



STRATEGISCH PERSONEELSBELEID IN VLAAMSE SCHOLEN

Een exploratieve studie.

Melissa Tuytens, Eva Vekeman en Geert Devos



STRATEGISCH PERSONEELSBELEID IN VLAAMSE SCHOLEN

Een exploratieve studie.

Melissa Tuytens & Eva Vekeman

Promotor: Geert Devos

Research paper SONO/2019.OL2.3/2

Gent, maart 2020

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

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

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

Inhoudsopgave

Voorwoord.....	6
Beleidssamenvatting.....	7
Inleiding en theoretisch kader	7
Onderzoeksmethode.....	8
Resultaten	9
Discussie	13
Research paper: Strategic human resource management in Flemish schools. An explorative study.	14
Abstract	14
Introduction.....	14
Theory	16
Strategic human resource management (SHRM).....	16
SHRM in education	16
The influence of context.....	18
Five common HR practices in education	19
Purpose of study	20
Methods.....	20
Data collection	20
Data analysis.....	23
Data validity.....	24
Results.....	25
Research question 1: To what extent are the HR practices in schools strategic?	25
Research question 2: Which internal context factors related to the school's structure hamper and/or aid schools in SHRM?	41
Research question 3: Which external context factors hamper and/or aid schools in SHRM?	50
Discussion	61
Strategic HR practices?.....	61
Hampering and/ or aiding context factors?.....	63
Conclusion	65
References	67
Tables.....	72
Appendices	80

Appendix I: Theme setting initial meeting with the school leader	80
Appendix II: Interview protocol – school leader and teachers	81
Appendix III: Observatieleidraad	86
Appendix IV: Case summary format	87
Appendix V – Case report school D.....	91
Appendix VI – Case report school 3	112
Appendix VII – Case report school 9.....	131

Voorwoord

In dit rapport worden de resultaten van een onderzoek naar ‘Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief’ gerapporteerd. Dit onderzoek kadert binnen het Steunpunt voor Onderwijsonderzoek. De dataverzameling werd uitgevoerd door onderzoekers aan de Universiteit van Gent van augustus 2017 tot september 2019. Dit 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’. Op basis van een literatuurstudie hebben we deze breed geformuleerde onderzoeksvraag 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?

In dit opzicht is het doel van dit onderzoeksrapport voornamelijk exploratief van aard. In volgende onderzoeksrapporten zullen we verder op zoek gaan naar verklaringen voor mogelijke verschillen in de manier waarop scholen de strategische planning afstemmen op het personeelsbeleid. Daartoe zullen we ingaan op de rol van schoolleiderschap enerzijds, en de rol van schoolkenmerken anderzijds. Verder zal ook onderzocht worden in welke mate strategisch personeelsbeleid gerelateerd is aan uitkomsten op leraarniveau (bv. welbevinden). Op basis van de onderzoeksresultaten uit deze verschillende onderzoeksrapporten zullen ten slotte aanbevelingen voor het beleid en de praktijk geformuleerd worden.

Dit rapport bevat de resultaten van een kwalitatieve studie en bestaat uit twee onderdelen. In een eerste gedeelte wordt een korte Nederlandstalige beleidssamenvatting voorzien waarin de hoofdpunten van de onderzoekspaper worden toegelicht. Er wordt zowel aandacht besteed aan theorie, onderzoekopzet, resultaten en discussie. In het tweede onderdeel is de integrale Engelstalige paper terug te vinden.

Beleidssamenvatting

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 mogelijks 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, leerlingpopulatie (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)

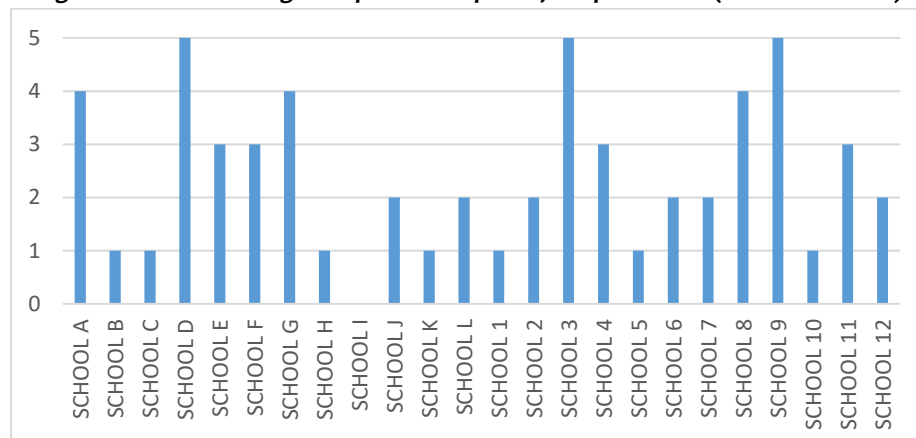
	Rekrutering en selectie	Opdrachttoewijzing	Leerkrachtevaluatie	Professionele ontwikkeling	Waardering en beloning
Strategisch (score 1)	n = 10	n = 13	n = 12	n = 18	n = 5
Semi-strategisch (score 0.5)	n = 8 (n (S) = 8) (n (I) = 0)	n = 11 (n (S) = 3) (n (I) = 8)	n = 4 (n (S) = 0) (n (I) = 4)	n = 6 (n (S)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



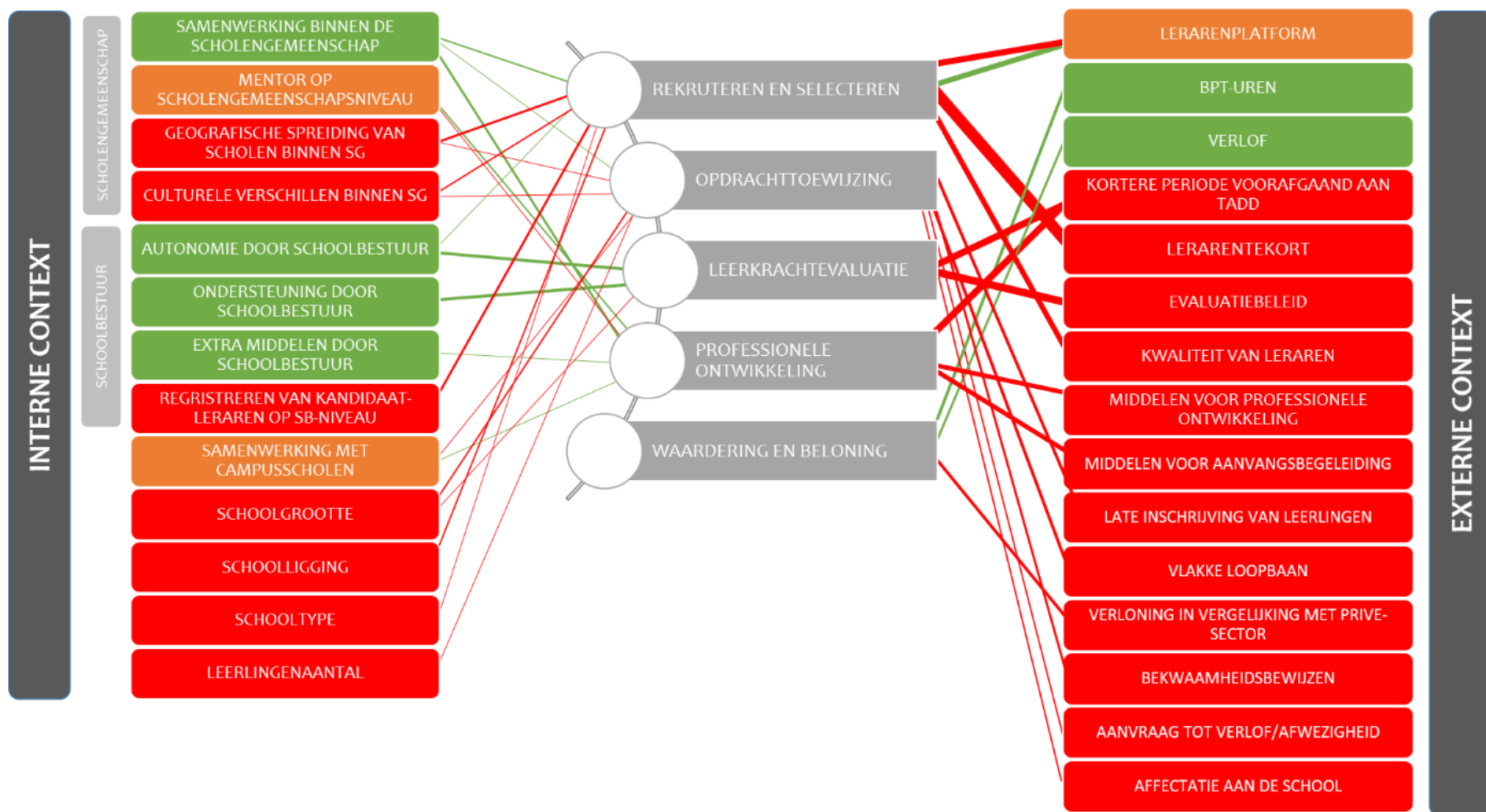
In de meerderheid van de scholen kon opgemerkt worden dat slechts 1 personeelspraktijk strategisch wordt ingezet. Slechts in 3 scholen werd vastgesteld dat alle personeelspraktijken worden afgestemd op de strategische planning en individuele noden van leerkrachten. Niettegenstaande zien we dat verschillende 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 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.

Research paper: Strategic human resource management in Flemish schools. An explorative study.

Abstract

Although there is a growing interest for strategic human resource management (SHRM) in the educational context, few studies explored SHRM in schools. This qualitative study explores: 1) to what extent five common HR practices (i.e. selection and recruitment, assignment, evaluation, rewards and development) are aligned with strategic planning in schools and teachers' individual needs and 2) which internal and external context factors hamper or aid schools in implementing strategic human resource management. The analysis is based on semi-structured interviews with school leaders and school team members in 24 schools in Flanders (Belgium). After a within-case analysis, for each school a score was given to each HR practice under investigation based on a scoring scheme including three categories indicating the strategic focus per HR practice. The cross-case analysis shows for some HR practices the alignment with school's strategic planning and teachers' individual needs could be identified in more schools (e.g. for 'professional development') than for other practices (e.g. for 'rewards'). Moreover, the findings of this study shed light on various internal structural (e.g. collaboration within the school network; school size) and external factors (e.g. teacher shortage; short period to gain TADD) hampering or aiding schools in SHRM. The findings of this study contribute to the recent plea for a better comprehension of context characteristics through which strategic HRM flourishes or fails within the education sector and provide schools with tools to invest in strategic human resource management.

Introduction

The education sector is changing constantly. Schools are confronted with challenges such as the improvement of educational quality and the adjustment of education to societal developments and changing demands of students and parents. Individual schools are also faced with dynamic and complex issues which influence school's policy and in particular school's staff. Given this complex context, it is highly necessary for schools to invest in their 'human resources'. Voices have been raised that school's human resource (HR) practices (e.g. hiring or professional development) can make an important contribution in this regard (Loeb, Kalogrides & Béteille, 2012; Mercer, Barker & Bird, 2010; Runhaar, 2017). More specifically, the importance of strategic human resource management (SHRM) is internationally gaining attention (e.g. Leisink & Boselie, 2014; Smylie, Miretzky, & Konkol, 2004; Smylie & Wenzel, 2006). Also in Flemish educational policy we notice different policy measures are taken which should stimulate schools to work on human resource management (e.g. the implementation of teacher evaluation;

obligation to develop a professional development plan). Moreover, the recently launched 'framework for educational quality' (Referentiekader voor Onderwijskwaliteit) (Flemish Department of Education and Training, 2017)-which sets expectations for quality education and encourages schools to make their own quality policy- stresses the need to pay attention to a strategic approach within human resource management. This increased attention for SHRM originates from studies -often outside education- showing SHRM has a reinforcing effect on organizational performance in terms of increased productivity, higher profitability, and lower employee turnover rates (Arthur, 1994; van de Voorde, Paauwe, & Van Veldhoven, 2010).

For the enactment of SHRM the importance of school leaders has been stressed recently (e.g. Leisink & Boselie, 2014). Actually, they are often seen as street-level human capital managers in education (Donaldson, 2013; Milanowski & Kimball, 2010) which is also pointed out by studies on single HR practices (e.g. Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017). In the context of teacher hiring, for example, the role of school leaders' demographic and background variables (Baker & Cooper, 2005; Liu, Liu, Stronge & Xu, 2016; Papa & Baxter, 2008), own values (Little & Miller, 2007) and own human capital (i.e. their leadership skills, ingenuity, initiative and sheer determination) (e.g. DeArmond et al., 2010; Donaldson, 2013) has been stressed. In the context of professional development of teachers, different studies point to the importance of transformational and shared leadership (Kurland, Peretz & Hertz-Lazarowitz, 2010; Vanblaere & Devos, 2016) or, in the context of teacher evaluation, to the importance of trust in the school leader (Blömeke & Klein, 2013; Tuytens & Devos, 2010; 2011; 2014) and an integrated leadership style (Tuytens & Devos, 2012). Moreover, recent studies focusing on the role of school leaders in configuring a bundle or set of HR practices suggest that school leaders play a pivotal role in implementing HR practices strategically (e.g. Vekeman, Devos & Valcke, 2016^b). Nevertheless, it has been argued that in many schools current HRM is anything but strategic (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004; Rebore, 2010; Vekeman, Devos & Valcke, 2016^a). It is stated that educational leaders lack a systematic and comprehensive viewpoint on HRM (Runhaar, 2017) and it has been viewed as narrowly construed, built around a limited range of disconnected practices and approached in a reactive way instead of forward-looking and proactive (Keep, 1993, Rebore, 2010). Yet, until now, few empirical studies explored SHRM from a school's perspective. This is surprising as we know that the public sector has characteristics that make research into HRM complex and distinctive from studies conducted in private sector contexts (Knies et al., 2018). Schools have multiple goals and priorities which often conflict with each other due to the demands of different stakeholder groups (Leisink & Boselie, 2014). Moreover, in a school's internal and external context (e.g. labour market context; institutional context) there are several key issues that need to be taken into account by those developing HR policies and practices (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004). To address this research gap, this qualitative study explores to what extent HR practices are strategic in schools (both elementary and secondary schools) and which

internal and external context factors hamper and/or aid schools in installing a set of five generic HR practices common in education (i.e. selection and recruitment, assignment, evaluation, rewards and development).

Theory

In this section, we define (S)HRM followed by a discussion on how this definition is applicable within the educational context. Furthermore, we explain how important it is to take into account the context of schools when looking at SHRM. In a final section we explain on which HR practices we focus in this study and why.

Strategic human resource management (SHRM)

In the late 1980's the term 'human resource management' emerged as an alternative to 'personnel management' or 'personnel policy'. It was intended to convey 'a broader, strategic and more dynamic interpretation of the role of effective staff management in organisations' (Middlewood & Lumby, 1998, p. 9). Personnel management was typically the remit of a separate, specialist, expensive and highly bureaucratic unit within the organisation and was predominantly concerned with operational procedures. By contrast, HRM reflected the strategic vision of the organisation and was fully integrated into its day-to-day management. In theory, at least, it allowed managers at all levels to provide customised individual responses to issues, to use positive motivation rather than negative control, to be proactive rather than reactive, and to resolve differences through purposeful negotiation without recourse to an external third party (Middlewood & Lumby, 1998). Actually, in HRM, the attainment of goals is of central importance (Armstrong & Taylor, 2014). While US scholars typically put a heavy emphasis on financial and organisational goals, other views reflect a more balanced approach by identifying desired (long term) goals for the individual and the society, next to organisational goals (Boselie, 2014; Boxall & Purcell, 2011). In this regard, Boselie (2014) defined HRM as 'management decisions related to policies and practices that together shape the employment relationship and are aimed at achieving individual, organisational and societal goals' (p. 5). Strategic human resource management (SHRM) builds on this definition and can be defined as an approach of HRM which is 'explicitly' aimed at achieving individual, organisational and societal goals (Boselie, 2014).

SHRM in education

Recently different researchers stated that Boselie's (2014) broad definition is useful to apply in the public sector context (Knies & Leisink, 2017) and the school context (Leisink & Boselie, 2014). First, in order to achieve *individual goals*, different authors state that schools should invest in their 'resources' in line with the resource-based view (RBV)

(Barney, 1991; Leisink & Boselie, 2014; Smylie, Miretzky & Konkol, 2004). The RBV paradigm states that organisations achieve value through HR practices that are aligned with employees' characteristics and needs (Wright, Dunford, & Snell, 2001) or as Smith (2001) states in the context of education: 'schools should take into account the needs of faculty across careers'. Second, in order to achieve *organisational goals*, it is important for schools to develop meaningful school goals, which are essential, sufficiently operationalised, and take the school's context into account (Leisink & Boselie, 2014). In other words, an essential point to develop SHRM is that schools stipulate goals on their own and work yield oriented. This raises the following questions: which strategic goals should schools stipulate? and what yields or outcomes should schools strive for? These questions have led to a critical concern. The term 'outcomes' suggests an economic approach of education which neglects the role of school vision or shared norms and values in a school: Which school do we want to be, taking into account norms and values which are crucial for learning processes in the school? This critical concern is useful as it puts forward fundamental questions which precede the stipulation of school goals which are linked to the mission, vision and values of the school. In this context, we share the idea of Leisink and Boselie (2014) that the terms "goals" and "outcomes" should not be interpreted narrowly in economic terms and specific school goals can also contribute to the development of certain school values. Although it is acknowledged that measurable outcomes of students' academic progress and achievement are key indicators in identifying school "effectiveness," they are insufficient to define "successful" schools. A range of leadership research conducted in many contexts over the past two decades shows clearly that "successful" schools strive to educate their pupils by promoting positive values (integrity, compassion, fairness, and love of lifelong learning), as well as fostering citizenship and personal, economic, and social capabilities (Day & Leithwood, 2007; Ishimaru, 2013; Mulford & Silins, 2011). These social outcomes are likely to be deemed by successful leaders to be as important as fostering students' academic outcomes. Therefore, we choose to focus in this study not only on school goals but look at the articulation of widely shared ownership and commitment to purpose in schools (i.e. mission, vision, values, and goals). Building on the work of Gurley and colleagues (2015), we refer with the term 'strategic planning' to the process of developing a clear school mission, shared vision, articulated values, and specific goal statements. Although 'strategic planning' finds its roots in business management contexts, much of the insights within this literature had migrated to research on school improvement over the last two decades. Moreover, the importance of 'strategic planning' is underlined by the increased importance of performance management and the associated concept of "line of sight". If all employees (i.e. teachers, team leaders, school leaders) have a clear idea of how their personal goals relate to what the organisation strives for, we speak of an optimal "line of sight" (Boswell et al., 2006). Yet, despite a longstanding attention in the literature regarding the power of strategic planning, different studies shows that the practice of clearly articulating mission, vision, values and goals continues to be effectively ignored by

many school leaders in secondary and elementary education (Gurley et al., 2015; Hallinger, 2011; Leisink & Boselie, 2014; Vekeman et al., 2016^a). According to Leisink and Boselie (2014) many schools have a vision that can be summarized as follows: “students should feel welcome”. Without further concrete implementation, this vision does not provide enough guidance for SHRM. Therefore, when concretizing strategic planning, it is important to take into account specific characteristics of the school, for example elements such as the student population or the identity / history of the school, but also societal developments (e.g. increasing diversity in schools) (Leisink & Boselie, 2014).

Taken together, based on previous literature outside and inside education, we believe a balanced approach is necessary in education (Boselie, 2014). In this regard, SHRM in education is explicitly aimed at achieving individual goals, on the one hand, by taking into account the needs of individual teachers, and organisational and societal goals, on the other hand, by aligning HR practices with strategic planning in the school (and by aligning HR practices with each other).

The influence of context

Organizations - and thus also schools - do not operate in a vacuum (Leisink & Boselie, 2014). HR policies and practices need to be tuned to the context of the organization, as a good alignment between the organization and its environment is crucial in SHRM (Boselie, 2014; Paauwe, 2004). In an organization’s internal and external context variables lie several key issues that differ for each organization and that need to be taken into account by those developing HR policies and practices (Leisink & Boselie, 2014; Paauwe, 2004).

Internal context. It is primordial to take the internal context of an organization into account when designing and implementing HR policies and practices. This internal context captures several aspects of the structure of the organization, systems, organizational size and characteristics of the workforce (Leisink & Boselie, 2014). Vanblaere and colleagues (2017) identified different internal context factors which are important to look at in relation to HRM (e.g. educational level, school structure, school size, pupil population, school location, school type, resources and school achievement). Yet, based on this review, only school level, pupil population (SES) and school size have been found influential internal context factors for a set of common HR practices in education (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017).

External context. With regard to external context variables, Boselie (2014) distinguishes the institutional context and the market context. Some of these context variables are general, while others are specific for each sector or population. First, the *institutional context* refers to social, cultural, and legal context variables (Paauwe, 2004). Hence, it reflects several pressures that stem from legislations, protocols and procedures,

routines, and values. General institutional variables include country legislation, EU legislation, and societal norms and values (e.g., general attitudes towards part-time work), while population institutional variables include the influence of social partners (e.g., work councils and trade unions), collective agreements, and the influence of other sector-specific regulations (e.g. for Flemish education: regulations concerning hiring/tenure, and pension reforms) (Boselie, 2014). A recent review study on HRM in education focusing on common HR practices (staffing, professional development, teacher evaluation, and reward systems) showed that (state) policy is found to be an influential institutional context factor for all four HR practices (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017). Second, the *market context* refers to market mechanisms that affect all organizations in a country (e.g., macroeconomic situation and labor market conditions, value of euro, prosperity in a country) or in a specific sector (e.g., competition, maturity of the market, lack of qualified employees in a certain region) (Leisink & Boselie, 2014). Overall, it reflects the external contexts in terms of products, markets, and technology (Pauwe, 2004). The work of Vanblaere and colleagues (2017) indicates different studies take into account the market context which stresses the importance of this external context variable. Yet, their review did not find any market context variables to be influential for all four HR practices.

Five common HR practices in education

In the past years, various researches have put forward different HR practices and an awareness has grown that the relevance of HR-practices and their effectiveness is context-specific. In this regard, recently is stressed that the difference between the profit and non-profit organizations should not be ignored when studying SHRM (Knies, Boselie, Gould-Williams & Vandenabeele, 2015). In this context, Runhaar (2016) conceptualized HRM in the context of schools. According to her this conceptualisation helps schools to create a high-quality and committed teacher team. Relying on her work a set of common HR practices in education can be identified: staffing, professional development, performance appraisal and reward systems. The first HR practice, ‘staffing’ deals with the ‘recruitment and selection’ of new teachers from outside the school. Moreover, it includes the ‘assignment’ of teachers within the organization to specific tasks (Runhaar, 2016). In this study, we approach recruitment and selection, on the one hand, and assignment on the other hand as two separate HR practices. This choice was made as previous research (e.g. Donaldson, 2013) has shown that principals approach these practices differently. It seems that principals pay less attention to assignment compared to recruitment and selection (Donaldson, 2013). In order to capture these differences also in this study, assignment was studied as a separate HR practice. Professional development, here seen as a third HR practice, aspires the stimulation of continuous professionalization of teachers. Performance appraisal (or teacher evaluation which is a synonym) has both formative and summative objectives. In essence, it holds teachers accountable, but it is also a mean to improve teachers’ practice. Both objectives require accurate assessments of teachers’

performance based on a clear description of teacher standards. Reward systems can be financial (e.g., merit pay), although this is still rare in the educational context, or non-financial. Research has shown that teachers are highly intrinsically motivated. Hence schools should pay attention to teachers' intrinsic motivators in order to stimulate such intrinsic motivators (e.g., providing positive feedback, allocation of a challenging project, development opportunities).

Purpose of study

The present study aims to explore strategic human resource management within schools taking into account both the internal and external context of schools. More specifically, we put forward three research questions:

- 1) To what extent are the HR practices in schools strategic?
- 2) Which internal context factors hamper and/or aid schools in SHRM?
- 3) Which external context factors hamper and/or aid schools in SHRM?

Methods

Data collection

This study uses a multiple case study design in order to deepen our understanding about strategic human resource management in Flemish elementary and secondary schools. We use a sample of schools that was purposefully chosen. In this regard, we aimed to select schools that were particularly interesting based on one of their human resource practices and hence, had a high potential of being meaningful and enriching for this study. This means that we were not pursuing a representative, random sample, but we used a *stratified purposeful sample* (Miles & Huberman, 1994). When selecting schools, we looked for an equal representation of schools based on demographic characteristics (e.g. school size; educational umbrella organisation; pupil population (OKI), school location and type of education (ASO/TSO/BSO). We selected a sample of 24 schools in total, in essence 12 elementary schools and 12 secondary schools (see Table 2¹).

In order to identify particularly interesting schools in light of their human resource practices, our case selection was twofold: 1) we launched a call to all Flemish schools to participate in the study through a newsletter that was sent out to all Flemish schools by the Ministry of Education. In this call, we asked to identify schools that had a specific approach of one or more human resource practices that are under investigation through

¹ This table can be found at the back of this report.

an online form. In this form, we requested information about the specific approach of one or more HR practices and several characteristics of the school (elementary or secondary, school size, student population, etc.). 2) we selected schools based on our prior knowledge of the school. In essence this involved schools that already participated in previous studies that were performed in our research group. The focus of these previous studies was specifically on one of the human resource practices that are put forward in this study (e.g. teacher assignment, teacher evaluation, teacher recruitment). For the selection of our cases, first we looked at the schools that were identified through the call. In total, 14 schools were selected based on the call. This involved 8 elementary and 6 secondary schools. After this selection, we added 10 schools (4 elementary and 6 secondary schools) to our sample based on our experiences with these schools through prior research on one of the HR practices.

In order to get a good insight in schools' human resource management, we investigated the 24 cases throughout one entire school year using interviews, observations and documents. First, a pilot study in 4 cases (2 elementary schools and 2 secondary schools) was carried out during school year 2017-2018. Second, based on the same format of the pilot study, 20 cases (10 elementary schools and 10 secondary schools) were investigated during the following school year (from August 2017 until August/September 2018). The interviews were used as the main source of data collection. The observations and documents were gathered as a complementary data collection procedure in support of data triangulation. In total, we conducted 194 interviews with on average 8 interviews per school. In each school, three semi-structured interviews were conducted with the school leader (at the beginning, in the middle and at the end of the school year). This approach gave us the chance to get insight in important moments related to HRM during the school year and time to gain deep insight in the different HR practices, strategic planning and schools' characteristics and context. The first interview with the school leader (at the beginning of the school year (August/September) can be seen as an explorative interview in which we focused on: 1) strategic planning, 2) HR practices (i.e. recruitment and selection, assignment, teacher evaluation, professional development and rewards) and 3) distributed leadership. Based on this interview we could also identify which are important moments during that school year related to strategic planning and/or HRM. Based on this interview also other relevant actors in strategic planning and HRM were identified. In this way, the researcher was given an initial overview of the school's policy. Based on this initial overview, the researcher discovered with whom the interviews were best conducted and could make (in consultation with the school) a schedule of interesting observations. The theme setting of this initial meeting with the school leader is included in Appendix I. The second interview with the school leader took place in the middle of the school year (December / January) and was focused on detailed aspects of strategic planning (i.e. vision development) and HRM, the school's internal (e.g. structural characteristics, cultural heritage) and external context (e.g. market context, institutional

context), school characteristics (i.e. collaboration with teachers, shared vision, ...) and school leadership (Appendix II). Finally, in each school a final interview with the school leader was carried out in which the researcher could elaborate on topics that had not yet been addressed or could double check things which have been told by teachers or other school members. Moreover, this final interview gave the researcher the chance to discuss aspects that have changed throughout the school year on school level or policy level (e.g. experiences with the replacement pool). Moreover, during the school year, we conducted interviews with minimum four teachers per school. In order to gain insight on how these HR practices are perceived by teachers, we interviewed one beginning teacher, one less experienced teachers and two experienced teachers in each school. Also, if relevant for HR practices, we conducted interviews with other (teacher) leaders, members of the school board, etc. During the interviews, the perspectives of the respondents on the HR practices and strategic planning in the school were gathered (see Appendix II).

In addition to the interviews, we carried out observations within the school spread over the school year depending on school's planning. In each school 3 observations were planned: 1) a school staff meeting (i.e. 'personeelsvergadering'), 2) a meeting between leading actors with the school (e.g. meeting between coordinators and principal; principal meeting within the school or school network) and 3) a meeting between teachers (e.g. meeting between subject colleagues; meeting between parallel-colleagues). Due to practical issues or the fact some activities were less relevant, in some schools 2 observations took place. However, in total 66 relevant activities were observed in schools (varying in length from 30 minutes to approximately 4 hours per observation) using the observation scheme in Appendix III. The observations were mainly in order to check whether elements mentioned during the interviews were also effectively addressed (e.g. communication on school's vision, participative decision making in HRM). The observations provided also a concrete picture of how school leaders behaved during meetings and interactions with their staff, how staff members reacted and how they behaved towards each other.

Finally, we asked all schools to deliver relevant documents (on paper or digital) such as school regulations, texts on school vision or mission, school plan (i.e. 'schoolwerkplan'), professional development plan (i.e. 'nascholingsplan') and information for beginning and/or new teachers within the school. These documents were supplemented with other relevant documents related to HRM when available (e.g. checklist for teacher evaluation, format for teacher selection interview, reports on teacher meetings, etc.). When a school inspection report was available online, the report was also included for document analysis.

Data analysis

In order to analyse the data we followed a clear step-by-step plan. First, all interviews were systematically transcribed and coded using Nvivo (i.e. a qualitative research software tool). Second, based on the interview protocol, sets of categories (or nodes) were created in Nvivo. The categories are related to the internal context of the school (i.e. school structure, school size, school level), the external context (e.g. market and institutional context), strategic planning and the five common human resource practices (i.e. recruitment and selection, assignment, teacher evaluation, professional development and rewards). The interviews were coded based on these categories in order to structure the text and to reduce the data. Third, after coding each interview or set of interviews an 'interim case summary' (Miles & Huberman, 1994) was adjusted or refined. An interim case summary is provisional product of varying length that provides a synthesis of what the researcher knows about the case and also indicates what may remain to be found out. In our study the summary (cf. Appendix IV) presents (a) a review of findings, (b) a careful look at the quality of data supporting them, (c) the agenda for the next interview(s). The review of findings in the summary was ordered based on the different codes in Nvivo. Fourth, based on the final case summaries (approximately 35 pages per case) and the coded interviews in Nvivo a detailed case report (on average 25 pages) was written for each school in which we reported on the within-case analysis for the different central variables (i.e. school's internal and external context, school characteristics, HR practices, school leadership, teacher characteristics and teacher outcomes). When relevant, we added extracted information from the observations and documents to the interim case summary and case reports. As both the analysis of the observations and documents were mainly supplementary to the interviews, the predefined categories were also used to analyse the documents and observations (Bowen, 1997). In a final step we carried out a cross-case analysis (Miles & Huberman, 1994) in which we focused on three central research questions.

In order to answer the first research question, a score was given to each human resource practice under investigation based on the analytic scheme. This scoring contained three categories per HR practice based on the literature (Boselie, 2014): 0, 0.5 or 1. A score '0' indicates that a human resource practice is not aligned with strategic planning nor with individual needs. A score '0.5' shows that a human resource practice is aligned with strategic planning OR with individual needs. A score '1' demonstrates that a human resource practice is aligned with strategic planning AND individual needs. Details about this scoring per human resource practice are provided in Table 1². In order to answer the 2nd and 3rd research question, we analysed the interim case summaries and searched for

² This table can be found at the back of this report.

hampering or aiding factors that the respondents indicated during the interviews. These were gathered per school and per practice. Then an overview was made in order to analyse how many times each factor occurred.

Data validity

In this study, we took different steps to establish the validity of the interview data. First, we used multiple data sources to strengthen the validity of the interview data (Stake, 1995). In particular, we drew on interview data, observations as well as documents provided by the school. When differences were encountered between the information based on the interviews and the information we extracted based on the observations and/or document analysis, we asked school principals during the 2nd or 3rd interviews for possible explanations. This approach helped us to confirm or adjust our earlier interpretations. Second, the triangulation of perceptual viewpoints of both principals, teachers and other relevant actors within the HR process helped to validate the responses from the different subgroups (Patton, 1990). In most of the cases the perceptual viewpoints of principals, teachers and other relevant actors were in general like-minded. When we encountered a different perceptual viewpoint, we asked the principal or other respondents for possible explanations in the following interviews. Based on these explanations we could confirm or adjust our interpretations. Moreover, when we encountered a perceptual viewpoint which deviated extremely from most other viewpoints in the school, we did not include this perspective in our further analysis. Yet, when we encountered a difference in perceptual viewpoints it was mostly related to a certain aspect we talked about in the interviews (e.g. personal experience with the principal, a certain situation which occurred in the past). We never experienced that the inclusion of a deviating perceptual viewpoint would change the score of the cases as we used multiple data sources (i.e. interviews, observations and documents) to finally score the data. In other words, by making use of data triangulation a deviating viewpoint could be always placed in perspective. Third, in order to draw valid conclusions from the data, considerable time was spent to reading, re-reading and discussing the interviews within the research team which -according to Patton (1980)- also increases validity. By cross-checking decisions and interpretations within the research team including researchers with a large experience and expertise in studying leadership and school policy in Flemish education, we ensured that the conclusions accurately reflected the data. Cross-checking decisions and interpretations within the research team took place in different stages of the analytical process. In the first place, the coding scheme was developed within the research team. Based on the pilot study we discussed the coding within the research team which led to small changes. Some overlapping codes, for example, were deleted and more detailed (sub)codes were added (e.g. a distinction was made between 'content of strategic planning' and 'process of strategic planning'). Moreover, substantive differences between codes that closely match were discussed substantially and a common approach was

decided. In the second place, considerable time was spent to reading, re-reading and discussing the interviews when a detailed case report was written for each school based on the interim case summary. As such also the within-case analysis (which includes also an interpretation of codes) was discussed within the research team. Finally, in terms of member checks (Creswell, 2012), we sent each case report to the school principal. We asked all principals to read the case report and asked them explicitly to inform us when they encountered possible misinterpretations. Although not all principals responded to this request, we received 16 replies from principals which were all positive.

Results

Research question 1: To what extent are the HR practices in schools strategic?

As stated above, for each case a score was given to each human resource practice under investigation. Table 3 gives a detailed overview on these scores per school in this study. The frequencies of the different scores across the schools indicate, in the first place, that for some HR practices the alignment with school's strategic planning and teachers' individual needs (cf. schools with score 1 in Table 3) could be identified in more schools than for other practices. More specifically, Table 4 shows that the majority of schools in this study align 'professional development' with strategic planning in the school and individual needs of teachers (18 out of the 24 schools scored 1). Furthermore, Table 4 shows that in (almost) half of the schools in our study the HR practices 'recruitment and selection' (10 out of the 24 school scored 1), 'teacher assignment' (13 out of 24 schools scored 1) and 'teacher evaluation' (12 out of the 24 schools scored 1) can be identified as strategic. Finally, for the HR practice 'rewards' only the minority of the schools in our study could be identified as strategic (5 out of 24 schools scored 1).

In the second place, Table 3 reveals that that the amount of strategic HR practices per school varies in large extent between the schools (with on average 2 to 3 strategic HR practices). The majority of schools ($n = 7$; 4 elementary schools and 3 secondary schools) install one HR practice strategically and only in 1 school (i.e. school I) none of the HR practices could be identified as strategic. As illustrated in Figure 1, the cross-case analysis shows that only a minority of cases align all five HR practices (i.e. recruitment and selection, assignment, teacher evaluation, professional development and rewards) with strategic planning in the school and the individual needs of teachers. While in more than a third of our cases ($n = 10$) (i.e. school A, D, E, F, G, 3, 4, 8, 9, 11) we see that 3 or more HR practices were aligned with the strategic planning and teachers' individual needs, only in 3 schools (i.e. school D, 3 and 9) all 5 HR practices seem to be aligned with strategic planning in the school and the individual needs of teachers. Actually, we notice that in these cases there is a clear interaction between HR practices or that HR practices form synergies. In other words, in these cases we see that different HR practices seem to work together in a mutually supportive and reinforcing way. Interactions between different

sets of HR practices are noticed (e.g. between ‘recruitment and selection’ and ‘rewards’ or between ‘teacher evaluation’ and ‘professional development’). In what follows we give an example of such an interaction between HR practices from a primary school (case D) and a secondary school (case 9) in which all five HR practices were found to be linked to the strategic planning of the school and teachers’ individual needs.

In case D, for example, we notice that the HR practices ‘teacher evaluation’ and ‘professional development’ support each other. In this regard, the principal said:

“I also focus on something specific but always connected to our vision, to our school development plan. Each school year we have some points we focus on. This is the basis for feedback conversations and classroom visits, on the one hand, and the focus of professional development of teachers, on the other hand. This is connected to each other.” (School principal, school D)

In case 9, we see that in the HR practices ‘recruitment and selection’ and ‘rewards’ are clearly connected. One pillar of the school’s vision is ‘paying attention to a vibrant atmosphere within the school in which every student feels at home’. From the interviews it is clear that the principal pays attention to this aspect by attracting and selecting teachers who are willing to commit to engage in school activities (most of the time after the school hours) which lead to a vibrant school atmosphere. In this regard the principal stated:

“In the first place we select people with adequate competencies but we also look at teacher engagement. We believe in a vibrant school atmosphere. Because of this vibrant school atmosphere the school expanded a lot. I choose teachers who are willing to engage and show commitment to do something extra. [...] Therefore we take into account sometimes hobbies of teacher-candidates. We believe that someone who was engaged in youth movement, for example, is likely to be engaged in school activities taking place after school hours.” (School principal – case 9)

Moreover we see that this teacher characteristic is rewarded when teachers show they are committed to these school activities.

“We have some teachers at school who organise a school camp during the first two weeks of the summer vacation. Every year we [the principal team] organise an all-in surprise for those teachers. We try to do something different each year. One year we organized a tour with food and drinks. [...]”

For each of these three cases a detailed case report is found in Appendix (Appendix V (school D), Appendix VI (school 3) and Appendix VII (school 9)). These case reports show -amongst various other factors- that these three schools are characterized

by a strong strategic planning (i.e. principals and team members describe a concrete school vision with clear goals connected to it) and strong school leadership (characterised by a combination of an instructional and transformational leadership style, on the one hand, and distributed leadership, on the other hand). Moreover, it is striking to see that in these schools some cultural school characteristics (e.g. professional learning community, participative decision making) seem to work as supportive for the set of HR practices central in this study.

Table 3: Scoring of the cases (n=24)

CASES	R&S	A	TE	PD	R	Frequency of score 1
A	1	1	1	1	0.5 (I)	4
B	0.5 (S)	0.5 (I)	1	0.5 (I)	0.5 (I)	1
C	0.5 (S)	0.5 (I)	0	1	0.5 (I)	1
D	1	1	1	1	1	5
E	0.5 (S)	1	1	1	0.5 (I)	3
F	0.5 (S)	1	1	1	0.5 (I)	3
G	1	1	1	1	0.5 (I)	4
H	0	0.5 (I)	0.5 (I)	1	0.5 (I)	1
I	0.5 (S)	0.5 (I)	0	0.5 (I)	0	0
J	0.5 (S)	1	0	1	0.5 (I)	2
K	0	0.5 (I)	0.5 (I)	1	0	1
L	0	0.5 (I)	1	1	0.5 (I)	2
1	0.5 (S)	1	0	0.5 (I)	0.5 (I)	1
2	1	0.5 (S)	0.5 (I)	1	0.5 (I)	2
3	1	1	1	1	1	5
4	1	1	0.5 (I)	0.5 (I)	1	3
5	1	0.5 (I)	0	0.5 (I)	0.5 (I)	1
6	0	1	0	1	0.5 (I)	2
7	0.5 (S)	0.5 (S)	1	1	0.5 (I)	2
8	1	1	1	0.5 (I)	1	4
9	1	1	1	1	1	5
10	0	0.5 (S)	0	1	0	1
11	1	1	0	1	0.5 (I)	3
12	0	0.5 (I)	1	1	0.5 (I)	2

Note. R&S = recruitment and selection; A = assignment; TE = teacher evaluation; PD = professional development; R = rewards; score 1 (highlighted in green) = alignment with strategic planning and individual teacher needs; score 0.5 (S) (highlighted in blue) = alignment with strategic planning in the school (but not with individual needs of teachers); score 0.5 (I) (highlighted in orange) = alignment with the individual needs of teachers within the school (but not with strategic planning in the school); score 0 (highlighted in red) = no alignment with strategic planning nor individual teacher needs.

Table 4. Frequencies of scores across schools (N = 24)

	Recruitment and selection	Assignment	Teacher evaluation	Professional development	Rewards
Strategic (score 1)	n = 10	n = 13	n = 12	n = 18	n = 5
Partial strategic (score 0.5)	n = 8 (n (S) = 8) (n (I) = 0)	n = 11 (n (S) = 3) (n (I) = 8)	n = 4 (n (S) = 0) (n (I) = 4)	n = 6 (n (S) = 0) (n (I) = 6)	n = 16 (n (S) = 0) (n (I) = 16)
Nonstrategic (score 0)	n = 6	n = 0	n = 8	n = 0	n = 3

Note. n = number of schools; n (S) = number of schools aligning the HR practice with strategic planning (but not with individual needs of teachers); n (I) = number of schools aligning the HR practice with the individual needs of teachers within the school (but not with strategic planning in the school); strategic (score 1) = alignment with strategic planning and individual teacher needs; partial strategic (score 0.5) = alignment with strategic planning in the school or with individual needs of teachers; nonstrategic (score 0) = no alignment with strategic planning nor individual teacher needs.

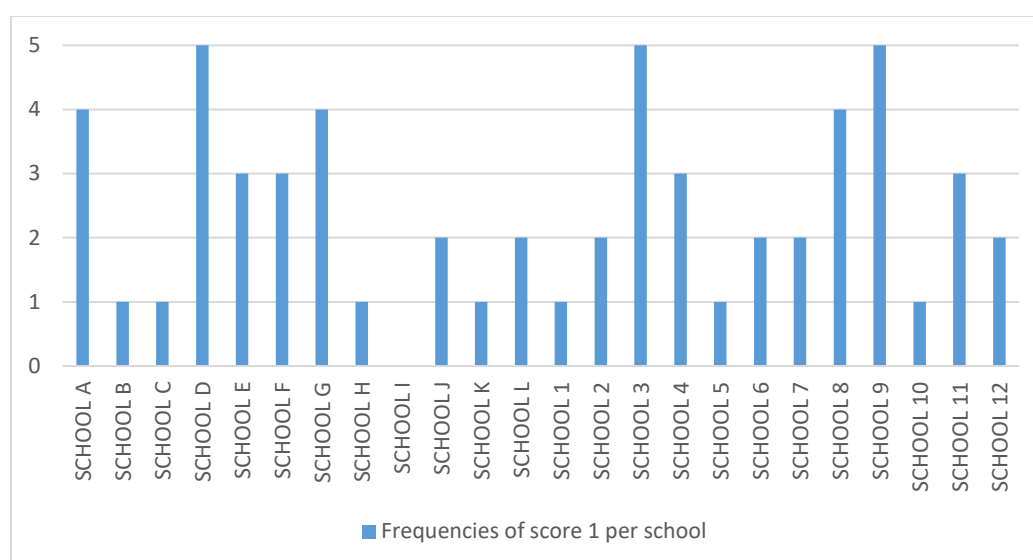


Figure 1. Number of strategic HR practices per school (sum of score 1)

As only in three schools all five HR practices seemed to be aligned with the strategic planning and the individual needs of teachers, one might conclude that the majority of schools in our study cannot be seen as strategic in HRM. Only a few schools install all HR practices in a strategic way. Yet, though the absence of score 1 in Table 3 indicates that many schools do not take into account both strategic planning and individual needs, this does not mean these schools do not take into account none of these two aspects. Table 3 clearly shows that a lot of schools align the different HR practices with the strategic planning or with the individual needs of teachers. An inspection of Table 3 shows that only for the HR practice ‘recruitment and selection’ the majority of schools with score 0.5 take into account only strategic planning (i.e. scores 0.5 (S) highlighted in blue in Table 3). For the other four HR practices (i.e. ‘assignment’, ‘teacher

evaluation', 'professional development' and 'rewards') it seems that the majority or all schools take into account individual teacher needs (i.e. scores 0.5 (1) highlighted in orange in Table 3) and thus do not align the HR practices with strategic planning. To understand these differences more in detail, in what follows, we will discuss the extent to which these separate HR practices can be identified as strategic across the 24 schools by zooming in on the differences in scores (0, 0.5 or 1) per HR practice.

Recruitment and selection. As stated earlier, almost half of the cases under study were identified as *strategic* in 'recruitment and selection' (3 elementary schools and 7 secondary schools) (cf. Table 3). In the first place, this means that in these schools -next to the broad pedagogical and content knowledge- specific competencies of teachers are put forward in line with the strategic plan of the school. More specifically, we see that the selection criteria that schools use are school specific and aligned with the school's vision and goals. In order to get a good sight of teacher candidates' fit with the strategic plan, we see schools use profound interview questions (e.g. ask to solve a case scenarios which are school specific) and/or involve different team members (e.g. teachers from the subject area in which there is a vacancy) in teacher selection to get a better picture of the teacher candidate.

"One of the questions I ask is: 'What makes a good school and what makes a bad school?' The answer on this question contains a lot of information. If someone says: 'A good school is a school which passes along content knowledge and secures that students perform very good' ... If this pops up too much – in combination with the motivation of the teacher – then you know that the teacher will work performance orientated and will neglect the warm supportive aspect. This is for me a good guideline for interviews which shapes the application interview and which provides a lot of useful information." (School principal, school 8)

"In the past my experience was: 'There is a vacancy and teachers apply'. You have the right diploma and you start. With [name principal] it is like this: 'You enter. There is a conversation which focuses –amongst other things- on: 'What do you know about the school?', 'What do you think about the vision?', 'Do you know our population?'. Always a goal-oriented selection. It is striking that in the last years more teachers enter which are prepared to handle our pupils. In the past we had brilliant teachers but not for our audience. Now the right people enter because of the interview which takes place." (Sector coordinator, school 8)

"I'm very happy that it is centralized. Why? They have more experience on HR and recruitment. There are specifics for the school which I can communicate with the commission and the coordinating principal. Also, the previous mentor is part of the commission. Those two know our school regarding school culture. But they can also

compare certain things. They have seen a bunch of candidates and they can evaluate the candidates better than I can. Just the fact that the committee includes different profiles, it makes they can make an objective selection decision.” (Principal, school A)

In the second place, in schools in which ‘recruitment and selection’ is strategic, schools try to secure an information-rich recruitment/selection procedure for teachers. On the one hand, such an information-rich hiring procedure is characterised by the fact that during selection the individual needs and/ or talents of teachers’ are taken into account by asking questions such as: ‘Do you like co-teaching?’, ‘What would you need in order to teach a class with different grades?’, ‘What are your talents?’). On the other hand, such an information-rich recruitment and selection means that the procedure provides the candidates (and those responsible selection) with multiple opportunities to collect information about the school. The following quote makes clear, for example, that the school principal prevents to transmit information in one direction only (from candidate to the potential school) and tries to place the choice of the school also in the hands of the candidate.

“I give a lot information. I always refer to our name which also represents our vision and I always describe what happens within our school, what our pupil population looks like, which differences there are between our schools and I tell them that we are a great team, which is true. [...] Also, I always say that they should choose for our school ... If they don’t feel connected with our school, it does not work. You should believe in it and go for it. In this school you need to give a lot of energy. You get a lot in return if you feel connected and then you don’t want to leave. If there is a match it is a win for everyone.” (School principal, school 8)

Furthermore, in 8 schools (6 elementary schools and 2 secondary schools), we notice ‘recruitment and selection’ of teachers is only aligned with strategic planning (cf. schools with (S) in Table 3). Hence, these schools are identified as *partial strategic*. More specifically, the interviews indicate that during recruitment and selection specific competencies of teachers are put forward in line with the strategic plan of the school.

“You pay attention to everything. Competencies, yes. But what is very important to me is whether I see the teacher fit into ‘the house’. The identity of this house, do I see a match?” (School principal, school 7)

Yet, in these schools (cf. cases with (S) in Table 3), there are no clear indications that they also try to secure an information-rich recruitment and selection procedure. Actually, in these cases, the recruitment and selection procedure provides insufficient information on the individual needs or desires of teachers. Moreover, information is

transmitted only in one direction: from the teacher-candidate to the school. As a result, teacher candidates may have little opportunity to interact with and form impressions about potential colleagues and students and may receive scant information and a narrow perspective on the school.

“They told me very briefly that this is a school with a specific educational vision. Then they gave me books and stuff that I could read at home. Nothing more. I don't think so. [...] Actually only now [after the training weekend in the 2nd year of appointment] it is a bit clearer what they meant with the vision. In the beginning there is little information.” (Teacher, school 7)

Finally, the minority of schools (i.e. 3 elementary schools and 3 secondary schools) were identified as *nonstrategic*. In general, these schools are characterised by a recruitment and selection procedure in which little to no information is gathered on the needs of teacher candidates or competencies that teachers need in a specific school. The following quotes show, for example, that in these schools often no job interview takes place or that the job interview includes only general questions which do not take into account specific aspects of the school's strategic planning.

“Actually, [name principal] called and asked: ‘Will you come to our school?’. I expected a job interview but there was none. So, I ended up immediately in the class and this was good. I'm not that good in doing application interviews ...” (Teacher, school K)

“They asked which were my strong characteristics. They did not ask my points of improvement. [...]. They also asked why I wanted to become a Latin teacher, which teacher I want to be, ... What did they asked more? They asked some questions about my curriculum vitae, such as my hobbies.” (Teacher, school 10)

“It [the selection interview] took place at the end of the vacation. [...] Actually it was unclear for which job I was interviewed. They told me a lot of things but all with reservation ... I had an interview with all three principals. They never said why with those three. In the beginning I was a bit scared by that but I just answered their questions. [...] They asked for my motivation. More specifically they asked which courses I would like to give outside my subject area.” (Teacher, school 6)

Assignment. When looking at how teachers are assigned to classes, courses or specific tasks within the school, the cross-case analysis shows that more than half of the schools (6 elementary schools and 7 secondary schools) in this study are identified as *strategic* and almost half of the schools as *partial-strategic* (i.e. 6 elementary schools and 5 secondary schools). In other words, in none of the cases we found that teacher assignment is not aligned with strategic planning nor the individual needs of teachers.

The 13 schools which were identified as *strategic* in assignment take specific competencies of teachers into account in line with the strategic plan and pay attention to the individual needs of teachers when assigning them. The interviews within these schools show, for example, that both personal (e.g. team player) and professional (e.g. experience or expertise in one grade or school level) teacher characteristics seem to be important in order to guarantee different aspects of strategic planning in the school. Yet, these schools do not assign teachers to specific classes, courses or tasks without taking into account teachers' willingness to take up this task.

“It is also always related to our annual theme ... in function of the school development plan the working groups are compiled. ... Because I have two school campuses, I received a number of hours from the school board that I use to make policy. ... I now have different people within my core team, each assigned based on their interests and talents. ... Then I consciously chose to appeal to teachers' talents. For example, my third grade teacher is also in my core team. That is, in fact, a teacher who is the leader of our annual theme this year. ... That is someone who has been doing a lot on this theme over the years. ... I then asked her if she liked that. She gets two hours to be the leader in that theme.” (Principal, school D)

“I'm in the working group 'children's rights. I'm one of the leaders of that group ... It was a new working group. ... They asked me if I liked to be part of the group. And, yes, I was willing. ... It is queried every time. I think I'll take that responsibility again.” (Teacher, school D)

Furthermore, Table 3 shows that in the majority of schools (i.e. 8 schools; 6 elementary schools and 2 secondary schools) which were identified as *partial strategic* for 'assignment' individuals needs of teachers are taken into account (cf. schools with (I) in Table 3). The interviews in these schools indicate that in these cases merely teachers' wishes are taken into account by the school.

“In performance appraisal conversations she [the principal] asks questions about assignment. In such a conversation you can express your wishes. [...] In the past there has been some shifts and more specifically in the kindergarten classes but also in the higher classes when someone retired. In such cases the principal asks how you want to change. I don't think the principal chooses that for us. I never encountered that the principal said: 'Now this teacher is assigned to this class'. It is always discussed with teachers.” (Teacher, school H)

“If you decide as principal it will be never good for teachers because then they feel you put someone ahead. I try to prevent this and make sure the choice is made by

them. Such as the choice I was talking about: ‘Will you take up a supportive role in the class, do you want your own classroom or do you want both?’. They can choose and then I can also say afterwards: ‘You have decided’.” (Principal, school H)

Yet, we also identified three secondary schools (i.e. school 2, 7 and 10) in which ‘assignment’ is only driven by strategic planning in the school. As in the strategic schools above, both personal characteristics (e.g. team player) and professional characteristics (e.g. experience or expertise in one grade or school level) are taken into account which are important in order to guarantee strategic planning in the school. Yet, the interviews in these schools indicate that needs of teachers are not taken into account, as is also illustrated in the following quotes of principals:

“One teacher was only assigned to the 1st grade and lost his feeling with students from 2nd grade. I tried to spread this and assigned him to both grades. They don’t appreciate that but sometimes it is necessary.” (Principal, school 2)

“September is always a ‘very hot Indian Summer’ for school leaders. I think all my colleagues [principals] will tell you that. [...] Here they [teachers] were used to the fact that everything could be arranged and fixed [...]. I will never end up with an assignment which is good for everyone but I think that it is very important that teachers learn how to deal with it.” (Principal, school 7)

Teacher evaluation. If we zoom in on how teachers are evaluated in schools, the interviews indicate that exactly half of the schools (i.e. 7 elementary schools and 5 secondary schools) can be identified as *strategic*. This implies that schools invest in classroom visits and feedback conversations in which both strategic planning of the school and individual needs are put forward as foci. The interviews and document analysis (e.g. checklists to evaluate or discuss the classroom observation) in these schools indicate this is often made possible by providing teachers a clear format for classroom visits or classroom walkthroughs, on the one hand, and feedback conversations, on the other hand. The existence of a clear format means that these classroom visits (i.e. observation or walkthrough) do not remain occasionally (i.e. there are clear agreements about the regularity of these observations) and transparent points on which the visit will be focused are communicated to teachers. These points are discussed afterwards and are clearly related to aspects of the school’s strategic planning as well as to aspects of teachers’ personal development plan. Although the interviews suggest that classroom visits and feedback conversations with experienced teachers take place on a less frequently basis than with beginning teachers, it seems that through this HR practice all teachers get the opportunity to work on their personal development plan.

“When I look at last school year, what was the focus? These are things we have taken

from our strategic development plan. [...] Last year the focus was interactive reading to toddlers [...]. We made agreements about the processing of this reading in small groups. Then I plan classroom observations. They also know that. So we actually explored something thoroughly in a staff meeting with all nursery and elementary teachers and then I go to the classrooms and try to map both success factors and growth opportunities. [...] Afterwards I reflect on the observation with the teacher. My first question is also: 'What did you experience as a strong point?' This is always very difficult for teachers. Then we look for growth opportunities and then we search for solutions together. [...]. I should say, I work like this already for a couple of years. [...] Last year I visited everyone and made a report on that. I perceive these pedagogical and didactical aspects as a basis on which the performance appraisal conversation can start." (Principal, school D)

"Last year everyone had a performance appraisal conversation. The focus of this conversation was mainly: 'Where do you see yourself?' [...], 'Do you want to be assigned to the class you are assigned to now?' [...], 'What are your strengths?', 'Where do you have questions about?', 'How do you feel in the team' [...], 'How do you feel towards me as the principal?' [...] I was supervised also [in the first years of assignment] a couple of times through a class room observation by the principal [...] always with a feedback conversation afterwards. [...] In the beginning she often walked through the classroom, possibly up to 3 or 4 times a year. [...] After the observation someone else took over my class so that we could reflect on the observation. [...] She always starts with something positive [...] There were also some points on which I could grow [...]. She took one point on which she would focus in a following observation. In order to see whether I develop." (Teacher, school D)

Furthermore, only 4 schools (i.e. 2 elementary schools and 2 secondary schools) could be identified as *partial strategic*, implying that attention is paid to strategic planning or individual needs through the formative and/or summative evaluation of teachers. Yet, Table 3 shows that all these schools focus on teacher needs instead of strategic planning (cf. schools with (I) in Table 3). In most of these schools classroom visits and feedback conversations are carried out in which principals focus on a formative evaluation of teachers' personal development plan. Although the interviews in these schools indicate that classroom visits and feedback conversations with beginning teachers take place more regularly than with experienced teachers, all teachers seem to get the opportunity to work on their personal development plan.

"Actually we want teachers to develop themselves. In the past we said: 'There is something we notice, we observe you in the classroom or another conversation follows ...'. We followed some professional trainings on that ... Now we say: 'This is our focus, we will work on that together. What do you need for yourself, for you class

or for the playground? What do you need? Someone who supports you within the class? Reading a book? Or do you want time to experiment in you class? It does not matter, you choose yourself'. [...] I plan to ask in the middle of the school year: 'How do you proceed? Can I help you with something? What did you do in the meantime?' [...] The ultimate goal is to engage teachers to develop and to reflect on their development." (Principal, school E)

"Yes, actually on an annual basis [there is a performance appraisal conversation]. [...] Since last year this performance appraisal conversation is a talent interview. [...] I liked that because your strengths are highlighted but also your weak points. How do we deal with that? It was a very positive conversation. [...] At the beginning of this year we had such a conversation again. [...] The intention is to create a personal development plan which will be followed." (Care coordinator, school E)

Finally, 8 schools (i.e. 4 elementary schools and 4 secondary schools) were identified as *nonstrategic* for 'teacher evaluation'. In general, the interviews in these schools indicate that no classroom visits nor feedback conversations take place on a regular basis. As a result, we could not identify a link between the HR practice 'teacher evaluation' and strategic planning of the school or individual needs. In some of these schools the interviews suggest the evaluation of teachers within the school has stopped or there is an intention to evaluate teachers but it hasn't happened yet.

"No, up to now I never had a performance appraisal conversation. I asked for it myself: '[name principal], can I have a performance appraisal conversation? I'm here already for 2 years ...'. It is not too soon, no? [...] Sometimes I think: 'Come on, just take a look in my classroom?'" (Teacher, school J)

"Out of thirty teachers, three asked for a performance appraisal [...] I know there are three teachers willing to do that so I will take up this because they asked for it. There will be something they want to talk to me about. With the other teachers I plan to do performance appraisal conversations but not annually. Formal evaluations ... in my previous school I was tapped on my fingers. I didn't do one ... Honestly ... It is not correct. I'm wrong. I admit that immediately." (Principal, school 6)

When in these schools classroom visits and/or feedback conversations do take place, teacher evaluation occurs only for extreme dysfunctional teachers or teachers (mostly beginning) are evaluated in a solely pro forma way (and based on general standards or criteria) in order to comply with the Flemish teacher evaluation legislation or agreements on teacher evaluation within the school network.

“It is not possible to do that [teacher evaluation]. I do the necessary. Last year I had a teacher in 6th grade who worked part-time in order to care for her baby. I had a beginning teacher, with two years of experience, to do the other part-time. It was a complete disaster. I don’t even know whether this person is still in education ... Those kinds of things I follow up on. Then I do classroom visits and write evaluation reports.[...] Once a year the coordinating principal of the school network wants to carry out classroom observations with me for all new temporary teachers in the school. I’m almost done with that because everyone got awarded the tenure track position [TADD]. [...] I don’t need to go to teachers (such as the one in the third grade) ... I don’t need to go in teachers’ classroom and say: ‘How are you doing here?’ I know how they work. I see the results [of pupils]. You listen to parents, to the environment, ... You know that’s going well.” (Principal, school I)

Professional development. When looking at how schools invest in professional development, the cross-case analysis shows that the majority of schools in this study were identified as *strategic* (i.e. 10 elementary schools and 8 secondary schools). All 6 other schools were identified as *partial-strategic*. This implies that in none of the schools in our study evidence could be found for the fact that professional development activities are completely randomly chosen for the entire team or by the individual teachers. In schools which were identified as strategic in professional development, we notice that schools know how the team will work towards the strategic plan. Moreover, there is an awareness in the school on what is needed for individual teachers’ professional development. In this regard, respondents in these schools pointed to the existence of a clear professional development plan (or ‘nascholingsplan’) within the school. Both the interviews and document analysis showed that in these plans clear links between professional development initiatives (PDI’s) and certain school priorities or goals are present as well as room for initiatives adjusted to teachers’ individual needs or needs of specific groups of teachers. Looking across these schools, we see that an alignment between professional development and strategic planning can be achieved through the organization of internal PDI’s (e.g. pedagogical professional development days / ‘pedagogische studiedagen’) with a focus on clearly defined priorities or goals (e.g. ‘strengthen our evaluation policy’, ‘planning on how to deal with the reform of secondary education’) or on strategic planning in general (e.g. ‘PD day on vision development within the school’).

“We wanted to strive for self-managing, autonomous work groups that also manage, for example, the in-service training budget. We have the total budget and from that budget we – as leadership team – take a part to organize our pedagogical professional development day. The other part of the budget is left for teachers. We have divided this budget taking into account the number of school hours. For example, the subject group physical education: ‘You get 500 euros and it is up to you

to decide what you will do with it. If you think it is important that 500 euros is invested in professional development this year, you will decide on that. [...] Do you think you should save that in order to be able to do something bigger within a few years, then it is your autonomy. You don't have to ask us anymore. You are actually responsible for the lessons and the quality of your lessons'. I don't think I – as a principal – should decide on professional development for subject groups.”
(Principal, school 9)

Moreover, we see that in some of these schools the alignment between professional development and strategic planning occurs by stimulating professional development of specific groups of teachers (e.g. beginning teachers, subject teachers). In some schools, for example, we noticed the group of beginning or new teachers is expected / stimulated to develop professionally in a central topic of strategic planning or to get acquainted with specific aspects of strategic planning (such as the central mission and related vision and values) through the organization of training days on the school's mission and vision. Next to the professional development of beginning teachers we also noticed in some schools that other groups of teachers (e.g. nursery teachers, teachers with a coordinating task, subject teachers or teachers from a specific workgroup) are stimulated in the school to participate in both internal and external professional development initiatives which are focused on topics / themes related to strategic planning.

“In the workgroup ‘Cooperative Learning Strategies’, for example, different colleagues followed a professional development course on that. There are two courses on that: a basic one and an in-depth course. One of the teachers in the group followed the in-depth one and the others will do that in the following years. The same is true for the workgroup ‘reading comprehension’. These workgroups [are formed based on the school's strategic plan] are steered by [name principal]. He receives information on the courses and he sends them to teachers of the different workgroups in order to become an expert in that pedagogical topic.” (School policy supporter, school F)

As stated earlier, only 6 schools (i.e. 2 elementary schools and 4 secondary schools) could be identified as *partial strategic* in professional development. More specifically, Table 3 shows that all these schools focus on teacher needs instead of strategic planning (cf. schools with (I)). Actually in these schools the interviews (and some observations) show priorities for professional development are determined by teachers themselves.

“We usually do that [gaining insight into professional development priorities] through a survey among people, among the teachers themselves. We ask: ‘What do

you need?'. Because every school year has its own needs. The M-decree, for example, has exposed many needs and new methods are often proposed for language or mathematics. We examine what they need per grade, sit together or delve into something." (Principal, school B)

Observation notes - staff meeting (CASE I)

Date: 28/02/2019

Attendees: +/- 20 teachers

The school principal brings the organisation of the internal professional development day for the upcoming year to the table. She asks teachers to give general suggestions about the focus of the internal professional development day for the up-coming year and stresses they can decide on the focus.

While in some schools this approach seems to be taken because 'teacher ownership' in professional development is considered to be important, we also notice that in some schools the alignment of professional development to strategic planning is deliberately postponed to a later phase in the school development plan.

"I think you [as a principal] should try to feel when you can do that [linking school priorities to professional development] and how far you can go. That's the story of the 'elastic string'. You should feel that ... It works like that with students but also with teachers. That's human. I saw that a lot of people have really stretched out their 'string' this year. Me too ... that's because the school has expanded a lot. [...] That's why I limited professional development a bit this year. Yet, in this way I have the space and the opportunity to really organise professional development a bit wider next year because it will be a less busy year for teachers too." (Principal, school 8)

Rewards. When we zoom in on how teachers are rewarded in schools, it is striking to see that less than a quarter of the participating schools (i.e. 1 elementary school and 4 secondary schools) could be identified as *strategic*. This means that in only 5 schools the approach of rewarding teachers is aligned with strategic planning and teacher individual needs. In these five schools we notice that - next to generic rewards (e.g. providing a gift for 'teacher's day' or at the end of the school year, treating teachers with drinks or food during the staff meeting) - teachers' individual successes are rewarded and appreciation is shown for the effort that all teachers (or groups of teachers) invest to accomplish (aspects of) strategic planning within the school. Especially the latter is an important characteristic of the 'strategic' group of schools. Actually, both the interviews and observations show that strategic schools make the alignment between 'rewards' and strategic planning possible by focusing explicitly on priorities / goals, vision or mission during formal or informal moments of appraisal or by celebrating the accomplishment of specific strategic goals. In case 8, for example, it is clear -from both the interviews and an

observation- that staff meetings are used as a tool to appraise teachers for the strive or accomplishment of the strategic plan.

Observation notes - staff meeting (31/08) (CASE 8)

Date: 31/08/2018

Attendees: +/- 140 staff members

In addition to informing teachers about general and practical aspects of the school (e.g. infrastructure, changes in study programme), a large part of the meeting is spent on emphasizing various successes related to strategic planning. Successes are illustrated using photo's in a strong (and also funny) PowerPoint presentation. A clear appreciation is expressed to individual teachers, groups of teachers and the entire school team. In addition, the record number of new student registrations is strongly emphasized by the principal. He clearly indicated that the high number of new registrations is due to the efforts made by the entire team in recent years. In particular, he emphasizes that this is a consequence of speaking 'a common language' within the school, a shared vision on how they want to approach students. The central mission of the school ('paying attention to talents of every pupil') is presented a couple of times as their strong 'brand'. The principal says this brand has been recognized and appreciated by parents and externals. Moreover, the principal repeats the central mission (and the values linked to it) several times during the staff meeting using a visual language, photos and videos. Everyone in the room listens attentive and teachers are amused several times by what the principal says.

Moreover, we encountered in 3 schools (i.e. case D, 3 and 4) that certain aspects within strategic planning of schools were related to teachers' wellbeing (e.g. the focus on values such as 'the importance of informal meeting'; the goal to be a 'warm team'). Hence, in these schools appraising and complimenting teachers is actually a goal on its own.

"Appreciating teachers is highly important, not only for beginning teachers. It is important for all teachers. Actually, it is our school vision. We want to focus on the wellbeing of pupils but also of teachers. Actually, this is our school: the 'Happy at school'-emotion. This is the leading principle in our school." (Principal, school D)

"I feel rewarded by my children, by parents and the principal. The principal praises teachers in a subtle way. For example, I bought a greeting card for a pupil who left my classroom. She took the card and put on a post-it with the following note: 'Thank you, teacher, to think about that. 'Happy at school' [the central mission] for every child'. Such small things ... Or she sends a text message or on a difficult day she comes to me and says: 'I'll give you a hug, you deserve this'." (Teacher, school D)

Furthermore, the majority of schools (9 elementary schools and 7 secondary schools) could be identified as *partial strategic* in rewarding teachers, implying that in

these schools individual teachers are rewarded. Yet, in these schools evidence is lacking for the alignment with strategic planning. In the first place, the cross-case analysis shows that in these schools individual teachers get rewarded in a direct way by receiving an oral or a written appreciation (e.g. greeting card / e-mail / text message / staff communication in which a compliment is given). It is clear that oral appreciation is given during both formal (e.g. performance appraisal conversations) and informal moments (e.g. in the corridor; in the teacher room; after school activities).

“Actually I reward my teachers by simply saying: ‘You are doing great! Good job, congratulations!’ I’m not able to reward them materially but I say: ‘What you did was nice’ [...] Often also by e-mail ... For example, after the grandparent party I go to the nursery teachers and say: ‘It was again fantastic. Thank you for what you’ve done.’” (Principal, school C)

“At this school – it was something small – everyone received a Christmas card with a personal message. I think this was a very nice gesture of the principal because there are a lot of teachers in this school. [...] On my card she wrote that I’m a hard working teacher and that I should take it easy because I’m pregnant” (Teacher, school G)

In the second place, we see that in these schools (also) attention is paid to rewarding individual teachers in a more indirect way. In this context the interviews indicate that by experiencing that needs and/or wishes are taken into account (e.g. related to assignment), by receiving autonomy or by getting chances to stay within the school teachers feel individually rewarded.

“I feel rewarded by the chances I get to experiment. [...] During the last years I proved I want to work hard for this school. I developed myself professionally. The principal trusted me in the things I worked on [referring to the implementation of team teaching]. Actually, I always get ‘carte blanche’. [...] I experience those things as a real appreciation for the efforts I did.” (Teacher/mentor – school 12)

“I also felt that I could stay. I never experienced job insecurity or asked myself: ‘Are they satisfied with my work?’. [...] It has been always clear for me. I know this also for the upcoming year. I’ll have a contract in this school and they hope I’ll get tenured soon. They say they would help me with that. That’s also a big thing in rewarding teachers, no?” (Teacher, school 11)

Finally, in 3 schools (i.e. I, K, 10) we noticed rewards are not aligned with strategic planning nor individual needs of teachers. Actually, in these schools also generic rewards (e.g. a present for ‘teachers’ day’; a present at the end of the school year; sweet treat during staff meetings) are given. Yet, no conclusive evidence could be found for the fact individual teachers feel (directly or indirectly) rewarded enough nor for the fact that the

strive for or accomplishment of the strategic plan within the school is appreciated. It is striking that in all four schools various respondents (i.e. both the principal, principal team and teachers) indicate that within the school there is a consciousness that this HR practice could be strengthened in the future.

“Sometimes I have the feeling I should reward my teachers more often in an ‘official’ way. That’s my weakness. When I walk through a classroom I ask the children sometimes: ‘Does teacher [name] behave?’ (laughs) When the pupils say: ‘Yes, he is funny’. Then, indirectly, I’m complimenting him, no?’ [...] When it is ‘teacher’s day’ I buy something. Always something small because I don’t have the budget for it. Or, what did I do more? When there is a meeting, but that is for every teacher, I print a placemat on which I put: ‘Thank you for being here’. (Principal, school I)

“She [principal] is like that ... She has difficulties with rewarding teachers. We experience a big difference compared to the last three years [when the adjunct-principal was still in the school who exceeded in rewarding teachers]. She tries to appraise teacher but often in such a wrong way ... I often say to her afterwards: ‘Why did you say that like that?’. And then she is surprised ... [...] I try to compliment her [the principal] but then I also experience she cannot accept compliments.” (Care coordinator / policy supporter, school K)

“Actually, you have to beg to hear that you are doing well. They [referring to the principal team] compliment us -as a team- on staff meetings. And, yes, that’s true. We are a strong team ... but I miss a personal motivation, such as: ‘You are doing great or you’ve done that in a good way’. [...] According to me, a lot of teachers would appreciate that they would say that spontaneously ... or that they would eat sometimes together with us in the teacher room ...” (Teacher, school 10)

Research question 2: Which internal context factors related to the school’s structure hamper and/or aid schools in SHRM?

As stated above, we collected information on hampering and aiding context factors related to the HR practices under investigation. Table 7³ shows which internal context factors were mentioned by respondents per school as important for the HR practices. Here we notice that 8 schools do not mention any hampering or aiding internal context factors related to HR practices in their schools. However, 16 schools do mention such factors. None of these schools mention hampering or aiding factors related to the

³ This table can be found at the back of this report.

HR practice ‘Rewards’. For all other HR-practices such factors are mentioned: the most for recruitment and selection (3 times aiding, 11 times hampering); teacher evaluation (1 time aiding and 8 times hampering); then for professional development (7 times aiding, 1 time hampering); followed by assignment (1 aiding and 6 times hampering).

Table 8 offers an overview of the aiding and hampering factors. In total 15 internal factors were mentioned: 6 aiding factors and 9 hampering context factors. Out of the 15 internal factors, 5 factors were mentioned as hampering/ aiding for 2 or more HR practices (i.e. collaboration in school network, autonomy by school board, widely geographically spread school network, cultural differences in school network and school size). In what follows, we will first discuss these aiding factors and then the hampering factors in detail.

Table 8: Overview of hampering/aiding internal context factors for HR practices

Aiding internal context factors	Number of schools per HR practice
1) Collaboration in school network	2 schools for Recruitment and selection 1 school for Assignment 3 school for Professional development
2) Autonomy by school board	1 school for Recruitment and selection 4 schools for Teacher evaluation
3) Support by school board	4 schools for Teacher evaluation
4) School network mentor	2 schools for Professional development
5) Extra means from school board	1 school for Professional development
6) Collaboration with campus schools	1 school for Professional development
Hampering internal context factors	Number of schools per HR practice
1) Widely geographically spread school network	3 schools for Recruitment and selection 1 school for Assignment
2) School board registration of teacher candidates	3 schools for Recruitment and selection
3) Cultural differences in school network	2 schools for Recruitment and selection 1 school for Assignment
4) School size	2 schools for Assignment 1 school for Teacher evaluation
5) School location	2 schools for Recruitment and selection
6) School type	1 school for Recruitment and selection
7) Declining student number	1 school for Assignment
8) Collaboration with campus schools	1 school for Assignment
9) School network mentor	1 school for Professional development

Aiding factor 1: Collaboration in school network. Four different elementary schools mention their collaboration with the school network as aiding for SHRM. This is not mentioned in secondary schools. In two schools this aid is perceived for two different HR practices, which indicates that there is a stronger collaboration for HR in these school

networks. In three different schools the collaboration is experienced as beneficial for professional development. These schools organize mutual professional development events for the schools of their network in which they invest in sharing practices among teachers across the schools.

“The school network stimulates more and more that we gather with teachers from the same grade to share experiences. We also would like to continue this. We feel that it is more useful to share experiences among teachers than to go to an external professional development course.” (Teacher, school B)

They mention that schools often face the same challenges (strategic planning) and that in this regard, it is efficient to invest in mutual professional development.

“In the morning we have a mutual part. We choose ZILL⁴ this year so that everybody gets the same information at the same time. And in the afternoon, we created workshops. Workshops that were given by our own teachers.” (Principal, school E)

The mutual professional development events of the school network are added with school specific professional development that can be related to school specific strategic goals or individual teacher needs.

Two schools indicate that the school network collaboration for recruitment and selection is helpful. In both schools they recruit and select at the school network level. Both school leaders are very positive about this because they believe that it is more efficient (by sharing HR expertise and in times of teacher shortage) to do this together in comparison to every school recruiting and selecting on its own:

“I’m very happy that it is centralized. Why? They have more experience on HR and recruitment. There are specifics for the school which I can communicate with the commission and the coordinating principal. Also, the previous mentor is part of the commission. Those two know our school regarding school culture. But they can also compare certain things. They have seen a bunch of candidates and they can evaluate the candidates better than I can.” (Principal, school A)

In one of the school networks the coordinating principal of this network knows all the schools of the network very well which allows him to make strategic decisions about which teacher would fit in which school. In the other school, they try to match candidates to specific assignments in the different schools (e.g. School A needs a first grade teacher:

⁴ ZILL is a new curriculum that is implemented by KOV for all elementary schools of KOV. ZILL is a strategic priority in all KOV schools for the moment.

which candidate has experience in first grade?).

“Certain schools have grade classes. If a candidate then indicates in the conversation: ‘I have difficulties with that’. That is information that we keep track of. Also, French, if you need a teacher for the third grade, but they can’t teach French... Those kind of things matter for selection.” (Coordinating principal, school I)

One school also collaborates for assignment with the schools in the school network by planning a meeting to discuss which teachers cannot have an assignment in the same school the following school year and which schools have vacancies for the following school year. Then they try to match these teachers and the vacancies by taking into account which teacher would function best in the vacancy and the school.

“On Monday and Tuesday, we have two days of planning. We gather with all principals to discuss assignment. We try to continue the assignment of teachers that are in the right place, but we also look at: ‘What do you need? Which profile do you need?’ and ‘What do I have left?’ ” (Coordinating principal, school E)

Aiding factor 2: Autonomy by school board. Mainly in light of teacher evaluation, schools (1 elementary school and 3 secondary schools) mention to appreciate the autonomy they receive of the school board. In Flanders, the school board is the official employer of teachers. However, the school principal is the main evaluator of teachers. If school principals feel they can perform teacher evaluation autonomously without interference of the school board, they appreciate this autonomy:

“You need to receive trust: ‘Principal, you will take care of it in your school.’ I find that very important. That autonomy. ‘It is your school: go ahead.’ ” (Principal, school 6)

Moreover, one school also mentions to appreciate this autonomy when it comes to recruiting and selecting teachers. This principal cooperates for this recruitment and selection at the school network level in which schools from other school boards also cooperate. Therefore, it is important that the different school boards grant autonomy to their principal to cooperate in the school network.

“That autonomy is present! If a school functions well, the board will give trust. ... Our seven schools [of the school network], as principals, we get along well. And that helps. If you reach agreements, it is easier to bring them to the school board. It is logical that when we decide something together and I bring it to the meeting of the school boards, they will say: ‘who are we to counter that?’” (Coordinating principal, School A)

Aiding factor 3: Support by school board. We notice that for four schools, the support of their school board for teacher evaluation seems to be important. This is mainly related to the support school leaders experience when there are complaints about teacher evaluation from teachers. For three principals, the importance of this support goes hand in hand with the autonomy they receive of the school board:

“We have very high autonomy. Unless there is a conflict and they have to mediate. They do that really well. You get support from all sides. That is no problem. ... They said at a certain time: ‘We trust you! Make sure you can explain why you proceeded a certain way, and we don’t need to know more.’” (Principal, school 5)

Aiding factor 4: School network mentor. Two elementary schools have a school network mentor for the beginning teachers in the school. They feel this is an aid because by adding up the means for mentoring across schools of the network, they can invest more in the professional development of beginning teachers by assigning an experienced teacher that took specific training to become a mentor.

“Beginning teachers are followed by a mentor. That really makes us happy: that we kept on organizing this, although the means for a mentor were abolished. ... before the means stayed in the school. A big school had three mentor hours. A small school one... this fragmentation did not pay off.” (Coordinating principal, school A)

In both cases, the mentor also makes special efforts to know the different schools in the school network and to help beginning teachers within the context of the different schools.

“I work less from my office. I go every day to a school and I’m present in the teacher room. I work there. I’m present during coffee breaks and lunch. ... I think it is very important to be visible and to have contacts in the schools. ... Also, beforehand, I had conversations with every principal to see: ‘What are your priorities? What do you find important for beginners?’ ” (Mentor, school E)

Also, the mentor gathers the beginning teachers across schools for intervisions. By doing this, even teachers that are the only beginning teacher in the school, can share experiences with other beginning teachers within the school network.

“I found it useful to share experiences with other beginners. Which problems do they have? How do they solve things? Therefore those meetings were very useful. Just to look for solutions for problems I am faced with every day...” (Teacher, school A)

Aiding factor 5: Extra means from school board. One elementary school mentions that the school board invests in professional development which allows the school to

tackle the problem of a shortage of means for professional development (see also the external factors mentioned later).

“The budget [that schools receive of the government for professional development] is ridiculous. The school board is really friendly to see the importance of professional development and hence, to equal the budget to the needs. That is a large investment.” (Principal, school F)

Aiding factor 6: Collaboration with campus schools. Related to the collaboration of elementary schools in school networks regarding professional development, one secondary school reports collaboration with two other schools located at the same campus. They plan to make a mutual professional development plan and in one subject department, colleagues from all campus school work together:

“Mainly to share materials: evaluations, courses, and to develop materials. So we don’t stand still with the materials we are working with now, but we move along, with the input of others.” (Teacher, school 3)

Hampering factor 1: Widely geographically spread school network. Although several schools report the collaboration in the school network as an aiding factor, we notice that other schools (both elementary and secondary) report that the school network is not helpful in their case because schools of the school network are too widely geographically spread. For three schools, this is the case for recruitment and selection. One of these schools also mentions this related to assignment. This is mainly a hindering factor because it causes inconvenience for teachers to work in several schools of the school network. This hinders schools to recruit/select/assign teachers that also work in other schools of the school network.

“It is not feasible. If you are a school network located in one city: that is easy. Than you can easily consult one another. We do it. We have a meeting once a month. But it is just not realistic: sending a teacher from [city X] to here? That is a punishment!” (Principal, school 12)

In Flanders, the school network is important for gaining tenure: when teachers work 400 days in schools of the school network, they obtain the possibility for a more fixed position within this school network. Hence, school networks which are widely geographically spread are less attractive for teachers and teacher candidates in the long term.

Hampering factor 2: School board registration of teacher candidates. Three schools (one elementary and two secondary) mention that their school board requires a central registration of teacher candidates directly with the school board. Candidates that

are not centrally registrated cannot be recruited/selected. This hampers schools in their autonomy to select the candidates they prefer.

“What is really annoying, is: our school board is a public governing agency and hence, works with a recruitment reserve. You are always obliged to recruit teachers from that reserve. There is no sufficient control of the quality of candidates in that reserve. ... because I know which profile I want for my school, I am more severe. We cannot select a candidate spontaneously. No, we have to send them to the school board who puts them in the reserve. By then, that candidate has long found another school!”
(Principal, school 3)

Hampering factor 3: Cultural differences in school network. Two schools (one elementary and one secondary) also specifically refer to the cultural differences within the school network that hampers recruitment/selection. Related to what is described in hampering factor 1, this causes inconveniences for teachers to work in different schools of the school network, which makes the schools of the school network less attractive for teachers and teacher candidates. It is probably not a coincidence that these two schools are the same schools that also mentioned hampering factor 1 ‘widely geographically spread school network’. This is also related to the umbrella organization to which these schools belong (POV and OVSG) which have fewer schools in Flanders and their schools are also located further away from one another.

“It are all such different schools. We have an art school, a school for agriculture,... We are the only small general education school. We don’t have many commonalities. ... A typical example: I had a full time teacher that lost teaching hours here. A typical general education teacher. She needed to go to the agriculture school. Does not fit there. She cried on Tuesday.” (Principal, school 12)

Hampering factor 4: School size. Three schools (one elementary and two secondary schools) mention school size as a hampering factor for SHRM. For assignment, we notice that the smallest elementary and the smallest secondary school in our sample find it difficult because of their size. They mainly mention that it hinders them in taking into account the individual needs of teachers. Because the school is that small, they cannot easily change teacher assignment, even if teachers indicate they would like to change (e.g. grade, course).

“We are a small team. We don’t have a lot of possibilities. ... I think we have stability now. Everybody is well placed. ... they are now where their talents and capacities match. ... The least popular is the first grade. For the moment, we have a pro in there, but how long will he want to do that?” (Principal, school B)

“For the school organization, that is the best, but not always for you personally... Personally, I would like to change, do something different for a while. ... I would really like to give different courses. But that is not realistic.” (Teacher, school 2)

One secondary school, not by coincidence the largest one in our sample, mentions school size as a hampering factor for teacher evaluation. Although the school involves every leadership team member that can officially be a teacher evaluator, they still experience the amount of teachers to be evaluated per evaluator as too large.

“Well, we do have large groups of teachers. I have 40 teachers [of which I’m the evaluator]. So it is a matter of trying to see everybody a couple of times. It barely works out. I did finish the cycle with five, six teachers. That means two feedback conversations and one evaluation conference in four years’ time. But for the others, I did not succeed.” (Principal, school 4)

Hampering factor 5: School location. Two rural schools (one elementary and one secondary) see their school’s location as a hampering factor for recruitment and selection. We notice here that both schools are in a typical situation, namely both are very close to the country border which makes it difficult for them to find enough teacher candidates for their school.

“It is a disaster. I can’t ‘select’. I have to be happy if I have someone that can teach. ... We are in a corner here [of the country]. I cannot pull them from the sea!” (Principal, school 1)

Hampering factor 6: School type. One secondary school explicitly mentions the disadvantage of being a school with a technical/professional profile for recruitment/selection. Certain teacher candidates have prejudices against this type of school and prefer to teach in a general education school.

“We are a technical, practical school. Each school has its own culture. Some feel well in our culture, others feel better in a different culture. There are general education schools that have a totally different culture. And well, if teachers of those schools have to teach here, than they sometimes experience this as a punishment. It bothers me, because they are given a nice opportunity to teach. ... Sometimes they think it is different, but that is not always the case. But if one thinks it is different, that is not the good mindset to enter the school.” (Principal, school 1)

Hampering factor 7: Declining student number. One secondary school deals with a declining student number, not only in the school, but also in the entire school network. This means that all teachers that did not gain tenure yet are slowly disappearing from the school. The principal indicates to struggle with this because he would like to keep good

teachers in the school but does not have the opportunity to do so.

“I had a conversation with a number of teachers: ‘Your job is at risk because of re-assignment [of tenured teachers of other schools in the school network]. I advise you to apply to other schools. If you get an offer, please contact me first, maybe by then the situation is different.’ ... I hardly have any temporary teachers left.” (Principal, school 5)

Hampering factor 8: Collaboration with campus schools. One school is struggling with the collaboration with a campus school regarding assignment. This secondary school used to have its own campus, but last school year another school of the same school board moved to this campus. This caused a lot of changes (e.g. changes of grades in which teachers teach) concerning teacher assignment in the school which caused a lot of stress among the teachers.

“Bad lesson schedules, wishes regarding assignment that could not be granted. Assignments that changed. That is the core. If you touch that, you know there will be dissatisfaction” (Principal, school 7)

This is also related to the different culture of both campus schools:

“It is a different culture. If we say to a student: ‘Please pick up that paper’, then a student of our school will say ‘Yes, ma’am’. A student of the other school will say: ‘why?’. You have a teacher team that is used to students who pick up the paper and that are now confronted with students who say ‘why’.” (Principal, school 7)

Hampering factor 9: School network mentor. In contrast to what is described above related to aiding factor 4: school network mentor, one elementary school in our sample experiences the school network mentor as a hampering factor. This is mainly caused by the fact that the mentor herself does not know the school enough to be an asset in the professional development of beginning teachers. The mentor herself is new and although she tries her best, it might take her a longer period to gain sufficient knowledge about the school to be able to help beginning teachers in their class practice within this specific school.

“We, as principals, wanted those means for mentoring in our own school. Because, you as a school know your vision, how you work. If you have an internal mentor, it works the best. But our coordinating principal has decided otherwise. He wanted to collect all means and have a full time mentor that works for different schools. ... I am concerned about that. I’m afraid there will be two different tracks in the mentoring. For example, we use ‘explicit direct instruction’. We have worked on that for years. I did classroom visits, gave feedback so my teachers would use that effectively. But

someone that does not start from that base? I'm anxious about that." (Principal, school D)

"She [the mentor] is a very nice person, so I'm at ease when she comes, but of course, she does not know the school that well. Not like X. So I just ask a lot to X. Otherwise I have to type an email [to the mentor], and then she has to inquire about my question, while I can just ask it directly here. She [the mentor] also has that many schools." (Teacher, school D)

Research question 3: Which external context factors hamper and/or aid schools in SHRM?

Related to external context factors, almost all schools in the sample mention aiding or hampering factors for SHRM. Although we notice that certain schools mention only one factor while others mention several factors. Table 9⁵ provides an overview per school of which variables were mentioned. In this Table, it can also be observed that aiding or hampering factors are present for all investigated HR practices in this study: the most for recruitment and selection (7 times aiding, 29 times hampering); then for professional development (0 times aiding, 21 times hampering); followed by teacher evaluation (0 times aiding and 19 hampering); assignment (0 aiding and 15 times hampering) and rewards (7 times aiding and 4 times hampering). Table 10 offers an overview of the aiding and hampering external context factors. In total 16 external context factors were mentioned: 3 aiding context factors and 13 hampering context factors. Out of the 16 external factors only one factor was mentioned as hampering for more than 2 HR practices (i.e. 'shorter period to gain TADD'). In what follows, we will first discuss these aiding factors and then the hampering factors in detail.

Table 10: Overview of hampering/aiding external context factors for HR practices

Aiding external context factors	Number of schools per HR practice
1) Teacher platform	7 schools for Recruitment and selection
2) BPT-hours	4 schools for Rewards
3) Holidays	3 schools for Rewards
Hampering external context factors	Number of schools per HR practice
1) Shorter period to gain TADD	9 schools for Teacher evaluation 9 schools for Professional development
2) Teacher shortage	14 schools for Recruitment and selection

⁵ This table can be found at the back of this report.

3) Teacher evaluation legislation	10 schools for Teacher evaluation
4) Teacher platform	8 schools for Recruitment and selection
5) Quality of teacher candidates	7 schools for Recruitment and selection
6) Means for professional development	6 schools for Professional development
7) Means for induction	6 schools for Professional development
8) Late student enrollment	4 schools for Assignment
9) Flat career	4 schools for Assignment
10) Compensation in comparison to private sector	4 schools for Rewards
11) Competence certificates	3 school for Assignment
12) Request for leave/absence	2 schools for Assignment
13) Assignment to school	2 schools for Assignment

Aiding factor 1: Teacher platform. Since school year 2018-2019, a teacher platform was installed by the Ministry of education. This teacher platform grants school networks the possibility to recruit extra teachers who get a contract from October 1, 2018 until June 30, 2019 in the school network. These teachers could be used to replace absent teachers or, when no replacement is needed, fulfil useful pedagogical tasks. The aim of this teacher platform was to create more job security for beginning teachers. Teacher platforms were mainly present in almost all school networks in elementary education and in a few selected school networks in secondary education. We observe in our study that 7 schools (6 elementary schools and 1 secondary school) find this an aid for recruitment and selection. Principals mainly point to the possibility of candidates to get to know several schools and also to be able to offer a more attractive job to beginning teachers.

“For beginning teachers it is good to come in different schools, to see a lot. They can steal with their eyes.” (Principal, school I)

“Because we can add up the means and divide better. If one school has 12 hours and another has 7 hours ... Candidates don’t apply for that. But they do if you can say: ‘We have a full time for the entire school year in two schools.’” (Principal, school K)

“I thought that when I would go in the teacher platform, that would give me the opportunity to come in different classes, learn from different teachers and how they work. So I was excited to be in the teacher platform.” (Teacher, school E)

Aiding factor 2: BPT-hours. Three secondary schools and one elementary school perceive the possibility to grant BPT-hours to teachers as aiding for rewarding teachers. In Flanders, school can convert teaching hours to BPT-hours. These BPT-hours are used for ‘special pedagogical tasks’ within the school. We see that these hours are used to compensate a teacher for e.g. being a mentor or a coordinator in the school. Two principals find these hours necessary to compensate teachers for taking up extra tasks in

the school:

“In some cases people receive BPT-hours. The teachers who make the teaching schedules for example. You have to do that. They cannot do that additionally, for the moment [a few days before the start of the school year] they are already working for two weeks. They also make the exam schedules. You try to compensate that this way.” (Principal, school 2)

These extra tasks are sometimes also related to the strategic priorities of the school:

“The teachers who started CLIL⁶ were compensated by the fact that they were not responsible for a class and they received one or two BPT-hours, depending on the course they had to prepare. For example, for geography, there is nothing available. ... That person had to find out everything himself, so he got BPT-hours.” (Principal, school 6)

Aiding factor 3: Holidays. Three schools point at the favorable influence of Holidays as a reward for teachers. This is especially mentioned in light of being attractive as a school in the case of teachers who used to work in the private sector. For those teachers, in comparison to the private sector, the number of Holidays is high. It is also mentioned as one of the few ‘Rewards’ inherent to the education sector. Principals and teachers feel this reward is necessary to keep teachers in the job.

“My wage is a lot lower now. I couldn’t transfer my years of experience, so I lose a couple of hundred euro’s a month. But you get other rewards. I see my children more now. My son is also in this school. You have the holidays. You need the holidays as a teacher! But it is a nice reward. So there are other things instead of the financial.” (Teacher, school A)

Hampering factor 1: Shorter period to gain TADD. From September 2019 onwards, the rules regarding TADD changed in Flanders. Before this date, teachers had to work at least 600 days in one school network to gain a more fixed contract in the schools of that school network. This period shortens in September 2019 to 400 days. At that point, the evaluator of the teacher can provide an evaluation of the performance of the teacher. When there is no explicit negative evaluation of the teacher, the teacher gains the right to have a more fixed contract the next school year. The majority of principals in our sample is not favoring this new legislation. On the one hand, 9 principals (three in elementary and 6 in secondary schools) mention this as hampering for teacher

⁶ Content and Language Integrated Learning

evaluation. They feel it is not feasible as an evaluator to be able to thoroughly evaluate a teacher based on 400 days of performance in the school (or school network).

“Sometimes in the first year, they have scattered assignments which doesn’t allow you to properly evaluate them. You don’t have time to give them give them feedback to improve. ... It is difficult to decide in such a short time period. You are stuck with them if it is not okay.” (Principal, school K)

“This means that in their second year it is already ‘hit or miss’. If you have someone that functions well from the beginning on, than it is good. If it is really bad, than you also notice that. But you also have tightrope walkers: you have to give them a change, you go through a process with them and you have to be able to see the evolution. Then it is difficult!” (Principal, school 11)

On the other hand, 9 principals (2 in elementary and 7 in secondary schools) also highlight this from the viewpoint of the professional development of the beginning teacher. They feel teachers don’t get sufficient time to evolve, grow as a teacher.

“They just don’t get opportunities to grow. We ourselves did also start in education and my first two, three years were not as when I had ten years of experience. You have to be able to grow and learn to manage your class. In your first year that is difficult. Some have it and it works and for others it works if they can grow, but the risk is too big and if there are any doubts you decide against the candidate at that point.” (Principal, school 9)

“The fact that they shortened that period is not an advantage for young teachers. As a principal, you have to decide really fast. The power of your team and the identity of your team is essential for the school and it’s policy. ... If you have any doubts, you say ‘no’. While, if you would have had two or three years, or a growth path of five years, ... then there would be phases. Now, it is all or nothing in a short period.” (Principal, school 7)

Hampering factor 2: Teacher shortage. More than half of the schools in our sample (5 elementary and 9 secondary schools) explicitly mention how teacher shortage hampers them for recruitment and selection. In elementary schools this teacher shortage is mainly focused on elementary school teachers and less on pre-elementary teachers.

“There are too many pre-elementary teachers and not enough jobs. That is the reason that I had 19 jobs in three years’ time ... Although now, I can imagine that it is more difficult to find someone, because a lot of pre-elementary teachers are assigned in elementary education.” (Teacher, school J)

In secondary schools the shortage is the most pressing for technical profiles, but is also noticeable for general courses.

“I have to replace an agricultural teacher for a full time assignment of four weeks because he needs surgery. I don’t have any candidate at the moment. No one! We will internally shift some teachers. I don’t really know yet how I will solve it. Agriculture is difficult to find. Also for French it is not easy to find replacement.” (Principal, school 11).

Both in elementary and secondary education, school leaders mention that it is still feasible to recruit and select teachers at the end of the school year for the next school year. Although the amount of candidates also declines, principals still have several candidates to choose from for the most assignments. However, when teachers need to be replaced in the course of the school year, it is really troublesome to find at least one candidate. Often no one is available.

“If I know by the end of the school year I will need someone in September, I plan selections really fast. And then, most of the times, I will find someone. It is more difficult if you need someone in the course of the school year. Like last school year, we received extra teaching hours because we had more pupils on October 1st than on February 1st. And then, that really is a quest!” (Principal, school D).

“Today [in the middle of the school year] we have a lot of job positions that are not filled. And so, our pedagogical project is also on the line. We are of course convinced of it, but often we don’t have any choice and we need to take in whoever candidates” (Principal, school 4)

Hampering factor 3: Teacher evaluation legislation. Mainly in secondary education, principals find the legislation for teacher evaluation hampering. 9 secondary school leaders mention this. Only 1 elementary school leader also mentions this explicitly. The main argument that school leaders give is the long and difficult procedure for a negative teacher evaluation.

“We resign ourselves that we don’t give negative evaluations. We had two teachers who could have been negatively evaluated, but they were at the end of their career. We don’t do that. We try to coach, but to make a whole procedure out of it. No, we don’t do that. There is no point. Than you only send one another to the legal procedure and in the end, you have a hard time proving things...” (Principal, school 10)

In this regard, school leaders choose to mainly focus on formative conversations with teachers in which they provide feedback. They find this useful and important, but

often choose not to evaluate teachers in a formal way for efficiency reasons.

“The difference between a formative and a summative conversation, I still have difficulties to see that difference. For me, it is about the conversation itself and the motivation, to aim higher.” (Principal, school 5)

Hampering factor 4: Teacher platform. As described above (see aiding factor 1), the teacher platform is considered to be positive by school principals for two reasons: schools can offer teacher candidates a more attractive job (from October until June) and it offers candidates the opportunity to get to know the schools in the school network. However, we also observe that 6 elementary schools and 2 secondary schools also mention the downside of the teacher platform for recruitment and selection. Often the same principal mentions the positive and negative aspects together. These negative aspects are twofold:

1) the teacher platform causes the teacher shortage to be worse;

“In the beginning of the school year, all schools are looking for teachers for the teacher platform. They find those teachers and these teachers start, but if you need someone in the middle of the school year, there is nobody because everybody is in a teacher platform. And the frustrating thing is: teachers are in a teacher platform doing useful pedagogical tasks, while you need someone to teach and can't find anybody.” (Principal, school L)

2) the teacher platform does not contribute to the wellbeing of the teachers who are in it.

“The girl doesn't know sometimes where she will be next Tuesday. That is not favorable for beginners!” (Principal, school H)

“Why do young teachers give up? Today they are in one school, tomorrow in the other school. Then this assignment, then that assignment. It drives them crazy!” (Principal, school 12)

We also notice this is confirmed by teachers who are in the teacher platform and indicate that they would prefer to be in one school as a teacher.

“Try to make the best of it... It is very diverse, but it is fun in the end. I will learn a lot, but if I could choose I would like to go back to a regular class.” (Teacher, school I)

Hampering factor 5: Quality of teacher candidates. Principals and teachers (4 in elementary and 3 in secondary education) indicate that the quality of teacher candidates declines which hampers them for recruitment and selection.

“You got new ideas of student teachers before. That was the case when we did internships. Now, when you have a student teacher, that is not the case anymore. I want to get new ideas as well. You see it is declining. I want to help educate them. That drive ... They don’t have that conviction anymore.” (Teacher, school J)

“If you need to recruit teachers with qualities, that is difficult. We now planned to have two selection rounds, but we had to organize a third, because the people who candidate did not meet our quality standards.” (Principal, school A)

“I always chose for education. When they asked me as a little boy: ‘What do you want to be?’ Not fire brigade, no a teacher! But what do we see now? Students for whom it is their second or third choice. They start at university and then [when that doesn’t work], we will go for bachelor in education. It is not a positive choice!” (Principal, school 12)

Hampering factor 6: Means for professional development. 6 schools (three elementary and three secondary) perceive the means for professional development as too low.

“You have ‘the day of Dutch’ which is organized by X. If I’m not mistaking it is 90 to 95 euro per person for one session. The budget for professional development is too low. We have 10 or 11 teachers Dutch in this school. We can hardly go with two teachers [to that training].” (Teacher, school 9)

“We have a lot of critique on the budget for professional development. That is really insufficient! They say all the time: ‘Teachers have to professionally develop!’ and I think it should be part of the job to do so. ... It should be obligated. And if so, than we would have to get means for that. ... But now, we cannot oblige it with the current budget.” (Principal, school 1)

“Sometimes it can be that it [taking a professional development course] is not feasible. ... because it is too hard to replace me or because of the budget.” (Teachers, school D)

What this last teacher says, is also mentioned in the other schools: namely, sometimes teachers cannot go to a training or course because it is not possible to replace them in their class room, besides problems with the budget.

Hampering factor 7: Means for induction. From 1 September 2019 onwards, schools receive means to install induction for beginning teachers from the Ministry of education. Hence these means were not available at the time of the study. 6 schools (2 elementary and 4 secondary schools) explicitly mentioned that the absence of these means was hampering for the professional development of beginning teachers.

“The abolishment of the mentor hours is a pity. You can’t underestimate what is expected of those people [beginning teachers].” (Principal, school 9)

“We did it [mentorship for beginners] before it was obligated. Now, there are no more hours. We still do it, but it is not obliged. It is expected. That is typical: it is expected, but there are not more hours. It is useful! I really thought: ‘why do they abolish this, because it works?’ ” (Principal, school 12)

Hampering factor 8: Late student enrollment. In four secondary schools, it is mentioned that students enroll late (e.g. by the end of August or even in September) which causes difficulties concerning teacher assignment. We notice this is mainly mentioned in schools with a technical profile. These principals indicate that the classes for practical courses are often smaller and a few students less or extra can make a difference for the assignment (e.g. one or two groups with one or two teachers).

“After August 15, we still have a huge amount of students that enroll. To give an example, last year, we enrolled over 60 students in August. A lot of students who don’t know yet what courses they will choose: ‘will I choose mechanics or electricity?’. And they tell us after August 15. That makes it hard [for timely teacher assignment].” (Principal, school 9)

Hampering factor 9: Flat career. Two elementary and two secondary schools mention the disadvantages of having a ‘flat career’ as a teacher for assignment: i.e. they refer to the lack of possibilities for task or function differentiation as a teacher.

“Everybody would like to be out of the classroom. But that is education. ‘I would like to be in a care function, I would like to do administration’. I can’t do that. I can’t do magic.” (Principal, school B)

“I don’t have a lot of possibilities to change. For example, M., she gives French in grade five and six of general education. She would like to give French in practical education, but then my puzzle doesn’t match.” (Principal, school 2)

Hampering factor 10: Compensation in comparison to private sector. Schools (two elementary and two secondary) that have experiences with side entrance of teachers that worked in the private sector before, notice that the compensations that

schools can offer are not competitive in comparison with what the private sector can offer as rewards. This deals with both financial and material compensations: e.g. the wages in education are often lower than in the private sector (especially since side entrance teachers are not always granted years of experience when they enter the teaching profession), also schools cannot give a cell phone or car as the private sector often offers. Especially in times where economically the job market is doing well, it is not easy to attract experienced, technically skilled persons to education.

“From the private sector we receive questions about students of ours who did internships. ... That means that potentially good teachers are taken away from us. We have to be attentive to that and perhaps find counterarguments. But it is a difficult process... We can't compete with the private sector. Often they offer material things which we cannot offer. ... We will never be able to win that battle.”
(Principal, school 4)

Hampering factor 11: Competence certificates. Three secondary schools notice that the competence certificates that are needed by teachers to teach a specific course sometimes hinder them for teacher assignment. These schools all have a more technical profile and they explain that the assignment for these technical courses is very complex.

“It depends on certificates and competences. Sometimes you get a teacher who says: ‘I can give that part of the curriculum, but I can't give that part.’ And then you gave to switch. ... It depends on specialization in certain practical courses. ... For electricity, electronics, mechanics, you gave specific content that not everyone can teach. You also have a historical passive: someone you once hired, 20 years ago, you notice that you can't do much with that colleague in the future. It is strange, but reality.” (Principal, school 4)

Hampering factor 12: Request for leave/absence. Two schools (one elementary, one secondary) mention this as a hampering factor for assignment. This especially deals with the hinder that the timing of requesting these leaves brings along.

“There are loads of leave possibilities in education. That undermines your stability. I don't have anything against leave possibilities, but in education, it is a bit extreme. It is their right, I won't discuss with the law, but it doesn't make it easier.” (Principal, school 10)

We notice that in most schools of our sample, principals request of teachers that, if possible, they would report before the end of May if they plan leaves/absences for the following school year. That way it hinders the school less for teacher assignment.

Hampering factor 13: Assignment to school. Two schools (one elementary and one secondary) notice that the fact that tenured teachers are assigned to a school is hampering for assignment. They feel this could be more flexible if teachers could be assigned to a group of schools so that changing schools when desirable, would be easier.

“It does happen, the last years. A teacher who indicates that she does not fit with the culture in school A and would rather be assigned to a different school. And it works. But now I would describe this as remedy while it would be worthwhile to do this more preventive.” (Principal, school A)

A summarizing overview of the internal and external factors is given in Figure 2 and will be discussed further in the discussion.

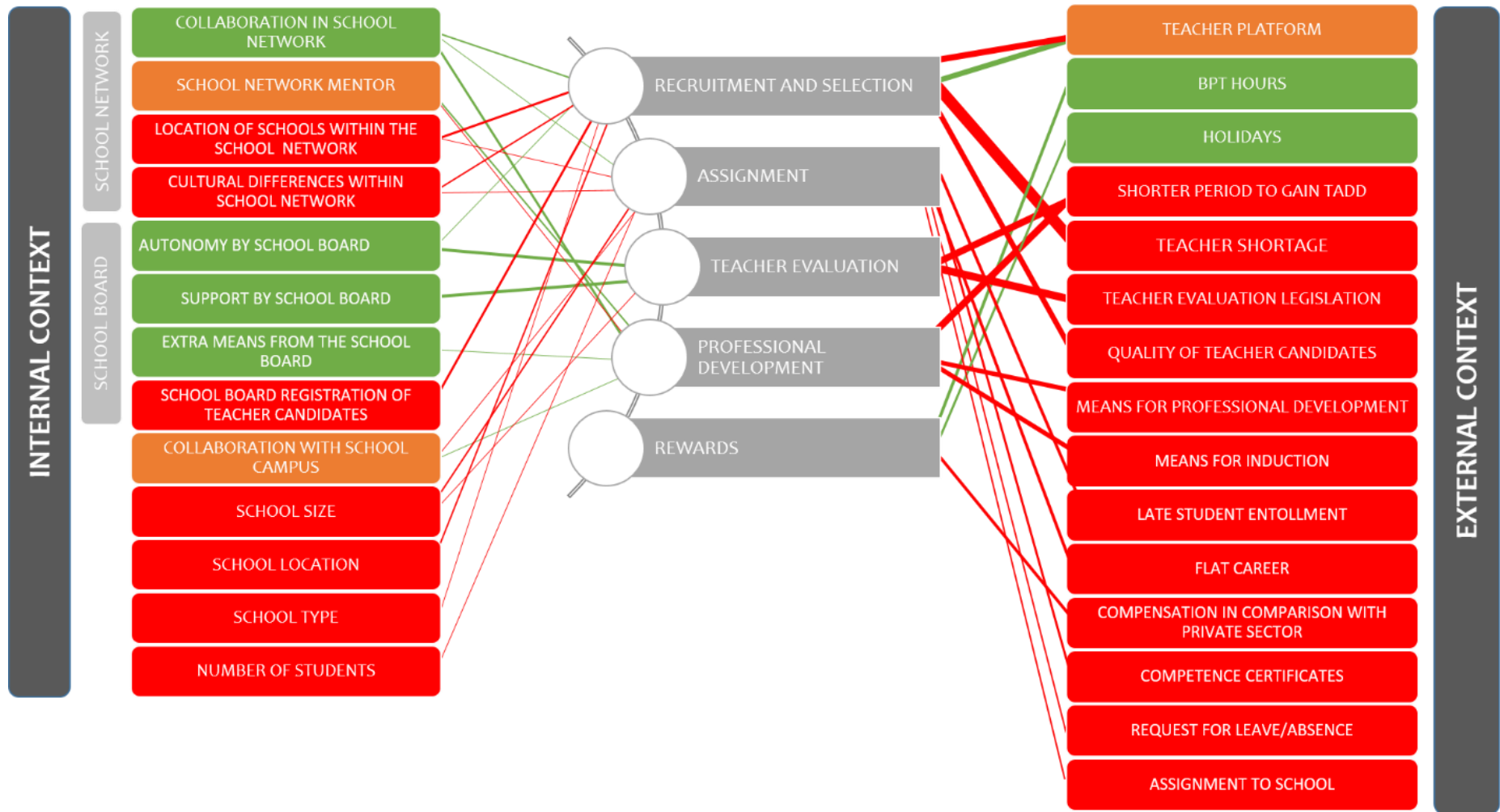


Figure 2. Summarizing scheme aiding/hampering context factors for HR practices

Note. green text box = only mentioned as aiding factor; red text box = only mentioned as hampering factor; orange text box = mentioned both as hampering and aiding factor; red line = hampering relation; green line = aiding relation; the thickness of the line is in accordance with the amount of schools in which this relation was mentioned (e.g. mentioned in one school than width of the line is 0.5, mentioned in 4 schools than width of line is 2).

Discussion

Using a multiple case study design the study explores: 1) to what extent schools' HR practices common in education (i.e. selection and recruitment, assignment, evaluation, rewards and development) are strategic within schools (i.e. aligned with strategic planning in the school and teachers' individual needs) and 2) which internal and external context factors hamper and/or aid schools in implementing strategic human resource management. The results of this study show, on the one hand, that for some HR practices the alignment with schools' strategic planning and teachers' individual needs could be identified in more schools than for other practices. On the other hand, the findings of this study shed light on various internal structural and external factors hampering and/or aiding schools in SHRM. In what follows these results will be discussed more in detail.

Strategic HR practices?

Looking at the complete set of five HR practices (i.e. recruitment and selection, assignment, teacher evaluation, professional development and rewards) the results indicate that the majority of schools in our study cannot be seen as 'strategic' in HRM as only in a few schools the alignment of all five HR practices with strategic planning and individual needs of teachers could be noticed. This result seems to confirm the educational literature until now showing that HRM in education is built around a limited range of disconnected practices (Keep, 1993, Rebore, 2010) and that schools lack a systematic and comprehensive viewpoint on HRM (Runhaar, 2017). Yet, based on this study we believe we cannot say that HRM in schools is anything but strategic, as some previous authors did (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004). Looking at the different HR practices separately the results of this study point to some interesting and nuanced findings.

First, we found that -depending on which HR practice is focused on- the amount of schools in which the specific HR practice is identified as 'strategic' differs. More specifically, the cross-case analysis shows that while most of the schools could be identified as 'strategic' for 'professional development', only a minority of schools was for the HR practice 'rewards'. The analysis indicates, furthermore, that in (almost) half of the schools the HR practices 'recruitment and selection', 'teacher assignment' and 'teacher evaluation' can be identified as strategic. As far as we know, until now, there are no studies which focus on a set or bundle of HR practices as we did in this study. Hence, few study results are available to compare with the results of this study. Yet, the fact that in the majority of schools 'professional development' was identified as strategic is in line with Donaldson (2013) who showed that principals nominate 'professional development' more often as preferred methods for raising teacher effectiveness than assignment or

teacher evaluation. According to Donaldson (2013) the attention that is paid to 'professional development' (rather than teacher evaluation, for example) aligns with educators' beliefs about human capital functions. Namely, professional development is seen as essential to improve instruction (Louis et al., 2010), while evaluation has been viewed as less critical to this effort (Duffett, Farkas, Rotherham & Silvia, 2008). Another explanation for these differences might be that some HR practices are more feasible for schools to install strategically than other HR practices. Research by Donaldson (2013), for example, sheds light on this and showed that principals felt most constrained in conducting teacher evaluation and dismissal and least constrained in professional development. Although the results of the 2nd and 3rd research question in this study also point at this for certain HR practices (e.g. a lot of hampering factors were mentioned for 'recruitment and selection'), the results of this study are rather mixed. For the HR practice 'rewards', for example, only a minority of schools was identified as strategic while the least hampering factors were mentioned for this HR practice. Hence, we didn't find clear evidence for the fact that there might be a relation between the amount of aiding/ hampering factors mentioned by schools and the extent to which this HR practice is strategic in schools. Moreover, we couldn't find a clear link between the extent to which an individual school install different HR practices strategically (e.g. schools installing only one HR practice strategic compared to schools installing the five HR practices strategically) and the amount of internal/ external factors were mentioned within the school.

Second, this study showed that in a lot of schools some HR practices are aligned with either strategic planning or with teachers' individual needs instead of both (i.e. 'partial strategic'). The cross-case analysis indicated, for example, that for 'assignment' and 'professional development' none of the schools could be identified as 'non-strategic' but a lot of schools were identified as 'partial strategic'. Looking at these 'partial strategic' scores, it was striking to see that for 3 HR practices (i.e. 'teacher evaluation', 'professional development' and 'rewards') a score of 0.5 means that the school ensures an alignment with teachers' needs instead of strategic planning. For the HR practice 'assignment' mixed scores were found: schools were identified focusing on strategic planning only (S) as well as focusing solely on teacher needs (I). Only for the HR practice 'recruitment and selection', we see all 'partial strategic' schools enable alignment with strategic planning instead of individual teacher needs. On the one hand, this result seems logical as schools get probably more chances to get to know teachers' needs after they are selected for a job within the school. As a result schools might have more opportunities to take into account individual teacher needs in HR practices such as 'teacher evaluation', 'professional development' or 'rewards'. On the other hand, this result also shows that a lot of schools do take into account individual needs or strategic planning in enactment of single HR practices which brings a positive side to the story of HRM in education.

Hampering and/ or aiding context factors?

Zooming in on what the respondents indicated as relevant context factors related to the HR practices under investigation, the cross-case analysis shows both aiding factors and hampering factors were mentioned related to the internal and external context. An overview of these results indicate, in the first place, that more hampering factors than aiding factors were mentioned during the interviews. While in total 9 aiding context factors were mentioned (i.e. 6 aiding internal context factors and 3 aiding external context factors), in total 22 hampering context factors (i.e. 9 hampering internal context factors and 13 hampering external context factors) were indicated by the respondents for all HR practices under investigation. Moreover, it is striking to see that while the internal context of schools seems to provide 6 aiding factors for 4 out of 5 HR practices (i.e. 'recruitment and selection', 'assignment', 'teacher evaluation' and 'professional development'), the external context only provides 3 aiding factors for two HR practices under study (i.e. 'recruitment and selection' and 'rewards'). This large number of hampering factors might imply that schools are constrained in installing the set of five HR practices. Moreover, we believe these hampering factors limit the possibilities of schools to align HR practices with strategic planning and teachers' individual needs. Since there exists scant research which takes into account both internal and external context factors looking at HRM in education (Vanblaere et al., 2017), we believe this study is an important first step.

In the second place, we see that this study points to the importance of taking into account the external context when studying SHRM in education as we notice that external context factors were mentioned by a larger number of schools than the internal context factors. Actually, the same internal context factor was mentioned only by a maximum of 4 different schools (e.g. support by school board), which might put the importance of internal factors in perspective. Based on the review study of Vanblaere and colleagues (2017) we expected 'school level', 'pupil population (SES) and/ or 'school size' to be mentioned as important internal context factors as these have been found to be influential for a set of common HR practices in education (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017). Out of these factors only 'school size' was mentioned explicitly during the interviews as a hampering factor. However, as this factor was mentioned only in three schools we cannot conclude, based on this study, that school's perceive this as a big obstacle for SHRM. Furthermore, we noticed that across schools internal structural context factors related to the school board, school network and school campus are mentioned as hampering and/ or aiding. Other structural internal context factors such as 'location', 'school type' and 'declining student number' were only mentioned as hampering. When we look at the external context factors we notice that in up to 14 schools the same external context factor was mentioned (e.g. 'teacher shortage'). As external context factors transcend the school specific context, it might seem logical that

external context factors are mentioned in more schools compared to internal context factors. We believe these external factors cannot be overlooked as some of these factors were mentioned in more than a quarter (i.e. 6 schools) of our schools (and sometimes for more than 1 HR practice). More specifically, the following hampering factors were mentioned often for one or more HR practices: ‘shorter period to gain TADD’, ‘teacher shortage’, ‘teacher evaluation legislation’ and ‘quality of teacher candidates’. The factor ‘teacher platform’ was mentioned both as a hampering and aiding factor in more than a quarter of the schools in this study. Based on these results we might conclude that as well as factors related to the market context (i.e. ‘quality of teacher candidates’ and ‘teacher shortage’) as factors related to the institutional context (i.e. ‘shorter period to gain TADD’ and ‘teacher evaluation legislation’) might hamper schools in SHRM. Although the review of Vanblaere and colleagues (2017) did not point to any important market context variables related to HR practices in education, the fact that ‘Flemish educational policy’ emerges as an important factor in this study is in line with the results of this review. In their review study they point to (state) policy as an influential institutional context factor for a set of common HR practices in education (Vanblaere, Tuytens & Devos, 2017).

In the third place, the analysis shows that for certain HR practices the amount of schools differs in which hampering and / or aiding factors are mentioned. Across the different schools, we notice that for the HR practice ‘recruitment and selection’ most frequently aiding and/or hampering factors were mentioned (followed by ‘professional development’, ‘teacher evaluation’, ‘assignment’ and ‘rewards’). While only three different aiding factors for ‘recruitment and section’ were mentioned, 8 different hampering factors emerged during the interviews. Though these factors were both related to the internal and external context of the school, those factors that were mentioned in more than a quarter of the participating schools (i.e. more than 6 out of the 24 schools) were all related to the external context. More specifically, both market context factors (i.e. ‘teacher shortage’, and ‘quality of teacher candidates’) and institutional context factors (i.e. ‘teacher platform’) were mentioned in more than 6 schools. The fact that schools mention these market context factors as hampering is in line with earlier research showing the a limited supply of qualified candidates is seen as an obstacle in teacher recruitment and selection (DeArmond et al., 2010; Donaldson, 2013). Furthermore, for ‘teacher evaluation’ only two aiding factors were mentioned (i.e. support and autonomy from the school board). Yet, these aiding factors were only explicitly mentioned by scant schools in this study. In total 3 hampering factors were mentioned for ‘teacher evaluation’. Hampering factors that were mentioned in more than a quarter of our schools were again related to the external context. More specifically, the following hampering factors were mentioned in more than 6 schools: ‘shorter period to gain TADD’ and ‘teacher evaluation legislation’. The fact that these factors were mentioned as hampering was no surprise as earlier research showed that key obstacles to practicing teacher evaluation include a ‘lack of time’ and ‘limited opportunity to

observe representative teaching' (Donaldson, 2013; Halverson & Clifford, 2006; Toch & Rothman, 2008). We believe schools feel these factors are even more present now in their context caused by the shorter period to gain TADD. For the HR practice 'professional development' 4 different aiding factors were mentioned (i.e. one internal context factor and 3 external context factors). In 6 schools or more 'shorter period to gain TADD', 'means for professional development' and 'means for induction' were mentioned as hampering for professional development. These factors are echoing the results of previous studies (e.g. Donaldson, 2013; Drago-Severson & Pinto, 2009) pointing to a lack of funding and time as obstacles to providing high-quality professional development. Also for the HR practice 'assignment' different aiding and hampering factors were mentioned. Yet, none of these factors were mentioned in more than a quarter of our participating schools. Only in one school an aiding factor was mentioned (i.e. 'collaboration in school network'). Ten different hampering factors for 'assignment' were identified related to both the internal and external context. However, the small amount of schools in which these factors were mentioned (max. 4 schools) and the fact that most (7 out of 10) of these factors only were mentioned for this specific HR practice (and not for other practices) (i.e. 'declining student number', 'collaboration with school campus', 'late student enrollment', 'flat career', 'competence certificates', 'request for leave / absence' and 'assignment to school') might put the importance of these factors in perspective. Finally, for the HR practice 'rewards' the least hampering / aiding factors were mentioned. Actually, only external context factors were mentioned. Moreover, compared to the other HR practices this is the only HR practice for which more aiding (i.e. 'BPT-hours', 'holidays') than hampering (i.e. 'compensation in comparison to private sector') factors were mentioned. Yet, the fact that these factors were mentioned only in 4 or less schools might nuance their importance for schools.

Conclusion

This study shows that only a few schools in this study could be identified as strategic for all HR practices under study (i.e. 'recruitment and selection', 'assignment', 'teacher evaluation', 'professional development' and 'rewards'), meaning schools align all HR practices with strategic planning and teachers' individual needs. Although this result might confirm earlier literature pointing to the fact that HRM in education is often narrowly construed and built around a limited range of disconnected practices, this study also indicates that a lot of schools take clear efforts to install single HR practices strategically. We believe this is an optimistic and striking finding as this study also points to various internal and external factors which are mentioned as hampering in (S)HRM. Yet, the fact that no clear relation between the amount of hampering factors mentioned by schools and the extent to which this HR practice is strategic in schools could be found, urges us to investigate why in certain schools HR practices are more strategically installed than in other schools. In this regard, we will investigate in further research schools'

characteristics and (distributed) leadership in relation to SHRM in schools and report on that in one of our future research reports.

References

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice* (13th ed.). London and Philadelphia: Kogan Page.
- Arthur, J. B. (1994). Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal*, 37(3), 670–687.
- Baker, B. D., & Cooper, B. S. (2005). Do principals with stronger academic backgrounds hire better teachers? Policy implications for improving high-poverty schools. *Educational Administration Quarterly*, 41(3), 449–479.
- Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (2006). Strategic human resource management: Where do we go from here? *Journal of Management*, 32(6), 898–925.
- Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 1029–1048.
- Boselie, P. (2014). *Strategic Human Resource Management. A Balanced approach*. (2nd ed.). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Boswell, W. (2006). Aligning employees with the organization's strategic objectives: Out of 'line of sight', out of mind. *International Journal of Human Resource Management*, 17(9), 1489-1511
- Boxall, P., & Purcell, J. (2011). *Strategy and Human Resource Management* (3rd ed.). Houndmills: Palgrave
- Bowen, G. A. (1997). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership In Times Of Change: An International Perspective*. Dordrecht, UK: Springer.
- 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.
- Donaldson, M. L. (2013). Principals' Approaches to Cultivating Teacher Effectiveness: Constraints and Opportunities in Hiring, Assigning, Evaluating and Developing Teachers. *Educational Administration Quarterly*, 49(5), 838–882.

- Drago-Severson, E., & Pinto, K. C. (2009). School leadership in support of teachers' learning: The dramatic differences that financial resources make. *Leadership and Policy in Schools*, 8(4), 446–476.
- Duffett, A., Farkas, S., Rotherham, A., & Silva, E. (2008). *Waiting to be won over teachers speak on the profession, unions, and reform*. Washington, DC: Education Sector.
- Flemish Department of Education and Training (2017) *Referentiekader voor onderwijskwaliteit*. Brussels: Flemish Department of Education and Training.
- Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L., & Fifolt, M. (2015). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217–242.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Halverson, R. R., & Clifford, M. A. (2006). Evaluation in the wild: A distributed cognition perspective on teacher assessment. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 578–619.
- Ishimaru, A. (2013). From Heroes to Organizers: Principals and Education Organizing in Urban School Reform. *Educational Administration Quarterly*, 49(1), 3–51.
- Keep, E. (1993). The need for a revised management system for the teaching profession. *Education Economics*, 1(1), 53–59.
- Knies, E., & Leisink, P. (2017). *De staat van strategisch personeelsbeleid (hrm) in het VO*. Utrecht: Universiteit Utrecht, Departement voor Bestuurs- en Organisationswetenschap (USBO)
- Knies, E., Boselie, P., Gould-Williams, J., & Vandenabeele, W. (2018). Strategic human resource management and public sector performance: context matters. *The International Journal of Human Resource Management*. <https://doi.org/10.1080/09585192.2017.1407088>
- Kurland, H., Peretz, H., & Hertz-lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: The mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7–30.
- 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 Organisationswetenschap (USBO).
- Lewin, K. (1943). Defining the field at a given time. *Psychological Review*, 50, 292–310.
- Little, P. S., & Miller, S. K. (2007). Hiring the best teachers? Rural values and person-organization fit theory. *Journal of School Leadership*, 17(2), 118–158

- Liu, S., Liu, C., Stronge, J., & Xu, X. (2016). Teacher characteristics for success in the classroom: Chinese principals' perceptions for hiring decisions. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 107–120.
- Loeb, S., Kalogrides, D., & Bételle, 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., Michlin, M., Mascall, B., Gordon, M., Strauss, T., Thomas, E., & Moore, S. (2010). *Investigating the Links to Improved Student Learning*. Minneapolis, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Mercer, J., Barker, B., & Bird, R. (2010). *Human Resource Management in Education: Context, Themes and Impact*. London and New York: Routledge.
- Middlewood, D., & Lumby, J. (1998). *Strategic management in schools and colleges*. London: Sage Publications.
- 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.
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 61–82.
- Paauwe, J. (2004). *HRM and Performance: Achieving Long Term Viability*. New York: Oxford University Press.
- Papa, F., & Baxter, I. (2008). Hiring teachers in New York's public schools: Can the principal make a difference? *Leadership and Policy in Schools*, 7(1), 87–117.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rebore, R. (2010). *Human resources administration in education: A management approach*. Boston, MA: Pearson.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 4(45), 639–656.
- Smith, R.E. (2001). *Human resources administration: A school-based perspective (2nd ed.)*. Larchmont, NY: Eye on Education

- 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.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case research*. London: Sage.
- Toch, T., & Rothman, R. (2008). *Rush to judgment : Teacher evaluation in public education*. Washington, DC: Education Sector.
- Tuytens, M. (2012) *Providing feedback to teachers: a study into the antecedents and consequences of teacher evaluation in secondary schools*. (Unpublished doctoral dissertation). Ghent University, Ghent, Belgium.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2010). The influence of school leadership on teachers' perception of teacher evaluation policy. *Educational Studies*, 36, 521–536.
- 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.
- Tuytens, M., & Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 509–530.
- van de Voorde, K., van Veldhoven, M., & Paauwe, J. (2011). HRM, welbevinden en organisatieprestaties: op zoek naar balans. *Tijdschrift Voor HRM*, 23–37.
- 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.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016a). Human Resource Architectures for New Teachers in Flemish Elementary Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970–995.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016b). Linking educational leadership styles to the HR architecture for new teachers in primary education. *SpringerPlus*, 5: 1754. doi: 10.1186/s40064-016-3378-8
- Wright, P.M., & McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2): 295-320.

Wright, P.M., Dunford, B.B., & Snell, S.A. (2001) Human resources and the resource based view of firm. *Journal of Management*, 27(6): 701-721.

Tables

Table1: Scoring scheme

Recruitment and selection	<p>0 – the recruitment/selection of teachers is not aligned with strategic planning nor individual needs of teachers. Merely the broad pedagogical and content knowledge is taken into account when recruiting/selecting teachers through a generic and information-poor recruitment/selection procedure.</p> <p>0.5 – the recruitment/selection of teachers is aligned with strategic planning or individual needs of teachers. Next to the broad pedagogical and content knowledge, specific competencies of teachers are put forward in line with the strategic plan of the school or an information-rich recruitment/selection procedure is secured for teachers.</p> <p>1 – the recruitment/selection of teachers is aligned with strategic planning and individual needs of teachers. Next to the broad pedagogical and content knowledge, specific competencies of teachers are put forward in line with the strategic plan of the school and an information-rich recruitment/selection procedure is secured for teachers.</p>
Teacher assignment	<p>0 – teacher assignment is not aligned with strategic planning nor individual needs of teachers. Next to the broad pedagogical and content knowledge no specific competencies of teachers are taken in to account when assigning them related to the strategic plan of the school or individual needs of teachers.</p> <p>0.5 – teacher assignment is aligned with strategic planning or individual needs of teachers. Next to the broad pedagogical and content knowledge, specific competencies of teachers are taken in to account when assigning them related to the strategic plan of the school or individual needs of teachers.</p> <p>1 – teacher assignment is aligned with strategic planning and individual needs of teachers. Next to the broad pedagogical and content knowledge, specific competencies of teachers are taken in to account when assigning them the strategic plan of the school and individual needs of teachers.</p>
Teacher evaluation	<p>0 – teacher evaluation is not aligned with strategic planning nor individual needs of teachers. There are generic classroom visits and feedback conversations with teachers based on standard teacher performance criteria.</p> <p>0.5 – teacher evaluation is aligned with strategic planning or individual needs of teachers . There are classroom visits and feedback conversations with teachers in which the strategic plan of the school or individual needs are put forward as foci.</p> <p>1 – teacher evaluation is aligned with strategic planning and individual needs of teachers . There are classroom visits and feedback conversations with teachers in which the strategic plan of the school and individual needs are put forward as foci.</p>
Professional development	<p>0 – professional development is not aligned with strategic planning nor individual needs of teachers. Professional development activities are chosen randomly for the entire team or by the individual teachers.</p> <p>0.5 – professional development is aligned with strategic planning or individual needs of teachers. Professional development activities are aligned with the strategic plan of the school or specific individual professional development needs of teachers.</p> <p>1 – professional development is aligned with strategic planning and individual needs of teachers. Professional development activities are aligned with the strategic plan of the school and specific individual professional development needs of teachers. The schools knows how the team will work towards the strategic plan and what is needed for individual teachers according to their own needs and strategic plan.</p>

Rewards

0 – rewards are **not aligned** with strategic planning **nor** individual needs of teachers. There is attention for generic rewards (e.g. ‘day of the teacher’, the end of the school year, etc.) but there is no attention for complimenting individual successes nor the strive for / accomplishment of the strategic plan within the school.

0.5 – rewards are **aligned** with strategic planning **or** individual needs of teachers. Next to generic awards there is attention for complimenting individual successes or the strive for / accomplishment of the strategic plan within the school.

1 – rewards are **aligned** with strategic planning **and** individual needs of teachers. Next to generic rewards there is attention for complimenting individual successes and the strive for / accomplishment of the strategic plan within the school.

Table 2: Demographic characteristics of cases

CASE	SCHOOL LEVEL	SCHOOL SECTOR	NUMBER OF STUDENTS	SES	LOCATION	EDUCATIONAL TRACK
1	Secondary education	KOV	950	1.06	urban	TSO/BSO/KSO
2	Secondary education	GO	250	1.04	urban	ASO/TSO/BSO
3	Secondary education	POV	380	2.23	urban	TSO/BSO
4	Secondary education	KOV	1700	0.90	urban	TSO/BSO/DBSO
5	Secondary education	KOV	280	0.48	rural	ASO
6	Secondary education	KOV	840	0.59	urban	ASO/TSO/BSO
7	Secondary education	KOV	670	1.11	urban	ASO
8	Secondary education	GO	540	1.83	urban	TSO/BSO/DBSO
9	Secondary education	KOV	780	0.64	urban	TSO/BSO
10	Secondary education	KOV	1100	0.29	semi-urban	ASO
11	Secondary education	GO	360	0.60	semi-urban	TSO/BSO
12	Secondary education	POV	320	0.37	rural	ASO/TSO
A	Elementary education	KOV	300	0.30	rural	/
B	Elementary education	OVSG	160	0.26	rural	/
C	Elementary education	KOV	440	0.38	semi-urban	/
D	Elementary education	GO	280	0.54	rural	/
E	Elementary education	KOV	240	0.11	semi-urban	/
F	Elementary education	OVSG	320	0.83	semi-urban	/
G	Elementary education	GO	580	3.32	urban	/
H	Elementary education	KOV	190	0.21	urban	/
I	Elementary education	OVSG	290	0.88	rural	/
J	Elementary education	OKO - FOPEM	200	0.32	urban	/
K	Elementary education	KOV	250	1	urban	/
L	Elementary education	KOV	370	0.27	rural	/

Note. Number of students are rounded. Bold numbers indicate large number of pupils (for elementary more than 270 pupils; for secondary more than 600 pupils) or high SES level (for elementary larger than 0.83; for secondary larger than 0.94) – Educational tracks: general (ASO), vocational (BSO), technical (TSO) and part-time vocational (DBSO) secondary education

Table 7: Overview of hampering/aiding internal context factors for HR practices mentioned per school

	Recruitment and selection	Assignment	Teacher evaluation	Professional development	Rewards
School A	Autonomy by school board Collaboration in school network			Collaboration in school network School network mentor	
School B	Widely geographically spread school network Cultural differences in school network	School size	Autonomy by school board Support by school board	Collaboration in school network	
School C					
School D	School board registration of teacher candidates			School network mentor	
School E		Collaboration in school network		Collaboration in school network School network mentor	
School F				Extra means from school board	
School G					
School H					
School I	Collaboration in school network School location				
School J	Widely geographically spread school network				
School K					
School L					
School 1	School type				
School 2		School size			
School 3	School board registration of teacher candidates			Collaboration with campus schools	
School 4			School size		
School 5		Declining student number	Autonomy by school board		

			Support by school board		
School 6			Autonomy by school board Support by school board		
School 7		Collaboration with campus schools	Support by school board		
School 8			Autonomy by school board		
School 9					
School 10					
School 11					
School 12	Widely geographically spread school network Cultural differences in school network School location School board registration of teacher candidates	Widely geographically spread school network Cultural differences in school network			

Note. green text = mentioned as aiding factor; red text = mentioned as hampering factor

Table 9: Overview of hampering/aiding external context factors for HR practices mentioned per school

	Recruitment and selection	Assignment	Teacher evaluation	Professional development	Rewards
School A	Teacher shortage Teacher platform Quality of teacher candidates	Flat career Request for leave/absence Assignment to school	Shorter period to gain TADD	Means for induction Shorter period to gain TADD	Compensation in comparison to private sector Holidays
School B	Teacher shortage	Flat career		Means for professional development	
School C	Teacher shortage Teacher platform				
School D	Quality of teacher candidates Teacher platform			Means for professional development	
School E	Teacher platform				
School F	Teacher platform			Means for professional development	Compensation in comparison to private sector BPT-hours
School G					
School H	Teacher platform Teacher shortage				
School I	Teacher platform Teacher shortage		Teacher evaluation legislation Shorter period to gain TADD	Shorter period to gain TADD Means for induction	
School J	Teacher platform Quality of teacher candidates				
School K			Shorter period to gain TADD		
School L	Quality of teacher candidates				
School 1	Teacher shortage	Late student enrollment	Shorter period to gain TADD	Shorter period to gain TADD	Compensation in comparison to private sector

		Assignment to school	Teacher evaluation legislation	Means for professional development Means for induction	Holidays BPT-hours
School 2	Teacher shortage	Late student enrollment Competence certificates Flat career	Teacher evaluation legislation	Shorter period to gain TADD	Holidays BPT-hours
School 3		Late student enrollment	Teacher evaluation legislation		
School 4	Teacher shortage	Competence certificates	Shorter period to gain TADD	Means for professional development	Compensation in comparison to private sector
School 5			Teacher evaluation legislation Shorter period to gain TADD		
School 6	Teacher shortage		Shorter period to gain TADD	Shorter period to gain TADD	BPT-hours
School 7	Teacher shortage Quality of teacher candidates Teacher platform	School autonomy	Teacher evaluation legislation	Shorter period to gain TADD	
School 8			Teacher evaluation legislation	Shorter period to gain TADD	
School 9	Teacher shortage	Competence certificates Late student enrollment	Shorter period to gain TADD Teacher evaluation legislation	Shorter period to gain TADD Means for induction Means for professional development	
School 10	Quality of teacher candidates	Flat career	Teacher evaluation legislation	Shorter period to gain TADD	

	Teacher shortage	Request for leave/absence		Means for induction	
School 11	Teacher shortage		Shorter period to gain TADD		
School 12	Teacher shortage Quality of teacher candidates Teacher platform		Teacher evaluation legislation	Means for induction	

Note. green text = mentioned as aiding factor; red text = mentioned as hampering factor; orange text = both mentioned as hampering and aiding factor

Appendices

Appendix I: Theme setting initial meeting with the school leader

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

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

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

Appendix II: Interview protocol – school leader and teachers

LEIDRAAD DIRECTIES:

Schoolstructuur:

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

- Hoe worden de taken verdeeld onder de leidinggevenden? Weten leerkrachten bij wie zij waarvoor terecht kunnen?
- Hoe verloopt de samenwerking tussen de leidinggevenden?
- Schoolkenmerken:
 - Formeel overleg:
 - Welke formele overlegmomenten zijn er binnen de school?
 - Leerkrachtparticipatie:
 - Hoe worden leerkrachten betrokken bij de strategische planning en het personeelsbeleid?
 - Professionele leergemeenschap:
 - Hoe zou u de relatie of de sfeer tussen de leerkrachten omschrijven?
 - Wat is uw visie op samenwerking?
 - Wat vindt u belangrijke voorwaarden voor samenwerking?
 - Hoe wordt samenwerking gestimuleerd op school (formeel en informeel)?
 - Gezamenlijke verantwoordelijkheid
 - Gedeprivatiseerde praktijk
 - Reflectieve dialoog
 - Leerkrachtautonomie:
 - Hoe belangrijk vindt u de autonomie van leerkrachten en op welke vlakken?
 - Hoe tracht u die autonomie te stimuleren?
 - Gedeelde visie:
 - Kunt u de visie van de school omschrijven?
 - Hoe is deze tot stand gekomen?
 - Hoe draagt u deze uit als schoolleider?
- Schoolbeleid:
 - Strategische planning:
 - Wat zijn op dit moment de cruciale schooldoelen waar u aan werkt?
 - Hoe zijn deze doelen tot stand gekomen?
 - Hoe evalueert u of u de doelen bereikt?
 - Worden deze doelen aangepast? Wat is dan de aanleiding?
 - Hoe probeert u de concrete doelen te bereiken?
 - Personeelsbeleid:

- Hoe pakt u selectie aan?
- Hoe pakt u de opdrachttoewijzing aan?
- Hoe pakt u leerkrachtevaluatie aan?
- Hoe pakt u professionele ontwikkeling aan?
- Hoe pakt u de waardering/beloning van leerkrachten aan?

LEIDRAAD LEERKRACHTEN:

- Leerkrachtkenmerken: (alle leerkrachten)
 - Welk vak heeft u binnen de school?
 - Welke andere taken neemt u op zich binnen de school?
 - Hoelang heeft u al les binnen de school? (vastbenoemd?)
 - Hoelang bent u al leerkracht?
 - Hoe zou u uw rol als leerkracht in de dagdagelijkse lespraktijk omschrijven?
 - Wat zijn uw sterke kanten als leerkracht?
 - Wat zijn uw werkpunten als leerkracht?
 - Kunt u leerlingen goed motiveren in uw lessen?
 - Heeft u het gevoel dat u uw klassen goed in de hand kan houden? Een goed klasmanagement kan hanteren?
 - Kunt u gemakkelijk werk- en evaluatievormen toepassen in uw klassen die tegemoet komen aan de noden van de leerlingen?
- Schoolbeleid: (alle leerkrachten)
 - Strategische planning:
 - Wat zijn op dit moment de cruciale doelen waar de school aan werkt?
 - Hoe gebeurt dit?
 - Personeelsbeleid:
 - Selectie: (beginners en TADD)
 - Hoe vond uw aanwerving in de school plaats?
 - Welke vragen werden gesteld tijdens het sollicitatiegesprek?
 - Was u zelf tevreden over de manier van aanwerving?
 - Hoe bent u opgevangen tijdens uw beginperiode hier als leerkracht?
 - Opdrachttoewijzing: (TADD en ervaren)
 - Hoe gebeurt de opdrachttoewijzing aan leerkrachten in de school?

- Wanneer wordt deze gecommuniceerd?
- Leerkrachtevaluatie: (TADD en ervaren)
 - Heeft u een functiebeschrijving gekregen?
 - Zijn er op regelmatige basis functioneringsgesprekken?
 - Worden er ook evaluatiegesprekken gehouden?
 - Hoe verzamelt de directie informatie over uw praktijk/uw functioneren?
 - Is er een specifieke evaluatie geweest naar aanleiding van uw TADD-aanstelling?
 - Vindt u zelf dat u voldoende feedback krijgt omtrent uw functioneren? (formeel/informeel)
- Professionele ontwikkeling: (alle leerkrachten)
 - Hoe belangrijk vindt u professionele ontwikkeling zelf als leerkracht?
 - Hoe wordt deze gestimuleerd in de school?
- Waardering – beloning (alle leerkrachten)
 - Hoe weet u of men uw werk in de school waardeert?
 - Heeft u zelf het gevoel gewaardeerd te worden?
 - Krijgt u ook beloningen? Welke?
- Afstemming personeelsbeleid (TADD en ervaren)
 - Heeft u zelf het gevoel dat de verschillende aspecten van personeelsbeleid afgestemd zijn op elkaar? Voorbeeld?
- Schoolleiding: (alle leerkrachten)
 - Wat zijn de sterke punten van de schoolleider?
 - Wat zijn werkpunten van de schoolleider?
 - Ondersteunt uw schoolleider uw dagelijkse (les)praktijk? Hoe doet hij/zij dit?
 - Vertrouwt u de schoolleider?
 - Weet u waarvoor u bij de schoolleider terecht kan?
- Schoolkenmerken: (alle leerkrachten)
 - Formeel overleg:
 - Welke formele overlegmomenten zijn er binnen de school?
 - Leerkrachtparticipatie:

- Hoe worden leerkrachten betrokken bij de strategische planning en het personeelsbeleid?
 - Professionele leergemeenschap:
 - Hoe zou u de relatie of de sfeer tussen de leerkrachten omschrijven?
 - Hoe wordt samenwerking gestimuleerd op school (formeel en informeel)?
 - Komen leerkrachten bij elkaar in de klas?
 - Overlegt u vaak met collega's? Waarover? Wanneer?
 - Vindt u zelf samenwerking belangrijk?
 - Leerkrachtautonomie:
 - Kan u voldoende zelf beslissen over uw klaspraktijk?
 - Gedeelde visie:
 - Kunt u de visie van de school omschrijven?
 - Hoe wordt deze gecommuniceerd naar leerkrachten en leerlingen, ouders?
 - Is het personeelsbeleid van de school ook afgestemd op de visie van de school? Hoe merkt u dit?
- Uitkomsten leraarniveau: (alle leerkrachten – behalve laatste twee vragen enkel TADD/ervaren)
 - Voelt u zich goed op school?
 - Zou u liever lesgeven op een andere school?
 - Bent u tevreden in uw job als leraar?
 - Zou u liever een andere job uitoefenen?
 - Voelt u zich thuis in het lerarenteam?
 - Wat zorgt er vooral voor dat u dagelijks met plezier komt werken?
 - Hoe probeert u als leraar bij te blijven met de nieuwe ontwikkelingen? (formeel en informeel leren)
 - Vakontwikkelingen
 - Meer algemene ontwikkelingen in onderwijs
 - Welke veranderingen in de klas hebt u recent doorgevoerd? Wat was de aanleiding hiervoor?

Appendix III: Observatieleidraad

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

Beschrijvende gegevens (acties, gedrag, gesprek)

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

Appendix IV: Case summary format

Variabele	Deelvariabele	Wat we al weten...
INTERNE CONTEXT	Onderwijsnet	Voraf gekend
	Onderwijsniveau	Voraf gekend
	Schoolstructuur	Grootte en complexiteit schoolbestuur en scholengemeenschap: Info uit interviews, observaties en documenten
	Schoolgrootte	Voraf gekend zie: http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nl/onderwijsstatistieken/themas-onderwijsstatistieken/leerlingenaantallen-basis-en-secundair-onderwijs-en-hbo5
	Leerlingpopulatie	Voraf gekend zie: http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2016-2017_bao.pdf http://www.agodi.be/sites/default/files/atoms/files/Publicaties_Leerlingenkenmerken_Overzicht_2016-2017_sec.pdf
	Culturele erfgoed	Normen en waarden, historiek, identiteit, leeftijd: Info uit interviews, observaties en documenten
	Schoolligging	Voraf gekend
	Schooltype	Voraf gekend
	Middelen	Voraf gekend zie:

		http://www.agodi.be/nieuwe-omkadering-basisonderwijs Niet voor secundair onderwijs?
	Schoolprestatie	Doorlichtingsverslag indien aanwezig, databundel leerlingen (gegevens over prestaties van leerlingen in vervolgonderwijs, gegevens over instroom/uitstroom)
EXTERNE CONTEXT	Arbeidsmarkt	Info uit interviews, observaties en documenten
	Institutioneel – beleid	Info uit interviews, observaties en documenten
	Institutioneel – vakbond	Info uit interviews, observaties en documenten
SCHOOL- LEIDING	Ervaring	Info uit interviews, observaties en documenten
	Transformationeel	Info uit interviews, observaties en documenten
	Instructioneel	Info uit interviews, observaties en documenten
	Administratief	Info uit interviews, observaties en documenten
	Ondersteuning	Info uit interviews, observaties en documenten
	Gedeeld	Info uit interviews, observaties en documenten
SCHOOLKEN MERKEN	Formeel overleg	Info uit interviews, observaties en documenten

	Leerkrachtparticipatie	Info uit interviews, observaties en documenten
	Professionele leergemeenschap	Info uit interviews, observaties en documenten
	Leerkrachtautonomie	Info uit interviews, observaties en documenten
	Vertrouwen	Info uit interviews, observaties en documenten
	Gedeelde visie	Info uit interviews, observaties en documenten
SCHOOL- BELEID	Strategisch	Info uit interviews, observaties en documenten
	Personeelsbeleid	REKRUTERING EN SELECTIE Info uit interviews, observaties en documenten OPDRACHTTOEWIJZING Info uit interviews, observaties en documenten LEERKRACHTEVALUATIE Info uit interviews, observaties en documenten PROFESSIONELE ONTWIKKELING Info uit interviews, observaties en documenten WAARDERING EN BELONING Info uit interviews, observaties en documenten
LEERKRACHT - KENMERKEN	Demografisch	Info uit interviews, observaties en documenten
	Functie	Info uit interviews, observaties en documenten
	Carrièrefase	Info uit interviews, observaties en documenten

	Vak	Info uit interviews, observaties en documenten
	Statuut	Info uit interviews, observaties en documenten
	Onderwijsopvattingen	Info uit interviews, observaties en documenten
	Doelmatigheidsbeleving	Info uit interviews, observaties en documenten
UITKOMSTEN LERAAR-NIVEAU	Welbevinden	Info uit interviews, observaties en documenten
	Professioneel leren	Info uit interviews, observaties en documenten
	Lerarenverloop	Info uit interviews, observaties en documenten (o.a. databundel personeel)
	Interactie tussen leraren	Info uit interviews, observaties en documenten
	Veranderingen in de klas	Info uit interviews, observaties en documenten

Appendix V – Case report school D

In what follows, a detailed description is given of a **primary school** in which all five HR practices are aligned with the strategic planning of the school and the individual needs of teachers (as described on page 26-27 of the research paper. This description is in Dutch as this also functioned as a case report for schools (cf. page 23). This case report shows -amongst various other factors- that this school is characterized by a strong strategic planning (i.e. principals and team members describe a concrete school vision with clear goals connected to it) and strong school leadership (characterised by a combination of an instructional and transformational leadership style, on the one hand, and distributed leadership, on the other hand). Moreover, it is striking to see that in these schools some cultural school characteristics (e.g. professional learning community, participative decision making) seem to work as supportive for the set of HR practices central in this study.

1. CONTEXT VAN DE SCHOOL



Wanneer schoolbeleid bestudeerd wordt, is het niet onbelangrijk de interne en externe context van een school mee in rekening te brengen. In wat volgt, zullen we enkele aspecten die gerelateerd zijn aan de interne context (i.e. structurele en culturele kenmerken) en de externe context (arbeidsmarkt en institutionele kenmerken) van de school bespreken.

Deze basisschool die tot GO! behoort, is een school met twee vestigingsplaatsen, beide met een landelijke ligging. Qua leerlingenaantal is de school in zijn totaliteit een grote school met ongeveer 340 leerlingen in schooljaar 2018-2019 en een 40-tal leerkrachten. De OKI van de school is laag (<0.80).

De school profileert zich als een school die de totale ontwikkeling van het kind nastreeft en het kind centraal plaatst. Onderwijskwaliteit en welbevinden gaan hierbij hand in hand. De school biedt levensecht en actief onderwijs op maat in verbondenheid met de natuur.

Het schoolbestuur van de school heeft 18 basisscholen en 10 secundaire scholen onder haar hoede (naast kinderopvang, volwassenenonderwijs, enz.). De basisscholen van het schoolbestuur zijn verenigd in één scholengemeenschap. Aan het hoofd van het schoolbestuur staat een algemeen directeur. De scholengemeenschap basisonderwijs wordt geleid door een directeur-coördinator. De scholen binnen het schoolbestuur en de scholengemeenschap krijgen autonomie om hun eigen beleid te voeren. Op bepaalde vlakken (bvb. aanvangsbegeleiding) is er ondersteuning vanuit het schoolbestuur/de scholengemeenschap.

Wat het culturele erfgoed van de school (i.e. de historiek van genomen beslissingen en structurele en culturele contextfactoren) betreft, is het belangrijk terug te gaan naar de aanstellingsperiode van de huidige directeur, 13 jaar geleden. De school had toen op korte tijd verschillende directies aan het hoofd gehad. Het leerlingenaantal was ook gedaald naar een dieptepunt (ongeveer 180 leerlingen voor beide vestigingen) en er was geen sprake van een duidelijke visie. De huidige directie, die voordien geen deel uitmaakte van het schoolteam, is toen met het team aan de slag gegaan om de school terug op de rails te krijgen. Doorheen de jaren is dit gelukt en momenteel zit de school qua leerlingenaantal zeker op een hoogtepunt. Ook de inspectie merkte dit in 2014-2015

reeds op en spreekt van een gestadige groei. De inspectie looft hierbij het leiderschap binnen de school dat erin slaagde om een sterke visie als rode draad te realiseren samen met het team.

De externe schoolcontext met betrekking tot de arbeidsmarkt, meer bepaald het lerarentekort, wordt ook binnen deze school opgemerkt. De directeur geeft wel aan dat het aan het einde van het schooljaar nog lukt om leerkrachten te vinden voor het daaropvolgende schooljaar. Ze zocht echter door omstandigheden (een leerkracht die in september afhaakte) nog iemand voor het lerarenplatform in schooljaar 2018-2019 en toen was er geen leerkracht lager onderwijs meer te vinden. Er waren enkel nog kleuterleerkrachten beschikbaar. De school had dus één leerkracht in schooljaar 2018-2019 die vanuit het lerarenplatform (samenwerking binnen de scholengemeenschap) aan de school werd toegewezen. Deze persoon heeft twee maanden meegedraaid binnen de school. Zij besliste echter daarna om het onderwijs te verlaten. Daarna is er niemand meer vanuit het lerarenplatform in de school aan de slag geweest. De directie had, zij het sporadisch, nood aan korte vervangingen omdat iemand in haar team ziek was, maar heeft deze nooit ingevuld gezien.

De institutionele externe schoolcontext omvat op het vlak van beleid ook extra uitdagingen voor de school. De directie verwijst hierbij naar het grote takenpakket van directies: bouwproject leiden, veiligheid en preventie van twee vestigingen, groot aantal personeelsleden op twee vestigingen aansturen, planlast door o.a. privacywetgeving, enz. Zij ervaart deze opdracht als te groot voor één persoon. De school worstelt ook met de begeleiding van leerlingen met specifieke problematieken. Zij willen alle leerlingen een kans geven in de school, maar dit overstijgt soms de draagkracht van het team. Er wordt hierbij ook weinig ondersteuning ervaren van buitenaf. Hierbij is de directeur ook bezorgd om het welbevinden van haar team.

2. SCHOOLLEIDING



In wat volgt, zal ingegaan worden op wie de leiding van de school op zich neemt, hoe leiderschapstaken gedeeld worden en welke leiderschapstijlen opgemerkt kunnen worden bij de schoolleider.

Er is, op het moment van dit onderzoek, één directeur in de school. Zij heeft 26 jaar lesgegeven (niet binnen deze school) en is sinds 2006 directeur in de school. Voor ze naar deze school kwam, had ze kort de directie in haar voormalige school vervangen toen deze uitviel wegens ziekte. Vanaf schooljaar 2019-2020 zal er een tweede directielid aangesteld worden binnen de school. Dit is een maatregel die het schoolbestuur wil treffen uit voorzorg bij het nakende pensioen van de huidige directie. Op deze manier wil men een nieuwe directie de kans geven om een aantal jaren aan de zijde van de huidige directie mee te draaien. De selecties voor deze functie waren lopende aan het einde van dit onderzoek. Er waren op dat moment geen interne kandidaten voor deze functie. Het schoolbestuur maakte op dat moment dus een keuze uit een aantal externe kandidaten, dit in samenspraak met de huidige directie.

De directie gebruikt een aantal uren beleidsondersteuning. Zij krijgt hiervoor een 12-tal uren (ook om het leiden van twee vestigingen te faciliteren). Deze uren worden verdeeld over verschillende personen. De zorgcoördinator neemt hiervan 4 uren op om de directeur bij te staan met betrekking tot het algemeen beleid van de school.

“Ik maak de planningskalenders. Dus de nascholingen van leerkrachten neem ik daar in op. Ik regel dan als een leerkracht op nascholing is, hoe die klas wordt opgevangen. ... Het

nascholingsplan maak ik. Personeelsvergaderingen, dat hoort dan ook bij zorg voor een gedeelte. Dus bepaalde items die bereid ik voor. Ik bespreek dat wel met [de directeur], maar ik neem daar dan de leiding in en ik bereid dat ook voor een groot stuk voor. Output, maar dat zit ook, ja daar zijn heel veel dingen die ook rond zorg verweven zitten. Ja, dus ik analyseer onze resultaten. ... Dat doe ik ook al enkele schooljaren samen met de leerkracht van het zesde leerjaar, die ook nu enkele uren beleid heeft. En dan bespreek ik dat ook met [de directeur].”

Daarnaast zijn er een aantal leerkrachten die uren beleidsondersteuning opnemen (bijv. om een werkgroep te trekken, als vestigingsverantwoordelijke van de tweede vestiging).

“Dan heb ik bewust gekozen om de talenten van de leerkrachten te gaan aanspreken. Bijvoorbeeld mijn leerkracht van de derde graad zit ook in mijn kernteam. Dat is in feite mijn leerkracht die dit jaar ons jaarthema trekt. Ons jaarthema is ‘MOS en wereldburgerschap’ ... Dat is iemand die eigenlijk doorheen de jaren daar al heel sterk mee bezig is. We hebben voor MOS onze drie logo’s en nu gaan we voor de groene vlag. Dat is eigenlijk een voorstel dat een stukje van haar geweest. Maar we willen onze kinderrechten ook meepakken in het verhaal wereldburgerschap. Ik heb haar dat gevraagd of ze dat zag zitten. Zij is daarvoor dan twee uur vrijgesteld om daarvan dan de trekker te zijn, van onze werkgroep MOS wereldburgerschap.”

De directeur benadrukt ook dat goed leiderschap voor haar gedeeld leiderschap betekent.

“Maar daar wil ik meer en meer naar toe, naar dat eigenaarschap. Waar ik in het begin van mijn carrière, hier als directeur, heel sterk de touwtjes in handen hield omdat we hier een veranderingsproces... Je weet ook wat dat is, verandering. Dat is eerst weerstand en... Nu beetje bij beetje laat ik dat los en leg ik meer eigenaarschap bij mijn leerkrachten.”

Zij zet dan ook zeker in op overleg met haar kernteam. In dit kernteam zit een vertegenwoordiger voor kleuter en per graad lager onderwijs. Ook de zorgcoördinator en zorgjuf kleuter zetelen in het kernteam. Met dit kernteam worden eigenlijk veel aspecten van het schoolbeleid in eerste instantie besproken (bvb. omtrent strategische prioriteiten, opdrachttoewijzing, bevraging welbevinden personeel) vooraleer ze dan gericht gecommuniceerd worden naar het team.

“Ik zit ook in het kernteam, waardoor ik daar al een aantal maanden mee bezig ben en vorige schooljaren daar veel harder bij betrokken was dan nu, omdat het meeste nu lopende is en de hele grote groep meegenomen wordt in het verhaal.”

Dit gedeeld leiderschap wordt ook door het team als positief ervaren:

“Dit schooljaar geeft ze ook heel veel verantwoordelijkheid naar andere mensen toe. En iedereen heeft zijn verantwoordelijkheid, neemt die verantwoordelijkheid ook en iedereen heeft ook respect voor de mensen die dat beleid hebben en als die iets aanbrengen gaan ze dat ook doen. Dus op die manier heeft zij een beetje haar werk gecoördineerd, maar dat is... Ik vind dat wel een sterke zet. Ik vind dat ze daar wel veel mee bereikt op dit moment.”

Qua leiderschapsstijl merken we dat de directeur van de school inzet op zowel instructioneel als transformationeel leiderschap⁷. De directeur stelt, samen met het team, een duidelijke visie voorop. Ze slaagt er ook in haar team hiervoor te enthousiasmeren.

⁷ Instructionele leiders zijn gericht op de klaspraktijk van de leerkracht binnen hun school. Zij formuleren hieromtrent duidelijke doelen naar de leerkrachten toe en zijn ook betrokken bij de evaluatie van de klaspraktijk van leerkrachten. Transformationele leiders zijn leiders die een duidelijke visie vooropstellen die

“En zij wou vooruit met onze school. Ze straalde dat ook uit. Dus door haar manier van zijn, vind ik, nam zij iedereen mee in haar verhaal.”

Meermaals worden tijdens de interviews ook kwaliteiten van de directeur benadrukt die haar transformationele leiderschapsstijl illustreren:

“Als zij met mensen spreekt, zij is altijd zeer menselijk. Ze gaat ook luisteren, ze gaat proberen rekening te houden met wat de anderen aanbrengen. En ik denk daardoor ook... Ze geeft ook heel veel schouderklopjes. Ze gaat heel vaak zeggen van: ‘oh amai, dank je, dat is goed dat je dat gedaan hebt. Amai knap.’ En ja, zelf al zijn we allemaal volwassenen, ik denk dat iedereen dat graag heeft en ik denk dat ze op die manier ook heel veel bereikt.”

“Ze is zo perfectionistisch dat ze het allemaal goed wil doen. En ja, zij verwacht heel veel van zichzelf en ze verwacht dat dan ook van andere mensen. Maar naar mij toe, wat dat er verwacht wordt, vind ik niet dat er over-verwacht wordt, dat niet. Maar ik denk dat zij, ze wil het ook zo goed zien bij een ander zoals ze het zelf doet. Maar voor mij is dat vanzelfsprekend, want ik wil... Ik ben ook wel zo.”

“Dus alles wat er nieuw komt, daar gaat ze zich in verdiepen en gaat ze zelf al uitdokteren wat dat past binnen onze schoolvisie, of niet helemaal. Hoe kunnen we dat dan naar onze schoolvisie brengen?”

Daarnaast is de directeur ook een sterke instructionele leider. Zij richt zich sterk op de klaspraktijk en volgt deze ook op. Ze put hierbij uit haar jarenlange ervaring als leerkracht in een uitdagende context, maar ook uit haar constante inzet om zichzelf bij te scholen, informeren, literatuur doornemen.

“De eerste twee maanden heb ik zoveel mogelijk in de [vestiging] zelf, ja, dat jongetje ondersteund. Dat was eigenlijk om daar mijn klassen en leerkrachten, ja, te beschermen of hoe noem je dat dan? En dan, ja, november, nu zijn we nog maar begin december, we zitten volop met dat LIST en de wiskunde en ik ga naar al die navormingen mee, dus, soms tot 3x per week. Wat nu wel interessant geweest is, doordat ik die navormingen mee bijwoon, ik zit altijd tussen mijn mensen, dat ik ook op navormingen direct dingen bevrage en wou meepakken.”

Haar instructioneel leiderschap wordt door de verschillende respondenten aangegeven als absolute sterkte:

“Pedagogisch vind ik dat [haar leiderschap] wel heel sterk. Ik denk niet dat alle directeurs zo, ja, zoveel aan pedagogische dingen werken. .. Zij is echt bezig met wat er in de klas gebeurt, hoe je het aanbrengt, een vlotte overgang, per graad een keer samenwerken.”

“Zij is pedagogisch heel erg sterk. Heel erg sterk. Wij kunnen altijd leren van haar. Ze heeft altijd net dat tikkeltje meer. Ja, didactische tips of pedagogische wenken of ze heeft het gelezen of je hebt toch een artikeltje dat je nog een keer kan meenemen. Goede inzichten. Ze denkt mee na over het reilen en zeilen van jouw klas en staat altijd open om daarover te babbelen. Daar is ze heel sterk in, ik vind haar pedagogisch heel erg sterk.”

gedeeld wordt door alle medewerkers. Deze leiders communiceren goed over deze visie en geven vertrouwen aan hun medewerkers. Dit bereikt de leider door zich menselijk op te stellen, door consequent te zijn ('walk the talk'), door een rolmodel te zijn, door echt te zijn (dus geen rol spelen).

Tegelijk uiten de respondenten wel de bezorgdheid dat de directie veel hooi op haar vork neemt:

“ik vind dat ze soms heel veel hooi op haar vork neemt. Ja. Ze wil heel veel in korte tijd doen en dat is misschien... Dat ze dat een beetje meer moet afbakenen, ook voor haar zelf en voor haar eigen gezondheid.”

“Zien dat ze zelf niet te veel hooi op haar vork neemt. Dat ze niet teveel wil doen, want dan is het voor ons ook soms teveel. Zowel qua administratie, qua werk dat er nog bijkomt na je uren, daar moeten we haar soms ook zo wat [voor behoeden]: ‘doe dat nu niet, misschien kunnen we dat volgend jaar doen?’.”

De directeur is hier zich zelf ook bewust van.

“En waar kan ik zeker ook in groeien? Ik heb dat geleerd maar in ‘neen zeggen’ en mensen moeten ontgoochelen, daar ben ik absoluut niet goed in. Ik ga daar ook veel te hard over nadenken. En mijn grote, misschien mijn grootste valkuil van leiderschap is het niet kunnen loslaten van mijn school.”

3. SCHOOLKENMERKEN



Hieronder zullen we ingaan op enkele schoolkenmerken die centraal stonden in dit onderzoek. Indien dit van toepassing is, zullen we ook ingaan op voorbeelden waaruit blijkt dat er een wisselwerking is tussen het schoolbeleid dat gevoerd wordt en de schoolkenmerken.

Qua **structurele schoolkenmerken** zien we, wat **formele overlegorganen** betreft, dat er verschillende werkgroepen zijn binnen de school. Deze werkgroepen zijn steeds vestigingsoverstijgend samengesteld zodat beide vestigingen ook dezelfde lijn en visie aanhouden. De werkgroepen volgen ook de strategische prioriteiten die de school voorop stelt.

“We hebben bijvoorbeeld twee jaar rond kinderrechten gewerkt, dan was dat een vaste werkgroep. Het is ook altijd in functie van ons jaarthema, in functie van het SOP [schoolontwikkelingsplan] dat de werkgroepen worden gemaakt.”

De verwachtingen naar de werkgroepen en de leden van de werkgroepen zijn ook duidelijk opgenomen in het ‘Vademecum voor de leerkracht’ dat de directeur ter beschikking stelt van alle leerkrachten. Per vestigingsplaats is er een anker in de werkgroep. Deze persoon wordt verondersteld trekker te zijn met betrekking tot de thematiek van de werkgroep in de eigen vestiging. Soms krijgen deze trekkers hiervoor uren beleidsondersteuning (zie ook onderdeel schoolleiding).

“In het begin van het schooljaar zat ik er niet in omdat ik ook nog beginnend was. Maar de zorgcoördinator had dan gevraagd: ‘zou je graag in het List-team zitten want we gaan een bib uitbouwen? Ik zeg: ‘ja, ik wil dat wel doen’. Ik zit daar niet in als hoofdpersoon. Je hebt kartrekkers. Je hebt mensen die nog meer... Ik zit eigenlijk op het derde niveau, dat je het minste moet doen eigenlijk, maar dat je er wel van op de hoogte bent.”

De werkgroepen worden verondersteld om regelmatig samen te overleggen en hierover ook te communiceren naar het ruimere team (o.a. via de personeelsvergadering). Zij stellen ook een actieplan op met betrekking tot hun doelstellingen. De directie vindt het belangrijk dat de leerkrachten aangesproken worden volgens hun talenten en interesses om te zetelen in bepaalde werkgroepen.

“Dan heb ik nog iemand, mijn juf X, uit [naam vestiging]. Die is eigenlijk twee uur vrij geroosterd omdat we binnen ons SOP [schoolontwikkelingsplan], dus ons jaarthema is MOS, maar binnen ons SOP gaan we het echt hebben over implementatie nieuwe leerplan MuVo. Zij is daar heel sterk in. Zij doet twee uur beleid in functie van MuVo. Dan hier juf X, derde kleuterklas, doet beleid in functie van STEM en ICT. Dus eigenlijk op basis van hun talenten.”

Naast deze thematische werkgroepen op basis van de strategische prioriteiten, wordt er sowieso van leerkrachten ook verwacht dat zij overleggen met hun collega's binnen hetzelfde onderwijsniveau, m.a.w. alle kleuterjuffen samen, alle leerkrachten lager onderwijs of indien wenselijk, per graad in het lager onderwijs. Ook dit is steeds vestigingsoverstijgend zodat de pedagogische aanpak en visie steeds gelijkloopt over de vestigingen heen.

“Ook vestigingsoverstijgend. Daar wil ik echt wel naar toe: zolang het één school is, zoveel mogelijk dingen samen gaan doen. ... Waar dat in het begin toen ik directie was, twee aparte verhalen was, gaat dat nu zelfs voor het pedagogische [gelijklopen]. Bijvoorbeeld mijn kleuterjuffen die gaan brainstormen vestigingsoverstijgend voor hun thema. Dus mijn jongste kleuters samen, mijn middengroep en mijn oudste. Die gaan hun themaplanning samen uitwerken. Ik ben supergelukkig met die evolutie. Mijn lager doet dat voor alles: voor hun agenda, maar ook voor hun manier van evalueren, toetsen en dergelijke. Alles wat we pedagogisch didactisch afspreken, is identiek voor de twee vestigingen.”

Hiervoor wordt vaak ook tijd voorzien op de personeelsvergadering indien er specifieke zaken uitgewerkt kunnen worden. Naar dit onderdeel wordt dan verwezen als ‘werkvergadering’.

“In feite de personeelsvergaderingen, zijn één a twee keer per maand. Dus ik wil dat een stukje zo houden. In mijn beginjaren was dat meer, dat was zeker twee per maand. Hoe vat ik het meestal op? Een personeelsvergadering is een stuk een algemeen deel en dan is het eigenlijk teamvergadering. ... Bijvoorbeeld in mei hadden we twee vergaderingen. één van die twee was echt een werkvergadering. Ieder op zijn niveau met een specifieke focus, waarvan de uitleg al gegeven was op de andere personeelsvergadering. Ze konden meteen aan de slag.”

Zoals eerder aangegeven in het onderdeel ‘schoolleiding’ is er ook een kernteam binnen de school dat de directeur bijstaat bij het nemen van beslissing op verschillende beleidsvlakken.

Op deze manier probeert de directeur tot **leerkrachtparticipatie** te komen (zowel via de werkgroepen als via de personeelsvergadering) bij de besluitvorming in de school. Zij wil het eigenaarschap van leerkrachten echt stimuleren:

“Dan denk ik dat we moeten overstappen naar: we geven elke leerkracht eigenaarschap van iets. Dat is op de personeelsvergadering van vanavond, ik ga een evaluatie doen van het afgelopen schooljaar, met verschillende werkvormen. En één ding ervan is: als we het aantal pv's willen aanhouden zoals nu dan gaan we over tot een stuk eigenaarschap van iedereen. Ik heb een opsomming gemaakt van wat hebben we nodig: we hebben dit en dat nodig. En ook verantwoordelijken... maar als iedereen een stukje eigenaarschap heeft, heb ik daar taken.

Dat wil ook zeggen dat je eens dingen gaat opzoeken en aan het team voordragen. Dan denk ik dat we dat aankunnen.”

Hierbij benadrukt ze ook sterk het belang van het feit dat iedereen iets op zich neemt om het samen haalbaar te houden:

“Tot als de puzzel klopt en iedereen gewoon beseft van: school maak je echt samen, dan is een inbreng van iedereen nodig. Dat vind ik belangrijk. En dat gaat allemaal niet zoveel zijn hé.”

Ze koppelt dit ook aan **leerkrachtautonomie**.

“Autonomie: ik denk ... als zij kartrekker zijn van iets, het zijn zij die ideeën en voorstellen kunnen aanbrenge. Dat is ook iets dat je moet leren. In het begin dat ik directeur was, dan wou ik van alles de controle en nu heb ik dit toch meer en meer leren loslaten. Dus mijn kartrekkers zijn nu bezig en ik ben zeker dat die dat goed aan het doen zijn.”

De leerkrachten bevestigen ook dat zij zich betrokken voelen bij het beleid van de school en dat zij hierin ook voldoende autonomie ervaren:

“Maar voor dat zij [de directeur] dingen afwerkt, heeft ze alles al afgetoetst bij ons. Dan mochten wij per graad, per klas op het internet rondsurfen. Wat past er binnen die filosofie? Kregen we artikels aangereikt, goede websites, you tube filmpjes. Konden we daaruit filteren. Wat wil ik voor mijn groep, hoe zie ik dat? Zodanig. En dan moesten we knippen, plakken, doorsturen. Dan maakte zij daar een dossier van, werd dat gekoppeld naar het kernteam en dan zijn we vertrokken.”

“En moesten wij zeggen van, dat gaat niet, dan gaat ze [de directeur] met ons mee op zoek naar oplossingen. maar ze laat ons wel de vrijheid...”

Wat **samenwerking** tussen leerkrachten betreft, herkennen we duidelijke stimulansen om te komen tot professionele leergemeenschappen⁸. Hierboven verwezen we eerder naar het overleg tussen leerkrachten per niveau, over de vestigingen heen. Er is een duidelijke stimulans in de school om gezamenlijk verantwoordelijkheid op te nemen voor het onderwijs dat aan de leerlingen verstrekt wordt. Dit manifesteert zich in de duidelijke verwachting om over de vestigingen heen dezelfde afspraken en pedagogisch-didactische principes te hanteren. Daarnaast is er ook atelierwerking waarbij leerkrachten voor bepaalde vakken per graad samenwerken en deze samen invullen. Dit stimuleert ook de reflectieve dialoog tussen leerkrachten.

“Het WO-thema doen wij via zonnestraal en dan worden kinderen van het derde en het vierde gewoon gemengd en dan werken wij eens in expertgroepen of proefjes. Eigenlijk ja, een beetje actiever dan het gewone in het boekje invullen. ... Het is leuker, gemakkelijker, want we maken een planning en je moet maar bv. vier lessen uitwerken, helemaal uitwerken en de andere moet je globaal een beetje weten en die geef je gewoon dubbel.”

“Wij geven onze agenda, onze weekplanningen door, jaarplannen door, muzische vorming door, goede ideetjes geven we door. Ik maak een blaadje, we zetten dat op smartschool zodat

⁸ Professionele leergemeenschappen worden gekenmerkt door een gezamenlijk verantwoordelijkheid opgenomen door de leerkrachten, praktijkdeprivatisering (bij elkaar in de klas observeren bijvoorbeeld) en reflectieve dialoog tussen leerkrachten over hun praktijk.

ook zij daaraan kan. Zij maakt een boekje, ik kan daaraan, zodanig dat de twee groepen gelijklopend [les krijgen].”

“Dus gaan we atelierwerking doen voor wereldoriëntatie en muzische vorming in al ons graden. Ik hoor hier ook nu bijvoorbeeld van mijn tweede graad, die zijn daar zeer positief over omdat dit eigenlijk zorgt dat je zoveel leert van elkaar. Je gaat dingen samen voorbereiden, je gaat dingen uitwerken en we gaan ook inzetten op talenten van mensen. Dat is onze eerste insteek.”

Leerkrachten worden ook gestimuleerd om bij elkaar in de klas te komen. Zo wordt er van alle leerkrachten verwacht dat zij ondersteuning bieden in andere klassen. Deze ondersteuning wordt ingevuld volgens de noden die zich op dat moment voordoen.

“Ik ga één uurtje zorg geven bij [collega]. Zij heeft een zeer grote klas. En dan ondersteun in daar op vrijdag in mijn godsdienst en levensbeschouwelijke vakken-uur. In een uurtje ga ik naar daar en dan is het de bedoeling dat ik meespeel. Maar dat is een schat van informatie die je op dat moment krijgt.”

“Bijvoorbeeld Juf X van het eerste leerjaar gaat een uur ondersteunen in K3. Dus op die manier: kinderen leren haar kennen en zij kan ook inspelen op wat ze daar ziet. Dit kan ook die leerkracht sterker maken zodat kinderen beter voorbereid naar het eerste leerjaar komen. In het tweede leerjaar: die ging een uurtje in het derde. Omdat daar een jongetje was die, specifieke ondersteuning nodig had. Is dat elk jaar hetzelfde? Nee. Dat is elk jaar in functie van de kinderen. Ik ga samen met mijn zorgleerkracht samen zitten: waar zitten kinderen met specifieke onderwijsbehoeften? Leerkrachten weten ook dat die specifieke ondersteuningsuurtjes kunnen wijzigen in de loop van het schooljaar.”

“Ik heb nu een hele ruime, grote klas. Ik heb 30 kleuters. ... Dan hebben we samengezeten: wat kunnen we concreet gaan doen? En nu werken we zo: de klasgroep blijft volledig bij mij als start, maar tijdens het hoekenwerk gaan we de andere klas ook gaan gebruiken, die nu leeg staat. Dan zijn ze in twee groepen, en hebben we elk 15.”

Hierbij stellen we vast dat al deze zaken altijd gestoeld zijn op een duidelijke **gedeelde visie**. Hierbij staat de totale ontwikkeling van het kind centraal, met aandacht voor onderwijskwaliteit en welbevinden.

“Ik zou vooral zeggen dat die [het schoolteam] echt wel met elk kind begaan zijn en dat ze echt elk kind hier zover mogelijk proberen brengen. Want die zorg-overleggen: wat wij allemaal niet over elk kind bespreken en voor hulpmiddelen. Dat we echt veel aanbieden en zien dat er genoeg zorg is, dat we op niveau werken. ... Het is hier niet zo een grote school. Ze kennen uw naam. Ze weten wie dat je bent. ... Ja, dus ik zou vooral het goed gevoel [aanhalen] en dat we echt met elk kind rekening proberen te houden. Hun zover mogelijk proberen te brengen.”

“Ook het feit dat wij het belang hecht aan elk kind apart. Wij gaan niet vertrekken uit wat een kind niet kan, maar wij gaan eerder vertrekken uit: wat kan een kind wel? En wat zijn dat kind zijn interesses op dat moment? Ik denk dat je meer gaat kunnen bereiken als je inspeelt op een kind zijn interesses, om die verder vooruit te helpen. ... Om kinderen echt individueel een kans te geven om open te bloeien op school. Want als een kind niet kan openbloeien op school is dat een kind dat ook niet blij is op school. En pas als je je goed voelt, kan je pas vertrekken met dingen bij te leren.”

Hierbij zijn een aantal onderliggende visies binnen de school die dit moeten ondersteunen. Zo hechten zij veel belang aan het gezondheidsbeleid en speelplaatsbeleid, wat zeker kadert binnen hun uitgebreide MOS-werking.

“En het feit ook dat wij een MOS-school zijn. Ik moet je niet zeggen, als je het domein hierachter gewoon al ziet, dat spreekt aan voor kinderen natuurlijk. Wij hebben ook schooldieren, wij hebben konijnen en geiten op school. Dat de kleuters daar zorg voor dragen. Elke week is dat een andere klas.”

Deze kernaspecten worden door de respondenten aangehaald en zijn voor iedereen duidelijk. Leerkrachten geven ook aan dat zij zich heel erg in deze gedeelde visie kunnen vinden:

“Ik kan er mij heel fel in vinden. En als je je er fel in kan vinden, voel je je daarom wel goed op die school. Tegenover als ik iets moet doen waar ik mij niet volledig in kan vinden, dan ga ik het moeilijker hebben om eerlijk te zijn. Omdat je dan niet volledig je eigen ding kan doen.”

De strategische prioriteiten waarin dit schooljaar specifiek wordt aan (verder) gewerkt, zijn MOS gekoppeld aan kinderrechten, lezen (lager onderwijs) en wiskunde (kleuteronderwijs).

“Eerst en vooral willen we die groene vlag voor MOS halen op beide vestigingsplaatsen. En dan zijn we vooral bezig aan het uitproberen aan alles rond LIST [Lezen IS Top]. En dat gaat door van het tweede tot het zesde leerjaar. ... Daarnaast zijn de kleuterleerkrachten en de eerste graad aan het proeven van Pi-wiskunde. Gaan we dus op zoek naar een nieuwe manier van onderwijs en didactiek binnen wiskunde.”

4. AFSTEMMING STRATEGISCH PLANNING EN PERSONEELSBELEID



STRATEGISCHE PLANNING

Op het vlak van de strategische planning gaan we hieronder verder in op de visie van de school, enerzijds, en de doelen of prioriteiten die de school op korte en-of lange termijn naar voren schuift, anderzijds.

Hierboven gaven we reeds aan dat de verschillende actoren in de school een aantal kernaspecten identificeren als onderdeel van een gedeelde visie in de school. Deze kernaspecten staan ook centraal in de strategische planning die we terugvinden in de visiedocumenten van de school. Hierbij komt heel duidelijk naar voren dat de school inzet op de totale ontwikkeling van het kind, onderwijskwaliteit en welbevinden. Levensecht en natuuronderwijs moeten hiertoe bijdragen. Gelijke onderwijskansen nastreven door gedifferentieerd te werken wordt ook benadrukt. Er zijn verschillende documenten die er op gericht zijn om ouders uitgebreid te informeren omtrent kernaspecten binnen de visie en hoe hieraan gewerkt wordt. De website van de school biedt hier bijvoorbeeld uitgebreide informatie over en er is een maandelijkse nieuwsbrief die hier ook frequent op ingaat. Er is ook duidelijk aandacht om (nieuwe) leerkrachten in de school te informeren omtrent de visie, de prioriteiten en de manier van werken en om dit levendig te houden bij het vaste team (o.a. door een uitgebreid ‘vademeccum voor de leerkracht’).

Hierbij zien we dat de huidige directeur bij haar aanstelling hier echt prioritair aan gewerkt heeft. Zij vond het ook belangrijk om het team hier bij te betrekken om zo tot een gedragen visie te komen.

“Ik weet nog: in 1 van de eerste vergaderingen dat [de directeur] er was, gingen we onze visie uitwerken. En dat was dus allemaal met kaartjes. En we moesten een muurtje bouwen. Dus ja, de fundering, dus uw onderste laag stenen, wat moet daar zeker in en zo verder bouwen. En aan de hand van, dus we moesten dat in groepjes doen, aan de hand daarvan is uiteindelijk de visie uitgeschreven. En ik denk dat dan stukken uit die visie belicht zijn en dat daar dan verder op gewerkt is.”

“Ik vond dat het zeer belangrijk was een visie te hebben waar je alles kan aan vasthaken. Dus dat was er eigenlijk niet, een visie. ... Ik vind een schoolvisie, dat is het fundament van het hele schoolgebeuren en dat moet gedragen zijn. Ik kan een mooie visie schrijven maar als dat niet gedragen is door mijn team, dan werkt dat niet.”

Voor het team was dit op dat moment nieuw. Zij waren niet gewoon om over dergelijke zaken na te denken.

“Mijn eerste personeelsvergadering in augustus: ik vond van: ‘Amaj, die zijn hier allemaal zo stil. Wat is dat hier?’. Nochtans waren dat voor mij de allergewoonste dingen die een team moet weten om goed te kunnen starten op 1 september. Bijlange niet uitgebreid, zoals je dat nu [tijdens de observatie van de personeelsvergadering] gezien hebt. De personeelsvergadering is gedaan en mijn zorgleerkracht, die nu ook een stuk in het beleid zit, komt naar mij toe en ze zegt: ‘Mevrouw, dit is iets dat je echt moet weten: Dat is de eerste keer dat wij een personeelsvergadering hebben gehad met een pedagogische insteek’. Dat was voor mij op dat moment even slikken.”

“Hier waren ze net van naam veranderd. Ik weet dat ik aan mijn leerkrachten vroeg: ‘Jullie hebben dat gekozen nog voor ik hier was’. Dat was met die directeur die hier zes weken geweest is. ‘Waarom hebben jullie Krekel en Grasspriet gekozen?’ Iedereen bekeek mij van: ‘Moet ik hier nu iets achter zoeken?’. Toen dacht ik van dit is eigenlijk een eerste stap naar een visie. Als je een school een naam wil geven, dan staat die naam voor iets. ... Dat was een verbazing, dat je daarover moet nadenken. Als je iets doet, dat je daar een bedoeling mee hebt. Dat was voor hen totaal nieuw. Nu weten ze dat, dat we niet iets zomaar doen.”

De leerkrachten die er toen ook al waren, geven wel aan dat dit voor hen een verademing was:

“Ik herinner mij dat moment nog heel levendig. De eerste keer dat ik [de directeur] zag: dat was op het einde van een schooljaar en zij ging starten in september. En ik weet dat ik door de eetzaal liep, dat was een personeelsfeestje, en dat ik dacht van: ‘oh ja, we zijn echt vertrokken’. Dus dat dat gevoel voor mij goed zat.”

“En dus zij kwam en zij is pedagogisch zeer sterk. Ze had een visie. Zij wou vooruit met onze school. Zij heeft onze school aangetroffen, ja op een moment dat het niet zo goed ging met ons. Ook niet op didactisch vlak. Voor mij was dat al enkele jaren zeer moeilijk moet ik eerlijk toegeven. Dus ik was heel blij dat zij kwam.”

Dit bleek echter niet voor alle toenmalige teamleden even gemakkelijk en er zijn ook wel een aantal leerkrachten die de school toen verlaten hebben:

“Ik denk dat de meerderheid van het team in tussentijd gewisseld is. Het is niet altijd gemakkelijk te aanvaarden om mee te stappen in een verhaal waarvan je niet weet of het lukt of mislukt en het vertrouwde is veilig. Maar om vast te blijven hangen in het vertrouwde en de

spiraal neerwaarts te volgen, daar had ik geen zin in. Dus ik wou echt wel de stap wagen en ik heb mij ook volledig gegeven en het heeft mij geen moment gespeten.”

De aanstelling van de huidige directie betekende dus echt wel een startpunt voor het huidige strategische beleid. De visie die zij toen met het team uitwerkte, loopt vandaag nog steeds als een rode draad doorheen de schoolwerking en is alomtegenwoordig in de school. Deze visie werd ook visueel voorgesteld aan de hand van een duidelijk symbool en kreeg een kort vierletterwoord als titel. Er is ook een werkgroep die deze visie tot op vandaag levendig houdt, bij de leerkrachten, kinderen en ouders.

“Van op het ogenblik dat de directeur hier binnengewandeld is, is het [naam visie]-verhaal gegroeid, gaandeweg, omdat we voelden dat onze kinderen eigenlijk ook hadden aan een veilig sociaal en emotioneel klimaat en we gingen op zoek: hoe kunnen we dat best doen? En we zijn daar allemaal van overtuigd, als kinderen zich goed voelen, dat ze zich kunnen openstellen en gemakkelijker tot leren gaan en van daaruit zijn dingen gegroeid. ... Wat is [naam visie] daarnaast? [Naam visie] is iets waarbij we kinderen zich aan afspraken willen laten houden, vanuit het positieve. Ook de week tegen pesten, wij benoemen die niet zo, maar wij benoemen die als de [naam visie]-week, waarbij wij ook aandacht hebben rond plagen en pesten. het verschil proberen duiden, maar dat niet zo in die negatieve sfeer van pesten willen duwen, maar dat ruimer willen opentrekken en wat doen wij hier dan? Dat was de vraag die ze dit jaar kregen. Wat doen wij hier op school waaraan je kan zien dat wij een [naam visie]-school zijn? Dat wij ervoor zorgen dat wij hier blij op school zijn? En dan gaan wij aan de slag met onze [symbool visie] en gedragskaarten.”

Wanneer de directeur samen met het team strategische prioriteiten kiest om op kortere termijn op in te zetten, dan toetsen zij ook steeds af of deze passen binnen de visie van de school.

“Wij hebben dat eens samen besproken en dan dachten we, we gaan voor onze groene vlag, we gaan voor actief burgerschap, in feite past dit er in. We gaan op zoek naar dingen die daar echt goed in dat plaatje passen. Dan dachten we, we moeten onze leerkrachten daarvoor warm maken, dus het beste om dat te doen is zeer concreet aan de slag gaan. Dus we hebben een personeelsvergadering waar we niets anders gedaan hebben dan naar buiten trekken en echt concrete voorbeelden van ‘wat is dat nu: outdoor learning’? Nu, dat is zeer goed meegevallen, zeer veel positieve reacties van het team en dan hebben we eigenlijk gezegd: ‘oké, dit mogen we niet laten vallen’. Dus in november zijn we gaan [verderwerken]: een personeelsvergadering en ook in december een stuk. En we hebben een visie gebouwd rond outdoor learning die eigenlijk perfect past. We hebben eerst onze schoolvisie genomen, we hebben een speelplaatsvisie en we hebben nu outdoor learning. En we hebben die alle drie naast elkaar gezet.”

Hierbij zetten zij ook in om concrete instrumenten te voorzien voor leerkrachten waarmee zij onmiddellijk zelf aan de slag kunnen gaan zodat de strategische prioriteit ook onmiddellijk toegepast kan worden op de klasvloer door leerkrachten.

“Dus in feite hebben wij nu van outdoor learning een visie en hebben we bijvoorbeeld ook al afspraken gemaakt. Afspraken die eigenlijk ook eerst samen met het team bevestigd geweest zijn. Wat vinden jullie belangrijk? Van hoeveel keer zouden jullie dat wenselijk vinden? Er is nu afgesproken, minstens 1 keer per thema is het echt een educatieve buitenactiviteit. En nu zijn we allemaal per niveau [activiteiten]fiches gaan maken daarrond. Zodanig dat we weten dat er een lijn in zit.”



PERSONEELS- BELEID

Gerelateerd aan personeelsbeleid onderzoeken wij in dit caserapport vier personeelspraktijken: 1) personeelsinzet, 2) leerkrachtevaluatie, 3) professionele ontwikkeling en 4) waardering en beloning. Hierna zullen we per personeelspraktijk aangeven hoe de school dit aanpakt en hoe de afstemming met de strategische planning, enerzijds, en individuele noden van leerkrachten, anderzijds al dan niet op te merken is op basis van de verzamelde data.

Met betrekking tot **rekrutering en selectie**, neemt de directeur dit samen op met de zorgcoördinator. Zij houden de spontane sollicitatie die zij ontvangen bij en putten hieruit aan het einde van het schooljaar om kandidaten uit te nodigen voor een gesprek. De brief is hierbij voor hen ook belangrijk qua taal en creativiteit. Voor het gesprek hebben zij samen een aantal vaste vragen opgesteld die zij aan alle kandidaten stellen. Er zijn ook criteria afgesproken waarmee zij rekening houden in de beoordeling van het gesprek. Dit alles is transparant weergegeven in een intern informatiedocument omtrent het personeelsbeleid van de school dat zij hanteren. Hierbij zien we dat er zeker ook verwijzingen zijn naar de visie van de school. Zo worden kandidaten verschillende aspecten vanuit de visie voorgelegd met de vraag wat zij eronder verstaan en hoe zij dit in praktijk zouden toepassen.

“En dan vraag ik altijd: ‘Heb je een kijkje genomen op de website? Kan je ons iets vertellen over onze schoolvisie? Wij willen ervoor zorgen dat elk kind zich goed voelt, [naam visie], op welke manier kan jij dit mee vulling geven?’ En daar zijn er ook zeer weinig die daar echt heel concreet kunnen op antwoorden. Meestal is dat dan “ernaar luisteren”, maar ik wil ook andere dingen horen: door mijn klasmanagement, door mijn manier van zijn, dat komt daar zelden uit. ‘Onze school wil onderwijs op maat bieden. Wat versta je daar onder? Hoe zou jij dit aanpakken?’ Maar dat is ons basisvraag. Als we voelen dat er daar goed op geantwoord wordt, dan gaan we dieper.”

“Dan is het gesprek voor mij heel belangrijk. Je voelt heel snel, als je in de diepte graaft, of dat iemand is die op dezelfde golflengte zit. Dat is ook iets dat je moet leren als directeur. Dat kan je in het begin ook niet zo goed, zo in de diepte graven. Je groeit daarin. Dat je de juiste vragen stelt, dat dat belangrijk is.”

Er is zeker ook aandacht voor de vragen van de kandidaten zelf o.a. omtrent de school en schoolvisie.

“Er waren ook wel vragen bij rond de visie van de school. Of ik de schoolwebsite al had bezocht. Of dat ik daar dingen al van gelezen had en wat ik daar van vond. Maar ook vragen die zij mij stelden, of dat ik echt de schoolwebsite had gelezen.”

We kunnen hierbij dus concluderen dat de invulling van de rekrutering en selectie binnen de school rekening houdt met de strategische planning en ook met de individuele noden van de kandidaat-leerkracht. Hierbij wordt sterk ingezet tijdens het gesprek op het bevragen van de visie van de kandidaat met betrekking tot de schoolvisie en ruimte gelaten om de kandidaat ook zelf vragen te laten stellen om zo informatie over de school te verwerven.

Wat **opdrachttoewijzing** betreft, probeert de directeur het belang van het kind centraal te stellen. Dit strookt ook met de schoolvisie. Daarnaast zijn de noden van de leerkrachten ook belangrijk.

“Eigenlijk met de lestijden die je krijgt vanuit de overheid. Dat maximaal gaan benutten en dan altijd in functie van het kind. Dit is voor mij heel belangrijk. Dan denk je: misschien denk je dan niet aan je leerkrachten? Toch wel, maar in de eerste plaats aan de kinderen. Ik ga dat ook nooit zomaar doen. Ik heb een kernteam waarmee ik mijn voorstellen eerst mee bespreek en dan toets ik dat bij al mijn leerkrachten af. Ik heb naar het einde van het schooljaar toe een functioneringsgesprek, een kort waar dit aan bod komt, waar ik leerkrachten vraag naar volgend schooljaar: ‘Blijf je graag waar je bent? Wil je even veranderen? Waar moet ik rekening mee houden? Ga je een verlof nemen of niet?’.”

Hierbij voorziet ze dus mogelijkheden tot inbreng van de leerkrachten. Hierbij worden zowel het kernteam als individuele leerkrachten betrokken. Zeker indien er wijzigingen zijn binnen de opdracht wordt dit met de leerkracht in kwestie besproken.

“Ik ga altijd in gesprek om dat te duiden, zeker met degene die ik verplaats. Maar in de [naam vestiging] is dat eigenlijk nieuw. Mijn tweede graad was nog niet gesplitst zoals dit jaar. ... Ik heb dat ook met die leerkracht besproken: die was net bevallen en wou eigenlijk volgend jaar vier/vijfde gaan werken. Hier met die grote klas: ik zag dat niet om daar twee verschillende leerkrachten in te zetten. Nu in mijn [naam vestiging], zijn we gewoon vanuit het verleden in graadsklassen te werken. Die tweede graad is dan ook voor die 20/24e gesplitst. De twee leerkrachten werken bijvoorbeeld voor wereldoriëntatie in ateliers, dus die gaan dan klasoverschrijdend gaan werken. Het was even wennen voor die mevrouw, want haar kinderen gaan hier naar school. Maar ze zag dat wel zitten omdat dat met die vier/vijfde was.”

Zoals reeds eerder aangegeven, houdt de directie bij de toewijzing van opdrachten ook steeds rekening met de talenten van leerkrachten. Dit was bijvoorbeeld zeker het geval bij de toewijzing van de uren beleidsondersteuning waarbij leerkrachten als trekker van een werkgroep een paar uren beleidsondersteuning kregen. Ook dit strookt met de schoolvisie en het inzetten op talenten van kinderen én leerkrachten.

De leerkrachten bevestigen ook dat zij inspraak hebben in de opdrachttoewijzing en dat rekening gehouden wordt met hun welbevinden hierbij:

“Naar het einde van het schooljaar toe, wordt er min of meer toegelicht hoe de directeur het volgende jaar ziet. Dan plakt ze daar geen namen op, maar dan zegt ze: ‘Voor de eerste graad zie ik het zo.’ En dan wordt er gevraagd: ‘Voel jij je daar goed bij, is dat iets voor jou?’ ... Maar regelmatig, eigenlijk wel jaarlijks, vraagt de directeur: ‘en jouw leerjaar? Zo tussen de regels door, zodat ze toch wel weet van ja, die is daar nog tevreden.’”

Ook wat deze personeelspraktijk betreft, zien we dus een evenwicht tussen het bewaken van de schoolvisie en de individuele noden van de leerkrachten.

Een tweede personeelspraktijk die wij belichten, betreft **leerkrachtevaluatie**. Hierbij zien we dat de directeur inzet op jaarlijkse klas- of flietsbezoeken bij haar leerkrachten gekoppeld aan een feedbackgesprek. Ze bekijkt ook materialen van leerkrachten zoals de agenda, voorbereidingen, enz. Leerkrachten weten zowel bij de bezoeken als bij het nakijken van materialen wat de criteria zijn waarop gefocust zal worden. Deze hangen vaak samen met de strategische prioriteiten waar op dat moment aan gewerkt wordt. Om deze criteria te verduidelijken, maakt de directie checklists, kijkwijzers of afsprakenfiches voor de leerkrachten.

“Ik heb dit schooljaar bij de meeste leerkrachten één à twee klasbezoeken, minstens, gedaan met een gerichte focus. Ik zit daar niet een hele voormiddag. Ik ga gericht kijken naar iets en daaruit vertrekken we.”

“Bijvoorbeeld vorig jaar hadden wij afspraken rond interactief voorlezen bij de kleuters. We hebben dat dan ook uitgewerkt zo in afsprakenfiches. En dan zijn we dat gaan bekijken in alle klassen.”

Daarnaast houdt ze ook op geregelde basis meer uitgebreide functioneringsgesprekken. Hierin neemt ze dan de informatie mee die ze ook tussentijds via de feedbackgesprekken met de leerkrachten besprak.

“Ik ga wel elk jaar klasbezoeken, flitsbezoeken met feedbackgesprekken doen. Dat doe ik wel elk jaar. Meestal neem ik dit mee in het functioneringsgesprek. ... Ik leg altijd een focus. We werken vanuit onze visie, altijd, ons schoolontwikkelingsplan. Per schooljaar hebben wij een paar focussen. Dit is altijd mijn basis, zowel voor mij evaluatieprocedure, maar ook voor mijn klasbezoeken te doen en anderzijds ook om mijn nascholingen in te richten. Dat hangt altijd allemaal aan elkaar.”

“Ik moet ook zeggen, ik doe dat nu al toch een aantal jaren op die manier, dat mensen dat appreciëren. Er gaan er altijd zijn die u liever niet zien. En zo heb ik vorig jaar bij iedereen, ik zet dat ook in 1 document. Dat is bewust voor mij en dan ga ik dit meepakken in mijn functioneringsgesprek. Dat is dan eigenlijk een stukje de basis, vooral naar het pedagogische didactische.”

Het functioneringsgesprek wordt ook voorbereid door de leerkracht aan de hand van richtvragen. De leerkrachten geven ook aan dat zij zich kunnen vinden in deze manier van werken.

“Hier is dat ook zo [dat er functioneringsgesprekken zijn] en vaak mogen we dat voorbereiden, krijgen we ofwel een checklist om te doen, of krijgen we een rooster waar je 'ik weet niet wat' voor moet aanduiden, zodanig dat er gespreksstof is. Er wordt telkens ook gevraagd naar je kwaliteiten, wat jij voor jezelf als een kwaliteit ziet. Maar ook, wat kunnen je groeikansen zijn? Heel vaak worden er al dingen gepolst op dat moment naar komend schooljaar, van: Wat denk je daarover, kunnen we daar eens over praten, hoe zie je dat? Er wordt ook van mij verwacht om mijn persoonlijk ontwikkelingsplan bij te houden, dus wat ik lees en volg aan navorming, moet ik daarin aanvullen en dat sluit dan aan bij die gesprekken. En dat is altijd wel een vrij open en eerlijk gesprek. De directeur komt ook regelmatig, zeker minstens één keer per jaar over de vloer bij iedereen en dan komt ze een vast aantal dingen checken. Maar dat is niet onverwachts. Als zij in de klas komt heb je altijd het gevoel van: 'ja, we gaan samen iets doen'. Ja, oké, ze zit wel achteraan en ze heeft wel haar laptop bij, maar het is niet dat ze daar zit om te beoordelen of te controleren. Dat gevoel heb ik niet.”

“Het klasbezoek vond plaats en daarna kreeg ik altijd een vrij moment, dat iemand anders mijn klas overnam. Om het gesprek te voeren, de evaluatie, de feedback eigenlijk. Dat was altijd dezelfde vraag die ze stelden: 'wat vond je dat goed ging?'. Daar kon je zelf even over reflecteren, en dan was er ook altijd de vraag: 'wat vond je van daar kon het anders?'. Om u eerst zelf aan het woord te laten en dan pikte ze daar op in. En dan begon ze ook altijd mijn sterktes te vertellen, ik vond dat ze dat wel heel fel doet als directeur. ... Dat is altijd haar begin waarmee ze start. Ze zal nooit met het negatieve starten. ... Er waren een aantal punten, die ik ook van mezelf vond. Zo van: ja, dat vond ik nog niet volledig goed. We kregen dat dan

schriftelijk ook, dan was dat eigenlijk. Dus je had je werkpunten en ze koos daar 1 uit en dat was je punt dat tegen je volgende klasbezoek, waarop er ging gelet worden. Om te zien of dat al beter ging, zo een puntje. En dat kozen we samen ook wel.”

Bij de beginnende leerkrachten is er iets frequenter een klasbezoek met feedbackgesprek, maar in wezen worden zij net als de ervaren leerkrachten betrokken in de bezoeken en gesprekken. De directie benadrukt dan ook het belang van regelmatige opvolging van alle leerkrachten om zo ook de strategische prioriteiten levendig te houden tot op de klasvloer. Ze zet hier dan ook heel bewust intensief op in.

“Dus die checklist was eigenlijk de focus van verschillende dingen waar we mee bezig zijn en zij moesten, dat was vooral gehaald uit mijn afspraken, en zij moesten aanduiden: oké of niet oké. En als het niet oké was, tegen wanneer ze het in orde gingen brengen. Wat heeft mij nu geleerd? Dat leerkrachten weinig kritisch zijn over zichzelf. Er waren er bij die echt zeiden: bij mij is dat niet oké dus ik ga dat.. of er waren er bij die zich een bedenking maakten en die daar bijschreven. Maar er waren er ook bij die zeiden dat dat allemaal oké was, maar waarvan ik heel goed weet, dat is niet goed oké. Snap je? Ik heb dan ook flictsbezoek, ik heb daarbij ook kort een feedbackgesprek gedaan. En dan valt het mij elke keer weer op: als je gaat controleren, dan is wat je wil zien, vaak heel goed in orde. Maar loop je dan een maand nadien en je gaat dan naar hetzelfde kijken dan... daar heb ik het zo moeilijk mee. Ik moet ook wel zeggen, ik ga bepaalde mensen die het echt nodig hebben, echt veel korter op de bal gaan opvolgen. Ik heb flictsbezoeken gedaan met die focus en ik heb ook mini-lessen gevolgd bij die LIST'en. Zie, dat is misschien maar 20 minuten, maar ik ben ook in die klas dus ik zie wel veel.”

Concluderend kunnen we stellen dat leerkrachtevaluatie binnen de school gelinkt wordt aan de strategische planning doordat er ook specifiek feedback gegeven wordt omtrent de strategische prioriteiten. Daarnaast zijn ook de individuele noden van leerkrachten een aandachtspunt doordat er bekeken wordt hoe elke individuele leerkracht ondersteund kan worden om de klaspraktijk te verbeteren.

De derde personeelspraktijk die we belichten, omvat de **professionele ontwikkeling** van leerkrachten. De invulling van de professionele ontwikkeling binnen de school gebeurt sterk gekoppeld aan de strategische planning van de school. Dit werd hierboven reeds geïllustreerd. Daarnaast vindt de directeur het ook belangrijk om in te spelen op de individuele noden van leerkrachten bij professionele ontwikkeling.

“De [pedagogische studiedag op scholengemeenschapsniveau] had vier focussen. En mensen kunnen dan kiezen. Ik vraag altijd aan mensen om in functie te kiezen van waarmee we bezig zijn en in functie van hun noden. Ze bespreken dat heel kort met de zorgcoördinator. Dit schooljaar zijn mijn kleuterleerkrachten daar niet naar toe geweest. Die zijn die dag naar [nascholing over strategische prioriteit wiskunde] geweest.”

Ook in het nascholingsplan van de school vind je beide aspecten terug:

“Dat is ons nascholingsplan waar we werken op schoolniveau en dan eigenlijk voor de individuele leerkracht. Dan ga je zien: onze teamgerichte nascholingen, vorig jaar was dat vooral muzische; en dan hebben we onze individuele nascholingen waar we eigenlijk een deel terugvinden bij de persoonlijke ontwikkelingsplannen van de leerkrachten.”

Hierbij geeft de directeur aan dat het nascholingsbudget dat de school ontvangt ontoereikend is en dat zij nog steeds eigen werkingsmiddelen inzet voor professionele ontwikkeling. De directeur

of zorgcoördinator volgen soms ook een navorming en vertalen deze dan zelf naar het team. De school zet dan ook sterk in op schoolinterne professionele ontwikkeling en faciliteert dit bij haar leerkrachten via personeelsvergaderingen en pedagogische studiedagen (zie ook wat hierboven als werkvergadering werd omschreven).

“Wij gaan ook heel veel professionaliseren op basis van hospiteren en goede praktijkvoorbeelden bij het begin van een personeelsvergaderingen. Ook weer binnen ons SOP [schoolontwikkelingsplan], binnen waarmee we bezig zijn. Dat zijn korte momenten op ons PV. Maar ik hoor ook van onze leerkrachten dat ze zoveel leren van elkaar. Gisteren was ons pedagogische studiedag. Ik start altijd met goede praktijkvoorbeelden. We zijn nu bezig met muzische. Van mij hebben ze vorig jaar veel morgen experimenteren. Hospiteren bij elkaar, was een verplichting. Maar ze moesten me alleen de datum en uur doorgeven zodanig dat dat wel in een veilige sfeer kon gebeuren. ... Ze moesten wel bijvoorbeeld feedback geven aan elkaar. Dat vonden ze super fijn, dat hebben ze ook te kennen gegeven. Gisteren zaten we met verschillende scholen. Ik neem dan de leiding zo wat op mij van die vier scholen. Hebben we ze door elkaar gesmeten per niveau. Hebben ze goede praktijkvoorbeelden aan elkaar voorgesteld. Dan zijn ze eigenlijk schooloverstijgend de activiteit gaan uitwerken.”

“Bijvoorbeeld rond EDI [expliciet directe instructie], als we daarmee gestart zijn, dan hebben we dat ook aangepakt op de personeelsvergadering. Dan heb ik een les gegeven op leerkrachtenniveau volgens het EDI-principe. Ja, leerkrachten die het moeilijk vonden: ‘ik zie dat niet zo zitten of ik begrijp of ik weet niet goed hoe ik die les moet aanpakken’, die konden ook bij mij terecht om samen te kijken: hoe kunnen we dat doen?”

De leerkrachten verwijzen tijdens de interviews ook naar de mogelijkheid om externe nascholingen te volgen omtrent de strategische prioriteiten of individuele noden. Daarnaast benadrukken zij ook dat er veel schoolintern gebeurt.

“Soms op zo een gesprek wordt dat dan wel eens meegegeven van: ‘Zou dat iets voor jou zijn of wil je je daar in bekwamen?’, en dan kan je ja of nee zeggen. Nu vanuit dat nieuw project waar we naartoe stappen met die inclusie en die innovatieve school, was ik ook wel vragende partij om zo een school eens te gaan bezoeken en dan werden er contacten gelegd en dan heb ik dat samen met juf X kunnen doen. Dus we kunnen ook vanuit onze vraag dingen doen en ook omgekeerd. En wat ze aangeeft hoeft je niet per se te volgen.”

“En hier op school, ja, vooral in de personeelsvergaderingen, werken wij zo veel dingen maar samen uit echt. Wij zitten zo vaak gewoon in werkgroepen, dus die van [dezelfde] graad samen om zaken uit te werken.”

Concluderend kunnen we dus stellen dat ook deze personeelspraktijk een evenwicht vindt tussen het werken aan strategische prioriteiten en visie binnen de school én rekening houden met de noden van leerkrachten.

Wat tot nu toe beschreven werd met betrekking tot professionele ontwikkeling is van toepassing op alle leerkrachten binnen de school, dus zowel de ervaren als de beginnende leerkrachten. Voor de beginnende leerkrachten is daarnaast ook **aanvangsbegeleiding** voorzien. Vanaf schooljaar 2018-2019 werd hiervoor een mentor op scholengemeenschapsniveau ingezet. De directeur was hier zelf minder voorstander vooral omwille van strategische redenen:

“In principe waren wij als directie daarvan overtuigd: geef die mentoruren aan de school. Omdat jij als school, je kent je visie, je kent de werking. Als je daar iemand opzet, dan heb je

daar het meeste aan. Die drie uur zouden eigenlijk gegaan zijn naar [de zorgcoördinator]. Dat was in het begin van mijn lestijdenpakket zo geweest. Maar dan heeft onze algemeen directeur daar anders over beslist. Die wou alle uren bij elkaar voor de scholengemeenschap en die wou daar een aantal voltijdse betrekkingen van maken. ... Ik heb die bezorgdheden toch al geuit. Omdat ik dat ook voel vanuit mijn leerkrachten. Ik ben soms een beetje bang dat er op twee sporen gewerkt gaat worden. Wij, bijvoorbeeld als school, wij staan voor EDI [expliciet directe instructie] binnen ons lager. We hebben hier jaren, echt, daar een traject van gemaakt. Ik ben dat gaan volgen in de klassen, feedback ... Zodat mijn leerkrachten dat in de vingers hebben. Daaruit zijn ons planningsborden ontstaan in al onze klassen van het lager. Maar iemand die niet vertrekt vanuit die basis, dan ben ik soms wat bang van. ”

De directeur heeft dan ook het gevoel dat er nu een stuk dubbelop gewerkt zal worden: er zal een mentor komen vanuit de scholengemeenschap, maar de school zelf zal, zonder er uren voor te krijgen, nog steeds investeren in de begeleiding van de beginners expliciet ook omtrent de strategische visie en prioriteiten binnen de school. Binnen de school is het dus nog steeds zo dat er een meter/peter aangesteld wordt voor beginnende leerkrachten. Dit gaat om die leerkracht die qua werking het dichtst bij de beginner staat (bijv. de leerkracht van het leerjaar onder of boven dat van de beginner). Daarnaast is er ook de zorgcoördinator die als mentor voor beginnende leerkrachten optreedt. De beginnende leerkrachten verwijzen ook wel naar deze schoolinterne begeleiding als heel relevant:

“Ik heb dus zo de lessen gezien, omdat dat hier zo EDI [expliciet directe instructie]-aanpak is en zij heeft een voorbeeldles gegeven. En ze heeft mij ook getoond waar alles lag en hoe zij werken voor WO, werken ze met flappen en een brainstorm. Dat is zo een vaste werking per thema. En dat heeft ze mij ook getoond.”

“[De zorgcoördinator] vroeg daar zelf ook wel altijd naar: ‘hoe gaat het?’. Ik had vaak met [de zorgcoördinator] gewoon vaste overlegmomenten omdat je beginnende leerkracht bent. Want nu is dat vanuit de scholengroep dat je een mentor hebt, maar vorig jaar was dat nog niet. [De zorgcoördinator] was dan ook mentor voor de startende leerkrachten. Ik vond dat wel leuk, want dan zaten wij hier ook zo en dan zei ik dan een probleem en hoe kunnen we dat oplossen en dat was niet enkel de zorgoverlegmomenten van nu. Dus ik mocht altijd aan haar vragen.”

Deze leerkrachten geven wel aan dat zij ook op hun gemak zijn bij de mentor van de scholengemeenschap, maar geven ook aan dat deze de school toch niet zo goed kent. Ze spreken nu ook nog steeds heel veel de schoolinterne collega's aan omdat deze ook nog steeds heel bereikbaar zijn. Er zijn ook verplichte bijeenkomsten op scholengemeenschapsniveau met alle beginnende leerkrachten.

“Maar ik vind wel, ja, je moet dan op woensdagnamiddag gaan soms, maar één keer doen ze het op een voormiddag. Maar ja, dan ben je ook niet bij je klas. Ik ben graag zoveel mogelijk in de klas. Maar ik heb zo het gevoel dat dat iets teveel is.”

Hierbij merken we dus dat de invulling van de aanvangsbegeleiding op scholengemeenschapsniveau zich vooral richt op de individuele noden van de school, maar dat er nog geen concreet antwoord geboden wordt op de noodzaak om ook de strategische planning van de school hierin mee te nemen. Dit wordt nu nog opgevangen door de school zelf, maar zou ook nog meer gevrijwaard kunnen worden door de mentor op scholengemeenschapsniveau op het moment dat zij de scholen en hun visie en werking echt goed leert kennen

De laatste personeelspraktijk omvat **beloning en waardering van leerkrachten**. We haalden bij het onderdeel ‘schoolleiding’ reeds aan dat de directeur van de school een echte transformationele schoolleider is die hierbij ook veel aandacht heeft voor het waarderen van haar leerkrachten. Zij wordt als zeer menselijk en zeer waardierend ervaren zoals uit de citaten in dat onderdeel reeds bleek. Zij geeft ook zelf aan dat zij hier expliciet wil op inzetten en dit heel erg belangrijk vindt. Ook dit koppelt ze expliciet aan de visie van de school:

“Zoals ik graag heb van mijn leerkrachten voor mijn leerlingen dat er altijd wordt vertrokken vanuit hun talenten en vanuit die talenten gaan we groeimogelijkheden aanpakken, doe ik net hetzelfde met mijn leerkrachten. Ik denk dat de leerkrachten dat enorm appreciëren. Maar ik ga ook zeker dingen vernoemen die ik fijn vindt. Ik ben zeker een directeur die aan complimentjes, een schouderklopje heel veel belang hecht. Bijvoorbeeld de personeelsvergadering in augustus zorgen we voor iets dat past bij ons jaarthema, eten of drinken. Het lijkt misschien niet allemaal belangrijk, maar het draagt bij tot motivatie van mensen. Bijvoorbeeld Dag van de Leerkracht, de vrijdag, dan heb ik met de leerlingen een ochtendklankspel gedaan voor hen. Ze hebben allemaal een cadeautje gekregen. Daar zit een ticket in om samen naar de bioscoop te gaan. Achteraan nog een persoonlijke boodschap van mij. Maar ook: ik heb dat met mijn leerlingen gedaan, geïmproviseerd en zelfs dit zit binnen ons SOP [schoolontwikkelingsplan]. We zijn met MuVo bezig, dus ik heb dat op een heel muzische manier gedaan en geïmproviseerd met de leerlingen bij de ochtend. En echt, ze zijn me komen zeggen: ‘We waren ontroerd’.”

Ook de leerkrachten bevestigen dat de directeur hier echt werk van maakt:

“De directeur geeft op haar eigen subtiele wijze pluimpjes en schouderklopjes. Dan ga ik eens wenskaartjes halen voor een meisje dat vertrekt uit mijn klas; plakt ze daar een wasknijper aan en een post-it: ‘Bedankt juf, dat jij aan iedereen denkt, [naam visie] voor ieder kind’.

“Er stond een blaadje met een pluim aan: complimentendag 1 maart; en ze had erop geschreven: ‘Omdat ik jullie geweldig vind’. En dat is nooit met naam en toenaam, maar aan haar handschrift zie je van: het komt van haar. Of dan vind je zo in je vakje of op de tafel: de verrassingen liggen altijd in de leraarskamer voor iedereen in het midden van de tafel en dan staan daar eens pasteitjes onverwachts, of een doos pralines of koekjes of ja... staat daar eens een geschreven boodschap van de Sint. Ja, dat is wel. En dat is op beide vestigingsplaatsen precies hetzelfde, daar ben ik zeker van.”

“Die spontane mails die je soms kan krijgen. Bijvoorbeeld na een eetfestijn ook. We hebben zo’n quote gekregen met een bedanking voor iedereen die heeft geholpen en ook zo laat nog mee heeft willen opruimen. Op die manier toont zij dat. En als je zelf initiatieven neemt voor een bepaald iets, zal zij daar steeds persoonlijk voor bedanken.”

“Soms kan ze ook op een personeelsvergadering, bv. vorige week hadden juf X en ik de presentatie gemaakt. Dan gaat ze ook heel uitdrukkelijk, waar alle ander collega's bij zijn, ons daarvoor bedanken. Wat in feite niet hoeft, maar ik vind dat wel fijn, ja.”

We kunnen besluiten dat het personeelsbeleid voor alle personeelspraktijken strategisch uitgewerkt is. Er is steeds aandacht voor zowel de strategische planning van de school (visie, strategische prioriteiten) én de individuele noden van de leerkrachten.

5. LEERKRACHTKENMERKEN EN LERAARUITKOMSTEN

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

Om de **onderwijsopvattingen** van de leerkrachten en de directeur in de school in kaart te brengen, werd aan leerkrachten en directeur gevraagd aan te geven wat voor hen een goede leerkracht is. Hierbij valt het op dat allen dezelfde zaken aanhalen en hier duidelijk op één lijn zitten. Daarbij is het ook opvallend dat die zaken ook stroken met de schoolvisie waar zij gezamenlijk als team aan werken. Daarbij zien we dat alle respondenten verwijzen naar enerzijds rekening houden met elk kind en zijn mogelijkheden en anderzijds inzetten op het welbevinden. De leerkrachten formuleren dit als volgt:

“Gewoon ik denk het belangrijkste: eerst uw kinderen zich goed laten voelen en dan kun je tot leren komen. ... En ook iemand die op niveau wel werkt en niet die kinderen die het gewoon niet kunnen de moeilijke oefeningen geeft of kinderen die het juist beter kunnen al wat verder helpen. Dus echt naar het kind kijken, ja, vanuit het kind vertrekken.”

“Is iemand die meevoelt met zijn groep, die wil kijken naar het totaalpakket van ieder kind en niet afgaat op resultaten of LVS of vooraf gemaakte afspraken, maar kijkt: wat krijg ik en wat wordt het. Die kan loslaten, methodes kan loslaten, dingen kan aanpassen, die flexibel is en die gewoon goed kan luisteren en een warm hart heeft.”

Ook de directeur verwijst naar deze twee zaken:

“Een goede leerkracht voor mij, is iemand die ervoor zorgt dat elk kind aan zijn trekken komt en dat elk kind op zijn manier vooruitgang maakt. Dat is niet elk kind even ver brengen, absoluut niet. Maar rekening houden met elk kind en dat is er ook voor zorgen dat kinderen zo graag naar uw klas komen dat ze gemotiveerd zijn om te leren.”

Met betrekking tot de **doelmatigheidsbeleving** stellen we vast dat de leerkrachten, net als de directeur, de lat voor zichzelf hoog leggen. Ze willen zich optimaal inzetten voor de school en de kinderen.

“Ik wil altijd iedereen zo ver mogelijk krijgen. Dat is mijn grote valkuil. Perfectionistisch. Iedereen willen meesleuren in mijn verhaal, ook al is dat tegen beter weten in en weet ik van, maar mannekes, stop. En dan wil ik toch nog... ik geef niet rap op, ook niet bij kinderen. Ik vind het fijn om ze vooruit te brengen.”

“Ik denk dat ik altijd doelgericht werk. Ik heb een doel voor ogen waar ik naartoe wil en ja, dat werk ik verder uit. We vertrekken vanuit output. We gaan kijken van, hoe gaan we dat aanpakken? Welke acties?”

Het valt ook op dat leerkrachten zichzelf als organisatorisch sterk omschrijven. Er zijn ook een aantal leerkrachten die expliciet aangeven dat zij binnen de school heel hard gegroeid zijn als leerkracht.

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

Met betrekking tot het **welbevinden**, stellen we vast dat de geïnterviewde leerkrachten zich goed voelen op school. Zowel collega's als leerlingen worden hierbij aangehaald als belangrijke factor:

“Ik denk ook de collega's en de klas die je hebt. Nu, vorig jaar had ik zo een iets moeilijker klas en dacht ik soms van: oh, het is te hopen dat die vandaag niet te hevig loopt. En nu, ja, ik denk dat dat wel op een leerkracht kan werken als je zo een moeilijke groep hebt. ... Maar eigenlijk, ja, dit jaar heb ik altijd [het gevoel]: oh, tof klasje. ... En uw collega's ook. Ik denk dat dat wel belangrijk is, dat je een goed team hebt.”

“Moest je dat niet hebben, de personeelsgroep waar wij inzitten, weet ik niet of je dat volhoudt. Want je kunt veel meer omdat we het samen dragen, hé. ... Mijn kinderen, verhalen van mijn collega's, een zotte quote van de buschauffeur die hier al als eerste binnenkomt, ja... gewoon zin in een nieuwe week. Er staan ook meestal iedere week leuke dingen op het programma. Ja, na een vakantie denk ik: hoe zou het met mijn 'gastjes' geweest zijn?”

De directeur geeft ook aan dat zij veel belang hecht aan het welbevinden van haar leerkrachten en hier ook bewust op inzet en dit ook expliciet bevraagt (bvb. tijdens een functioneringsgesprek):

“Dat is eigenlijk onze rode draad doorheen onze werking. Ik ben daar altijd van overtuigd. Als kinderen graag naar school komen, als leerkrachten graag naar school komen, dan staat iedereen open om bij te leren, om samen te werken, om soms dingen te doen die wat moeilijk zijn.”

“Vragen zoals: hoe kan ik je beter ondersteunen? Wat kan ik anders beter doen? Vind je dat je talenten worden gewaardeerd? Dat is vooral naar mij toe. Dan moesten ze op een schaal van 1-10 aanduiden waar hun welbevinden zich situeert en dan ging het eigenlijk over de toekomst.”

Hierbij aansluitend merken we weinig **lerarenverloop** binnen de school. De leerkrachten geven dan ook aan dat zij graag binnen de school als leerkracht aan de slag zouden blijven.

“Omdat ik mijzelf nu niet meteen op een andere school zie staan, omdat ik het hier gewoon ben. En ik heb mij hier kunnen laten openbloeien ook, naar de collega's toe, naar de kinderen toe eigenlijk, en ik heb mijn eigen werkwijze aangepast naar de schoolvisie hier.”

De directeur bevestigt dat er de laatste jaren weinig leerkrachten uitvallen of vertrekken.

Bij wat we hierboven beschreven zien we dus dat de **interactie tussen leerkrachten** als positief wordt ervaren. Alle leerkrachten geven aan dat de sfeer op school als goed wordt ervaren.

“Ik merk dat nu feller ook als ze zo zelf dingen komen vragen over je privé. Dat je daar zo de losse babbels mee kan hebben. Of als je zo met iets zit, dat je dat in de groep kan gooien. Dat de groep daar mee over zal nadenken of mee over gaat, mee helpen eigenlijk.”

“Ik voel mij super goed binnen het team hier.”

“Ook het feit dat we kunnen bouwen en vertrouwen op mekaar als collega's. Niet alle dagen zijn even rooskleurig en we kennen mekaar goed. En als het een keer tegen zit, zijn we nogal rap om te zeggen: 'Weet je wat, ik zal je toezicht eens doen.' Dat is soms maar 10 minuten dat je daar niet op de speelplaats moet staan, maar dat je daar eens even uit bent. En het gevoel dat er iemand voor jou het opneemt is wel heel fijn. Dat je back-up hebt, dat je je eens kunt laten vallen als het nodig is. En dat gebeurt wel, dat gebeurt wel.”

Ook de directeur geeft aan dat het team ook echt aandacht heeft voor haar welbevinden en ook probeert bij te springen wanneer nodig:

“Ik heb ook vorig schooljaar serieus op de tippen van mijn tenen gelopen dat ik dacht van: 'Ik ga het einde van mijn schooljaar niet halen'. Dan heb ik geluk gehad dat mijn team, dat mij heel genegen is, had gezegd: 'Maar mevrouw, hoe loop je er hier nu bij? Je ziet er niet uit'. Dat zij mij dan zeggen: 'Zou je een keer niet op je rem gaan duwen?'. Ik zag er ook op bepaalde momenten niet uit, maar dan had ik echt leerkrachten die expliciet naar mij kwamen en zeiden: 'Dit is hier toch niet meer oké'. Die dan toch spontaan bepaalde dingen uit mijn mandje gaan pakken of die komen vragen: 'Kunnen we nu met iets helpen?'. Dat doet wel ongelooflijk deugd en ik denk dat ik het daardoor ook uitgehouden heb tot einde juni.”

Appendix VI – Case report school 3

In what follows, a detailed description is given of a **secondary school** in which all five HR practices are aligned with the strategic planning of the school and the individual needs of teachers (as described on page 26-27 of the research paper. This description is in Dutch as this also functioned as a case report for schools (cf. page 23). This case report shows -amongst various other factors- that this school is characterized by a strong strategic planning (i.e. principals and team members describe a concrete school vision with clear goals connected to it) and strong school leadership (characterised by a combination of an instructional and transformational leadership style, on the one hand, and distributed leadership, on the other hand). Moreover, it is striking to see that in these schools some cultural school characteristics (e.g. professional learning community, participative decision making) seem to work as supportive for the set of HR practices central in this study.

1. CONTEXT VAN DE SCHOOL



Wanneer schoolbeleid bestudeerd wordt, is het niet onbelangrijk de interne en externe context van een school mee in rekening te brengen. In wat volgt, zullen we enkele aspecten die gerelateerd zijn aan de interne context (i.e. structurele en culturele kenmerken) en de externe context (arbeidsmarkt en institutionele kenmerken) van de school bespreken.

Deze secundaire school uit het POV is een kleine secundaire school gelegen in een stedelijke context. De school biedt TSO en BSO aan binnen de tweede en derde graad van het secundair onderwijs en ook Se-N-Se. De school telt iets minder dan 400 leerlingen in schooljaar 2018-2019. Er zijn ongeveer 80 leerkrachten in de school. De OKI-index is hoog (>0.94).

De school benadrukt dat zij hun divers leerlingenpubliek willen begeleiden in een warme omgeving. Zij plaatsen hierbij vier kernwaarden centraal (o.a. waarden en respecteren). Het schoolbestuur van de school heeft een 15-tal scholen onder haar hoede. De school fungeert binnen een scholengemeenschap waar een 20-tal scholen van twee schoolbesturen samenwerken.

Het culturele erfgoed van de school (i.e. de historiek van genomen beslissingen en structurele en culturele contextfactoren) toont een stabiel leiderschap binnen de school. De laatste directiewissel binnen de school vond tien jaar geleden plaats. Deze luidde wel een soort ommezwaai in waarbij vooral openheid en coaching meer centraal kwamen te staan. De school worstelt als tweede/derdegraadsschool enigszins met het aantrekken van leerlingen. Zij ervaren hier weinig steun vanuit de scholengemeenschap bij het doorverwijzen van leerlingen naar hun school.

De externe schoolcontext met betrekking tot de arbeidsmarkt, het gekende lerarentekort, speelt voor bepaalde vakken zeker. De directeur geeft aan dat zij voor bepaalde vacatures meerdere kandidaten heeft en voor andere één of geen kandidaat. Tot nu toe slaagt ze er wel meestal in om de vacatures in te vullen. De school stapte niet in het proefproject 'lerarenplatforms'. De institutionele externe schoolcontext omvat op het vlak van beleid ook extra uitdagingen voor de school. De directeur geeft aan een duidelijk gebrek aan middelen te ervaren. Zo vindt ze het bijvoorbeeld jammer dat een middenkader of beleidsteam een beleidskeuze is die je maakt met inzet van eigen middelen en dat hiervoor niet meer middelen zijn voor scholen. Ze ervaart de job als directeur dan ook als zwaar. Ze kiest ook bewust om haar uren zo veel mogelijk in te zetten voor het lesgeven zelf om zo ook minder uitval bij haar leerkrachten te hebben.

2. SCHOOLLEIDING



In wat volgt, zal ingegaan worden op wie de leiding van de school op zich neemt, hoe leiderschapstaken gedeeld worden en welke leiderschapstijlen opgemerkt kunnen worden bij de schoolleider.

De school wordt geleid door één directeur. Deze directeur is reeds tien jaar directeur in de school. Voorheen werkte ze 18 jaar als leerkracht in de school, op het einde aangevuld met een opdracht binnen de leerlingbegeleiding.

Wat gedeeld leiderschap betreft, heeft de directeur een beleidsteam binnen de school met wie zij het beleid van de school vormgeeft en de dagelijkse werking opvolgt. In het beleidsteam zetelen de coördinatoren van de school (bvb. taalbeleid, ICT, leerlingbegeleiding) en een aantal leerkrachten. Recent zijn een aantal leden van het beleidsteam weggevallen (bvb. door pensioen). Op dat moment wordt er een oproep gelanceerd om te polsen bij de teamleden van de school of er mensen zijn die graag het beleidsteam willen vervoegen. Bij de laatste oproep kwam hier geen reactie op vanuit het team. De directeur geeft aan dat er nu ook wel voldoende mensen in het beleidsteam zitten en dat deze goede vertegenwoordigers zijn van het team. Zij worden ook gezien als een klankbord en krijgen vertrouwen vanuit het team om deze rol op te nemen.

“We komen nu terug van een driedaagse met onze koepel, daar was een kwaliteitscoördinator mee en twee leerlingenbegeleiders. We hebben bijvoorbeeld op die driedaagse de personeelsvergadering van donderdag voorbereid, rond een interactief thema. Dus het feit dat je een stuk voorbereidt met een team, soms een kleiner soms een groter team, en een team dat wel kritisch blijft, want ze zijn voor een stuk nog altijd leerkracht, dus zij proberen altijd vanuit die twee brillen te kijken: vanuit het beleid en vanuit de leerkrachten. Ik denk dat dat wel een verrijking is.”

Qua leiderschapstijl merken we dat de directeur zowel inzet op transformationeel als instructioneel leiderschap⁹. Wat transformationeel leiderschap betreft, heeft zij toen ze directie werd onmiddellijk een duidelijke visie vooropgesteld waar ze samen met de leerkrachten wou naar streven:

“Ik wou van deze school een warme school maken. Ik heb altijd ook graag binnen het team gestaan dus ik was er wel vrij vast van overtuigd dat ik met onze jongeren en met ons team toch nog wel het een en het ander kon verwezenlijken. Dus het is echt wel vanuit een goesting, zal ik maar zeggen. Plus op een bepaald moment had ik wel het gevoel van dat ik nog meer wou doen. Meer beleidsmatig, meer zaken wou doen om de visie op onderwijsbeleid te kunnen aanpassen. ... Dus dat was een van mijn hoofdzaken die ik eerst aangepakt heb. Dat is werken

⁹ Transformationele leiders zijn leiders die een duidelijke visie vooropstellen die gedeeld wordt door alle medewerkers. Deze leiders communiceren goed over deze visie en geven vertrouwen aan hun medewerkers. Dit bereikt de leider door zich menselijk op te stellen, door consequent te zijn (‘walk the talk’), door een rolmodel te zijn, door echt te zijn (dus geen rol spelen). Instructionele leiders zijn gericht op de klaspraktijk van de leerkracht binnen hun school. Zij formuleren hieromtrent duidelijke doelen naar de leerkrachten toe en zijn ook betrokken bij de evaluatie van de klaspraktijk van leerkrachten.

rond visie maar ook niet alleen dus ik heb daar ook voor een team van vrijwilligers gevraagd om mee te gaan nadenken over die visie.”

Ze deed dit ook in samenwerking met de leerkrachten en betrok hen bij het opmaken van de visie:

“Ik heb op flipovers in de lerarenkamer de vraag gesteld: waarvoor staat onze school? En ze mochten dat vrij invullen in hun vrije uurtjes of in de pauze ofzo en ik kreeg dan de flapteksten en op die flapteksten hebben mensen heel veel zaken geschreven en wij hebben vanuit die zaken die de mensen opgeschreven hebben, hebben we een soort woordwolk gemaakt en die woordwolk dan vertaald in een heel korte tekst.”

De directeur stelt zich ook consequent op:

“Ze [de leerkrachten] zijn zo boos als de leerlingen hun smartschoolbericht niet gelezen hebben. Als je dan een leerkracht ziet die na drie dagen ook haar bericht niet geopend heeft, ja dan ik heb zoiets van: dan moet ik daar ook op reageren. Je kan niet verwachten dat leerlingen dat doen en zelf zeggen van ‘ik zal wel lezen als ik zin heb’ terwijl dat dat ons communicatiemiddel ook is om vlug en goed informatie te kunnen verspreiden.”

“Ik denk dat mijn mensen wel zullen zeggen dat ik zeer vlug mijn mailverkeer opvolg, omdat zij ook weten dat ze niet om de twee minuten aan mijn deur kunnen staan, dus zij mailen veel via smartschool maar ik wacht ook geen drie dagen om een antwoord te sturen. Binnen de dag krijgen ze altijd een antwoord.”

Ook de leerkrachten bevestigen dit en geven aan dat zij zich heel bereikbaar opstelt:

“Het allersterkste bij haar is: staan voor uw school. Ik denk dat dat haar allergrootste kwaliteit is. Ze zal in de mate van het mogelijke altijd haar school verdedigen, altijd proberen haar school op de kaart te zetten. Ook altijd voor de leerlingen te spreken. Ze proberen helpen. Professionele mensen ernaartoe sturen, projecten proberen binnenhalen om het hier op school boeiend te maken voor de leerlingen, maar ook om naar de buitenwereld onze school op de kaart te zetten.”

“Als wij ergens mee zitten: ik had nu een vraag van een leerling rond een stageplaats. Er was iets misgelopen en ik vroeg me af hoe ik dat nu moest beoordelen. Ik ben dat gaan vragen. Als wij ergens mee zitten dan kunnen we dat wel gaan vragen.”

Daarnaast combineert ze dit dus duidelijk met eigenschappen van een instructionele leider.

“Ik denk dat de huidige schoolleider vooral ook een coach moet zijn. ... Een van mijn hoofdbekommernissen als directeur is zowel mijn bezorgdheid voor leerlingen maar ook mijn team. Dat mijn team goed blijft draaien. Dat is iets waar ik blijf op inzetten. Ik ben ook wel iemand die vlug vraagt of er iets scheelt of als er zaken zijn die ze willen bespreken.”

Ze besteedt dan ook zeker aandacht aan de klaspraktijk van leerkrachten door bijvoorbeeld klasbezoeken te doen en leerkrachten te begeleiden indien het moeilijk gaat in de klas. Hierbij erkent ze ook dat hun leerlingenpubliek specifieke uitdagingen met zich meebrengt en probeert ze de leerkrachten hier zo goed mogelijk in te ondersteunen. Hierbij verliest ze de opvolging niet uit het oog en controleert ze ook of afspraken gevolgd worden.

“Ik heb hun examens gescreend, ik heb dan per vakgroep telkens commentaar op de examens gegeven. Ze hebben dat enorm geapprecieerd. Velen, nog niet iedereen, hebben echt wel

moeite gedaan om zaken aan te passen. Ze hebben ook allemaal instructies gekregen rond ‘Wat is goede taal, wat zijn goede vragen, wat vermijd je beter’ enzovoort.”

3. SCHOOLKENMERKEN



Hieronder zullen we ingaan op enkele schoolkenmerken die centraal stonden in dit onderzoek. Indien dit van toepassing is, zullen we ook ingaan op voorbeelden waaruit blijkt dat er een wisselwerking is tussen het schoolbeleid dat gevoerd wordt en de schoolkenmerken.

Qua **structurele schoolkenmerken** zien we verschillende **formele overlegorganen** in de school. Hierboven vermeldden we reeds het beleidsteam binnen de school waarin de directeur overlegt met coördinatoren en leerkrachten omtrent het beleid van de school. Daarnaast is er ook een warm team binnen de school. Dit team focust op welbevinden en betrokkenheid van zowel leerlingen als leerkrachten. Dit team werd samengesteld uit vrijwilligers na een oproep. Dit team werkt vrij zelfstandig. De directeur vergadert niet standaard mee met het team, maar volgt het team wel op (o.a. via de verslagen van de vergaderingen en informele gesprekken met de leden).

“Dat warmteam werkt ook heel zelfstandig. Ik heb gewoon gewerkt met een oproep. Ik heb gevraagd: wie heeft zin om [daar in te participeren]? En dan hebben ze een intro gehad en een opwarmingsvoormiddag hebben ze gehad en op basis daarvan zijn zes mensen naar mij gekomen en hebben die gezegd: ‘ja wij willen onze schouders daar wel onder zetten’. En dat is wel tof. Het feit dat ze zelf initiatief nemen: dan weet je al die zullen zelf wel dingen doen en daar is nog een beetje de uitdaging om te voelen [waar overlap is]: ze doen een actie en ik zeg: ‘Let op, het beleidsteam is daar mee bezig’. ... Ja, dat er ook geen dubbel werk gebeurt of dat de communicatie niet naast mekaar verloopt maar met elkaar.”

Het warm team heeft verschillende acties opgezet binnen de school om aan welbevinden en betrokkenheid te werken (bijv. het opsmukken van de leraarskamer).

“In eerste instantie hebben we een bevraging gedaan bij de collega’s, vorig jaar, met de vraag ‘Waar zitten jullie mee?, ‘Wat vind je goed/slecht?’... Zodat ze duidelijk konden aangeven van wat er frustraties wekt en waar het goed zit. We hebben dat gefilterd. Daarna hebben we gekeken wat we daar heel praktisch mee kunnen doen. Echt praktisch, basic. Bijvoorbeeld, ze willen een vaatwas. Er staat daar geen berg schotels meer. We moeten bijna niets afwassen. Dat is leuk. Wij hebben vaak toezichten in onze pauzes of er is altijd wel iets. Die kleine dingen zoals de leraarszaal reorganiseren, daarmee is het begonnen. Je moet ook visueel iets doen. We hebben ook enkele dingen naar de leerlingen toe gedaan, zoals een hoek met wist-je-datjes. Er zijn palletjes beschikbaar voor de pingpongtafels. Zo wat van die praktische zaken die we gerealiseerd hebben.”

Zij werken ook aan een visie waarbij ze hun doelstellingen willen formuleren tegen einde schooljaar 2018-2019. Hiertoe betrekken ze ook andere actoren van de school.

“ ‘Waarom moeten wij veranderen?’, ‘Waarvoor staan wij en waar willen we naartoe?’, om zo te komen op het einde van het schooljaar tot leidende principes. Daar zitten we nu. Daarvoor hebben we in januari een forum gedaan. Er waren een 50tal mensen aanwezig, buurtbewoners, collega’s en een paar ouders. Nu zouden we dat nog eens moeten kunnen doen zodat we veel input krijgen van iedereen. Als we dan veranderingen doorvoeren, dat die

ook gedragen worden. Als we kijken naar ‘Waar staan we voor?’ dan zijn dat dingen die gedragen worden door de mensen en dat is belangrijk.”

Het warm team en/of het beleidsteam bereidt ook mee personeelsvergaderingen voor zodat deze interactief zijn en zodat leerkrachten hier zeker ook hun inbreng kunnen doen. De directeur vindt dit een grote meerwaarde:

“We hebben bijvoorbeeld op die driedaagse de personeelsvergadering van donderdag voorbereid, rond een interactief thema. Dus het feit dat je een stuk voorbereidt met een team, soms een kleiner soms een groter team, en een team dat wel kritisch blijft, want ze zijn voor een stuk nog altijd leerkracht, dus zij proberen altijd vanuit die twee brillen te kijken: vanuit het beleid en vanuit de leerkrachten. Ik denk dat dat wel een verrijking is. Dan weten wij ook wel van ‘Als we die aanpak doen, gaan we daar toch ook wel resultaat uit halen’.”

Hierbij merken we dus ook dat de directeur **leerkrachtenparticipatie** belangrijk vindt. Ze streeft dit niet enkel na door de teams die ze samenstelt in de school, maar probeert ook het volledige lerarenkorps te betrekken bij haar beleid en dit formeel vooral via de personeelsvergaderingen:

“En ze moeten dan [tijdens de personeelsvergadering] brainstormen: ‘Wat betekent dat voor jou?’. En dan krijgen ze elk een domein op hun bank en per domein van het zorgcontinuüm moeten ze gaan nadenken: ‘Wat betekent thuiskomen op vlak van psychosociaal welzijn, wat betekent dat op vlak van...’. Dus met andere woorden, wij gaan eigenlijk een visie maken daardoor, een schoolvisie, rond al die domeinen, maar die gedragen wordt door al de mensen. Wat ik ook bijvoorbeeld doe, is een flipover in de lerarenkamer zetten en er iets op schrijven en zeggen: ‘Waarvoor staat de school?’. Dus je merkt dat ze dat ook geen werklast vinden. Want als ze hun koffie drinken, schrijven ze daar iets op met stift, ik verzamel de bladen en met het beleidsteam bekijken we het dan weer.”

Op deze manier probeert ze te komen tot een **gedragen en gedeelde visie** binnen de school:

“Die moet nu weer wat scherper gesteld worden, die visie, dus ik vind het heel belangrijk dat er gedragenheid is. Betrokkenheid en gedragenheid als je bepaalde dingen invoert.”

Ook de vakgroepwerking wordt gestimuleerd binnen de school. De directeur verwacht dat de vakgroepen regelmatig samenkomen (een vijftal keren per schooljaar) en heeft hiervoor een vaste agenda geformuleerd die ze als richtinggevend kunnen gebruiken, naast de eigen punten die ze willen bespreken. De directeur probeert ook de vakgroepen te ondersteunen door feedback te voorzien (bijvoorbeeld op de examens die ze opstellen) of door instructies te voorzien (bijvoorbeeld omtrent goed taalgebruik). Ze wil van de vakgroepen op termijn ook zelfsturende teams maken:

“Dus structureel ondersteunen kan heel veel, maar het ontbreekt mij aan de tijd om af en toe af te toetsen van: hetgeen dat ze krijgen, doen ze daar dan genoeg mee? En het is dat vooral dat ik dan zou willen observeren. Maar eigenlijk is mijn einddoel dat die functioneringsgesprekken zich voor een deel overbodig maken. Wat niet wilt zeggen dat ik tussendoor niet blijf pluimen geven. Dat blijf ik doen, want ik vind dat ook belangrijk. En ook dat ik eventueel zover kom dat ze echt aan intervisie gaan doen. Dat ze mij een keer uitnodigen, op een bepaald moment, dat ik dan mee kan luisteren wat ze onderling bespreken. Dat ze zichzelf een stuk sterker maken en professionaliseren.”

De directeur geeft aan dat de **samenwerking tussen leerkrachten** in de ene vakgroep al vlotter loopt dan in de andere vakgroep.

“Sommige vakgroepen zijn te klein. Het is daarom dat ik ook zeg: ‘Alstublieft, zet de wiskunde leerkrachten bijeen, bijvoorbeeld’. Ja, zodat ze wat inspiratie kunnen opdoen. Je merkt wel: er zijn vakgroepen die zeer goed draaien en er zijn vakgroepen waarvan ik denk: er is daar nu een voorzitter. Niemand anders wil daar blijkbaar voorzitter zijn. Die persoon doet echt wel haar best eigenlijk, maar dan zie je nauwelijks verslagen of nauwelijks dingen van samenkomsten. Dan plots geef ik een opdracht, bijvoorbeeld werk rond de inspectie dit zeker uit. En dan zeggen ze: ‘We hebben dit’. En ik vraag dan gewoon: ‘Is dit door uw vakgroep gedragen?’. Dan blijkt dat twee mensen dat rap zitten maken hebben om in orde te zijn. Ja, dat werkt niet hé.”

Dit wordt ook bevestigd door de leerkrachten zelf:

“Er is al een keer of drie, vier vakgroeptoverleg geweest. En ik vind eerlijk gezegd dat er heel veel gedreven personen in ... en ik vind het tof om daarin mee te werken. Want daar worden er ook dingen in besproken zoals uitstappen, hoe je lessen concreet aanpakt, of die co-teaching, dat wordt daar ook besproken. En ik vind dat zeer tof, het is echt opbouwend: Wat doen we? Wat doen we goed? Waar zitten onze verbeter punten? ... Dat [mijn andere vakgroep] is ook een beetje een jongere groep leerkrachten. Daar zitten in het algemeen jonge leerkrachten. Daar wordt er meer dan echt over de cursussen zelf en de leerplannen gebabbeld. Dus dat is minder over hoe pak je het aan in de les en dat soort dingen, wat misschien wel nog een keer handig zou zijn voor mij.”

We merken wel dat de directeur binnen de school professionele leergemeenschappen¹⁰ tracht op te zetten. Ze probeert sowieso de reflectieve dialoog en gezamenlijke verantwoordelijkheid te stimuleren in de vakgroepwerking. Daarnaast zien we ook dat er stimulansen zijn tot praktijkdeprivatisering in de school.

“Nu zijn we in een aantal klassen met co-teaching bezig. Dus dat zijn twee leerkrachten, duo-teaching zal ik zeggen, voor de klas, maar dat is qua schoolorganisatie al een heel grote. Wat we wel bijvoorbeeld doen, is ook veel projecten uitwerken. En in dat project dan is het wel echt team-teachen. Dus dan is dat een hele voormiddag dat we met een of twee klassen aan de slag gaan en die leerkrachten die op dat moment voor de klas staan die gaan ondersteunen eigenlijk, voor die opdracht.”

Naast de stimulans tot team teaching, zette de directeur ook een project op omtrent hospiteren door leerkrachten bij elkaar:

“Die classroom walkthrough wordt ook gestimuleerd door de koepel en ook door mij onder andere. Ik had een aantal leerkrachten geselecteerd, dat had ik nu wel bewust gedaan, waarvan ik dacht dat ze niet zo gemakkelijk delen maar dat ze wel hun ervaring hebben. Dat zijn ook mensen die niet het meest op professionalisering gaan. Ik had gezegd: ‘Kijk, ik heb jullie geselecteerd om aan dat project deel te nemen. Deels vanuit jullie ervaring enzovoort’. Er zitten daar ervaren en jongere mensen in. Echt met de bewuste bedoeling dat zij bij de jonge

¹⁰ Professionele leergemeenschappen worden gekenmerkt door een gezamenlijk verantwoordelijkheid opgenomen door de leerkrachten, praktijkdeprivatisering (bij elkaar in de klas observeren bijvoorbeeld) en reflectieve dialoog tussen leerkrachten over hun praktijk.

mensen kunnen gaan kijken om te zien wat daar sterk is en omgekeerd. ... Ik wou gewoon een overzichtje, meer niet. Ik wou twee lessen waarvan ze een collega hadden geobserveerd. ... De bedoeling is dat het team de smaak te pakken krijgt en er goesting in krijgt en dat iedereen dat vrij spontaan begint te doen. Daar moet je toch zeker nu en drie jaar voor rekenen tegen dat dat er is.”

Ook leerkrachten melden dat er meer en meer stimulansen zijn om tot verregaandere samenwerking te komen:

“In sommige klassen wordt er ook aan duo-teaching gedaan. Dat is vrij nieuw de laatste jaren, de laatste drie jaar. Wij komen niet bij elkaar in de klas. We zouden dat kunnen, maar ik heb daar geen behoefte aan. Tegen de nieuwe collega’s zeg ik altijd als dat in mijn vakgebied is, dan mogen ze gerust naar mij komen. Mijn collega’s gaan dat ook zeggen: dat het geen probleem is. Maar wij, oudere collega’s, hebben daar niet echt die behoefte aan. Als jij nu een project zou doen is het goed mogelijk dat ze vragen of we zin hebben om mee te doen of om te komen kijken. Of er is een collega die een ondernemer uitnodigt. Vaak vragen ze dan om het samen te doen of om in te stappen. Die dingen binnen de vakgroep doen we eigenlijk informeel, om samen te komen.”

“Maar er zijn wel een aantal klassen waarin er nu gestart is met co-teaching, dus het bestaat hier wel op school. Ik denk dat ze daar nu een tweede schooljaar aan bezig zijn. Ik ben ook leerkracht [naam vak] met drie leerkrachten. En dan is die samenwerking wel heel intens. Dan komen we wel een keer bij elkaar in de klas, geven we samen een gemeenschappelijke opdracht, we gaan gemeenschappelijk op uitstap, ... En daar is dat wel heel intens. Nemen we ook soms elkaars les over. ... Dus daar is die flexibiliteit wel heel groot. Maar we zijn dan ook zeer betrokken met elkaar. Geven samen het hoofdvak. Dus dat kan bijna niet anders.”

Zoals hierboven reeds aangegeven werd, streeft de directeur naar zelfsturende teams. Zij vindt de **autonomie** van haar leerkrachten dan ook heel belangrijk, maar geeft tegelijk aan dat niet alle leerkrachten zelf in staat zijn om deze ook op te nemen:

“Ik denk dat ik open sta voor mijn mensen. Ze mogen heel veel inbrengen. Ik toets dan af van wat kan en wat niet. Ik geef veel autonomie aan hen. Ik vind het ook belangrijk dat ze tegelijkertijd ook hun verantwoordelijkheid nemen. ... Ik voel bij sommige mensen: ‘kijk, ik heb veel autonomie enzo gegeven, maar dat ik nu wel merk dat sommige mensen dat niet aankunnen’. Daar ben ik eigenlijk vorig jaar al mee begonnen, maar dat ik daar de teugels vaster in m’n handen neem. Die groep of die mensen hebben toch wel wat meer sturing nodig dan de andere groep.”

Leerkrachten bevestigen ook dat zij heel veel autonomie krijgen en dit ook belangrijk vinden:

“Ik ben iemand die enorm gesteld is op mijn autonomie in mijn werking en ik denk dat ze [de directeur] dat ook wel heel goed weet dat ik het best functioneert als je mij, ik ga niet zeggen carte blanche, maar toch zo ruim mogelijk bewegingsvrijheid geeft.”

4. AFSTEMMING TUSSEN STRATEGISCHE PLANNING EN PERSONEELSBELEID



STRATEGISCHE PLANNING

Op het vlak van de strategische planning gaan we hieronder verder in op de visie van de school, enerzijds, en de doelen of prioriteiten die de school op korte en-of lange termijn naar voren schuift, anderzijds.

Hierboven gaven we reeds aan dat een gedeelde visie die gedragen wordt door iedereen belangrijk is voor de directeur. De directeur maakte hier dan ook werk van toen ze als directie werd aangesteld in de school en dit in samenspraak met de leerkrachten. Samen kwamen ze tot volgende kernvisie:

“Het kernwoord is eigenlijk warm en toch kwaliteit ook aanbieden. Dat je toch kwaliteitsvol onderwijs kan bieden, maar in een warme omgeving zodat leerlingen die vaak met een rugzak naar hier komen, juist door die warmte dat ze voelen en die aandacht die ze hier krijgen, gestimuleerd worden om te leren. Ik denk dat dat een beetje de samenvatting is van die visie en hoe dat warm ingevuld wordt. Dat hoeft niet zo melig te zijn. Warm kan ook betekenen dat je duidelijk bent. Warm betekent ook dat je alle leerlingen hier een kans geeft, dus dat je je niet laat leiden door afkomst of door sociale gelaagdheid.”

Dit komt ook terug in de gesprekken met de leerkrachten:

“Ik vind dat leerling heel goed begeleid worden. Als er problemen zijn, krijgen ze een volgkaart enzovoort. Vanaf dat er ook leerkrachten problemen ervaren met leerlingen wordt er echt een stappenplan opgesteld hoe je die leerling terug op het rechte pad kan krijgen, om het zo te zeggen. ... Dus ik vind dat wel heel professioneel word aangepakt. ... [De school] profileert zich als een warme open school, en zoals ik al eerder een aantal voorbeelden gaf, heb ik ook wel echt dat gevoel.”

“Ik denk dat je enerzijds de doelstellingen moeten bereiken. Ze moeten maximum leerwinst hebben, dat staat voor zich. Wij proberen om jongen mensen zichzelf te laten ontwikkelen die maximaal geïntegreerd zijn in de maatschappij. Ik denk dat het belangrijk is dat er ruimte is voor eerlijke communicatie en open communicatie. Dat is heel belangrijk bij ons. Het is ook belangrijk dat ze veerkrachtig zijn. Dat ze klaar zijn voor het beroepsleven en eventueel het hoger onderwijs.”

“Het belangrijkste hier is, denk ik, de warmte tussen de leerlingen. We proberen echt dat de leerlingen zich hier thuis voelen. Dat vind ik persoonlijk ook wel belangrijk. Ook de relatie tussen leerkracht en leerlingen, dat proberen we ook zo goed mogelijk te houden.”

Hierboven gaven we reeds aan hoe de leerkrachten betrokken werden bij het opstellen van deze visie en hoe ook het warm team en beleidsteam betrokken worden bij de beleidskeuzes in de school. De directeur stelt samen met haar team dan ook een aantal korte termijn strategische doelen voorop. Hierbij was het welbevinden van personeel en leerlingen een aandachtspunt dit schooljaar. De directeur wou hierbij ook inzetten op een eerlijke werkverdeling, open communicatie en zelfsturende teams. Het warm team nam hiertoe verschillende initiatieven:

“Zij hebben een aantal, wat wij noemen ‘quick wins’, gedaan. De personeelsvergaderingen wat anders aanpakken samen met mij. ... Dat warme team hangt samen met de slimme arbeidsorganisatie. Ik geloof niet in alleen maar quick wins. Ik geloof daar niet in. ... Uiteindelijk als er een algemeen gevoel is van er wordt wel wat gedaan en er is daar oog voor, dan heb je eigenlijk al veel bereikt.”

De komende jaren zal hier dan ook verder aan gewerkt worden.

“We hebben via vergaderingen en via externen die we op een nieuwjaarsreceptie gevraagd hebben, via de opendeurdag waarbij we bezoekers ook bevroegd hebben, zijn we eigenlijk tot de gemeenschappelijke visie gekomen. Die lijkt zeer goed op onze oude visie, maar die is nu scherp gesteld. Er zijn vier woorden uitgekomen met kernopdrachten. Aan die kernopdrachten worden nu volgende week en de week erna in september ons jaaractieplan aan vast geënt.”



**PERSONEELS-
BELEID**

Gerelateerd aan personeelsbeleid onderzoeken wij in dit caserapport vier personeelspraktijken: 1) personeelsinzet, 2) leerkrachtevaluatie, 3) professionele ontwikkeling en 4) waardering en beloning. Hierna zullen we per personeelspraktijk aangeven hoe de school dit aanpakt en hoe de afstemming met de strategische planning, enerzijds, en individuele noden van leerkrachten, anderzijds al dan niet op te merken is op basis van de verzamelde data.

Wat personeelsinzet betreft, nemen we eerst **selectie en aanwerving** onder de loep. Elk jaar moeten er toch een aantal nieuwe leerkrachten aangeworven worden in de school. De directeur geeft aan dat ze soms meerdere kandidaten heeft en soms amper één kandidaat voor vacatures. De directeur probeert wel bewust aan te werven en niet zomaar de enige kandidaat aan te nemen:

“Dat is dan de pech natuurlijk als je er maar één [kandidaat] hebt. Vroeger zou ik dan gezegd hebben van ‘Oké, ik zal die maar aanvaarden anders zitten de andere leerkrachten in de problemen voor de studie’. Ik heb dat nu twee keer gedaan en gelukkig is dat maar twee keer gebeurd, maar dat beklagt je jezelf. Inderdaad, als de kwaliteit van het lesgeven niet goed is. Het zijn vaak ook mensen die niet doorzetten. Je moet het wat gewend worden hé om in een multiculturele TSO/BSO school te staan.”

Bovenstaand citaat illustreert ook dat de directeur het belangrijk vindt dat de kandidaat past binnen de school.

“Dus ik toets zo wel dingen af waarvan ik weet 'Dat vinden leerlingen in BSO belangrijk'. Ik kijk ook altijd of het voor TSO of BSO is, want dat is ook belangrijk, dat profiel dat je binnen haalt. En ook, waar ik vooral op screen ook, is dat sensitief zijn. Zo die band met de leerlingen willen hebben. De visie ook op hoe je een leerling aanpakt die het moeilijker heeft. Stel een leerling gedraagt zich zus of zo in een les, hoe reageer je daarop. Dus dat zijn toch allemaal vragen die ik meeneem in het gesprek. ... Ik ga echt wel mensen rekruteren waarvan ik denk: 'Die passen ook binnen het team', dat is ook belangrijk, en die hebben tenminste een positieve visie op diversiteit, en hoe ze leerlingen moeten begeleiden enzovoort.”

Dit wordt ook bevestigd door de leerkrachten die ook aangeven dat de directeur ook wel veel informatie geeft over de school en de opdracht waarvoor ze solliciteren.

“Dat ze [de directeur tijdens het selectiegesprek] zei: ‘besef je dat er moeilijke leerlingen zitten, dat er hier een diverse schoolcultuur is, en zie je dat zitten om daar mee om te gaan?’ En ik zei dan van mijn stage in [naam school], wat ik eigenlijk een vergelijkbare school vind. En dat ik dat daar volgens mij goed gedaan heb, en dat ik dat daar heel leuk vond. En dat ik dat daardoor absoluut zag zitten, en dat ik natuurlijk als een ervaring zie om dan ook tegelijk in het BSO-les te geven. Omdat wel allemaal wel dingen zijn waar je uit leert denk ik en dat ik kan meenemen naar de toekomst toe. Daar wilde ze vooral naar peilen denk ik. Of ik gemotiveerd

was om dat te doen, en of ik een beetje een doorzetter was om dan ook door de moeilijke momenten te geraken.”

We merken dus dat de directeur wel op een strategische manier de selectie en rekrutering vormgeeft door zowel aandacht te besteden aan de strategische planning van de school als aan de individuele noden/wensen van de kandidaat-leerkrachten:

“Ik heb nu bijvoorbeeld een meisje voor zes uur Engels. Ze was heel blij met een kleine opdracht om te starten. Zij is zowel master taal en letterkunde Engels, maar ze heeft daarvoor een master gender en diversiteit behaald. Voor mij zijn dat cadeaus hé. Ik was al aan het nadenken en ik heb dat met haar ook besproken van ‘Je geeft Engels, maar wat is je ervaring?’. Ze was al een consulente geweest daar en daar. Ik dacht dan ook van dat holibi-thema van mens en migratie is heel moeilijk. Ook diversiteit, soms onbewust uitspraken die wij doen die indruisen tegen... Dat is een zeer goede aanvulling voor ons team.”

“Ik durf ook de vraag op een sollicitatiegesprek te stellen: ‘Kijk, stel, ik heb u nu nodig voor Frans, maar ik zie dat je in je vakken ook dit en dit heb, zie je dat dan eventueel zitten om bij uitbreiding of volgend jaar bijvoorbeeld, dat we jou voor die vakken inzetten?’ Dus bij sommige jonge mensen merk ik dat ze enthousiast zijn, maar toch merk ook nog wat angst hoor. Het zeker zijn in iets is toch wel een belangrijke factor denk ik ook om gemotiveerd les te kunnen geven.”

Wat de procedure van **opdrachttoewijzing** betreft, probeert de directeur rekening te houden met de individuele wensen of noden van leerkrachten. Hiertoe wordt een desiderataformulier gebruikt in de school waarop de leerkrachten hun pedagogisch wensen kunnen formuleren. De directeur probeert hier dan in de mate van het mogelijke rekening mee te houden:

“We vragen vooral een pedagogische wens. En dat kan bijvoorbeeld zijn: de leerkracht PR heeft haar leerlingen graag vier uur na elkaar, omdat ze die uren gebruikt om ook op uitstap te gaan, om stages voor te bereiden, echt ervaringsgericht. En dan sta ik dat wel toe, in de mate van het mogelijke, omdat ik denk: er zit daar een visie achter. Dus voor mij is het belangrijk, als ze een pedagogische wens uiten op dat papier, dat daar een visie achter zit.”

De directeur geeft ook aan dat leerkrachten haar ook vaak informeel aanspreken met betrekking tot hun opdracht. Dit wordt ook bevestigd door de leerkrachten zelf:

“Ik wil eigenlijk liever niet die uren geven. Ik denk dat ze die wel aan mij gaan toewijzen. Dat heeft vooral te maken met de nieuwe leerplannen. En daar heb ik totaal geen kwalificatie in, en totaal geen ervaring mee. Maar ik vrees een beetje dat ze dat ze aan mij gaan geven. ... Dus ik zal sowieso vooraf eens langs gaan [bij de directeur om dit te bespreken].”

Er zijn ook wel een aantal principes die de directeur hanteert bij de opdrachttoewijzing die gerelateerd zijn aan de strategische planning binnen de school. Zo probeert men toch te faciliteren dat leerkrachten met twee voor de klas kunnen staan:

“Natuurlijk de realiteit is in BSO: als je klassen van 18 hebt, kan je er geen van 36 maken door de twee samen te nemen. Dus hoe hebben wij dat gedaan: wij hebben bijvoorbeeld vier leerkrachten, de ene week hebben die twee leerkrachten die duo-teachen die klas een uur of twee uur meer dan het rooster voorziet normaal. Dus dat betekent dat de ene groep

leerkrachten de ene week meer dan een fulltime lesgeven, en de andere week zijn het twee andere die meer uren doen.”

De directeur tracht ook wel te streven naar multi-inzetbare leerkrachten in functie van de leerplannen/studierichtingen binnen de school:

“Kijk, met de leerplannen die gaan geschreven worden nu, ik zit daar ook in die commissies, is het zo dat je veel vrijheid gaat krijgen, maar vrijheid impliceert samenwerking. Je gaat verder dan je vakken moeten leren kijken. En de één staat daarvoor open, maar ik voel dat zo een deel krampachtig wat vasthoudt aan zijn eigen... Ja, ik denk dat het een beetje angst voor controleverlies is. Dat het dat vooral is. Om dat breder denken buiten hun eigen lesje of buiten hun eigen dingen te gaan. ... Die multi-inzetbaarheid vind ik wel belangrijk, je kan dat met PAV gemakkelijk doen. Omdat je dan zegt ook, ik heb nu een master geschiedenis bijvoorbeeld, die echt wel van goede wil is, ze moet nog wel wat trucjes leren en zo, maar op een bepaald moment heb ik gezegd: ‘Kijk, ik zou graag hebben dat je die PAV er ook bij neemt, dat je breder inzetbaar bent’. En ze doet dat ook.”

“Mijn ancients krijgen dit jaar ook weer nieuwe stukken hé. De ancients moeten zich ook kunnen voorbereiden op de inspectie 2.0 zodat zij minder aandacht voor hun lessen moeten hebben. Zij kunnen dan de jonge mensen coachen als het om die zaken gaat. Bij de jonge mensen wil ik vooral de voorrang aan dat lesgeven blijven geven. Ik heb daar nu ook weer op gelet.”

De leerkrachten geven ook aan dat zij weten dat de puzzel niet eenvoudig is en dat ze de inspanningen van de directeur om hun mening te vragen appreciëren.

“Soms kan het wel zijn dat als er een nieuwe klas komt of een nieuwe richting, dat er een bevraging is vanuit de directie met waar er interesse is. Wie wil dat doen? Ja, we hebben enkele jaren geleden de richting [naam] opgestart. Dan is er bevestigd geweest: wie dat wil doen.”

“We krijgen voor het einde van het schooljaar krijgen we dan een voorlopige opdracht, maar daar wordt dan vooral heel uitgebreid bij gezegd dat die voorlopig, voorlopig, voorlopig is. Die opdracht, daar starten we mee in september, en dan wachten vaak drie weken tot wanneer we zien welke klassen er worden samen gezet, welk worden eventueel niet ingericht. En eigenlijk is dan pas de derde week van september dat uw opdracht definitief is. ... Bijvoorbeeld dit jaar denk ik dat er een zevende jaar gepland was en dat niet is ingericht. Dan hebben we hier twee klassen zesde jaar BSO, die zijn samen gezet naar één klas. Een derde jaar is van twee klassen naar drie klassen gegaan.”

Concluderend kunnen we stellen dat, hoewel dit niet gemakkelijk is, de directeur bij de opdrachttoewijzing zowel rekening tracht te houden met de individuele wensen van leerkrachten als met de strategische planning van de school.

Een tweede personeelspraktijk die wij belichten, betreft **leerkrachtevaluatie**. De directeur is eerste evaluator van alle personeelsleden in de school. Ze geeft aan dat het een uitdaging is om voldoende tijd te vinden voor functioneringsgesprekken met al haar leerkrachten:

“Ik heb de laatste twee jaar weinig tijd gehad om veel functioneringsgesprekken te doen. Ik vind dat ook niet altijd nodig omdat ik ze [de leerkrachten] zo dikwijls een keer aanspreek: ‘Je bent goed bezig, of doe dit of dat’. Ik zou ook dat functioneringsgesprek anders willen aanpakken. We hadden daar van de provincie een aantal dingen van, ik zou daar veel meer, ik had nu gedacht om iets rond de hand te doen, dat je zegt dat iedere vinger van de hand staat

voor iets, en dat ze dan op die manier hun eigen hand kunnen voorbereiden en dat we dan zo in gesprek gaan dan, kort. Het is niet zozeer het gesprek met die verslaggeving, het is gewoon zo, vraag het aan al de directeurs, wij zijn zo overbevraagd dat wij gewoon te weinig tijd hebben.”

De bevroegde leerkrachten geven ook aan dat zij nog niet echt een formeel functioneringsgesprek hadden met de directeur:

“Een gesprek? Nee. Zo af en toe wel eens gebabbeld met elkaar, maar nooit formeel.”

“Ik heb dat nog niet gehad. Toch niet naar functioneren toe. ... Nee, ik heb daar [aan een functioneringsgesprek] geen behoefte aan. Ik weet als ik er behoefte aan heb dat ik het kan vragen.”

“Ondertussen is iedereen op school gepasseerd, en sommige twee keer. En ik denk zelfs sommige drie keer. Maar ik nog nooit. ... Moest ze dat [om een functioneringsgesprek te hebben] aan mij vragen, zou ik onmiddellijk ‘ja’ zeggen.”

Ondanks het tijdsgebrek dat de directeur ervaart, merken we dat ze het toch belangrijk vindt om hier op in te zetten, zeker voor bepaalde leerkrachten. In het schooljaar 2018-2019 heeft ze dan ook ingezet op functioneringsgesprekken met de beginnende leerkrachten en met leerkrachten die moeilijkheden ervaren in hun klaspraktijk:

“Ik heb dit blad gebruikt uit Klasse en ik moet zeggen dat de collega’s dat eigenlijk wel plezant vonden. Dat was voor ‘De leraar van het jaar.’: Jij bent een held... En dan heb ik al wat dingen aangeduid zoals de positieve benoemingen. ... Op basis daarvan heb ik eigenlijk de kerntalenten of wat ik toch wel als heel sterk ervaar genoteerd. Ik had dan ook nog één groeipunt genoteerd, omdat ik dat had opgevangen of gezien of gemerkt bij klasraden ofzo. Zij moesten van mij ook hun sterke punten noteren ter voorbereiding, ook de groeipunten die ze bij zichzelf zagen en ook welke steun ze eventueel wilden of welke professionalisering enzovoort. Ik moet zeggen dat ze dat allemaal goed hadden voorbereid.”

Hierbij merken we dus op dat de directeur zeker wil inspelen op de individuele noden van haar leerkrachten. Daarnaast zet ze ook in op de strategische planning via leerkrachtevaluatie door bijvoorbeeld klasbezoeken in te plannen bij leerkrachten die werken aan strategische prioriteiten van de school:

“Ik wil de real life toestand zien om daarna ook eventueel te kunnen coachen of bij te sturen. Als ze vragen hebben of dat en dat zijn toch puntjes die we moeten meenemen. Het is voor mij ook boeiend om te zien wat er in het algemeen beleid moet meegenomen worden. Er zijn soms zaken die voor mij vrij evident lijken, maar dat je merkt dat ze toch niet zo evident zijn voor de mensen. Dat wordt dan weer mee in het beleidsteam van september opgenomen.”

“Ik heb dat [een klasbezoek] ook bij iemand gedaan van teamteachen. Dat zit nog niet goed. Wat ik wel merk is veel enthousiasme en ik heb ook de leerkrachten bevroegd: ‘Hoe heb je dat nu ervaren?’ enzovoort. Eigenlijk ging de koepel zich inzetten op het begeleiden van dat teamteachen, maar door de drukte in die koepel is dat er niet van gekomen. Mijn conclusie was ook wel van: ze hebben er echt wel nood aan. ... Ze moeten nog groeien in het echt samenwerken rond dat teamteachen.”

Daarnaast wil ze in het kader van de strategische prioriteit om tot zelfsturende teams te komen ook meer inzetten op zelfevaluatie door leerkrachten en dit ook als input bevragen tijdens de

functioneringsgesprekken, telkens gekoppeld aan hun individuele noden als leerkracht tot ondersteuning:

“We hadden vroeger een zelf-evaluatieformulier opgemaakt die leerkracht aan hun leerlingen voorlegden op het einde van het jaar. Maar je merkt dat er bij sommige leerkrachten nog een zekere schroom rond is. Wat ik er niet mee doe, dat is de geruststelling die ik hen ook gegeven had, dat ze bij mij niet met hun papiertje van de leerlingen voor mijn neus moeten zitten. Dat wordt dan als bedreiging gezien. Wat ik wel vraag is: ‘Heb je de lessen laten beoordelen door de leerlingen?’. Als ze ‘ja’ zeggen dan vraag ik wat voor hen als werkpunt eruit is gekomen. Dat vinden ze niet bedreigend.”

“Ik wil vooral hebben dat ze verder blijven reflecteren over hun eigen handelen. Dus ook bij dat gesprek bijvoorbeeld, zou ik ook graag hebben dat ze eventueel een papier van die zelfevaluatie eens meebrengen en dat we dan die zelfevaluatie plus mijn lesobservatie, want ik gebruik wel een kijkwijzer voor die lesobservatie, dat we die dan eens bij elkaar kunnen leggen. ... En waar ik dit jaar en de volgende jaren vooral op ga focussen is telkens de vraag ‘Wat zijn uw ondersteuningsbehoeften?’ ... Maar ik zou ook bijvoorbeeld willen werken met inspiratienamiddagen, dat we bijvoorbeeld interessante sprekers of mensen die kunnen ondersteunen uitnodigen. ... Ik wil hen eigenlijk een stukje triggeren in positieve zin om toch wel te gaan nadenken over modern onderzoek, wat werkt en wat werkt niet. Het onderwijs heeft op dertig jaar tijd een enorme evolutie meegemaakt ook naar onderzoek toe. Dus dan vind ik het ook maar normaal dat ze af en toe eens moeite doen om zo eens een onderzoek te lezen of om daar naar te luisteren en daar dan ook naar te handelen. Wij vatten al veel samen voor hen, om te zeggen wat werkt en wat werkt niet.”

We kunnen besluiten dat de personeelspraktijk ‘leerkrachtevaluatie’ op dit moment niet systematisch toegepast wordt door de directeur bij alle leerkrachten. Zij hecht wel belang aan het voeren van functioneringsgesprekken en vult deze ook strategisch in (rekening houdend met de individuele noden én de strategische prioriteiten in de school). Hierbij heeft ze specifieke aandacht voor beginnende leerkrachten, leerkrachten met moeilijkheden in hun klaspraktijk en leerkrachten die aan strategische prioriteiten werken.

De derde personeelspraktijk die we belichten, omvat de **professionele ontwikkeling** van leerkrachten. De school werkt met een professionaliseringsplan waarin de individuele noden van leerkrachten verzoend worden met de strategische prioriteiten binnen de school.

“Het is een misvatting, ook van vele leerkrachten: professionalisering is gelijk aan een bijscholing volgen. Maar dat is veel meer hé. Dat is dat babbeltje met elkaar doen, dat is vakgroepoverleg, dat is nadenken over zelfevaluatie en weet ik wat allemaal. Dus die aspecten willen wij daar eigenlijk nog verder in uitbreiden. Dus ik heb eigenlijk een algemeen plan. En dan maak ik wel altijd een jaaractieplan, waarin enerzijds uiteraard de leerkrachten nog altijd voor hun eigen behoefte iets mogen kiezen, dat blijft, maar terzelfdertijd natuurlijk de thema's die in mijn actieplan staan gebonden aan de zaken waar we mee bezig zijn, ... dat je heel gericht, zaken daarrond gaat doen.”

Hierbij zien we dat de directeur ook tracht samen te werken met de andere scholen op de campus en met de koepel waartoe ze behoort om de professionalisering binnen de school vorm te geven.

“Dat groeiproces hier op de campus heb ik al de hele tijd in gang gestoken, maar je merkt wel dat de respons uit de andere twee scholen zeer schuchter is. Ik heb dan liever met één

vakgroep eerst die te laten uitdeinen. ... Bijvoorbeeld nu met alle [regionale scholen van de koepel] hebben we op hetzelfde moment pedagogische studiedag. Nu gaan we eigenlijk algemene vakleerkrachten van alle [regionale] scholen bijeen zitten. De bedoeling is dat we echt al concrete opdrachten doen, concrete taaltaken maken voor de taallessen enzovoort. ... Ik denk dat wel stimulerend kan zijn.”

Momenteel loopt er dan ook onder begeleiding van de pedagogische begeleidingsdienst een initiatief om een professionele leergemeenschap omtrent PAV te vormen op de campus met alle leerkrachten PAV. Dit wordt getrokken door één leerkracht van de school die hierin gefaciliteerd wordt door de directeur:

“Bij ons op school loopt dat eigenlijk zeer vlot. Ik denk dat van de acht of negen leerkrachten die er PAV geven, er zeven actief in deelnemen. ... ik ben er echt van overtuigd dat dat een meerwaarde is en ik ben er ook van overtuigd dat diegene die actief deelnemen nu dat die dat ook zien. Ik verplicht hen niet tussen door om samen te komen. We spreken samen af: dat gaan doen tegen de volgende keer en ik vraag aan hen: regel onderling de afspraken. ... En dan zie ik dat er bereidheid is om tussendoor te overleggen en samen te zitten. ... Ze [de directeur] volgt dat op van de zijlijn, maar ze weet wel waarover het gaat. Ze probeert ook wel te faciliteren in de praktische dingen. Als ik vraag voor een lokaal, of dat ze in de middag een broodje kunnen eten, en dat soort dingen, volgt ze mee op. En ze houdt ook wel mee contact met de andere directies om dat in orde te krijgen.”

Dit kadert ook in de strategische prioriteit om tot zelfsturende teams te komen.

De directeur heeft ook aandacht voor het bevragen van de ondersteuningsbehoeften van leerkrachten. Dit kwam hierboven bij de toelichting omtrent functioneringsgesprekken reeds aan bod en dit gebeurt ook tijdens formele overlegmomenten.

“De vorige pedagogische studiedag vroeg ik specifiek naar hun ondersteuningsnoden die ze [de leerkrachten] hadden. Ze mochten dat ook noteren. Dat paste ook binnen het kader van dat zorgcontinuüm, en dan ook zorg dragen voor de leraar. En je hebt dan toch nog altijd mensen die die vraag niet kunnen beantwoorden: ‘Welke ondersteuning heb je echt wel nodig?’. Sommigen zeggen dan: ‘Geef mij eens wat meer info over dyscalculie’. Op de website van klascement vind je heel boeiende informatie. Dus wat ik ook regelmatig doe is heel gericht informatie geven.”

We merken ook dat de directeur ook consequent ondersteuning en input probeert te geven omtrent de strategische prioriteiten. Zo wordt er op een personeelsvergadering een externe uitgenodigd om oefeningen te doen met de leerkrachten omtrent groepsdynamica (een strategische prioriteit in schooljaar 2019-2020) die zij later in de klas met hun leerlingen kunnen toepassen.

“Bijvoorbeeld dit schooljaar gaan we vooral inzetten op ‘Hoe positief kijken naar leerlingen?’. Aandacht voor positiviteit en minder naar minder goed gedrag enzovoort. Daarom zetten we in op die groepsdynamica. Vandaar woensdag [op de personeelsvergadering]. Ik zie dat ook als professionalisering. Enerzijds gaan zij [de leerkrachten] zelf die oefeningen doen, maar anderzijds worden zij voorbereid hoe zij als klastitularis in de loop van het jaar met hun klas eigenlijk aan de slag kunnen gaan om zaken uit te spreken.”

Ook de leerkrachten zelf geven aan dat zij gestimuleerd worden om zich professioneel te ontwikkelen:

“[De directeur] stuurt meestal zo'n mails naar alle leerkrachten van ‘dit is hier het aanbod van bijscholingen’. Ik vind wel leuk dat ik zo’n overzicht krijg want dan kan ik een beetje kiezen wat mij interesseert. En op één ben ik al een keer ingegaan om dat dan te gaan volgen en dat vond ik wel tof. En dat was ook interessante bijscholing. Dus die kans krijgen we zo wel.”

“Als ik nieuws doe, dan wil ik daar wel iets voor doen. Het wordt wel minutieus bijgehouden, want wij moeten een aanvraag indienen en nadien een evaluatie schrijven. We moeten ons attest van aanwezigheid indienen. ... Dat wordt wel opgevolgd.”

“Er wordt wel verwacht dat we bijscholingen volgen. Dat doen wij ook. Wij gaan ook elk jaar samen [met de vakgroep] naar een bijscholing. ... Als we samen zijn, kunnen we allemaal verschillende [zaken] doen zodat we zoveel mogelijk kunnen uitwisselen, want het is toch de bedoeling dat we niet samen zitten. Als we allemaal hetzelfde zouden doen, dan ben je daar niet veel mee hé.”

Wat tot nu toe beschreven werd met betrekking tot professionele ontwikkeling is van toepassing op alle leerkrachten binnen de school, dus zowel de ervaren als de beginnende leerkrachten. Wat specifiek de **aanvangsbegeleiding** van beginnende leerkrachten betreft, is er op school een uitgewerkte, formele begeleiding voorzien. Er is een mentor of coach op school die beginnende leerkrachten algemeen ondersteunt en begeleidt. Zij geeft de algemene informatie die nuttig is voor beginnende leerkrachten (een rondleiding, schoolreglementen, schoolcultuur). Zij voorziet ook gesprekken met de beginnende leerkrachten en klasbezoeken. Er zijn ook intervisies voorzien met alle beginnende leerkrachten in de school. Daarnaast brengt de mentor de beginnende leerkracht ook in contact met de collega's van de vakgroep. Een beginnende leerkracht krijgt vaak ook een vakmeter/peter.

“[De directeur] heeft mij het e-mailadres en het telefoonnummer doorgegeven van [naam mentor], en dan heb ik ook zo snel mogelijk een afspraak gemaakt en heeft ze mij veel uitleg gegeven. Maar [de mentor] is heel open en behulpzaam daarin en dat heeft mij wel al direct op mij gemak gesteld.”

De mentor in de school heeft ook al veel ervaring als mentor en volgde hier ook opleiding voor.

“Dat mentorschap, daarvoor heb ik ruim tien jaar geleden een aantal opleidingen gevolgd. Ook in Kortrijk aan de hogeschool. Dat stond toen nog in z'n kinderschoenen, maar dat was echt iets dat mij interesseerde. Ik kan opleidingen blijven volgen, maar toen heb ik de nodige opleidingen gevolgd zodat ik het mandaat had om het te kunnen doen.”

De directeur geeft ook aan dat ze het belangrijk vindt om hier als school in te investeren. Zij besteedt hier dan ook eigen uren aan:

“Ja, wij investeren daar zelf in. Dus ook sinds dat de mentoruren weggefallen zijn, zijn het IPB-uren die ik daarin investeer omdat ik van mening ben: als je een goede opvang van uw leerkrachten hebt, ga je alleen maar sterkere leerkrachten krijgen natuurlijk.”

Tijdens de aanvangsbegeleiding wordt ook aandacht besteed aan de eigenheid van de school en de mate waarin de beginnende leerkrachten passen in de school:

“Wat zijn de kwaliteiten? Dat heeft ook heel veel met loyaliteit te maken. Lesgeven dat leer je wel, maar je moet ook wel loyaal zijn naar je school toe. U integreren in de groep en er willen deel van uitmaken. Je moet eigenlijk tot die familie willen behoren. Ik denk dat dat een heel belangrijke is. Als je in het begin een ‘einselganger’ bent en als je zegt dat je bepaalde dingen

manifest niet wil doen, dan is het wel moeilijk, denk ik. ... Ik denk dat ik hen dat wel een klein beetje duidelijk maak: hoe onze school in elkaar zit en welke populatie we hebben. [Onze school] heeft ook een zeer sociaal profiel. Dat is geen ASO-college. We hebben een sociaal profiel en je moet in dat verhaal mee kunnen. Soms denken we dat we een beetje een sociaal werker zijn, maar als je je daar niet goed bij voelt, dan is dit misschien niet de goede school. Dat moet je ook niet op het eerste moment zeggen hé. Je voelt dat wel aan. Je groeit daarin.”

Tegelijk zien we wel dat beginnende leerkrachten kansen krijgen en dat men probeert tegemoet te komen aan hun individuele noden:

“Zij [de mentor] bespreekt dat dan ook met mij [de directeur]: wat sterke punten zijn, wat werkpunten zijn. Dan vraag ik ook altijd: ‘Is er iets wat de school kan doen om de jonge leerkracht nog te ondersteunen?’. [De mentor] geeft daar dan vaak een antwoord op. Ze nemen haar wel snel in vertrouwen, en ze mailen ook heel vaak met haar, dus dat vind ik wel een zeer positief gegeven. Ik wil niet de jonge leerkrachten het gevoel geven dat zij bij mij komt, alleen met het verslag van ‘Ah ja, je kan eens zien hoe goed of hoe slecht...’, dat is niet de bedoeling. De bedoeling is echt wel dat ik kan zien wat er nog nodig is en wat niet. En als ik het echt aan evaluatie wil hangen, dan doe ik zelf een lesbezoek. Ik vind, daar moet een vertrouwensrelatie zijn.”

De manier van werken en de communicatie tussen mentor en directeur wordt ook transparant gecommuniceerd in de onthaalbrochures voor nieuwe leerkrachten. Zoals eerder hierboven aangegeven bij leerkrachtevaluatie, stellen we ook vast dat de directeur klasbezoeken en functioneringsgesprekken heeft met beginnende leerkrachten.

Concluderend kunnen we dus stellen dat we aandacht opmerken voor individuele noden en strategische prioriteiten zowel wat de professionele ontwikkeling aanbelangt van het volledige lerarenteam als wat de aanvangsbegeleiding van beginnende leerkrachten betreft.

De laatste personeelspraktijk omvat **beloning en waardering van leerkrachten**. De directeur geeft aan dat ze hier veel belang aan hecht:

“Als je een betrokken directeur bent en je weet in welke klassen ze [de leerkrachten] staan, je hoort leerlingen, enz. dan weet je gewoon dat die mensen goed bezig zijn en door ze dan eens een compliment te geven... Ik heb dat eens een paar jaar geleden gedaan: hebben ze allemaal een complimentenkaart gekregen van mij met een persoonlijke boodschap op.”

“Wat ik ook wel belangrijk vind, is dat de initiatieven die zij nemen, bijvoorbeeld nu waren er vier klassen en vier leerkrachten die gewerkt hebben rond wereldarmoededag. Ik bied dat aan, ik verplicht ook niet iedereen om hieraan deel te nemen. Je merkt dan ook wel dat er mensen zijn die daar vrijwillig op ingaan. Dat is echt wel ook regelmatig complimentjes dan, of een proficiat, of iets via smartschool ook wel, of als ik ze tegenkom in de leraarskamer ga ik dat ook wel benoemen. Ik doe dat zowel bij personeelsleden als bij de leerlingen ook. Daar wil ik wel attent op blijven.”

Hierbij tracht ze dus zeker aandacht te hebben voor de individuele leerkrachten als voor teamverwezenlijkingen. Dit is ook ingebed in de strategische planning van de school waar welbevinden van leerkrachten momenteel één van de speerpunten in is. Ze tracht dan ook zeker om via ingrepen o.a. door het warme team een aangename werkomgeving te creëren voor iedereen.

“Ik zeg al lachend: ‘met een cava'tje bij of een koffie, maak het in uw omgeving leuker, je bent aan het overleggen, hoe gaan we dit en dat aanpakken? Als je thuis voor uw pc zit en je moet het allemaal alleen doen...’ We hebben ook een werklokaal nu, een stille werkruimte, hier rechtover en dan ook een B-lokaal, dus los van de leraarskamer staan er ook vijf pc's, je kan ook met een laptop werken uiteraard. Ze kunnen zich dus afzonderen van de leraarskamer om stilletjes iets te kunnen doen of om een kort gesprek te hebben met mekaar. Dus dat zijn ook wel dingen die we ook proberen te voorzien.”

“Dus het feit dat die [het beleidsteam] zes keer per jaar vergaderen, die woensdagnamiddag, dat is eigenlijk vrijwilligerswerk. Dus waar ik wel voor zorg en dat appreciëren ze wel, dat is dat er altijd eten van school wordt gegeven. Dat kan eens een broodje zijn, en dat kan eens twee keer per jaar een lekkere koude schotel zijn. Het gaat eigenlijk vooral om de omstandigheden waarin dat je een vergadering laat plaatsvinden. En dan merk ik wel dat de leerkrachten dat appreciëren ook. Bijvoorbeeld, nu hebben we ook een personeelsvergadering donderdagavond... En terzelfdertijd laat ik dan iets lekkers komen. Dus je laat dan die hapjes komen.”

De leerkrachten geven ook aan dat zij zich gewaardeerd voelen binnen de school.

“Ik voel me zeker en vast voldoende gewaardeerd door de directie, en heb ook wel een aantal collega's waar ik goed mee samenwerk, en waar je voelt dat er een wederzijds waardering is.”

“Bij de studiedag wordt er de laatste twee jaren een buffet aangeboden door mevrouw de directeur. Dat was ook niet gebruikelijk. Dat wordt geapprecieerd. Bij de vergaderingen wordt er door het warm team ook iets aangeboden. Dat wordt geapprecieerd. Doordat er iets is, blijf je al eens langer.”

“Je merkt ook wel [waardering] in de omgang met de andere collega's en ook wel door de directie. Dat wordt ook wel gezegd. Ik weet nog [een paar jaren geleden] kregen alle leerkrachten een briefje met positieve feedback op. Ik heb dat thuis nog altijd liggen. Ik vond dat wel tof.”

“Ze [de directeur] heeft mij ook wel al veel letterlijk complimenten gegeven: ‘dat we heel tevreden zijn van u, je doet dat goed. Ik hoor alleen maar positieve dingen over u’. ... Ja, dat werd letterlijk gezegd, en dat werkt heel motiverend vind ik ook.”

We kunnen besluiten dat het personeelsbeleid binnen de school voor alle personeelspraktijken strategisch uitgewerkt wordt. Hierbij zien we dat er steeds aandacht is voor de individuele noden van de leerkrachten als voor de strategische planning van de school.

5. LEERKRACHTKENMERKEN EN LEERKRACHTUITKOMSTEN

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

Om de **onderwijsopvattingen** in de school in kaart te brengen, werd aan leerkrachten en de directeur gevraagd aan te geven wat voor hen een goede leerkracht is. Hierbij valt het op dat de respondenten verwijzen naar hun leerlingenpubliek in de school:

“Ik vind dat een goeie leerkracht iemand die de leerlingen kan boeien. Dus kunnen meenemen in zijn verhaal om het zo te zeggen. De leerlingen kunnen doen interesseren in de leerstof. Die zich dus ook aanpast naar de doelgroep. Hier is het een heel andere doelgroep.”

“Ik denk dat een goeie leerkracht in de eerste plaats een klimaat kan creëren in zijn klas dat een positief klimaat is, waarin leerlingen, en zeker in BSO, de zin, de goesting en de overtuiging hebben om iets te willen doen, om geactiveerd te geraken, te luisteren, iets willen leren.”

“Geduld. Eigenlijk is het belangrijk dat je uw leerlingen graat ziet. Dat is de basis. Als je die graag ziet, dan wil je daar iets mee bereiken. ... Je gaat wel eens iets meer door de vingers zien, een keer mee babbelen achteraf. Ik denk dat het heel belangrijk is dat je iets over je leerlingen probeert te weten te komen.”

“Dat je goed kan communiceren met de leerlingen en dat je ze altijd oprecht behandelt. Dat vinden de leerlingen ook belangrijk. Waarom zij wel en wij niet? Iedereen moet echt gelijk behandeld worden.”

Hierbij merken we dat in de omschrijving die zij geven de kenmerken van de warme school tot uiting komen: inzetten op welbevinden, positief klimaat, communicatie.

Met betrekking tot de **doelmatigheidsbeleving** stellen we vast dat dit ook het aspect is waarop leerkrachten zichzelf goed scoren:

“Het zijn soms leerlingen met wat problemen thuis, en als die dan een keer slecht gedrag vertonen, dat je een beetje weet van waar het komt. En dat vind ik dat van mezelf wel goed is. Ik ben een geduldige, rustige persoon, als leerkracht. Ik ben niet iemand die snel ga roepen.”

“Ik denk ook wel dat ik goed ben in het kiezen van onderwerpen dat leerlingen interesseert. ... En ook, als ik even over mezelf mag stoefen. Ik slaag er wel in om vaak met een heel ruim groep van leerlingen overweg te kunnen en overeen te komen. Zonder heel grote conflicten te hebben, en zonder dat er ook heel veel uitval is van mensen die volledige afhakken.”

“Ik probeer dat wel te doen met de leerlingen, om ze zo gelijk mogelijk te behandelen. Ik zal daar ook wel eens fout in zijn, wat logisch is. Maar ik probeer wel echt voor iedereen zo gelijk mogelijk te doen.”

Als werkpunten halen leerkrachten verschillende zaken bij zichzelf aan:

“Sowieso in mijn ICT. Daar moet ik nog in groeien. Ik zou eens wat meer een PowerPoint moeten kunnen tonen. Dat komt ook eigenlijk vaak terug op werkdruk.”

“Ik werk heel sterk naar deadlines toe, dat wil zeggen dat ik heel nipt werk, en dus lange termijnplanning is zeker mijn zwakste punt.”

“Aan de andere kant, moet je als leerkracht ook wel ook wel voldoende structuur bieden, gezag hebben, en de leerlingen duidelijk maken hoe het zit. En dat is tegelijkertijd mij werkpunt ook denk ik. Dat ik nog dat echte strenge, streng klinkt misschien negatief maar dat is eigenlijk niet negatief, dat ik dat nog niet echt heb.”

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

Met betrekking tot het **welbevinden**, merken we dat de bevroegde leerkrachten zich goed voelen binnen de school. Zij halen hierbij het contact met de leerlingen en de autonomie die ze ervaren ook als doorslaggevend aan:

“Het contact met de leerlingen [is voor mij het belangrijkste]. Het is een sociaal beroep en het is elke dag anders. ... Dus ik ben iedere keer uitgedaagd om het zo te zeggen. Dus ik kan zelf mijn eigen ding doen. ... En babbelen met de leerlingen, ja gewoon. Elk dag opnieuw is ander, en opnieuw tof. Dus ik amuseer me op dat vlak.”

“Ik kan eigenlijk thema's geven die ik zelf heel graag doe. ... Je kan daar van alles en nog wat mee doen, en rond doen en die interesse die is daar. Dat is heel fijn om te doen. ... Dat zorgt ook wel voor een goeie band omdat je wel voor veel van die zaken met de leerlingen echt op pad bent, en dan is dat fijn om te doen. Het is hard werken, maar dat geeft wel voldoening.”

“Ik doe het gewoon graag. Ik denk dat ik ook wel gewoon graag bezig ben met jonge mensen zeker? Iedere dag is ook verschillend. Ja, het zal dat zijn denk ik.”

“Omdat ik graag lesgeef. Ik vind het leuk dat je ze [de leerlingen] iets kan bijleren. Dat je ziet dat ze iets hebben bijgeleerd en dat ze zich amuseren.”

Gevraagd naar de **interactie tussen leraren**, merken we dat de leerkrachten en directie wel aangeven dat er een goed team is binnen de school:

“Met de collega's ook vind ik algemeen dat ik wel goed overeenkom. En dat ik dan ook mijn collegiale verplichtingen ook wel beetje doe. ... Ik heb al goed contact met veel collega's, maar ook nog niet met iedereen. Dat is iets dat nog groeiend is denk ik.”

“Over het algemeen hebben wij wel een open en behulpzaam team. ... We zijn met veel. Je spreekt tegen iedereen en zegt goeiendag. Maar je gaat niet met iedereen koffie drinken. Je gaat wel functioneren samen. ... We hebben eigenlijk wel een tof team.”

“We zijn een zeer hechte groep dus dat is een voordeel.”

Qua **lerarenverloop** merken we dan ook dat leerkrachten niet de intentie hebben om de school te verlaten.

Appendix VII – Case report school 9

In what follows, a detailed description is given of a **secondary school** in which all five HR practices are aligned with the strategic planning of the school and the individual needs of teachers (as described on page 26-27 of the research paper. This description is in Dutch as this also functioned as a case report for schools (cf. page 23). This case report shows -amongst various other factors- that this school is characterized by a strong strategic planning (i.e. principals and team members describe a concrete school vision with clear goals connected to it) and strong school leadership (characterised by a combination of an instructional and transformational leadership style, on the one hand, and distributed leadership, on the other hand). Moreover, it is striking to see that in these schools some cultural school characteristics (e.g. professional learning community, participative decision making) seem to work as supportive for the set of HR practices central in this study.

1. CONTEXT VAN DE SCHOOL



Wanneer schoolbeleid bestudeerd wordt, is het niet onbelangrijk de interne en externe context van een school mee in rekening te brengen. In wat volgt, zullen we enkele aspecten die gerelateerd zijn aan de interne context (i.e. structurele en culturele kenmerken) en de externe context (arbeidsmarkt en institutionele kenmerken) van de school bespreken.

INTERNE CONTEXT

De **structurele schoolcontext kenmerken** van de school die wij onderzochten tonen dat deze secundaire school uit de koepel ‘Katholiek Onderwijs Vlaanderen’ een grote school is met ongeveer 800 leerlingen. De school is gelegen in middelgrote stad en biedt verschillende studierichtingen aan in zowel de onderwijsvormen TSO als BSO. De databundel ‘[Leerlingkenmerken 2016-2017](#)’ toont aan dat ongeveer één derde van de leerlingen op de indicator ‘Schooltoelage’ en één derde van de leerlingen op de indicator ‘Opleiding moeder’ aantikt. De school kreeg zijn laatste doorlichting in het schooljaar 2018-2019 met als conclusie ‘gunstig’.

Sinds 1 januari 2018 profileert de school die in dit onderzoek werd bestudeerd zich als één school samen met een naburige gelegen ASO-school dat al meer dan 20 jaar als enige school mee onder hetzelfde schoolbestuur valt. Mede onder impuls van de hervorming 1^{ste} brede graad werd van deze fusie werk gemaakt. De school biedt op deze manier een hele waaier aan studierichtingen aan van het eerste tot en met het zevende jaar binnen het algemeen-, beroeps- en technisch secundair onderwijs. Momenteel worden deze studierichtingen aangeboden op 2 campussen die gelinkt zijn aan de voormalige beide scholen maar er zijn toekomstplannen om op lange termijn (tegen 2030) alles op één campus te organiseren. De school wil echter niet gezien worden als een mastodont. In de [schoolbrochure](#) en tijdens de interviews werd benadrukt dat de kleinschaligheid van de voormalige school wil behouden worden en dat men inzet op een warme sfeer met voldoende aandacht voor elke leerling. Daarnaast profileert de school zich als een school waar zowel het inzetten

op kwaliteit als het sterk zijn in zorg en begeleiding van leerlingen belangrijke troeven zijn.

Tot 6 jaar geleden maakte de school deel uit van een scholengemeenschap waarin 8 scholen zetelden met 4 verschillende schoolbesturen. Na de 2^{de} termijn van 6 jaar heeft de school beslist om uit de scholengemeenschap te stappen omwille van diverse redenen die zowel gelinkt zijn aan de geografische ligging van de scholen als de onderlinge samenwerking tussen scholen. De school maakt wel deel uit van een informeel netwerk van 6 directeurs uit gelijkaardige scholen in de streek. Ze komen 3 keer per jaar samen om ervaringen te delen. Samenwerking op het vlak strategisch- en personeelsbeleid situeert zich voornamelijk op het niveau van het schoolbestuur. Een goede verstandhouding en een sterk vertrouwen in het directieteam van beide campussen werd meerdere keren aangehaald tijdens de interviews. Verder wordt een sterke samenwerking op het vlak van de strategisch planning opgemerkt door vorig jaar werk te maken van het opstellen van een gemeenschappelijk pedagogisch project en een gemeenschappelijk naam. Samenwerking op het vlak van personeelsbeleid beloofd in de toekomst nog sterker te worden maar op verschillende vlakken zien we dat al samenwerkingsinitiatieven ingang vinden. Zo werden in het verleden bijvoorbeeld gezamenlijke infosessies georganiseerd voor beginnende personeelsleden vanuit het mentoraat en zal in de toekomst werk gemaakt worden van een uniforme aanpak rond leerkrachtelevaluatie.

Het **culturele erfgoed** van de school (i.e. de historiek van genomen beslissingen en structurele en culturele contextfactoren) toont dat de school enorm gegroeid is over de jaren heen.. De huidige directeur is de 3^{de} directeur in de geschiedenis van de school. Sinds de aanstelling van de directeur in 2001 is het leerlingenaantal verdubbeld (van ongeveer 400 leerlingen naar 800 leerlingen). De directeur schrijft dit toe aan verschillende factoren: 1) het werken aan een gesloten aanbod van studierichtingen zodat leerlingen bij een heroriëntering zich minder snel moeten verplaatsen; 2) het aantrekkelijk maken van de school voor vrouwelijke leerlingen die rechtkomen in de zachte sectoren; 3) het werken aan een positieve beeldvorming van de school door de school positief onder de aandacht te brengen in de media en personeelsleden aan te trekken uit de streek; 4) het werken aan een goede doorstroming uit de naburige geleden ASO-school die nu onder dezelfde naam valt. Het feit dat de school de laatste jaren spectaculair is gegroeid, wordt door alle bevroagde respondenten aangehaald en de verdienste hiervan wordt bij het schoolbeleid gelegd dat door de huidige directeur en de technisch directeur gevoerd wordt. Zowel het werken aan de positieve beeldvorming van de school, het aantrekken van kwaliteitsvol onderwijspersoneel en het inzetten op zorg en begeleiding van leerlingen worden hierbij als belangrijke factoren aangehaald.

“We zijn enorm gegroeid de laatste tijd. We hebben nu wel een hele positieve naam, in vergelijking met 20 jaar geleden. De “vakschool”, we waren “maar” de vakschool. Nu als je rondvraagt, boft iedereen echt. Ik denk dat de hoofdreden

is omdat er voor de leerlingen zo'n goede opvang is. Wie vangt de leerlingen op? Ja, dat zijn de personeelsleden. En dat is iets dat de directeur wel goed genoeg in de gaten heeft, dat je de school laat draaien en zorgt voor dat welbevinden."

Door de sterke groei van de school en het feit dat verschillende personeelsleden op pensioen zijn gegaan, is meerderdeel van de leerkrachten door de huidige directeur aangeworven en maakt dat dat het lerarenkorps (ongeveer 120 personeelsleden) momenteel vrij jong is. Dit blijkt ook uit de databundel 'Personeelsaantallen 2016-2017' die laat zien dat 36.6% van de personeelsleden zich in de leeftijdscategorie 25 tot 34 jaar bevindt. Verder toont deze databundel aan dat er een relatief evenwichtige populatie mannelijke en vrouwelijke populatie personeelsleden aanwezig is.

EXTERNE CONTEXT De externe schoolcontext omvat enerzijds de **arbeidsmarkt context** waarbij de school in een regio gelegen is die momenteel mee in de klappen deelt met betrekking tot een lerarentekort. Niettegenstaande de huidige directeur over de laatste 10 jaar meer dan 80 nieuwe personeelsleden heeft kunnen aanwerven, biedt het lerarentekort ook een uitdaging voor deze school. Het directieteam geeft aan dat het niet altijd gemakkelijk is om voldoende kandidaten te vinden en vooral als het gaat om een vacature voor een vervangende opdracht in de loop van het schooljaar. Zowel het directieteam als de bevroegde leerkrachten geven aan dat dit vooral voor de praktijkvakken die gelinkt aan de nijverheidsvakken echt een uitdaging blijkt te zijn, hoewel hier zoveel als mogelijk intern een oplossing wordt gezocht (cf. rekrutering en selectie). Ook voor de algemene vakken blijkt de schaarste echter groter te worden en dan vooral het vak Frans, wiskunde en wetenschappen.

Met betrekking tot de **institutionele context** (i.e. onderwijsbeleid en –wetgeving) merken we dat het directieteam vooral een aantal belemmerende factoren ervaart die het voeren van personeelsbeleid vaak in de weg staan. Volgende belemmerende factoren worden hierbij aangehaald:

- lerarentekort;
- de tijd die voorafgaat aan TADD kort is om zicht te krijgen op het functioneren van leerkrachten;
- de niet-erkenning van vakbekwaamheden waardoor personeelsleden met de juiste 'know-how' niet kunnen ingezet worden;
- wetgeving rond leerkrachtevaluatie die het bijna onmogelijk maakt om disfunctionerende personeelsleden te ontslaan;
- late inschrijvingen van leerlingen;
- beperkte middelen voor aanvangsbegeleiding en professionele ontwikkeling;
- het lerarenberoep die niet aantrekkelijk genoeg is;
- reffectaties die de stabiliteit van personeelsbeleid ondermijnen.

2. SCHOOLLEIDING



In wat volgt, zal ingegaan worden op wie de leiding van de school op zich neemt, hoe leiderschapstaken gedeeld worden en welke leiderschapstijlen opgemerkt kunnen worden bij de schoolleider.

LEIDERSCHAP De leiding van de school wordt momenteel opgenomen door een **directieteam** van 2 personen waarvan één iemand is aangesteld als directeur en één iemand als adjunct-directeur die binnen de school de titel heeft van ‘technisch directeur’. De directeur van de school is er een man die na 13 jaar ervaring als leerkracht in een andere school de taak van schoolleider in 2001 opnam. De technisch directeur staat de directeur sinds 2016 bij in zijn taak als schoolleider en was voorheen als leerkracht en later als TAC aangesteld op deze school. Naast het directieteam is er ook een **beleidsondersteunend middenkader** samengesteld binnen school. Zoals het organogram van de school aantoont, bestaat dit middenkader bestaat uit 3 graadcoördinatoren (nl. GRACO 1^{ste} graad, 2^{de} graad en 3^{de} graad), 8 technisch coördinatoren (gelinkt aan de verschillende afdelingen/ richtingen, bv. hout of verzorging), vakcoördinatoren, 5 ICT-coördinatoren, 3 personen die verantwoordelijk zijn voor preventieaangelegenheden en tenslotte 5 mentor-coaches (waarvan 4 verantwoordelijk voor de begeleiding van nieuwe personeelsleden en 1 iemand voor de coördinatie van stagairs). Personeelsleden binnen dit beleidsondersteunend middenkader worden met verschillende middelen ingezet. Terwijl GRACO’s en personeelsleden van het mentoraat aangesteld worden met respectievelijk 3 en 1 uur BPT-uren, worden TECO’s aangesteld op basis van punten uit de globale puntenenveloppe die voorheen aangewend werden voor het aanstellen van een TAC zoals hieronder ook zal beschreven worden.

GEDEELD LEIDERSCHAP Wat het gedeeld leiderschap binnen de school betreft, stellen we vast dat de school omwille van haar grootte ervoor kiest om de taken te verdelen onder verschillende leidinggevendenden. In de eerste plaats merken we op dat leidinggevende taken verdeeld worden tussen de beide directies van het **directieteam**. Beide directeurs geven aan het een absolute meerwaarde te vinden dat ze samen de school kunnen leiden. Er blijkt een groot vertrouwen te zijn in elkaar en beiden zijn van mening dat ze complementair kunnen werken. Bovendien geven beiden directieleden aan dat er een duidelijke taakverdeling is waarbij de directeur verantwoordelijk is voor alles wat de studierichtingen ‘handel’ en ‘personenzorg’ aangaat en de technisch directeur verantwoordelijk is voor de studierichtingen gelinkt aan de nijverheidsvakken. Deze taakverdeling lijkt ook voor de bevroegde personeelsleden heel transparant te zijn. In dit verband zei een leerkracht:

“Tot een paar jaar terug bestond het directieteam uit drie mensen. Je had de directeur, de adjunct-directeur en een TAC. Dat was toen X en hij is dan technisch directeur geworden en de functie van adjunct-directeur die daar eigenlijk in opgegaan. En ze hebben de taken heel bewust opgedeeld dat X [directeur] zich bezighoudt met de zachte sector en meneer X [technisch directeur] de nijverheidsvakken. Die taken zijn denk ik goed verdeeld onder die twee mensen. Ik denk dat het meeste personeelsleden wel weten: als ik met dit of dat probleem zit, dan moet ik bij die of bij die zijn.”

In de tweede plaats merken we dat bepaalde leidinggevende taken gedelegeerd worden naar het **beleidsondersteunend middenkader**. Binnen dit middenkader lijken vooral technisch coördinatoren (TECO's) belangrijke leidinggevende rollen op te nemen. TECO's zijn feitelijk direct leidinggevend van de verschillende afdelingen (bv. elektriciteit, hout, STW, verzorging) en worden een halftijds van hun lesopdracht vrijgesteld om enkele verantwoordelijkheden op te nemen zoals het beheren van het afdelingsbudget, het aansturen en informeren van personeelsleden, het meenadenken over beleidskwesties binnen het middenkader en advies verlenen aan het directieteam m.b.t. personeelsaangelegenheden (bv. opdrachttoewijzing). De middelen voorheen gebruikt werden om een TAC aan te stellen, worden sinds een aantal jaar aangewend voor het aanstellen van de verschillende TECO's en worden dus gespreid ingezet. De huidige aanpak zorgt er zowel volgens de directeur als de technisch directeur -die vroeger zelf de functie van TAC opnam- voor dat een flexibel personeelsbeleid kan gevoerd worden en dat afdelingshoofden over de juiste expertise bezitten:

“Het is een andere visie inderdaad dat we deze functie [van TAC] niet meer invullen. Je houdt dat wel vrij, mocht het in de toekomst toch nog nodig zijn dat er een TAC wordt aangesteld. Zo rijden we ons dus niet vast. Als iemand benoemd moet worden dan zal het in lesuren zijn anders zit je met een historisch passief. En het is eigenlijk een visie die meer en meer scholen volgen nu. Er zijn veel collega's die vragen: hoe doen jullie dat eigenlijk? Anders zou ik maar twee of drie mensen kunnen aanstellen. En ja, je kan ook niet verlangen dat iemand die hout doet, plots ook alles weet van elektriciteit. Die binding is ook anders.”

“Ja, ik heb het gevoel dat voor mij zelf beter functioneert, want dat was trouwens een van mijn vragen toen, toen ik aangesteld werd als TAC. Ik wou hier niet de chef zijn van al die verschillende afdelingen. Ik ken bijvoorbeeld niets van houtbewerking. Waarom moet ik dan beslissen over de aankoop van de machine? Ik voelde me daar dan niet goed bij. In het begin moest ik dat doen maar gaandeweg zijn we meer en meer

geëvolueerd naar grote autonomie binnen de afdelingen. Zelf zou ik absoluut niet meer terug willen naar een andere structuur.”

We merken ook dat de geïnterviewde leerkrachten het een meerwaarde vinden om te werken in de huidige structuur. Ze halen aan dat er een nauw contact is met de respectievelijke TECO maar blijken ook voor verschillende zaken te rade kunnen gaan met de respectievelijke vakcoördinatoren en GRACO's. De vakcoördinatoren en GRACO's worden echter niet echt gezien als leidinggevendenden die een groep van personeelsleden aanstuurt, terwijl dit bij TECO's wel het geval blijkt te zijn. Uit de taakomschrijving van de GRACO's blijkt zij vooral een organisatorische rol opnemen door bijvoorbeeld roosters te bepalen voor examens, opmaken van brieven, lokaalschikking te bepalen, timing van klassenraden te bepalen etc. We merken wel op dat zowel de GRACO's, TECO's als vakcoördinatoren een duidelijke brug lijken te vormen tussen het personeel en het directieteam. In dit verband zei een leerkracht:

“TECO's hebben wel meer contact met de directeur. Ze zeggen dan bijvoorbeeld: 'Ik ben bij de directeur op gesprek geweest en dat en dat' Zo komt het ook wel. Ik denk ook niet dat de directeur dat anders zou kunnen doen. We zijn met 150 tal collega's, denk ik ongeveer. Dan is dat wel moeilijk voor hem. Ik hoor vaak van de vakverantwoordelijke: 'Dat heb ik besproken met directeur'. In functie van de nieuwe leerplannen en dergelijke en bij de eerste graad. Er wordt heel veel gecommuniceerd met een tussenpersoon. Ik ga het zo noemen.”

Wat de strategische planning betreft, merken we op dat de directieteams van beide campussen een duidelijke aanzet hebben gegeven om het pedagogisch project te gaan herdefiniëren op schoolniveau. De aanleiding hiervoor was de samensmelting van beide campussen tot één school. Hoewel men ingezet heeft op het betrekken van personeel bij het uittekenen van de strategisch planning door tijdens een personeelsvergadering te vragen om na te denken over belangrijke waarden van de school, is het duidelijk dat het directieteam (in samenspraak met het directieteam van de andere campus) een duidelijke leidinggevende rol heeft opgenomen om te komen tot een afgelijnd pedagogisch project.

Met betrekking tot het personeelsbeleid zien we dat het directieteam over de jaren heen bepalende verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid heeft gedelegeerd naar vakgroepen en/of de direct leidinggevendenden van de verschillende afdelingen (TECO's). Het directieteam houdt echter duidelijk ook een aantal verantwoordelijkheden op het vlak van personeelsbeleid in eigen handen. Zo neemt het directieteam een duidelijke leidinggevende rol op bij het rekruteren en selecteren van leerkrachten waarbij de technisch directeur betrokken wordt wanneer het gaat om het aanwerven van leerkrachten voor de nijverheidsvakken. Hoewel het directieteam de finale verantwoordelijkheid

heeft over de opdrachttoewijzing wordt hier advies gevraagd van de afdelingsverantwoordelijken. Daarnaast neemt het directieteam een duidelijke rol op bij het evalueren van leerkrachten. Hoewel de technisch directeur niet de rol van 1^{ste} evaluator is, wordt hij wel betrokken bij het uitvoeren van klasobservaties en het voeren van functioneringsgesprekken met leerkrachten uit de nijverheidsvakken. Op het vlak van professionele ontwikkeling worden leidinggevende rollen duidelijk verdeeld. Zo kunnen de verschillende vakgroepen, onder leiding van vakcoördinatoren, beslissen over nascholingsprioriteiten (cf. professionele ontwikkeling) maar schuift het directieteam ook jaarlijks zelf enkele prioriteiten naar voren (al dan niet in overleg met het middenkader).

LEIDERSCHAPS -STIJL

Omwille van de verschillende leidinggevende rollen binnen de school kunnen mogelijks verschillende leiderschapskenmerken –of stijlen opgemerkt worden. In dit rapport zoomen we vooral in op de leiderschapsstijl van de directeur. In de eerste plaats merken we op dat de directeur een aantal kenmerken vertoont van een **transformationele leider**¹¹. Zo probeert hij, naar eigen zeggen, samen met (en mede onder impuls van) de technisch directeur zoveel mogelijk in te zetten op het creëren van een gedeelde verantwoordelijkheid. Dit wordt mogelijk gemaakt door het delegeren van verantwoordelijkheden, uit te gaan van vertrouwen, ondersteuning te bieden en het team te motiveren.

“Mijn visie rond leiderschap is wat geëvolueerd naar een gedeelde verantwoordelijkheid. Dat is nu een visie samen met mijn collega die we uitgerol hebben. Ik heb dat waarschijnlijk vorige keer ook een stukje verteld. Dus ik denk naar leiderschap toe: voelsprietten hebben, overal een stukje supervisie houden -maar toch kunnen delegeren- en vertrouwen. Loslaten, vertrouwen hebben, delegeren maar toch kunnen supervisie houden. Als het goed gaat bemoedigen en als het iets minder gaat toch proberen mee te helpen ondersteunen of sturen.”

Het sterke engagement voor de school, het hebben van daadkracht en het leiden van de school op basis van een duidelijke langetermijnvisie halen de bevroegde leerkrachten aan de andere kant aan als sterke punten op het vlak van transformationeel leiderschap. Alle bevroegde leerkrachten zijn het erover eens dat deze zaken ervoor zorgen dat de school sterk gegroeid is en positief geprofileerd wordt naar de buitenwereld toe. Enkele leerkrachten zeiden het volgende in dit verband:

¹¹ Transformationele leiders zijn leiders die een duidelijke visie vooropstellen die gedeeld wordt door alle medewerkers. Deze leiders communiceren goed over deze visie en geven vertrouwen aan hun medewerkers. Dit bereikt de leider door zich menselijk op te stellen, door consequent te zijn ('walk the talk'), door een rolmodel te zijn, door echt te zijn (dus geen rol spelen).

“Een heel correcte man, die mensen goed kan inschatten, denk ik. Dat is het sterke aan hem. Je ziet hem niet altijd op school, maar je weet dat hij er altijd is. Of je weet dat hij overal is en alles wel goed in handen heeft. Dat is wel nodig als directeur. Dat maakt hem wel heel sterk. Dat zie je ook door het stijgende leerlingenaantal. Hij heeft een imago opgebouwd van de school en het lukt hem goed om het te onderhouden. We zitten nu met een 800 tal leerlingen.”

“Ik denk dat dat een heel sterk punt is van hem is dat hij zorgt dat er inderdaad een goed schoolbeleid is. Hij zorgt voor een bruisende school. Sinds dat hij directeur is, is de school wel echt uitgegroeid tot iets.”

Op de tweede plaats merken we dat de directeur een aantal kenmerken vertoont van een **instructioneel leider**¹². Naar eigen zeggen is hij het functioneren van leerkrachten in de klas van dichterbij gaan opvolgen op basis van een algemene bevraging bij het personeel. Uit deze bevraging bleek namelijk dat leerkrachten een sterkere betrokkenheid wensten bij hetgeen op de klasvloer gebeurde. Naar aanleiding hiervan koos hij er enkele jaren geleden voor om samen met de technisch directeur in te zetten op het voeren van functioneringsgesprekken die voor alle leerkrachten ook gekoppeld zijn aan een klasobservatie (zie ook verder bij ‘leerkrachtevaluatie’). Tijdens deze functioneringsgesprekken wordt geluisterd, worden leerkrachten gewaardeerd maar wordt ook concrete feedback gegeven op hetgeen wat in de klas werd geobserveerd. Eén leerkracht zei in dit verband:

“Ik kreeg feedback [naar aanleiding van het klasbezoek van de directeur] over klasmanagement, over administratie, Hij kijkt dan of je jaarplanning in orde is, of je lesrooster is aangevuld. Als hij in je les zit, kijkt hij ook naar je taken en toetsen en of dat correct verloopt. Ook de opbouw van de les gaat hij bekijken. Zet je wel duidelijk de agenda op het bord zodat de leerlingen direct mee zijn? Zo de structuur van de les gaat hij bekijken. Je taal gaat hij observeren, ...”

De bevroegde leerkrachten geven allen aan deze betrokkenheid m.b.t. het klas functioneren sterk te waarderen. Hoewel ze allen aangeven dat ze voor specifieke vragen of ondersteuning m.b.t. de klaspraktijk in de eerste plaats te rade gaan bij de vakverantwoordelijke en/of TECO’s, geven ze aan dat ze het appreciëren dat er interesse uitgaat van de directeur naar de klaspraktijk en ze

12 Instructionele leiders zijn gericht op de klaspraktijk van de leerkracht binnen hun school. Zij formuleren hieromtrent duidelijke doelen naar de leerkrachten toe en zijn ook betrokken bij de evaluatie van de klaspraktijk van leerkrachten.

specifieke tips en feedback krijgen tijdens een functioneringsgesprek (zie ook verder bij 'leerkrachtevaluatie').

3. SCHOOLKENMERKEN



Hieronder zullen we ingaan op enkele schoolkenmerken die centraal stonden in dit onderzoek. Indien dit van toepassing is, zullen we ook ingaan op voorbeelden waaruit blijkt dat er een wisselwerking is tussen het schoolbeleid dat gevoerd wordt en de bepaalde kenmerken van de school.

FORMEEL OVERLEG

Qua structurele schoolkenmerken zien we, naast het hierboven vermelde directieoverleg op maandagvoormiddag, dat er binnen de school ook ingezet wordt op formele overlegorganen waarin het directieteam in overleg gaat met het personeel of waarin personeel onderling in overleg gaat.

Overleg tussen directie en personeel wordt in de eerste plaats mogelijk binnen **personeelsvergaderingen** waarop alle personeelsleden aanwezig zijn. We merken dat de personeelsvergadering een erg brede invulling krijgt: zowel praktische zaken als zaken die te maken hebben met het personeelsbeleid (bv. evaluatie pedagogisch studiedag) als strategische beleid (bv. prioriteiten) worden geprogrammeerd en besproken. Uit de observatie van de personeelsvergadering blijkt ook dat deze vergadering gestructureerd verloopt op basis van een vooraf opgestelde agenda. Daarnaast gaat het directieteam ook in overleg met de GRACO's en TECO's tijdens de zogenaamde '**TECOVER**'. Wanneer het directieteam punten moet bespreken met de GRACO's of TECO's alleen, wordt respectievelijk een **COVER** en **overleg met TECO's** georganiseerd. Op basis van de geobserveerde TECOVER merken we op dat zowel zaken gelinkt aan de strategische planning als personeelsbeleid van de school worden besproken op basis van een duidelijk vooraf bepaalde agenda. Tenslotte gaat de directeur ook jaarlijks aan tafel zitten met alle vakcoördinatoren tijdens een **vakcoördinatorenoverleg**. Tijdens zo'n overleg worden de vragen aan het directieteam besproken die vooraf tijdens het vakgroepoverleg zijn bepaald met de volledige vakgroep.

Bij het bespreken van formele overlegmomenten tussen personeelsleden komt vooral de **vakgroepvergadering** ter sprake. De directie vraagt de vakgroep om minstens 1x per trimester samen te komen en een verslag van de vergadering op Sharepoint te plaatsen en daarbij (indien nodig) vragen voor de directie op te lijsten die tijdens het overleg tussen vakcoördinatoren en directie kunnen besproken worden. Het verslag van de vergadering dient opgemaakt te worden aan de hand van een standaard sjabloon dat door de verschillende vakgroepen dient gebruikt te worden. Elk verslag bevat op deze manier volgende punten:

1. bespreking van het vorig verslag;

2. agenda van de vakvergadering;
3. rapportering van het overleg met de directie;
4. opvolging + bespreking van de gevolgde nascholing door collega's;
5. afspraken i.v.m. het realiseren van de leerplandoelstellingen
uitwisselen van positieve ervaringen voor het realiseren van bepaalde leerstofonderdelen;
6. leermiddelen en/of didactische noden vertrekkend vanuit de minimale vereisten van het leerplan;
7. afspraken rond evaluatie;
8. overlegmomenten buiten de vakvergadering;
9. aandachtspunten voor de directie (op afzonderlijke pagina)
10. varia

We merken dat de verschillende formele overlegorganen een duidelijke functie hebben en inhoudelijk sterk worden ingevuld aan de hand van thema's die gelinkt zijn aan de strategische planning en/of personeelsbeleid van de school.

LEERKRACHT PARTICIPATIE

Met betrekking tot leerkrachtparticipatie merken we dat leerkrachten aangeven dat ze voldoende ruimte ervaren om te participeren aan de schoolwerking en voldoende inspraak van teamleden wordt gevraagd. In de eerste plaats wordt verwezen naar **werkgroepen** die op school zijn samengesteld en waarvan verwacht wordt dat leerkrachten zich in hun 2^{de} jaar van hun aanstelling voor engageren. Leerkrachten kunnen zelf kiezen in welke werkgroep ze zetelen. Er zijn altijd een vaste werkgroepen maar daarnaast worden er ook ad hoc werkgroepen of denkgroepen georganiseerd in functie van prioriteiten of noden (bv. denkgroep rond de 1^{ste} brede graad, werkgroep rond de nieuwe leraarskamer).

Daarnaast blijken leerkrachten **via hun vakcoördinatoren, GRACO en/of TECO's** punten te kunnen aanbrengen of wordt door deze leden van het middenkader expliciet inspraak gevraagd van personeelsleden voor bepaalde thema's die gelinkt zijn aan het personeelsbeleid (bv. nascholingsbehoeften, opdrachttoewijzing). Op basis van de geobserveerde vakgroepvergadering merkten we bijvoorbeeld een transparante communicatiestroom op tussen hetgeen wat op het middenkaderoverleg (tussen directie en coördinatoren) werd besproken en de vakgroep. Door het afdelingshoofd werden zaken aangehaald die het directieteam rechtstreeks aan hem had gemeld en/of gevraagd had te bespreken tijdens de vakgroepvergadering.

Tenslotte valt het op dat de school regelmatig gebruik maakt van **elektronische bevragingen** bij het volledige schoolteam. Dit wordt gedaan om een objectief of representatief beeld te krijgen op een bepaalde kwestie en een knoop door te hakken. Zo werden tijdens de geobserveerde personeelsvergadering bijvoorbeeld de resultaten gepresenteerd m.b.t. een algemene bevraging rond

de pedagogische studiedag en werd aangehaald dat leerkrachten in de toekomst gevraagd zullen worden om een vragenlijst in te vullen om de professionaliseringsnoden in kaart te brengen. Naast deze bevestigingen die ad hoc worden opgesteld, wordt het personeel ook om de 5 jaar gevraagd om een tevredenheidsenquête in te vullen. Afhankelijk van de resultaten probeert het directieteam op basis hiervan het beleid aan te passen.

We merken dat leerkrachten op verschillende manier inspraak krijgen en betrokken worden bij de strategische planning (bv. aan de hand van werking binnen een bepaalde werkgroep) en het personeelsbeleid van de school (bv. door nascholingsbehoeften te bevestigen).

PLG

Met betrekking tot de professionele leergemeenschap (PLG) (of samenwerking tussen leerkrachten) binnen de school merken we op dat leerkrachten **constructief samenwerken**. Het directieteam geeft in dit verband aan dat de school al reeds lange tijd gekenmerkt wordt door een goede samenwerking die mogelijks door het werken met integrale opdrachten sterk is gegroeid. Dit laatste is iets waar ook bevestigde leerkrachten naar verwijzen tijdens de interviews.

“Wat merken we? Dat we alles maar meer projectmatig moeten gaan werken. Ook bijvoorbeeld in een theoretische richting als handel. Daar hebben we zowel in het vierde, vijfde als zesde een project waarbij ze Nederlands, Frans, Engels, informatica als bedrijfseconomie in een project verwerken. Het is al zeker het geval in het zesde jaar waar ze met een geïntegreerde proef zitten. En elke afdeling bepaalt dan wat daar dan de vakken zijn die daar moeten samenwerken.”

We merken verder op dat de TECO's van de respectievelijke afdelingen voor een stuk **verantwoordelijk** worden geacht om een **goede samenwerking** tussen leerkrachten te **bewaken** en maatregelen te treffen wanneer dit niet het geval is. Zo werd in het verleden reeds vanuit een bepaalde vakgroep beslist om de vakgroep op te splitsen aangezien die te groot werd om constructief samen te werken. De autonomie die aan elke vakgroep gegeven wordt, zorgt er volgens zowel het directieteam als de bevestigde leerkrachten voor dat samenwerking een noodzaak wordt.

“We regelen alles zelf. Als er problemen zijn, gaan we dat intern gaan regelen, vangen we dat op. Toen ik ziek was, moest ik dus naar de directeur. Ik kon direct zeggen: ‘Die leerkracht pakt mijn lessen over. Die weet wat hij moet doen. Die taken liggen klaar’. Ik moest er ook niks aan voorbereiden. Ze weten continu waar ik mee bezig ben. Ik kan nu [naam] zijn les binnen vallen en direct weten waar hij mee bezig is. Omdat we continu samenwerken. We zitten ook met dat project. We werken samen aan een project.”

Tijdens een geobserveerde vakgroepvergadering viel het op dat er op een constructieve manier werd samengewerkt. We merkten dat er aandacht was voor het delen van ervaringen op vlak van professionele ontwikkeling; het uitwisselen van ervaringen op het vlak van de klaswerking; het reflecteren over de aanpak van bepaalde leerlingen die zorgvragen hebben; het reflecteren over de kwaliteit van hun afdelingswerking en het maken van praktische afspraken in functie van een efficiënt verloop de afdeling en klaswerking (bv. afsluiten van lokalen, ordenen van materiaal, naamgeving van bestanden, instructies m.b.t. het bestellen van materiaal).

Hoewel de bevroagde leerkrachten aangeven dat zich door de groei van de school steeds meer subgroepen gaan vormen en de hechtheid van het team daardoor misschien wat afneemt, zijn ze over het algemeen zeer positief over de samenwerking die er is tussen leerkrachten. Leerkrachten lijken op regelmatige basis met elkaar in overleg te gaan (zowel informeel als formeel), wisselen zaken met elkaar uit en laten toe om elkaars praktijk te observeren (cf. professionele ontwikkeling). Hoewel aangegeven wordt dat de mate van samenwerking soms verschilt van afdeling of vakgroep is er over het algemeen aandacht voor een goede samenwerking en is er een sterke motivatie om de samenwerking in de toekomst nog te versterken. In dit verband wordt ook aangehaald dat in de toekomst nog meer zal ingezet worden op **teamteaching**.

AUTONOMIE Het is het duidelijk dat de school zich kenmerkt door het geven van een **grote mate van autonomie** aan **zelfsturende teams** (i.e. afdelingen en vakgroepen) op verschillende vlakken (zie verder: bv. nascholingsprioriteiten bepalen, budget beheren, opdrachttoewijzing intern bespreken, interne oplossingen zoeken voor vervangingen). Bovendien lijkt het er ook op dat individuele leerkrachten voldoende bewegingsruimte krijgen om bepaalde zaken uit te proberen en hun klaspraktijk autonoom vorm te geven. In dit verband zei een leerkracht:

“Ik heb veel parallelklassen. Dus ik probeer veel verschillende dingen uit. Dat helpt echt wel goed. Anders moet je telkens een jaartje wachten. Nu kan ik telkens de juiste manier zoeken van: ‘Dit werkt wel’. Ik ben er ook al mee tegen de lamp gelopen. Wat dan bij de ene klas wel ging en bij de andere klas dan niet. Trial en error is nodig om beter te worden. Ik krijg wel voldoende autonomie.”

GEDEELDE VISIE Zoals hieronder ook beschreven wordt bij het onderdeel ‘strategische planning’ merken we op dat zowel het directieteam als de bevroagde leerkrachten verwijzen naar twee belangrijke troeven van de school, nl. op ‘kwaliteitsvol onderwijs’ en het bieden van ‘zorg en begeleiding aan leerlingen’ als het gaat over de visie van de school. Hoewel niet alle bevroagde leerkrachten dezelfde prioriteiten aanhalen tijdens de interviews, lijken deze wel allemaal gelinkt te zijn

aan het prioriteitenplan. Mogelijks zorgt de veelheid aan prioriteiten ervoor dat het voor leerkrachten niet gemakkelijk is om deze allen op te noemen. Ook als we expliciet vragen naar de mate van gedeelde visie tussen leerkrachten merken we op dat zowel het directieteam als de bevroegde leerkrachten het gevoel hebben met de neus in dezelfde richting te staan. Hierbij wordt door enkele leerkrachten expliciet verwezen naar het evaluatiebeleid dat de directeur voert met betrekking tot tijdelijke leerkrachten. Dit zorgt ervoor dat enkel die leerkrachten verder aangesteld worden binnen de school die passen binnen de cultuur. Als we vragen wat ervoor zorgt dat er gedeelde visie is binnen het team, verwijst de directeur eerder naar een soort van betrokkenheid die gecreëerd wordt door dag in dag uit stil te staan bij belangrijke pijlers van de school.

“Het is soms raar, maar eigenlijk doordat men in die sfeer komt, wordt men soms wel automatisch meegetrokken in het verhaal zonder dat men het bijna zelf beseft. De zorg staat hier ook zeer hoog, waardoor je haast automatisch een sfeer creëert. Ook in veel klassenraden en personeelsvergaderingen komen zaken aan bod. Vandaag staat onbetaalde schoolfacturen naar kansarme leerlingen op het programma. Goed, dat wordt meer eens aangeraakt, en zo creëer je ook een soort betrokkenheid.”

4. AFSTEMMING TUSSEN STRATEGISCH PLANNING EN PERSONEELSBELEID

In wat volgt, zullen we ingaan op hoe de afstemming tussen de strategische planning en het personeelsbeleid binnen de school vorm krijgt. In de eerste plaats zal ingegaan worden op hoe het strategisch plan eruit ziet. Nadien zal telkens per personeelspraktijk ingegaan worden hoe de school dit aanpakt en hoe de afstemming met de strategisch planning, enerzijds, en de individuele noden, anderzijds al dan niet op te merken is op basis van de verzamelde data.



STRATEGISCHE PLANNING

Op het vlak van strategisch planning gaan we hieronder verder in op het pedagogisch project van de school, enerzijds, en de prioriteiten die de school op korte en-of lange termijn naar voren schuift.

Op basis van de [schoolbrochure](#) stellen we vast dat het **pedagogisch project** van de school (dat samen met de andere campus werd onderschreven) op enkele centrale pijlers steunt (bv. zorg dragen voor unieke talenten, gebruiken van moderne didactische middelen). Op basis van de interviews merken we op dat vooral het inzetten op ‘kwaliteitsvol onderwijs’ en het bieden van ‘zorg en begeleiding aan leerlingen’ omschreven worden als belangrijke troeven van de school. Deze twee thema’s worden dan ook zowel in de interviews met het directieteam als in de interviews met leerkrachten ter sprake gebracht, niettegenstaande de verschillende respondenten hierin hun eigen klemtoon leggen en/of ze een

ander belangrijk kenmerk van de school onderstrepen. Terwijl het directieteam naast het inzetten op ‘kwaliteitsvol onderwijs’ en ‘zorg voor leerlingen’ de nadruk legt op het ‘tussen de leerlingen staan’, ‘de school doen bruisen’ en het ‘innoveren’, onderstrepen de bevroagde leerkrachten bijkomend het belang van het doorgeven van belangrijke katholieke waarden en het bieden van structuur aan leerlingen.

“Er zijn een aantal zaken die heel belangrijk zijn, denk ik. [...] We hebben heel veel zorgleerlingen, ik denk dat je dat al wel gemerkt hebt.[...]. Dat is zeker een aspect, die zorg. Waarschijnlijk de belangrijkste reden waarom iemand deze school zou kennen of kiezen. En daarnaast willen we ook zeker kwaliteitsvol onderwijs aanbieden. [...] We zijn ook een katholieke school. Anno 2018 is dat niet evident om daar nog zo hard op in te zetten maar dat wordt nog altijd belangrijk geacht. Daarnaast zijn er nog een aantal andere waarden die belangrijk zijn naast het katholieke aspect. Ik heb er al enkele vernoemd: respect, wederzijds leerlingen-leerkrachten. Een beetje aansluitend bij die zorg: een warme school.”

“Wel we hebben de pijlers, die zou gekend moeten zijn maar als daar één uitspringt dan is dat wel de zorg. Het zorgbeleid dat we hier hebben en het team aan begeleiders en opvoeders. Naar activiteiten, opvang van leerlingen, naar armoede toe, ouders die de rekening niet kunnen betalen. [...]. Veel organisatie in de school voor de leerlingen, die bedoeld is voor de leerlingen.”

Het pedagogisch project van de school werd in het schooljaar 2017-2018 gefinaliseerd in functie van het fusioneren van beide scholen. Het komen tot een gemeenschappelijk pedagogisch project was ook gekoppeld aan het bedenken van een nieuwe naam voor de school. Om een gemeenschappelijke naam en logo van de beide campussen te bedenken, werd een extern bureau ingeschakeld. Dit extern bureau gebruikte hiervoor tijdens personeelsvergaderingen op beide campussen een methodiek die leidde tot gemeenschappelijke kenmerken van de beide voormalige scholen. De directieteams van beide campussen met deze kenmerken en een brainstorm met leerkrachten tijdens een personeelsvergadering verder aan de slag gegaan om te komen met een visietekst. De bevroagde leerkrachten geven aan achter het pedagogisch project te staan en vonden het ook nodig om een nieuwe naam voor de school te bedenken. Ze blijken het erover eens te zijn dat de vorige naam niet meer van toepassing was voor het onderwijsaanbod dat de school momenteel aanbiedt. Het lijkt er echter op dat men het proces om te komen tot het nieuwe logo en de naam van de school niet altijd positief heeft ervaren. In dit verband gaven enkele leerkrachten aan dat ze enkele twijfels hadden bij de aanpak van het extern bureau. Het blijkt vooral

onduidelijk te zijn voor leerkrachten hoe de inbreng van leerkrachten geleid heeft tot de nieuwe naam.

Naast de pijlers van het pedagogisch project van de school, schuift de campus jaarlijks enkele **prioriteiten** of acties naar voren. Dit schooljaar zet men concreet in op een 10-tal prioriteiten die zowel omwille van externe noden (bv. 1ste brede graad; actieplan nieuwe GOK-cyclus) als interne noden (bv. Samen Tegen Onbetaalde Schoolfacturen (STOS); milieu en afval) werden naar voren geschoven. Dat deze prioriteiten duidelijk gelinkt zijn aan het pedagogisch project is duidelijk op basis van het prioriteitenplan 2018-2019. Zo wordt bijvoorbeeld de actie ‘brede 1^{ste} graad’ gekoppeld in het prioriteitenplan aan de pijler ‘kwaliteitsvolle opleiding’ en wordt de herstructurering van zorg in functie van de nieuwe GOK-cyclus naar leef- en leezorg gekoppeld aan de pijler ‘zorgdragen voor de unieke talenten van elke leerling’. Tijdens de interviews werd telkens naar één of meerdere van de prioriteiten uit het prioriteitenplan verwezen. Op basis van de interviews stellen we vast dat deze prioriteiten in overleg met het beleidsondersteunend middenkader worden opgesteld en duidelijk gecommuniceerd worden aan het begin van het schooljaar tijdens de personeelsvergadering. In dit verband zei een leerkracht het volgende:

“Op de eerste personeelsvergadering werd er al duidelijk gemaakt van: ‘Dit willen we bereiken’. Er werd ook een overzicht gegeven van: ‘Dit zijn onze doelen voor dit jaar’. Dan werd er gesproken over GOK en milieu op school. De belangrijke data werden ook al aangekondigd. [...] Het is echt wel duidelijk wat er te verwachten valt.”

Ook op basis van de geobserveerde personeelsvergadering merken we op dat enkele prioriteiten aan bod komen. Zo werd tijdens de personeelsvergadering uitgebreid ingegaan op STOS en werd een stavaza gegeven met betrekking tot de herstructurering zorgbeleid en de hervorming 1^{ste} brede graad.



PERSONEELS- BELEID

Gerelateerd aan personeelsbeleid onderzoeken wij in dit caserapport vier personeelspraktijken: personeelsinzet, leerkrachtevaluatie, professionele ontwikkeling en waardering/beloning. Hierna zullen we per personeelspraktijk aangeven hoe de school dit aanpakt en hoe de afstemming met de strategische planning al dan niet op te merken is op basis van de verzamelde data.

PERSONEELSINZET

Wat personeelsinzet betreft, nemen wij twee praktijken onder de loep. Enerzijds de rekrutering en selectie van leerkrachten en anderzijds de opdrachttoewijzing binnen de school voor alle leerkrachten. Met betrekking tot **rekrutering en selectie** stellen we vast dat de school hierin

een vrij autonoom beleid voert. Kandidaat-leerkrachten worden zowel door de directeur als technisch directeur gerekruteerd op basis van het plaatsen van een vacature op de vdab-site, het raadplegen van een schooleigen wervingsreserve (waarin de gegevens verzameld worden van leerkrachten die eerder spontaan solliciteerden voor de school en/of stage liepen binnen de school), het raadplegen van LinkedIn of het informeren van contacten die men heeft met bedrijven binnen de privé sector. Het raadplegen van LinkedIn en het aanspreken van contacten met externen blijkt vooral nodig te zijn om voldoende kandidaten te rekruteren voor het geven van praktijkvakken. Indien er zich voldoende kandidaten beschikbaar stellen, wordt het CV van de kandidaat-leerkracht gescreend op basis van de woonplaats, de vakbekwaamheid van de leerkracht en geslacht. De woonplaats wordt volgens de directeur belangrijk geacht in functie van het engagement dat de leerkracht kan tonen voor de school na de scholenuren. Het criterium ‘geslacht’ wordt soms in acht genomen omdat het personeelsbestand volgens de directeur best een weerspiegeling is van het leerlingenbestand, waar ook een evenwichtige verdeling is tussen jongens en meisjes.

Het selectiegesprek wordt meestal door de directeur of door het directieteam gevoerd. Het selectiegesprek wordt alleen door de directeur gevoerd als het om iemand gaat die dient aangeworven te worden binnen de richtingen die onder zijn verantwoordelijkheden vallen. De technisch directeur is ook bij een selectiegesprek aanwezig als het gaat om het aanwerven van leerkrachten voor de richtingen die onder zijn verantwoordelijkheid vallen. In uitzonderlijke gevallen wordt het selectiegesprek gevoerd samen met het directieteam van de andere campus, als het bijvoorbeeld gaat om een kandidaat die kan aangeworven worden voor beide campussen.

Zowel uit de interviews met de bevroegde leerkrachten als het directieteam blijkt dat in het selectiegesprek algemene vragen worden gesteld en standaard thema's aan bod komen (bv. ervaring in stages en eindwerk, sterke punten, werkpunten, samenwerkingsvaardigheden, betrokkenheid, waarden die men belangrijk vindt in het leven). Het is echter opvallend dat tijdens het selectiegesprek ook voldoende aandacht wordt besteed aan geven van informatie over de werking en visie van de school. Het directieteam gaat daarbij op zoek naar mogelijke aanknopingspunten tussen de kandidaat-leerkracht en de school, wat door de bevroegde leerkrachten als positief werd ervaren. In dit verband zei één leerkracht:

“Hoe is dat nu weer verlopen? Ik moest mezelf even voorstellen. Hij heeft dan een aantal vragen gesteld over mijn positieve en negatieve

punten. Zo beetje de standaard sollicitatievragen, positieve en negatieve punten. Ook wat ik zie in deze school of wat mijn band was met deze school. Dan mijn omgang was met leerlingen of jonge mensen, of ik in een jeugdbeweging of dergelijke zat. Ook wat mijn bezigheden waren buiten min lesopdrachten. Ook vermeldde hij ook het [naam project] omdat ik mijn bachelorproef gedaan had over e-learning. Hij dacht dat dat wel goed zou passen binnen het kader van de school. Dan hebben we het daarover even gepraat.”

Ook uit het interview met de directeur blijkt dat men -indien mogelijk- op zoek gaat naar leerkrachten die binnen de visie van de school passen. In dit verband gaat de voorkeur van de directeur ook vaak uit naar een jong iemand, die nog kan groeien binnen de visie van de school en die bereid is een sterk engagement t.a.v. de school op te nemen. Dit laatste is volgens de directeur vaak al op te merken op basis van de engagement die de kandidaat-leerkracht opneemt in zijn/ haar vrije tijd (bv. jeugdwerk). Volgens de directeur is verder een aanvoelen of intuïtie tijdens het selectiegesprek vaak doorslaggevend, eerder dan te oordelen op basis van de competenties die iemand eerder verworven heeft:

“Ik geloof heel sterk in karakters. Dat is raar om te zeggen ... Ik ga kijken naar de competenties maar het is niet omdat iemand de juiste competenties heeft dat die karakterieel binnen het schoolklimaat past. Het is meer dan het lesgeven, dat is natuurlijk de eerste vereiste maar soms vraag ik mij soms af hoe komt het dat ik die kandidaat gekozen heb. Maar soms is dat de eerste indruk van: ‘kijk dat is mijn kandidaat’, ook al heeft hij praktisch nog niets gezegd, los van alles, ik weet niet, je voelt dat soms een beetje. Dat is een soort intuïtie. [...] Maar als je nu bv zegt van we hebben hier 3 potentiële kandidaten. Waarom kiezen wij nu voor A, B of C? Dan is dat hetgeen dat karakterieel of hetgeen ze meer in zich hebben. Dat is dan wat het bepaalt.”

Bij de selectie van personen voor leidinggevende functies probeert de directeur oog te hebben voor de kwaliteiten van interne personen. De selectie van de technisch directeur verliep via een standaard sollicitatieprocedure onder leiding van het schoolbestuur waarbij zowel interne als externe kandidaten zich kandidaat stelden.

Een tweede aspect binnen personeelsinzet betreft **opdrachttoewijzing**. Allereerst dient opgemerkt te worden dat dit vaak een moeilijk gegeven is gezien het feit dat voor nijverheidsvakken veel leerlingen zich pas laat (na 15 augustus) inschrijven. Verder is het opvallend dat bij de opdrachttoewijzing van leerkrachten, die finaal door het directieteam gebeurt, de coördinatoren (zowel de GRACO's, TECO's als

vakcoördinatoren) een adviserende rol kunnen opnemen. In dit verband zei het directie het volgende:

“Ze [de coördinatoren] kunnen wel zeggen van kijk, die persoon dient misschien wel best dat vak in bepaalde klassen te geven en hebben ze dat eigenlijk zelf geadviseerd. Ofwel doen wij zelf een voorstel en zeggen wij van bekijk het een keer. Vind je het goed of niet goed? Of moeten we andere dingen gaan denken. Zodanig dat ze eigenlijk mee verantwoordelijkheid krijgen voor de afdeling.”

“In het verleden deed ik dat wel vaak, mensen van opdracht verwisselen. In de mate van het mogelijke eerst aftoetsen wat ze zelf graag willen, maar soms weten ze zelf niet goed wat ze willen of moet je soms een keer helpen door in hun plaats een beslissing te nemen. Maar dit is nu meer en meer richting de coördinatoren aan het verschuiven. Ik probeer hen toch te vragen een opdracht samen te stellen met hun collega's waarin iedereen zich toch goed bij voelt. Hoe minder ik mij ermee moet moeien, hoe beter het eigenlijk verlopen is. Want als ik in die pot moet gaan roeren, dan ga ik dat mandaat van die coördinator een stukje afnemen. Dus ik probeer daar zo weinig mogelijk aan te komen.”

Ook leerkrachten bevestigen deze aanpak en lijken hierover heel tevreden te zijn.

“Ons afdelingshoofd maakt een voorstel voor de directie. Het was hij die me ook aansprak met: ‘Wat geef je het liefste?’. Die maakt al een voorstel van: ‘Zoveel uren voor die leerkracht, zoveel uren voor die leerkracht’. Nog geen lessenrooster. Dat geeft hij dan door, de voorkeur van de leerkrachten naar de directie. Het lukt ook niet altijd maar ze houden er wel zo veel mogelijk rekening mee. Dat hangt ook af van het aantal inschrijvingen.”

Naast de inbreng die het directieteam van de coördinatoren krijgt, probeert de directeur zoveel mogelijk op klassenraden aanwezig te zijn om de klassituaties te kennen en de opdrachtverdeling daar indien nodig op af te stemmen. Verder wordt bij opdrachttoewijzing zoveel mogelijk bewaakt dat: 1) leerkrachten aangesteld worden met een vereist diploma; 2) een zekere stabiliteit binnen functies kan behouden worden, 3) leerkrachten een fulltime opdracht kan aangeboden worden, 4) gemengde opdrachten kunnen worden gerealiseerd om zo te vermijden dat 1 leraar in 1 jaar en/of studierichting staat, 5) leerkrachten zoveel mogelijk in eenzelfde graad lesgeven en 6) er rekening gehouden wordt met de individuele pedagogische wensen van leerkrachten die ze jaarlijks kunnen kenbaar

maken aan de hand van een desiderata en/of kunnen bespreken tijdens het functioneringsgesprek.

Het selecteren van personeelsleden die een coördinerende opdracht toegewezen krijgen binnen de school gebeurt op verschillende manieren. Het directieteam spreekt gericht mensen aan om de rol van TECO op zich te nemen. Zowel de directeur als technisch directeur geven in dit verband aan dat de bereidheid van die persoon omdat te doen, het hebben van een fulltime opdracht binnen de school, voldoende jaren anciënniteit, het tonen van een sterk engagement voor de school, luisterbereidheid, organisatorisch talent en een ‘klik’ met het directieteam de doorslag geeft om iemand uit het team aan te spreken om deze verantwoordelijkheid op te nemen.

“Ja, anciënniteit, dat is een belangrijke. Daar kijken we eerst naar. Maar dat hoeft niet altijd de oudste persoon te zijn maar we proberen dat op een of andere manier toch te respecteren. [...] Dan kijken we ook wel naar competenties, hé. De jongste telg die we hebben aangesteld voor elektromechanica, die was onmiddellijk veelbelovend, toonde veel organisatorisch talent. Ja, organisatorisch talent is één van de troeven die je nodig hebt als je coördineert. Het moeten ook mensen zijn die kunnen luisteren. En wat vooral belangrijk is, is dat het ook klikt met ons. Want dat kan iemand zijn die heel goed werk verricht, maar als er niet echt een klik is ...”

Het toewijzen van de opdracht of taak ‘GRACO’ wordt op basis van diezelfde criteria bepaald maar hiervoor werd in het verleden reeds een sollicitatieronde georganiseerd samen met een afgevaardigde van het schoolbestuur. Men koos voor deze aanpak om zo meerdere mogelijke kandidaten te kunnen bereiken. Tenslotte wordt de taak van ‘vakcoördinator’ en ‘mentor-coach’ bepaald op basis van wat respectievelijk de vakgroep of mentoraat zelf beslist. Zo kan elke vakgroep jaarlijks (indien ze dit zelf wensen) een nieuwe vakcoördinator aanduiden. In dit verband zei de directeur:

“Eigenlijk vragen we dat men binnen de groep een vakverantwoordelijke aanduidt. Zodanig dat het niet van bovenuit is van: ‘Poef, jij gaat dat nu eens doen’. Bijvoorbeeld voor het vak Nederlands is dat in het laatste drie jaar al eens gewijzigd. Dat is dan de groep die dat beslist. Er zijn ook groepen die zeggen dat ze ieder jaar doorschuiven, zoals bijvoorbeeld P.O. Ze zijn maar met drie, maar ze schuiven ieder jaar een keer door.”

Ook de opdracht van ‘mentor-coach’ (zie professionele ontwikkeling voor meer details) wordt in samenspraak met de coördinator van het mentoraat en de directie besproken.

Samenvattend kunnen we stellen dat we op het vlak van personeelsinzet een duidelijke afstemming met de strategische planning van de school én de individuele noden van leerkrachten kunnen vaststellen. Ondanks de moeilijkheden die er zijn om onvoldoende leerkrachten te selecteren probeert men in de mate van het mogelijke een strategische selectiebeslissing te maken door oog te hebben voor de mate van fit binnen de school. Daarnaast wordt bij opdrachttoewijzing naast de individuele voorkeuren van leerkrachten sterk rekening gehouden met criteria die het directieteam naar voren schuift en coördinatoren adviseren.

LEERKRACHT- EVALUATIE

Een tweede personeelspraktijk die wij belichten, betreft leerkrachtevaluatie. Momenteel is de directeur officieel de eerste evaluator van alle leerkrachten. Zowel het directieteam als de bevroegde leerkrachten geven aan dat het directieteam sinds een aantal jaren sterk inzet op het voeren van **waarderende functioneringsgesprekken** met alle leerkrachten. We merken dat er niet ingezet wordt op het voeren van officiële evaluatiegesprekken met vast benoemde leerkrachten. We merken wel dat leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur geëvalueerd worden naar aanleiding van hun verder aanstelling. Deze **evaluatie** gebeurt op basis van een aantal zaken die in de 1^{ste} twee jaren van hun aanstelling plaatsgrijpen: onaangekondigde klasobservaties door de directeur / technisch directeur en informele observaties tijdens het lopen door gangen of tijdens activiteiten die op school plaatsvinden. Volgens de directeur zijn hierbij het geven van goede lessen, een sterk klasmanagement, teamspirit, engagement en het tonen van groeipotentieel doorslaggevend. De evaluatie die de directeur maakt of zijn/haar bevindingen van een beginnende leerkracht wordt doorgegeven aan het schoolbestuur. Vanaf het moment dat leerkrachten aanspraak maken op een TADD voert een team van mensen uit het schoolbestuur (2 à 3 mensen) een gesprek met de leerkracht in kwestie om de beoordeling van de directeur al dan niet te bevestigen. De beslissing of iemand al dan niet in dienst mag/kan blijven wordt dus genomen op basis van de bevindingen die de directie aanbrengt. In dit verband zei de directeur:

“Vanaf ze aanspraken maken op TADD, tussen het 2de en 3de jaar, hebben ze een gesprek en dat is met een team, dan zijn 2 a 3 mensen van het schoolbestuur. Ze splitsen zich op in 2 groepen voor de personeelsleden van de beide campussen. Het is wel interessant om ... Wij geven dan vanuit de directie onze bevindingen naar het functioneren en dergelijke en dan is het altijd interessant voor ons om

horen welke bevindingen dat zij formuleren van uit dat gesprek. Ofwel klopt dat of wel is er zeer uitzonderlijk een meningsverschil. Maar in het merendeel van de gevallen komt dat overeen.”

Zowel de directeur, de technisch directeur als de bevroegde leerkrachten geven aan dat de keuze om een beginnende leerkracht al dan niet verder aan te stellen heel doordacht gebeurt waarbij de kwaliteit van onderwijs, het passen binnen de visie van de directeur / school en het engagement voor de school bepalend is. In dit verband zeiden leerkrachten het volgende:

“Die naam heeft deze school ook wel een beetje, dat je heel stevig in je schoenen moet staan. Niet dat je geen fouten mag maken, maar mensen die bewust iets doen wat niet past in het kader van de directie, die gaan dan wel verdwijnen. Ook alweer omdat die kwaliteit zo belangrijk is ... De directeur zegt: ‘Ik wil ook kwaliteitsvol onderwijs’. Ik snap dat wel.”

“Het [evaluatiegesprek n.a.v. de klasobservatie] gaat over klasklasmanagement, over administratie. Hij kijkt dan of je jaarplanning in orde is, of je lesrooster is aangevuld. Als hij in je les zit, kijkt hij ook naar je taken en toetsen, ingeven of dat correct verloopt. Ook de opbouw van de les gaat hij aan bekijken. Zet je wel duidelijk de agenda op het bord zodat de leerlingen direct mee zijn? Zo de structuur van de les gaat hij bekijken. Je taal gaat hij observeren.”

Het initiatief om sinds een aantal jaar sterk in te zetten op functioneringsgesprekken werd genomen op basis van een tevredenheidsenquête bij het personeel die aantoonde dat het directieteam meer betrokken zou mogen zijn bij hetgeen wat in de klas gebeurt. Om de verschillende functioneringsgesprekken mogelijk te maken, blokkeert de directeur wekelijks een halve dag in zijn agenda en laat alle leerkrachten volgens een alfabetische volgorde langskomen. De technisch directeur is ook bij het functioneringsgesprek aanwezig wanneer het gaat om een leerkracht die in een richting lesgeeft die onder zijn verantwoordelijkheid valt. Aan elk functioneringsgesprek gaat er een klasobservatie vooraf. Deze klasobservatie wordt uitgevoerd door de directeur of de technisch directeur (afhankelijk van de richting waarin de leerkracht voornamelijk lesgeeft). Momenteel worden leerkrachten gevraagd om het functioneringsgesprek voor te bereiden aan de hand van een instrument voor zelfevaluatie dat gebaseerd is op de functiebeschrijving. Op basis van het document kunnen we vaststellen dat leerkrachten gevraagd worden om te reflecteren over de verschillende rollen die een leerkracht dient op te nemen binnen een school (bv. ‘als begeleider van ontwikkelingsprocessen’, ‘als evaluator van leerlingen’, ‘als

communicator') en te beoordelen in welke mate ze het gevoel hebben deze rol goed te vervullen (bv. ++, +, +-, -, --).

Het directieteam geeft aan heel tevreden te zijn over de huidige aanpak. Beide directieleden onderstreepten meermaals dat het bewust tijd maken voor het voeren van functioneringsgesprekken rendeert en dat ze het gevoel hebben dat dit sterk gewaardeerd wordt door het lerarenkorps. Dit laatste blijkt ook heel sterk uit hetgeen de bevroegde leerkrachten vertelden tijdens de interviews. Zowel het feit dat er tijd gemaakt wordt voor hen als de specifieke tips die men krijgt naar aanleiding van het klasbezoek lijken leerkrachten sterk te waarderen.

“Ik heb toen ook tegen de directeur gezegd: bedankt om mij eindelijk uit te nodigen. Ik had twee ideeën: ofwel ben ik zo'n ramp dat jullie mij niet vragen ofwel vind je mij zo goed dat je het eigenlijk niet nodig vindt. Ik wou dat dus ook meer zien dan zo'n verplicht nummer. En de mensen maakten daar dan ook wel echt werk van. Dat staat iedere keer op maandag en ze maken daar tijd voor op een heel gestructureerde manier. Dat wordt door heel veel collega's geapprecieerd. Eindelijk een keer tijd.”

“Het functioneringsgesprek wordt in de meeste gevallen voorafgegaan met een klasbezoek. Onaangekondigd, door de directeur voor de algemene vakken en voor de technische en PV-vakken door de technisch directeur. Dat klasbezoek komt een keer ter sprake tijdens het gesprek. Maar zij luisteren vooral en ik apprecieer dat vooral. Het is jouw gesprek, jij mag bepalen waarover het gaat a.d.h.v. het huiswerk dat je hebt voorbereid.”

Hoewel het directieteam aangeeft zelf het gevoel te hebben dat ze vrij ver staan in het voeren van functioneringsgesprekken met leerkrachten wil men de aanpak van leerkrachtevaluatie in de toekomst nog verder verfijnen. Zo zal men nadenken over de mogelijkheid om twee officiële eerste evaluatoren (bv. directeur en technisch directeur) aan te stellen zodat de taken iets meer verdeeld kunnen worden. Daarnaast zal ook het gebruik van het zelfevaluatie-instrument ook geëvalueerd worden en zal bekeken worden hoe men tot een uniforme aanpak kan komen samen met de andere campus.

Samenvattend kunnen we stellen dat, hoewel niet met de volledige formele evaluatieprocedure wordt gewerkt, er actief ingezet wordt op ondersteunende functioneringsgesprekken bij alle leerkrachten en evaluatiegesprekken met tijdelijke leerkrachten waarbij aandacht is voor evaluatiecriteria die gelinkt zijn aan de strategische planning. Wat leerkrachtevaluatie betreft, stellen we dus vast dat er een sterke

afstemming met de strategische planning van de school alsook de individuele noden van leerkrachten.

PROFESSIONELE ONTWIKKELING

De derde personeelspraktijk die we belichten, omvat de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Op basis van de interviews en de informatie die we halen uit het professionaliseringsplan 2018-2019 merken we op dat de **nascholingsbehoeften** bepaald worden vanuit verschillende hoeken. In de eerste plaats stellen we op basis van het interviews vast dat er een grote mate van autonomie blijkt te liggen bij de vakgroepen om nascholingsbehoeften in kaart te brengen en te beslissen over de investering in professionele ontwikkelingsinitiatieven. De helft van het nascholingsbudget dat gekregen wordt door de overheid voor de volledige school gaat naar de vakgroepen. De vakgroep beheert zelf haar nascholingsbudget. In dit verband zei de directeur:

“We hebben willen streven naar een zelfsturende, autonome vakwerkgroepen waarbij ze ook bijvoorbeeld het nascholingsbudget beheren. We hebben misschien een twaalfduizend euro en hebben vijfduizend nodig voor een pedagogische studiedag. Dus de rest van dat budget blijft over en dat hebben we dan verdeeld over het aantal lessen op school. Bijvoorbeeld, de vakwerkgroep L.O., jullie krijgen 500 euro en het is aan jullie om te bepalen wat jullie daarmee gaan doen. Vinden jullie het belangrijk dat er dit jaar 500 euro geïnvesteerd wordt in nascholing dan beslissen jullie daar over. [...] Vinden jullie dat jullie dat moet opsparen om over enkele jaren er iets groter mee te kunnen doen, dan is het jullie autonomie. Je moet het niet meer komen vragen aan ons. Eigenlijk zijn jullie verantwoordelijk voor de lessen en de kwaliteit van jullie lessen. Het is niet als directeur om te zeggen dat er een nascholing moet zijn of niet.”

De resterende helft van het nascholingsbudget kan ingezet worden voor nascholingsbehoeften die in kaart worden gebracht door een specifieke werkgroep (bv. nascholing rond gezondheidsbeleid of nascholing rond pesten) of kunnen bepaald worden door de directie (al dan niet in samenspraak met de coördinatoren of op basis van een behoeftebevraging binnen het team). Dit schooljaar werd onder andere beslist om te investeren in een opleiding voor preventie, postgraduaat leerlingbegeleiding en een professionaliseringstraject voor het directieteam, GRACO's en TECO's. Dit professionaliseringstraject voor het directieteam, GRACO's en TECO's, is een traject rond leiderschapsontwikkeling dat bestaat uit een 5 tal sessies die georganiseerd wordt een externe organisatie. Er werd beslist om hier dit jaar op in te zetten omdat zowel GRACO's als TECO's steeds meer gevraagd worden om leidinggevende taken op te nemen in het kader van het creëren

van zelfsturende teams. Daarnaast merkten we tijdens de geobserveerde personeelsvergadering ook op dat nascholingsbehoeften in kaart worden gebracht aan de hand van een leerkrachtenbevraging. Tenslotte kan het directieteam ook vragen aan één of meerdere vakgroepen om in te tekenen op het nascholingsaanbod dat georganiseerd wordt vanuit de pedagogische begeleiding. In dit verband merkten we op dat de directeur tijdens de geobserveerde personeelsvergadering expliciet vroeg om als vakgroep in te tekenen op informatiesessies rond de nieuwe leerplannen (in kader van de 1^{ste} brede graad) die georganiseerd worden door de pedagogische begeleiding.

De school zet zowel in op **externe als interne professionaliseringsinitiatieven** (PI's). Voor externe PI's maakt men vooral gebruik van het nascholingsaanbod van één welbepaalde organisatie, hoewel ook het nascholingsaanbod van andere organisaties of instanties ter inzage aan het personeel ter beschikking wordt gesteld, gecommuniceerd wordt via personeelsmededelingen of doorgegeven wordt door de vakcoördinator. Naast de externe PI's worden ook jaarlijks nascholingssessies op school georganiseerd. Dit jaar werd een pedagogische studiedag georganiseerd waarbij leerkrachten aan de hand van workshops (bv. m.b.t. OneNote, Classroom) konden leren over ICT/laptop-gebruik in de les. Naast de pedagogische studiedag gaan er soms ook interne nascholingssessies door onder de middag (bv. vormingssessies rond ICT-toepassingen in de les) en wordt verwacht van alle leerkrachten dat ze elk jaar minstens bij twee collega's gaan **hospiteren**. Zowel het directieteam als de bevroegde leerkrachten onderstrepen in dit verband dat het delen van interne expertise aan de hand van hospiteerlessen belangrijk en nuttig is.

“Er wordt aan ons gevraagd om per schooljaar twee keer iemand anders te bezoeken. Zelf ben ik er ook nog niet altijd goed mee bezig. Vorig schooljaar is het bijvoorbeeld wel gelukt, omdat ik iets hoorde van een collega die met een heel interessant project bezig was. Ik dacht: ik ga die eens beluisteren. Dit jaar heb ik nog niets gedaan, dus ik ga moeten opletten. Maar ik vind dat op zich wel interessant.”

Hoewel op basis van de interviews met het directieteam en leerkrachten duidelijk blijkt dat de school reeds actief inzet interne opleidingen zou volgens sommigen de interne expertise nog meer benut kunnen worden.

“Het nascholingsbudget van een school is ontoereikend. We zijn met 10 of 11 leerkrachten binnen de vakgroep X. We kunnen hooguit met twee mensen naar een nascholing. We proberen dat dan altemeer te doen dat het niet altijd dezelfde mensen zijn. Ik heb het dan over

externe nascholing. Ik denk dat we soms te weinig beseffen dat we ook intern kunnen nascholen met de expertise die er is.”

Verder blijkt dat er binnen de school ook aandacht is voor het **delen van expertise** die men heeft opgedaan tijdens een extern gevolgde nascholing. Zo werd tijdens de interviews aangehaald dat op basis van hetgeen iemand leerde tijdens een gevolgde nascholing een interne nascholing wordt georganiseerd. Maar ook op basis van de geobserveerde vakgroepvergadering merkten we op dat er plaatsgemaakt werd voor het delen van ervaringen op vlak van gevolgde PI's. Leerkrachten die deelnamen aan een bepaald PI rapporteerden kort aan collega's wat aan bod kwam tijdens de navorming en gaven aan in welke mate dit interessant was.

Tenslotte stellen we op basis van het professionaliseringsplan vast dat de **effecten van PI's worden geëvalueerd** door het directieteam aan de hand van een functioneringsgesprek. Los daarvan merkten we ook op dat tijdens de geobserveerde personeelsvergadering aandacht uitging naar het evalueren van de afgelopen pedagogische studiedag. De resultaten van een algemene bevraging bij het personeel naar aanleiding van de afgelopen pedagogische studiedag (rond ICT/ laptop-gebruik in de klas) werd overlopen en er wordt expliciet aangegeven dat er rekening gehouden zal worden met de feedback bij het uitbouwen van een toekomstig nascholingsbeleid.

Algemeen wordt de aanpak rond professionele ontwikkeling door de bevroagde leerkrachten positief ervaren. Het feit dat vakgroepen zelf hun nascholingsbudget kunnen beheren wordt door de bevroagde leerkrachten als een pluspunt aangehaald, hoewel soms de nood aan een groter budget werd aangehaald. De bevroagde leerkrachten geven verder aan dat, hoewel ze actief gestimuleerd worden om deel te nemen aan externe en interne PI's, ze hieromtrent geen druk ervaren. Ze geven aan dat verwachtingen die gesteld worden op vlak van professionele ontwikkeling stimulerend werken en niet ervaren worden als een verplichting. Daarnaast wordt ook aangehaald dat er begrip is voor het feit dat beginnende leerkrachten reeds investeren in de sessies die door het BNP (begeleiding nieuwe personeelsleden) worden georganiseerd en daarom niet verwacht worden om extra nascholingen op te nemen.

Wat tot nu toe beschreven werd met betrekking tot professionele ontwikkeling is van toepassing op alle leerkrachten binnen de school, dus zowel de ervaren als de beginnende leerkrachten. Voor de beginnende leerkrachten wordt daarnaast ook **aanvangsbegeleiding** voorzien. Het is opvallend dat deze school al meer dan 20 jaar investeert in een degelijke

aanvangsbegeleiding die jaar na jaar verder is uitgebouwd. Het is duidelijk dat het belang van een goede aanvangsbegeleiding in deze school gezien wordt en men reeds verschillende initiatieven heeft genomen om dit uit te bouwen. De school werd op dit vlak dan ook eerder geprezen in het voorgaande doorlichtingsverslag (cf. [doorlichtingsverslag 2008-2009](#)). Concreet is er een team van 4 mentor-coaches aanwezig op school waarvan één iemand de coördinatie opneemt die reeds meer dan 20 jaar instaat voor de begeleiding van beginnende personeelsleden op school. De mentor-coaches zijn bewust gekozen in functie van de afdelingen waar ze naast de taak van coach voornamelijk lesgeven. Er is bewust gekozen om in te zetten op 4 mentor-coaches (waarvan 2 vrouwen en 2 mannen) en elke coach hiervoor 1 bpt-uur te geven zodat de coaches verspreid zijn over de afdelingen. Aan het begin van het schooljaar worden nieuwe leerkrachten over 1 van deze 4 coaches verdeeld naar gelang hun afdeling / richting. Deze coaches staan in voor de organisatie van het aanvangsbegeleidingstraject dat uit verschillende aspecten bestaat.

Ten eerste worden nieuwe personeelsleden begeleid aan de hand van 5 groepsbijeenkomsten, naast een algemene infosessie over BNP waar ook de [onthaalbrochure](#) wordt overhandigd en waarin de werking van BNP ook duidelijk wordt uitgelegd. De groepsbijeenkomsten zijn verspreid over het schooljaar en gaan in op pedagogisch-didactisch en praktische zaken (bv. sessie rond leerlingvolgsysteem en puntenboek; klasmanagement en problemen; dagelijks werk en examens; evalueren examens en deliberatie). Deze groepsbijeenkomsten worden door de mentor-coaches gegeven of er wordt hiervoor iemand extern gevraagd. Op basis van de interviews stellen we vast dat deze sessies zo aantrekkelijk mogelijk worden gemaakt en er gewerkt wordt met concreet materiaal. Zo wordt bijvoorbeeld aan de hand van een Kahoot!-quiz getest in welke mate informatie die op papier is doorgegeven is begrepen door beginnende leerkrachten. Er wordt soms ook aan leerkrachten gevraagd om een examen mee te brengen samen met een verbeterleutel en men laat leerkrachten dan onderling feedback geven op het examen en de verbeterleutel. Deze aanpak blijkt door de bevroegde leerkrachten als ondersteunend worden ervaren.

“Ja inderdaad, dat [de groepsbijeenkomst] gaat van klasmanagement tot administratie en de examens. Ook de eerste keer examenperiode. Elke school werkt wel met zijn eigen systeem naar opvang en toezicht. Bij alle gebeurtenissen in het school zorgen ze wel dat je voldoende uitleg gekregen hebt. Wat wordt er verwacht van jou? Wat moet je nu doen? Wanneer moet wat binnen? Voor de klassenraden, voor commentaar te schrijven op een rapport of

commentaar te geven of leerlingen. Dat is niet zo evident. Over al die zaken begeleiden ze je dan.”

“De eerste BNP was over hoe je een goede leerkracht kon zijn. Dus meer het pedagogische dat we dan bekeken hebben. Daar hebben ze ons ook een hart onder de riem gestoken dat het in het begin wel zwaar is en dat je ups en downs gaat meemaken. Dat dat ook normaal is. Maar dat we daar zeker niet mee moesten inzitten. Als we problemen of vragen hadden, dat we het hen zeker mochten vragen. Dat voel ik hier ook, het is zeker niet tegen hun zin dat ze dat doen. Elke vraag die je aks beginner hebt.”

Ten tweede krijgen nieuwe personeelsleden een meter of een peter toegewezen vanuit de vakgroep die het eerste aanspreekpunt is bij inhoudelijke vragen. Op initiatief van de meter of peter of van de leerkracht zelf gaan deze in overleg over bepaalde vak-gerelateerde zaken. Daarnaast wordt door het mentoraat ook een ontspannende verrassingsavond georganiseerd voor 1^{ste} jaars en hun meters en peters. Het terecht kunnen bij de mentor-coaches, meter of peter binnen de eigen vakgroep en het hebben van een afdelingshoofd waaraan praktische zaken gevraagd kunnen worden, wordt door de bevraagde leerkrachten als heel positief ervaren.

“Ze [mentor-coaches] vragen je soms van: ‘Gaat het?’. Vooral X en X en zie ik veel. Er zijn nog begeleiders voor elektriciteit en hout, maar die zitten in andere blokken en die zie je minder. Maar ja, ze vragen soms ook: ‘Hoe gaat het? Lukt het allemaal?’ De begeleiding is heel goed. [...] Ik heb met mijn peter voor Engels ook al individuele momenten gehad. Dan heeft hij mij voor de vakcommentaren en voor de examens al uitgelegd van: ‘Daar letten we op. Je moet dit zo doen’.”

Ten derde wordt er sterk samengewerkt met de pedagogische begeleiding in functie van het ondersteunen van nieuwe personeelsleden. Zowel de directeur als de bevraagde leerkrachten geven aan minstens 1 keer per jaar bezoek te krijgen van de pedagogische begeleider. De pedagogisch begeleider voert een aangekondigd klasbezoek uit en overloopt nadien samen met de leerkracht in kwestie wat zijn/ haar bevindingen zijn bij de geobserveerde les. Achteraf krijgen leerkrachten de taak van de pedagogisch begeleider om een reflectieverslag op te stellen. Hoewel leerkrachten dit bezoek als stressend ervaren, geven ze aan steeds iets te kunnen opsteken uit zo'n gesprek.

Ten vierde worden enkele professionele ontwikkelingsinitiatieven verplicht voor nieuwe personeelsleden. Zo moeten nieuwe

personeelsleden deelnemen aan verplichte vak-bijeenkomsten en (voor diegene die voor het eerst lesgeven) een sessie voor beginnende leerkrachten die georganiseerd worden vanuit de pedagogisch begeleiding.

Zoals blijkt uit de [onthaalbrochure](#) en ook meermaals werd benadrukt tijdens de interviews staat de begeleiding die uitgaat van de mentor-coaches en meters/peters los van de evaluatie die door de directeur wordt gemaakt.

“Nee, nee, dat [evaluatie en begeleiding] is compleet gescheiden. De directie moet aan ons geen verantwoording afleggen. Omgekeerd moeten zij zich niet met wat wij doen als begeleiding. Dus ik wil proberen dat zo gescheiden mogelijk te houden.”

Het ondersteunde karakter die het aanvangsbegeleidingstraject biedt binnen de school wordt ook door de leerkrachten zelf bevestigd, hoewel men ook er ook wel vanuit gaat dat zaken die TECO's of vakcoördinatoren opmerken mogelijks doorgegeven worden aan het directieteam.

Samenvattende kunnen we stellen dat er een duidelijke afstemming is tussen het beleid dat gevoerd wordt rond professionele ontwikkeling en het strategisch plan van de school, enerzijds, en de individuele noden van leerkrachten, anderzijds. Dit komt tot uiting in de sterke investering in aanvangsbegeleiding die er door verschillende initiatieven voor zou moeten kunnen zorgen dat nieuwe leerkrachten kwaliteitsvol onderwijs aanbieden. Daarnaast worden zowel interne als externe nascholingsinitiatieven aangeboden die deels door de vakgroep zelf en deels door het directieteam (al dan niet in samenspraak met het beleidsondersteunend middenkader) gekozen worden in functie van de schoolprioriteiten.

WAARDERING EN BELONING

Als laatste personeelspraktijk belichten we hier de personeelspraktijk 'waardering en beloning' van leerkrachten. Het directieteam geeft aan dat om het welbevinden van leerkrachten hoog te houden het belangrijk is om personeel voldoende te waarderen. In dit verband gaf het directieteam aan dat ze men op verschillende manieren probeert erkenning te geven aan de inspanningen die leerkrachten dagelijks leveren binnen de school. Daarbij wordt enerzijds verwezen naar het geven van verantwoordelijkheid en vertrouwen aan teams en het voorzien van verrassingen en/of traktaties (bv. tijdens schoolkamp of als afsluiter van een werkgroepvergadering). Anderzijds wordt ook expliciet verwezen naar 2 andere personeelspraktijken waarbij het aanbieden van professionele ontwikkeling (bv. aan middenkader) en het luisteren naar personeelsleden

tijdens een functioneringsgesprek als onderdeel van leerkrachtevaluatie ook als waarderend kan gezien worden. Leerkrachten zelf verwijzen vooral naar het krijgen van extra verantwoordelijkheden of de appreciatie die getoond wordt naar aanleiding van activiteiten of evenementen (bv. aan de hand van een traktatie of een mondelinge ‘dankjewel’). Dit laatste werd door alle bevroagde leerkrachten aangehaald. Zo zei een leerkracht:

“De directie doet dat heel goed. Ze gaan de leerkrachten gaan motiveren. Achter zo’n projectdagen of achter zo’n speciale dag. Het gebeurt dan dat de directie een traktatie klaarzet voor de leerkrachten. Je ziet duidelijk de appreciatie van de directie uit. We zijn wel gemotiveerd om zo’n dingen te blijven organiseren. [...] We doen ook twee personeelsfeesten per jaar. Zowel kerstfeest en het eindejaar personeelsfeest. Ook na het oudercontact. Als we oudercontact gehad hebben, na het school organiseren ze nog een drink. De naschoolse sfeer, daar zetten ze wel goed op in.”

Samenvattende kunnen we stellen dat er een duidelijke afstemming is tussen het beleid dat gevoerd wordt rond waardering en beloning het de strategische planning binnen de school. Dit blijkt uit de waardering die de directeur uitsprekt wanneer aspecten van de strategische planning bereikt worden. Daarnaast wordt ook aan de hand van waardering en beloning ingespeeld op individuele noden van leerkrachten (bv. door bepaalde verantwoordelijkheden te geven aan leerkrachten).

Concluderend, kunnen we met betrekking tot het schoolbeleid binnen deze school wel stellen dat bovenstaande geïllustreerd heeft dat alle personeelspraktijken strategisch zijn uitgewerkt. Er is steeds aandacht voor zowel de strategische planning van de school (visie, strategische prioriteiten) én de individuele noden van de leerkrachten.

LEERKRACHTKENMERKEN EN LEERKRACHTUITKOMSTEN

**LEERKRACHT-
KENMERKEN** Met betrekking tot de leerkrachtkenmerken willen we hier inzoomen op de onderwijsopvattingen en doelmatigheidsbeleving van leerkrachten in de school. Om de **onderwijsopvattingen** van de leerkrachten in de school in kaart te brengen, werd aan leerkrachten gevraagd aan te geven wat voor hen een goede leerkracht is. Hoewel leerkrachten hierop uiteenlopende antwoorden geven, blijkt bij allen zowel ‘vakbekwaamheid’ als een sterke ‘leerlinggerichtheid’ centraal te staan. Zo wordt er enerzijds aangehaald dat een goede leerkracht: ‘zijn vak kent en goed kan lesgeven’, ‘vakbekwaam is’, ‘gepassioneerd kan lesgeven’. Anderzijds wordt ook aangehaald dat een goede leerkracht ‘dichtbij

leerlingen staat', 'leerlingen graag ziet', 'open staat voor interesses van ieder kind', 'voeling heeft met de groep'.

“Dat is in mijn ogen iemand die heel goed zijn lessen voorbereid. Die heel goed weet waar hij mee bezig is en die heel goed voeling heeft met de groep waarvoor hij staat. In de B is totaal anders dan in een T lesgeven. Iemand die heel goed kan zien wat er in een klas gebeurt.”

“Dat kun je niet onder één noemer vatten. In de eerste plaats iemand die zijn vak kent, iemand die zijn kennis kan doorgeven op een liefst zo gestructureerd mogelijke manier, zodat de leerlingen het begrijpen. Twee, en dat vind ik dan persoonlijk nog belangrijker, zeker anno 2018, iemand die zijn leerlingen graag ziet. Want je kan perfect leerkracht zijn en je leerstof perfect doseren, maar als jij je leerlingen niet graag ziet, dan gaat dat niet lukken, denk ik. En graag zien, wil niet zeggen dat je ze pampert, maar dat je ze effectief als mensen behandelt, met respect, eerbied, dat ook terug verwacht.”

“Vakbekwaam. Maar evengoed iemand die heel goed overweg kan met jongeren en die weet wat er leeft bij jongeren. En die erin slaagt wederzijds respect te hebben. Ik denk dat dat heel belangrijk dingen zijn. Er wordt veel verwacht van een leerkracht, maar als hij er in slaagt een klasgroep voor zich te hebben en toch elke leerling het gevoel kan geven dat ze een plaats hebben binnen deze klas, dan gaat hij of zij denk ik al heel ver staan in zijn klasmanagement.”

De klemtoon die zowel door de directie als alle bevroegde leerkrachten wordt gelegd op 'kwaliteit van onderwijs en lessen' en het centraal stellen van de leerlingen strookt met wat we eerder vaststelden m.b.t. de strategische planning van de school.

Met betrekking tot de **doelmatigheidsbeleving** stellen we vast dat leerkrachten verschillende zaken aangeven waarin ze zichzelf sterk voelen. Het is echter opvallend dat verschillende leerkrachten aangeven dat leerlinggerichtheid tot hun sterktes behoort.

LEERKRACHT- UITKOMSTEN

Naast deze leerkrachtkenmerken gaan we ook dieper in op de volgende leerkrachtuitkomsten binnen de school: het welbevinden van leerkrachten, de interactie tussen leerkrachten, het verloop van leerkrachten, het professioneel leren van leerkrachten en veranderingen in de klas. Met betrekking tot het **welbevinden** stellen we zowel op basis van de interviews met leerkrachten als het directieteam vast dat leerkrachten zich goed voelen op school en gemotiveerd zijn om les te geven. In dit verband merken we dan ook op dat er weinig leerkrachten geneigd zijn van school of van job te veranderen

(**Ierarenverloop**). Wanneer er verloop plaatsvindt binnen de school blijkt dit te wijten zijn aan het feit dat: sommige personen de overstap maken naar het onderwijs vanuit de privé maar nadien beseffen dat dit toch niets voor hen is; sommige leerkrachten iets nieuws uitproberen onder de vorm van een TAO of de directeur beslist een beginnende leerkracht niet langer aan te stellen. Hoewel het soms hard werken is en er veel engagement gevraagd wordt op school, zijn volgens de bevraagde leerkrachten de omgang met de leerlingen (en de voldoening die ze hieruit halen) en de aangename sfeer binnen het team twee belangrijke redenen om te blijven lesgeven binnen de school. Wanneer we aan leerkrachten vragen wat ervoor zorgt dat ze met plezier komen werken, komen volgende zaken aan bod:

“Meest voldoening? Het lesgeven zelf, het bezig zijn met jonge gasten. Dan natuurlijk de collega’s. Dat is top. In het algemeen.”

“Ik doe het echt super graag. Ik heb jaren getwijfeld of het iets voor mij was. Maar achter mijn eerste les wist ik meteen van: ‘Ja dit is het’. Ik doe het graag en het is veel proberen en doen. Zoals ik in het begin al zei, als je opeens bij een leerling het licht ziet aangaan van: ‘Hij snapt het’.”

Hoewel de collegialiteit een stuk blijkt verloren te gaan door de groei van de school en het feit dat de school uitgestrekt is op het vlak van infrastructuur, blijkt de **interactie tussen leerkrachten** momenteel algemeen goed te verlopen. Hierbij verwijzen de meeste leerkrachten naar een aangename sfeer die zij ervaren in de leraarskamer (die momenteel is uitgebreid) of tijdens schoolactiviteiten. Deze aangename sfeer wordt ook deels toegeschreven aan het feit dat het een jong en dynamisch team is.

Met betrekking tot het **professioneel leren van leerkrachten en veranderingen in de klas**, merken we dat leerkrachten open staan om bij te leren en hun klaspraktijk aan te passen. Dit doen ze op eigen initiatief (door op zoek te gaan op het internet), op basis van ervaringen die ze opdoen aan de hand van interne en externe professionaliseringsinitiatieven en hetgeen ze van stagairs opsteken aan nieuwe methoden of onderwijsvormen.