



# INSPIRATIERAPPORT

Hoe kunnen scholen via hun personeelsbeleid inzetten op hun strategisch beleid en de noden van leerkrachten? Een blik op enkele inspirerende praktijken.

**Eva Vekeman, Melissa Tuytens, Julie Droissart en Geert Devos**



# INSPIRATIERAPPORT

Hoe kunnen scholen via hun personeelsbeleid inzetten op hun strategisch beleid en de noden van leerkrachten? Een blik op enkele inspirerende praktijken.

**Eva Vekeman, Melissa Tuytens & Julie Droissart**

**Promotor: Geert Devos**

Research paper SONO/2019.OL2.3/1

Gent, november 2020

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

Gelieve naar deze publicatie te verwijzen als volgt:

Vekeman, E., Tuytens, M., Droissart, J., & Devos, G. (2020). Inspiratierapport. Hoe kunnen scholen via hun personeelsbeleid inzetten op hun strategisch beleid en de noden van leerkrachten? Een blik op enkele inspirerende praktijken. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

Voor meer informatie over deze publicatie [Melissa.Tuytens@UGent.be](mailto:Melissa.Tuytens@UGent.be); [Eva.Vekeman@UGent.be](mailto: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](http://www.steunpuntsono.be)

# Inhoud

Inhoud .....	4
Wegwijzer.....	6
Wat is strategisch personeelsbeleid? .....	8
Een greep uit enkele inspirerende praktijken .....	10
1. Rekrutering en selectie .....	12
1.1 Proactief rekruteren .....	12
1.2 Proefperiode met niet-ingevulde vervangingseenheden .....	15
1.3 Krachten bundelen.....	16
1.4 Investeren in informatierijke selectiegesprekken .....	19
2. Opdrachttoewijzing.....	22
2.1. Inspelen op specifieke competenties van leraren .....	22
2.2. Multi-inzetbaarheid.....	25
2.3. Expertleraren als co-teacher .....	26
2.4. Inspraak versus afspraak.....	28
3. Leerkrachtevaluatie.....	31
3.1 Inzet van flitsbezoeken.....	31
3.2 Durven differentiëren.....	33
3.3 Taken verdelen .....	35
4. Professionele ontwikkeling.....	38
4.1 Mentor-coach team .....	38
4.2 Inzetten van collega-leerkrachten .....	41
4.3 Een beleid op niveau van de scholengemeenschap.....	43
5. Waardering en beloning.....	46
5.1 Waardering voor ... maar ook door het team .....	46
5.2 Een “stoefboekje” bijhouden.....	49
5.3 Extra verantwoordelijkheden op basis van specifieke competenties .....	50
5.4 Personeelsvergadering als een mogelijke tool voor waardering .....	51
Naar een geïntegreerde aanpak... ..	55
Bijlage .....	57

---

Bijlage 1: schoolpaspoorten basisonderwijs .....	57
Bijlage 2: schoolpaspoorten secundair onderwijs .....	60
Bijlage 3: caserapport basisschool met strategisch personeelsbeleid .....	63
Bijlage 4: caserapport secundaire school met strategisch personeelsbeleid .....	85

# Wegwijzer

Op basis van eerder onderzoek buiten het onderwijsveld weten we dat binnen personeelsbeleid best rekening wordt gehouden met zowel de noden van werknemers als het strategisch beleid van de organisatie. Er is echter weinig onderzocht hoe scholen rekening houden met zowel het strategisch beleid van de school als de individuele noden bij het rekruteren en selecteren van leerkrachten, het toewijzen van opdrachten, het evalueren en verschaffen van feedback, het inzetten van professionele ontwikkeling en het waarderen en belonen van leerkrachten. Om hieraan tegemoet te komen is vanuit het **Steunpunt Onderwijsonderzoek** (SONO) door de onderzoeksgroep BELLON van de Universiteit Gent een diepgaand caseonderzoek ‘Personeelsbeleid in schoolperspectief’ in 24 Vlaamse scholen gevoerd.

Binnen het caseonderzoek zijn zowel leidinggevend (bv. directeur, adjunct-directeur, coördinerend directeurs) als teamleden (o.a. leerkrachten, mentoren, coördinatoren) geïnterviewd, zijn belangrijke activiteiten met betrekking tot personeelsbeleid- en/of het strategische beleid van de school geobserveerd (bv. personeelsvergadering, vakgroepoverleg, paralleloverleg, werkgroepvergadering) en zijn relevante documenten verzameld (bv. nascholingsplan, pedagogisch project). Voor een discussie van de belangrijkste onderzoeksresultaten verwijzen we graag naar het eindrapport<sup>1</sup> horend bij dit onderzoeksproject. Dit eindrapport bevat een samenvatting en discussie van de gevonden onderzoeksresultaten binnen dit caseonderzoek die in verschillende deelonderzoeksrapporten worden gerapporteerd.

In dit rapport bundelen we op basis van het caseonderzoek enkele **inspirerende praktijken** omtrent strategisch personeelsbeleid uit het basis- en secundair onderwijs, die mogelijk nuttig zijn voor verschillende onderwijsactoren. Deze praktijken worden als positief ervaren door de betrokken school omdat ze de school de kans geven om enerzijds hun strategisch beleid te versterken en anderzijds in te spelen op de individuele noden van leerkrachten. Uiteraard zijn deze praktijken niet zomaar als doeltreffend of efficiënt over te nemen door andere scholen. De context van de betrokken school moet eveneens in rekening worden gebracht. Daarom zijn als bijlage schoolpaspoorten terug te vinden die voorzien zijn van meer uitleg omtrent de **schoolcontext**. De beschreven praktijken zijn dus louter als inspiratie bedoeld voor onderwijsactoren die bewust willen nadenken over het vormgeven van personeelsbeleid in onderwijs. Voor de onderzoeksachtergrond bij dit inspiratierapport verwijzen we graag naar het onderzoeksrapport ‘Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie.’<sup>2</sup> waarop dit inspiratierapport is gestoeld.

---

<sup>1</sup> Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12871>

<sup>2</sup> Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2019). *Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12872>

In dit rapport worden volgende personeelspraktijken belicht: (1) rekrutering en selectie, (2) opdrachttoewijzing, (3) leerkrachtevaluatie, (4) professionele ontwikkeling en (5) waardering en beloning. De keuze voor deze vijf personeelspraktijken is gebaseerd op een eerder verschenen reviewstudie rond personeelsbeleid binnen onderwijs<sup>3</sup>.

Meer info vind je op [www.steunpuntsono.be](http://www.steunpuntsono.be)

---

<sup>3</sup> Vanblaere, B., Tuytens, M., & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=9959>

## Wat is strategisch personeelsbeleid?

De onderwijssector is volop in beweging en staat voor grote uitdagingen. Denk aan het verbeteren van onderwijskwaliteit maar ook aan het aansluiten bij ontwikkelingen in de maatschappij en bij veranderende behoeften van leerlingen en ouders. Daarnaast worden scholen geconfronteerd met een steeds toenemend lerarentekort en uitval van ervaren leerkrachten. Hierdoor wordt het een noodzaak om via een goed personeelsbeleid een aantrekkelijke werkomgeving voor nieuwe en vaste leerkrachten te creëren. Om tegemoet te komen aan de recente uitdagingen en ontwikkelingen binnen onderwijs is er de laatste jaren groeiende aandacht voor het belang van strategisch personeelsbeleid<sup>4</sup>. Hoewel bestaand onderzoek naar verschillende geïsoleerde personeelspraktijken (bv. rekrutering en selectie, professionele ontwikkeling, leerkrachtevaluatie) interessante inzichten opleverde, is er tot op vandaag weinig onderzoek dat zich richt op de manier waarop scholen werk maken van een strategisch personeelsbeleid.

Strategisch personeelsbeleid is een benadering binnen personeelsbeleid die enerzijds stelt dat personeelspraktijken afgestemd zijn op het strategisch beleid van de school (i.e. visie, missie, waarden en doelen). De personeelspraktijken worden vertaald in één geïntegreerd systeem waarbij ze afzonderlijk voldoende afgestemd zijn op elkaar; ook wel de **strategische oriëntatie** genoemd<sup>5</sup>. Anderzijds stelt deze benadering dat aandacht geschonken dient te worden aan het investeren in personeel door in te spelen op hun specifieke noden. Dit wordt in de literatuur de **human resource oriëntatie** genoemd<sup>6</sup>.



Er is met andere woorden sprake van een strategisch personeelsbeleid als een **'gebalanceerde aanpak'** aanwezig is. Een gebalanceerde aanpak binnen onderwijs betekent ten eerste dat er afstemming is tussen het personeelsbeleid en de strategische planning binnen de school (i.e. verticale afstemming), maar ook afstemming van personeelspraktijken onderling (i.e. horizontale afstemming). Ten tweede worden de specifieke ontwikkelingsnoden van leerkrachten niet uit het oog verloren<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> 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).

Loeb, S., Kalogrides, D., & Béteille, T. (2012). Effective schools: Teacher Hiring, Assignment, Development, and Retention. *Education Finance and Policy*, 7(3), 269–304.

Mercer, J., Barker, B., & Bird, R. (2010). *Human Resource Management in Education: Context, Themes and Impact*. London and New York: Routledge.

Smylie, M. A., & Wenzel, S. A. (2006). *Promoting instructional improvement: A strategic human resource management perspective*. Chicago: Consortium on Chicago School Research

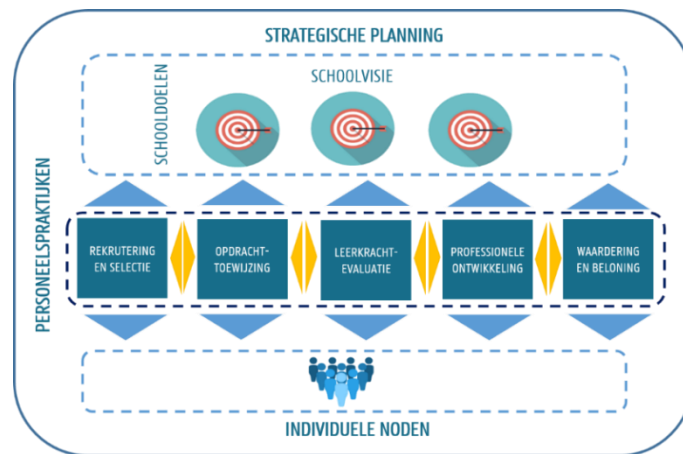
Smylie, M. A., Miretzky, D., & Konkol, P. (2004). Rethinking teacher workforce development: A strategic human resource management perspective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1), 34–69.

<sup>5</sup> Wright, P.M., & McMahan, G.C. (1992). Theoretical perspectives for strategic human resource management. *Journal of Management*, 18(2): 295-320.

<sup>6</sup> Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120.

<sup>7</sup> Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Human Resource Architectures for New Teachers in Flemish Elementary Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 970–995.





De voorbije decennia zijn binnen het Vlaams onderwijsbeleid bepaalde maatregelen getroffen die scholen moeten aanzetten om werk te maken van een schooleigen personeelsbeleid (bv. functionerings- en evaluatiegesprekken, een verplicht professionaliseringsplan). Dat schooleigen personeelsbeleid is zoals eerder uitgelegd afgestemd op het strategisch beleid en verliest tegelijk de noden van leerkrachten niet uit het oog. De nood om aandacht te besteden aan een gebalanceerde aanpak binnen personeelsbeleid wordt ook beklemtoond door het referentiekader voor Onderwijskwaliteit (2016), dat de verwachtingen voor kwaliteitsvol onderwijs uitzet en scholen moet stimuleren om hun eigen kwaliteitsbeleid te maken. Een kwaliteitsverwachting binnen dit referentiekader expliciet gelinkt aan personeelsbeleid is: ‘De school ontwikkelt en voert een personeels- en professionaliseringsbeleid’. Deze verwachting wordt verder vertaald in twee kwaliteitsbeelden:

### DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN PERSONEELS- EN PROFESSIONALISERINGSBELEID

#### DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND PERSONEELSBELEID DAT INTEGRAAL EN SAMENHANGEND IS.

De school gebruikt duidelijke en overlegde criteria bij het aanwerven en inzetten van teamleden. Ze speelt in op de competenties van het schoolteam. De school voert informele en formele gesprekken met de teamleden en heeft specifieke aandacht voor ondersteuning. De teamleden krijgen feedback over de manier waarop ze hun opdracht vervullen. Hierdoor toont de school dat zij de inspanningen van de teamleden waardeert. De school voert een transparant en rechtvaardig evaluatiebeleid.

#### DE SCHOOL ONTWIKKELT EN VOERT EEN DOELTREFFEND PROFESSIONALISERINGSBELEID EN HEEFT HIERBIJ SPECIFIEKE AANDACHT VOOR BEGINNENDE TEAMLEDEN.

De school ontwikkelt een systematisch professionaliseringsbeleid. Hierbij staan de professionaliseringsnoden van de teamleden en de prioritaire doelen van de school centraal. De school bevordert de professionele dialoog en reflectie over leren en onderwijzen en biedt hierbij de nodige ondersteuning. Interne en externe expertisedeling worden gestimuleerd. De school moedigt de implementatie van professionaliseringsinitiatieven aan en volgt de effecten ervan op. Beginnende teamleden krijgen een passende begeleiding.

Het eerste kwaliteitsbeeld besteedt aandacht aan het strategisch beleid van de school door de nadruk te leggen op een afstemming (1) tussen de schooldoelen en het personeelsbeleid om zodoende ‘doeltreffend’ te zijn (i.e. verticale afstemming) en (2) tussen de personeelspraktijken onderling om zodoende ‘integraal en samenhangend’ te zijn (i.e. horizontale afstemming). Het tweede kwaliteitsbeeld legt daarentegen de nadruk op de ‘ontwikkelingsgerichte oriëntatie’ door aandacht te besteden aan het professioneel ontwikkelen van leerkrachten waarbij specifieke aandacht wordt besteed aan beginnende leerkrachten.

## Een greep uit enkele inspirerende praktijken

Binnen het gevoerde caseonderzoek ervaren we dat Vlaamse basis- en secundaire scholen tegen een aantal barrières aanlopen als het gaat om het voeren van een strategisch personeelsbeleid (bv. lerarentekort, bepaalde overheidsregels). Toch zien we in heel wat scholen ook veel initiatieven ontstaan op het vlak van personeelsbeleid die mogelijk ook andere scholen kunnen inspireren om werk te maken van een strategisch personeelsbeleid.

Hieronder presenteren we een aantal **voorbeelden per personeelspraktijk** die we in het caseonderzoek hebben bestudeerd. In de eerste plaats richten we ons hierbij op hoe scholen in de praktijk hun personeelsbeleid afstemmen op hun strategische planning en sterk inzetten op de specifieke noden van hun leerkrachten. Zoals eerder aangegeven verwijzen we hieromtrent graag naar het onderzoeksrapport ‘Strategisch personeelsbeleid in scholen. Een exploratieve studie.’<sup>8</sup> dat ingaat op de mate waarin personeelspraktijken in 24 Vlaamse cases (12 basisscholen en 12 secundaire scholen) strategisch zijn. De inspirerende praktijken in dit inspiratierapport zijn praktijken die in deze exploratieve studie als strategisch zijn bestempeld. Een praktijk is door ons als inspirerend geselecteerd indien meerdere betrokkenen in de school positief zijn over de beschreven praktijk. De uiteindelijk beschreven voorbeelden zijn slechts een greep uit de inspirerende praktijken die we hebben opgemerkt in de 24 scholen die deel uitmaakten van ons onderzoek.

Alvorens tot de inspirerende praktijken over te gaan, geven we graag nog volgende tips mee. De schoolcodes in dit inspiratierapport zijn dezelfde als die in het onderzoeksrapport waardoor de geïnteresseerde lezer indien gewenst beide rapporten kan samenleggen. Doorheen dit rapport zijn tevens enkele pictogrammen opgenomen. Hieronder kunt u terugvinden waarvoor deze pictogrammen staan.



**SCHOOLPASPOORT:** Bij het presenteren van de praktijk verwijzen we naar een schoolcode (bv. school A of school 1). De letters staan telkens voor een school uit het basisonderwijs, de cijfers verwijzen naar een school uit het secundair onderwijs. Een schoolcode is gelinkt aan een schoolpaspoort als bijlage. Enerzijds beschrijven we in dit schoolpaspoort enkele structurele schoolkenmerken (o.a. schoolgrootte, leerlingenpopulatie, trend in leerlingenaantal, directiewissels). Anderzijds presenteren we ook de belangrijkste elementen met betrekking tot het strategisch beleid van de school (i.e. visie en doelen of prioriteiten op korte- en/of lange termijn) en geven we aan in welke mate de specifieke personeelspraktijk strategisch wordt ingezet.

---

<sup>8</sup> Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2019). *Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12872>



**REFLECTIEVRAGEN:** Per inspirerende praktijk presenteren we enkele reflectievragen die schoolleiders, leden van het leidinggevend team en leerkrachten binnen de school kunnen aanzetten tot reflectie over het huidige personeelsbeleid. De reflectievragen nodigen uit tot een diepe reflectie. Dit betekent dat ze verdiepende, bijkomende vragen bij de lezer kunnen opwekken, die ze vervolgens zelf trachten te beantwoorden.



**RANDVOORWAARDEN:** Daar waar het nuttig kan zijn, geven we enkele randvoorwaarden mee die kunnen helpen om (1) het leiderschap op schoolniveau en bovenschools niveau, (2) de culturele schoolkenmerken (bv. de mate van autonomie, de mate van participatieve besluitvorming binnen de school) en (3) enkele stimulerende factoren in functie van het professioneel leren van leerkrachten (bv. de leeroriëntatie van leraren binnen de school en de kansen tot professioneel leren die geboden worden binnen de school) beter te begrijpen. Voor meer informatie bij deze randvoorwaarden verwijzen we graag naar het eindrapport<sup>9</sup> en twee afzonderlijke onderzoeksrapporten<sup>10,11</sup> binnen dit onderzoeksproject.



**NUTTIGE LINKS:** Indien relevant verwijzen we jullie door naar meer achtergrondinformatie of nuttige activiteiten die zijn gelinkt aan de inspirerende praktijk.

---

<sup>9</sup> Vekeman, E., Tuytens, M., & Devos, G. (2020). *Personeelsbeleid vanuit schoolperspectief: Eindrapport*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12871>

<sup>10</sup> Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). *De rol van culturele schoolkenmerken en schoolleiderschap voor strategisch personeelsbeleid*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12874>

<sup>11</sup> Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2020). *Stimulerende factoren voor het professioneel leren van leerkrachten in relatie tot strategisch personeelsbeleid binnen scholen*. Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent. Te raadplegen via: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12876>

## 1. Rekrutering en selectie

Een eerste personeelspraktijk die we in dit rapport belichten is **rekrutering en selectie** van leerkrachten. Door een toenemend lerarentekort komt het rekruteren van kandidaat-leerkrachten sterk onder druk te staan. Hoewel in de meeste scholen wordt aangegeven dat het rekruteren van leerkrachten voornamelijk uitdagend is in de loop van het schooljaar door een vervangingstekort, zijn er ook scholen die wijzen op een algemeen lerarentekort. Dit algemeen lerarentekort houdt in dat het ook uitdagend wordt om leerkrachten aan te werven aan het begin van het schooljaar. Volgens de bevroegde respondenten zorgt de dalende onderwijskwaliteit van kandidaat-leerkrachten er ook voor dat het moeilijk is om werk te maken van een strategische selectiebeslissing. Dit naast het beperkte aanbod aan leerkrachten en het korte tijdsbestek dat er vaak maar is om zicht te krijgen op de geschiktheid van een kandidaat. Niettegenstaande zien we in scholen dat ze op verschillende manieren het hoofd proberen te bieden aan deze belemmeringen door onder andere in te zetten op:

- het proactief rekruteren van leerkrachten;
- het mogelijk maken van een proefperiode met niet-ingevulde vervangingseenheden;
- het bundelen van krachten;
- het voeren van informatierijke selectiegesprekken.

In wat volgt zullen deze voorbeelden worden toegelicht en geïllustreerd vanuit de scholen die we hebben onderzocht.

### 1.1 Proactief rekruteren

#### Door contact met de lerarenopleiding

*Sommige scholen proberen zicht te krijgen op leerkrachten die nieuw op de arbeidsmarkt komen in de regio door een goed contact aan te houden met de lerarenopleiding in de buurt. De lerarenopleiding kan hen zicht geven op afgestudeerde leerkrachten die potentieel hebben om aan te sluiten bij het profiel van de school. Zo wonen directies soms afstudeerbeurzen of bachelorproefvoorstellingen bij om zo kennis te maken met afstuderende leerkrachten. In het voorbeeld dat hieronder wordt gepresenteerd, zien we ook dat een intensievere samenwerking met de lerarenopleiding op het vlak van rekruteren van leerkrachten kan ontstaan.*

Uit het gesprek met de coördinerend directeur van de scholengemeenschap waarvan **SCHOOL I** deel uitmaakt, blijkt dat de samenwerking met hogescholen in de buurt de laatste tijd is geïntensiveerd. Sinds enkele jaren gaat de coördinerend directeur in juni bij hogescholen langs om een soort van sollicitatietraining te geven aan student-leraren in hun laatste jaar.



*“In juni gaan we bij de laatstejaars langs om sollicitatiegesprekken voor te bereiden. We stellen uiteraard onze scholengemeenschap zelf voor en nodigen de mensen uit naar onze eigen sollicitatiegesprekken, maar we gaan daar ook actief met de mensen aan de slag: ‘Hoe bereid je je voor op een sollicitatiegesprek?’. We doen ook simulaties en oefenen gesprekken waarin de student-leraren directies zijn en wij zagezegd komen solliciteren.”*

De scholengemeenschap grijpt op dat moment ook de kans om de scholengemeenschap voor te stellen aan de student-leraren die binnenkort afstuderen, maar ook om hen uit te nodigen voor de sollicitatiegesprekken die op het niveau van de scholengemeenschap worden georganiseerd. De

sollicitatietraining heeft dus een dubbel doel. Ten eerste zorgt de training ervoor dat student-leraren zich kunnen voorbereiden op een sollicitatiegesprek en een goede indruk kunnen nalaten op een sollicitatiegesprek. Ten tweede raakt de scholengemeenschap op deze manier breder bekend en verhoogt de kans op aantal potentiële kandidaten. Hoewel tijdens de sollicitatietraining de missie van de scholengemeenschap wordt toegelicht, wordt niet ingegaan op het strategisch beleid van de verschillende afzonderlijke scholen binnen de scholengemeenschap. Niettegenstaande probeert de coördinerend directeur kandidaat-leerkrachten te stimuleren om de websites van de verschillende scholen te raadplegen en zo mogelijk kennis te maken met de eigenheid en het unieke strategische beleid van de verschillende scholen. Daarnaast geeft de coördinerend directeur tijdens de sollicitatietraining het belang mee om voorafgaand aan een sollicitatiegesprek na te denken over de gewenste opdracht waarin ze willen worden ingezet (bv. een opdracht in een traditioneel jaarklassensysteem, als co-teacher in een grote klas, in een graadsklas), aangezien in de scholen van de scholengemeenschap verschillende aanpakken worden gehanteerd.

## REFLECTIEVRAGEN



- *Op welke manieren werkt de school momenteel al samen met de lerarenopleiding? Welke samenwerkingen worden als zinvol ervaren?*
- *Wat is de meerwaarde van een intensivering van het contact met de lerarenopleiding in kader van het rekruteren van leerkrachten?*
- *Wie zou in de school betrokken kunnen worden bij een samenwerking met de lerarenopleiding in functie van het rekruteren van leerkrachten?*

## RANDVOORWAARDEN



- *De coördinerend directeur van de scholengemeenschap heeft voldoende tijd om leerkrachten op deze manier te rekruteren omdat de coördinerend directeur (in dit geval voltijds) is vrijgesteld van andere taken om de functie van coördinerend directeur op te nemen.*

## Door contact met stagiairs

***Sommige scholen ontwikkelen een systematiek in het begeleiden van hun stagiairs, mede in functie van de opvolging van deze stagiairs met het oog op latere rekrutering. Hierbij houden scholen het strategische in het oog ('Past iemand bij onze visie/prioriteiten?') en besteden ze tegelijk aandacht aan de noden van de stagiairs zelf door een degelijke begeleiding te voorzien.***

Uit verschillende gesprekken met leerkrachten in **SCHOOL 4** bijvoorbeeld blijkt dat ze bijna allen stage hebben gelopen binnen de school. De directeur gaf aan dat dit geen toeval is, aangezien zij als school inzetten op het begeleiden van stagiairs. Zo leren ze hen goed kennen en gaan ze na of ze zouden kunnen passen binnen de school.



“Onze stagiairs worden aanvaard via de scholengemeenschap, waar ik ook toevallig coördinerend directeur van ben. Per school wordt er een carrousel georganiseerd om die bewust informatie te geven: een informatiedag voor de studenten. We proberen dat ook te centraliseren op één dag. Daar geven wij toch al wat uitgebreide informatie over onze school: ons pedagogisch project, de praktische zaken, hoe gaan we met elkaar om, wat verwachten we van jullie, wat verwachten we zeker niet. En dan verwachten wij van de mentoren die deze jonge mensen begeleiden om toch wat feedback over hen aan ons te bezorgen. Zodat wij weten of die heel sterk was, of die minder was. Of die opgevallen is op bepaalde vlakken. ... Wat nu opvalt de laatste jaren: ik denk dat mensen dat beginnen te voelen dat het aantal leerkrachten precair wordt, zodat mensen zelf al komen zeggen: Die stagiair, als je die kan aannemen, moet je dat doen, want dat is een goede!”

De leerkrachten geven in de interviews ook aan dat het feit dat zij stage liepen in de school wel een pluspunt was om er daarna ook aan de slag te kunnen. De school kende hen en zij kenden de school. Tevens waren ze zelf ook sterk overtuigd dat ze er graag les wouden geven:



“Mijn mentor was heel tevreden over mij en zei dat er een vacature vrij was voor wiskunde in de eerste en tweede graad. Dan is ze met mij samen naar de directie gestapt. ... Ze hebben dat redelijk snel beslist dat ik die job had. Ze kenden mij van mijn stage en ze wisten dat het in orde was. ... Ik vond dat hier eigenlijk wel tof. Ik heb hier ook mijn stage gedaan voor Aardrijkskunde. Toen vond ik dat al een toffe school. Het was dan ook aangenaam dat ze mij dat vroegen. ... Bij mijn evaluatie zeiden ze dat ook dat ik echt wel voldoe aan de visie.”

“Er was geen vacature. Ik ben hier zelf oud-leerling geweest. ... Ik heb hier mijn twee stages, grote stages gedaan en in juli, de tweede week, belde X dan op en dan ben ik komen solliciteren. ... Ja, ze kenden mij en zo hebben ze mij dan ook uitgenodigd voor een gesprek. ... Ik was echt gelukkig dat ik hier mocht starten. Ik wist als X belt, dan zeg ik direct ‘ja’. Ik wou hier echt graag aan de slag.”

## REFLECTIEVRAGEN



- Op welke manieren heeft de school bij de begeleiding van stagiairs al oog voor rekrutering en selectie nadien?
- Is er iemand binnen de school die stagiairs opvolgt en waarmee ook samengewerkt kan worden in functie van rekrutering en selectie van leraren?

## RANDVOORWAARDEN



- Er is sprake van leerkrachtenparticipatie: de leerkrachten krijgen de kans om betrokken te worden bij en staan open voor de begeleiding van stagiairs.
- Er is sprake van transformationeel leiderschap. Transformationeel leiderschap betekent onder andere dat de directeur motivatie en engagement teweegbrengt bij het leerkrachtenteam. Hierbij aansluitend rekruteert en selecteert de directeur hier passende profielen aan de hand van een duidelijke schoolvisie.



## 1.2 Proefperiode met niet-ingevulde vervangingseenheden

Scholen van het basis- en secundair onderwijs kregen in het schooljaar 2018-2019 de mogelijkheid om niet-ingevulde vervangingen in bepaalde gevallen om te zetten in vervangingseenheden. Die kunnen ze opsparen en later tijdens het schooljaar aanwenden om tijdelijke personeelsleden betere tewerkstellingsmogelijkheden te bieden. Uit het voorbeeld hieronder blijkt dat deze beleidsmaatregel in het kader van personeelsbeleid strategisch kan worden aangewend.

In **SCHOOL 11** hebben ze de niet-ingevulde vervangingseenheden aangewend om een leerkracht gedurende anderhalve maand aan te werven die mogelijk in het profiel zou passen van een vacature die volgend schooljaar zou worden opengesteld. Op deze manier kan de leerkracht in kwestie kennismaken met de vakgroep en reeds meedraaien door als co-teacher in te springen. Deze aanpak creëert een soort van ‘proefperiode’ die de directeur (in overleg met de vakgroep) aangrijpt om te evalueren of het iemand geschikt zou zijn om aan te werven voor de functie volgend jaar.



“Ik had een aantal vervangingseenheden over van vervangingen die niet ingevuld waren. En ik heb nu nog voor bijna anderhalve maand iemand kunnen aanwerven die beschikbaar was om nu nog tot eind juni mee te draaien. Zodat die persoon ook al wat kennis kon maken met de afdeling en daarnaast ook door de andere mensen [collega's binnen de vakgroep] wel kon mee geëvalueerd worden.”

**Opgelet!** Vanaf 30 juni 2020 werd deze regel omwille van besparingen afgeschaft. Adviesorganen zoals de Vlaamse Onderwijsraad betreuren deze afschaffing<sup>12</sup>.

### REFLECTIEVRAGEN



- Op welke manier worden de niet-ingevulde vervangingseenheden momenteel ingevuld in de school?
- Welke mogelijkheden zijn er om deze vervangingseenheden in de toekomst op te sparen en in te zetten in functie van een proefperiode voor een kandidaat-leerkracht?

### NUTTIGE LINKS



Vlaanderen  
is onderwijs & vorming

**Omzetting van niet-ingevulde vervangingen in het basis- en secundair onderwijs**

<https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=15154>

<sup>12</sup> Vlaamse Onderwijsraad. (2020). Advies over het voorontwerp van programmadecreet bij de begrotingsaanpassing 2020. Vlaamse Onderwijsraad, Brussel. Te raadplegen via: [https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice\\_final\\_attachments/AR-AR-ADV-1920-009.pdf](https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/AR-AR-ADV-1920-009.pdf)

### 1.3 Krachten bundelen

**Voor het rekruteren en selecteren van leerkrachten zien we dat sommige scholen krachten bundelen op het niveau van de scholengemeenschap of het schoolbestuur. Ze organiseren binnen de scholengemeenschap of het schoolbestuur een gemeenschappelijke sollicitatieronde en samen met een team van directieleden worden enkele mogelijke kandidaat-leerkrachten geselecteerd. In het voorbeeld hieronder blijkt dat voor het rekruteren en selecteren een samenwerking op het niveau van de scholengemeenschap ervoor kan zorgen dat (1) de kandidaat-leerkracht zich een adequaat beeld kan vormen van de scholengemeenschap waarvoor hij solliciteert en (2) het strategisch beleid van de individuele scholen kan worden bewaakt.**

In **SCHOOL A** stellen we vast dat selectie en aanwerving grotendeels gebeurt op scholengemeenschapsniveau. Vier schooljaren geleden is een vaste commissie opgericht op scholengemeenschapsniveau die alle selecties van alle leerkrachten voor alle scholen op zich neemt. Op die manier willen de directies van de scholengemeenschap eensgezind leerkrachten selecteren die inzetbaar zijn voor de volledige scholengemeenschap. Deze commissie bestaat uit vijf vaste leden: twee schoolbestuurders (beiden bewust gekozen omwille van de goede competenties voor selecteren van leerkrachten), twee schooldirecties en de coördinerend directeur (die alle scholen van de scholengemeenschap erg goed kent). Dit betekent dus dat bij de meeste selecties de directeur van de school waarvoor de leerkracht wordt geselecteerd niet aanwezig is, maar vertrouwt op de commissie. Dit betekent echter niet dat er geen inspraak is van de directie van de school waarvoor de leerkracht wordt geselecteerd zoals hierna wordt verduidelijkt.

De selecties binnen de scholengemeenschap gebeuren via een vastgelegde procedure:

1. De selectiecommissie komt jaarlijks eind juni samen om de selectiegesprekken met kandidaten te voeren. Dit moment is bewust gekozen omwille van de schaarste aan kwaliteitsvolle kandidaten op de arbeidsmarkt. Door reeds rond 23/24 juni te selecteren is de scholengemeenschap er vroeg bij om pas afgestudeerde kandidaten te rekruteren.
2. Vooraleer de selectiecommissie kan samenkomen, geven directies uiteraard aan welke vacatures zij hebben en bezorgen zij namen van kandidaten die zij zelf geschikt vinden. Het streefdoel voor directies is hierbij om drie à vier kandidaten aan te brengen per vacature. De coördinerend directeur verwerkt deze informatie in een overzicht. Zo haalt hij bijvoorbeeld de kandidaten die dubbel worden aangebracht door verschillende directies er uit.
3. Daarna overleggen de directies van alle scholen samen. In dit overleg wordt bijkomende duiding voorzien bij hun vacatures en bij de selectiecriteria die hier van belang zijn (zowel de vastgelegde binnen de scholengemeenschap, als de specifieke voor die bepaalde vacature in die bepaalde school). De directeurs kunnen ook nog meer duiding geven bij hun keuzes voor bepaalde kandidaten en indien kandidaten de interesse wegdragen van meerdere directies wordt dit ook besproken. De coördinerend directeur neemt deze informatie dan mee naar de selectiecommissie.
4. Vervolgens worden de kandidaten op gesprek uitgenodigd bij de selectiecommissie. De kandidaten kregen op voorhand de vraag om zichzelf voor te stellen met nadruk op hun talenten en vaardigheden: wie ben je en wat kan je bijbrengen aan onze organisatie? Er wordt aan hen gevraagd om dit op een originele manier naar voren te brengen. Dit



resulteerde al in verschillende vormen zoals filmpjes, spelvormen, toneeltjes of presentaties. De selectiecommissie selecteert een aantal kandidaten, maakt hierbij een ranking op van de geselecteerden en doet een voorstel welke kandidaten voor welke school in aanmerking komen. De goede kennis van de coördinerend directeur van alle scholen binnen de scholengemeenschap is hierbij onontbeerlijk. Meestal krijgt de betrokken directeur per vacature een aantal mogelijke kandidaten voorgelegd waaruit hij dan zelf nog kan kiezen.

5. Uiteindelijk maakt de directeur zijn keuze uit de aan hem aangeboden kandidaten. Soms gebeurt het dat niet-gekozen kandidaten door de ene directeur nog mee aangeboden worden aan een andere directeur. Indien de selectiecommissie meer kandidaten weerhouden heeft dan er vacatures zijn, worden de gegevens van de niet-gekozen kandidaten uiteraard bijgehouden. De ervaring leert echter dat deze kandidaten tegen het begin van het schooljaar wel al een andere job buiten de scholengemeenschap hebben.

In de loop van het schooljaar wordt er geen selectiecommissie meer georganiseerd, maar wordt er gewerkt met aanmeldingsgesprekken omwille van de schaarste van kandidaten. Deze gesprekken gebeuren door de directeur van de betrokken school en de coördinerend directeur. Hierbij ligt de focus vooral op (1) het leren kennen van de kandidaat, (2) het verschaffen van de nodige informatie over de school aan de kandidaat en (3) het communiceren van de verwachtingen van de school, waarna de kandidaat meestal voor de opdracht wordt aangenomen. Indien deze kandidaat het jaar nadien opnieuw aan de slag wil in de scholengemeenschap, dan gebeurt het soms dat deze ofwel via de selectiecommissie moet kandideren ofwel dat deze op basis van de ervaringen het voorgaande jaar rechtstreeks een nieuwe kans krijgt in een school van de scholengemeenschap.

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



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

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



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

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



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

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



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

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



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

## REFLECTIEVRAGEN



- Hoe wordt op dit moment bij de selectie van kandidaat-leerkrachten samengewerkt op bovenschools niveau?
- Wat is de meerwaarde van het bundelen van krachten op scholengemeenschaps- of schoolbestuursniveau met betrekking tot het selecteren van leerkrachten?
- Wat kunnen binnen de scholengemeenschap of het schoolbestuur gezamenlijke criteria zijn die kunnen gehanteerd worden bij het selecteren van kandidaat-leerkrachten?
- In hoeverre is er voldoende vertrouwen binnen de scholengemeenschap of het schoolbestuur om het selecteren van leerkrachten gezamenlijk aan te pakken?
- Hoe kan je ervoor zorgen dat de eigenheid van elke school nog een plaats heeft bij het bundelen van krachten met betrekking tot het selecteren van leerkrachten?
- Hoe kan je als scholengemeenschap ook rekening houden met de voorkeuren of wensen van leerkrachten?



- De coördinerend directeur van de scholengemeenschap kent de verschillende scholen goed en kan bij selectie van kandidaat-leerkrachten rekening houden met het unieke karakter van elke school.
- De coördinerend directeur van de scholengemeenschap heeft voldoende tijd om de selectiecommissies te leiden en op te volgen omdat de coördinerend directeur (in dit geval halftijds) is vrijgesteld van andere taken om de functie van coördinerend directeur op te nemen.
- Er is een open communicatie mogelijk tussen de coördinerend directeur en de directieleden binnen de scholengemeenschap met betrekking tot het aanwerven van leraren.

### 1.4 Investeren in informatierijke selectiegesprekken

**Wanneer onverwacht een leerkracht dient te worden vervangen of extra leerkrachten dienen te worden aangeworven net voor de start van het schooljaar, blijken het korte tijdsbestek en een beperkt aantal kandidaten ervoor te zorgen dat er geen grondig en diepgaand selectiegesprek kan plaatsvinden. Ondanks deze belemmeringen is het echter opvallend dat verschillende scholen toch proberen te investeren in het voeren van informatierijke selectiegesprekken en zo ervoor te zorgen dat leerkrachten maximaal aansluiten bij het strategisch beleid van de school. In het voorbeeld hieronder blijkt het voeren van informatierijke selectiegesprekken ervoor te zorgen dat de kandidaat-leerkrachten zich een duidelijk beeld kunnen vormen van de school, maar ook dat de school zelf het strategisch beleid kan bewaken.**

Het selecteren van nieuwe leerkrachten in **SCHOOL 8** wordt meestal vooraf gegaan door het investeren in informatierijke selectiegesprekken. Dit betekent concreet dat kandidaat-leerkrachten worden uitgenodigd op een eerste initieel gesprek waarbij de schoolleider (soms samen met enkele leerkrachten uit de betrokken vakgroep) de tijd neemt om kennis te maken met de kandidaat-leerkrachten en om de werking van de school grondig toe te lichten. Om kennis te maken met de leerkracht in kwestie en zicht te krijgen op zijn of haar profiel wordt vooral gepeild naar de motivatie van de leerkracht en zijn of haar kwaliteitszorgcompetentie. Dit doet de schoolleider door uiteenlopende vragen te stellen en daarbij gericht door te vragen. Enkele vragen die daarbij vaak leidend zijn, zijn de volgende:

- Hoe besteed je in de klas aandacht aan onderwijskwaliteit? Welke acties onderneem je om voor kwaliteit van jouw onderwijs te zorgen? Kun je deze acties kort verduidelijken?
- Hoe belangrijk vind je het werken aan onderwijskwaliteit? Kun je dit verduidelijken?
- Welke motivatie heb je om voor kwaliteit te zorgen?
- In welke mate wordt het werken aan kwaliteit opgelegd door anderen? In welke mate kan je zelf kiezen om aan kwaliteit te werken?
- Wanneer is voor jou een les geslaagd? Wanneer vind je het een goede les?
- Denk je bewust na over de vraag of een les al dan niet goed genoeg is voor jou? Hoe doe je dat? Wanneer doe je dat? Doe je dat systematisch?
- Hoe bereid je je voor op het evalueren van een bepaald leerstofonderdeel?



“ En een van mijn vragen is ook altijd: ‘Wat maakt voor u dat een school een goeie school is en wat maakt voor u dat een school een slechte school is’. Daar komt zoveel informatie uit over het type van school iemand verkiest – want er zijn verschillende types van scholen. Als dat iemand is die zegt: ‘Ik wil mijn vakkennis meegeven en zorgen dat ze ongelooflijk sterk scoren’ ... Als dat teveel aan bod komt – gecombineerd met de motivatie - dan weet je dat dat iemand is die ongelooflijk prestatiegericht gaat werken en mogelijk het warme ondersteunende karakter wat uit het oog zou kunnen verliezen. Dit is een leidraad - en voor mij werkt die echt - waarmee dat je dat gesprek kunt vormgeven en waar je heel veel bruikbare informatie uithaalt.”

Naast het peilen naar motivatie en competenties van leerkrachten op het vlak van kwaliteitszorg, valt het op dat in het gesprek ook sterk gelet wordt op competenties die kunnen zorgen voor een gezonde mix in de huidige samenstelling van de vakgroep.



“En dan kijk ik ook naar de vakgroep: ‘Welke persoon zoeken wij en wie zorgt er voor evenwicht in die vakwerkgroep?’ Eén en één is niet altijd twee ... [...] Soms heb je sollicitanten waarvan je zegt: ‘Die persoon gaat dat ongelooflijk goed doen, die is sterker dan de andere sollicitant op vaktechnisch vlak bijvoorbeeld maar is misschien wat minder sterk op het pedagogisch vlak ...’ [...] Dat zijn elementen die ik wel meeneem om dat evenwicht in die vakwerkgroep te bewaren.”

In een tweede fase van het gesprek vertelt de schoolleider over de school omdat hij het uiterst belangrijk vindt dat leerkrachten weten voor welke school ze kiezen. Ze kunnen zo zelf ook een inschatting maken of de school iets voor hen zou kunnen zijn.



“Ik geef zelf heel veel mee. Ik verwijs altijd naar onze naam die ook de visie van de school representeert en ik beschrijf ook altijd wat er gebeurt binnen onze school, welke doelgroep wij hebben, welke verschillen er allemaal zijn binnen de school en ik vertel ook dat we een fantastisch team zijn, want dat is ook zo.”

De schoolleider geeft hierbij ook duidelijk aan dat tijdens dit eerste gesprek een duidelijke openheid wordt gecreëerd om elkaar te leren kennen. In dit verband zei de directeur:



“Ik geef ook aan dat ze uiteindelijk zelf moeten kiezen voor onze school ... als ze die klik niet voelen, dan werkt het niet. Je moet erin geloven, je moet ervoor gaan. Hier moet je heel veel energie geven. Je krijgt heel veel terug als je de juiste klik hebt en dan wil je niet meer weg. Als er een match is dan is dat een win voor iedereen.”

“Ik zeg dat ook van in het begin. Jij moet kiezen voor deze school. In het gesprek is dat ook een heel duidelijke keuze dat ik voorstel van: ‘Kijk, we hebben elkaar beter leren kennen. Jij hebt jezelf kunnen voorstellen en een aantal aspecten van jezelf kunnen belichten. Als school heb ik ook een aantal zaken op tafel gelegd zoals de visie en waar we naartoe willen. Dus we hebben elk de keuze op dat moment om voor dat verhaal te kiezen of niet.’”

Hoewel de directeur zich bewust is van het feit dat deze aanpak niet evident is om te hanteren als het gaat om het invullen van een vervangingsopdracht, blijkt heel duidelijk uit de gesprekken dat de selectiegesprekken worden gezien als een investering die op lange termijn kan renderen. In dit verband zei de directeur het volgende:



“Je moet strategisch nadenken ... Het is niet het ‘nu-moment’ dat telt, het ‘nu-moment’ ben je vaak te laat. Het is dat je een jaar of twee op voorhand over moet beginnen nadenken. Je moet iets, iets kunnen, je moet uw sleutelpositie, uw sleutelpersonen moeten op lange termijn proberen vast te leggen, moeten voorbereiden en ik ga niet tegen iemand zeggen: ‘Jij moet bij mij komen werken!’. Ik ga wel zeggen: ‘Kijk, we hebben een fantastische school met fantastische leerlingen en als je daar een klik kunt mee maken is dat de beste job die dat je ooit maar kunt hebben. Je gaat er heel veel energie in steken, je gaat ongelooflijk veel terug krijgen.’. En mensen warm maken die een jaar, twee jaar later uiteindelijk voor u gaan kiezen. En dat zijn de sterkste mensen die je gaat mee hebben in uw organisatie.”

Uit de verschillende gesprekken in de school blijkt dat deze aanpak ervoor zorgt dat mensen passen binnen de school en op die manier ook geneigd zijn om op de school aan de slag te blijven:



“Mijn ervaring vroeger was: Er is een vacature. Je biedt u aan. Je hebt het juiste diploma en je start. Bij [naam directeur] is het dikwijls zo: Je komt binnen. Er is effectief wel een gesprek. Daar gaat onder andere gaan over: ‘Wat ken je van de school? Wat vind je van de visie? Ken je al iets over onze populatie, ken je iets van de leerlingen?’. Altijd doelgericht rekruteren. Wat ons wel op valt de laatste jaren is dat we mensen binnen krijgen die meer voorbereid zijn op onze leerlingen dan voorheen. Voorheen hadden we mensen die aan de slag gingen die echt schitterende leerkrachten waren, maar niet voor ons publiek. Dat zien we nu wel. We krijgen nu meer de juiste mensen binnen. Dat is een deel van de rekrutering, van het gesprek dat nu plaatsvindt.”

“De aanpak die wij hebben is dat we het initieel gesprek als heel belangrijk beschouwen. Je trekt op die manier mensen aan die duidelijk kiezen voor een job in deze school. Ik ben heel blij om vast te stellen dat ik een heel deel van die collega's heb kunnen aanwerven de laatste twee jaar zich goed voelen en echt zeggen dat de school bij hen past en willen blijven. Dat doet heel veel deugd om dat te zien. Voor hetzelfde geld zeggen ze na een jaar dat het niets voor hen is. Dat gebeurt wel eens, maar eigenlijk is dat een marginaal aantal ten opzichte van diegene die zeggen: ‘Ik wil hier niet meer weg!’.”

## REFLECTIEVRAGEN



- Hoe wordt momenteel bij het selecteren van leerkrachten gepeild naar competenties die aansluiten bij de strategische doelen van de school?
- In welke mate is er bij het selectiegesprek momenteel voldoende tijd voorzien om ook de werking van de school en de visie van de school toe te lichten aan de kandidaat-leerkracht en in te gaan op de vragen van de kandidaat-leerkracht?

## RANDVOORWAARDEN



- De directeur is sterk vertrouwd met de schoolcultuur en de samenstelling van het lerarenteam (bv. parallelcollega's, vakgroepen).
- Er is sprake van transformationeel leiderschap. Transformationeel leiderschap betekent onder andere dat de directeur motivatie en engagement teweegbrengt bij het leerkrachtenteam. Hierbij aansluitend is er een duidelijke schoolvisie uitgewerkt die de directeur op een heldere manier kan toelichten aan kandidaat-leerkrachten.

## NUTTIGE LINKS



### **KLASSE** Waarom je leraren beter strategisch selecteert en ontwikkelt

<https://www.klasse.be/177253/personneelsbeleid-aanwerving-begeleiding-leraren/>

## 2. Opdrachttoewijzing

Een tweede personeelspraktijk die we hier onder de aandacht brengen is **opdrachttoewijzing**. De opdracht van een leerkracht kan zowel bestaan uit een lesopdracht als taken of verantwoordelijkheden die het lesgeven overstijgen (bv. mentor, jaarcoördinator, klastitularis). Bovendien kunnen (of moeten) opdrachten soms wijzigen omwille van diverse redenen en spelen uiteenlopende factoren een rol bij het toewijzen van opdrachten. Zowel de structuur van de school, administratieve en organisatorische elementen, pedagogische prioriteiten en/of de desiderata van de leerkrachten kunnen een belangrijk uitgangspunt zijn bij het verdelen van de opdrachten. Hieronder worden enkele inspirerende voorbeelden geschetst uit scholen die proberen werk te maken van een strategische opdrachttoewijzing waarbij zoveel mogelijk rekening wordt gehouden met (1) de wensen of noden van leerkrachten en (2) het strategisch beleid van de school. Dit doen scholen bijvoorbeeld door:

- in te spelen op talenten van leraren;
- in te zetten op multi-inzetbaarheid van leraren;
- expert-leerkrachten in te schakelen als co-teacher;
- het hand in hand laten gaan van het geven van inspraak en het maken van afspraken

In wat volgt zullen deze voorbeelden worden toegelicht en geïllustreerd vanuit de scholen die we hebben onderzocht.

### 2.1. Inspelen op specifieke competenties van leraren

*In functie van een strategische opdrachttoewijzing gaan zowel basisscholen als secundaire scholen op zoek naar wat de specifieke competenties zijn van leerkrachten en houden ze er rekening mee bij het toewijzen van een opdracht. In de voorbeelden hieronder blijkt dat dit ervoor kan zorgen dat zowel de individuele wensen van personeelsleden worden ingevuld en tegelijk ook dat het strategisch beleid van de school wordt bewaakt.*

Hoewel de directeur uit **SCHOOL J** bewaakt dat er een zekere continuïteit in de opdracht blijft behouden in functie van de werklast die verandering voor leerkrachten met zich meebrengt, wordt er bewust gekeken naar de specifieke competenties van leerkrachten om bepaalde taken toe te wijzen. Zo is er een leerkracht die de taak van ‘nestjuf’ op zich neemt vanuit haar expertise die ze opdeed door het volgen van cursussen rond emotionele remediëring. Deze nestjuf wordt twee uur vrijgesteld om klassen te bezoeken, groepen uit een klas te halen of met individuele leerlingen een gesprek te voeren. Verder is er ook een leerkracht die dramales geeft aan de verschillende klassen vanuit haar eigen ervaring met toneel.

De manier waarop deze opdrachten worden toegewezen aan leraren is duidelijk gelinkt aan het strategisch beleid van de school. Zo is het aanstellen van een ‘nestjuf’ gekoppeld aan de nestwerking binnen de school waarbinnen emotionele remediëring als één van de centrale pijlers van het strategisch beleid een plaats krijgt. Daarnaast blijkt ook het aanstellen van een leerkracht voor dramales te zijn gekoppeld aan het strategisch beleid, zoals blijkt uit het volgende citaat van de directeur:





*“[Naam leerkracht] kan heel goed toneel spelen. Eén voormiddag, twee uren maar, geeft zij toneel aan de kinderen, drama. Ik steun erop dat alles gelinkt is met elkaar. Bepaalde zaken, dat welbevinden, dingen die uit de klaspraktijk komen kunnen in drama gespeeld worden. Soms spelen we sociale verhalen na. Er is een voorval, een ruzie en we gaan dat spelen. Maar de afloop moet anders zijn of het moet omgekeerd. Jij bent hem en ik ben haar. Je draait de rollen om. Dergelijke zaken om kinderen ervan bewust te laten maken. [...] Eén van de Freinettechnieken is ook ‘forum’. Om de 14 dagen, de vrijdagvoormiddag, komt de hele school samen en dan tonen we wat we geleerd hebben. [naam leerkracht] is ook verantwoordelijke van het forum, zal kinderen aanleren hoe je iets presenteert, hoe je een microfoon vasthoudt, hoe je dat inspreekt, hoe je stiltes inlast... Die zaken. Dat komt ook aan bod. [...]. Dat is in feite wel mooi om dat te zien. Je merkt, wat [naam leerkracht] doet, in haar opdracht dat dat aansluit bij de Freinet-technieken en ook wat in de klaspraktijk gebeurt.”*

De toewijzing van opdrachten blijkt zowel in overleg met het schoolbestuur als met leerkrachten zelf te worden bepaald. In de mate van het mogelijke wordt rekening gehouden met de wensen van leerkrachten, maar ook het schoolbestuur kan in dit verband wensen kenbaar maken.



*“Dat is de raad van bestuur die dat doet, maar het feit dat daar ook leerkrachten inzitten zijn die leerkrachten die in de raad van bestuur zitten, die betrokken zijn. In het verleden is het al geweest dat iemand uit zwangerschapsverlof plots in een andere klas moest die dat eigenlijk niet zo tof vond. Het is hier ook een cultuur dat je wel veel te zeggen hebt, denk ik als leerkracht. ... Het is eigenlijk de raad van bestuur die het laatste woord heeft maar die wel moet motiveren waarom.”*

In **SCHOOL E** valt ons verder ook een inspirerende praktijk op in dit verband. Eén van de pijlers van het strategisch beleid van deze school gaat over het inzetten op de specifieke competenties van de leerlingen. De directeur wil dit doortrekken naar het inzetten op de specifieke competenties van de leerkrachten. Ze kiest er dan ook bewust voor om de grootste klasgroepen in de school niet op te splitsen, maar om hier in te zetten op team-teaching. Concreet betekent dit dat in vier leerjaren met een variërende groeps grootte van 26 tot 30 kinderen één fulltime leerkracht staat die wordt ondersteund door een team-teacher voor 16 lestijden. Hierbij verdelen de twee leerkrachten de vakgebieden waarvoor zij eindverantwoordelijke zijn onder elkaar volgens hun specifieke competenties.



*“Mensen die fulltime in hun klas staan: sommigen geven taal en wiskunde, anderen kiezen voor wero en muzische. Dat is een beetje verdeeld. Dus ze zijn eigenlijk verantwoordelijk voor een vakgebied en de andere team-teacht daar.”*

*“En dan wordt er gekeken, wat zijn de vakken? En dan wordt er opgesplitst op die manier. Dus zijn een aantal mensen verantwoordelijk voor vakgebieden. Dus iemand is verantwoordelijk voor wiskunde, die doet de instructie, de andere is daarbij aanwezig en ondersteunt.”*

Hierbij geeft de directeur aan dat diegene die fulltime in de klas staat als ‘anker’ van de klas wordt gezien. Dit kan ook de minst ervaren leerkracht zijn indien de meest ervaren leerkracht iemand is die deeltijds werkt. De directie staat er ook op dat beide leerkrachten echt samen aan de slag gaan met de groep.



*“Je staat met twee voor de klas. Dat is een meerwaarde. Je bent met twee en ik wil dat je met twee voor de klas staat. Of toch een groot stuk.”*

Op die manier wil de directeur de specifieke competenties en interesses van leerkrachten aanspreken en tegelijk ondersteuning bieden in de grotere klassen. De opdrachttoewijzing wordt ook besproken met de leerkrachten in individuele gesprekken aan het einde van het schooljaar waarbij zij te kennen kunnen geven wat ze zien zitten. Zowel de directie als de leerkrachten benadrukken dat de verstandhouding of 'klik' wel belangrijk is tussen de twee leerkrachten bij team-teaching. Dit wordt ook in de individuele gesprekken besproken.



*“Om co-teaching te doen moet er eigenlijk een beetje een klik zijn, een beetje op dezelfde lijn staan, en dat is soms heel moeilijk. En zeker omdat het mijn eerste jaar en je dan nog zoekende bent.”*

*“Dat ging heel goed en zij is zo ook al wat ouder maar ze wil ook wel heel erg meegaan, dus dat was eigenlijk heel fijn.”*

## REFLECTIEVRAGEN



- Hoe hebben jullie de talenten van leerkrachten binnen de school reeds in kaart gebracht en ingezet?
- Hoe zouden jullie in de toekomst bij de opdrachttoewijzing nog meer rekening kunnen houden met de specifieke competenties van leerkrachten?

## RANDVOORWAARDEN



- Er is een openheid binnen de school gecreëerd om over de specifieke competenties van leerkrachten te spreken en het team is bereid met deze specifieke competenties aan de slag te gaan. Dit is een noodzakelijke voorwaarde opdat leerkrachten een bepaalde opdrachttoewijzing niet als een voorkeursbehandeling gaan zien.

## NUTTIGE LINKS



### **KLASSE** Talentenkaart: zit jouw lerarenkamer vol talent?

<https://www.klasse.be/52224/de-talentenkaart-van-onze-school/>

### **KLASSE** Duurzaam personeelsbeleid: een warm nest houdt leraren aan boord

<https://www.klasse.be/219431/duurzaam-personeelsbeleid/>



**Teamteaching: samen onderweg. Een leidraad voor de praktijk.**

[https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/projectfiche/leidraad\\_teamteaching\\_samen\\_onderweg.pdf](https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/projectfiche/leidraad_teamteaching_samen_onderweg.pdf)



## 2.2. Multi-inzetbaarheid

Scholen moeten regelmatig snel op zoek naar een leerkracht om deze in te schakelen in een vervangingsopdracht. Iemand geschikt vinden die ook past binnen de schoolcultuur en het doelpubliek van de school kent, is niet altijd evident. Sommige scholen gaan in dit verband op zoek naar creatieve oplossingen. Uit het hieronder beschreven voorbeeld blijkt dat multi-inzetbare leerkrachten soms soelaas kunnen bieden.

In **SCHOOL 11** hebben ze er bij de start van het schooljaar 2017-2018 heel bewust voor gekozen om een leerkracht aan te stellen die een multi-inzetbare opdracht kan uitvoeren of die kan optreden als “vliegende brigade”. Dit zorgt ervoor dat de school op een proactieve manier kan inspelen op het vervangingstekort waarmee ook deze school te maken krijgt. De leerkracht met de multi-inzetbare opdracht geeft zelf een aantal uren les die ingeroosterd zijn aan het begin of het einde van de dag en staat verder in voor vervangingen. Tijdens deze vervangende uren voorziet deze leerkracht in extra praktijkwerk.



*“Nieuw, sinds vorig jaar, heb ik echt geïnvesteerd in een extra personeelslid. Iemand die heel flexibel is en die eigenlijk continu de vervangingen op zich neemt. [...] Wat doen wij dan? Wij hebben toch heel veel werk op ons domein, het zijnde op de plantenafdeling of in de dierenafdeling. Het maakt eigenlijk niet uit. Waar de noden het hoogst is. Dan gaat die persoon met die klas twee uur na elkaar naar de praktijkzaal en doen hun praktijkkledij aan. Elke leerling moet van mij zijn sleutels en jetons meehebben om in zijn kast te kunnen. Dan wordt er twee uur praktijk gedaan op het domein.”*

Wanneer er geen vervangingen zijn, treedt deze leerkracht op als co-teacher in de moeilijkste en grootste klasgroepen. De uren waarop co-teaching kan plaatsvinden, worden aan het begin van het schooljaar vastgelegd in functie van de klasgroepen die daar het meest nood aan hebben.



*“Als er geen vervangingen zijn, dan gaat hij in de moeilijkste groepen, in onze BSO-groepen, gaan co-teachen en ondersteunen. Dat vind ik echt ... Je moet een beetje die uren gaan investeren uit uw pot uren leerkracht. Maar als je dat op termijn bekijkt... [...] De andere collega's hebben daarvoor veel respect, want anders zijn zij daar de dupe van. Het ontlast voor de rest toch wel het team.”*

Verder is het opvallend dat voor deze functie een leerkracht met een heel specifiek profiel is geselecteerd. Enerzijds is er rekening gehouden met de noden van de leerkracht die de functie uitoefent en die van de collega-leerkrachten. Anderzijds is bij de selectie van deze functie gelet op het feit dat het iemand is die zich (1) flexibel kan opstellen, (2) ervaring heeft in de sector en (3) ervaring heeft met moeilijke klasgroepen.



*“Ik moet wel zeggen. Het staat of valt volgens mij wel met de persoon die daar kan voor aannemen. Het is wel iemand, gelukkig, die zeer flexibel is, en hij moet dat ook zijn. Maar hij doet ook. [...] Hij doet het ook graag, ja. Ja, het is de geknipte persoon voor dat. Dat is echt wel een schot in de roos geweest.”*

*“Die man weet eigenlijk die dag zelf pas wat hij zal moeten doen. Het is gelukkig iemand die praktijkleraar is vanuit het buitengewoon secundair onderwijs en die dat van in het begin voorgeschoteld gekregen heeft. Hij moest er wel een beetje instappen. Het is een vrij jong iemand, maar zeer dynamisch.”*

Uit het interview met de leerkracht die de multi-inzetbare opdracht uitoefent, blijkt dat de leerkracht in kwestie zich gewaardeerd voelt door zowel de directeur als de mede-collega's die de ondersteuning van de leerkracht in kwestie sterk waarderen.



“Ja, maar de leerkrachten waarmee ik in de co-teaching sta, die zijn wel enthousiast en die hebben dat ook al tegen de directie gezegd. En dat is wel, en dat is ook wel een dankbare rol. Want zij hebben een enorme ondersteuning want er valt en enorme taakbelasting weg bij die mensen en heb echt een goeie band met die mensen. En dat klikt ook.”

“Ik denk het feit dat ze die functie terug gecreëerd hebben omdat ze mijn werk waarderen. Alle, dat is een extra functie. Bedoel, ik denk dat wel waardering genoeg is. En ze zeggen dat ook. Ook de directeur geeft aan dat het geen gemakkelijke job is.”

## REFLECTIEVRAGEN



- Wat is de meerwaarde van het werken met een multi-inzetbare opdracht op jullie school?
- Welk leerkrachtenprofiel is nodig voor een multi-inzetbare opdracht binnen jullie school?

## RANDVOORWAARDEN



- Er zijn geschikte leerkrachten in het team om een multi-inzetbare opdracht op te nemen.
- Er zijn leerkrachten uit het team bereid om een multi-inzetbare opdracht uit te voeren. Deze bereidheid wordt duidelijk wanneer leerkrachten worden betrokken en bevraagd bij opdrachttoewijzing; met andere woorden wanneer we zien dat er leerkrachtparticipatie is met betrekking tot de opdrachttoewijzing.
- Er is waardering in het team voor de leerkracht met een multi-inzetbare opdracht.

## NUTTIGE LINKS



### **KLASSE** Hoe zet je expert-leraren goed in?

<https://www.klasse.be/80546/hoe-zet-je-zorgcoordinator-mentor-goed/>

## 2.3. Expertleraren als co-teacher

*Er is weinig taakdifferentiatie in de meeste scholen. We stellen echter vast dat een aantal scholen bewust een aantal taken creëren in hun team, naast de onderwijsopdracht. Dit doen ze om de leerkrachten te ondersteunen en om de expertise van leerkrachten ook gericht in te zetten, zowel in functie van het strategisch beleid als de noden van individuele leerkrachten.*

In **SCHOOL G** zetten ze gericht een expertleerkracht in per leerjaar die klasleerkrachten van eenzelfde jaar ondersteunen als SES-coach. De rol van SES-coach wordt heel duidelijk toegewezen aan leerkrachten die mee ervoor kunnen zorgen dat de centrale missie wordt bereikt (nl. het beste onderwijs bieden aan de diverse leerlingenpopulatie die de school kent). In dit verband zei de directeur het volgende:



“De anderen zijn ook allemaal heel sterke leerkrachten geweest. Dus die kennen hun leerplannen en dat maakt dat ik wel naar zo een rol kan gaan. [...] Dus dat is ook een van de redenen waarom ik denk: hier zit een kans in om de leerkrachten te ondersteunen. Ik wil dus dat de leerkrachten versterkt worden op vlak van klasmanagement, didactische keuzes kunnen maken om met die kinderen, met die instroom die er constant is en met die schoolse achterstand, die leerachterstand ook, om te gaan.”

Uit de interviews met twee SES-leerkrachten blijkt ook dat deze taak toegewezen wordt aan leerkrachten die als expert kunnen worden gezien op vakdidactisch en/of pedagogisch vlak. Tegelijk tonen deze interviews aan dat bij de toewijzing van leerkrachten ook voldoende rekening wordt gehouden met de wensen en noden van deze SES-leerkrachten zelf.



“Dit is mijn derde schooljaar dat ik SES'er ben. Daarvoor heb ik 12 jaar in het 1ste leerjaar gestaan en daarvoor heb ik vier jaar in het 2de gestaan. Ik het 1ste leerjaar was ik eigenlijk wat uitgekeken. Ik heb dan heel bewust gezegd: 'Dit is genoeg geweest, ik wil een andere uitdaging'. Ik heb ook bewust gevraagd om SES'er van het 2de leerjaar te worden. Ik was een beetje bang dat ik als SES'er in het 1ste leerjaar ook weer in diezelfde leerstof zou hangen en het juist daar dat ik op uitgekeken was. Dus eigenlijk was het heel goed dat ik dan SES'er van het 2de leerjaar werd omdat ik ook wel weet waarvan die leerlingen komen. ... Dat is hier, alle SES'ers zijn ervaren leerkrachten ook die al jaren hier staan en dus uit de klas komen.”

“Het is zo dat ik wel een aantal jaren van verschillende collega's hoor: 'Je zou echt goed zijn als SES-leerkracht om dan in alle klassen te gaan ondersteunen'. X, onze nieuwe zorgcoördinator, die is al van in het begin bezig tegen mij van: 'Zou jij die taak niet opnemen?'. Van vorig jaar eigenlijk, eind juni. Toen dat ze wist dat ze dit jaar die taak ging opnemen. Toen zei ze van: 'Zou jij dat niet willen doen, want we moeten echt iemand hebben die een goed zicht heeft op de kinderen'. Dat is dan blijkbaar ook één van mijn sterke punten. Ik weet heel snel van bijvoorbeeld sommige kindjes die wat meer tijd nodig hebben om te acclimatiseren. Er zijn ook kinderen waarvan je ziet dat die kindjes een verder en diepgaander probleem hebben. Ik heb daar heel snel een zicht op, ook qua aanpak enzo. Het is daarmee dat ze al een tijdje bezig is aan het lobbyen om mij daarin te krijgen.’

## REFLECTIEVRAGEN



- Welke andere taken naast de onderwijsopdracht vervullen jullie leerkrachten nu?
- Welke andere taken naast de onderwijsopdracht vormen een meerwaarde voor het leerkrachtenteam van jullie school?
- Welke expertise is aanwezig in het leerkrachtenteam?
- Welke expertise wordt momenteel onderbenut?
- Hoe is het praktisch mogelijk om aan taakdifferentiatie te doen?

## RANDVOORWAARDEN



- Er zijn leerkrachten bereid om als expertleerkracht aan de slag te gaan. Deze bereidheid wordt duidelijk wanneer leerkrachten worden betrokken en bevraagd bij opdrachttoewijzing.
- Oriëntatie op leren: leerkrachten zijn bereid om te leren en zich professioneel te ontwikkelen.

## 2.4. Inspraak versus afspraak

**Opdrachttoewijzing is complex. Een directie moet met veel zaken rekening houden zoals vaste benoeming, bekwaamheidsbewijzen... Het is dan ook niet altijd gemakkelijk om rekening te houden met de individuele noden/wensen van leerkrachten én het strategisch beleid van de school. Binnen onderstaand voorbeeld probeert de directie oog te hebben voor beide aspecten.**

De directeur in **SCHOOL 3** stelt een aantal leidende principes voorop die zij belangrijk vindt bij opdrachttoewijzing in de school gerelateerd aan de strategische prioriteiten van de school: een eerlijke werkverdeling, multi-inzetbaarheid van leerkrachten en inzetten op samenwerking.



“Onze leerkracht Islam bijvoorbeeld, dit jaar hadden we niet genoeg uren levensbeschouwing, ik had ook geen uren meer over van het gewone lestijdenpakket, die zit met veel klassen, in de 30, maar dat is immens, dus ik heb gezegd "Kijk, jij bent uw vrije dag gewoon sowieso thuis, je moet geen toezicht en geen 5-uren doen dit jaar, want je hebt het al zwaar genoeg alleen al met uw grote groepen om les te geven", dat doe ik dan wel. En ik betrek daar ook de vakbonden bij. Ik zeg dan 'dat zijn de maatregelen die ik gebruik om die persoon te ondersteunen', en eigenlijk, op dat vlak doen ze dan niet moeilijk.”

“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. Dus bij sommige jonge mensen merk ik dat ze enthousiast zijn, maar toch merk ik 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. Maar inderdaad ik ga iemand van Nederlands geen wiskunde laten geven. Dat is een ander type van denken dus dat gaat niet. Maar iemand van Nederlands kan bijvoorbeeld wel PAV geven of zelfs als het nodig is geschiedenis.”

“Uiteraard respecteer ik de wetgeving rond vaste benoeming, TADD, enzovoort, daar kunnen we niet buiten, en dan ga ik inderdaad gaan kijken bijvoorbeeld in de richting ‘onthaal en recreatie’, omdat er daar heel veel samenwerking is, kijk ik ook wel waar ik kan, want die luxe hebben we niet altijd, maar waar ik kan, probeer ik te kijken "Wat zou een goed team zijn?". Bijvoorbeeld verschillende leerkrachten van 3 kantoor hadden mij gezegd "Ja we willen we volgend jaar gaan co-teaching, wie sluit aan?" En dan hebben er vier of vijf gezegd "Ik wil dat wel doen". Dus het wordt dan wel gevraagd. Ik zeg niet "jij en jij en jij", dat heeft geen zin om dat te doen.”

Zoals uit de citaten duidelijk blijkt, gaat ze voor deze beslissingen ook wel in overleg met de betrokken leerkrachten. Ze zet dus ook in op inspraak omtrent opdrachttoewijzing van haar leerkrachten. Enerzijds is er een desiderataformulier waarop leerkrachten bepaalde zaken kunnen aangeven mits rekening te houden met de leidende principes en anderzijds gaat ze in gesprek met mensen:



“We bevragen vooral pedagogische wensen [op het desiderataformulier]. 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. Vragen om alle dagen pas het tweede lesuur te beginnen, dat kan goed zijn voor de crèche, en pas op, we gaan daar ook in de mate van het mogelijke voor kijken, voor de jonge mama's en weet ik wat allemaal, maar je maakt wel dat dan bepaalde collega's alle jaren al hun vrijdag hebben en dat een verworven recht vinden, terwijl ik zoiets heb naar volgend schooljaar toe moet het beleidsteam serieus nadenken over het systeem dat iedereen eens een maandag of een vrijdag kan hebben. Dat vind ik een eerlijker systeem.”

*“Vaak komen ze mij dat spontaan gewoon zeggen. ‘Mag ik wat meer dit en dat’ en ik antwoord altijd ‘Ik bekijk wat mogelijk is’, want je zit met een grote puzzel die je moet leggen. Dus dat is niet altijd mogelijk.”*

De leerkrachten verwijzen ook naar die leidende principes en geven aan dat zij hun inbreng kunnen doen omtrent de opdrachttoewijzing binnen de school en dat zij hier tevreden over zijn:



*“Het verandert geregeld, en nu is toerisme veranderd nog maar dit jaar. Want vorig jaar was er iemand anders die cultuur gaf, en cultuur is eigenlijk gelinkt aan geschiedenis. En ik heb nog geschiedenis gegeven, en ook kunstgeschiedenis. En dan al die jaren niet meer. En die persoon is nu naar een ander job vertrokken, en daarom geef ik het nu. ... Het verandert wel zeer frequent bij mij. Maar goed. Dat ligt ook wel een beetje aan mezelf, omdat ik daar ook wel open voor sta, een aantal keer in mijn loopbaan zelf aangeven heb: ‘nu wil ik wel eens dat doen, of nu wil ik wel eens dat doen.’”*

*“En toen zei ze: ‘ik heb eigenlijk nog vrijstaande uren informatica ook, zou je dat zien zitten om dat er ook bij te doen?’ En aangezien dat dan perfect aansloot en dat ik dan een fulltime kon doen heb daar dan direct ‘ja’ op gezegd. ... maar ze heeft echt benadrukt dat als ik dat niet zou zien zitten, dat dat zeker ook goed is. ‘Want het is niet uw vakgebied. Maar het is maar een kans dat ik u geef om nog uw uren aan te vullen.’ Dus ik vond wel correct aangepakt om het zo te zeggen.”*

Wat de inspraak van leerkrachten betreft, legt de directie soms ook beslissingen voor aan de groep leerkrachten (bv. de vakgroep) zodat zij samen een voorstel kunnen uitwerken waarin iedereen zich kan vinden. Zij geven hierbij ook aan dat hun voorstel meestal wordt gevolgd.



*“Mevrouw de directeur heeft dan ook gezegd: ‘Kijk die mensen en die mensen moeten schuiven, omdat het juridisch niet anders kan. Zij hebben het diploma niet voor dat of de anciënniteit niet voor dat’. Dan moest ik met mijn parallel-collega, daarmee bedoel ik ook qua diploma en anciënniteit, wij moesten ook samen vijf uren afstaan. Dan heeft ze gezegd dat we dat onderling moesten regelen hoe we dat gingen doen.”*

*“Wij zitten in het begin van het schooljaar wel allemaal samen en dan kijken we wie welke klas heeft en dan bespreken we soms ook van “Jij mag die klas en jij mag die klas.”. Ook afhankelijk van diploma hé.”*

## REFLECTIEVRAGEN



- *In welke mate is er nu sprake van inspraak van de leerkrachten met betrekking tot hun opdracht?*
- *In welke mate wordt overlegd over beslissingen met betrekking tot het verdelen van opdrachten met het leerkrachtenteam?*
- *In welke mate wordt zowel het strategisch beleid als de individuele noden van een leerkracht in rekening gebracht met betrekking tot hun opdracht?*

## RANDVOORWAARDEN



- *Er is sprake van een participatieve besluitvorming. Dit betekent dat de leerkrachten een mate van betrokkenheid vertonen in de besluitvorming binnen verschillende beleidsdomeinen. De leerkrachten hebben bijvoorbeeld inspraak in hun opdrachttoewijzing.*
- *Er is sprake van transformationeel leiderschap. Transformationeel leiderschap betekent onder andere dat de directeur motivatie en engagement teweegbrengt bij het leerkrachtenteam.*

## NUTTIGE LINKS



**Gelijke onderwijskansen na het nieuwe omkaderingssysteem (2012). Een kwalitatieve studie naar het toepassingsbeleid en praktijk van Vlaamse basisscholen.**

*De link wordt toegevoegd van zodra het rapport is vrijgegeven.*

### 3. Leerkrachtevaluatie

Een derde personeelspraktijk die we in dit rapport ter sprake brengen is **leerkrachtevaluatie**. Internationaal wordt leerkrachtevaluatie (of ‘teacher evaluation’) omschreven als een personeelspraktijk die zowel een summatief als formatief doeleinde kan hebben. In essentie zorgt deze praktijk ervoor dat leerkrachten gewezen kunnen worden op hun verantwoordelijkheden, maar het is ook een middel dat kan worden ingezet om de praktijk van leraren te verbeteren. Op deze manier is leerkrachtevaluatie ook meer dan tien jaar geleden ingevoerd in het Vlaamse onderwijs. Onderzoek naar de invoering van personeelsevaluatie in het Vlaams onderwijs toont aan dat er zowel voordelen als nadelen verbonden zijn aan leerkrachtevaluatie. Voorbeelden van voordelen zijn: leerkrachten worden meer gewaardeerd, personeelsleden worden aangezet tot zelfreflectie, terwijl enkele nadelen als volgt worden omschreven: extra belasting in de reeds drukke agenda’s van scholen, evaluatiegesprekken worden als overbodig gezien voor personeelsleden die ‘goed’ tot ‘zeer goed’ functioneren, het is moeilijk een ‘onvoldoende’ uit te spreken zonder een procedurefout te maken. Hoewel veel van de eerder vastgestelde nadelen opnieuw ter sprake kwamen tijdens het huidige onderzoek, blijken verschillende scholen toch een manier gevonden te hebben om functionerings- en/of evaluatiegesprekken op een strategische manier in te zetten. Dit doen ze bijvoorbeeld door:

- in te zetten op flitsbezoeken;
- te durven differentiëren;
- taken te verdelen.

In wat volgt zullen deze praktijken geïllustreerd en toegelicht worden op basis van de scholen die we hebben onderzocht.

#### 3.1 Inzet van flitsbezoeken

***Wie aan leerkrachtevaluatie denkt, denkt vaak aan klasbezoeken of klasobservaties. Over het uitvoeren van deze bezoeken of observaties wordt vastgesteld dat ze tijdsintensief zijn. Daarom hanteren sommige scholen ‘flitsbezoeken’. Hiermee blijft de directeur in korte tijd inhoudelijk goed en gericht op de hoogte van de kwaliteit van de lessen in de school. In het voorbeeld hieronder blijkt dat de inzet van flitsbezoeken ervoor kan zorgen dat er gepast kan worden ingespeeld op noden van leerkrachten en dat tegelijk het strategisch beleid van de school kan worden bewaakt.***

Binnen **SCHOOL A** wordt leerkrachtevaluatie door de directeur in de eerste plaats gebruikt om zicht te krijgen op de competenties van leerkrachten, wat ervoor zorgt dat leerkrachten individueel en op maat kunnen worden ondersteund. Een tweede doelstelling van leerkrachtevaluatie bestaat erin om de gedeelde visie binnen de school die via het strategisch beleid nagestreefd wordt, verder te bestendigen. Hiervoor zet de directeur doelbewust in op flitsbezoeken. Deze flitsbezoeken zijn formatief bedoeld, dus om feedback te kunnen voorzien aan de leerkrachten. Daarom worden de flitsbezoeken ook altijd gevolgd door een gesprek met de leerkracht. De directeur wil met de flitsbezoeken ook zijn betrokkenheid ten aanzien van de klaspraktijk van leerkrachten tonen.



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

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



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

Alle leerkrachten geven aan dat ze flitsbezoeken krijgen en de meerderheid vindt dit ook goed:



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

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

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

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



*“Dus ik plan zes-, zeven-, achtal flitsbezoeken voorafgaand aan een reflectiegesprek. Dat is gelijk aan een kleiner functioneringsgesprek. ... Mijn flitsbezoeken zijn nog eerder gericht op het coachende dan het evaluatieve, maar het is wel zo dat deze mee invulling geven naar het grotere functioneringsgesprek dat ik met hen heb. En dan heb je wel vanuit dat functioneringsgesprek een aantal sterkere punten waarvan je aangeeft: ‘Kijk, die zaken moeten op die manier opgevolgd worden.’ ... Ja, en dat grote gesprek proberen we dan eenmaal in die evaluatiecyclus, die cyclus van loopbaanbegeleiding te stoppen.”*



## REFLECTIEVRAGEN



- *Waarop wil je als school zicht krijgen via leerkrachtevaluatie?*
- *Op welke manier wordt leerkrachtevaluatie vormgegeven op jullie school?*
- *In welke mate wordt er tijdens leerkrachtevaluatie rekening gehouden met de strategische planning van de school?*
- *In welke mate wordt er tijdens leerkrachtevaluatie rekening gehouden met de individuele noden van de leerkrachten?*
- *Wat is de meerwaarde van flitsbezoeken op jullie school?*

## RANDVOORWAARDEN



- *De directeur vertoont onderwijskundig leiderschap dat wordt gekenmerkt door een sterke onderwijskundige sturing en een ondersteuning van het team. Concreet maakt de directeur hier tijd en heeft de directeur aandacht voor de opvolging van de klaspraktijk.*
- *Flitsbezoeken worden geleidelijk ingevoerd. Er wordt bijvoorbeeld gestart met flitsbezoeken bij vrijwillige leerkrachten, die vervolgens hun enthousiasme hierover naar de rest van het team kunnen uiten.*

### 3.2 Durven differentiëren

***Omdat het doorlopen van de volledige evaluatiecyclus voor het volledige lerarenkorps vaak onhaalbaar is voor scholen, proberen directieleden steeds meer te differentiëren in de aanpak van leerkrachtevaluatie. Het voorbeeld dat hieronder wordt geschetst, toont aan dat bij zo'n aanpak zowel aandacht kan worden besteed aan de noden van individuele leerkrachten als aan het strategisch beleid van de school.***

Zowel het directieteam als de bevroagde leerkrachten uit **SCHOOL 9** 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 wordt ingezet op het voeren van officiële evaluatiegesprekken met vast benoemde leerkrachten. We merken wel dat leerkrachten met een tijdelijke aanstelling van bepaalde duur (TADD) worden geëvalueerd naar aanleiding van hun verdere aanstelling. Deze evaluatie gebeurt op basis van een aantal zaken die in de eerste twee jaren van hun aanstelling plaatsgrijpen: 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 (tussen het tweede en het derde jaar) voert een team van mensen uit het schoolbestuur (twee tot drie 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 aanspraak maken op TADD, tussen het 2de en 3de jaar, hebben ze een gesprek met 2 à 3 mensen van het schoolbestuur. Ze splitsen zich op in 2 groepen voor de personeelsleden van de beide campussen. Het is wel interessant ... 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, ofwel 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. De kwaliteit van onderwijs, het passen binnen de visie van de directeur / school en het engagement voor de school zijn hierbij bepalend. Hierover 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 ... Hij kijkt of dat correct verloopt. Ook de opbouw van de les gaat hij dan 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 is genomen op basis van een tevredenheidsenquête bij het personeel die aantoonde dat het directieteam meer betrokken zou mogen zijn bij hetgeen 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 is gebaseerd op de functiebeschrijving. Op basis van het document kunnen we vaststellen dat leerkrachten worden gevraagd 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 wordt gewaardeerd door het lerarenkorps. Dit laatste blijkt ook heel sterk uit hetgeen de bevroegde leerkrachten vertelden tijdens de interviews. Zowel het feit dat er tijd wordt gemaakt voor hen als de specifieke tips die ze krijgen 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, willen ze de aanpak van leerkrachtevaluatie in de toekomst nog verder verfijnen. Zo zullen ze nadenken over de mogelijkheid om twee officiële eerste evaluatoren (bv. directeur en technisch directeur) aan te stellen, zodat de taken iets meer kunnen worden verdeeld.

## REFLECTIEVRAGEN



- In welke mate wordt er bij jullie gedifferentieerd in leerkrachtevaluatie?
- In welke mate wordt er tijd genomen voor het functioneringsgesprek?
- Hoe wordt het functioneringsgesprek voorbereid door leerkracht en directie?
- In welke mate wordt er rekening gehouden met het passen binnen de schoolcultuur bij een verdere aanstelling van een leerkracht?

### 3.3 Taken verdelen

**Leerkrachtevaluatie bestaat zowel uit een formatief deel waarbij wordt ingezet op de professionele ontwikkeling van leerkrachten en een summatief deel waarbij een evaluatie met conclusie voldoende/onvoldoende wordt genomen. Hierbij kunnen wettelijk slechts enkele leden in het schoolteam de rol van evaluator op zich nemen. Dit betekent echter niet dat wat het formatieve deel betreft ook geen beroep kan worden gedaan op andere collega’s in de school. Onderstaand voorbeeld toont hoe dit strategisch kan gebeuren.**

Om samen te werken aan het strategisch beleid, zijn er in **SCHOOL F** verschillende werkgroepen die samenhangen met de gestelde prioriteiten. Deze werkgroepen krijgen meerdere schooljaren de tijd om een bepaalde prioriteit uit te werken en naar het volledige team te vertalen. Het eerste schooljaar verkennen de leden van de werkgroep zelf de prioriteit en specialiseren zij zich hierin. Het tweede jaar werken zij zaken uit voor de klaspraktijk in de school en communiceren zij hierover naar het volledige team (bvb. via personeelsvergaderingen, pedagogische studiedagen). Gedurende het derde schooljaar staan de leden van de werkgroep dan in voor de coaching van het lerarenteam in de school. Hiervoor maken zij gebruik van hospitatatie bij de collega’s, gevolgd door een feedbackgesprek met betrekking tot de prioriteit.

Op deze manier zorgt de school ervoor dat het strategisch beleid bij alle leerkrachten op de klasvloer doorsijpelt en dat zij hieromtrent ook individuele feedback en coaching krijgen die inspelen op hun individuele noden als leerkracht om met de prioriteit aan de slag te gaan.

Zowel directie als leerkrachten ervaren deze praktijk als positief:



“Daar hebben zij nu voor geopteerd: dus dat de leden van de werkgroep in de verschillende klassen gaan kijken naar zo’n momenten. Ook met de mogelijkheid om vragen te stellen of feedback te geven, specifiek over de dingen die dan gebeurd zijn. ... Vandaag zijn zij degene die door de collega bekeken worden en morgen is het omgekeerd, want dan zitten ze in hun werkgroep met hun expertise en dan gaan zij daar kijken. Maar dat is een nieuw concept. Dus wij hebben dat vorig jaar voor het eerst uitgeprobeerd rond muzische vorming, rond evalueren. Dat is toen positief gegaan. Dat willen we nu verder zetten.”

“Ik heb ook bij de functioneringsgesprekken, bij de mensen die in de werkgroep coöperatieve leerstructuren zaten, gepolst hoe zij het nieuw systeem ervaren. Dat was positief omdat het heel laagdrempelig is voor de collega's om dingen van mekaar te leren. Ik ben daar heel blij om omdat dat natuurlijk past binnen de visie waar ik naar toe wil.”

“Vorig jaar zijn ze hier ook geweest voor MUVO. Dan zijn ook die leerkrachten komen kijken. Ik moest ook bij een andere collega gaan kijken hoe dat daar loopt eigenlijk. **Vindt u dat zinvol? (interviewer)** Ja, zeker voor CL toen ik dat nog niet volledig in de hand had. En mijn parallel-collega zit ook in de werkgroep, dus dat is wel heel fijn, dat hij tips geeft. Ik had nu aangegeven dat ik bijvoorbeeld nog niet veel met ‘teambouwers’ deed en dan heb ik een mapje gekregen met allemaal verschillende werkvormen om uit te proberen.”

Tegelijk wordt de directeur ontlast in de opvolging van prioriteiten op de klasvloer en worden de leerkrachten die zich echt hebben gespecialiseerd in de prioriteit ingezet om hun collega's te coachen. Dit vindt plaats naast de klasbezoeken en functioneringsgesprekken van de directeur. Hierbij zet de directeur wat klasbezoeken betreft vooral in op tijdelijke leerkrachten en op die ervaren leerkrachten waar zich een nood voordoet. Functioneringsgesprekken worden wel jaarlijks met alle leerkrachten gevoerd waarin de persoonlijke ontwikkelingsnoden aan bod komen.



“Er zitten heel veel vraagjes in die elk jaar terugkomen. ... Hoe heb je je dit jaar gevoeld? Heb je uw sterke punten voldoende kunnen uitwerken? Hij vraagt ook om je doelen op te stellen die je het volgend schooljaar wilt bereiken en hoe je dat gaat doen. Is dat iets dat je gaat navragen bij parallelcollega's of aan de zorgcoördinator? Of is het iets waar je nascholing moet bij volgen? En dan op het einde van het volgend schooljaar wordt bevraagd of je dat hebt kunnen doen, of dat je er nog een jaartje wilt aan verder werken? ... Ik vind dat altijd heel duidelijk.”

## REFLECTIEVRAGEN



- *In welke mate is er sprake van gedeeld leiderschap op school in functie van formatieve leerkrachtevaluatie of coaching?*
- *Wie zou in de school kunnen worden ingeschakeld voor formatieve leerkrachtevaluatie of coaching?*

## RANDVOORWAARDEN



- *Er is sprake van onderwijskundig leiderschap dat wordt gekenmerkt door een sterke onderwijskundige sturing en een ondersteuning van het team enerzijds en gedeeld leiderschap anderzijds. Concreet definieert de directeur de schoolmissie, volgt de directeur het leerplan en promoot de directeur een positief schoolklimaat. De verantwoordelijkheden hierbij worden gedeeld met andere leidinggevenden of leerkrachten in het team in het licht van gedeeld leiderschap.*

## 4. Professionele ontwikkeling

De vierde personeelspraktijk die we in dit rapport belichten is **professionele ontwikkeling** van leerkrachten. Professionele ontwikkeling kan gezien worden als een personeelspraktijk die continue professionalisering van leerkrachten stimuleert. Het onderzoek leert ons dat zowel leerkrachten zelf als scholen beslissingen kunnen maken over wat leerkrachten moeten leren; zowel onder de vorm van informele als formele leeractiviteiten. Hieronder worden enkele inspirerende voorbeelden gegeven uit scholen die inspanningen leveren om het strategisch beleid maximaal af te stemmen op de professionele ontwikkeling van leerkrachten en hun individuele noden. Dit doen scholen door bijvoorbeeld:

- te investeren in een mentor-coach team;
- collega-leerkrachten in te zetten;
- een beleid op scholengemeenschapsniveau te voeren.

In wat volgt zullen deze voorbeelden worden toegelicht en geïllustreerd vanuit de scholen die we hebben onderzocht.

### 4.1 Mentor-coach team

***Om beginnende leerkrachten voldoende ondersteuning te kunnen bieden, zien we dat sommige scholen niet één mentor aanstellen maar eerder een team van mentoren of coaches samenstellen. De hieronder beschreven praktijk toont aan dat door deze manier van werken zowel belangrijke aspecten van de schoolvisie en prioriteiten worden bewaakt en tegelijk nieuwe leerkrachten een gepaste ondersteuning krijgen op basis van hun individuele noden.***

In **SCHOOL 9** is er een team van vier mentor-coaches aanwezig op school waarvan één iemand de coördinatie opneemt die reeds meer dan 20 jaar instaat voor de begeleiding van nieuwe personeelsleden op school, kortweg BNP genoemd. De opdracht van *mentor-coach* is bewust toegewezen aan leerkrachten in functie van de afdelingen waar ze voornamelijk lesgeven. Er is bewust gekozen om in te zetten op vier mentor-coaches (twee vrouwen en twee mannen) die in verschillende afdelingen lesgeven. Elke coach krijgt voor deze taak een uur *bijzondere pedagogische taken* (BPT) toegewezen. Aan het begin van het schooljaar worden nieuwe leerkrachten binnen de school over één van deze vier coaches verdeeld naargelang hun afdeling / richting. Zo kunnen leerkrachten worden begeleid door een mentor-coach die inhoudelijk aansluit bij de vakken waarvoor de nieuwe leerkracht verantwoordelijk is. Volgens de directeur zorgt dit ervoor dat 'kwaliteit van onderwijs' als één van de belangrijke pijlers van het strategisch beleid wordt bewaakt.

De coaches staan in voor de organisatie van het aanvangsbegeleidingstraject dat uit verschillende aspecten bestaat. Ten eerste worden nieuwe personeelsleden begeleid aan de hand van vijf groepsbijeenkomsten. Dit naast een algemene infosessie over BNP waarin een *onthaalbrochure* wordt overhandigd en de werking van BNP duidelijk wordt uitgelegd. De groepsbijeenkomsten zijn verspreid over het schooljaar en gaan in op pedagogisch-didactisch en praktische zaken (bv. leerlingvolgsysteem en puntenboek; klasmanagement en problemen; dagelijks werk en examens; evalueren examens en deliberatie). De groepsbijeenkomsten worden door de mentor-coaches gegeven of iemand extern wordt gevraagd. Op basis van de interviews stellen we vast dat deze bijeenkomsten zo aantrekkelijk mogelijk worden gemaakt en er met concreet materiaal wordt gewerkt. Zo wordt bijvoorbeeld aan de hand van een Kahoot!-quiz getest in welke mate op papier



doorgegeven informatie is begrepen door beginnende leerkrachten. Er wordt soms ook aan leerkrachten gevraagd om een examen mee te brengen samen met een verbeter sleutel. De leerkrachten geven dan onderling feedback op het examen en de verbeter sleutel. Dat deze aanpak door de bevroegde leerkrachten ondersteunend blijkt te worden ervaren, wordt geïllustreerd door onderstaande citaten:



*“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 de 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 ... 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.”*

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 eerstejaars en hun meters en peters. Bij de mentor-coaches terecht kunnen, meter of peter binnen de eigen vakgroep en een afdelingshoofd hebben waaraan praktische zaken kunnen worden gevraagd, wordt door de bevroegde 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 bevroegde leerkrachten geven aan minstens een keer per jaar bezoek te krijgen van de pedagogische begeleider. De pedagogische begeleider voert een aangekondigd klasbezoek uit en overloopt nadien samen met de leerkracht in kwestie en de directeur wat zijn/ haar bevindingen zijn bij de geobserveerde les. Achteraf wordt gevraagd aan de leerkrachten om een reflectieverslag op te stellen omtrent dit klasbezoek en de nabespreking. Hoewel leerkrachten dit bezoek als beoordelend ervaren en ze hier vaak de nodige stress rond hebben, 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. Diegene die voor het eerst lesgeven dienen een sessie voor beginnende leerkrachten te volgen die worden georganiseerd vanuit de pedagogische begeleiding.

Zoals blijkt uit de onthaalbrochure en ook meermaals is 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 dat het aanvangsbegeleidingstraject biedt binnen de school wordt ook door de leerkrachten zelf bevestigd, hoewel ze ook er ook wel van uitgaan dat zaken die coördinatoren opmerken mogelijk worden doorgegeven aan het directieteam. In de onthaalbrochure en de interviews wordt verder transparant en duidelijk gecommuniceerd dat de evaluatiegesprekken naar aanleiding van een klasobservatie door de pedagogische begeleiding en/of het directieteam mee in rekening worden genomen bij de evaluatie van nieuwe personeelsleden, naast het coachende karakter dat deze gesprekken uiteraard ook kunnen hebben.

## REFLECTIEVRAGEN



- Hoe worden beginnende leerkrachten op jullie school ondersteund bij het leren kennen van de strategische prioriteiten van de school?
- Wat is het voordeel voor beginnende leerkrachten om te worden ondersteund door een team mentor-coaches?
- In welke mate is het mogelijk om op jullie school een team mentor-coaches aan te stellen?

## RANDVOORWAARDEN



- Voldoende gemotiveerde leerkrachten om een rol als mentor-coach op te nemen en om zich met andere woorden hiervoor ook professioneel te ontwikkelen.
- Oriëntatie op leren: ‘bereidheid om te leren’ opwekken bij jonge en ervaren leerkrachten door voldoende leerkansen te bieden op school.
- Er is sprake van een professionele leergemeenschap op school: er heerst een collaboratieve werkcultuur door systematische samenwerking en ondersteunende interacties.
- Er is sprake van reflectieve dialoog: leerkrachten voeren reflectieve en diepgaande gesprekken omtrent hun praktijk.

## NUTTIGE LINKS



### **KLASSE** “Steun van collega’s is cruciaal voor starters”

<https://www.klasse.be/228886/steun-collegas-cruciaal-voor-starters/>



## 4.2 Inzetten van collega-leerkrachten

**Professionele ontwikkeling betekent ook leren van elkaar binnen de school. We zien dat scholen zich meer en meer bewust zijn van de expertise binnen hun eigen team en deze ook inzetten om andere teamleden te professionaliseren. Hierbij kan worden ingezet op professionele ontwikkeling in het kader van strategische prioriteiten én individuele noden van leerkrachten. De praktijk die we hier beschrijven, tracht beide te verzoenen.**

De directie in **SCHOOL 2** wil sterk inzetten op deling van de expertise die in de school aanwezig is, aan de hand van verschillende kanalen. Zo wordt bijvoorbeeld sterk ingezet op deling binnen de vakgroepwerking. Omwille van de kleinschaligheid van de school is gekozen om bij het samenstellen van de vakgroepen met vakkenclusters te werken (bijvoorbeeld een vakgroep talen waarin alle leerkrachten die een taalvak geven samenzitten).



*“Doordat wij eigenlijk een kleine school zijn, heeft niet iedereen de mogelijkheid om goed te overleggen. Er is geen vakgroep Frans, maar wel een vakgroep talen omdat twee leerkrachten Frans die met elkaar moeten overleggen, dat is een beetje weinig hé? Of één leerkracht Latijn bijvoorbeeld.”*

Binnen de vakgroepwerking binnen de school wil de directeur toch wel de nodige aandacht scheppen voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Dit wordt geïllustreerd door de aandacht voor hospiteren bij vakcollega's:



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

Leerkrachten geven zelf aan dit toe te passen wanneer ze hier nood aan of tijd voor hebben, maar dit niet structureel in te plannen:



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

Over de vakgroep heen worden leerkrachten ook wel gestimuleerd om bij elkaar te observeren:



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

Bij het inrichten van pedagogische studiedagen in functie van de strategische prioriteiten zet de directeur in op de sterktes van mensen in haar team:



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

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

Daarnaast hecht de directeur ook belang aan het volgen van vormingen door leerkrachten volgens hun individuele noden en wil ze dit zeker faciliteren. Ze zet leerkrachten ook actief aan om de vormingen te delen met de collega's van hun vakgroep, zoals ook de leerkrachten illustreren:



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

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

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

## REFLECTIEVRAGEN



- Hoe wordt expertise in functie van strategische prioriteiten tussen de leerkrachten onderling gedeeld?
- Wat is de meerwaarde van teamoverleg voor mijn team en het schoolbeleid?
- Hoe valt de samenwerking tussen de leerkrachten op school te omschrijven?

## RANDVOORWAARDEN



- Er is sprake van een professionele leergemeenschap op school: er heerst een collaboratieve werkcultuur door systematische samenwerking en ondersteunende interacties. Zo is er bijvoorbeeld sprake van een gedeprivatiseerde praktijk: de leerkrachten delen hun lespraktijk en laten collega's toe in hun klas.

## NUTTIGE LINKS



### **KLASSE** Collegiale visitatie: “Leraren moeten meer spieken”

<https://www.klasse.be/214572/collegiale-visitatie-leraren-moeten-meer-spieken/>



Collectief leren via samenwerking met externe professionals.  
**SONO** Eindrapport literatuurstudie.

<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=12089>

### 4.3 Een beleid op niveau van de scholengemeenschap

**Binnen de scholengemeenschap bundelen scholen soms hun krachten om samen te werken aan professionele ontwikkeling van hun teamleden. Hierbij is dit vaak ook gekoppeld aan strategisch beleid waar scholen met dezelfde uitdagingen kampen (bv. ZILL in scholen van Katholiek Onderwijs Vlaanderen) en aan individuele noden van leerkrachten (bv. er worden verschillende workshops aangeboden waartussen leerkrachten kunnen kiezen). Onderstaand voorbeeld illustreert dit.**

In **SCHOOL E** wordt op scholengemeenschapsniveau bewust nagedacht hoe ze krachten kunnen bundelen met betrekking tot de professionele ontwikkeling van de personeelsleden in hun scholen. Hierbij bekijken ze zowel het strategisch beleid als de individuele noden van teamleden in de scholen. De professionele ontwikkeling die wordt geboden op scholengemeenschapsniveau is tweeledig: enerzijds wordt jaarlijks een gezamenlijke pedagogische studiedag georganiseerd en anderzijds worden ‘lerende netwerken’ ingericht omtrent specifieke thema’s waaraan teamleden uit alle scholen deelnemen. Hierbij wordt onder andere de nadruk gelegd op het inzetten van expertise van teamleden om de schoolteams te versterken, wat ook aansluit bij de visie binnen de school en scholengemeenschap om in te zetten op de talenten van personeelsleden. Zowel de pedagogische studiedag als de lerende netwerken worden door de directie van de school als positief ervaren:



“We hebben een extra pedagogische studiedag die we inlassen voor de scholengemeenschap dus daar neemt iedereen aan deel. ... dat hebben we het vorig jaar over een hele andere boeg gegooit. We doen in de voormiddag nog een stukje en dan hebben we ZILL gekozen zodat iedereen dezelfde info op hetzelfde moment krijgt en in de namiddag hebben we workshops gecreëerd, maar die workshops zijn vooral gegeven door onze mensen zelf. Dus we zijn echt gaan lobbyen in onze eigen scholen: ‘waar vind je van uzelf dat je wel sterk in bent of waar heb je het gevoel over?’ Dus ook weer dat talentenstuk van de leerkrachten naar boven laten komen. ... Uiteindelijk hadden we toch denk ik zestien workshops waar ook mensen van de pedagogische begeleiding zeiden: ‘Amai, wat een studiedag die jullie hebben uitgewerkt. Dat is echt wel sterk!’”

“Ik denk dat ik voor de groep mag spreken, dat ik wel het gevoel heb: wij zijn als scholengemeenschap een lijn aan het uitzetten, daar willen we naartoe, vanuit de noden die we allemaal voelen hebben we die lijn uitgezet. En dat binnen die lijnen, iedereen, elke school zijn eigenheid nog mag hebben. We hebben allemaal een verschillende instroom. Ik heb een school met de meest witte kinderen, de andere hebben daar een veel dynamischere instap in. Dus dat maakt dat je al heel anders moet werken dan wij moeten werken. En dat is oké, dat mag. En ik denk dat wat er nu gebeurt, dat door in dat lerend netwerk te zitten, wij ook wel de verbinding naar elkaar toe vinden, hoe kunnen we elkaar bestuiven? Wat doen jullie daar al rond? Kunnen wij daar iets van oppikken en omgekeerd? Mensen gaan veel meer kijken, we hoeven niet alles zelf uit te vinden. Er zijn scholen die daar ook mee aan het experimenteren zijn. Wat kunnen wij daaruit leren? Omdat dan ook weer te vertalen naar hun eigenheid, het is niet omdat dat daar werkt, dat dat ook bij u werkt.”

“Eigenlijk [zitten in de lerende netwerken] vooral klasleerkrachten, zowel van kleuter als lager. Dat kan elke directeur zelf een beetje kiezen. Terwijl in het [lerend] netwerk ‘gedrag’ zitten zowel zorgcoördinator als klasleerkrachten om dat stuk te versterken en te verbinden. En dan is het eigenlijk aan elke directeur om te kijken: wie in mijn team is daar de beste voor? Rekening houdend ook met wie wil het doen en wie ziet dat zitten. Vanuit uw draagkracht.”

“Ook omdat het de bedoeling is dat diegenen die in dat lerend netwerk zitten op hun school het verschil konden maken. En daarmee dingen ondersteunen en oppakken, waar dat de noden liggen. ... Het [de bijeenkomst] is altijd onder de schooluren. Het lerend netwerk van ZILL hebben we bewust op woensdagvoormiddag gezet. En het lerend netwerk gedrag was dinsdagnamiddag elke twee weken.”

De leerkrachten binnen de school geven ook aan dat zij de professionele ontwikkeling op scholengemeenschapsniveau als zinvol ervaren voor hun praktijk:



“Dat [het lerend netwerk voor zorgcoördinatoren] is vorig jaar opgestart. Dat is onder leiding van [een externe nascholer]. We hebben vooral de coachingsvaardigheden getraind, leren vragen stellen, coachingsgesprekken voorbereiden. En hoe ga je om met weerstand, met ouders, met leerkrachten, en dat oefenen we ook. Dit jaar is het eigenlijk verdieping. Is al wat we vorig jaar aangereikt gekregen hebben, alle kaders worden nu inge oefend. ... Ik weet dat ik het zelf al aangekaart heb enkele jaren geleden, tijdens functioneringsgesprekken, dat ik dat wel heel moeilijk vond zeker met oudere leerkrachten. Hoe ga ik daar mee om, toen als jongere leerkracht? En die nood was er blijkbaar nog in andere scholen. Dan hebben ze samen besloten om dat traject aan te gaan. ... Ik merk, vooral als ik gesprekken doe met een leerkracht, op dat moment zelf is het soms moeilijk om de juiste vragen te stellen, maar achteraf ben ik daar wel mee bezig: ‘Ik had dit of dat kunnen doen, of dat is wel al goed gelopen’. Ik ben veel bewuster bezig met een gesprek. En ook ja, het stukje omgaan met weerstand. De ene keer gaat dat al beter dan de andere, maar daar hebben we toch wel al dingen in geleerd die ik kan toepassen. Dus ik sta sterker in mijn schoenen dan vorig jaar.”

“Ook straffen en belonen: hoe gaan we dat doen? Daar hebben we ook een pedagogische studiedag rond gehad met de scholengemeenschap en dan ook hier op school nog heel vaak rond gewerkt.”

## REFLECTIEVRAGEN



- Op welke manier wordt nu al samengewerkt omtrent professionele ontwikkeling op scholengemeenschapsniveau?
- Welke meerwaarde betekent een samenwerking op scholengemeenschapsniveau met betrekking tot professionele ontwikkeling voor deze school?
- Hoe kan op scholengemeenschapsniveau rekening worden gehouden met strategische prioriteiten en noden van leraren bij het vormgeven van professionele ontwikkeling?

## RANDVOORWAARDEN



- Er is sprake van een professionele leergemeenschap op school: er heerst een collaboratieve werkcultuur door systematische samenwerking en ondersteunende interacties.
- Er is sprake van een structurele samenwerking op scholengemeenschapsniveau waar elke actor achter staat. Deze is bevorderend voor een strategische invulling van de personeelspraktijk professionele ontwikkeling, waarbij krachten worden gebundeld over alle scholen van de scholengemeenschap heen.



**KLASSE** Directeurs komen elke maand samen. En leren van elkaar

<https://www.klasse.be/35157/directeurs-komen-maand-samen-en-leren-elkaar/>



Hoe kan je de impact van professionalisering voor leraren in kaart brengen?

<http://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=6217>

## 5. Waardering en beloning

Een laatste personeelspraktijk die we belichten in dit rapport is **waardering en beloning** van personeelsleden. Op het eerste zicht biedt de wettelijke organisatie van het onderwijs niet veel ruimte aan scholen en hebben schoolleiders weinig tools in handen om personeel financieel of materieel te waarderen en te belonen. Nochtans betekent het waarderen en belonen van personeelsleden niet in de eerste plaats financiële/materiele vergoedingen. Op basis van ons onderzoek zien we dat schoolleiders samen met hun team op verschillende andere manieren proberen in te zetten op het waarderen van personeelsleden. Hierbij is het opvallend dat ‘kleine dingen’ zoals een mondelinge waardering of een kleine (persoonlijke) traktatie of attentie (bv. een receptie n.a.v. een personeelsvergadering of een geschenk n.a.v. de dag van de leerkracht of de start van het schooljaar) een grote betekenis kunnen hebben voor leerkrachten. Daarnaast viel het ook op dat bepaalde scholen ook bewust investeren in het strategisch waarderen en belonen van leerkrachten. Dit strategisch waarderen betekent dat binnen de school zowel aandacht is voor het complimenteren en vieren van het succes van individuele leraren als dat van (groepen van) leraren die zich inzetten om het strategisch beleid van de school te doen slagen. Hieronder worden enkele inspirerende praktijken beschreven waarbij scholen bijvoorbeeld inzetten op:

- waardering voor ... maar ook door het team;
- het bijhouden van een stoefboekje;
- taakdifferentiatie;
- personeelsvergaderingen als tool voor waardering.

In wat volgt zullen deze praktijken worden toegelicht en geïllustreerd op basis van de scholen die we hebben onderzocht.

### 5.1 Waardering voor ... maar ook door het team

*De schoolleider kan een spilfiguur zijn door af en toe een schouderklopje te geven, maar we zien in verschillende scholen dat het niet altijd de schoolleider hoeft te zijn die waardering uitspreekt en/of voor beloningen zorgt. In verschillende scholen blijken werkgroepen te worden samengesteld die aan de hand van verschillende initiatieven (bv. een drink organiseren, complimentenkaartjes of talentenkaarten voorzien in de leraarskamer, de leraarskamer aangenaam aankleden) ervoor zorgen dat leerkrachten worden gewaardeerd en beloond voor hetgeen ze doen binnen de school.*

In **SCHOOL 8** is er op vraag van de directeur een groep van ongeveer zes leerkrachten samengesteld die zich op regelmatige tijdstippen doorheen het schooljaar inzet voor het belonen en waarderen van alle personeelsleden (directeur, coördinatoren, poetspersoneel, technisch personeel, leerkrachten, leerlingbegeleiders...). Zowel uit de interviews met de directeur als leerkrachten blijkt dat deze werkgroep heel sterk wordt ondersteund door de directeur en hij vrij veel autonomie geeft aan de werkgroep om dit vorm te geven.



*“Hij heeft gezegd: ‘Stel een team samen en trek uw plan’. Ik communiceer natuurlijk altijd transparant met hem maar ik mag hier heel veel dingen doen. [...] Ik vind dat super belangrijk. Dat kan hier. We mogen dat ook doen van de directeur. Ik kan me voorstellen in andere scholen de directie minder open is.”*

Naast het organiseren van een kerstfeest voor personeelsleden bij het afsluiten van het eerste semester en een fuif voor het afsluiten van het schooljaar, zorgt het team er sinds kort ook voor

dat doorheen het schooljaar ook één week uitsluitend in teken van personeelsleden staat tijdens “de week van het werkgeluk”. Voor dit initiatief haalde het team hun inspiratie uit een gelijkaardig internationaal initiatief (<https://www.internationalweekofhappinessatwork.com/>) waaraan jaarlijks verschillende bedrijven aan deelnemen tijdens de laatste werkweek van september. Tijdens deze week zet de werkgroep zich in om elke dag het personeel op een andere manier te belonen of te waarderen. Onderstaande activiteiten vonden onder andere dit jaar plaats tijdens die week:

- het aanbieden van vers fruit aan personeelsleden tijdens de speeltijd;
- een middagconcert in de leraarskamer waarop iedereen van het personeel is uitgenodigd;
- het organiseren van een spelactiviteit (bv. “Gotcha”) onder personeelsleden dat de volledige week kan worden gespeeld;
- een complimenten-dag waarbij op verschillende plaatsen complimentenkaartjes liggen en personeelsleden een compliment kunnen uitdelen aan collega’s

Verschiedende bevroegde leerkrachten blijken de initiatieven van deze werkgroep heel sterk te waarderen omdat dit zorgt voor een positieve sfeer onder collega’s en het welbevinden van personeelsleden opkrikt.



*“Dat was dit jaar dat we door [naam werkgroep] allemaal eens zijn verwend geweest een hele week. Dat was fantastisch hé, dat enkele collega’s dat project opzetten om de rest wat in de watjes te leggen. Dat is bijvoorbeeld ook iets dat wij als collega’s zodanig appreciëren dat wij hen een mail sturen met: ‘Fantastisch gedaan!’ ”*

Ook in **SCHOOL 3** is er aandacht voor waardering voor en door het team. Deze school stelt voorop een warme school te willen zijn en dit zowel voor leerlingen als leerkrachten. Recent is hiertoe een team samengesteld dat het beleid hierrond vormgeeft en concrete acties onderneemt om dit in de praktijk te brengen. Dit team wordt het ‘warm team’ genoemd en bestaat uit teamleden die zich hiervoor vrijwillig opgeven. De directeur zit hier zelf niet in, maar laat het team zelfstandig aan de slag gaan. Het team toetst af en toe een aantal zaken af bij de directie. Hun verslagen zijn ook te raadplegen via het digitaal platform van de school. Dit kadert ook binnen het streven naar zelfsturende teams in de schoolwerking.

Het ‘warm team’ kreeg aan het begin doelstellingen mee waarover zij per schooljaar rapporteren welke zijn bereikt en op welke manier. Eén van die doelstellingen is inzetten op het welbevinden van de leerkrachten in de school. Hiertoe ondernamen zij verschillende acties: er is een vaatwasmachine aangekocht voor de leraarskamer, de leraarskamer is gezelliger ingericht, er kwam een apart werklokaal waar leerkrachten in stilte kunnen werken, structureel worden bloemen voorzien voor collega’s die uitvallen...



*“Bij de vergaderingen wordt er door het warm team ook iets aangeboden. Dat wordt geapprecieerd. Doordat er iets is, blijf je al eens langer.”*

*“Als je thuis voor je PC zit en je moet het helemaal alleen doen... We hebben ook een werklokaal nu, een stille werkruimte, hier rechtover en dan ook een PC-lokaal, dus los van de leraarskamer staan er ook vijf PC’s. Je kan er ook met een laptop werken uiteraard.”*



“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 vaatwasmachine. Er staat daar geen berg schotels meer. We moeten bijna niets meer afwassen. Dat is leuk! Wij hebben vaak toezichten in onze pauzes of er is altijd wel iets. Die kleine dingen...”

Daarnaast zet het warm team ook maximaal in op de betrokkenheid van leerkrachten door bijvoorbeeld de visie omtrent warme school interactief en op verschillende manieren te bespreken op personeelsvergaderingen.



“We bereiden ook de personeelsvergaderingen voor, want dan is dat ook een forum om mensen te bevragen.”

“Wij zijn nu vooral bezig met te kijken naar een visie voor school. Wij zijn dat eigenlijk aan het ontwikkelen en ook kernopdrachten. ... Op de personeelsvergadering is er vrijdag ook nog iets van het warm team dat we nog meer gaan bevragen bij de leerkrachten. ... Dat zijn artikels vanuit Klasse en Humo. Het gaat ook over warme scholen en zij zullen moeten aanduiden welke acties ze goed vinden. Ze zullen die moeten fluoresceren wat we hier kunnen toepassen en wat ze minder goed vinden. Als het minder goed is, ook aangeven waarom zodat we ook meer hun visie kunnen achterhalen.”

## REFLECTIEVRAGEN



- In welke mate wordt het welbevinden van het schoolteam gemonitord?
- Welke acties worden ondernomen met betrekking tot welbevinden?
- Wat is het voordeel van een werkgroep die instaat om de nodige waardering van het schoolteam te verwezenlijken op jullie school?

## RANDVOORWAARDEN



- Gedeeld leiderschap en leerkrachtenparticipatie: de directeur delegeert naar een werkgroep en laat leerkrachten op die manier participeren aan deze personeelspraktijk.
- De directeur streeft collectieve verantwoordelijkheid na op het vlak van welbevinden. Dit betekent dat het volledige team welbevinden monitort.

## NUTTIGE LINKS



**De loopbaan van leraren. Eindrapport.**

De link wordt toegevoegd van zodra het rapport is vrijgegeven.

## 5.2 Een “stoefboekje” bijhouden

*Een welgemeend en persoonlijk compliment doet wonderen. Iedere leerkracht heeft unieke kwaliteiten die een meerwaarde kunnen zijn voor een school. Voor schoolleiders is het niet altijd evident om steeds alle positieve zaken te zien en leerkrachten individueel te complimenteren. Uit het hieronder beschreven voorbeeld blijkt dat een logboek met complimenten kan helpen om individuele talenten van leerkrachten in de kijker te zetten.*

Naast de algemene waardering die de directeur van **SCHOOL G** uitspreekt (bv. tijdens vergaderingen) voor hetgeen leerkrachten betekenen voor de school, heeft de directeur van deze school een notaboekje of stoefboekje waarin ze de positieve zaken noteert die ze doorheen het jaar in de klas, tijdens vergaderingen of bij het nalezen van documenten (bv. LVS, rapporten) opmerkt bij leerkrachten. Het boekje helpt haar om de positieve zaken die ze opmerkt niet te vergeten.



*“Ik lees bijvoorbeeld alle rapporten na en ik noteer daar ook bij wat ik daar sterk aan vind. Als iemand bijvoorbeeld goede feedback geeft, gericht op wat dat de leerling beter kan doen. Ik lees deze zaken ook na om na te gaan of er geen spelfouten ofzo instaan, maar inhoudelijk haal ik daar ook heel veel uit. [...] Ik probeer ook wel die sterke zaken dan te benoemen, van wat goed is. Ik heb zo een stoefboekje en ik noteer dikwijls iets in mijn stoefboekje.”*

Dit “stoefboekje” gebruikt ze om op regelmatige tijdstippen doorheen het schooljaar een compliment te geven aan individuele leerkrachten. Dit jaar gaf ze aan het einde van het eerste semester aan iedere leerkracht een kerstkaartje met een gepersonaliseerd compliment. Uit de gesprekken met leerkrachten blijkt dat dit heel sterk is gewaardeerd binnen het team:



*“Op deze school, dat was iets heel klein, hadden we allemaal een kerstkaartje gekregen met een persoonlijke boodschap. Dat vond ik echt een enorm mooi gebaar want wij hebben een heel groot team. [...] Bij mij stond er op dat ik een heel harde werker ben en dat ik het rustig aan moet doen want ik ben zwanger.”*

### REFLECTIEVRAGEN



- Hoe wordt er momenteel gelet op positieve kenmerken van individuele leerkrachten en hoe worden die gecommuniceerd aan hen?
- In welke mate is het bijhouden van een notaboekje voor complimenten een voordeel?

### RANDVOORWAARDEN



- Er is sprake van transformationeel leiderschap. Transformationeel leiderschap betekent onder andere dat de directeur motivatie en engagement teweegbrengt bij het leerkrachtenteam. Concreet hecht de directeur hier belang aan de motivatie van leerkrachten en waardeert ze. De directeur heeft dan ook de reflex om een notaboekje aan te vullen met complimenten over de leerkrachten.

### 5.3 Extra verantwoordelijkheden op basis van specifieke competenties

Hoewel de mogelijkheden tot loopbaandifferentiatie beperkt zijn en het leerkracht zijn veelal omschreven wordt als een ‘vlakke loopbaan’, zien we dat in veel scholen toch bepaalde taken aan leerkrachten (bv. klastitularis, coördinator, mentor) worden toegewezen waarvoor leerkrachten al dan niet worden gecompenseerd in hun lesopdracht. We zien ook dat wanneer dit strategisch gebeurt dit als waarderend of belonend wordt ervaren door leerkrachten.

Binnen **SCHOOL D** zet de directie in samenspraak met het schoolbestuur een aantal BPT-uren strategisch in om verschillende leerkrachten te laten werken aan de gestelde prioriteiten van de school. Deze leerkrachten gaan dan rond de prioriteit bijvoorbeeld als trekker van de werkgroep aan de slag en krijgen hiervoor soms één of meerdere uren binnen hun opdracht. De directeur spreekt hiervoor ook bewust bepaalde mensen aan die deze opdracht opnemen rekening houdend met hun interesses of competenties. Dit is met andere woorden een voorbeeld van hoe het strategische kan worden verzoend met de individuele noden/wensen van leerkrachten.



“Het is ook altijd in functie van ons jaarthema, in functie van het schoolontwikkelingsplan dat de werkgroepen worden gemaakt. ... Ik heb vanuit de scholengroep, omdat ik ook twee vestigingen heb, een aantal uren die ik in de pot heb gestopt, teruggekregen om beleid te maken. ... Ik heb nu verschillende mensen binnen mijn beleid, ieder terug vanuit zijn interesses en talenten. ... 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. ... Dat is iemand die daar eigenlijk doorheen de jaren al heel sterk mee bezig is. ... Ik heb haar dan gevraagd of zij dat zag zitten. Zij is daarvoor dan twee uren vrijgesteld om daar dan de trekker te zijn.”

De leerkrachten zelf ervaren de mogelijkheid om binnen werkgroepen te participeren of extra verantwoordelijkheden op te nemen als positief, los van het feit of ze hiervoor uren krijgen of niet:



“Ik krijg veel verantwoordelijkheden, maar daar ook een zekere vrijheid in en ja, ik vind dat fijn dat ik zo zelf dingen kan aanbrengen en dat ik die verantwoordelijkheden krijg. Dat er vertrouwen is. Dat vind ik heel fijn.”

“Ik sta voltijds in de klas. En de beleidsondersteuning, dat is heel vaak daarbuiten dat ik dat doe, omdat ik niet graag mijn klas loslaat. Dat ligt meer aan mij. ... Ik weet dat ik op dinsdagnamiddag daar twee uren voor kan krijgen, maar voorlopig zijn dat dingen [in de werkgroep] die lopende zijn, die ik daar gewoon bijneem zodanig dat ik niemand anders belast. Maar ik weet dat het bij X zo is en dat is ook bij Y op die manier. Maar hun projecten zijn veel ruimer dan wat ik doe. Bij ons [in de werkgroep] is dat iets dat leeft, dat in onze visie zit en dat minder voorbereidend werk vergt op dit moment.”

“In het begin van het schooljaar zat ik er niet in. Omdat ik ook nog beginnend was. Maar juf X had dan gevraagd: ‘zou je graag in het LIST-team zitten?’ ... Je hebt kartrekkers. Maar ik zit eigenlijk op het derde niveau: dat je het minst moet doen eigenlijk, maar dat je wel op de hoogte bent. ... Ik vind het goed dat ik nu nog niet te veel daarin moet doen. ... Maar wel leuk dat ik er al bij hoor. Nu voel ik mij volwaardiger, omdat ik er ook wel bij zit.”

## REFLECTIEVRAGEN



- Welke mogelijkheden tot taakdifferentiatie zijn er bij jullie op school?
- In welke mate heeft jullie school nood aan taakdifferentiatie?
- Hoe kan je leerkrachten compenseren voor het opnemen en uitvoeren van een nieuwe taak?
- In welke mate zijn leerkrachten bereid om aan taakdifferentiatie te doen en extra verantwoordelijkheid op te nemen?

## RANDVOORWAARDEN



- Er is sprake van een professionele leergemeenschap waarbij sprake is van een gezamenlijke verantwoordelijkheid op school waardoor leerkrachten bereid zijn om bepaalde taken op te nemen.
- De school benut BPT-uren om leerkrachten deels te compenseren voor de andere taken die zij opnemen.

### 5.4 Personeelsvergadering als een mogelijke tool voor waardering

*Personeelsvergaderingen (of teamvergaderingen) worden in vrijwel alle scholen georganiseerd op regelmatige tijdstippen in het schooljaar. Hoewel de invulling van personeelsvergaderingen verschillend lijkt te zijn naargelang de context van de school of het tijdstip in het schooljaar, zien we dat dit overlegorgaan vrijwel in alle scholen als één van de mogelijke kanalen wordt gebruikt om overleg over het strategisch- en personeelsbeleid van de school mogelijk te maken. Zo worden personeelsvergaderingen ingezet om leerkrachten te informeren (bv. over de opdrachtverdeling, aanstelling van nieuwe leerkrachten) en leerkrachten te betrekken bij besluitvorming over het strategisch beleid (bv. door samen na te denken over de missie en visie van de school) of het personeelsbeleid van de school (bv. samen nadenken over de invulling van de pedagogische studiedag). We zien echter ook dat in bepaalde scholen personeelsvergaderingen duidelijk als instrument worden aangegrepen om leerkrachten te waarderen en te belonen. In het voorbeeld dat hieronder wordt geschetst blijkt dat zo'n aanpak ervoor kan zorgen dat de waardering die leerkrachten krijgen tijdens personeelsvergaderingen duidelijk is verbonden met het strategisch beleid van de school.*

Zowel uit de verschillende gesprekken in **SCHOOL 8** als de observatie van een personeelsvergadering blijkt dat personeelsvergaderingen in deze school duidelijk worden ingezet als een tool om leerkrachten te motiveren en te waarderen. Dit doet de directeur door de personeelsvergadering te beperken tot de meest essentiële mededelingen en de rest van de tijd aan te grijpen als een moment om het personeel gemotiveerd toe te spreken. In dit verband gaf de directeur het volgende aan:



*“Ik zat vroeger zelf met vergaderingen. Dat was van één tot vier of tot vijf. Iedereen zat te slapen. [...] Mensen onthouden dat gewoon ook niet. [...]. Je moet dat, denk ik, iets korter doen. Het is ook de trend van de hedendaagse maatschappij. Nieuws tegenwoordig is eigenlijk tien minuten en de rest zoek je op het internet. Dat is ook een stuk wat ik hier probeer te doen. Zeer kort de aandacht trekken en ervoor zorgen dat mensen mee zijn.”*

Daarnaast probeert de directeur in samenwerking met een groep van leerkrachten op regelmatige tijdstippen ervoor te zorgen dat de personeelsvergadering kan doorgaan in een aangename setting of dat deze gekoppeld is aan een ontspannende activiteit.



*“Ik heb nu bijvoorbeeld ook de laatste personeelsvergadering hier in de patio gehouden. Ik heb een ‘urban trail’ georganiseerd. Dat was om van de ene vestigingsplaats naar het ander te gaan. [naam leerkracht uit werkgroep] heeft ervoor gezorgd dat er op de andere school iets was om te eten en te drinken. We hadden ook een live bandje. Dat was zeer gezellig. Hier in de patio, dan zie je die allemaal zitten en het zonnetje schijnt. Een toffe setting voor een personeelsvergadering. Dat is fantastisch hé! Ik heb ook gevraagd aan de werkmannen en de poetsvrouwen, elf man, dat zij ook aanwezig waren op die personeelsvergadering. De bedoeling was dan ook dat die urban trail, met dat we nog met die verbouwingen zaten, dat we eigenlijk nog eens door gebouwen gingen lopen die nu helemaal gingen verbouwd worden. Er was al ongelofelijk veel werk gebeurd.”*

Tijdens de observatie van een personeelsvergadering aan de start van de schooljaar is opgemerkt dat naast het informeren van leerkrachten over bepaalde zaken (bv. over leerbegeleiding, infrastructuur, veranderingen in het studieaanbod) een groot deel van de vergadering wordt gependend aan het beklemtonen van verschillende successen die ervoor hebben gezorgd dat bepaalde aspecten van het strategisch plan worden bereikt. Het viel op dat deze successen zijn overlopen en in beeld zijn gebracht via een PowerPointpresentatie. Hierbij is het opvallend dat een duidelijke waardering is uitgesproken naar individuele leerkrachten, groepen van leerkrachten en het volledige schoolteam. Zo is door de directeur beklemtoond dat er is gewerkt aan ‘beroepsfierheid’ doordat leerlingen verschillende awards of prijzen in de wacht konden slepen. Daarnaast is het record aantal nieuwe inschrijvingen sterk beklemtoond door de directeur. Hij duidde er duidelijk op dat het hoge aantal nieuwe inschrijvingen te wijten is aan de inspanningen die het volledige team de laatste jaren leverde. Meer bepaald benadrukte hij de gemeenschappelijke taal die het team spreekt en de gedeelde visie die het team heeft op het vlak van hoe men naar leerlingen kijkt. Het ‘oog hebben voor de talenten van iedere leerling’ haalt de directeur hierbij enkele keren aan als een heel sterk ‘merk’ van de school die volgens hem ook wordt herkend en geapprecieerd door ouders en externen. Opvallend is het dat de directeur de centrale missie en de daaraan gekoppelde waarden verschillende keren herhaalt tijdens de geobserveerde personeelsvergadering en hierbij een beeldende taal gebruikt door aan de hand van foto’s en videomateriaal de visie van de school te representeren. In dit verband, zei de directeur ook het volgende:



*“Het is belangrijk dat je het schone nog kunt blijven zien van wat er is. Daarom dat ik ook telkens het unieke karakter van deze school benadruk tijdens personeelsvergaderingen. Ik heb het nog eens benoemd op die personeelsvergadering. Als je in Gent of Antwerpen woont of in Brugge en je loopt langs al die historische gebouwen, opeens besef je niet meer dat je in een fantastisch mooie stad woont. Door dat soms te benadrukken zie je terug die schoonheid van die stad. Dat is wat je niet mag vergeten. Je kunt je focussen op de ‘lelijkheid’ van deze school, maar dan focus je op een zeer klein percentage. Terwijl je je ook kunt focussen op de schoonheid van veel zaken. Het is een mooi evenwicht van de twee, maar het moet proportioneel wel goed verdeeld zijn. Dat je die schoonheid, als die overheersend is, dat die ook overheersend is in je eigen perceptie en gevoel en dat je niet enkel het moeilijke of het lelijke onthoudt.”*

Uit de interviews met leerkrachten blijkt ook dat personeelsvergaderingen in deze school duidelijk worden aangegrepen om leerkrachten te motiveren door telkens de centrale missie en visie van de school te herhalen.



*“Ja, ik denk vooral omdat het zo ‘veelzijdig’, in elke vergadering wordt dat herhaald. Dat we ook onze rekker aanpassen op niveau van de leerlingen. Dat blijft ook wel hangen op die manier. Je kunt een schoolreglement uitschrijven op papier en ergens uithangen in de school. Niemand leest dat. Ik weet niet hoe het voor onze directeur was, want dan was ik hier nog niet zo lang. Nu is het wel duidelijk waar we naartoe werken. Het is niet ‘de school wilt dat...’, nee: ‘WIJ!’ Als er een vergadering wordt gegeven is het wel duidelijk waar we allemaal naartoe willen. Dat klinkt gewoon logisch.”*

Personeelsvergaderingen inzetten als tool van waardering betekent in deze school echter niet dat leerkrachten niet op andere manieren erkenning krijgen voor hetgeen ze dagdagelijks doen voor de school en de leerlingen. Uit de interviews met leerkrachten blijkt dat leerkrachten zich ook individueel gewaardeerd voelen door de mogelijkheden die de directeur aanbiedt voor professionele ontwikkeling, maar ook door de vrijheid die ze krijgen om zich voor bepaalde projecten te engageren, ze het gevoel hebben dat naar hun noden wordt geluisterd (vb. in functie van opdrachttoewijzing) en er een positieve sfeer wordt gecreëerd door de directeur waarin leerkrachten elkaar ook onderling waarderen.



*“Ik vind het deels ook als een beloning dat er echt naar u geluisterd wordt. Ik weet zeker als ik bij de directeur zou aankloppen van: ‘Dit of dat vak, dat ligt mij totaal niet. Is er een mogelijkheid om volgend schooljaar iets anders te geven of deels dat vak op te zeggen?’ Ik weet zeker dat als [naam directeur] de mogelijkheid heeft dat hij z’n uiterste best zal doen om dat te doen. Dat vind ik wel dat je ook zo wordt gewaardeerd.”*

*“Dan riep hij mij met nieuwjaar en zei hij: ‘Kijk. Ik geloof in u. Ik ken u nu ook al want je bent hier al een jaar langer dan ik op de school. Ik ken u als collega. Ik zie hoe je werkt, hoe je structuur brengt met uw gasten. Ik wil met u meer dan dit’. Ik moet zeggen, ik ervaar dat echt wel als waarderen. Ik heb hem dat ook al een paar keren gezegd. Ik waardeer dat ik die kans krijg.”*

Daarnaast is het opvallend dat de verschillende geïnterviewde leerkrachten er ook op wijzen dat het persoonlijk contact met de directeur en zijn mondelinge waardering tijdens dit informeel contact een belangrijke bron van waardering is.



*“Zeer vaak informeel. Ook gewoon, dat klinkt nu heel raar, een schouderklop of een knipoog. Dat gebeurt heel veel. Een glimlach als je toekomt. Ik kwam deze morgen binnen. Ik had les om tien na negen. Hij kwam ook in de gang, hij komt u een hand geven met een glimlach: “Goed weekend gehad?”. Dat is al genoeg voor mij. Ik vind dat heel belangrijk.”*

*“Hij geeft gewoon een woordje van: ‘Je doet dat goed’ of ‘Je bent goed bezig’ of gewoon ‘Bedankt’ als je naar buiten gaat. Dat zegt veel. Naar mensen toe ook. Als ze naar buiten gaan ook en je zegt: ‘Bedankt voor alles wat je gedaan hebt’ of ‘Tof hoe je dat opgelost hebt’ dat zijn kleine zaken die iemand waardeert en die iedereen eens graag hoort. Iedereen hoort graag dat hij zijn werk goed gedaan heeft.”*

*“Ik vind het belangrijk, dan ben ik zeker dat de directeur woensdag [dag van projectvoorstelling] eens komt kijken en altijd gaat vragen: “Hoe is het verlopen? Hoe is het gegaan?”. Als hij u tegenkomt, vraagt hij: “Hoe gaat het?”. Zo die dingen. Het is een stom zinnetje, maar het heeft een heel grote betekenis.[...] Hij zal ook iedere keer benadrukken van: “Dit is niet het werk is van één persoon, maar van de groep”. Meestal krijgen we ook nog een mailtje met: “Het project was zeer geslaagd door de werking van de groep.”*

*“Als [naam directeur] soms eens zegt tegen mij: “Jij bent goed bezig” of “Jij doet dat toch goed hoor”, dan heb ik eigenlijk al voldoende. Ik vind dat tof.”*



In dit persoonlijk contact is het opvallend dat ook oog is voor het waarderen van individuele leerkrachten voor zaken die ze doen of betekenen in functie van het strategisch beleid van de school.



*“Absoluut. Ja, ik geef nu een voorbeeld. Vorige week vrijdag ben ik mee geweest op uitstap met vier andere collega’s. [...] Daar zijn een aantal zaken gebeurd. Er is een jongen flauwgevallen. [...] Ik wist zeker dat ik de 112 ging bellen. Ik heb daar toen eerst met [naam directeur] gebeld: ‘Dit doet er hem voor en ik zou dit willen doen. Die ouders moeten verwittigd worden’. Gewoon. Ik hou hem gewoon op de hoogte van hoe het gevorderd is, wie er meegegaan is, dat die jongens zijn ouders verwittigd zijn, dat die jongens zijn ouders er zijn. Ik hou hem van alles op de hoogte en dan krijg ik van hem een bericht. Ik ga het je voorlezen: ‘Je doet dit echt super met een groot hart voor onze leerlingen en collega’s. Prettig weekend’. Dat is toch goed he? Voilà.”*

Uit de verschillende interviews blijkt dat de waardering die ze op verschillende manieren krijgen ervoor zorgt dat ze zich goed voelen op school en een sterke betrokkenheid voelen tot de school.



*“Als mijn directeur nu aan mij vraagt: ‘Kijk er moet nog met een ouder gesproken’ of ik bel die ouder op en die kan maar om acht uur komen, oké ja dan kom ik met veel plezier terug. Dan deert het me niet. Maar dat is ook de waardering van mij directeur dat me nu ook aanzet om dat extra te doen voor mijn school. Nu spreek ik over mijn school, vroeger sprak ik over de school. Dat is de realiteit.”*

*“Ik voel mij zeer goed hier op school. Ik denk dat dat wel al duidelijk is geworden. Ik voel mij gewaardeerd. Ik voel mij hier thuis. Ik heb hier collega’s waar ik goed mee kan samenwerken. Ik mag doen wat ik graag doe. Dat is voor mij zeer belangrijk.”*

## REFLECTIEVRAGEN



- Hoe proberen jullie een personeelsvergadering aangenaam in te kleden op jullie school?
- In welke mate is er tijdens een personeelsvergadering op jullie school tijd en aandacht voor het uiten van de waardering voor het schoolteam?
- In welke mate kan de geuite waardering worden verbonden met het strategisch beleid van de school?

## RANDVOORWAARDEN



- Er is sprake van transformationeel leiderschap. Transformationeel leiderschap betekent onder andere dat de directeur motivatie en engagement teweegbrengt bij het leerkrachtenteam. Concreet maakt de directeur hier de tijd en heeft de directeur aandacht voor waardering van het schoolteam tijdens personeelsvergaderingen.
- Het welbevinden van leerkrachten maakt deel uit van de strategische planning van de school, welke onder andere op personeelsvergaderingen wordt besproken.



## Naar een geïntegreerde aanpak...

Wat we tot hiertoe hebben beschreven zijn voorbeelden van hoe scholen slagen in het afstemmen van de schoolvisie met de afzonderlijke personeelspraktijken en daarbij ook rekening houden met de individuele noden van leerkrachten. Dit wordt ook wel een verticale integratie genoemd. Zoals we eerder in dit rapport hebben beschreven, is het daarnaast ook van belang dat afzonderlijke personeelspraktijken op elkaar zijn afgestemd zodat ze een coherente bundel van praktijken kunnen vormen. Hiernaar wordt verwezen als horizontale integratie. Wanneer er sprake is van een verticale en horizontale integratie, wordt een gebalanceerde aanpak gecreëerd.

Op basis van ons onderzoek in 24 scholen merken we dat slechts een beperkt aantal scholen slagen in een gebalanceerde aanpak binnen hun personeelsbeleid. Om een volledig en genuanceerd beeld te schetsen van scholen die hierin slagen, verwijzen we naar bijlage 3 en 4 waarin twee scholen (één uit het basisonderwijs en één uit het secundair onderwijs) in de diepte worden besproken. Hoewel we dus merken dat enkele scholen slagen in de gebalanceerde aanpak, lijkt het erop dat het zorgen voor een afstemming op het strategisch beleid én het rekening houden met individuele noden van leraren binnen personeelsbeleid vaak een uitdaging is voor scholen. Dit lijkt onder meer een uitdaging te zijn doordat scholen tegen een aantal barrières aanlopen die verbonden zijn aan de institutionele en/of arbeidsmarktcontext<sup>13</sup> (bijvoorbeeld een lerarentekort, een tekort aan middelen of bepaalde wetgeving). Los van deze barrières, blijft de vraag ook: ‘Hoe ga je als school deze uitdaging aan?’.

Uit de literatuur<sup>14</sup> blijkt dat een cruciale stap bij strategisch personeelsbeleid reflectie over het strategisch beleid én het gevoerde personeelsbeleid omvat. Dit kan in de eerste plaats door als schoolleider samen met het team te reflecteren over de mate waarin de vormgeving van de verschillende personeelspraktijken is of kan worden afgestemd op hetgeen de school wil uitdragen. Om ervoor te zorgen dat de verschillende personeelspraktijken voldoende kunnen aansluiten bij de vooropgestelde schooldoelen, is het belangrijk dat er werk wordt gemaakt van een concrete schoolvisie die gedragen wordt door het team. Een concrete visie lijkt noodzakelijk te zijn om de afstemming op de verschillende personeelspraktijken mogelijk te maken. Opvallend is dat een schoolvisie waaruit blijkt *wat en hoe* leerlingen leren vruchtbare ondergrond creëert voor het implementeren van een strategisch personeelsbeleid. Naast een sterke focus op leren en instructie stellen we ook vast dat in scholen waar een sterk strategisch beleid wordt gevoerd de visie niet alleen iets is dat op papier staat, maar ook echt leeft, waar bezieling van uitgaat en die emotioneel raakt. Daarom houdt een visie die grond creëert voor het voeren van een strategisch personeelsbeleid ook altijd een kernwaarde in zich zoals gelijkheid (bv. “iedere leerling moet zijn talenten kunnen ontdekken”, “diversiteit respecteren is belangrijk om zo een model te zijn voor een inclusieve samenleving”) of zorgzaamheid (bv. “ook kinderen met een verhoogde zorg hebben

---

<sup>13</sup> Tuytens, M., Vekeman, E., & Devos, G. (2019). *Strategisch personeelsbeleid in Vlaamse scholen. Een exploratieve studie*. Gent: Steunpunt Onderwijsonderzoek, Gent.

<sup>14</sup> 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).

Geijssels, F. (2015). *Praktijken en praktijkwijsheden van onderwijsleiders*. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar ‘Onderwijskunde in het bijzonder leiderschap en management van onderwijsinstellingen’ aan de Universiteit van Amsterdam.

aandacht nodig”). Er wordt ook vastgesteld dat de schoolvisie kernachtig is in scholen waar een strategisch personeelsbeleid wordt gevoerd. Dit betekent concreet dat een visie in één slagzin of enkele krijtlijnen kan worden uitgelegd zonder hiervoor bladzijden tekst nodig zijn.

We denken dat we op basis van dit inspiratierapport (en rekening houdend met bovenstaande) voorzichtig kunnen stellen dat Vlaamse scholen alvast op goede weg zijn om op basis van een doordachte visie verschillende personeelspraktijken strategisch in te vullen.

# Bijlage

## Bijlage 1: schoolpaspoorten basisonderwijs

SCHOOLPASPOORT – SCHOOL A	
<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	Basisonderwijs Traditioneel onderwijs Lage OKI (<0.83) +/- 300 leerlingen Landelijke ligging (woongemeente) Directeur aangesteld Lid van scholengemeenschap met 7 scholen (uit 5 verschillende schoolbesturen) Coördinerend directeur aangesteld voor 50% (deze persoon heeft geen andere aanstelling meer binnen onderwijs en is dus enkel coördinerend directeur)
<b>Culturele context</b>	Stabiel directeurschap (≥ 10 jaar) 10 jaar geleden sterk gedaald leerlingenaantal, nadien terug sterke stijging
<b>Strategisch beleid</b>	School die steeds in beweging is, inzet op relationele vorming, samenwerking, brede ontwikkeling van kinderen.  3 tal prioriteiten (hoeken- en contractwerk, driesporenbeleid, STEM)
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'rekrutering en selectie' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.

SCHOOLPASPOORT – SCHOOL F	
<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	Lager onderwijs Traditioneel onderwijs Hoge OKI (>0.83) +/- 320 leerlingen Semi-stedelijke ligging Directeur aangesteld
<b>Culturele context</b>	Stabiel directeurschap (meer dan 10 jaar) Sterke groei qua leerlingenaantal gedurende de voorbije zes schooljaren Sterkere instroom van SES-leerlingen
<b>Strategisch beleid</b>	Open, creatieve school die streeft naar onderwijs op degelijk niveau, met aandacht voor welbevinden en zorg van elke leerling.

	Prioriteiten: coöperatief leren, taalbeleid, team-teaching
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'leerkrachtevaluatie' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.

## SCHOOLPASPOORT – SCHOOL G



<b>Schoolcontext</b>	
<b>Structurele context</b>	<p>Basisonderwijs          Traditioneel onderwijs          Hoge OKI (&gt;0.83)          +/- 580 leerlingen          Stedelijke ligging (grote stad)          Directeur aangesteld</p>
<b>Culturele context</b>	<p>Recent nieuwe directeur (&lt; 5 jaar ervaring)          Vorige directeur die school volledig nieuw leven heeft ingeblazen          Stabiel leerlingenaantal          Recente aandacht voor visieontwikkeling</p>
<b>Strategisch beleid</b>	<p>1 centrale missie / visie (i.e. 'het beste onderwijs bieden voor de diverse leerlingpopulatie die de school kent') met gekoppelde waarden (bv. diversiteit, openheid).</p> <p>3 tal prioriteiten (i.e. fase nul in zorgcontinuüm versterken (door nieuwe structuur); leren van elkaar en samenwerking tussen leerkrachten verbeteren (intern leren samenwerken); visieontwikkeling)</p>
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'opdrachttoewijzing' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.

## SCHOOLPASPOORT - SCHOOL I



<b>Schoolcontext</b>	
<b>Structurele context</b>	<p>Basisonderwijs          Traditioneel onderwijs          Hoge OKI (&gt;0.83)          +/- 290 leerlingen          Landelijke ligging (woongemeente)          Directeur aangesteld          3 vestigingsplaatsen          Lid van scholengemeenschap met 10 scholen (met 17 vestigingsplaatsen) uit 8 verschillende schoolbesturen</p>
<b>Culturele context</b>	<p>Stabiel directeurschap (≥ 10 jaar)          Recente aandacht voor visieontwikkeling          Nieuwbouwproject goedgekeurd</p>

<b>Strategisch beleid</b>	Centrale missie (i.e. 'het kind moet zich goed voelen') met gekoppelde waarden (i.e. transparantie, samenwerking en vertrouwen)  4- tal prioriteiten (i.e. STEM, WO, ICT en taal)
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'rekrutering en selectie' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school. Deze praktijk houdt echter in mindere mate rekening met de individuele noden van leerkrachten. Omdat deze praktijk echter inspeelt op het omgaan met het lerarentekort, een uitdaging waar veel Vlaamse scholen voor staan, vonden we het belangrijk deze te vermelden.

## SCHOOLPASPOORT – SCHOOL J



<b>Schoolcontext</b>	
<b>Structurele context</b>	Basisschool Methodeonderwijs (Freinet) Lage OKI (<0.83) +/- 200 leerlingen Stedelijke ligging (kleine stad) Directeur aangesteld
<b>Culturele context</b>	Stabiel directeurschap (> dan 10 jaar) Huidige directeur heeft school opgestart in 1995 Stabiel leerlingenaantal
<b>Strategisch beleid</b>	4 belangrijke pijlers (bv. het aansluiten bij interesses en ervaringen van leerlingen (ervaringsgerichtheid))  3 tal prioriteiten (bv. het implementeren van het leerplan WO)
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'opdrachttoewijzing' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.

## Bijlage 2: schoolpaspoorten secundair onderwijs

SCHOOLPASPOORT – SCHOOL 2	
<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	<p>Secundaire school ASO, TSO, BSO richtingen Hoge OKI (&gt; 0,94) +/- 250 leerlingen Stedelijke ligging Directeur aangesteld</p>
<b>Culturele context</b>	<p>Stabiel directeurschap (meer dan 10 jaar) Worstelen al lang met leerlingenaantal, vooral het blijvend rekruteren van voldoende instroom is een uitdaging</p>
<b>Strategisch beleid</b>	<p>De school profileert zich sterk vanuit de brede eerste graad (met werkwinkels, projectweken, toonmomenten, enz.), streeft naar het ontwikkelen van de vaardigheden en de talenten van de leerlingen met oog voor alle kinderen. Differentiatie en brede vorming zijn hierbij sleutelwoorden.</p> <p>Het project 'Brede eerste graad' is absolute prioriteit.</p>
<b>Personeelsbeleid</b>	<p>De personeelspraktijk 'professionele ontwikkeling' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.</p>

SCHOOLPASPOORT – SCHOOL 3	
<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	<p>Secundaire school TSO en BSO richtingen hoge OKI (&gt;0,94) +/- 380 leerlingen Stedelijke ligging Directeur aangesteld + beleidsteam</p>
<b>Culturele context</b>	<p>Ervaren directeur (≥ 10 jaar ervaring)</p>
<b>Strategisch beleid</b>	<p>Warme school die kwaliteit wil bieden voor leerlingen met een rugzak.</p> <p>3 tal prioriteiten (i.e. warm team, communicatie, zelfsturende teams)</p>
<b>Personeelsbeleid</b>	<p>De personeelspraktijk 'opdrachttoewijzing' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.</p>

## SCHOOLPASPOORT – SCHOOL 8

<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	Secundaire school TSO en BSO richtingen hoge OKI (>0,94) +/- 540 leerlingen Stedelijke ligging (kleine stad) Directeur aangesteld + coördinatoren team
<b>Culturele context</b>	Recent nieuwe directeur (< 5 jaar ervaring) Sterk stijgend leerlingenaantal de voorbije 3 jaar Nieuwe organisatiestructuur ingevoerd Recente aandacht voor visieontwikkeling
<b>Strategisch beleid</b>	1 centrale missie / visie (i.e. inspelen op talenten van leerlingen) met gekoppelde waarden (i.e. gelijkwaardigheid tussen TSO en BSO, beroepsfierheid, motiveren van leerlingen, onbevooroordeeld kijken, op maat van iedere leerling werken).  3 tal prioriteiten (i.e. taalbeleid, STOS, nieuwe organisatiestructuur)
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'rekrutering en selectie' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.

## SCHOOLPASPOORT – SCHOOL 9



<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	Secundaire school TSO en BSO richtingen Lage OKI (<0,94) +/- 780 leerlingen Stedelijke ligging (middelgrote stad) Directeur en adjunct-directeur + coördinatoren team
<b>Culturele context</b>	Stabiel directeurschap (meer dan 10 jaar) Groeiend leerlingenaantal Recent samengesmolten met naburige ASO-school Al meer dan 20 jaar geïnvesteerd in kwaliteitsvolle aanvangsbegeleiding
<b>Strategisch beleid</b>	7 belangrijke pijlers (bv. kwaliteit van onderwijs; zorg dragen voor unieke talenten, gebruiken van moderne didactische middelen)  10-tal prioriteiten omwille van externe noden (bv. 1ste brede graad; actieplan nieuwe GOK-cyclus) en interne noden (bv. Samen Tegen Onbetaalde Schoolfacturen (STOS); milieu en afval)
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'leerkrachtevaluatie' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.





## SCHOOLPASPOORT – SCHOOL 11

<b>Schoolcontext</b> <b>Structurele context</b>	Secundaire school TSO en BSO richtingen lage OKI (<0,94) +/- 360 leerlingen Semi-stedelijke ligging Directeur aangesteld + beleidsondersteuner
<b>Culturele context</b>	Recent nieuwe directeur (< 5 jaar ervaring) Sterk stijgend leerlingenaantal de voorbije jaren omwille van nieuwe studierichting
<b>Strategisch beleid</b>	2 belangrijke pijlers (i.e. kwaliteitsvol onderwijs bieden; zorg bieden aan leerlingen)
<b>Personeelsbeleid</b>	De personeelspraktijk 'rekrutering en selectie' is in deze school afgestemd op het strategisch beleid van de school én de individuele noden van leerkrachten.

## Bijlage 3: caserapport basisschool met strategisch personeelsbeleid

### 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 aanbrenge 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 leiderschap<sup>15</sup>. De directeur stelt, samen met het team, een duidelijke visie voorop. Ze slaagt er ook in haar team hiervoor te enthousiasmeren.

---

<sup>15</sup> 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 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).

*“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 leiderschapstijl 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.”*

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 aanbrengen. 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 leergemeenschappen<sup>16</sup>. 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*

---

<sup>16</sup> 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.

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



##### STRATEGISCH BELEID

Op het vlak van het strategisch beleid 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 het **strategisch beleid** dat 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 ‘vademecum 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: ‘Amal, 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 bevraagd 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 het strategisch beleid, 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 het strategisch beleid 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 flictsbezoeken 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, flictsbezoeken 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 flitsbezoek, 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 het strategisch beleid 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 het strategisch beleid 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 leerkrachtniveau 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 het strategisch beleid 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 het strategisch beleid van de school (visie, strategische prioriteiten) én de individuele noden van de leerkrachten.

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

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

Om de **onderwijsopvattingen** van de leerkrachten 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 **leerkrachtuitkomsten** 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 moeilijkere 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 be vraagt (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.”*

## Bijlage 4: caserapport secundaire school met strategisch personeelsbeleid

### 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 2008-2009 met als conclusie ‘beperkt gunstig’ (cf. doorlichtingsverslag) waarna in 2011-2012 een opvolgingsdoorlichting volgde met als conclusie ‘gunstig’ (cf. opvolgingsverslag). Momenteel staat een doorlichting op de planning voor maart 2019.

Sinds 1 januari 2018 profileert de school die in dit onderzoek werd bestudeerd zich als één school samen met een naburige gelegen ASO-school (college) dat al meer dan 20 jaar als enige school mee onder hetzelfde schoolbestuur valt. Mede onder impuls van de hervorming 1<sup>ste</sup> 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<sup>de</sup> 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 directeuren 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 strategisch beleid 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 leerkrachtevaluatie.

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. In 1959 werd de school opgericht als een afdeling van een andere school die stilaan gegroeid is en later afgesplitst is als een autonome school in 1961-62. Vanaf 1978 is de huidige locatie van de school in gebruik genomen en werd het centrum verlaten. Begin jaren '80 werd de school gefusioneerd met een aantal kleinere secundaire scholen die in de regio werkten en zorgde dit ervoor dat een meisjespopulatie in de school binnen werd gebracht. De huidige directeur is de 3<sup>de</sup> 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 bevroegde 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 voor 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 een aantal belemmerende factoren ervaart die het voeren van een efficiënt schoolbeleid vaak in de weg staan. Volgende belemmerende factoren worden hierbij aangehaald:

- 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;
- de veelheid aan verlofstelsels die genomen kunnen worden door personeelsleden dat ervoor zorgt dat personeelsleden in het midden van het jaar of voor een beperkt deel moeten vervangen worden;
- de vaste benoeming die zorgt voor een stok achter de deur bij slecht functionerende personeelsleden
- het lerarenberoep die niet aantrekkelijk genoeg is;
- reffectaties die de stabiliteit van personeelsbeleid ondermijnen.

Niettegenstaande worden ook enkele bevorderende factoren aangehaald waarbij verwezen wordt naar het belang van autonomie op het vlak van personeelsbeleid. Door intern afspraken te kunnen maken lijken enkele van deze barrières verwonnen te worden zoals ook verder in dit rapport zal duidelijk worden.

## 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<sup>ste</sup> graad, 2<sup>de</sup> graad en 3<sup>de</sup> 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 beheeren van het afdelingsbudget, het aansturen en informeren van personeelsleden, het mee nadenken 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 leidinggevend 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.”*

*“Ik ken de directeur nog niet zo goed maar door het contact met mijn vakgroep en met de andere coördinatoren ben ik echt over alles heel goed ingelicht. Zij 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 kan. We zijn met een 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 dus heel veel gecommuniceerd met een tussenpersoon.”*

## LEIDER- SCHAPSSTIJL

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**<sup>17</sup>. 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:

*“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.”*

---

<sup>17</sup> 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).

*“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**<sup>18</sup>. 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 specifieke tips en feedback krijgen tijdens een functioneringsgesprek (zie ook verder bij ‘leerkrachtevaluatie’).

## **HOE ZIET DE AFSTEMMING TUSSEN STRATEGISCH BELEID EN PERSONEELSBELEID ERUIT?**

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

---

<sup>18</sup> 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.



Op het vlak van strategisch beleid 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 7 pijlers steunt (bv. zorg dragen voor unieke talenten, gebruiken van moderne didactische middelen, katholieke dialoogschool, overleg en samenwerking in openheid). 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 bevraagde 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. De slagzin van de school was vroeger: ‘een school waar je thuis bent’. Dat is geen loos onderwerp. Ik denk dat we daar echt wel voor zorgen. 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 katholiek 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 kernmerken en een brainstorm met leerkrachten tijdens een personeelsvergadering verder aan de slag gegaan om te komen met een visietekst. De bevroegde 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); uitbreiden laptopproject; 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<sup>ste</sup> graad’ gekoppeld in het prioriteitenplan aan de pijler ‘We willen onze jongeren een kwaliteitsvolle opleiding geven die aansluit bij hun aanleg en belangstelling’ en wordt de herstructurering van zorg in functie van de nieuwe GOK-cyclus naar leef- en leezorg gekoppeld aan de pijler ‘We dragen zorg voor de unieke talenten van elke leerling met bijzondere aandacht voor wie het moeilijk heeft’. Tijdens de interviews werd telkens naar één of meerdere van de prioriteiten uit het prioriteitenplan verwezen. Terwijl voor het directieteam vooral de prioriteiten ‘1<sup>ste</sup> brede graad’, ‘herstructurering zorgbeleid’, ‘laptopproject’ en ‘vernieuwing sanitaire blok’ als cruciaal werden omschreven, werden door de bevroegde leerkrachten vooral ‘STOS’, ‘laptopproject’, ‘herstructurering zorgbeleid’ en ‘afval en milieu’ als belangrijkste prioriteiten omschreven. 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, wordt aangegeven dat er een bevraging zal plaatsvinden rond het laptopproject en wordt een stavaza gegeven met betrekking tot de herstructurering zorgbeleid en de hervorming 1<sup>ste</sup> 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 het strategisch beleid 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 bevroagde 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 bevroagde 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 mijn lesopdrachten. Ook vermeldde hij ook het laptopproject 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 doe”n. 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.



## LEERKRACHT- EVALUATIE

Samenvattend kunnen we stellen dat we op het vlak van personeelsinzet een duidelijke afstemming met het strategisch beleid van de school kunnen vaststellen. Ondanks de moeilijkheden die er zijn om 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.

Een tweede personeelspraktijk die wij belichten, betreft leerkrachtevaluatie. Momenteel is de directeur officieel de eerste evaluator van alle leerkrachten. Zowel het directieteam als de bevroagde 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<sup>ste</sup> twee jaren van hun aanstelling plaatsgrijpen: onaangekondigde klasobservaties door de directeur / technisch directeur, de evaluatie van de pedagogische begeleider 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 a 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 bevroagde 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 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 het strategisch beleid. Wat leerkrachtevaluatie betreft, stellen we dus vast dat er een sterke afstemming is tussen het evaluatiebeleid dat voor tijdelijke leerkrachten wordt gevoerd en het strategisch beleid.*

## PROFESSIELE 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 uren 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. De technisch directeur lichtte in dit verband toe dat in functie van het laptopproject nascholingsbehoeften in kaart zullen gebracht worden aan de hand van een bevraging en dat op basis hiervan dan een gepaste nascholing zal gezocht worden. 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<sup>ste</sup> 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 nascholingsessies 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 nascholingsessies 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 bevroagde 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 alternerend 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 bevroagde 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<sup>ste</sup> 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 bevroagde 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 bevroagde 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 en de directeur wat zijn/ haar bevindingen zijn bij de geobserveerde les. Achteraf krijgen leerkrachten de taak van de pedagogisch begeleider om een reflectieverslag op te stellen dat voor de directie een hulpmiddel is bij de beoordeling. Hoewel leerkrachten dit bezoek als beoordelend ervaren en ze hier vaak de nodige stress rond hebben, 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 moeien 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.

In de onthaalbrochure en de interviews wordt verder transparant en duidelijk gecommuniceerd dat de evaluatiegesprekken naar aanleiding van een klasobservatie door de pedagogische begeleiding en/of het directieteam mee in rekening worden genomen bij de evaluatie van nieuwe personeelsleden, naast het coachende karakter dat deze gesprekken uiteraard ook kunnen hebben.

Samenvattende kunnen we stellen dat er een duidelijke afstemming is tussen het beleid dat gevoerd wordt rond professionele ontwikkeling en het strategisch beleid van de school. 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 prioriteiten die op school bepaald zijn.

## 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 waardierend 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 bevraagde 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.”*



*Het feit dat leerkrachten gewaardeerd en beloond worden wanneer ze een sterk engagement tonen voor activiteiten die de ‘school doen bruisen’ toont aan dat deze personeelspraktijk afgestemd is op het strategisch beleid omdat het een belangrijke pijlers is binnen het strategisch beleid.*

Concluderend, kunnen we met betrekking tot het schoolbeleid binnen deze school wel stellen dat bovenstaande geïllustreerd heeft dat er een grote verwevenheid is tussen het strategisch beleid en het personeelsbeleid en dat daarnaast ook de verschillende personeelspraktijken op elkaar afgestemd worden. Het directieteam vertrekt in samenspraak met het beleidsondersteunend middenkader voor heel veel zaken vanuit het strategisch beleid van de school. Tegelijk zet de school binnen het personeelsbeleid duidelijk in op de ontwikkeling van leerkrachten en tracht zoveel mogelijk de competenties van leerkrachten te benutten voor de schoolwerking.

## SCHOOLKENMERKEN EN DE WISSELWERKING MET SCHOOLBELEID



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 het strategisch beleid 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

6. uitwisselen van positieve ervaringen voor het realiseren van bepaalde leerstofonderdelen;
7. leermiddelen en/of didactische noden vertrekkend vanuit de minimale vereisten van het leerplan;
8. afspraken rond evaluatie;
9. overlegmomenten buiten de vakvergadering;
10. aandachtspunten voor de directie (op afzonderlijke pagina)
11. 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 het strategisch 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<sup>de</sup> 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<sup>ste</sup> 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 bevestigingen](#) 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 bevestiging rond de pedagogische studiedag en werd aangehaald dat leerkrachten in de toekomst gevraagd zullen worden om een vragenlijst in te vullen om de professionaliseringsnoden op het vlak van laptopgebruik in de klas 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 het strategisch beleid (bv. aan de hand van werking binnen een bepaalde werkgroep) en het personeelsbeleid van de school (bv. door nascholingsbehoeften te bevragen).

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 bevroegde 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 bevroegde 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. Ze geven aan dat de mate van samenwerking soms verschilt van afdeling of vakgroep maar dat over het algemeen aandacht is voor een goede samenwerking en er een sterke motivatie is 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** in het kader van de 1<sup>ste</sup> brede graad.

**AUTONOMIE** Uit hetgeen hierboven reed werd beschreven 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 (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 reeds beschreven werd bij het onderdeel ‘strategisch beleid’ 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 bevroagde 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.”

## WIE NEEMT DE LEIDINGGEVENDE ROL OP VOOR HET STRATEGISCH EN PERSONEELSBELEID VAN DE SCHOOL?



Zoals eerder beschreven, kunnen we stellen dat zowel beide leden van het directieteam als leden van het beleidsondersteunend middenkader verantwoordelijkheden opnemen in het strategisch en personeelsbeleid in de school.



### ROL IN STRATEGISCH BELEID

Wat het strategisch beleid betreft, merken we 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 het strategisch beleid 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.

### ROL IN PERSONEELSBELEID

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<sup>ste</sup> 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).

## 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 bijvoorbeeld 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 bepampert, 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 bevraagde 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. het strategisch beleid 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 ([lerarenverloop](#)). 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 bevroegde 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.