werkgroepen,

¹⁶ De vertaling van deze vormen uit de taxonomie van MacBeath (2005) is gebaseerd op Ros & van Rossum (2019).

kerngroepen en/of denktanks (bv. in functie van nieuw leerplan, sportdag, Jeugdboekenweek, Strapdag, milieu of evaluatie) en krijgen hiervoor al dan niet enkele uren vrijgesteld of gecompenseerd.

Tabel 1. Opportuniteiten voor gedeeld leiderschap

| Acties van formele leiders | |
|-----------------------------------|---|
| <i>formeel</i> | Verantwoordelijkheden worden aan formele leiders gegeven binnen het team. |
| <i>pragmatisch</i> | Verantwoordelijkheden worden op een ‘ad hoc’ manier aan teamleden gegeven (bv. op basis van externe gebeurtenissen). |
| <i>strategisch</i> | Verantwoordelijkheden worden aan teamleden gegeven rekening houdend met langetermijndoelen en expertise van teamleden. |
| <i>incrementeel</i> | Verantwoordelijkheden worden aan teamleden gegeven rekening houdend met de capaciteiten en bereidheid van teamleden om verantwoordelijkheden op te nemen. |
| Acties van leerkrachten | |
| <i>complementair</i> | Verantwoordelijkheden worden door teamleden opgenomen op een ‘ad hoc’ manier op basis van eigen interesses en/of noden. |
| <i>cultureel</i> | Verantwoordelijkheden kunnen niet individueel aangewezen worden; het opnemen van verantwoordelijkheden is een groepsactiviteit en deel van de cultuur. |

De derde vorm wordt de ‘strategische’ vorm genoemd. Ook hier worden taken en verantwoordelijkheden toebedeeld door de schoolleider. Echter, in tegenstelling tot de vorige vorm wordt dit hier gedaan rekening houdend met langetermijndoelen en ontwikkelingen binnen de school. Op basis van expertise worden coördinatoren of kartrekkers binnen het team aangewezen (of geselecteerd) voor bepaalde werkgroepen (of kerngroepen) gericht op centrale thema’s of speerpunten van beleid. Deze kartrekkers nemen over het algemeen de leiding (al dan niet samen met de directeur) en leggen verantwoording af aan de schoolleider. De vierde vorm, ten slotte, wordt beschreven als de ‘incrementele’ vorm en wordt gezien als een overgangsvorm tussen de acties van leiders en de acties van leraren. In deze aanpak is nog steeds sprake van toegekend leiderschap in bepaalde rollen (bv. coördinatoren of kartrekkers) maar hier wordt ook sterk rekening gehouden met de bereidheid van mensen om verantwoordelijkheden op te nemen en de capaciteiten die ze hebben getoond in het opnemen van leiderschap. In deze vorm moedigt de schoolleider leraren aan om initiatieven te nemen om het onderwijs in de school te verbeteren, bijvoorbeeld naar aanleiding van een opleiding die ze hebben gevolgd of naar aanleiding van het feit dat ze leiderschapskwaliteiten hebben laten zien. Teamleden worden door de schoolleider in positie gezet zodat ze zelf leiderschap kunnen nemen. Vertrouwen van de schoolleider in teamleden speelt een belangrijke rol en er is steeds sprake van wederzijdse afhankelijkheid.

Acties van leraren. Een eerste vorm die onder de acties van leraren wordt onderscheiden is de ‘complementaire’ vorm. Hier wordt leiderschap opgenomen in plaats van gegeven en leerkrachten nemen verantwoordelijkheden op een eerder ‘ad hoc’ manier op basis van eigen interesses en/of noden. In deze situatie wordt er sterk vertrouwd op het initiatief van leerkrachten zelf om deel te nemen aan werkgroepen / kerngroepen of de verantwoordelijkheid op te nemen voor een bepaalde groep van leraren (bv. een vakgroep). In deze vorm wordt er verondersteld dat teamleden vanuit een schoolbreed perspectief kunnen handelen en denken. In de tweede vorm, met name de ‘culturele’, is leiderschap niet meer individueel aan te wijzen, omdat binnen de groep voortdurend leiderschap wordt getoond. Er is sprake van een hecht team met een duidelijk gemeenschappelijk doel, waarin iedereen voortdurend initiatieven neemt ten behoeve van dat doel. Het nemen van leiderschap is een groepsactiviteit, het is de cultuur. Het gaat daarbij om collectieve energie en intelligentie, het leiderschap is wederkerig en waardegedreven.

Doel van het onderzoek

In dit onderzoeksrapport staan volgende 4 onderzoeksvragen centraal:

- 9) Hoe delen scholen verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelspraktijken?
- 10) In welke mate is het delen van verantwoordelijkheden verschillend tussen excellent en matig strategische scholen?
- 11) Op welke manier worden opportuniteiten gecreëerd voor gedeeld leiderschap in scholen?
- 12) In welke mate is het creëren van opportuniteiten voor gedeeld leiderschap verschillend tussen excellent en matig strategische scholen?

Onderzoeksmethode

Om bovenstaande onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werden diepgaande casestudies uitgevoerd in 12 basisscholen en 12 secundaire scholen. Scholen werden bewust gekozen in functie van de onderzoeksdoelstelling. Ten eerste werd een oproep gelanceerd aan alle Vlaamse scholen. In deze oproep werd gevraagd om scholen aan te melden die reeds een specifieke aanpak hanteren met betrekking tot 1 of meerdere

personeelspraktijken. Op basis van deze oproep konden zo 14 scholen geselecteerd worden. Ten tweede, selecteerden we 10 scholen op basis van eerdere onderzoekservaring die we hadden binnen de school m.b.t. personeelsbeleid. Onze steekproef werd gestratificeerd op basis van een aantal kenmerken zoals onderwijsnet, schoolgrootte, leerlingenpopulatie (OKI), ligging van de school en onderwijsvorm (voor de secundaire scholen). Deze 24 scholen werden gedurende één volledig schooljaar onderzocht op basis van verschillende databronnen. In totaal werden 194 semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende actoren binnen de school (i.e. schoolleiders en leerkrachten) en (indien relevant) ook op bovenschools niveau (bv. coördinerend directeur van de scholengemeenschap). Verder werden in totaal 66 observaties uitgevoerd van relevante gebeurtenissen voor het personeelsbeleid en de strategische planning binnen de school (bv. personeelsvergadering) en werden verschillende relevante schooldocumenten opgenomen in de analyse (bv. visieteksten). Deze dataverzameling liet ons toe om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen op het strategisch- en personeelsbeleid van scholen en de mate van gedeeld leiderschap.

Om de verzamelde data te verwerken werd stapsgewijs te werk gegaan. In een eerste stap werden alle afgenomen interviews systematisch getranscribeerd en gecodeerd. Daarna werd op basis van de interviewleidraad een set van categorieën gecreëerd die gebruikt werd om de interviews te coderen. Verder werd telkens na het coderen van een interview (of een reeks van interviews) een samenvatting gemaakt per case (cf. 'interim case summary' (Miles & Huberman, 1994)). Deze samenvatting werd systematisch na het uitvoeren van verdere interviews aangevuld. In een volgende stap werd op basis van de samenvatting en de gecodeerde citaten een caserapport uitgewerkt per school waarin de resultaten van de verticale analyse gedetailleerd werden gerapporteerd. Indien relevant, werd ook aanvullende informatie uit de observaties en verzamelde documenten gerapporteerd in het caserapport. In een laatste stap werd een horizontale analyse uitgevoerd die focuste op gedeeld leiderschap en mogelijke verschillen in gedeeld leiderschap tussen excellent strategische scholen en matig strategische scholen. Het verschil tussen deze twee groepen van scholen zit hem in de mate waarin personeelspraktijken afgestemd zijn op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten¹⁷. Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Op basis van een voorgaande kwalitatieve studie (cf. onderzoeksrapport 2019_OL2.3_2) werd aan elke afzonderlijke personeelspraktijk een score per school toegekend gebaseerd op

¹⁷ Deze tweedeling is louter gebaseerd op de mate waarin de 5 personeelspraktijken afgestemd zijn op het strategisch beleid van de school en de individuele noden van leerkrachten en heeft dus niet de intentie iets te willen zeggen over de kwaliteit van onderwijs die geboden wordt in de desbetreffend school.

verschillende databronnen (interview met schoolleider, interviews met leerkrachten, documenten en observaties). Deze score bestond uit 3 niveaus: 0, 0.5 en 1. Een score '0' betekent dat de personeelspraktijk niet is afgestemd op de strategische planning van de school noch op de individuele noden van leerkrachten. Een score '0.5' wijst erop dat de personeelspraktijk is afgestemd op de strategische planning van de school of de individuele noden van leerkrachten. Een score '1' houdt in dat de personeelspraktijk is afgestemd op de strategische planning van de school én de individuele noden van leerkrachten. Meer details over hoe de scholen werden gescoord, kunnen teruggevonden worden in het eerdere onderzoeksrapport¹⁸. Om de onderzoeksvragen die centraal stonden in dit onderzoeksrapport te beantwoorden werden twee afzonderlijke 'beschrijvende matrices' (cf. 'case-ordered descriptive meta-matrix' (Miles & Huberman, 1994)) opgesteld waarbij de cases geordend werden volgens de twee groepen (i.e. 'excellent strategische scholen' en 'matig strategische scholen'). In de eerste matrix werd opgelijst per case wie al dan niet betrokken wordt bij de vijf verschillende personeelspraktijken (nl. de directeur, het leidinggevend team en/of leerkrachten). De tweede matrix geeft een overzicht van de manieren waarop de verschillende scholen uit ons onderzoek opportuniteiten creëren voor het delen van leiderschap (m.n. het onderscheid tussen 4 leiderschapsacties en 2 acties van leerkrachten door MacBeath (2005)). Deze matrices konden worden opgesteld op basis van de informatie die in de samenvattingen per case en de caserapporten werden beschreven. Om de matrices te interpreteren keken we voornamelijk naar het aantal cases. Volgens Miles & Huberman (1994) is het tellen van het aantal cases een goede techniek om betekenis te geven aan de data. Echter, in de resultatensectie beperken we ons niet enkel tot het rapporteren van aantallen. We proberen deze aantallen steeds in perspectief te plaatsen en te begrijpen door deze zoveel mogelijk te spiegelen aan de kwalitatieve data die we verzameld hebben. Daarom worden in de resultatensectie ook verschillende citaten uit scholen opgenomen.

Resultaten

Verschillen in het delen van verantwoordelijkheden

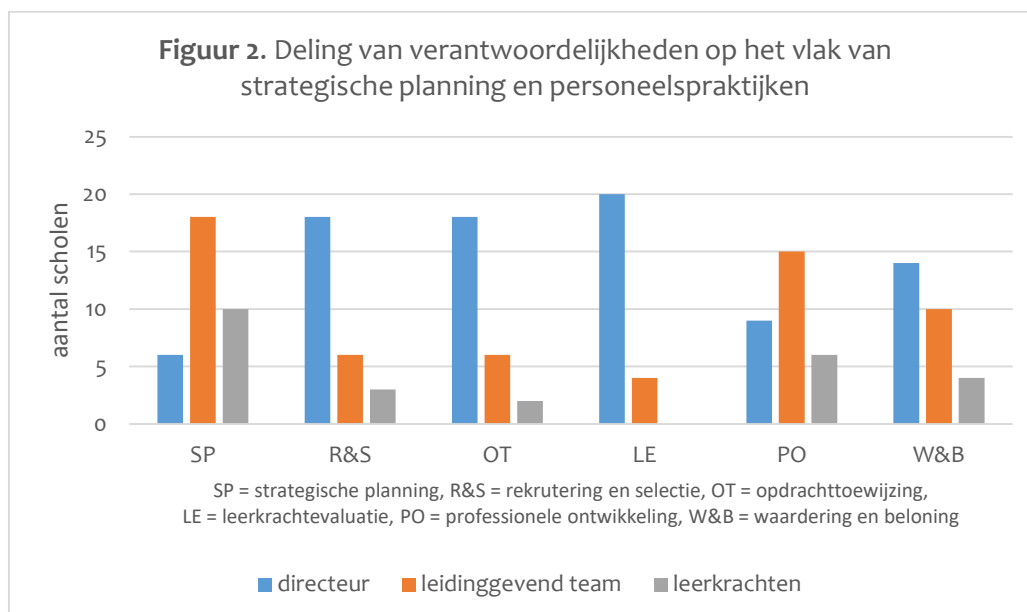
In lijn met eerdere studies (e.g. Spillane et al., 2007) toont dit onderzoek aan dat er een substantiële variatie is in hoe leiderschap gedeeld wordt (cf. 1^{ste} onderzoeksvraag). Meer bepaald wijst deze studie op verschillen in het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid. Zo zien we dat verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning (bv. visieontwikkeling, bepalen van prioriteiten) meer

¹⁸ Tuytens, M.; Vekeman, E. & Devos, G. (2020). Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

gedeeld worden met het leidinggevend team en leerkrachten dan verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid (bv. ‘rekrutering en selectie’ (R&S), ‘leerkrachtevaluatie’ (LE), ‘waardering en beloning’ (W&B)) (zie Figuur 2).

In de tweede plaats zijn er verschillen op te merken in de mate waarin verantwoordelijkheden gedeeld worden afhankelijk van de specifieke personeelspraktijk waarnaar gekeken wordt. Zo zien we dat in de meerderheid van de onderzochte scholen verantwoordelijkheden gedeeld worden op het vlak van ‘professionele ontwikkeling’ met het leidinggevend team en/of leerkrachten. Voor de andere personeelspraktijken (i.e. ‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’, ‘leerkrachtevaluatie’ en ‘waardering en beloning’) zien we dat het in de meerderheid van de scholen het leidinggevend team geen verantwoordelijkheid lijkt te dragen (zie Figuur 2).

Ten derde toont dit onderzoek aan dat verschillen in de mate waarin verantwoordelijkheden gedeeld worden, kunnen samenhangen met de mate waarin personeelspraktijken strategisch worden ingezet (cf. 2^{de} onderzoeksvraag). Enerzijds wijzen de resultaten van dit onderzoek erop dat meer verantwoordelijkheden op het vlak van de personeelspraktijken gedeeld worden in excellent strategische scholen in vergelijking met matig strategische scholen (zie Tabel 2). Hoewel het hier slechts om kleine verschillen gaat en we dus voorzichtig moeten omgaan met het interpreteren van deze percentages, is het zo dat excellent strategische scholen iets vaker het leidinggevend team en/of leerkrachten betrekken binnen personeelsbeleid. Anderzijds zien we dat matig strategische secundaire scholen vaker leerkrachten betrekken in strategische planning dan excellent strategische secundaire scholen. Voor de onderzochte basisscholen konden we op dit vlak geen verschil vaststellen aangezien deze over het algemeen in de meerderheid van de cases leerkrachten lijken te betrekken bij het bepalen van de strategische planning.



Tabel 2. Verschillen in het delen van verantwoordelijkheden tussen excellent strategische (ES) basis- en secundaire scholen en matig strategische (MS) basis- en secundaire scholen

| | Schoolleider | | Leidinggevend team | | Leerkrachten | |
|---|--------------|------------|--------------------|------------|--------------|------------|
| | ES | MS | ES | MS | ES | MS |
| Strategische planning | 20% | 36% | 80% | 64% | 30% | 50% |
| Personeelsbeleid (gemiddeld percentage over alle personeelspraktijken heen) | 60% | 69% | 40% | 31% | 18% | 8% |

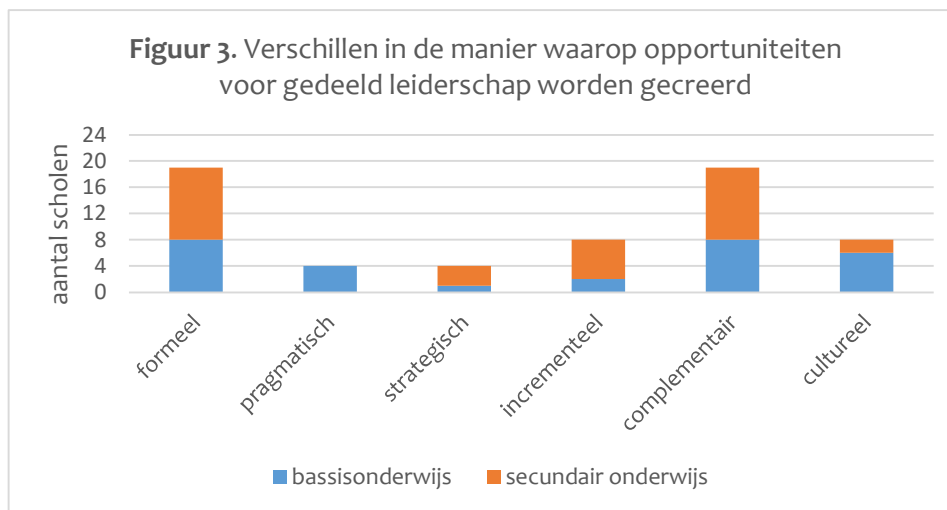
Ten slotte merken we dat het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid ook afhankelijk lijkt te zijn van enkele structurele schoolkenmerken. Zo toont de analyse aan dat er belangrijke verschillen zijn tussen basisscholen en secundaire scholen. Over het algemeen zien we dat in secundaire scholen verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid meer gedeeld worden binnen het leidinggevend team en/of met leerkrachten in vergelijking met basisscholen. Basisscholen betrekken daarentegen (omwille van hun kleinschaligheid) vaker leerkrachten bij de strategische planning in vergelijking met secundaire scholen. Ten slotte toont de analyse aan dat een grotere school (i.e. een groter leerlingenaantal) meer mogelijkheden en middelen creëert voor gedeeld leiderschap en dat daar waar een succesvolle samenwerking op scholengemeenschapsniveau aanwezig is de nood aan gedeeld leiderschap op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid beperkt blijkt.

Verschillen in het creëren van opportuniteiten voor gedeeld leiderschap

Op basis van dit onderzoek kunnen we verder besluiten dat op verschillende manieren kansen gecreëerd worden voor gedeeld leiderschap (cf. onderzoeksvraag 3). Meer bepaald kwamen we tot de vaststelling dat opportuniteiten voor gedeeld leiderschap gecreëerd worden door formele leiders op zowel een ‘formele’, ‘pragmatische’, ‘strategische’ als ‘incrementele’ manier (waarbij de formele manier het meest voorkomend bleek te zijn) (zie Figuur 3). Dit betekent concreet dat schoolleiders leiderschap delen door iemand een formele opdracht te geven die vaak omschreven wordt in de functiebeschrijving. Dit betekent bovendien dat de persoon in kwestie hiervoor een aantal uren (vrijgesteld) krijgt waarbinnen deze leidinggevende taak (bv. beleidsondersteuner, graadcoördinator, sectorcoördinator, jaarcoördinator) kan vervuld worden. Verder tonen de resultaten van dit onderzoek aan dat in 1/3^{de} van de scholen kansen tot gedeeld leiderschap gecreëerd worden op een incrementele manier. Dit betekent dat formele leiders meer verantwoordelijkheden geven aan teamleden wanneer deze bekwaamheid tonen in leidinggeven, enerzijds, en teamleden bereidheid tonen om meer verantwoordelijkheden op te nemen, anderzijds. Slechts in de minderheid van de onderzochte scholen vonden we dat leiderschap gedeeld wordt op een zuiver pragmatische manier (i.e. ‘ad hoc’ als een antwoord op externe gebeurtenissen of als een antwoord om vragen van de overheid, lokale autoriteiten, de buurt of druk van ouders) of strategische manier (i.e. het binnenbrengen van nieuwe teamleden of opdracht

toewijzen van teamleden binnen het team die specifieke expertise of capaciteiten hebben om een specifieke leidinggevende rol in te nemen in functie van doelen op lange termijn). Ten slotte wijzen de interviews ook op het feit dat ook leerkrachten zelf actie ondernemen om te participeren en dit op een complementaire (i.e. leerkrachten die verantwoordelijkheden willen opnemen doen dit op een ‘ad hoc’ manier in functie van eigen interesses en/of noden) en culturele manier (i.e. het opnemen van verantwoordelijkheden gebeurt spontaan en het delen van leiderschap gebeurt organisch onder de vorm van activiteiten eerder dan rollen). Meer bepaald stelden we vast dat in de meerderheid van de onderzochte scholen leerkrachten initiatief nemen om te participeren op een ‘complementaire’ manier.

Als we nagaan in welke mate het creëren van opportuniteiten voor gedeeld leiderschap verschillend is tussen excellent en matig strategische scholen (cf. onderzoeksvraag 4) dan valt het op dat scholen die leiderschap op een pragmatische manier delen, allemaal basisscholen zijn die tot de groep van ‘matig strategische scholen’ behoren (zie Tabel 3). Bovendien was het opvallend om vast te stellen dat in excellent strategische scholen formele leiders vaker opportuniteiten voor gedeeld leiderschap lijken te creëren op een strategische of incrementele manier in vergelijking met matig strategische scholen. Duidelijke verschillen in de acties van leerkrachten tussen excellent en matig strategische scholen waren op basis van de verzamelde data echter niet op te merken.



Tabel 3. Verschillen in het creëren van opportuniteiten voor gedeeld leiderschap tussen excellent strategische (ES) scholen en matig strategische (MS) scholen

| | Acties van formele leiders | | | | Acties van leerkrachten | |
|--------------------|----------------------------|-------------|-------------|--------------|-------------------------|------------|
| | formeel | pragmatisch | strategisch | incrementeel | complementair | cultureel |
| ES | 90% | 0% | 30% | 40% | 80% | 40% |
| Basisscholen | 80% | 0% | 20% | 40% | 80% | 60% |
| Secundaire scholen | 100% | 0% | 40% | 40% | 80% | 20% |
| MS | 79% | 29% | 7% | 29% | 86% | 29% |
| Basisscholen | 71% | 29% | 0% | 0% | 86% | 43% |
| Secundaire scholen | 86% | 0% | 7% | 29% | 86% | 14% |

Discussie

Als we de resultaten overschouwen, stellen we belangrijke verschillen vast in: 1) de manier waarop leiderschap gedeeld wordt op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid en 2) de manier waarop opportuniteiten gecreëerd worden voor gedeeld leiderschap. Aangezien weinig onderzoek voorhanden is dat onderzocht heeft hoe verantwoordelijkheden gedeeld worden op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid is het moeilijk om de verschillende bevindingen van dit onderzoek in perspectief te plaatsen. Echter, het feit dat schoolleiders over het algemeen de strategische planning niet alleen bepalen maar zich hiervoor laten bijstaan door het leidinggevende team en/of leerkrachten rijmt wel met literatuur die stelt dat strategische planning binnen scholen een professionele dialoog nodig heeft onder de vorm van gedeeld leiderschap (Hulsbos et al., 2010) en leerkrachtparticipatie (Moxley, 2004; McHatton et al., 2011; Crittenden & Crittenden, 1997). Het feit dat verantwoordelijkheden op het vlak ‘rekrutering en selectie’, ‘opdrachttoewijzing’ en ‘leerkrachtevaluatie’, daarentegen, nog vaak in handen van de schoolleider liggen, bevestigt de resultaten van eerder onderzoek naar het gebruik van deze afzonderlijke personeelspraktijken binnen het Vlaams onderwijs (bv. Devos, van Petegem, Vanhoof, Declercq & Delvaux, 2014; Devos, van Petegem, Vanhoof, Delvaux & Vekeman, 2013; Devos, Tuytens, Deconinck & Staelens, 2016; Engel & Finch, 2015). Op basis van internationaal onderzoek weten we dat schoolleiders minder geneigd zijn om leiderschap te delen als het gaat om beleidstaken (Camburn et al., 2003) in vergelijking met taken die gerelateerd zijn aan het lesgeven op zich (Spillane & Camburn, 2006). Hoewel bijvoorbeeld ‘rekrutering en selectie’ en ‘opdrachttoewijzing’ beiden beleidstaken zijn die belangrijke consequenties hebben voor het lesgeven (Engel & Finch, 2015), zou het kunnen zijn dat de meeste schoolleiders deze personeelspraktijken nog steeds als taken beschouwen waarvoor de schoolleider de verantwoordelijkheid dient op te nemen wat ervoor zorgt dat ze minder geneigd zijn om hen hier in te laten bijstaan door het leidinggevend team en/of leerkrachten. Dit zou mogelijks ook verklaren waarom verantwoordelijkheden binnen de personeelspraktijk ‘professionele ontwikkeling’ (die sterk verbonden is met het lesgeven) wel vaker gedeeld worden binnen het leidinggevend team. Verder komt dit onderzoek als één van de eerste

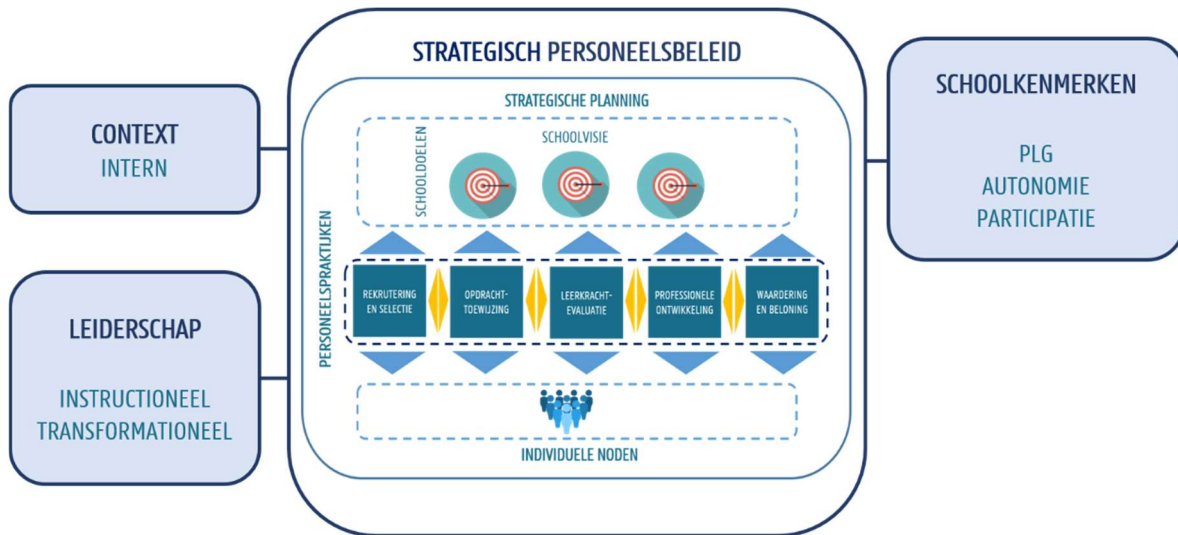
tot de vaststelling dat verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid vaker gedeeld worden in scholen die strategisch te werk gaan op het vlak van personeelsbeleid. Hoewel verder onderzoek is nodig om de resultaten van dit onderzoek te bevestigen op grote schaal, lijkt het er wel op dat schoolleiders die een strategisch personeelsbeleid installeren manieren hebben gevonden om hen te laten bijstaan in personeelsbeleid. Ten slotte stellen we belangrijke verschillen vast tussen basisscholen en secundaire scholen op het vlak van gedeeld leiderschap waarbij secundaire scholen leiderschap vaker lijken te delen. Een verklaring voor dit resultaat is dat secundaire scholen meer formele leiderschapsrollen kunnen creëren (bv. graadcoördinator, jaarcoördinator, TA(C)) (Hulpia et al., 2009a) in vergelijking met basisscholen die vaak gebrekkig omkaderd zijn en waarbij schoolleiders op weinig ondersteunend personeel kunnen rekenen (Devos, Tuytens, Leysen & Ysenbaert, 2013).

Daarnaast stellen we -in lijn met eerder onderzoek (Bouwman et al., 2019)- vast dat schoolleiders op verschillende manieren kansen creëren voor gedeeld leiderschap en leerkrachten zelf actie ondernemen om te participeren. Meer bepaald kwam voorliggend onderzoek tot de vaststelling dat opportuniteiten voor gedeeld leiderschap in de meerderheid van de gevallen op een formele manier worden gecreëerd door de schoolleider. Het feit dat over de jaren heen kansen gecreëerd zijn vanuit de Vlaamse overheid om een middenkader samen te stellen binnen het basis- en secundair onderwijs (bv. onder de vorm van BPT-uren) is een mogelijke verklaring voor dit resultaat. Slechts in enkele scholen binnen dit onderzoek (i.e. 4 basisscholen en 1 secundaire school) werd aangehaald dat er geen vast leidinggevend team aanwezig is binnen de school. Opvallend is dat in enkele van deze scholen wel een sterke samenwerking op scholengemeenschapsniveau wordt aangehaald waardoor de nood aan het delen van leiderschap binnen de school minder noodzakelijk lijkt. Ten slotte kwam dit onderzoek tot de vaststelling dat excellent strategische scholen vaker op een strategische of incrementele manier te werk gaan bij het creëren van kansen voor gedeeld leiderschap. Hoewel we dit resultaat deels konden verwachten op basis van een eerder studie (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020)¹⁹ die aantoont dat alle excellent strategische scholen bij opdrachttoewijzing zowel rekening houden met de strategische planning van de school als de individuele noden van leerkrachten, is het dit één van de eerste studies die een verband vaststelt tussen de manier waarop kansen voor gedeeld leiderschap gecreëerd worden en de mate van strategisch personeelsbeleid.

¹⁹ In de onderzoekspaper 'Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen' (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020) werd onderzocht hoe leerkrachten binnen de school aan een bepaalde klas en opdracht (i.e. lesopdracht en/of extra opdracht binnen de school) worden toegewezen rekening houdend met de mate waarin deze opdrachttoewijzing afgestemd is op het strategisch beleid van de school en/of de individuele noden van leerkrachten. In de onderzoekspaper 'Gedeeld leiderschap en strategisch personeelsbeleid' trachten we een ander perspectief te bieden door zicht te krijgen op de manieren waarop teamleden verantwoordelijkheden krijgen en manieren waarop teamleden ook zelf verantwoordelijkheden nemen.

Uiteraard kent dit onderzoek ook enkele beperkingen en kunnen suggesties voor vervolgonderzoek geformuleerd worden. Aangezien dit onderzoek slechts uitgevoerd is in een beperkt aantal scholen in Vlaanderen zou het interessant zijn om dit onderzoek ook uit te voeren op grotere schaal en eventueel aan de hand van een kwantitatieve dataverzameling. Daarnaast kan het ook nuttig zijn om het dynamisch karakter van zowel strategisch personeelsbeleid als leiderschap in rekening te brengen in verder onderzoek (bv. aan de hand van een longitudinaal onderzoeksopzet). Een bijkomende beperking van dit onderzoek is dat we voornamelijk in kaart hebben gebracht wie verantwoordelijk is binnen de school voor de strategische planning en de verschillende personeelspraktijken en of dit gerelateerd blijkt te zijn aan de mate waarin scholen personeelspraktijken strategisch inzetten. Uiteraard bestaan er hiernaast nog verschillende andere onderzoekspistes. Zo zou het interessant kunnen zijn om te onderzoeken of de kwaliteit van samenwerking binnen het leiderschapsteam en/of met leerkrachten, de gehanteerde leiderschapstijl en/of de samenwerking binnen de scholengemeenschap of het schoolbestuur ook gerelateerd is aan de mate waarin scholen strategisch te werk gaan op het vlak van personeelsbeleid. Ten slotte erkennen we dat deze studie weinig verklaringen biedt waarom het delen van verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid verschilt tussen scholen. Verder onderzoek zou ons dan ook meer zicht kunnen bieden op mogelijke verklaringen voor de vastgestelde verschillen in dit onderzoek. Onafgezien van deze beperkingen, menen we dat dit onderzoek tot enkele belangrijke implicaties leidt. In de eerste plaats komt dit onderzoek tegemoet aan belangrijke hiaten in de literatuur rond gedeeld leiderschap en personeelsbeleid in onderwijs. Dit onderzoek is namelijk één van de eerste die onderzocht heeft hoe gedeeld leiderschap vorm krijgt op het vlak van strategische planning en personeelsbeleid. Meer bepaald stellen we vast dat de manier waarop leiderschap gedeeld wordt afhankelijk is van verschillende factoren (i.e. specifieke personeelspraktijken, strategisch personeelsbeleid, structurele factoren). In dit verband menen we dan ook dat het belangrijk is dat in de opleiding van schoolleiders aandacht is voor deze verschillende factoren wanneer gedeeld leiderschap gepromoot of gestimuleerd wordt.

Onderzoeksrapport 4: De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid²⁰



In dit onderzoeksrapport gaan we dieper in op onderzoeksvraag 4 uit het meerjarenprogramma: ‘Hoe ziet de wisselwerking tussen schoolkenmerken en het schoolbeleid in scholen eruit?’. Hierbij gaan we specifiek in op de relatie tussen culturele schoolkenmerken (m.n. PLG, autonomie en participatie) en schoolleiderschap (m.n. instructioneel en transformatieel leiderschap) en het strategisch personeelsbeleid in Vlaamse basis- en secundaire scholen. Daarbij is volgende centrale onderzoeksvraag leidend:

Welke school- en leiderschapskenmerken, of combinatie van kenmerken, houden verband met de mate waarin personeelsbeleid strategisch is in scholen?

Los van deze onderzoeksvraag wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

²⁰ Tuytens, M., Vekeman, E. & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Inleiding en theoretisch kader

Om kwaliteitsvolle leerkrachten aan te trekken, te ontwikkelen en aan de slag te houden, wordt internationaal meer en meer nadruk gelegd op strategisch personeelsbeleid. Dit betekent dat personeelsbeleid enerzijds afgestemd is op de strategische planning van scholen (i.e. missie, visie, organisatiedoelen) en anderzijds op de individuele noden van leerkrachten (Boselie, 2014). Dit blijkt evenwel een uitdaging voor scholen omdat schoolleiders een systematische aanpak van personeelsbeleid moeilijk vinden (Runhaar, 2017) en de verschillende personeelspraktijken vaak fragmentarisch en weinig proactief aanpakken (Rebore, 2010). Meer onderzoek naar de relatie tussen culturele schoolkenmerken, schoolleiderschap en strategisch personeelsbeleid in scholen is echter nodig. Onze studie wenst hieraan tegemoet te komen.

Verschillende studies hebben gewezen op het belang van schoolkenmerken voor leerkracht- en schoolontwikkeling (bvb. Tuytens & Devos, 2017; Sarafidou & Chatziioannidis, 2013). Verschillende auteurs benadrukken ook dat HRM ingebed moet zijn in de schoolcontext (Leisink & Knies, 2019). Onze eerdere reviewstudie (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017) identificeerde ook de schoolkenmerken die in empirisch onderzoek aangeduid zijn als belangrijk voor verschillende personeelspraktijken in onderwijs (i.e. selectie/rekrutering, opdrachttoewijzing, professionele ontwikkeling, leerkrachtevaluatie en waardering/beloning). In dit onderzoek baseren we ons op deze reviewstudie bij de selectie van culturele schoolkenmerken door die kenmerken in rekening te brengen die in de review belangrijk bleken voor minstens drie verschillende personeelspraktijken. Zo worden volgende variabelen geselecteerd in deze studie: professionele leergemeenschappen (PLG), participatieve besluitvorming en leerkrachtautonomie. Daarnaast toonde de review ook dat zowel onderwijskundig als transformationeel leiderschap belangrijk zijn voor verschillende personeelspraktijken. Ook deze leiderschapskenmerken worden dus meegenomen in dit onderzoek. Hieronder gaan we kort dieper in op de conceptualisering van deze verschillende kenmerken in deze studie.

Professionele leergemeenschappen worden gekenmerkt door een collaboratieve werkcultuur door systematische samenwerking en ondersteunende interacties. Het uiteindelijke doel van PLG's is om het onderwijs voor alle leerlingen te verbeteren (DuFour, 2004; Stoll, et al., 2006). Eerder onderzoek wees uit dat drie kenmerken van PLG's van belang zijn: 1) reflectieve dialoog (leerkrachten voeren reflectieve en diepgaande gesprekken omtrent hun praktijk), 2) collectieve verantwoordelijkheid (leerkrachten accepteren hun deel in de verantwoordelijkheid voor het leren van leerlingen) en 3) gedeprivatiseerde praktijk (leerkrachten delen hun lespraktijk en laten collega's toe in hun klas) (Vanblaere & Devos, 2016).

Participatieve besluitvorming verwijst naar de mate van betrokkenheid van leerkrachten in de besluitvorming binnen verschillende beleidsdomeinen (Ho, 2010). Dit kan gaan van curriculum tot ontwikkeling van leerkrachten en de generieke administratie (Pashiardis, 1994).

Leerkrachtautonomie wordt in deze studie gezien als een persoonlijk gevoel van vrij te zijn van inmenging of het gevoel als leerkracht controle te hebben over schoolzaken (Wilches, 2007).

Onderwijskundig leiderschap omvat een focus op de kerntaak van onderwijs: lesgeven, leren en klaspedagogie (Hallinger, 2003). Hierbij definieert de schoolleider de schoolmissie, volgt deze het leerplan op en promoot een positief leerklimaat in de school.

Transformationeel leiderschap omvat een focus op het selecteren van doelen en het ondersteunen van de verbetering van de onderwijskwaliteit - (Hallinger, 2003). Een transformationeel leider investeert tijd in de communicatie van een duidelijke en gedeelde visie, plaats motivatie en betrokkenheid van leerkrachten centraal, toont begrip voor de noden van leerkrachten om zich te ontwikkelen en creëert een ondersteunende cultuur in de school om te leren.

De focus van deze studie is dan ook om deze culturele schoolkenmerken en leiderschapskenmerken te bestuderen in de context van strategisch personeelsbeleid. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat deze schoolkenmerken voor individuele personeelspraktijken belangrijk zijn, maar er is nood aan onderzoek dat ingaat op het gehele strategische personeelsbeleid binnen scholen. We stellen dan ook volgende onderzoeksvraag voorop: Welke school- en leiderschapskenmerken, of combinatie van kenmerken, houden verband met de mate waarin personeelsbeleid strategisch is in scholen?

Onderzoeksmethode

Om onze onderzoeksvraag te beantwoorden gebruiken we een tweeledig onderzoeksdesign. Ten eerste werd een casestudie-onderzoek gebruikt. Ten tweede benutten we Qualitative Comparative Analysis (QCA) om onze data systematisch te analyseren.

Casestudie onderzoek. Diepgaande casestudies werden uitgevoerd in 12 basisscholen en 12 secundaire scholen. Scholen werden bewust gekozen in functie van de onderzoeksdoelstelling. Enerzijds werd een oproep gelanceerd aan alle Vlaamse scholen. In deze oproep werd gevraagd om scholen aan te melden die reeds een specifieke aanpak hanteren met betrekking tot 1 of meerdere personeelspraktijken. Op basis van deze oproep konden zo 14 scholen geselecteerd worden. Anderzijds, selecteerden we 10 scholen op basis van eerdere onderzoekservaring die we hadden binnen de school m.b.t. personeelsbeleid. Verder werden deze scholen gestratificeerd op basis van een aantal demografische kenmerken zoals onderwijsnet, schoolgrootte, leerlingenpopulatie (OKI), ligging van de school en onderwijsvorm (voor de secundaire scholen). Deze 24 scholen werden gedurende één volledig schooljaar onderzocht op basis van verschillende databronnen. In totaal werden 194 semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende actoren binnen de school (bv. schoolleiders en leerkrachten) en (indien

relevant) ook op bovenschols niveau (bv. coördinerend directeur van de scholengemeenschap). Verder werden in totaal 66 observaties uitgevoerd van relevante gebeurtenissen voor het personeelsbeleid en de strategische planning binnen de school (bv. personeelsvergadering) en werden verschillende relevante schooldocumenten opgenomen in de analyse (bv. visieteksten). Deze dataverzameling liet ons toe om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen op het strategisch- en personeelsbeleid van scholen, schoolkenmerken en schoolleiderschap. Om de verzamelde data te verwerken werd stapsgewijs te werk gegaan. In een eerste stap werden alle afgenomen interviews systematisch getranscribeerd en gecodeerd. Daarna werd op basis van de interviewleidraad een set van categorieën gecreëerd die gebruikt werd om de interviews te coderen. Verder werd telkens na het coderen van een interview (of een reeks van interviews) een samenvatting gemaakt per case (cf. ‘interim case summary’ (Miles & Huberman, 1994)). Deze samenvatting werd systematisch na het uitvoeren van verdere interviews aangevuld. In een volgende stap werd op basis van de samenvatting en de gecodeerde citaten een caserapport uitgewerkt per school waarin de resultaten van de verticale analyse gedetailleerd werden gerapporteerd. Indien relevant, werd ook aanvullende informatie uit de observaties en verzamelde documenten gerapporteerd in het caserapport.

Qualitative Comparative Analysis. Om te onderzoeken welke school- en leiderschapskenmerken geassocieerd zijn met de mate van het strategisch zijn van het personeelsbeleid in scholen, voerden we een Qualitative Comparative Analysis (QCA) uit. Dit is een vergelijkende, kwalitatieve analyse gebaseerd op cases. QCA laat toe om op basis van een klein aantal cases condities te identificeren die gelinkt zijn met eenzelfde uitkomst (Ragin, 1987). Het aantal condities dat in de analyse opgenomen kan worden, is afhankelijk van het aantal cases (Marx, Cambré & Rihoux, 2013). Er moet ook een uitkomstvariabele gedefinieerd worden. Condities en uitkomstvariabelen vastleggen is een iteratief proces dat beïnvloed wordt door de literatuur en de cases in de studie (Thomann & Maggetti, 2017). In onze studie betrekken we school- en leiderschapskenmerken als condities: professionele leergemeenschap, participatieve besluitvorming, leerkrachtautonomie, onderwijskundig leiderschap en transformationeel leiderschap. Wanneer er 5 condities opgenomen worden, moeten er minstens 17 cases zijn (Marx, et al., 2013). In onze studie betrekken wij 24 cases, dus voldoen we aan deze voorwaarde. We kenden een score van 0 of 1 toe per schoolkenmerk en leiderschapskenmerk waarbij 0 betekent dat het schoolkenmerk of het leiderschapskenmerk niet (voldoende) aanwezig is binnen de school en 1 betekent dat dit wel het geval is. Meer informatie omtrent deze score per kenmerk kan in onderstaande tabel (Tabel a) gevonden worden. Daarnaast gebruiken we de mate waarin het personeelsbeleid in scholen strategisch is als uitkomstvariabele. Hiervoor baseren we ons op de analyse van het personeelsbeleid in onze 24 cases die we maakten in een eerdere studie (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020). Op basis van deze studie identificeren we ‘excellent strategische scholen’ en ‘matig strategische scholen’²¹. Het

²¹ Op basis van de voorgaande kwalitatieve studie werd aan elke afzonderlijke personeelspraktijk een score per school toegekend. Deze score bestond uit 3 niveaus: 0, 0.5 en 1. Een score ‘0’ betekent dat de personeelspraktijk niet is afgestemd op de strategische planning van de school noch op de individuele noden van leerkrachten. Een score ‘0.5’ wijst

verschil tussen deze twee groepen van scholen zit hem in de mate waarin personeelspraktijken afgestemd zijn op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten. Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten.

Tabel a. Scoring van de school- en leiderschapskenmerken

| Een score 1 versus score 0 | |
|--------------------------------------|---|
| Professionele leergemeenschap | De data tonen aan dat leerkrachten binnen de school: 1) engageren in reflectieve en diepgaande gesprekken omtrent onderwijskundige zaken (bvb. Instructie, curriculum en leerlingenresultaten); 2) delen hun lesgeven en laten collega's toe in hun klaspraktijk en 3) nemen hun deel van de verantwoordelijkheid voor de dagdagelijkse praktijk, verbetering ervan, en het leren van leerlingen en beschouwen dit niet als een eenzijdige verantwoordelijkheid van het leidinggevend team. Gebaseerd op: Stoll et al. (2006); Wahlstrom & Louis (2008); Printy (2008); Vanblaere & Devos (2016); De Neve, Devos & Tuytens (2015) |
| Participatieve besluitvorming | De data tonen aan dat leerkrachten binnen de school betrokken worden in de besluitvorming met betrekking tot verschillende gebieden (gaande van curriculum, de coördinatie van de lespraktijk, het beleid omtrent klasmanagement, de (professionele) ontwikkeling van leerkrachten, het toekennen van middelen tot de generieke administratie. Gebaseerd op: Pashiardis (1994); Smylie (1992) |
| Leerkrachtautonomie | De data tonen aan dat leerkrachten een persoonlijk gevoel van vrijheid hebben en geen inmenging of controle ervaren omtrent schoolse zaken. Gebaseerd op: Wilches (2007) |
| Onderwijskundig leiderschap | De data tonen aan dat de schoolleider focust op het leren en de instructie door duidelijke schooldoelen voorop te stellen, het onderwijskundig programma te managen en een positief leerklimaat te creëren. Gebaseerd op: Day, Gu & Sammons (2016); Hallinger (2003; 2011), Marks & Printy (2003); Leithwood (1992) |
| Transformationeel leiderschap | De data tonen aan dat de schoolleider genoeg tijd investeert in het communiceren van een duidelijke en gedeelde visie, het motiveren en ondersteunen van individuele leerkrachten en het creëren van een ondersteunende cultuur voor leren in de school. Gebaseerd op: Day, Gu & Sammons (2016); Hallinger (2003; 2011), Marks & Printy (2003); Leithwood (1992) |

erop dat de personeelspraktijk is afgestemd op de strategische planning van de school of de individuele noden van leerkrachten. Een score '1' houdt in dat de personeelspraktijk is afgestemd op de strategische planning van de school én de individuele noden van leerkrachten. Meer details over hoe de scholen werden gescoord kunnen teruggevonden worden in het eerdere onderzoeksrapport.

Resultaten

In wat volgt bespreken wij drie zaken. Ten eerste bekijken we de resultaten m.b.t. hoe scholen scoren op de condities (school- en leiderschapskenmerken). Ten tweede rapporteren we de score op de uitkomstvariabele. Ten derde gaan we in op de relatie tussen de condities en de uitkomstvariabele.

De school- en leiderschapskenmerken. Tabel b geeft weer in hoeveel scholen de school- en leiderschapskenmerken aanwezig zijn. Hierbij valt op dat PLG's in een minderheid van scholen aanwezig zijn. Slechts in 8 scholen vinden we evidentie voor de drie kenmerken van PLG's, namelijk reflectieve dialoog, gedeelde verantwoordelijkheid en gedeprivatiseerde praktijk. In de andere 16 scholen vonden we deze 3 kenmerken niet samen terug. We zien hier echter wel vaak één of twee van deze kenmerken, waarbij het kenmerk 'gedeprivatiseerde praktijk' echter het vaakst afwezig is.

In een meerderheid van de scholen is er sprake van participatieve besluitvorming. Daar waar dit kenmerk afwezig is, is dit vaak omdat leerkrachten minder betrokken zijn bij het schoolbeleid zelf. Bijna alle scholen (op één school na) vertonen het kenmerk 'leerkrachtautonomie'. Wat leiderschap betreft, zien we dat in de helft van de scholen sprake is van onderwijskundig leiderschap. We zien hierbij dat in die scholen waar we geen onderwijskundig leiderschap vaststellen, schoolleiders vaak aangeven dat ze hier geen tijd voor hebben of dat dit niet past bij hun persoonlijke leiderschapsstijl. Transformationeel leiderschap wordt in meer scholen vastgesteld. Veel schoolleiders getuigen van een duidelijke visie, een motiverende, ondersteunende aanpak van leerkrachten en creëren actief een leercultuur in de school. In de scholen waar dit moeilijker loopt, merken we dat er vaak sprake is van de afwezigheid van het vooropstellen van een duidelijke visie door de schoolleider of dat het motiveren en ondersteunen van leerkrachten door de schoolleider minder gebeurt.

Tabel b. Conditie en uitkomstvariabele

| | Totaal basis- scholen | Totaal secundaire scholen | Totaal | Percentage van aantal cases |
|--|--------------------------|---------------------------------|--------|-----------------------------------|
| Conditie | | | | |
| PLG | | | | |
| Afwezig (0) | 7 | 9 | 16 | 66.7% |
| Aanwezig (1) | 5 | 3 | 8 | 33.3% |
| Participatieve besluitvorming | | | | |
| Afwezig (0) | 5 | 5 | 10 | 41.7% |
| Aanwezig (1) | 7 | 7 | 14 | 58.3% |
| Leerkrachtautonomie | | | | |
| Afwezig (0) | 0 | 1 | 1 | 4.2% |
| Aanwezig (1) | 12 | 11 | 23 | 95.8% |
| Onderwijskundig leiderschap | | | | |
| Afwezig (0) | 5 | 7 | 12 | 50% |
| Aanwezig (1) | 7 | 5 | 12 | 50% |
| Transformationeel leiderschap | | | | |
| Afwezig (0) | 4 | 4 | 7 | 29.2% |
| Aanwezig (1) | 8 | 8 | 17 | 70.8% |
| Uitkomst: excellent strategische school | | | | |
| Afwezig (0) | 7 | 7 | 14 | 58.3% |
| Aanwezig (1) | 5 | 5 | 10 | 41.7% |

Uitkomstvariabele. Onze steekproef omvat 10 van 24 scholen die als excellent strategisch gescoord worden en dus drie of meer personeelspraktijken strategisch invullen. Meer specifiek, zien we dat slechts drie scholen alle personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning én de individuele noden van leerkrachten. Er zijn daarnaast 14 van 24 scholen die matig strategisch zijn en dus twee of minder personeelspraktijken strategisch invullen. Concreet betekent dit dat deze scholen vaak de personeelspraktijken wel afstemmen OF op de strategische planning OF op de individuele noden van leerkrachten maar dat de combinatie van beiden ontbreekt.

De relatie tussen condities en uitkomstvariabele. De QCA toont aan dat er twee combinaties van condities zijn die gerelateerd zijn aan excellent strategische scholen (zie Tabel c). Er zijn dus twee mogelijke paden om tot dezelfde uitkomst te komen (Ragin, 1987).

Tabel c. Oplossing voor uitkomst [1]: excellent strategische school

| | PLG | participatie | autonomie | onderwijskundig leiderschap | transformationeel leiderschap | coverage |
|-------------|-----|--------------|-----------|--------------------------------|----------------------------------|----------|
| Oplossing 1 | • | • | | | • | 0.60 |
| Oplossing 2 | ⊗ | | | • | • | 0.40 |

Noot. De aanwezigheid van een significante conditie is gemarkeerd met: •, afwezigheid van een significante conditie is gemarkeerd met: ⊗, als een conditie niet betrokken wordt in een oplossing dan is er geen aanduiding. Coverage slaat op hoeveel cases met uitkomst '1' betrokken zijn in de oplossing.

De eerste oplossing toont PLG, participatie en transformationeel leiderschap als noodzakelijke condities om ook excellent strategisch personeelsbeleid te hebben in de school. Hierbij zien we dat 6 van de 10 excellent strategische scholen onder deze oplossing

vallen (coverage: 0.60). Hierbij stellen we vast dat vijf van deze scholen hoog scoren op alle school- en leiderschapskenmerken (dus ook op onderwijskundig leiderschap en autonomie). Slechts in één school van deze zes was er geen evidentie voor onderwijskundig leiderschap door de schoolleider zelf, maar dit werd wel opgenomen door anderen binnen de school. Deze oplossing toont dus aan dat onderwijskundig leiderschap door de schoolleider niet per sé een noodzakelijke conditie is binnen scholen om excellent strategisch te zijn zolang er een PLG, participatieve besluitvorming en transformationeel leiderschap is binnen de school. We menen dat deze resultaten aantonen dat onderwijskundig leiderschap ook door anderen dan de formele leider kan opgenomen worden (bijv. door vakgroepvoorzitters of door collega-leerkrachten in een PLG). In lijn met eerder onderzoek die aantoont dat een PLG een belangrijke katalysator kan zijn voor bepaalde personeelspraktijken (bijv. professionele ontwikkeling (Geijssel et al., 2009) of leerkrachtevaluatie (Zhang & Ng, 2011)), stellen we in deze studie vast dat PLG een belangrijke voorwaarde kan zijn voor strategisch personeelsbeleid. Hierbij stellen we bovendien vast dat de combinatie met participatieve besluitvorming nodig is. Deze vaststelling is in lijn met de resultaten van een vorig onderzoeksrapport (Vekeman, Tuytens & Devos, 2020) waarin we vaststelden dat de betrokkenheid van leerkrachten een onderdeel is van de teamcultuur in excellent strategische scholen. Een laatste noodzakelijke conditie in deze oplossing omvat transformationeel leiderschap. Hieruit blijkt dus dat een leider die een duidelijke visie vooropstelt en communiceert en die individuele leerkrachten ondersteunt, noodzakelijk is om tot een excellent strategisch personeelsbeleid te komen.

De tweede oplossing die uit onze QCA naar voren komt, geeft aan dat de combinatie van beide leiderschapskenmerken (instructioneel én onderwijskundig leiderschap) én de afwezigheid van PLG ook gelinkt kan worden aan de uitkomstvariabele 'excellent strategische school'. Deze oplossing wordt in 4 van de 10 excellent strategische scholen gevonden (coverage: 0.40). Ook in de literatuur wordt vaak gewezen op het belang van geïntegreerd leiderschap (= combinatie van onderwijskundig én transformationeel leiderschap). In deze oplossing komt echter ook expliciet de afwezigheid van een PLG naar voren. We zien immers dat in de vier scholen die tot deze oplossing behoren, er nog geen sprake is van een PLG op dit moment. Wel merken we in deze scholen dat de schoolleider expliciet zowel een sterk transformationeel als onderwijskundig leider is die de afwezigheid van een PLG in de school mogelijks kan compenseren. Daarnaast stellen we ook vast dat schoolleiders in deze scholen wel streven naar een PLC, maar dit nog niet (helemaal) gerealiseerd hebben. Hierbij merken we ook op dat 3 van de 4 scholen in deze oplossing secundaire scholen zijn waar het komen tot een PLG voor de gehele school (met een groter lerarenteam en een diversiteit aan vakgebieden) minder evident is (Huberman, 1993).

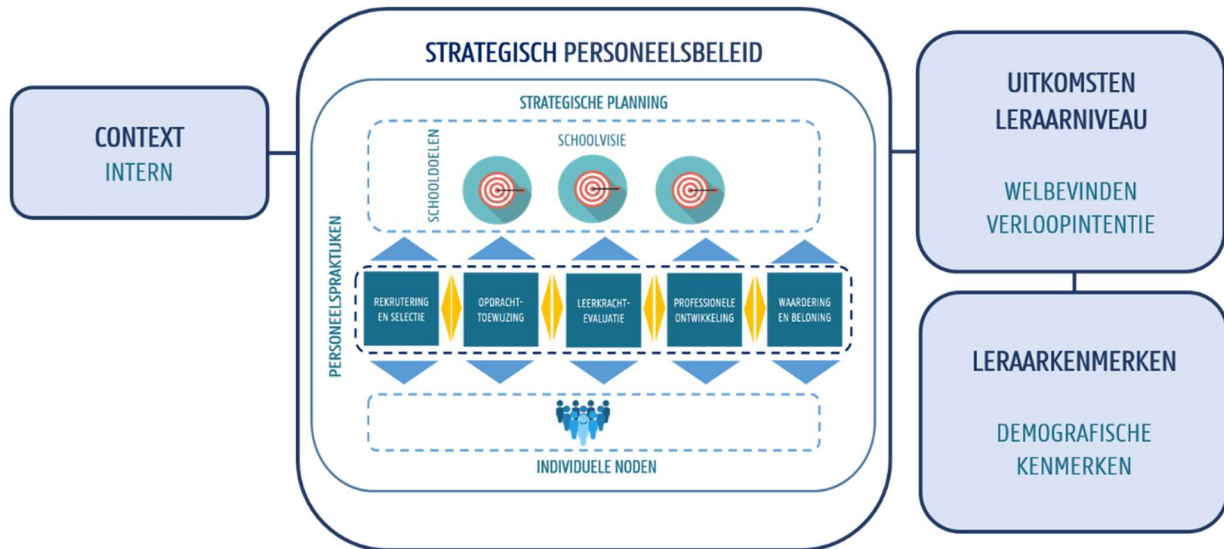
Discussie

Het doel van deze studie was om een beter inzicht te verwerven in de relatie tussen school- en leiderschapskenmerken en de mate waarin scholen een strategisch personeelsbeleid hanteren. We vonden hierbij twee combinaties van factoren die in verband staan met excellent strategisch personeelsbeleid: enerzijds PLG, participatieve besluitvorming én transformationeel leiderschap en anderzijds onderwijskundig en transformationeel leiderschap in afwezigheid van PLG. Deze resultaten lijken te suggereren dat daar waar geen PLG aanwezig is, dit opgevangen kan worden door onderwijskundig leiderschap en dit nog steeds gepaard kan gaan met excellent strategisch personeelsbeleid. Omgekeerd is het zo dat daar waar wel een PLG aanwezig is, onderwijskundig leiderschap door de schoolleider niet meer noodzakelijk blijkt om gepaard te gaan met excellent strategisch personeelsbeleid.

Deze studie toont aan dat de noodzakelijke condities om tot excellent strategisch personeelsbeleid te komen niet noodzakelijk eenduidig zijn, maar dat het een complex samenspel is van kenmerken. Hierbij stellen we wel vast dat transformationeel leiderschap een erg belangrijk leiderschapskenmerk blijkt te zijn om excellent strategisch personeelsbeleid in scholen te bekomen. Dit kenmerk komt immers in beide oplossingen naar voren als noodzakelijk. Zoals we hierboven aangeven is dit niet verwonderlijk daar transformationeel leiderschap het communiceren en vooropstellen van een duidelijke en gedeelde visie door de schoolleider combineert met het ondersteunen van individuele leerkrachten (Hallinger, 2003). Ook bij excellent strategisch personeelsbeleid is een combinatie tussen een gerichtheid op de strategische planning van de school én de individuele noden van leerkrachten cruciaal (Boselie, 2014). Onze studie toont dus aan dat de schoolleider cruciaal is om dit te bekomen en meer bepaald via transformationeel schoolleiderschap.

Uiteraard omvat onze studie ook beperkingen. Zo is deze exploratief van aard en kleinschalig kwalitatief. Toekomstige studies zouden onze analyses kunnen uitbreiden in een meer grootschalige en kwantitatieve studie. We willen ook benadrukken dat we met onze studie geen uitspraken kunnen doen omtrent de causaliteit tussen de bestudeerde variabelen. Niettemin menen we dat deze studie bijdraagt tot ons begrip van strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen en de school- en leiderschapskenmerken die hierbij van belang zijn.

Onderzoeksrapport 5: Belangrijke job demands en job resources in relatie tot het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten²²



In dit onderzoeksrapport focussen we specifiek op het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten. Daarmee proberen we een zicht te geven op de resultaten met betrekking tot onderzoeksvraag 2 uit het meerjarenprogramma: '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 professioneel leren?'. Professioneel leren komt nog niet aan bod in dit rapport, maar wordt behandeld in rapport 6. Meer bepaald wordt in dit rapport op volgende onderzoeksvragen een antwoord geboden:

- 1) Hoe percipiëren leraren hun welbevinden en verloopintentie?
 - In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?
 - In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie verschillend in excellent en matig strategische scholen?

²² Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Belangrijke job demands en job resources in relatie tot het welbevinden en de verloopintentie van leerkrachten*. Steunpunt Onderwijs onderzoek, Gent.

2) Welke job resources en job demands melden leerkrachten gerelateerd aan hun welbevinden en verloopintentie?

- In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?
- In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden verschillend in excellent en matig strategische scholen?

3) Wat doen schoolleiders om het welbevinden van leraren te stimuleren?

- In hoeverre is wat schoolleiders doen om het welbevinden te stimuleren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Los van deze onderzoeksvragen wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

Inleiding en theoretisch kader

Het lerarenberoep is een bijzonder stressvol beroep (Liu & Onwuegbuzie, 2012). Het uitstromen van leerkrachten uit het lerarenberoep is dan ook een wereldwijd probleem (Chang, 2009). Daarnaast wijst onderzoek ook op een lager welbevinden bij leerkrachten (Klassen et al., 2013). Kenmerken van de job en de omgeving van de job die mogelijk als stressvol worden ervaren, worden omschreven als ‘job demands’ (Demerouti, Bakker, Frieheilm & Schuafeli, 2001). Er zijn uiteraard ook positieve kenmerken van de job en omgeving van de job, die een positief effect kunnen hebben op welbevinden. Deze kenmerken worden dan omschreven als ‘job resources’ (Demerouti et al., 2001). Hoewel er veel studies zijn die focussen op het welbevinden van leerkrachten, identificeren we toch drie hiaten in onderwijsonderzoek hieraan gerelateerd:

- 1) Er is weinig kwalitatief onderzoek dat focust op hoe leerkrachten zelf job demands en job resources percipiëren (Corin & Björk, 2016).
- 2) We vinden weinig studies terug die de link leggen tussen (personeels)beleid in scholen en job demands en job resources zoals ervaren door leerkrachten.
- 3) Er is meer onderzoek nodig dat ingaat op hoe schoolleiders welbevinden kunnen stimuleren en hoe dit gerelateerd is aan personeelsbeleid in de school.

In deze studie willen wij tegemoet komen aan deze hiaten. Meer specifiek zullen we de perceptie van leerkrachten omtrent hun welbevinden en verloopintentie onderzoeken met daarbij aandacht voor de job demands en job resources die zij zelf ervaren. We onderzoeken ook of deze percepties verschillen naargelang de school een meer strategisch personeelsbeleid voert. Er is hierbij ook aandacht voor de acties die schoolleiders zelf ondernemen om welbevinden te stimuleren. Hiervoor zullen we, op basis van een eerdere studie (Tuytens, Vekeman & Devos, 2019), de percepties van leerkrachten vergelijken in ‘excellent’ strategische scholen ten opzichte van ‘matig’ strategische scholen. Onderstaand gaan we eerst dieper in op de theoretische concepten in deze studie.

Welbevinden van leerkrachten. Het definiëren van welbevinden is ambigue. Sommige onderzoekers conceptualiseren welbevinden op een negatieve manier door te focussen op negatieve emoties zoals burn-out, emotionele uitputting, depressieve gevoelens (bvb. Skaalvik & Skaalvik, 2018), terwijl andere onderzoekers focussen op de individuele positieve perceptie van de job zoals positieve sociale relaties en openbloeien op het werk (bvb. Desrumaux et al., 2015). In lijn met onderzoek van Engels, Aeltermann, Van Petegem & Schepens (2004), definiëren wij welbevinden van leerkrachten als een positieve emotionele staat die het resultaat is van de som van specifieke contextfactoren enerzijds en persoonlijke noden en verwachtingen ten opzichte van de school anderzijds. We bekijken dan ook het welbevinden van leerkrachten binnen de specifieke school waarin ze lesgeven.

Verloopintentie van leerkrachten. Lerarenverloop is een overkoepelend begrip dat het vertrek uit het lerarenberoep aanduidt (Ingersoll, 2001). Dit omvat zowel leraren die

vertrekken uit een bepaalde school naar een andere school, als leraren die het lerarenberoep an sich verlaten. Vaak wordt omwille van pragmatische redenen niet het eigenlijke verloop onderzocht, maar wordt gekeken naar de verloopintentie van leraren als valide proxy van het eigenlijke verloop (Sun & Wang, 2016). Omdat het onderscheid tussen de intentie om de school te verlaten en de intentie om het lerarenberoep te verlaten relevant is (Kukla-Acevedo, 2009), zullen wij in deze studie ook beide concepten meenemen.

Onderzoek heeft eerder uitgewezen dat een laag welbevinden bij leraren kan leiden tot meer stress en verhoogde verloopintenties (Høigaard, Giske & Sundsli, 2012). In deze studie kunnen wij echter geen uitspraken doen omtrent de causale relaties tussen welbevinden en verloopintentie van leraren omwille van de kwalitatieve aard van onze studie. We behandelen beide dan ook als afzonderlijke constructen.

Job demands-resources model (JD-R model). Dit model stelt dat in alle beroepen er twee categorieën van jobkenmerken zijn, namelijk job demands en job resources (Demerouti et al., 2001). Job demands worden gedefinieerd als die fysische, sociale of organisatorische aspecten van de job die aanhoudende fysische of mentale inspanning vragen. Omdat deze aspecten dus aanhoudende inspanning vragen, worden ze verondersteld verband te houden met fysische of psychologische kosten en kunnen ze leiden tot emotionele uitputting. Job resources verwijzen dan naar die fysische, sociale of organisatorische aspecten van de job die helpen bij het bereiken van doelen, die job demands en de gevolgen ervan reduceren en die persoonlijke groei en ontwikkeling stimuleren. Gebaseerd op het JD-R model kunnen we dus veronderstellen dat job resources het welbevinden van leerkrachten verhogen en de verloopintentie verlagen en dat job demands het welbevinden verlagen en de verloopintentie verhogen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Human Resource Management (HRM) in relatie tot welbevinden en verloopintentie van leraren. De primaire focus van HRM literatuur lag op de relatie tussen HRM en de prestatie van de organisatie (bvb. Becker & Huselid, 1998). De laatste jaren is er echter ook meer aandacht voor uitkomsten van HRM voor personeelsleden binnen de organisatie (bvb. Appelbaum, Bailey, Berg & Kalleberg, 2000). Zo is er al vastgesteld dat HRM kan leiden tot een verhoogd welbevinden (Van De Voorde, Paauwe & Veldhoven, 2012) en een verlaagde verloopintentie (Wheeler, Harris & Harvey, 2010). We weten bovendien dat de relatie tussen HRM en welbevinden sterker is voor HRM-systemen dan voor individuele HRM-praktijken (Van De Voorde, et al., 2012). Er is ook onderzoek dat vaststelt dat HRM job resources beïnvloedt en zo ook welbevinden beïnvloedt (Snape & Redman, 2010). De relatie tussen HRM en welbevinden is echter complex (Peccei, 2004) en onderzoek naar deze relatie in de publieke sector is schaars (Vermeeren, 2014). Hierdoor blijft het tot op heden onduidelijk hoe HRM in scholen gerelateerd is aan welbevinden en verloopintentie van leraren. In deze studie willen we dan ook nagaan of strategisch HRM of strategisch personeelsbeleid, zoals we dit definieerden in onze eerste studie (Tuytens, Vekeman & Devos, 2019), een verschil maakt voor deze uitkomsten. Hierbij zullen we excellent

strategische scholen vergelijken met matig strategische scholen. Het verschil tussen deze twee groepen van scholen zit hem in de mate waarin personeelspraktijken afgestemd zijn op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten. Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten²³.

Onderzoeksvragen

Deze studie wil de perceptie van leerkrachten omtrent hun welbevinden en verloopintentie relateren aan job demands, job resources en aan HRM in scholen. Daarnaast probeert deze studie ook inzicht te bieden in de manier waarop schoolleiders het welbevinden van leerkrachten stimuleren. Hiervoor stellen we volgende onderzoeksvragen voorop:

- 1) Hoe percipiëren leraren hun welbevinden en verloopintentie?
 - a. In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?
 - b. In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 2) Welke job resources en job demands melden leerkrachten gerelateerd aan hun welbevinden en verloopintentie?
 - a. In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?
 - b. In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 3) Wat doen schoolleiders om het welbevinden van leraren te stimuleren?
 - a. In hoeverre is wat schoolleiders doen om het welbevinden te stimuleren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Onderzoeksmethode

Deze studie maakt deel uit van een groot casestudie onderzoek omtrent 'Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief'. Binnen dit onderzoek werden diepgaande

²³ Deze tweedeling is louter gebaseerd op de mate waarin de 5 personeelspraktijken afgestemd zijn op het strategisch beleid van de school en de individuele noden van leerkrachten en heeft dus niet de intentie iets te willen zeggen over de kwaliteit van onderwijs die geboden wordt in de desbetreffend school.

casestudies uitgevoerd in 12 basisscholen en 12 secundaire scholen. Scholen werden bewust gekozen in functie van de onderzoeksdoelstelling. Enerzijds werd een oproep gelanceerd aan alle Vlaamse scholen. In deze oproep werd gevraagd om scholen aan te melden die reeds een specifieke aanpak hanteren met betrekking tot 1 of meerdere personeelspraktijken. Op basis van deze oproep konden zo 14 scholen geselecteerd worden. Anderzijds, selecteerden we 10 scholen op basis van eerdere onderzoekservaring die we hadden binnen de school m.b.t. personeelsbeleid. Verder werden deze scholen gestratificeerd op basis van een aantal demografische kenmerken zoals onderwijsnet, schoolgrootte, leerlingenpopulatie (OKI), ligging van de school en onderwijsvorm (voor de secundaire scholen). Deze 24 scholen werden gedurende één volledig schooljaar onderzocht op basis van verschillende databronnen. In totaal werden 194 semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende actoren binnen de school (bv. schoolleiders en leerkrachten) en (indien relevant) ook op bovenschools niveau (bv. coördinerend directeur van de scholengemeenschap). Verder werden in totaal 66 observaties uitgevoerd van relevante gebeurtenissen voor het personeelsbeleid en de strategische planning binnen de school (bv. personeelsvergadering) en werden verschillende relevante schooldocumenten opgenomen in de analyse (bv. visieteksten). Deze dataverzameling liet ons toe om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen op het strategisch- en personeelsbeleid van scholen, schoolkenmerken en schoolleiderschap. Om de verzamelde data te verwerken werd stapsgewijs te werk gegaan. In een eerste stap werden alle afgenomen interviews systematisch getranscribeerd en gecodeerd. Daarna werd op basis van de interviewleidraad een set van categorieën gecreëerd die gebruikt werd om de interviews te coderen. Verder werd telkens na het coderen van een interview (of een reeks van interviews) een samenvatting gemaakt per case (cf. 'interim case summary' (Miles & Huberman, 1994)). Deze samenvatting werd systematisch na het uitvoeren van verdere interviews aangevuld. In een volgende stap werd op basis van de samenvatting en de gecodeerde citaten een caserapport uitgewerkt per school waarin de resultaten van de verticale analyse gedetailleerd werden gerapporteerd. Indien relevant, werd ook aanvullende informatie uit de observaties en verzamelde documenten gerapporteerd in het caserapport.

De resultaten binnen dit onderzoeksrapport zijn gebaseerd op de data van deze diepgaande casestudies. Voor onderzoeksvraag 1 en 2 werden specifiek de interviews met leerkrachten gebruikt om de perceptie op hun welbevinden, verloopintentie, job demands en job resources te meten. Hierbij werd per school telkens minstens één TABD-leerkracht, één TADD-leerkracht en één vastbenoemde leerkracht bevraagd. In totaal, werden data gebruikt van 86 leerkrachten voor deze specifieke studie. Het gaat hierbij om 53 vrouwen en 33 mannen met een gemiddelde ervaring in de school van 9,5 jaren. Er zijn 23 TABD-leerkrachten, 24-TADD leerkrachten en 39 vastbenoemde leerkrachten in onze steekproef. De steekproef omvat 11 zij-instromers in het lerarenberoep. Om het welbevinden van leerkrachten in kaart te brengen, werd de vraag 'Voelt u zich goed op school?' gesteld. Verloopintentie werd bevraagd via volgende vragen: 'Zou u liever lesgeven op een andere school?' en 'Zou u liever een andere job uitoefenen?'. De resultaten van onderzoeksvraag

3 zijn gebaseerd op de interviews met de schoolleider (n=24) waarbij gevraagd werd: ‘Hoe stimuleert u het welbevinden van leraren?’.

De data werden geanalyseerd volgens een duidelijk stappenplan:

1) Alle interviews werden getranscribeerd en gecodeerd in Nvivo.

2) De relevante codes voor dit onderzoek werden bestudeerd per leerkracht en per school. Hierbij werd een score toegekend per leerkracht voor hun welbevinden en verloopintentie waarbij 0 staat voor een laag welbevinden en lage verloopintentie; 0.5 staat voor een wisselend welbevinden waarbij de leerkracht zowel positieve als negatieve emoties omschrijft en een wisselende verloopintentie waarbij de leerkracht aangeeft soms te overwegen om de school of de job te verlaten; en 1 staat voor een hoog welbevinden en een hoge verloopintentie.

3) De informatie omtrent job demands en job resources die leerkrachten vermelden, werd verzameld in MS Excel. Hierbij werden deze job demands en job resources in eerste instantie zeer specifiek overgenomen, waarna een clustering plaatsvond van demands en resources in categorieën (bvb. team, schoolleider, doelgroep). Deze categorieën werden daarna in 3 domeinen ondergebracht: schoolgerelateerde factoren, jobgerelateerde factoren en andere factoren.

4) De data werden verder geanalyseerd om de specifieke onderzoeksvragen te beantwoorden. Hierbij werd gebruik gemaakt van o.a. Fisher Exact Test, ANOVA en verdere kwalitatieve analyses. We hielden bij de keuze van onze tests rekening met het feit dat we met een kleine steekproef te maken hebben.

Doorheen het analyseproces van de data, werden beslissingen en interpretaties steeds door de verschillende onderzoekers binnen het team in overleg genomen. Onderzoekers gingen hiervoor eerst onafhankelijk van elkaar aan de slag met de data om deze te coderen en te analyseren waarna overleg volgde om ervoor te zorgen dat beslissingen en interpretaties op dezelfde manier gebeurden. Dit werd ook steeds gecontroleerd door de onderzoekers en indien nodig, bijgestuurd.

In de Nederlandstalige beleidsamenvatting werden omwille van beknoptheid geen citaten ter illustratie van de resultaten opgenomen, maar deze zijn steeds te raadplegen in het Engelstalige rapport.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1: Hoe percipiëren leraren hun welbevinden en verloopintentie?

Tabel a geeft een overzicht van de scores voor welbevinden en verloopintentie van alle leraren in onze studie. Hierbij merken we dat de meerderheid van leerkrachten in onze steekproef (n=64) in het algemeen een hoog welbevinden rapporteert. Ongeveer een

vierde van de leerkrachten in de steekproef (n=21) geeft aan dat hun welbevinden varieert en verwijst zowel naar positieve als negatieve emoties. Slechts één leerkracht geeft aan een ronduit laag welbevinden te ervaren. Wat verloopintenties betreft, zien we dat de meeste leerkrachten in onze steekproef aangeven noch naar een andere school te willen (n=76), noch uit het lerarenberoep te willen stappen (n=69). Slechts 7 leerkrachten geven aan soms van school te willen veranderen en 16 leerkrachten melden dat ze soms twijfelen om uit het lerarenberoep te stappen. Een heel kleine minderheid in deze studie rapporteert dat ze wel de intentie hebben om van school te veranderen (n=3) of om helemaal uit het lerarenberoep te stappen (n=1). Binnen onze steekproef vinden we geen significante verschillen met betrekking tot welbevinden en verloopintentie tussen basis- en secundair onderwijs.

Tabel a. Frequenties van scores welbevinden en verloopintentie

| | Welbevinden ^a | Verloopintentie | |
|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|
| | | Naar een andere school ^b | Uit het lerarenberoep ^c |
| Hoog (score 1) | 64 (74.4%) | 3 (3.5%) | 1 (1.2%) |
| Basisscholen | 27 (65.9%) | 2 (4.9%) | 1 (2.4%) |
| Secundaire scholen | 37 (82.2%) | 1 (2.2%) | 0 (0%) |
| Matig (score 0.5) | 21 (24.4%) | 7 (8.1%) | 16 (18.6%) |
| Basisscholen | 14 (34.1%) | 3 (7.3%) | 10 (24.4%) |
| Secundaire scholen | 7 (15.6%) | 4 (8.9%) | 6 (13.3%) |
| Laag (score 0) | 1 (1.2%) | 76 (88.4%) | 69 (80.2%) |
| Basisscholen | 0 (0%) | 36 (87.8%) | 30 (73.2%) |
| Secundaire scholen | 1 (2.2%) | 40 (88.9%) | 39 (86.7%) |
| Totaal | 86 (100%) | 86 (100%) | 86 (100%) |

Noot. ^aFisher exact test (welbevinden x onderwijsniveau): p=0.077; ^bFisher exact test (verloopintentie andere school x onderwijsniveau): p= 0.884; ^cFisher exact test (verloopintentie uit beroep x onderwijsniveau): p=0.215.

Onderzoeksvraag 1a: In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?

De resultaten in Tabel b tonen dat enkel het welbevinden van leerkrachten gerelateerd is aan bepaalde leerkrachtkenmerken in onze steekproef. Meer bepaald stellen we vast dat het welbevinden van leerkrachten samenhangt met geslacht en met statuut. Specifiek blijkt dat het welbevinden van leerkrachten in deze studie meer fluctueert bij vrouwen en bij leerkrachten in een vaster statuut (TADD of benoeming). Er werd geen verband gevonden tussen verloopintentie en leerkrachtkenmerken.

Tabel b. Relaties tussen welvinden score en leerkrachtkenmerken

| | | Welbevinden | | | Fisher exact test |
|-----------------------------|-----------------|-------------|-------|-------|-------------------|
| | | Laag | Matig | Hoog | p-waarde |
| Leerkracht-kenmerken | | | | | |
| Gender | Man | 3.0% | 12.1% | 84.8% | 0.038* |
| | Vrouw | 0% | 32.1% | 67.9% | |
| Statuut | TABD | 4.3% | 8.7% | 87.0% | 0.029* |
| | TADD of benoemd | 0.0% | 30.2% | 69.8% | |
| Zij-instromer | Nee | 1.3% | 26.7% | 72.0% | 0.371 |
| | Ja | 0.0% | 9.1% | 90.9% | |

Noot. * significant als $p \leq 0.05$

Onderzoeksvraag 1b: In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun welbevinden en verloopintentie verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Om op deze onderzoeksvraag een antwoord te geven, hebben we het percentage leerkrachten met een hoog welbevinden en lage verloopintentie per school berekend. Hierbij gingen we na of er verschillen vast te stellen zijn in onze steekproef tussen excellent en matig strategische scholen. Tabel c geeft hiervan een overzicht. Hierbij stellen we vast dat gemiddeld genomen het percentage leerkrachten met een hoog welbevinden en lage verloopintenties hoger is in excellent strategische scholen in vergelijking met matig strategische scholen. We willen er hier wel op duiden dat de verschillen in percentages soms wel eerder minimaal zijn en dit in onze kleinere steekproef die in totaal 86 leerkrachten bedraagt. Voor welbevinden zien we wel dat in alle secundaire scholen die excellent strategisch zijn alle leerkrachten een hoog welbevinden rapporteren. Bovendien zien we in deze scholen dat geen enkele leerkracht ook de intentie rapporteert om van school te veranderen.

Tabel c. Percentage leerkrachten in de school met hoog welbevinden en lage verloopintentie opgesplitst voor excellent en matig strategische scholen

| | | Percentage leraren met hoog welbevinden (score 1) | Percentage leraren met lage verloopintentie uit de school (score 0) | Percentage leraren met lage verloopintentie uit het beroep (score 0) |
|-----------------------------------|-------------|---|---|--|
| EXCELLENT STRATEGISCH (10) | | | | |
| | CASE | | | |
| Basisscholen (5) | A | 83.3% | 83.3% | 66.7% |
| | D | 66.7% | 100% | 100% |
| | E | 33.3% | 100% | 66.7% |
| | F | 100% | 100% | 66.7% |
| | G | 33.3% | 66.7% | 100% |
| Secundaire scholen (5) | 3 | 100% | 100% | 75% |
| | 4 | 100% | 100% | 100% |
| | 8 | 100% | 100% | 100% |
| | 9 | 100% | 100% | 66.7% |
| | 11 | 100% | 100% | 100% |
| <i>Gemiddelde totaal</i> | | 81.7% | 95% | 84.2% |
| MATIG STRATEGISCH (14) | | | | |
| | CASE | | | |
| Basisscholen (7) | B | 75% | 80% | 80% |
| | C | 66.7% | 66.7% | 100% |
| | H | 100% | 100% | 75% |
| | I | 66.7% | 100% | 75% |
| | J | 33.3% | 100% | 33.3% |
| | K | 33.3% | 100% | 66.7% |
| | L | 66.7% | 66.7% | 66.7% |
| Secundaire scholen (7) | 1 | 80% | 80% | 100% |
| | 2 | 75% | 75% | 75% |
| | 5 | 75% | 75% | 100% |
| | 6 | 66.7% | 100% | 66.7% |
| | 7 | 66.7% | 100% | 66.7% |
| | 10 | 40% | 80% | 80% |
| 12 | 100% | 75% | 100% | |
| <i>Gemiddelde totaal</i> | | 67.5% | 85.6% | 72.4% |

Note: Percentages worden gepresenteerd i.p.v. het aantal leerkrachten met score 1 omdat het aantal bevroegde leraren per school verschilt (van 3 tot 6 leraren)

Onderzoeksvraag 2: Welke job resources en job demands melden leerkrachten gerelateerd aan hun welbevinden en verloopintentie?

Tijdens de interviews met leerkrachten hebben we bevroegd wat hun welbevinden en verloopintentie bepaalt. Uit hun antwoorden kunnen we afleiden welke zaken zij als job

demands en welke zij als job resources benoemen. Tabel d heeft een overzicht van het aantal gemelde job demands en job resources in drie grote domeinen: 1) schoolgerelateerde factoren, 2) job relelateerde factoren en 3) andere factoren.

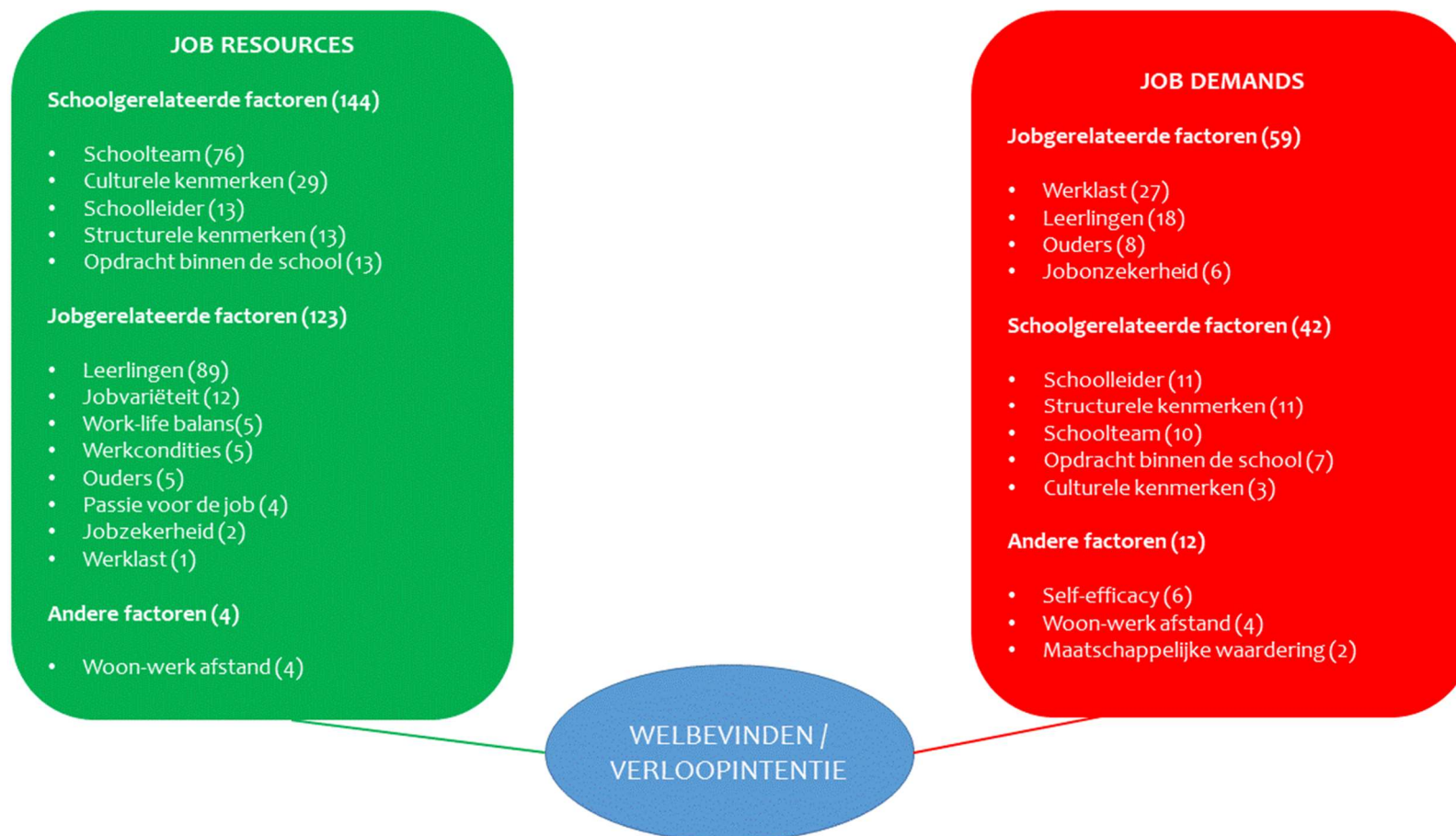
Tabel d. Aantal genoemde job resources en job demands per domein

| | Domeinen | | |
|---------------------------|------------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| | <i>Schoolgerelateerde factoren</i> | <i>Jobgerelateerde factoren</i> | <i>Andere factoren</i> |
| Job resources | 144 | 123 | 4 |
| <i>Basisscholen</i> | 58 | 53 | 2 |
| <i>Secundaire scholen</i> | 86 | 70 | 2 |
| Job demands | 42 | 59 | 12 |
| <i>Basisscholen</i> | 24 | 33 | 8 |
| <i>Secundaire scholen</i> | 18 | 26 | 4 |

Uit deze tabel kunnen we afleiden dat de meerderheid van job resources schoolgerelateerd zijn, terwijl de meerderheid van job demands jobgerelateerd zijn. Er worden iets meer job resources en minder job demands gerapporteerd door leerkrachten secundair onderwijs dan leerkrachten basisonderwijs. We moeten echter opletten met het overinterpreteren van de verschillen in deze cijfers, aangezien de verschillen vaak minimaal zijn.

Figuur 1 heeft een meer gedetailleerd overzicht van de verschillende job resources en de job demands die door leerkrachten werden aangehaald. Er zijn vijf schoolgerelateerde factoren die aangehaald worden door leerkrachten als job resources én ook als job demands. Tabel e verduidelijkt welke schoolgerelateerde factoren precies aangehaald worden. De jobgerelateerde factoren worden toegelicht in Tabel f. De weinige andere factoren zijn terug te vinden in Tabel g.

Figuur 1. Overzicht van domeinen en thema's bij job resources en job demands aangehaald door leerkrachten in relatie met hun welbevinden en verloopintentie



Noot. Aantallen tussen haakjes: het aantal leerkrachten dat dit aanhaalt. De domeinen en thema's werden gerangschikt volgens aantal keer dat ze voorkomen.

Tabel e. Schoolgerelateerde job resources en job demands

| Schoolgerelateerde factor | Job resource | Job demand |
|----------------------------------|--|--|
| <i>Schoolteam</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Een aangename sfeer (n=52) - Steun van collega's (n=13) - Passen in het team (n=7) - Constructieve samenwerking (n=4) | <ul style="list-style-type: none"> - Geen aangename sfeer (n=3) - Disfunctionerende collega's (n=3) - Geen constructieve samenwerking (n=2) - Gebrek aan steun van collega's (n=1) - Niet passen in het team (n=1) |
| <i>Culturele kenmerken</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Autonomie (n=15) - Passen in de schoolcultuur (n=12) - Participatie (n=2) | <ul style="list-style-type: none"> - Niet passen in de schoolcultuur (n=3) |
| <i>Schoolleider</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Steun (n=7) - Waardering (n=5) - Innovativiteit (n=1) | <ul style="list-style-type: none"> - Gebrek aan leiderschap (n=6) - Top-down beleid (n=1) - Gebrek aan waardering (n=1) - Gebrek aan steun (n=1) |
| <i>Structurele kenmerken</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Kleinschaligheid school (n=6) - Schoolinfrastructuur (n=4) - Jong schoolteam (n=2) - Directiewissel (n=1) | <ul style="list-style-type: none"> - Vooral vrouwelijke leerkrachten in de school (n=3) - groei van leerlingenpopulatie (n=3) - Kleinschaligheid school (n=1) - Beperkte infrastructuur (n=1) - Uitval van collega's (n=1) - Fusie met andere school (n=1) - Directiewissel (n=1) |
| <i>Opdracht binnen de school</i> | <ul style="list-style-type: none"> - Opdracht is afgestemd op eigen noden (n=8) - Gevarieerde opdracht (n=5) | <ul style="list-style-type: none"> - Opdracht matcht niet met diploma (n=3) - Opdracht als klastitularis (n=2) - Te weinig gevarieerd (n=1) - Opdracht matcht niet met eigen noden (n=1) |

Tabel f. Jobgerelateerde job resources en job demands

| Jobgerelateerde factor | Job resource | Job demand |
|-------------------------------|--|---|
| <i>Leerlingen</i> | - Leerlingen iets leren (n=35) - Enthousiasme en motivatie van leerlingen (n=33) - Goede relatie met leerlingen (n=21) | - Moeilijk te managen klasgroepen (n=8) - Leerlingen met hoge zorgnoden (n=7) - Gebrek aan enthousiasme en motivatie van leerlingen (n=3) |
| <i>Werklast</i> | - Weinig planlast in deze school (n=1) | - Werk stopt nooit, veel administratie (n=27) |
| <i>Ouders</i> | - Waardering door ouders (n=5) | - Hoge verwachtingen (n=5) - Kritiek van ouders (n=3) |
| <i>Jobvariëteit</i> | - Jobvariëteit (n=12) | / |
| <i>Jobzekerheid</i> | - Jobzekerheid (n=2) | - Jobonzekerheid (n=6) |
| <i>Work-life balans</i> | - Combinatie met gezin (n=5) | - Combinatie met gezin (n=2) |
| <i>Werkcondities</i> | - Werkcondities (vakantie, salaris) (n=5) | / |
| <i>Passie voor de job</i> | - Lesgeven als roeping (n=4) | / |

Tabel g. Andere job resources en job demands

| Andere factoren | Job resource | Job demand |
|------------------------------------|-----------------------|---|
| <i>Woon-werk afstand</i> | - Goed doenbaar (n=4) | - Grote afstand (n=4) |
| <i>Self-efficacy</i> | / | - Het gevoel hebben niet te voldoen (n=6) |
| <i>Maatschappelijke waardering</i> | / | - Negatieve perceptie (n=2) |

Onderzoeksvraag 2a: In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden gerelateerd aan leerkrachtkenmerken?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden bekeken we via one-way Anova tests of er significante verschillen waren in het aantal job resources en job demands die leerkrachten aanhalen naargelang hun gender, statuut of al dan niet zij-instromer. Hierbij werden voor geslacht en statuut geen significante verschillen gevonden tussen mannen/vrouwen en tijdelijke/vaste leerkrachten met betrekking tot het aantal job resources en job demands die zij aangeven. Wel vonden we dat zij-instromers meer job resources aanhalen dan de leerkrachten die rechtstreeks het lerarenberoep instroomden. Hierbij zien we dat zij vooral aanhalen dat de balans tussen werk en gezin door hen als positiever wordt ervaren in het lerarenberoep dan in hun voorgaande carrière.

Onderzoeksvraag 2b: In hoeverre zijn job resources en job demands die leraren melden verschillend in excellent en matig strategische scholen?

We berekenden het gemiddelde aantal job resources en job demands die door leerkrachten per school genoemd werden. Hiervan is een overzicht opgenomen in Tabel h. Hierbij gingen we na of we een verschil kunnen vaststellen tussen excellent en matig strategische scholen. We merken hierbij zo goed als geen verschil tussen het gemiddeld aantal job resources dat leerkrachten melden in excellent en matig strategische scholen. We merken wel een licht verschil in het aantal gemelde job demands tussen excellent strategische scholen (net geen 1) en matig strategische scholen (meer dan 1). Dit verschil blijkt vooral te liggen in het aantal schoolgerelateerde factoren die als job demands aangehaald worden in excellent strategische scholen (gemiddeld 0.2) en matig strategische scholen (gemiddeld 0.7). Vooral de schoolleider en de opdracht binnen de school worden vaker als job demand genoemd in matig strategische scholen.

Tabel h. Gemiddeld aantal job resources en job demands genoemd door leerkrachten in excellent strategische scholen en matig strategische scholen

| | | Gemiddeld aantal genoemde job resources | Gemiddeld aantal genoemde job demands |
|--|------------|--|--|
| EXCELLENT STRATEGISCHE SCHOLEN (10) | | | |
| Basisscholen (5) | CASE A | 2.33 | 0.83 |
| | CASE D | 3.33 | 1.67 |
| | CASE E | 2.67 | 2.33 |
| | CASE F | 2.67 | 1.33 |
| | CASE G | 2.00 | 1.33 |
| Secundaire scholen (5) | CASE 3 | 3.75 | 0.50 |
| | CASE 4 | 3.25 | 0.25 |
| | CASE 8 | 4.00 | 0.67 |
| | CASE 9 | 3.67 | 0.33 |
| | CASE 11 | 4.25 | 0.75 |
| Total | | 3.19 | 0.99 |
| MATIG STRATEGISCHE SCHOLEN (14) | | | |
| Basisscholen (7) | CASE B | 3.00 | 0.75 |
| | CASE C | 3.67 | 2.00 |
| | CASE H | 3.00 | 2.25 |
| | CASE I | 3.00 | 1.33 |
| | CASE J | 2.00 | 4.00 |
| | CASE K | 2.67 | 2.33 |
| | CASE L | 3.00 | 0.33 |
| Secundaire scholen (7) | CASE 1 | 2.40 | 0.60 |
| | CASE 2 | 2.75 | 0.50 |
| | CASE 5 | 4.00 | 1.00 |
| | CASE 6 | 4.00 | 2.00 |
| | CASE 7 | 2.00 | 3.33 |
| | CASE 10 | 3.60 | 2.20 |
| | CASE 12 | 4.25 | 0.75 |
| Total | | 3.09 | 1.67 |

Onderzoeksvraag 3: Wat doen schoolleiders om het welbevinden van leraren te stimuleren?

In de interviews met schoolleiders werd expliciet bevraagd hoe zij het welbevinden van leerkrachten trachten te stimuleren in hun school. Hierbij merken we op dat meer dan de helft van de schoolleiders (n=15) aangeeft dat dit niet steeds gemakkelijk is. Zij verwijzen hierbij naar het feit dat de job van leraar een hoge werklast en veel druk met zich

meebrengt. Hiervoor verwijzen schoolleiders (n=12) enerzijds naar schoolkenmerken (bvb. de leerlingenpopulatie, de schoolgrootte, schoolinfrastructuur) of externe eisen (bvb. centrale innovaties). Anderzijds verwijzen een aantal schoolleiders (n=3) ook naar persoonlijke kenmerken van leerkrachten (bvb. veeleisend zijn voor zichzelf) die welbevinden onder druk plaatsen. De schoolleiders geven wel aan dat zij via verschillende acties het welbevinden van hun leerkrachten proberen te stimuleren. Een overzicht hiervan is te vinden in Tabel i.

Tabel i. Overzicht van factoren aangehaald door schoolleiders (n=24) om het welbevinden van leerkrachten te ondersteunen

| Stimulerende factoren voor welbevinden | Totaal aantal | Basis-scholen | Secundaire scholen |
|---|----------------------|----------------------|---------------------------|
| <i>Personeelspraktijk</i> | | | |
| Waardering | 14 | 6 | 8 |
| Opdrachttoewijzing | 9 | 6 | 3 |
| Leerkrachtevaluatie | 6 | 4 | 2 |
| Totaal | 29 | 16 | 13 |
| <i>Leiderschapsacties</i> | | | |
| Monitoring van het welbevinden | 8 | 1 | 7 |
| Betrokkenheid tonen | 7 | 2 | 5 |
| Werkdruk verlagen | 5 | 3 | 2 |
| Vertrouwen/autonomie geven | 4 | 2 | 2 |
| Steun bieden | 2 | 1 | 1 |
| Structuur bieden/consequent zijn | 2 | 1 | 1 |
| Totaal | 28 | 10 | 18 |
| <i>Culturele en structurele schoolkenmerken</i> | | | |
| Een aangename teamsfeer stimuleren | 8 | 5 | 3 |
| Een comfortabele werkomgeving creëren | 5 | 1 | 4 |
| Participatie faciliteren | 3 | 0 | 3 |
| Een professionele leergemeenschap opzetten | 2 | 2 | 0 |
| Totaal | 18 | 8 | 10 |
| <i>Strategische planning</i> | 8 | 3 | 5 |
| Algemeen totaal | 83 | 37 | 46 |

De factoren die directeurs aanhalen, kunnen in een aantal categorieën onderverdeeld worden. Een eerste categorie omvat concrete personeelspraktijken waarnaar de schoolleiders verwijzen om welbevinden te stimuleren. De meest genoemde

praktijk is waardering van leerkrachten. Ook de personeelspraktijken ‘opdrachttoewijzing’ en ‘leerkrachtevaluatie’ worden benut door directies om welbevinden te stimuleren.

De tweede categorie omvat acties die schoolleiders zelf ondernemen binnen de manier waarop zij leidinggeven in de school. Een aantal directeurs vertrouwen op een expliciete bevraging van het welbevinden van leerkrachten om dit zo te kunnen monitoren. Directies geven ook aan dat het belangrijk is om betrokkenheid te tonen op wat leraren doen in hun klaspraktijk en in de school. Zij proberen ook de werkdruk te verlagen en leerkrachten te vertrouwen/autonomie te geven. Ook steun geven en structuur bieden, worden aangehaald. Bij deze categorie valt het wel op dat directeurs in basisscholen minder leiderschapsacties aanhalen dan directeurs in secundaire scholen.

Een derde categorie omvat het optimaliseren van culturele en structurele schoolkenmerken. Hierbij komt het stimuleren van een goede teamsfeer het meest aan bod, gevolgd door het creëren van een comfortabele werkomgeving. Participatie stimuleren en het opzetten van een professionele leergemeenschap worden minder genoemd.

Als laatste categorie komt strategische planning aan bod. Acht schoolleiders geven expliciet aan dat het stimuleren van welbevinden van leerkrachten deel uitmaakt van de strategische planning van de school. In deze scholen is welbevinden (zowel van leerlingen en leerkrachten) vaak een kernelement in de schoolvisie en een belangrijke prioriteit waar aan gewerkt wordt.

Onderzoeksvraag 3a: In hoeverre is wat schoolleiders doen om het welbevinden te stimuleren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, berekenden we per factor het aantal schoolleiders die deze factor aanhaalde en maakten we hierbij een opsplitsing tussen excellent strategisch en matig strategische scholen. Tabel j biedt een overzicht van deze gegevens. Hierbij merken we op dat schoolleiders in excellent strategische scholen over het algemeen iets meer factoren aanhalen dan de schoolleiders in matig strategische scholen. Gemiddeld genomen vermelden schoolleiders in excellent strategische scholen 4 tot 5 factoren, terwijl de leiders in matig strategische scholen 2 tot 3 factoren aanhalen. Hierbij bekeken we specifiek welke factoren door 20% meer schoolleiders aangehaald werden. Bij de personeelspraktijken worden ‘waardering’ en ‘leerkrachtevaluatie’ meer genoemd door schoolleiders in excellent strategische scholen. Qua leiderschapsacties merken we op dat schoolleiders in matig strategische scholen meer verwijzen naar het geven van vertrouwen en autonomie, terwijl schoolleiders in excellent strategische scholen meer verwijzen naar het bieden van structuur/consequent zijn. Schoolleiders in excellent strategische scholen zetten ook meer in op het opzetten van een professionele leergemeenschap om het welbevinden te stimuleren en welbevinden maakt in deze scholen vaker deel uit van de strategische planning.

Tabel j. Overzicht van factoren genoemd door schoolleiders in excellent strategische scholen (n=10) en matig strategische scholen (n=14)

| Stimulerende factoren van welbevinden van leraren | Aantal schoolleiders in excellent strategische scholen | Aantal schoolleiders in matig strategische scholen |
|--|---|---|
| <i>Personeelspraktijken</i> | | |
| Waardering* | 9 (90%) | 5 (36%) |
| Opdrachttoewijzing | 4 (40%) | 5 (36%) |
| Leerkrachtevaluatie* | 4 (40%) | 2 (14%) |
| <i>Leiderschapsacties</i> | | |
| Monitoring van het welbevinden | 4 (40%) | 4 (29%) |
| Betrokkenheid tonen | 3 (30%) | 4 (29%) |
| Werkdruk verlagen | 3 (30%) | 2 (14%) |
| Vertrouwen/autonomie geven* | 0 (0%) | 4 (29%) |
| Steun bieden | 1 (10%) | 1 (7%) |
| Structuur bieden/consequent zijn* | 2 (20%) | 0 (0%) |
| <i>Culturele en structurele schoolkenmerken</i> | | |
| Een aangename teamsfeer stimuleren | 4 (40%) | 4 (29%) |
| Een comfortabele werkomgeving creëren | 2 (20%) | 3 (21%) |
| Participatie faciliteren | 2 (20%) | 1 (7%) |
| Een professionele leergemeenschap opzetten* | 2 (20%) | 0 (0%) |
| <i>Strategische planning *</i> | 5 (50%) | 3 (21%) |
| Algemeen totaal | 45 | 38 |

Noot. Tussen haakjes: het percentage schoolleiders binnen de groep van excellent of matig strategische scholen die een factor aanhalen; * toont dat er een verschil is van minstens 20% tussen beide groepen.

Discussie

Perceptie van leerkrachten over hun eigen welbevinden en verloopintentie. De resultaten van onderzoeksvraag 1 tonen aan dat de meerderheid van de leerkrachten positief refereren naar hun welbevinden in de school. De meerderheid wil ook liefst in de school blijven lesgeven en hebben geen intentie om de job van leraar op te geven. Dit resultaat is in lijn met eerder onderzoek (o.a. Aelterman, Engels & Verhaeghe, 2003;

Vekeman, Devos, Valcke & Rosseel, 2017;). Ook het recente TALIS-onderzoek vond soortgelijke resultaten (Van Droogenbroeck, Lemblé, Bongaerts, Spruyt, Siongers, & Kavadias, 2019). Dit betekent echter niet dat de leraren in onze studie helemaal geen stress of fysieke/emotionele belasting ervaren gerelateerd aan hun job (wat trouwens ook in het TALIS-onderzoek voor Vlaanderen werd gerapporteerd (zie Van Droogenbroeck, et al., 2019)). We zien dan ook dat leraren in het algemeen wel degelijk een aantal job demands rapporteren in onze studie. Wat de samenhang betreft tussen welbevinden en verloopintentie van leraren en de mate van strategisch personeelsbeleid in de school, merken we dat het aantal leerkrachten met een hoge score voor welbevinden hogere is en de verloopintentie lager is in de excellent strategische scholen. Ook ander onderzoek heeft eerder een verband gevonden tussen personeelsbeleid en welbevinden/verloopintentie (Snape & Redman, 2010). Onze studie toont meer specifiek aan dat een strategische invulling van personeelsbeleid (i.e. zowel rekening houden met de individuele noden van leraren als met de strategische planning van de school) loont voor het welbevinden/verloopintentie van leraren.

Job demands en job resources in relatie tot welbevinden/verloopintentie. De resultaten van onderzoeksvraag 2 tonen dat er job demands en job resources geformuleerd worden door leerkrachten in drie domeinen: 1) schoolgerelateerde factoren, 2) jobgerelateerde factoren en 3) andere factoren. De meerderheid van resources wordt gemeld bij de schoolgerelateerde factoren (bvb. schoolteam, schoolleider), terwijl de meerderheid van demands jobgerelateerde factoren zijn (bvb. werkdruk, jobonzekerheid). Dit resultaat is gelijklopend met eerder onderzoek door Aelterman en collega's (2003). In onze studie vonden we dat het schoolteam een belangrijke resource is voor leerkrachten. Struyve, et al. (2019) vonden eerder ook al dat het sociaal netwerk van leerkrachten verloopintentie kan verlagen. Ook het contact met leerlingen blijkt uit onze studie cruciaal. Dit werd eerder ook aangetoond door Skaalvik & Skaalvik (2015). De factor 'werkdruk' wordt het meest genoemd als job demand die het welbevinden beïnvloedt, wat in lijn is met eerder onderzoek (o.a. Betoret & Artiga, 2010). We merken hier dat leerlingen ook vaak genoemd worden als job demand waarbij bijvoorbeeld verwezen wordt naar moeilijke klassen, hoge zorgnoden, gebrek aan enthousiasme. Eerder onderzoek (o.a. Betoret & Artiga, 2010) toonde dit ook al aan. Uit onze studie blijkt niet meteen een verschil in het aantal gemelde job resources door leerkrachten in excellent of matig strategische scholen. Wel merken we dat leerkrachten in matig strategische scholen meer schoolgerelateerde job demands vermelden (bvb. gebrek aan steun door schoolleider, gebrek aan waardering, de opdracht in de school). We stellen dus vast dat leerkrachten in matig strategische scholen minder transformationeel leiderschap ervaren dat investeert in de motivatie van leerkrachten en een ondersteunende omgeving creëert in de school (Hallinger, 2003). Deze vaststelling is ook in lijn met ons eerder onderzoek (Tuytens, Vekeman & Devos, 2020) dat een verband vaststelde tussen strategisch personeelsbeleid en transformationeel leiderschap. Ook toont onze analyse aan dat leerkrachten in matig strategische scholen hun opdracht in de school meer als een job demand ervaren. Dit is in lijn met ons eerder onderzoek (Tuytens, Vekeman & Devos, 2019) waarin drie matig strategische scholen geïdentificeerd werden die geen rekening houden met de individuele noden van

leerkrachten bij opdrachttoewijzing. In deze drie scholen melden nu ook meerdere leraren hun opdracht als job demand in deze studie.

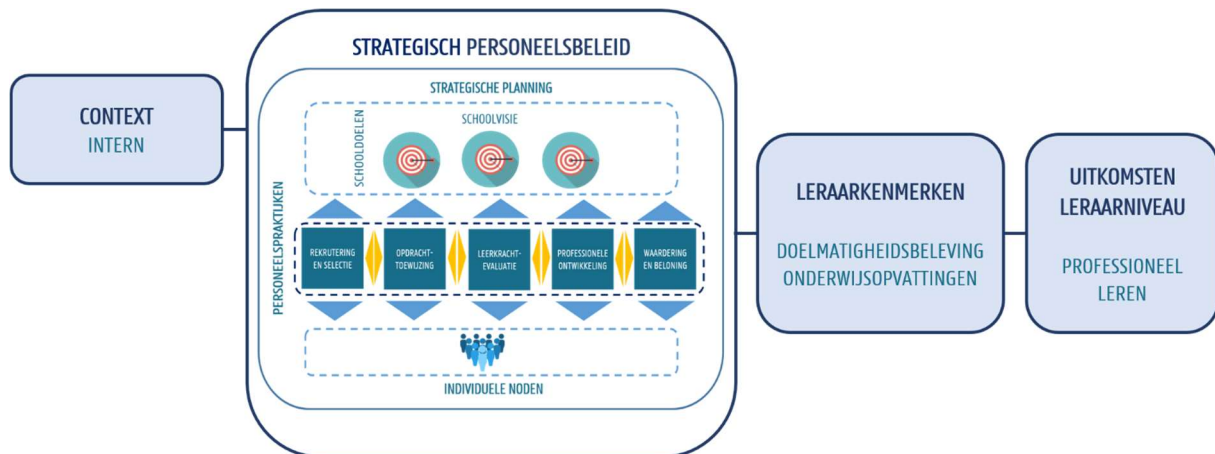
Wat doen schoolleiders om welbevinden te stimuleren? Hoewel schoolleiders aangeven dat er bepaalde barrières zijn bij het stimuleren van het welbevinden (zoals het feit dat lesgeven een belastende job is), hechten zij toch veel belang aan acties die het welbevinden kunnen bevorderen. Hiervoor verwijzen zij zowel naar personeelsbeleid, leiderschap, culturele en structurele schoolkenmerken en strategische planning. Hierbij merken we dat de acties waar zij naar verwijzen gelijklopen met wat Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) als vier sets van effectieve leiderschapskwaliteiten beschrijven: 1) visie en richting geven (cfr. Strategisch planning), 2) leerkrachten ondersteunen (cfr. Leiderschap en personeelsbeleid), 3) de school (re)organiseren (cfr. Schoolkenmerken) en 4) het lesprogramma managen (cfr. Leiderschap). Onze studie toont ook aan dat schoolleiders in excellent strategische scholen meer acties aanhalen om het welbevinden te stimuleren dan schoolleiders in matig strategische scholen. Schoolleiders in excellent strategische scholen verwijzen hierbij ook expliciet naar personeelspraktijken als waardering en leerkrachtevaluatie om dit te bewerkstelligen. Schoolleiders in matig strategische scholen refereren meer aan het geven van autonomie en vertrouwen aan leerkrachten, terwijl de schoolleiders in excellent strategische scholen het belangrijker vinden om consequent te zijn en structuur te bieden. Deze schoolleiders benadrukken ook het belang van een professionele leergemeenschap onder leraren voor hun welbevinden. Het welbevinden van leerkrachten maakt er ook meer deel uit van de strategische planning. Deze bevindingen zijn in lijn met eerder onderzoek van Dou, Devos & Valcke (2017) die vaststelden dat leerkrachtautonomie an sich niet voldoende is om welbevinden van leerkrachten te stimuleren, maar dat wellicht een combinatie van factoren nodig is hiervoor (zoals waardering en structuur).

Suggesties voor vervolgonderzoek. Hoewel we in deze studie een grote groep leraren geïnterviewd hebben omtrent hun welbevinden en verloopintentie, is het mogelijk dat deze groep niet volledig representatief is voor de Vlaamse leraar omwille van onze steekproeftrekking van 24 specifieke scholen. Toekomstig onderzoek kan dus meer scholen en meer leerkrachten betrekken om onze resultaten te valideren, wat zeker interessant zou zijn voor het onderscheid tussen excellent strategische en matig strategische scholen. In toekomstig onderzoek kunnen ook meer variabelen betrokken worden zoals bijvoorbeeld persoonlijke kenmerken van leerkrachten (bv. doelmatigheidsbeleving).

Implicaties. We menen dat onze studie bijdraagt aan een beter begrip van welbevinden en verloopintentie van leerkrachten en de link hiervan met strategisch personeelsbeleid. Onze studie toont namelijk aan dat scholen die erin slagen een strategisch personeelsbeleid te installeren hiermee ook bijdragen aan het welbevinden van leerkrachten en de verloopintentie bij leerkrachten kunnen verlagen. We erkennen dat dit geen gemakkelijke opgave is voor scholen, maar menen dat het belangrijk is dat scholen

zich hiervan bewust zijn en zo zicht krijgen op de concrete acties die kunnen bijdragen aan het welbevinden van hun team.

Onderzoeksrapport 6: Stimulerende factoren voor het professioneel leren van leerkrachten in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen²⁴



In dit onderzoeksrapport gaan we dieper in op enkele leerkrachtkenmerken en uitkomsten die centraal stonden binnen het onderzoeksmodel uit het meerjarenprogramma van de onderzoekslijn maar die in voorgaande onderzoeksrapporten nog niet aan bod zijn gekomen: onderwijsopvattingen en doelmatigheidsbeleving van leerkrachten en professioneel leren. Hoewel het niet evident is om deze variabelen in kaart te brengen op basis van een kwalitatieve dataverzameling pogen we in het voorliggend rapport op schoolniveau te rapporteren over de data die we hebben verzameld met betrekking tot deze twee leerkrachtkenmerken en uitkomst in relatie tot strategisch personeelsbeleid. Daarmee proberen we deels een antwoord te bieden op onderzoeksvraag 2 en 5 uit het meerjarenprogramma: ‘Hoe is de relatie tussen de diverse componenten van schoolleiderschap, personeels- en strategisch beleid, structurele en culturele kenmerken van scholen en van leerkrachten met hun welbevinden en hun professioneel leren?’ en ‘Hoe beïnvloeden de structurele en culturele schoolkenmerken de opvattingen van leerkrachten en hun doelmatigheid?’. Concreet behandelen we in dit onderzoeksrapport volgende onderzoeksvragen:

²⁴ Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). *Stimulerende factoren voor het professioneel leren van leerkrachten in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

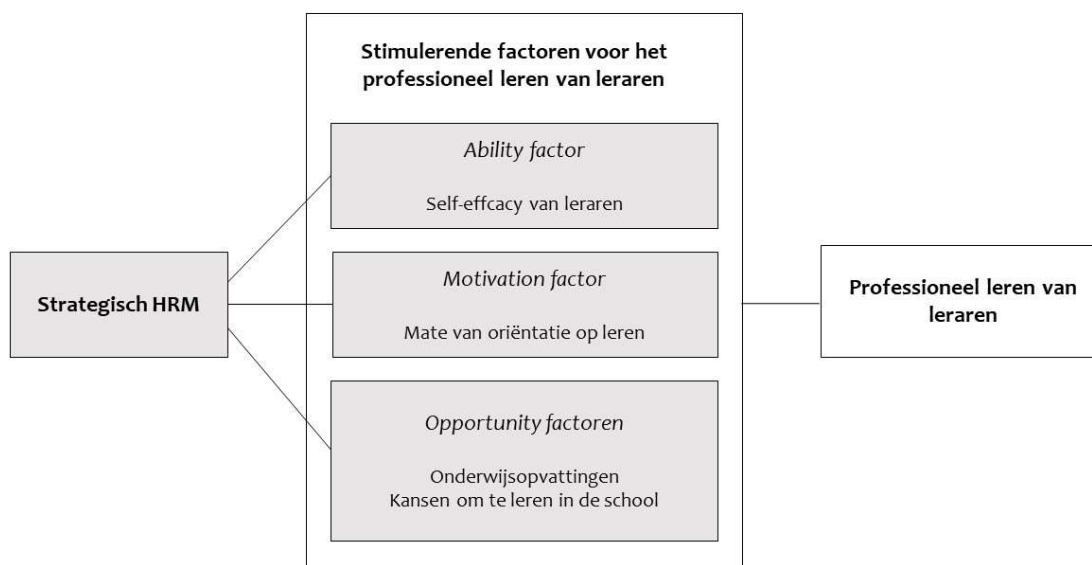
- 1) Hoe percipiëren leraren in de school hun self-efficacy?
 - In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun self-efficacy verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 2) Hoe wordt de mate van oriëntatie op leren van leraren gepercipieerd in de school?
 - In hoeverre zijn de percepties omtrent de mate van oriëntatie op leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 3) Wat zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten in de school?
 - In hoeverre zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 4) Hoe worden kansen tot leren van leraren binnen de school gepercipieerd?
 - In hoeverre zijn de kansen tot leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Los van deze onderzoeksvragen wordt in het rapport ook aandacht geschonken aan mogelijke verschillen tussen scholen op basis van interne contextfactoren (bv. onderwijsniveau).

Inleiding en theoretisch kader

Internationaal is het belang van levenslang leren voor leerkrachten benadrukt om zo een essentiële factor in het leerproces van hun leerlingen te blijven. Professioneel leren is dan ook nodig om vakkennis en vaardigheden te ontwikkelen voor de klaspraktijk (Merchie, Tuytens, Devos & Vanderlinde, 2016). De aandacht voor menselijk kapitaal (of human resources (HR)) via personeelsbeleid in scholen is hierbij belangrijk. Er is echter tot nu toe weinig onderzoek dat de link tussen personeelsbeleid en professioneel leren onderzoekt binnen onderwijs (Evers & van der Heijden, 2011). Dit rapport wenst hieraan tegemoet te komen. Specifiek zullen we focussen op stimulerende factoren voor professioneel leren gebaseerd op Runhaar (2017a) die stelt dat Human Resource Management (HRM) een middel kan zijn om stimulerende factoren voor professioneel leren met elkaar te verbinden. Hiertoe schuift zij het AMO-model naar voren dat inzet op het stimuleren van Ability, Motivation en Opportunites voor leraren om professioneel te leren. In deze studie zullen wij dan ook self-efficacy als Ability-factor, de mate van oriëntatie op leren als Motivatie-factor en onderwijsopvattingen en kansen tot leren in de school als Opportunity-factoren onderzoeken. Deze studie zal ook ingaan op de mogelijke verschillen in deze stimulerende factoren tussen excellent en matig strategische scholen (Figuur 1).

Figuur 1. Link tussen SHRM en professioneel leren van leraren (gebaseerd op Runhaar, 2017a) (grijze vakjes geven de variabelen in deze studie weer).



Professioneel leren. Professioneel leren en professionele ontwikkeling zijn twee vaak gebruikte termen, maar geen synoniemen van elkaar (Avalos, 2011). Niet alle initiatieven tot professionele ontwikkeling leiden ook daadwerkelijk tot professioneel leren (Katz & Ain Dack, 2013). Het eigenlijke professioneel leren van leraren, m.n. de toename van kennis, vaardigheden of de verandering in opvattingen, ook wel het mentale aspect van professioneel leren genaamd en de veranderingen in de klaspraktijk, of het gedragsaspect van professioneel leren, is moeilijk te meten. Dit is dan ook niet het opzet van deze studie. Wel willen we in deze studie de stimulerende factoren voor professioneel leren van leraren in scholen in kaart brengen. Hiertoe focussen we zowel op factoren van de leraren zelf in de school als op schoolfactoren die beiden belangrijk zijn voor professioneel leren (Opfer & Pedder, 2011).

AMO-theorie als conceptueel kader. Runhaar (2017a) stelt dat het professioneel leren van leraren, net als elk menselijk gedrag, gezien kan worden als een functie van individuele en contextfactoren. Deze factoren kunnen ondergebracht worden in het AMO-model dat stelt dat gedrag een functie is van Ability, Motivation en Opportunities. Runhaar (2017a) schuift dan ook stimulerende factoren voor professioneel leren naar voren die binnen dit model ondergebracht kunnen worden. In deze studie onderzoeken we self-efficacy (Ability-factor), de mate van oriëntatie op leren (Motivation-factor) en onderwijsopvattingen en kansen tot leren in de school (Opportunity-factoren):

- Self-efficacy (Ability) refereert naar de mate waarin mensen zich competent voelen om taken uit te voeren en doelen te bereiken (Bandura, 1977). Een hoge mate van self-efficacy is gerelateerd aan de assumptie dat iemand kan groeien.

- Mate van oriëntatie op leren (Motivation): Naast het gevoel hebben in staat te zijn om deel te nemen aan leeractiviteiten, is ook de motivatie om dit te doen bepalend (Runhaar, 2017a). Tot nu is hier echter weinig onderzoek rond gebeurd (Appova & Arbaugh, 2017). De mate van oriëntatie op leren verwijst naar de motivatie om zichzelf continu te verbeteren door leren en training (Dweck & Legett, 1988). Leerkrachten met deze oriëntatie zijn meer geneigd om activiteiten als feedback vragen, elkaars praktijk observeren en experimenteren met nieuwe methodes als uitdagende manieren om te groeien en niet als bedreigend voor het eigen zelfbeeld (Runhaar, 2017a).
- Onderwijsopvattingen (Opportunity): Het leren van leraren wordt ook bepaald door de cultuur binnen de school (Runhaar, 2017a). De onderwijsopvattingen van de leraren in de school zijn dan ook belangrijk voor het leren van leraren binnen de school (Meirink, Meijer, Verloop & Bergen, 2009). De opvattingen omtrent wat een goede leerkracht betekent, houden verband met het gedrag van leerkrachten, hun personaliteit, hun relationele vaardigheden, enz. (Devine, Fahie & McGillicuddy, 2013). Deze onderzoekers schuiven een vijf dimensioneel model naar voren omtrent de opvattingen met betrekking tot een goede leerkracht: 1) passie voor lesgeven en leren (bvb. een goede leerkracht is sterk gemotiveerd, stimuleert leerlingen om te werken, behandelt leerlingen eerlijk), 2) sociale en morele dimensie (bvb. een goede leerkracht is een rolmodel, wil waarden meegeven aan leerlingen), 3) reflective practitioner (bvb. een goede leerkracht wil zijn/haar lesgeven verbeteren, zoekt advies bij collega's, is innovatief), 4) effectieve planning en management van leren (bvb. een goede leerkracht baseert zich op het curriculum, is een multitasker); en 5) de liefde voor kinderen (bvb. een goede leerkracht toont warmte voor de leerlingen, zoekt verbinding met de leerlingen). In deze studie gebruiken we dit vijf dimensioneel model.
- Kansen tot leren in de school (Opportunity): Ook de rol van de schoolleider is belangrijk voor het leren van leraren in de school (Runhaar, 2017a). Wanneer schoolleiders (of het leidinggevend team) hun leraren ondersteunen en aanmoedigen, zullen leraren ook meer geneigd zijn om inspanningen te doen om te leren. In deze studie bekijken we de kansen tot leren in de school geboden door de schoolleider of het leidinggevend team.

SHRM als een geïntegreerd middel om professioneel leren te stimuleren. HRM wordt in organisaties ingezet om de Ability, Motivation en Opportunities van werknemers te stimuleren (Boxall & Purcell, 2003). Runhaar (2017a) ziet HRM dan ook als een geïntegreerd middel gerelateerd aan de stimulerende factoren voor het professioneel leren van leraren hierboven beschreven. Het belang van Strategisch HRM werd eerder gedeut (Tuytens,

Vekeman & Devos, 2019). De link tussen SHRM en deze stimulerende factoren voor professioneel leren van leraren werd nog niet onderzocht. Daarom gaat deze studie hier dieper op in door na te gaan of de stimulerende factoren verschillen in excellent en matig strategische scholen.

Onderzoeksvragen

In deze studie behandelen we volgende onderzoeksvragen:

- 6) Hoe percipiëren leraren in de school hun self-efficacy?
 - a. In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun self-efficacy verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 7) Hoe wordt de mate van oriëntatie op leren van leraren gepercipieerd in de school?
 - a. In hoeverre zijn de percepties omtrent de mate van oriëntatie op leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 8) Wat zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten in de school?
 - a. In hoeverre zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten verschillend in excellent en matig strategische scholen?
- 9) Hoe worden kansen tot leren van leraren binnen de school gepercipieerd?
 - a. In hoeverre zijn de kansen tot leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen?

Onderzoeksmethode

Deze studie maakt deel uit van een groot casestudie onderzoek omtrent 'Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief'. Binnen dit onderzoek werden diepgaande casestudies uitgevoerd in 12 basisscholen en 12 secundaire scholen. Scholen werden bewust gekozen in functie van de onderzoeksdoelstelling. Enerzijds werd een oproep gelanceerd aan alle Vlaamse scholen. In deze oproep werd gevraagd om scholen aan te melden die reeds een specifieke aanpak hanteren met betrekking tot 1 of meerdere personeelspraktijken. Op basis van deze oproep konden zo 14 scholen geselecteerd worden. Anderzijds, selecteerden we 10 scholen op basis van eerdere onderzoekservaring die we hadden binnen de school m.b.t. personeelsbeleid. Verder werden deze scholen gestratificeerd op basis van een aantal demografische kenmerken zoals onderwijsnet, schoolgrootte, leerlingenpopulatie (OKI), ligging van de school en onderwijsvorm (voor de secundaire scholen). Deze 24 scholen werden gedurende één volledig schooljaar onderzocht op basis van verschillende databronnen. In totaal werden 194 semigestructureerde interviews afgenomen met verschillende actoren binnen de school (bv. schoolleiders en leerkrachten) en (indien relevant) ook op bovenschools niveau (bv.

coördinerend directeur van de scholengemeenschap). Verder werden in totaal 66 observaties uitgevoerd van relevante gebeurtenissen voor het personeelsbeleid en de strategische planning binnen de school (bv. personeelsvergadering) en werden verschillende relevante schooldocumenten opgenomen in de analyse (bv. visieteksten). Deze dataverzameling liet ons toe om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen op het strategisch- en personeelsbeleid van scholen, schoolkenmerken en schoolleiderschap. Om de verzamelde data te verwerken werd stapsgewijs te werk gegaan. In een eerste stap werden alle afgenomen interviews systematisch getranscribeerd en gecodeerd. Daarna werd op basis van de interviewleidraad een set van categorieën gecreëerd die gebruikt werd om de interviews te coderen. Verder werd telkens na het coderen van een interview (of een reeks van interviews) een samenvatting gemaakt per case (cf. 'interim case summary' (Miles & Huberman, 1994)). Deze samenvatting werd systematisch na het uitvoeren van verdere interviews aangevuld. In een volgende stap werd op basis van de samenvatting en de gecodeerde citaten een caserapport uitgewerkt per school waarin de resultaten van de verticale analyse gedetailleerd werden gerapporteerd. Indien relevant, werd ook aanvullende informatie uit de observaties en verzamelde documenten gerapporteerd in het caserapport.

De resultaten binnen dit onderzoeksrapport zijn gebaseerd op de data van deze diepgaande casestudies. Voor onderzoeksvraag 1 en 3 werden specifiek de interviews met leerkrachten gebruikt om de perceptie op hun self-efficacy en onderwijsopvattingen te meten. Hierbij werd per school telkens minstens één TABD-leerkracht, één TADD-leerkracht en één vastbenoemde leerkracht bevestigd. In totaal, werden data gebruikt van 86 leerkrachten voor deze specifieke studie. Het gaat hierbij om 53 vrouwen en 33 mannen met een gemiddelde ervaring in de school van 9,5 jaren. Er zijn 23 TABD-leerkrachten, 24 TADD leerkrachten en 39 vastbenoemde leerkrachten in onze steekproef. De steekproef omvat 11 zij-instromers in het lerarenberoep. Om self-efficacy van leerkrachten in kaart te brengen, werden de vragen: 'Wat zijn uw sterktes als leerkracht?' en 'Wat zijn uw zwaktes/werkpunten als leerkracht?' gesteld. Onderwijsopvattingen werden bevestigd via volgende vraag: 'Wat is volgens u een goede leerkracht?'. De resultaten van onderzoeksvragen 1a, 2(a), 3a en 4(a) zijn ook gebaseerd op de interviews met de schoolleiders (n=24) en andere teamleden (bv. coördinatoren) de observaties en documenten. Voor onderzoeksvragen 2 en 4 werden zowel de percepties van leerkrachten, schoolleiders als die van andere teamleden binnen de school gebruikt.

De data werden geanalyseerd volgens een duidelijk stappenplan:

1) Alle interviews werden getranscribeerd en gecodeerd in Nvivo.

2) De relevante codes voor dit onderzoek werden bestudeerd per leerkracht en per school. Hierbij maakten we een case ordered descriptive matrix (Miles & Huberman, 1994) om de self-efficacy (dus meer bepaald de door hen aangehaalde sterktes en zwaktes/werkpunten) en onderwijsopvattingen van leerkrachten per school in kaart te brengen. Om de oriëntatie op leren van leerkrachten per school in kaart te brengen,

analyseerden we de informatie uit de interviews met betrekking tot professioneel leren, professionele ontwikkeling en professionele leergemeenschap. Voor elke school in onze steekproef werd vastgesteld of de oriëntatie op leren van leerkrachten hoog (i.e. leraren binnen de school zijn sterk gemotiveerd om te professioneel te leren) of laag (i.e. leraren binnen de school zijn minder gemotiveerd om te professioneel te leren) was. Eenzelfde manier van analyse werd toegepast vast te stellen of de kansen tot leren in de school voor leerkrachten laag of hoog waren.

3) De data werden verder geanalyseerd om de specifieke onderzoeksvragen te beantwoorden. Hiertoe werd ook, gelijklopend aan eerdere onderzoeksrapporten in deze onderzoekslijn, de scoring van de scholen met betrekking tot strategisch personeelsbeleid gebruikt om de scholen in twee groepen in te delen: de matig strategische scholen en de excellent strategische scholen. Het verschil tussen deze twee groepen van scholen zit hem in de mate waarin personeelspraktijken afgestemd zijn op de strategische planning en de individuele noden van leerkrachten. Matig strategische scholen zijn scholen die maximaal 2 personeelspraktijken afstemmen op de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten. Excellent strategische scholen worden daarentegen gekenmerkt door het afstemmen van minstens 3 personeelspraktijken met de strategische planning binnen de school én de individuele noden van leerkrachten²⁵.

Doorheen het analyseproces van de data, werden beslissingen en interpretaties steeds door de verschillende onderzoekers binnen het team in overleg genomen. Onderzoekers gingen hiervoor eerst onafhankelijk van elkaar aan de slag met de data om deze te coderen en te analyseren waarna overleg volgde om ervoor te zorgen dat beslissingen en interpretaties op dezelfde manier gebeurden. Dit werd ook steeds gecontroleerd door de onderzoekers en indien nodig, bijgestuurd.

Resultaten

Onderzoeksvraag 1: Hoe percipiëren leraren in de school hun self-efficacy? De analyse in verband met de gerapporteerde sterktes en zwaktes/werkpunten door leerkrachten toont dat zij verschillende aspecten vermelden waar ze zich meer of minder efficiënt in voelen (cf. Tabel a).

²⁵ Deze tweedeling is louter gebaseerd op de mate waarin de 5 personeelspraktijken afgestemd zijn op het strategisch beleid van de school en de individuele noden van leerkrachten en heeft dus niet de intentie iets te willen zeggen over de kwaliteit van onderwijs die geboden wordt in de desbetreffende school.

Tabel a. Aantal genoemde sterktes en zwaktes/werkpunten per dimensie

| | Love for children / young people | Passion for teaching and learning | Effective planning and management of learning | Reflective practitioner | Social and moral dimension | Other |
|-------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|-----------|
| Strengths | 39 | 35 | 35 | 10 | 6 | 10 |
| Primary schools | 17 | 18 | 12 | 7 | 4 | 6 |
| Secondary schools | 22 | 17 | 23 | 3 | 2 | 4 |
| Weaknesses | 2 | 17 | 57 | 0 | 0 | 19 |
| Primary schools | 0 | 5 | 25 | 0 | 0 | 13 |
| Secondary schools | 2 | 12 | 32 | 0 | 0 | 6 |

Sterktes die zij rapporteren zijn meestal gerelateerd aan de dimensies ‘liefde voor kinderen’ (n=39), ‘passie voor lesgeven en leren’ (n=35) en ‘effectieve planning en management van leren’ (n=35). De ‘sociale en morele dimensie’ (n=6) komt hier het minst voor. Hoewel er in het algemeen geen duidelijke verschillen te merken zijn tussen basis- en secundair onderwijs, zien we wel dat de dimensie ‘effectieve planning en management van leren’ dubbel zo veel vermeld wordt door leerkrachten in het secundair onderwijs in vergelijking met leerkrachten in het basisonderwijs. Met betrekking tot de zwaktes of werkpunten die leerkrachten in het algemeen rapporteren stellen we vast dat deze vooral gesitueerd zijn in de dimensie ‘effectieve planning en management’ (n=57). De andere dimensies worden veel minder aangehaald. Ook hier zien we weinig verschil tussen basis- en secundair onderwijs, behalve dan voor de dimensie ‘passie voor lesgeven en leren’ waar we vaststellen dat dit in basisonderwijs (n=5) minder als een zwakte/werkpunt wordt aangehaald dan in het secundair onderwijs (n=12)

Onderzoeksvraag 1a: In hoeverre zijn de percepties van leraren omtrent hun self-efficacy verschillend in excellent en matig strategische scholen? In onze analyse bekeken we ook of er verschillen waar te nemen zijn tussen het aantal sterktes en aantal zwaktes/werkpunten die leerkrachten aanhalen in excellent en matig strategische scholen. Tabel b toont een paar kleine verschillen tussen matig en excellent strategische scholen.

Tabel b. Totaal aantal sterktes en zwaktes/werkpunten aangehaald in excellent en matig strategische scholen

| | Liefde voor kinderen | Passie voor lesgeven en leren | Effectieve planning en management van leren | Reflective practitioner | Sociale en morele dimensie | Andere | TOTAAL |
|--|----------------------|-------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|-----------|-----------|
| Excellent strategische scholen (n=10) | | | | | | | |
| Sterktes | 11 (1.10) | 14 (1.40) | 20 (2.00) | 4 (0.40) | 4 (0.40) | 4 (0.40) | 57 (5.70) |
| Zwaktes/werkpunten | 0 (0.00) | 6 (0.60) | 26 (2.60) | 0 (0.00) | 0 (0.00) | 3 (0.30) | 78 (5.75) |
| Matig strategische schools (n=14) | | | | | | | |
| Sterktes | 28 (2.00) | 21 (1.50) | 15 (1.07) | 6 (0.43) | 2 (0.14) | 6 (0.43) | 35 (3.50) |
| Zwaktes/werkpunten | 2 (0.14) | 11 (0.79) | 31 (2.21) | 0 (0.00) | 0 (0.00) | 16 (1.14) | 60 (4.29) |

Noot. Tussen haakjes: gemiddeld aantal aspecten vermeld per school.

Zo zien we dat leraren in excellent strategische scholen gemiddeld meer sterktes en zwaktes/werkpunten aanhalen dan de leraren in matig strategische scholen. We zien ook dat in matig strategische scholen sterktes meer gerelateerd zijn aan de dimensie ‘liefde voor kinderen’ terwijl deze in excellent strategische scholen meer gerelateerd zijn aan de dimensie ‘effectieve planning en management van leren’. De verschillen zijn echter klein daarom trekken we hier geen verdere conclusies uit.

Onderzoeksvraag 2: Hoe wordt de mate van oriëntatie op leren van leraren gepercipiëerd in de school? Voor elke school bekeken we of de mate van oriëntatie op leren gepercipiëerd door respondenten binnen de school in de school hoog of laag was. Tabel c voorziet een overzicht hiervan.

Tabel c. Aantal scholen met een hoge en lage mate van oriëntatie op leren door leraren

| | |
|--------------------|-------------------|
| Hoog | 13 (54.2%) |
| Basisscholen | 7 (53.8%) |
| Secundaire scholen | 6 (46.2%) |
| Laag | 11 (45.8%) |
| Basisscholen | 5 (45.5%) |
| Secundaire scholen | 6 (54.5%) |
| Total | 24 (100%) |

Deze tabel toont dat de mate van oriëntatie op leren binnen het schoolteam in bijna de helft van de onderzochte scholen laag is. Er is hierbij geen duidelijk verschil te zien tussen basis- en secundair onderwijs. Dit betekent dus dat in iets meer dan de helft van de

scholen de leerkrachten een hoge motivatie om professioneel te leren vertonen zoals uit onze analyse van interviews en observaties blijkt.

Onderzoeksvraag 2a: In hoeverre is de mate van oriëntatie op leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen? Tabel d toont het aantal scholen met een hoge en lage mate van oriëntatie op leren in excellent en matig strategische scholen.

Tabel d. Het aantal scholen met een hoge en lage mate van oriëntatie op leren in excellent en matig strategische scholen

| | Mate van oriëntatie op leren van leraren | Cases |
|---------------------------------------|--|--------------------------------|
| Hoog | 13 (54.2%) | |
| <i>Excellent strategische scholen</i> | 9 (90%) | A, D, E, F, G, 3, 8, 9, 11 |
| <i>Matig strategische scholen</i> | 4 (28.6%) | B, J, 2, 6 |
| Laag | 11 (45.8%) | |
| <i>Excellent strategische scholen</i> | 1 (7.10%) | 4 |
| <i>Matig strategische scholen</i> | 10 (71.4%) | C, H, I, K, L, 1, 5, 7, 10, 12 |
| Totaal | 24 (100%) | |

Hierbij stellen we vast dat de meerderheid van scholen met een hoge mate van oriëntatie op leren bij leraren excellent strategische scholen zijn. Er is slechts één excellent strategische school in onze steekproef met een lage mate van oriëntatie op leren van leraren. Binnen excellent strategische scholen merken we dus meer op dat de leraren bereid zijn om professioneel te leren. Dit is duidelijk anders in matig strategische scholen waar deze bereidheid in de meerderheid van scholen laag is.

Onderzoeksvraag 3: Wat zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten in de school? We clusterden de onderwijsopvattingen van leraren in vijf dimensies: 1) passie voor lesgeven en leren, 2) sociale en morele dimensie, 3) reflective practitioner, 4) effectieve planning en management van leren en 5) de liefde voor kinderen. In Tabel e wordt weergegeven hoeveel aspecten binnen de verschillende dimensies vermeld worden door leerkrachten als kenmerk van een goede leerkracht.

Tabel e. Aantal aspecten per dimensie vermeld door leerkrachten per school

| | | Liefde voor kinderen | Passie voor lesgeven en leren | Effectieve planning en management van leren | Reflective practitioner | Sociale en morele dimensie | Andere |
|------------------------|----|----------------------|-------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|----------|
| CASES | | | | | | | |
| Basisscholen | A | 3 | 6 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| | B | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | C | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 0 |
| | D | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| | E | 3 | 3 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| | F | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | G | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1 |
| | H | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| | I | 5 | 2 | 1 | 1 | 0 | 1 |
| | J | 3 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| | K | 6 | 6 | 5 | 0 | 0 | 0 |
| | L | 9 | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| Totaal | | 40 | 34 | 16 | 14 | 5 | 3 |
| Secundaire scholen | 1 | 4 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| | 3 | 4 | 3 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| | 4 | 2 | 3 | 5 | 0 | 0 | 1 |
| | 5 | 1 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 |
| | 6 | 1 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| | 7 | 5 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| | 8 | 7 | 2 | 2 | 0 | 0 | 1 |
| | 9 | 6 | 1 | 6 | 1 | 1 | 0 |
| | 10 | 5 | 2 | 6 | 0 | 1 | 0 |
| | 11 | 6 | 3 | 3 | 0 | 0 | 1 |
| | 12 | 4 | 3 | 5 | 1 | 1 | 2 |
| Totaal | | 46 | 30 | 42 | 3 | 7 | 5 |
| Algemeen totaal | | 86 | 64 | 58 | 17 | 12 | 8 |

Hierbij stellen we vast dat de dimensie 'liefde voor kinderen' (n=86) het vaakst vermeld wordt als kenmerk van een goede leerkracht. De sociale en morele dimensie (n=12) wordt het minst vaak vermeld. Er zijn kleine verschillen te merken tussen basis- en secundaire scholen. Zo leggen leerkrachten in secundaire scholen meer nadruk op de aspecten binnen de dimensie 'effectieve planning en management van leren' (n=42 t.o.v. n=16 in basisscholen). In het basisonderwijs komen aspecten gerelateerd aan 'reflective practitioner' dan weer meer aan bod (n=14 t.o.v. n=3 in het secundair onderwijs).

Onderzoeksvraag 3a: In hoeverre zijn de onderwijsopvattingen van leerkrachten verschillend in excellent en matig strategische scholen? Wat het verschil tussen excellent en matig strategische scholen betreft, zien we in Tabel f dat er geen duidelijke verschillen zijn tussen excellent en matig strategische scholen wat het aantal aspecten per dimensie betreft.

Tabel f. Totaal aantal vermeldde aspecten door leerkrachten in excellent en matig strategische scholen

| | Liefde voor kinderen | Passie voor lesgeven en leren | Effectieve planning en management van leren | Reflective practitioner | Sociale en morele dimensie | Andere |
|--|----------------------|-------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|---------|
| <i>Excellent strategische scholen (n=10)</i> | 37 (3.7) | 27 (2.7) | 23 (2.3) | 7 (0.7) | 6 (0.6) | 5 (0.5) |
| <i>Matig strategische scholen (n=14)</i> | 49 (3.5) | 37 (2.6) | 35 (2.5) | 10 (0.7) | 6 (0.4) | 3 (0.2) |

Noot. Tussen haakjes: gemiddeld aantal aspecten genoemd per groep

Wanneer we echter meer in detail de interviews van schoolleiders bekijken, zien we dat schoolleiders in excellent strategische scholen meer refereren naar aspecten met betrekking tot de dimensie ‘effectieve planning en management van leren’ en ‘reflective practitioner’ wanneer zij gevraagd worden om een goede leerkracht te beschrijven (zie Tabel g). Deze verschillen in aantal aspecten zijn uiteraard eerder klein, maar we zien wel dat 80% van de schoolleiders in excellent strategische scholen refereren naar de dimensie ‘effectieve planning en management van leren’ t.o.v. 64% in matig strategische scholen. Voor de dimensie ‘reflective practitioner’ gaat het om 40% in de excellent strategische scholen t.o.v. 21% in de matig strategische scholen.

Tabel g. Totaal aantal vermeldde aspecten door schoolleiders in excellent en matig strategische scholen

| | Liefde voor kinderen | Passie voor lesgeven en leren | Effectieve planning en management van leren | Reflective practitioner | Sociale en morele dimensie | Andere |
|--|----------------------|-------------------------------|---|-------------------------|----------------------------|---------|
| <i>Excellent strategische scholen (n=10)</i> | 8 (0.8) | 7 (0.7) | 15 (1.5) | 5 (0.5) | 1 (0.1) | 2 (0.2) |
| <i>Matig strategische scholen (n=14)</i> | 13 (0.9) | 11 (0.8) | 11 (0.8) | 3 (0.2) | 2 (0.1) | 2 (0.1) |

Noot. Tussen haakjes: gemiddeld aantal aspecten genoemd per groep

Wanneer we naast de onderwijsopvattingen omtrent een goede leerkracht, ook de visie van de school bekijken, zien we dat schoolleiders ook andere aspecten benadrukken met betrekking tot de strategische planning van de school (cf. Tabel h).

Tabel h. Aantal aspecten vermeld door schoolleiders m.b.t. de strategische planning van de school.

| CASES | Kwaliteit in curriculum en instructie aanbieden | Leerlingen voorbereiden op de toekomst | Traditionele waarden onderwijzen | Aandacht voor het welbevinden van leerlingen | Een goede relatie tussen leerkrachten en leerlingen garanderen | Leerlingen onafhankelijkheid leren | Een inclusieve omgeving garanderen | Een veilige, ordentelijke en aantrekkelijke omgeving voorzien | Niet-academische vaardigheden stimuleren | Een kwaliteitsvolle lerarenpopulatie garanderen |
|--|---|--|----------------------------------|--|--|------------------------------------|------------------------------------|---|--|---|
| Excellent strategische scholen (n=10) | 7 (70.0%) | 5 (50.0%) | 1 (10.0%) | 3 (30.0%) | 4 (40.0%) | 2 (20.0%) | 8 (80.0%) | 2 (20.0%) | 2 (20.0%) | 1 (10.0%) |
| Matig strategische scholen (n=14) | 5 (35.7%) | 4 (28.6%) | 2 (14.3%) | 4 (28.6%) | 1 (7.1%) | 3 (21.4%) | 10 (71.4%) | 6 (42.9%) | 2 (14.3%) | 2 (14.3%) |

Tabel h toont dat schoolleiders in excellent strategische scholen meer verwijzen naar de ‘kwaliteit in curriculum en instructie aanbieden’ als onderdeel van de strategische planning van de school in vergelijking met schoolleiders in matig strategische scholen. Schoolleiders in matig strategische scholen verwijzen dan weer meer naar ‘een veilige, ordentelijke en aantrekkelijke omgeving voorzien’. We merken ook dat enkel in die scholen waar in hun strategische planning het aspect ‘aandacht voor het welbevinden van leerlingen’ belangrijk is, de leerkrachten ook verwijzen naar ‘liefde voor kinderen’ als opvatting omtrent wat een goede leerkracht is. Deze link zien we zowel in excellent als matig strategische scholen.

Onderzoeksvraag 4: Hoe worden kansen tot leren van leraren binnen de school gepercipieerd? Op basis van de interviews met leraren en schoolleiders bekeken we of er in elke school in onze steekproef kansen tot leren geboden worden. Tabel i geeft hier een overzicht van en toont dat iets meer dan de helft van de scholen verschillende kansen tot leren biedt en iets minder dan de helft van de scholen beperkte kansen. We stellen hier geen onderscheid tussen basis- en secundair onderwijs vast.

Tabel i. Aantal scholen met hoge en lage kansen tot leren

| | Aantal scholen | Cases |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------------|
| Verschillendekansen tot leren | 13 (54.2%) | |
| <i>Basisscholen</i> | 6 | A, D, E, F, G, L |
| <i>Secundaire scholen</i> | 7 | 1, 2, 3, 6, 9, 11, 12 |
| Beperkte kansen tot leren | 11 (45.8%) | |
| <i>Basisscholen</i> | 6 | B, C, H, I, J, K |
| <i>Secundaire scholen</i> | 5 | 4, 5, 7, 8, 10 |
| Totaal | 24 (100%) | |

Respondenten in scholen met beperkte kansen tot leren leggen vooral de nadruk op externe professionaliseringsinitiatieven en de interne kansen tot leren blijven hier eerder beperkt tot bijvoorbeeld de pedagogische studiedagen. In scholen die verschillende kansen bieden tot leren merken we dat respondenten verwijzen naar zowel externe als interne professionaliseringsinitiatieven: naast externe nascholing vermelden zij ook interne werkgroepen, interne workshops gegeven door teamleden zelf, team-teaching, enz.

Onderzoeksvraag 4a: In hoeverre zijn de kansen tot leren van leraren verschillend in excellent en matig strategische scholen? Tabel j heeft een overzicht van het aantal excellent en matig strategische scholen met enerzijds verschillende en anderzijds beperkte kansen tot leren. Deze tabel toont duidelijk dat in de ruime meerderheid van excellent strategische scholen er verschillende kansen tot leren gepercipieerd worden door de respondenten, terwijl in de meerderheid van matig strategische scholen eerder beperkte kansen tot leren worden gepercipieerd.

Tabel j. Aantal scholen met verschillende en met beperkte kansen tot leren in de groep excellent strategische scholen en in de groep matig strategische scholen

| | Aantal scholen | Cases |
|---------------------------------------|-------------------|-------------------------|
| Verschillende kansen tot leren | 13 (54.2%) | |
| <i>Excellent strategisch scholen</i> | 8 (80.0%) | 3, 9, 11, A, D, E, F, G |
| <i>Matig strategische scholen</i> | 5 (35.7%) | 1, 2, 6, 12, L |
| Beperkte kansen tot leren | 11 (45.8%) | |
| <i>Excellent strategische scholen</i> | 2 (20%) | 4, 8 |
| <i>Matig strategische scholen</i> | 9 (64.3%) | B, C, H, I, J, K |
| Totaal | 24 (100%) | |

Wanneer we de inzichten van onderzoeksvraag 2 en 4 combineren (zie Figuur 2), stellen we vast dat bijna de helft van de scholen in onze steekproef gekenmerkt worden door zowel een hoge oriëntatie op leren als verschillende kansen tot leren in de school. De meerderheid van deze scholen zijn bovendien excellent strategische scholen.

Figuur 2. Typologie gebaseerd op de oriëntatie op leren door leraren en de kansen tot leren in de school

| | | Kansen tot leren in de school | |
|----------------------------------|------|---|--|
| | | Verschillende kansen | Beperkte kansen |
| Oriëntatie op leren door leraren | Hoog | CASE A CASE D CASE E CASE F CASE G CASE 2 CASE 3 CASE 6 CASE 9 CASE 11 n=10 | CASE B CASE J CASE 8 n=3 |
| | Laag | CASE L CASE 1 CASE 12 n=3 | CASE C CASE H CASE I CASE K CASE 4 CASE 5 CASE 7 CASE 10 n=8 |

Noot: groen = excellent strategische school; oranje = matig strategische school

Tegelijk stellen we vast dat één derde van de scholen in onze steekproef tegelijk gekenmerkt worden door een lage oriëntatie op leren door leraren en beperkte kansen tot leren in de school. Op één case na, zijn dit allemaal matig strategische scholen. We willen voorzichtig zijn in het interpreteren van deze scholen, maar het lijkt erop dat de kans dat er ook daadwerkelijk professioneel leren plaatsvindt door leraren in de school (een variabele die we zelf niet gemeten hebben in deze studie) het grootst is in de eerste groep scholen en dus ook in excellent strategische scholen. Er lijkt ook een samenhang te zijn tussen de kansen tot leren in de school en de oriëntatie van leraren op leren. In die scholen waar meer kansen geboden worden, wordt het lerarenteam namelijk gekenmerkt door een hoge motivatie om te leren.

Discussie

Het doel van deze studie was om inzicht te krijgen in stimulerende factoren voor het professioneel leren van leraren. Op basis van Runhaar (2017a) onderzochten we volgende variabelen: 1) self efficacy van leraren (Ability-factor), 2) de mate van oriëntatie op leren van leraren (Motivatie-factor), 3) onderwijsopvattingen en 4) kansen tot leren in de school (beiden Opportunity-factoren). We onderzochten ook in deze studie of deze factoren verschillen in excellent en matig strategische scholen wat het personeelsbeleid betreft (zie Tuytens, Vekeman & Devos, 2019).

Self efficacy van leraren. Onze resultaten tonen dat leerkrachten als sterkte vaker kenmerken aanhalen gerelateerd aan ‘liefde voor kinderen’, ‘passie voor lesgeven en leren’ en ‘effectieve planning en management van leren’. Dit laatste domein wordt tegelijk ook het meest vermeld wanneer leraren hun zwaktes/werkpunten beschrijven. In de meeste studies die self efficacy van leraren in kaart brengen, merken we dat onderzoekers dit kwantitatief meten (bvb. Skaalvik & Skaalvik, 2007). Dit verschilt uiteraard van de manier waarop we dit in kaart brachten in deze studie. Er zijn echter ook een beperkt aantal studies die inzicht trachtten te verwerven in de gebieden waarin leraren zich meer of minder efficiënt inschatten (bvb. Feistritzter, 2011; TALIS, 2018). Feistritzter (2011) vond, gelijklopend aan onze resultaten, dat leerkrachten zich het meest incompetent voelen met betrekking tot klasdiscipline, klasmanagement en tijdsmanagement. Er is echter meer onderzoek nodig dat self efficacy op een gelijkaardige manier belicht om hier verder conclusies te kunnen trekken.

De mate van oriëntatie op leren van leraren. In bijna de helft van de scholen in onze steekproef blijkt de mate van oriëntatie op leren van leraren als laag gepercipieerd te worden. Dit impliceert dus ook dat in meer dan de helft van de scholen deze oriëntatie als hoog gepercipieerd wordt. Ook hier is eerder onderzoek voornamelijk kwantitatief van aard (bvb. Runhaar, Bednall, Sanders & Yang, 2016). Daarnaast bekijkt eerder onderzoek dit ook vooral op individueel niveau, en niet op team niveau zoals in ons onderzoek. Er is dus meer onderzoek nodig om de resultaten van onze studie te kunnen bevestigen.

Onderwijsopvattingen. Om de onderwijsopvattingen in kaart te brengen, gebruikten we vijf dimensies van Devine en collega's (2013): 1) passie voor lesgeven en leren, 2) sociale en morele dimensie, 3) reflective practitioner, 4) effectieve planning en management van leren, en 5) de liefde voor kinderen. Onze resultaten tonen aan dat leerkrachten het meest aspecten vermelden m.b.t. de dimensie ‘liefde voor kinderen’ en ‘passie voor lesgeven en leren’. Deze resultaten bevestigen ook eerder onderzoek dat aantoont dat leraren vinden dat goede leraren persoonlijke relaties uitbouwen met hun leerlingen (Beishuizen et al., 2001) en dat leraren meest verwijzen naar relationele kwaliteiten wanneer zij een goede leerkracht beschrijven (Bullock, 2015). Ook Meng & Muñoz (2016) stelden vast dat leerlingen engageren in het leerproces als een hoge prioriteit wordt gezien door leraren.

Kansen tot leren van leraren in de school. Ook hier merken we dat er in de helft van de scholen in onze steekproef verschillende kansen tot leren van leraren geboden worden, terwijl dit in de andere helft om beperkte kansen gaat. Dit resultaat is in lijn met onderzoek van Admiraal et al. (2016) die vonden dat schoolleiders verschillen in de mate waarin zij kansen tot leren bieden in de school. In onze studie zien we dan ook dat in scholen waar verschillende kansen tot leren geboden worden, er een mix van externe en interne professionele ontwikkelingsinitiatieven mogelijk zijn voor leraren zoals bijvoorbeeld werkgroepen, teamteaching, collegiale consultatie. Merchie et al. (2016) benadrukten in hun studie dat dergelijke interne professionaliseringsinitiatieven meer kans hebben om bij te dragen tot het professioneel leren van leraren.

Link tussen personeelsbeleid en stimulerende factoren voor professioneel leren van leraren. In deze studie linken we ook strategisch personeelsbeleid met de stimulerende factoren voor professioneel leren. We vonden een verband tussen de mate van oriëntatie op leren van leraren en kansen tot leren, maar niet voor self efficacy en onderwijsopvattingen. De meerderheid van de scholen waar de mate van oriëntatie op leren van leraren hoog is, zijn ook excellent strategische scholen wat hun personeelsbeleid betreft. Daarnaast toont onze studie ook aan dat in de meerderheid van excellent strategische scholen verschillende kansen tot leren van leraren geboden worden. Uiteraard kunnen we hier geen direct causaal verband veronderstellen, maar onze studie bevestigt het werk van Runhaar en collega's (2016, 2017a) dat vooropstelt dat personeelsbeleid ervoor kan zorgen dat de werksituatie van leraren gekenmerkt wordt door een hoge mate van oriëntatie op leren en verschillende kansen tot leren. In dat opzicht menen we dan ook dat het eigenlijke professioneel leren van leraren hoger kan liggen in de excellent strategische scholen in onze steekproef. Er is echter meer onderzoek nodig om het verband tussen strategisch personeelsbeleid en professioneel leren vast te stellen. We vonden geen onmiddellijke link tussen self efficacy, onderwijsopvattingen en het strategisch personeelsbeleid van scholen. Dit resultaat kan ingegeven zijn door onze manier van het in kaart brengen van self efficacy en onderwijsopvattingen. Daarnaast kan het ook zijn dat onze studie niet ingaat op andere belangrijke variabelen die mogelijk een invloed op deze relatie kunnen hebben (bvb. culturele schoolkenmerken).

Beperkingen van het onderzoek en suggesties voor vervolgonderzoek. Ten eerste moeten we beklemtonen dat onze studie geen representatief beeld geeft van alle Vlaamse scholen. Onze steekproef van 24 cases is in dat opzicht te klein. Mogelijks kunnen mixed method designs in toekomstig onderzoek nuttig zijn om enerzijds via een kwantitatief luik een grootschalige survey te kunnen uitvoeren en anderzijds via een kwalitatief luik meer in de diepte bepaalde fenomenen te begrijpen. Ten tweede focuste onze studie niet op het eigenlijke professioneel leren van leraren in de scholen uit onze steekproef. We kunnen hier dan ook op gedragsniveau geen uitspraken over doen. Verder onderzoek dat dit professioneel leren zelf wel in kaart kan brengen is dan ook nodig. Hierbij sluiten we aan bij het pleidooi van Admiraal et al. (2016) om dit niet geïsoleerd van de schoolcontext te bestuderen. Ten derde, wij bekeken de stimulerende factoren op schoolniveau. Het kan echter belangrijk zijn om dit in toekomstig onderzoek ook op individueel lerarenniveau te bestuderen. Ten vierde willen we ook onze specifieke manier van meten van self-efficacy opmerken. Wij bevroegen de sterktes en zwaktes/werkpunten van leraren als indicatie voor hun self-efficacy in onze kwalitatieve studie. Er is echter meer kwalitatief onderzoek naar self-efficacy nodig dat het concept in detail in kaart brengt (Glackin & Hohenstein, 2018). Als laatste willen we opmerken dat we eerder constateerden dat de personeelspraktijk 'professionele ontwikkeling' an sich vaak wel strategisch wordt geïmplementeerd in de scholen in onze steekproef (Tuytens, Vekeman & Devos, 2019). Hierbij stellen we dan ook vast dat dit an sich blijkbaar geen garantie is om ook hoge mate van oriëntatie op leren van leraren en verschillende kansen tot leren in de school te krijgen. Hierbij is longitudinaal onderzoek mogelijk nuttig om directere verbanden te kunnen onderzoeken tussen beleidsprocessen en uitkomsten.