

Universiteit Antwerpen

Faculteit Sociale Wetenschappen

Omgaan met gedemotiveerde leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs

Een kwalitatief onderzoek naar de aanpak van schoolleiders

Mohamed Louarroudi

Masterproef voorgelegd met het oog op het behalen van de graad van master in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen

Promotor: prof. dr. J. Vanhoof
Medebeoordelaar: prof. dr. S. De Maeyer

Abstract

Leerkrachten bepalen in grote mate de kwaliteit van het onderwijs. De invloed van leerkrachten op de leerresultaten van leerlingen is niet te onderschatten. Het zijn de leerkrachten die in direct contact staan met de leerlingen tijdens hun leerproces. Daardoor is lerarenmotivatie cruciaal. Demotivatie zorgt er immers voor dat leerkrachten ineffectiever gaan presteren. Leerlingen die achtereenvolgend naar ineffectieve leerkrachten worden toegewezen presteren significant lager dan degenen die naar effectieve leerkrachten worden toegewezen. Dat maakt dat een schoolleider een enorme verantwoordelijkheid met zich draagt.

Het doel van deze studie is het fenomeen *gedemotiveerde leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs* in kaart te brengen vanuit het perspectief van schoolleiders. Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat het een lacune in de literatuur opvult. Het geeft een antwoord op welk gedrag gedemotiveerde leerkrachten vertonen en hoe schoolleiders basisonderwijs daarmee omgaan in een Vlaamse context.

Concreet werden 12 schoolleiders bevestigd door middel van diepte-interviews. De respondenten werden geselecteerd op basis van aantal jaar ervaring, het onderwijsnet en de onderwijskoepel waarin ze tewerkgesteld zijn. De data werd gecodeerd en zowel deductief als inductief geanalyseerd. Daarnaast is het selectiekenmerk 'ervaring' in relatie gebracht met de aanpak van schoolleiders op basis van Matrix Coding Query. Het analysewerk is uitgevoerd door middel van het softwarepakket QSR Nvivo11.

De resultaten geven aan dat schoolleiders het niet eenvoudig achten om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken. Ze geven wel aan dat ze zes hoofdstrategieën hanteren: (1) anticiperen, (2) exploreren, (3) assisteren, (4) compenseren, (5) confronteren en (6) vermijden. Bovendien vermelden ze dat gedemotiveerde leerkrachten zeven verschillende gedragingen vertonen: ze klagen voortdurend, voeren geen taken uit, nemen zelden initiatief, zijn te veel afwezig, vertonen reactionair gedrag, reageren frustraties af op kinderen en zonderen zich af van de omgeving.

Dankwoord

Ik ben deze studie gestart met veel enthousiasme voor het onderwijs en beëindig het met veel passie voor onderzoek en ontwikkeling. Het was niet altijd eenvoudig om een balans te vinden tussen werk, opleiding en privé. Daarom gaat mijn oprechte dank naar mijn echtgenote die altijd klaar stond om me daarin te ondersteunen.

Ik heb aantal zaken kunnen realiseren, zoals het tot stand brengen van dit masterproef, waarover ik de voorbije jaren droomde het ooit te realiseren. Issues rond onderwijs en opleiding spreken me enorm aan en zoeken naar oplossingen nu en in de toekomst nog veel meer. Daarom beschouw ik dit werk als een hefboom voor het streven naar beter kwaliteitsvolle onderwijs.

Dit werk had nooit de vorm gekregen zoals het nu is zonder de nodige ondersteuning. Daar heeft mijn promotor prof. dr. Jan Vanhoof een cruciale rol in gespeeld. Zijn ondersteuning was zo effectief en efficiënt, waarvoor een onophoudelijke warme dank. Bovendien wil ik Loth niet vergeten te bedanken. Ze stond altijd klaar om het onderzoeksproces in de juiste richting te sturen. De feedback was voor mij heel leerzaam. Het was voor mij een unieke samenwerking. Daarnaast wil ik ook prof. dr. Sven De Maeyer bedanken voor het reviseren van deze masterproef.

De schoolleiders die met veel enthousiasme hebben deelgenomen aan dit onderzoek verdienen van mij een pluim. Zonder hun bijdrage had dit onderzoek niet kunnen uitgevoerd worden. Zinnvolle data is immers een belangrijke schakel in het valideren van uw onderzoeksvraag. Het geeft een gevoel van hoop naar de toekomst toe. Iedereen wilt (nog) een steentje bijdragen om het onderwijs zo kwaliteitsvol te maken.

De leergroep mag ik ook niet vergeten. Het was een enorme ervaring waarvan ik veel over mezelf ben te weten gekomen. De bijeenkomsten hebben me een enorme inzicht gegeven in wie ik ben. Daarom mijn dank aan dr. Kristin Vanlommel en de groepsleden.

Vervolgens wil ik mijn broer dr.ir. Ebrahim Louarroudi bedanken voor zijn feedback en advies.

Tot slot wil ik dit werk in zijn geheel opdragen aan mijn gezin, en in het bijzonder aan mijn dochttertje Tasnime. Hopelijk zal dit werk de boodschap overbrengen dat het verbeteren van het onderwijs iets dierbaar is waar elk op zijn eigen manier daaraan kan bijdragen.

Ik wens de lezer alvast heel veel leesplezier toe!

Alvast bedankt!

Mohamed

Mei 2018

Education is not preparation for life; education is life itself – John Dewey

Perstekst

De grote uitdaging voor schoolleiders: omgaan met gedemotiveerde leerkrachten!

Schoolleiders worden geconfronteerd met allerlei dagdagelijkse issues. Een belangrijke uitdaging is het aanpakken van gedemotiveerde leerkrachten in basisscholen. Het is overduidelijk geworden uit de masterproef van Mohamed Louarroudi, dat schoolleiders zich in een dilemma bevinden. Enerzijds vinden ze het vanzelfsprekend en belangrijk om gedemotiveerde leerkrachten te ondersteunen. Anderzijds zijn ze van mening dat demotivatie een fenomeen is dat moeilijk aan te pakken is. Kortom, ze willen wel, maar weten niet altijd hoe!

Uit dit onderzoek blijkt dat gedemotiveerde leerkrachten ineffectieve prestaties leveren. Tegelijk weten we dat een leerkracht een belangrijke actor is in het onderwijsproces van leerlingen. Het effect van leerkrachten basisonderwijs is veel groter dan in andere onderwijsniveaus. Gedemotiveerde leerkrachten brengen de ontwikkeling van een kind in het gedrang. Het verontrustende is dat gedemotiveerde leerkrachten hun frustraties afreageren op kinderen.

Leerkrachten geraken gedemotiveerd door een te hoge werkdruk of wanneer ze voor een moeilijke klas staan. Daarenboven kan de persoonlijkheid van een leerkracht zeker een rol spelen in het aanwakken van demotivatie. Het zijn meestal leerkrachten die zich moeilijk kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden binnen het onderwijs. Denk aan diversiteitsthema, vluchtelingenstroom, M-decreet, enzovoort. Tot slot kan een leerkracht geconfronteerd worden met thuisproblemen waardoor hij of zij totaal geen goesting meer heeft om allerlei taken op te nemen.

De schoolleiders zeggen het probleem 'gedemotiveerd gedrag' niet uit de weg gaan. Ze gebruiken daarvoor verschillende strategieën om dat aan te pakken. Het voornaamste is ondersteuning bieden, gesprekken voeren en aanmoedigen middels (im)materieel belonen. Daarnaast gebruiken schoolleiders allerlei preventieve strategieën om demotivatie op de werkvloer te voorkomen. Dit doen ze door zoveel mogelijk rekening te houden met de capaciteiten en interesses van de leerkrachten.

Tegelijk ervaren schoolleiders deze problematiek als een grote uitdaging. Sommige schoolleiders weten niet hoe ze moeten omgaan met gedemotiveerde leerkrachten die gewoonweg het probleem ontkennen. Daarnaast is gebrek aan tijd ook een obstakel. Uit onderzoek blijkt dat competente schoolleiders verschillen met incompetent schoolleiders in de manier waarop ze die uitdagingen percipiëren. Competente schoolleiders beschouwen die barrières niet als echte uitdagingen.

Ten slotte stellen we vast dat er geen duidelijke visie is rond de problematiek 'demotivatie' op schoolniveau. Het HRM-beleid op schoolniveau typeert zich eerder als zijnde ad hoc. Kortom, de aanpak van schoolleiders is eerder op korte termijn gericht. Vanwege deze constatering is naar onze visie leiderschapsontwikkeling in deze kwestie voor schoolleiders basisonderwijs sterk aangeraden.

Meer weten?

Mohamed Louarroudi: mohamed.louarroudi@gmail.com

Promotor prof. dr. Jan Vanhoof: jan.vanhoof@uantwerpen.be

Inhoudsopgave

Abstract	3
Dankwoord.....	4
Perstekst.....	5
1. Introductie	7
2. Theoretisch kader	9
2.1 (De)motivatie.....	9
2.1.1 (Leraren)motivatie	9
2.1.2 Demotivatie en gedemotiveerd gedrag	10
2.1.3 Motivatietheorieën.....	12
2.2 Effectief schoolleiderschap.....	13
2.3 Omgaan met gedemotiveerde leerkrachten.....	14
3. Methodologie	18
3.1 Onderzoeksmethode	18
3.2 Respondenten	18
3.2.1 Selectie	18
3.2.2 Beschrijving	18
3.3 Dataverzameling.....	19
3.3.1 Instrument	19
3.3.2 Procedure	19
3.4 Data-analyse.....	20
3.5 Methodologische kwaliteit.....	20
4. Resultaten	21
Onderzoeksvraag 1: Welk gedrag vertonen gedemotiveerde leerkrachten volgens de schoolleiders?	21
4.1 Omschrijving van een gedemotiveerde leerkracht.....	21
4.2 Gedragingen van een gedemotiveerde leerkracht.....	22
4.2.1 Systematisch klagen	22
4.2.2 (Extra) taken niet (willen) uitvoeren	22
4.2.3 Ziekteverzuim	23
4.2.4 Reactionair gedrag	23
4.2.5 Afreageren op kinderen.....	23
4.2.6 Geen initiatief nemen.....	24
4.2.7 Zich terugtrekken	24
4.3 Aanleidingen van het gedemotiveerd gedrag	25

Onderzoeksvraag 2: Welke strategieën hanteren de schoolleiders om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken?	26
4.4 De aanpak van schoolleiders	26
4.5.1 Anticiperen.....	26
4.5.2 Exploreren	27
4.5.3 Assisteren.....	29
4.5.4 Compenseren.....	33
4.5.5 Confronteren.....	34
4.5.6 Vermijden	35
4.5.7 Relatie tussen ervaring en aanpak van schoolleiders	35
4.5 Effectiviteit van de aanpak.....	36
4.6 Uitdagingen voor schoolleiders rondom de aanpak van demotivatie	37
4.7 Gevoerd beleid door schoolleiders rondom demotivatie	37
5 Conclusie en discussie	38
5.1 Onderzoeksvraag 1.....	38
5.1.1 Omschrijving van een gedemotiveerde leerkracht.....	38
5.1.2 Gedragingen van een gedemotiveerde leerkracht.....	39
5.1.3 Aanleidingen van het gedemotiveerd gedrag	39
5.2 Onderzoeksvraag 2	40
5.2.1 De aanpak van schoolleiders	40
5.2.2 Effectiviteit van de aanpak.....	42
5.2.3 Uitdagingen voor schoolleiders rondom de aanpak van demotivatie	42
5.2.4 Gevoerd beleid door schoolleiders rondom demotivatie	43
5.3 Theoretische, praktische en beleidsrelevante bijdrage van de resultaten	44
5.4 Beperkingen van het onderzoek.....	45
6 Referentieslijst	46
7 Lijst van figuren.....	50
8 Lijst van tabellen.....	50
9 Bijlage.....	51
9.1 Interviewleidraad	51
9.2 Voorbeeldinterview	53
9.3 Codeboom	61
9.4 Matrix Coding Query	63
9.5 Uitnodigingsmail	63

1. Introductie

De OESO (2005) geeft aan dat lerarenkwaliteit cruciaal is voor de leerresultaten van leerlingen. Leerkrachten bepalen in grote mate de kwaliteit van het onderwijs omdat ze in direct contact staan met de leerlingen tijdens het leerproces (Armana, Thalibb, & Mandac, 2016). Er is ook bewijs dat leraren duidelijk in hun effectiviteit verschillen. Leerlingen die achtereenvolgend naar effectieve leerkrachten worden toegewezen presteren significant hoger dan degenen die naar ineffectieve leerkrachten worden toegewezen (Hammond, 2000). Volgens studies in verschillende landen worden ineffectieve leraren geschat op gemiddeld 5% tot 7% en misschien zelfs tot 15%. Deze cijfers zijn universeel en stabiel volgens Yariv en Kass (2017). Als we kijken naar Vlaanderen dan stellen we vast dat 12% van leerkrachten secundair onderwijs volgens de schoolleiders ondermaats presteert (Plas, 2014). Bovendien blijkt uit een kwalitatief onderzoek dat alle schoolleiders het eens zijn dat gebrek aan motivatie een zekere rol kan spelen in het onderpresteren van leerkrachten (Van Den Ouweland, Vanhoof, & Roofthoof, 2016).

Bovendien hebben leerkrachten een sterke invloed op schoolwelbevinden, motivatie en leerresultaten van leerlingen. Dit wordt bevestigd door het onderzoek van Wright, Horn en Sanders (1997). Ze tonen aan dat een leerkracht meer invloed heeft op het presteren van een leerling dan andere klasvariabelen. Zo komen ze tot de conclusie dat een leerkracht het verschil kan maken in het leerproces van een leerling. Deze invloed zou wel het grootst zijn in het basisonderwijs (Bridges, 1990).

Daarvoor is lerarenmotivatie van groot belang. Immers, motivatie zorgt ervoor dat mensen productiever worden (Ryan & Deci, 2000). Gemotiveerde medewerkers (leerkrachten) worden beschouwd als een belangrijke factor voor organisatorische succes (Muller, Allinata, & Benninghoff, 2009). Lerarenmotivatie is een issue dat meer aandacht in het onderzoek en de praktijk verdient (Collie & Martin, 2017).

In het Vlaamse onderwijs krijgt de leerkracht een spilfunctie toegewezen. Daarom gaat het onderwijsbeleid ervan uit dat kwaliteit in de lespraktijk zichtbaar moet zijn, dus bij de leerkracht. De overheid investeert om die reden in opleiding, nascholing en begeleiding van leerkrachten. Men gelooft dat leerkrachten die grote verantwoordelijkheid krijgen, ook beter gemotiveerd zijn en grotere beroepstevredenheid zullen ervaren (Verhoeven & Ory, 2000). Bovendien veronderstelt men dat leerkrachten (logischerwijs) intrinsiek gemotiveerd zijn (Leithwood, Steinbach, & Jantzi, 2002). De vraag is of dat wel overeenstemt met de praktijk. Zijn er dan geen gedemotiveerde leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs?

Bijvoorbeeld in Australië stellen Collie en Martin (2017) vast dat wel degelijk 1 op 5 van de leerkrachten gedemotiveerd is. Daarentegen bleek uit dezelfde studie dat leerkrachten basisonderwijs een zeer gezond motiverend profiel hebben; ze weten wat er moet gebeuren om te slagen in hun werk. In Nederland blijkt uit het SCP-onderzoek dat er leerkrachten zijn die minder plezier ontleenen aan hun werk (door werkdruk, de grootte van klassen, functiewaardering en beloning die veelal lager zijn dan in het bedrijfsleven) naarmate zij langer in het onderwijs werken, waardoor dit kan leiden tot demotivatie (Van den Heuvel, Demerouti, & Peeters, 2012). Omwille van die oorzaken, veronderstellen we dat in Vlaanderen ook gedemotiveerde leerkrachten rondlopen in verschillende basisscholen. Wel, zijn daarover momenteel geen representatieve cijfers. Uit het

onderzoek van Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen (SERV) blijkt dat in Vlaamse scholen 10,5% van de leerkrachten met motivatieproblemen kampt en 15,3% van de leerkrachten onvoldoende steun van de schoolleider ervaart (Bourdeaud'hui & Vanderhaeghe, 2013).

Het werk van een schoolleider is in de laatste jaren ingrijpend gewijzigd en complexer geworden. Een schoolleider zou een (open) klimaat creëren waarin leerkrachten gemotiveerd worden en hun taken met vertrouwen kunnen vervullen. De rol en invloed van de schoolleider op de motivatie van leerkrachten valt niet te ontkennen (Armana et al., 2016; Vandenberghe, 2008; Davis & Wilson, 2000). Enerzijds stelt Vandenberghe (2008) vast dat 40% van de ondervraagde schoolleiders in Vlaanderen nood heeft aan vaardigheden i.v.m. het motiveren van leerkrachten. Anderzijds heeft de schoolleiderschap een direct effect op werktevredenheid en motivatie van leerkrachten die ook op hun beurt de werkprestaties beïnvloeden (Armana et al., 2016; Khumalo, 2015).

Volgens Collie en Martin (2017) is het interessant om actoren te bevragen die het fenomeen (gedemotiveerde leerkrachten) bekijken vanuit een ander perspectief (schoolleiders). Daarom willen we in dit onderzoek inzicht krijgen in welk gedrag gedemotiveerde leerkrachten vertonen volgens de schoolleiders. Bovendien gaat de focus van dit onderzoek naar hoe schoolleiders omgaan met gedemotiveerde leerkrachten in de praktijk. Daarom heeft dit onderzoek als hoofddoel strategieën te beschrijven die door Vlaamse schoolleiders in het basisonderwijs gehanteerd worden om gedemotiveerd gedrag aan te pakken. Dit onderzoek is met name wetenschappelijk relevant omdat er beperkt onderzoek is gedaan naar hoe schoolleiders omgaan met gedemotiveerde leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs. De onderzoeksresultaten zouden een beeld schetsen van de gehanteerde strategieën en het gedrag die gedemotiveerde leerkrachten vertonen. Daarnaast zou de verkregen inzichten inspirerend kunnen werken voor schoolleiders (en voor leidinggevendenden in een professionele organisatie) om demotivatie aan te pakken.

Op basis van de probleemstelling kan daaruit de volgende onderzoeksvragen gedestilleerd worden:

- Welk gedrag vertonen gedemotiveerde leerkrachten volgens de schoolleiders?
- Welke strategieën hanteren de schoolleiders om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken?

Deze onderzoeksvragen worden beantwoord a.d.h.v. semi-gestructureerde interviews.

2. Theoretisch kader

Er is tegenwoordig geen twijfel dat inzicht hebben in verschillende motivatietechnieken en de implementatie ervan in de werkomgeving, een voorwaarde is voor het verbeteren van de kwaliteit van werkresultaten en het bereiken van organisatiedoelstellingen. Motivatie is cruciaal voor zowel individuele als organisatorische prestaties. Zelfs een bekwaam en goed opgeleid personeelslid zal niet effectief presteren, tenzij hij of zij gemotiveerd is om een taak uit te voeren. Lerarenmotivatie is essentieel als een school de prestaties van de leerlingen wil verhogen (Addison & Brundrett, 2008, Nosheen & Hina, 2015). Uit het onderzoek van Onjoro, Arogo en Embeywa (2015) blijkt dat er een sterk verband is tussen de lerarenmotivatie en de werkprestaties.

2.1 (De)motivatie

In dit onderdeel worden de concepten (leraren)motivatie en demotivatie besproken. Vervolgens zal men aangeven welk gedrag gedemotiveerde leerkrachten kunnen vertonen. Tot slot werpen we een blik op motivatietheorieën die het fenomeen vanuit verschillende perspectieven benaderen.

2.1.1 (Leraren)motivatie

Warsanto (2002) meent dat het concept motivatie afkomstig is uit het Latijn en het 'bewegen' betekent. In Van Dale (2017) wordt motivatie omschreven als 'beweegredenen'. Deze (gebrek aan) beweegredenen kunnen we begrijpen a.d.h.v. de zelfdeterminantietheorie (ZDT). ZDT is een prominent kader om het menselijk gedrag te ontrafelen (Kersey & Spray, 2013). Dat kader werd de afgelopen veertig jaar op basis van wetenschappelijk onderzoek ontwikkeld en toegepast in talrijke levensdomeinen (bv. onderwijs), dat inzicht kan geven in het helpen om werknemers optimaal te laten functioneren op het werk. Recent is deze theorie ook geïntroduceerd in de arbeidscontext en is haar bruikbaarheid empirisch aangetoond. Deci en Ryan (2000) zien motivatie als een multidimensionaal construct en omvat drie globale types: intrinsieke motivatie, extrinsieke motivatie en amotivatie. Intrinsieke motivatie verwijst naar het uitvoeren van een activiteit dat tegemoet komt aan de behoeften van een individu. Bij extrinsieke motivatie daarentegen, wordt een taak uitgevoerd omwille van een uitkomst die buiten de activiteit gelegen is. Niet de inhoud van een taak, maar wel de uitkomsten van een taak vormen hierbij de belangrijkste bron van motivatie (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, & Lens, 2009). Terwijl amotivatie geconceptualiseerd wordt als het gebrek aan (autonome en gecontroleerde) motivatie (Gagne & Deci, 2005; Spittle & Spittle, 2014). Wat wil zeggen dat gedemotiveerd gedrag zal voorkomen wanneer (het resultaat van) een taak de behoefte van een individu niet kan bevredigen (Van de Broeck et al., 2009; Spittle & Spittle, 2014).

Werkomgevingen die autonomie, competentie en verbondenheid belemmeren kunnen zo gedemotiveerd gedrag bevorderen, waardoor het negatieve effecten zal hebben op de prestaties (Deci & Ryan, 2000; Gagne & Deci, 2005).

Bovendien trachten onderzoekers in diverse studies 'lerarenmotivatie' te conceptualiseren. In dit onderzoek wordt 'lerarenmotivatie' geconceptualiseerd a.d.h.v. vier componenten (Leithwood et al., 2002; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijsel, 2011; Kersey & Spray, 2013):

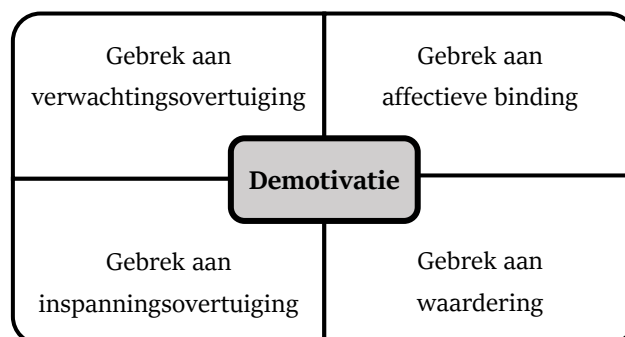
- (1) Waarde component (doelen): de mate waarin een leerkracht de toegewezen taken relevant en betekenisvol vindt. Wanneer de organisatiedoelen (taken) al dan niet overeenstemmen met de individuele doelen zal dat de prestaties van leerkrachten beïnvloeden.
- (2) Affectieve component (interesse): de mate waarin een leerkracht zich emotioneel gebonden voelt aan bepaalde taken. Leerkrachten die zich positief voelen t.o.v. een taak zullen bijvoorbeeld opzoek gaan naar oplossingen om hun klaspraktijk te verbeteren.
- (3) Inspanningscomponent (energie): de mate waarin een leerkracht bereidwillig is inspanningen te leveren om de toegewezen taken uit te voeren. De hoeveelheid energie die leerkrachten hebben t.a.v. een taak beïnvloed tevens de prestatie.
- (4) Verwachtingscomponent (zelfeffectiviteit): de mate waarin een leerkracht overtuigd is van zijn eigen kunnen om de toegewezen taken te volbrengen. Wanneer leerkrachten al dan niet geloven in hun capaciteiten zal dat de verwezenlijking van de taak beïnvloeden.

2.1.2 Demotivatie en gedemotiveerd gedrag

Demotivatie is een verschijnsel dat vanuit verschillende invalshoeken bekeken kan worden (zie Figuur 1). Het waarneembaar gedemotiveerd gedrag (bv. extra werk weigeren) kan gerelateerd worden aan één of meerdere dimensies van demotivatie. Kersey en Spray (2013) menen dat demotivatie vier componenten bevat:

- (1) Gebrek aan waardering: hoe weinig leerkrachten waarde hechten aan een taak.
- (2) Gebrek aan affectieve binding: hoe oninteressant leerkrachten een taak vinden.
- (3) Gebrek aan inspanningsovertuiging: hoe weinig leerkrachten bereid zijn inspanningen te leveren voor een taak.
- (4) Gebrek aan verwachtingsovertuiging: hoe zwak leerkrachten overtuigd zijn om een taak op een succesvolle manier uit te voeren.

Om demotivatie aan te pakken is het vaststellen daarvan noodzakelijk. Het is duidelijk dat ‘gebrek aan inspanningsovertuiging’ het meest waarneembare dimensie is, waardoor schoolleiders deze dimensie snel zullen associëren met demotivatie. Wel is demotivatie niet eenvoudig identificeerbaar door alleen te observeren (Kersey & Spray, 2013). Daardoor zijn andere (hoofd)strategieën noodzakelijk om het vast te kunnen stellen (zie sectie 2.3).



Figuur 1. Componenten van demotivatie.

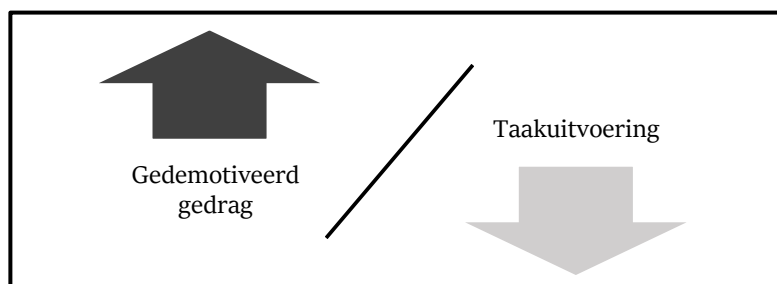
Concreet manifesteert demotivatie zich bij leerkrachten in het niet willen participeren aan een activiteit en/of het moeite niet doen om het gewenst gedrag te vertonen (Deci en Ryan, 2000). Leerkrachten kunnen ook gedragingen vertonen van incompetentie, geleerde hulpeloosheid en een onvermogen om de activiteit te waarderen (Kersey en Spray, 2013). Bovendien is demotivatie een toestand waarin mensen niet de intentie hebben om het doelgedrag te uiten. Pisoňová (2017) geeft in haar onderzoek aan dat demotivatie zich uit in onvervulde taken, geen zin hebben om te zoeken naar efficiënte werkmethoden, absenteïsme, ontrouw vertonen, weigering van extra werk, niet accepteren van noodzakelijke wijzigingen en negeren van hulpverzoeken. Verswijvel, Vanthournout, Gijbels, Van den Bossche en Sprangers (2016) beweren dat gedemotiveerde leerkrachten zich zo weinig mogelijk willen inzetten en voeren liever geen (extra) opdrachten uit. Vervolgens uit gedemotiveerd gedrag volgens aantal schoolleiders basisonderwijs zich in lage betrokkenheid of gelatenheid t.a.v. een klas- of schoolopdracht. (Van Den Ouweland et al., 2016). Tot slot kunnen gedemotiveerde leerkrachten luiheid vertonen, te laat komen, niet willen deelnemen aan voorbereidingen van evenementen op school, vaak s 'ochtends bellen om ziek te melden en lessen niet goed voorbereiden en uitvoeren (Bowen, 2000; Yariv, 2004).

Steunend op deze bevindingen komen we tot de gedragingen die gedemotiveerde leerkrachten kunnen vertonen (zie Tabel 1).

Tabel 1
Gedragingen van Gedemotiveerde Leerkrachten

• Niet willen participeren	• Ontrouw vertonen
• (Extra) werk weigeren	• (Nieuwe) wijzigingen weigeren
• Lage betrokkenheid	• Slechte prestaties
• Absenteïsme	• Passiviteit en luiheid
• Gebrek aan intentionele actie	• Vaak te laat komen
• Hulpverzoeken weigeren	• Lessen niet/oppervlakkig voorbereiden

Tot slot blijkt uit een onderzoek dat gedemotiveerd gedrag geassocieerd wordt met slechte prestaties (Deci en Ryan, 2000), het laagste niveau van zelfdeterminatie, passiviteit (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Gagne & Deci, 2005), negatieve uitkomsten en weinig gevoelscontrole over het gedrag (Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000). Er is dus een negatief verband tussen het gedemotiveerd gedrag en de uitvoering van een taak. Dit verband wordt in Figuur 2 gevisualiseerd (Gorozidis & Papaioannou, 2014; Gagne & Deci, 2005).



Figuur 2. Relatie tussen gedemotiveerd gedrag en taakuitvoering.

2.1.3 Motivatietheorieën

Het is relevant voor dit onderzoek om te weten hoe verschillende motivatietheorieën het verschijnsel ‘(de)motivatie’ conceptualiseren en de beweegredenen van mensen verklaren.

Herzberg maakt een onderscheid tussen motiverende factoren en hygiënefactoren. Motiverende factoren (zoals erkenning, verantwoordelijkheid, vooruitzichten en groei) zijn taakgerelateerde factoren die kunnen bijdragen aan werktevredenheid, waardoor de motivatie van een medewerker zal verhogen. Tegelijk wanneer deze factoren niet aanwezig zijn bij het uitvoeren van een taak zal dat niet per se leiden tot werkontevredenheid. Terwijl hygiënefactoren (zoals bedrijfsbeleid, toezicht, de relatie met de leidinggevende, werkomstandigheden, salaris en relatie met collega's) zijn omgevingsgerelateerde factoren die kunnen bijdragen aan het voorkomen van werkontevredenheid, waardoor gedemotiveerd gedrag zich niet zal voordoen (Herzberg, 1987). Luidens Herzberg kan men gedemotiveerd gedrag vermijden door enerzijds rekening te houden met hygiënefactoren en anderzijds gebruik te maken van motiverende factoren om gemotiveerd gedrag te stimuleren.

Miller en McClelland (zoals geciteerd in Tissen & Deprez (2005)) stellen vast dat sommige dieperliggende motieven (prestatiemotief, machtsmotief, hechtingsmotief en vermijdingsmotief) van mensen bepalend zijn voor hun motivatie en gedrag. Volgens deze theorie komen mensen in beweging omdat ze iets willen bereiken (prestatiemotief) of andere mensen willen sturen en beïnvloeden (machtsmotief). Terwijl sommige mensen zich meer willen aansluiten bij een groep (hechtingsmotief). Het kan ook zijn dat mensen door faalangst onveilige situaties ontlopen (vermijdingsmotief). Door in dialoog te gaan met een leerkracht kan men zicht krijgen op de onderliggende motieven (Van den Heuvel et al., 2012) om daarop in te spelen en zo demotivatie te vermijden.

De hiervoor beschreven motivatietheorieën veronderstellen dat motivatie een stabiel verschijnsel is. Terwijl de motivatietheorie van Vroom juist de nadruk legt op het proces van motivatie. Vroom meent dat motivatie afhankelijk is van het geloof in eigen kunnen (om een taak uit te voeren) en het al dan niet zal leiden tot de verwachte opbrengst (Tissen & Deprez, 2005). Mensen zijn gemotiveerd om taken uit te voeren als ze erin slagen te bereiken wat ze van hun inspanning verwachten te bereiken (Addison & Brundrett, 2008). Wanneer een leerkracht lage verwachtingen heeft tegenover de gewenste opbrengsten van een bepaalde taak of een lage waarde toeschrijft aan die taak, zal dat leiden volgens Vroom tot gedemotiveerd gedrag dat een invloed zal hebben op de prestaties.

Bandura's goal setting theorie en Skinner's behavior modification theorie hebben een andere kijk op motivatie. Ze menen dat leerkrachten gemotiveerd kunnen worden door duidelijke, waardevolle en geaccepteerde doelen te stellen. Alsook door het geven van feedback (Leithwood et al., 2002; Tissen & Deprez, 2005). Leerkrachten geraken gedemotiveerd indien doelstellingen en feedback ontbreken. Tevens wanneer de organisatiedoelen niet overeenstemmen met de persoonlijke doelen van leerkrachten.

Deci's cognitieve evaluatietheorie stelt dat mensen naar competentie streven. Wanneer leerkrachten niet de mogelijkheid krijgen om zich te professionaliseren kan dat leiden tot demotivatie. Tot slot het taakkenmerkenmodel van Hackman en Oldman beweert dat mensen meer voor hun werk gemotiveerd worden als ze er persoonlijk verantwoordelijk voor zijn, hun werk zinvol achten en zicht hebben op de bereikte resultaten. De job moet zo optimaal mogelijk ontworpen worden door rekening te houden met deze factoren (Gagne & Deci, 2005). Hieruit kunnen we afleiden dat leerkrachten gedemotiveerd kunnen raken wanneer geen aandacht wordt gegeven in een organisatie (school) aan autonomie, competentie en variatie.

De belangrijkste kritiek op deze motivatietheorieën is dat deze in essentie allemaal hun oorsprong vinden in de industriële economie en samenleving (Tissen & Deprez, 2005). Bovendien stellen we vast dat opvattingen over hoe werknemers gemotiveerd moeten worden in de loop van de jaren 1900 tot heden veranderd zijn. Van prestatieperspectief naar persoonperspectief terugkerend naar persoongericht prestatieperspectief (hybride perspectief). Werknemers hebben door de tijd heen andere behoeften en drijfveren ontwikkeld om te (blijven) werken (Van den Heuvel et al., 2012). Anders gezegd, motivatietheorieën zijn tijds- en contextafhankelijk.

Kortom, we constateren dat elke motivatietheorie nadruk legt op bepaalde factoren dat het gedrag positief zou kunnen beïnvloeden. Hieronder een samenvatting van de kernconcepten van de verschillende motivatietheorieën (zie Tabel 2).

Tabel 2

Kernconcepten van Motivatietheorieën

• Autonomie	• Motieven
• Verbondenheid	• Verwachtingen
• Competentie	• Opbrengsten
• Taakkenmerken	• Verantwoordelijkheid
• Omgevingskenmerken	• Zinvolheid
• Doelstellen	• Variatie

Na de uiteenzetting over in wat gedemotiveerd gedrag zich kan uiten, met wat het geassocieerd en hoe het verklaard kan worden, rijst de vraag: hoe kunnen (effectieve) schoolleiders omgaan met gedemotiveerde leerkrachten? Om daarop een antwoord te kunnen geven zullen we eerst onderzoeken hoe (school)leiderschap geconceptualiseerd kan worden, hoe effectief de schoolleiders basisonderwijs in Vlaanderen op schoolleiderschap scoren en welke invloed dat heeft op de lerarenmotivatie.

2.2 Effectief schoolleiderschap

Hoy en Miskel (2012) omschrijven leiderschap als een sociaal proces dat doelgericht gedrag bij individuen of groepen bewerkstelligt. Een leidinggevende zou het vermogen moeten hebben om het gedrag van individuen en teams te kunnen beïnvloeden. Leiderschap wordt als essentieel gezien om de kwaliteit van een school te kunnen verbeteren. Studies uitgevoerd in verschillende landen en in verschillende schoolcontexten hebben aangetoond dat leiderschap een sterke impact heeft op het veiligstellen van veranderingen op schoolniveau (Harris, 2002). Effectieve schoolleiders dragen bij aan coöperatieve, ondersteunende en productieve schoolculturen (Dantley, 1990).

Effectieve schoolleiders zijn bewust van hoe de individuele behoeften van leerkrachten kunnen variëren (Harris, 2002). Bovendien spelen ze een sleutelrol in het schoolmanagement om het werk efficiënter en effectiever te laten verlopen. Een belangrijke taak voor schoolleiders is leerkrachten aanmoedigen zodat de toegewezen taken naar gewenst uitgevoerd worden. Dit vereist zowel kunde als wetenschap in de lerarenmotivatie. Bovendien zijn effectieve schoolleiders instaat strategieën te creëren die de motivatie van leerkrachten bevorderen (Pasathang, Tesaputa, & Sataphonwong, 2016). Daarnaast geven Addison en Brundrett (2008) aan dat inzicht hebben in wat leerkrachten motiveert (of beter demotiveert) essentieel is in alle onderwijsniveaus. Effectieve schoolleiders

hebben niet alleen inzicht in wat leerkrachten motiveert, maar ze zijn ook in staat om motiverende strategieën te hanteren (zie sectie 2.3).

Effectieve schoolleiders zijn ervan bewust dat niet elke leerkracht op dezelfde manier gemotiveerd kan worden. Op een gelijke manier leerkrachten motiveren kan een negatieve invloed hebben op de motivatie en vervolgens op de prestaties van leerkrachten (Ströh, 2001). Bovendien houden ze zoveel mogelijk rekening met de taakinteresses van leerkrachten.

Daarnaast zijn leerkrachten professionals. Een Professional zal voor zijn betrokkenheid naast materiële beloningen ook sociale en psychologische beloningen wensen (Smetsers, 2007). Schoolleiders dienen zich te realiseren dat professionals niet alleen autonomie wensen, maar tevens dat hun werk uitstekend is geregeld en van goede arbeidsvoorwaarden is voorzien.

Uit Talis-onderzoek blijkt dat Vlaamse schoolleiders basisonderwijs statistisch significant lager scoren op voorbereiding van schoolleiderschap i.v.m. hun internationale collega's. Zowel het opleidingsniveau als het volgen van een opleiding onderwijskundig leiderschap ligt in Vlaanderen lager dan het TALIS-gemiddelde. Deze conclusie wordt verklaard doordat schoolleiders basisonderwijs vaak gerekruteerd worden uit de lerarenpopulatie (Deneire, Vanhoof, Faddar, & Van Petegem, 2013). Tevens scoren schoolleiders in Vlaanderen gemiddeld lager in verhouding met andere landen in effectief leidinggeven. Uit TALIS-onderzoek blijkt dat Vlaanderen steeds significant lager scoort dan het TALIS-gemiddelde op de genomen acties om de kerntaak (het lesgeven) van leerkrachten te verbeteren.

Tot slot wordt uit het onderzoek van Addison en Brundrett (2008) geconstateerd dat zwakke leiderschapskwaliteit en elementen (schoolfactoren) waarover de schoolleider (bv. klasgrootte, zware werklust, slecht gedrag van leerlingen, onvoldoende feedback en inspanningen die niet erkend worden) een aanzienlijke mate van invloed kan uitoefenen, en het niet professioneel aanpak als oorzaak gezien kan worden in het demotiveren van leerkrachten.

2.3 Omgaan met gedemotiveerde leerkrachten

Motiveren is een essentiële taak van de schoolleiding. Het is een manier om mensen efficiënter en effectiever te maken om de doelstellingen van een organisatie (school) te bereiken. Daarom is het herkennen van behoeften in elke leerkracht noodzakelijk.

Schoolleiders hanteren verschillende strategieën om het gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten te detecteren. Ze voeren functioneringsgesprekken, gebruiken verschillende onderzoekstechnieken (bv. interviews), nemen deel aan klasobservaties, brengen de prestaties van leerkrachten in kaart, krijgen informatie van leerlingen, ouders of collega's en houden gedemotiveerde leerkrachten onder permanente supervisie (Blase & Blase, 2000; Van den Heuvel et al., 2012; Tillema, 2012; Yariv & Kass, 2017; Deneire et al., 2013).

Naast het vaststellen van het gedemotiveerd gedrag is het bieden van keuzes volgens Bowen (2000) een krachtige formule om de motivatie van leerkrachten te beïnvloeden. Daarnaast kunnen waarderen, doelstellen en complimenten geven daarbij helpen. Bovendien kunnen schoolleiders de motivatie van leerkrachten bevorderen door strategieën te hanteren zoals successen vieren op de werkplek, vage en ondubbelzinnige instructies te vermijden, adequate en duurzame feedback te geven, effectief te communiceren, participatie in besluitvormingen te verhogen, positieve prestaties te belonen, goede relaties op te bouwen, posities anders in te richten (bv. zorgen voor kleine klassen)

of leerkrachten van posities te veranderen en het zelfbeeld van leerkrachten te verbeteren (Ströh, 2001; Schaufeli & Van Rhenen, 2006; Van den Heuvel et al., 2012).

Daarenboven hanteren schoolleiders volgens Blase & Blase (2000) strategieën die een positief effect hebben op de lerarenmotivatie. Ze geven suggesties, doen aan modelleren, voeren onderzoeken uit, vragen naar advies en spreken lof uit. Schaufeli en Van Rhenen (2006) voegen daaraan toe dat schoolleiders voor afwisseling in het werk zorgen en leer- en loopbaanmogelijkheden bieden. Zo geraken leerkrachten gemotiveerd en ontwikkelen ze een positieve houding t.o.v. de organisatie.

Vervolgens blijkt uit onderzoek van Harris (2002) dat schoolleiders strategieën gebruiken zoals het geven van ontwikkelingskansen en professionele autonomie. Vervolgens kunnen schoolleiders gedemotiveerde leerkrachten ondersteunen door te zorgen voor kleine klassen, benodigd materiaal te voorzien, te coachen, en uitgevoerde prestaties te appreciëren (Nosheen & Hina, 2015). Een bijkomend aandachtspunt voor schoolleiders is het kunnen omgaan met leerkrachten die een negatieve werkhouding hebben of niet bereid zijn om extra inspanningen te verrichten. Hiervoor zijn intrinsieke motivatiefactoren nodig zoals erkenning, persoonlijke groei en verantwoordelijkheid (De Prins, Brouwers, & Maloens, 2007).

Daarnaast beweren Van den Heuvel et al. (2012) dat doelen stellen, successen vieren, ondersteunen, in dialoog gaan met gedemotiveerde leerkrachten en maatwerkafspraken maken (deze afspraken zijn niet standaard, maar zijn afgestemd op de specifieke behoeften en wensen van een leerkracht) effectieve strategieën zijn om gedemotiveerd gedrag aan te pakken. Tevens hebben Rawat, Khugshal en Chaubey (2015) aangetoond dat diverse motivatiepraktijken zoals taakvereenvoudiging, jobrotatie, jobverrijking, beloning, autonomie, erkenning, duidelijke werkverantwoordelijkheden, opleidingsmogelijkheden, loopbaanontwikkeling en werkzekerheid een sterke invloed hebben op het verbeteren van medewerkersprestaties.

Tot slot kan men de opgesomde strategieën samenbrengen tot vijf hoofdstrategieën die schoolleiders hanteren indien leerkrachten ineffectief presteren (Yariv en Kass, 2017): (1) informatie verzamelen en voorbereiden van interventie (exploreren), (2) aanmoedigen, ondersteunen en helpen (assisteren), (3) rollen en posities veranderen (compenseren), (4) dreigen en sanctioneren (confronteren) en (5) tolereren van gedemotiveerd gedrag (vermijden).

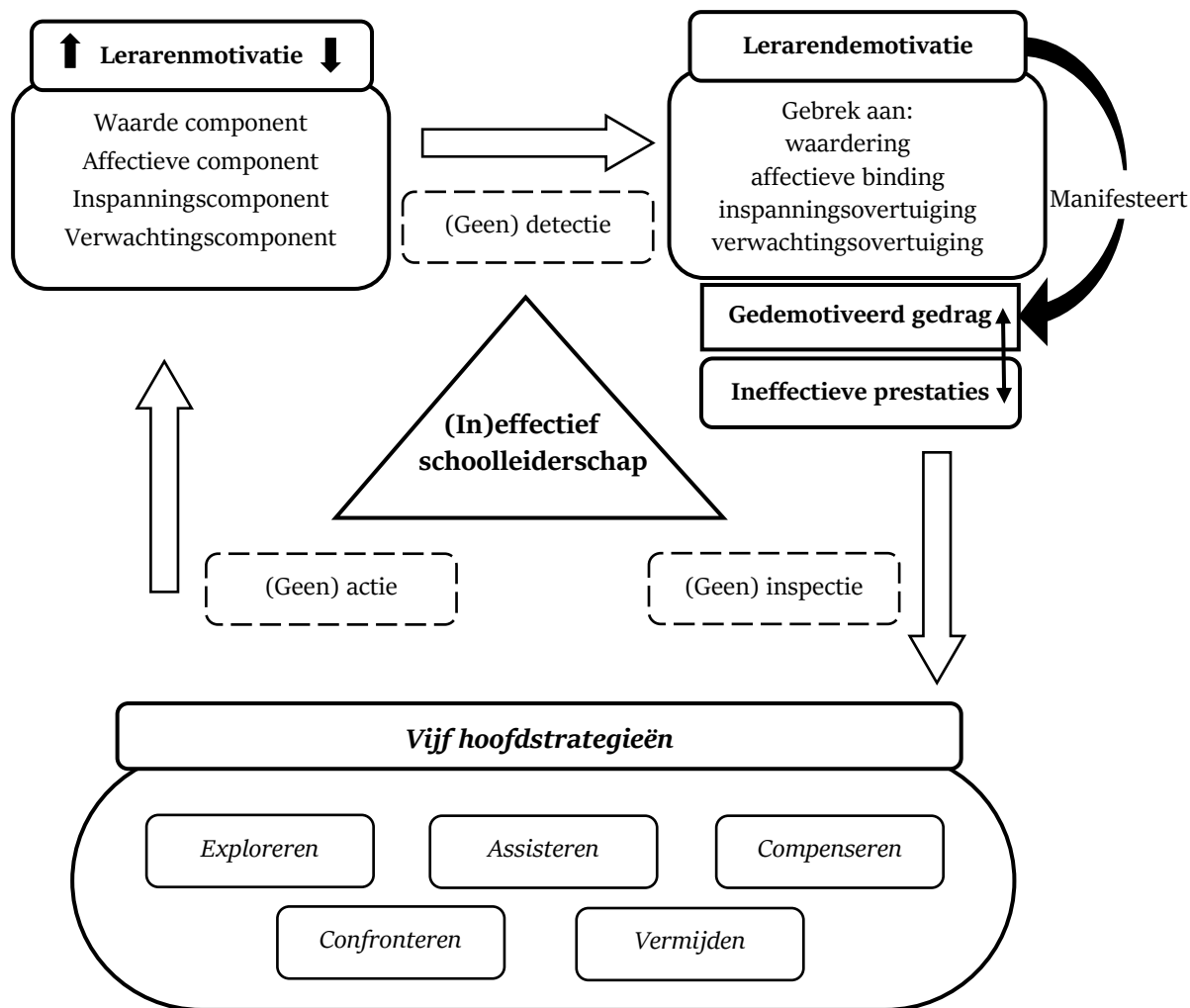
Steunend op deze bevindingen komen we tot de gehanteerde (hoofd)strategieën door schoolleiders om gedemotiveerde leerkrachten aan te pakken (zie Tabel 3).

Tabel 3
Gehanteerde Strategieën door Schoolleiders

Vijf hoofdstrategieën				
<i>Exploreren</i>	<i>Assisteren</i>	<i>Compenseren</i>	<i>Confronteren</i>	<i>Vermijden</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Klasobservaties • Functionerings-gesprekken • Onderzoeks-technieken • Informele observaties • Permanent openstaan voor (informele) gesprekken • Informatie krijgen van leerlingen, ouders en/of andere leerkrachten • Permanente toezicht • Prestaties in kaart brengen 	<ul style="list-style-type: none"> • Luisterende oor bieden • In dialoog gaan • Keuzes, (ontwikkelings) kansen/ autonomie bieden • Erkennen/ waarderen • Effectief communiceren • Successen erkennen/vieren • Feedback geven • Complimenten geven/ aanmoedigen • Prijzen • Zelfbeeld verbeteren • Jobverrijking • (im)materieel belonen • Deadlines/ doelenstellen • Ideeën (oplossingen) van lkt gebruiken 	<ul style="list-style-type: none"> • Afwisseling van werk • Posities reorganiseren • Zorgen voor kleine klassen • Taak vereenvoudigen 	<ul style="list-style-type: none"> • Overbrengen • Ontslagen • Destructieve kritiek geven • Berispen 	<ul style="list-style-type: none"> • Geen actie nemen • Negeren • Ontwijken

Kortom, kunnen omgaan met gedemotiveerde leerkrachten met als doel de prestaties te verbeteren is elementair (Yariv & Kass, 2017). Schoolleiders zouden in eerste plaats positieve maatregelen (strategieën) hanteren. Indien men vaststelt dat het gedrag van een leerkracht niet verbetert, zou men dan kunnen overschakelen naar formele sancties, zoals een leerkracht naar een andere school overbrengen of een ontslagprocedure inleiden (Yariv & Kass, 2017).

Hieronder presenteren we het conceptueel model (zie Figuur 3) dat een samenvattend overzicht geeft van de literatuurstudie en de samenhang tussen de verschillende paragrafen (concepten).



Figuur 3. Conceptueel model met componenten van lerarenmotivatie, lerarendemotivatie en gehanteerde hoofdstrategieën door een schoolleider.

Nu we dit weten, willen we in deze studie nagaan welk gedrag gedemotiveerde leerkrachten vertonen en hoe schoolleiders basisonderwijs daarmee omgaan in een Vlaamse context.

3. Methodologie

Het doel van dit beschrijvend onderzoek is het fenomeen gedemotiveerde leerkrachten in het Vlaamse basisonderwijs in kaart te brengen vanuit het perspectief van de schoolleider. Concreet gaan we voor de Vlaamse basisscholen na:

- Welk gedrag vertonen gedemotiveerde leerkrachten volgens de schoolleiders?
- Welke strategieën hanteren de schoolleiders om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken?

3.1 Onderzoeksmethode

Kwalitatief onderzoek kent volgens Mortelmans (2011) viertal grondvormen. In dit onderzoek opteren we voor een kwalitatieve survey met diepte-interviews. De onderzoeksvragen worden beantwoord a.d.h.v. een semi-gestructureerd interview. Het voordeel daarvan is standaardisering over de verschillende respondenten heen (Mortelmans, 2013). Tegelijk laat de semi-gestructureerdheid van het interview openheid toe waarop de interviewer niet voorbereid is of kan zijn (Donche & De Maeyer, 2016). Bovendien wordt beroep gedaan op semi-gestructureerd interview als onderzoeksmethode omdat het best geplaatst is om diepgaand inzicht te verwerven in het fenomeen (Mortelmans, 2011). In deze studie tracht men tot inzichten te komen waar tot nu toe beperkt onderzoek is gedaan naar hoe Vlaamse schoolleiders omgaan met gedemotiveerde leerkrachten basisonderwijs (Mortelmans, 2013). Daarnaast stelt het semi-gestructureerd interview de respondenten (schoolleiders) in staat hoe zij situaties binnen hun omgeving ervaren en op basis daarvan hun ervaringen expliciteren (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Het fenomeen wordt dus benaderd vanuit de leefwereld van de respondenten zelf (Mortelmans, 2011).

3.2 Respondenten

3.2.1 Selectie

Aangezien dit onderzoek een kwalitatief onderzoek is, heeft men de selectie beperkt tot respondenten vanuit de provincie Antwerpen. Die keuze werd gemaakt wegens praktische haalbaarheid en bereikbaarheid. De respondenten werden via e-mail uitgenodigd om deel te nemen aan het onderzoek. Vervolgens werden de respondenten die ingestemd hebben om deel te nemen aan het onderzoek, geordend en geselecteerd door middel van purposive sampling o.b.v. drie kenmerken: ervaring, onderwijsnet en onderwijskoepel. Met deze sample techniek beoogt men zo groot mogelijke variatie tussen respondenten (Zwieten & Willems, 2004). De bedoeling van dit onderzoek is niet om antwoorden te geven die generaliseerbaar zijn naar de populatie toe, maar eerder processen in diepte te begrijpen om een antwoord te krijgen op de probleemstelling (Mortelmans, 2013).

3.2.2 Beschrijving

De 12 respondenten zijn allen schoolleider van een (gewone) basisschool in Antwerpen. De respondentengroep bestaat uit mannen (n=7) en vrouwen (n=5), met een leeftijd variërend tussen 37 en 60 jaar. Hun ervaring in het (huidige) directieambt verschilt van 1 tot 22 jaar. De respondenten zijn te werk gesteld in het gemeenschapsonderwijs (GO), het gesubsidieerd officieel onderwijs (GOO)

of het gesubsidieerd vrij onderwijs (GVO), binnen de volgende onderwijskoepels: Katholiek Onderwijs Vlaanderen (KOV), Gemeenschapsonderwijs (GO!), Onderwijskoepel van Steden en Gemeenten vzw (OVSG), Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen (FOPEM) of Federatie Steinerscholen (FS). Een overzicht van de respondentenkenmerken worden hieronder weergegeven (zie Tabel 4). Met getallen tussen haakjes wordt verwezen naar de ervaring die de respondent heeft opgedaan in een andere leidinggevende functie binnen of buiten de onderwijssector.

Tabel 4

Respondentenkenmerken

	Geslacht	Leeftijd	Ervaring	Onderwijsnet	Onderwijskoepel
Respondent 1	man	55	22	GVO	KOV
Respondent 2	man	37	9	GO	GO!
Respondent 3	man	55	18	GO	GO!
Respondent 4	vrouw	37	7	GOO	OVSG
Respondent 5	man	44	9	GO	GO!
Respondent 6	vrouw	39	7	GOO	OVSG
Respondent 7	vrouw	44	5	GVO	KOV
Respondent 8	man	60	5 (+ 20)	GOO	OVSG
Respondent 9	man	51	7	GVO	FOPEM
Respondent 10	man	42	5	GVO	KOV
Respondent 11	vrouw	49	2 (+ 12)	GO	GO! (Freinet)
Respondent 12	vrouw	39	1 (+ 2)	GVO	FS

3.3 Dataverzameling

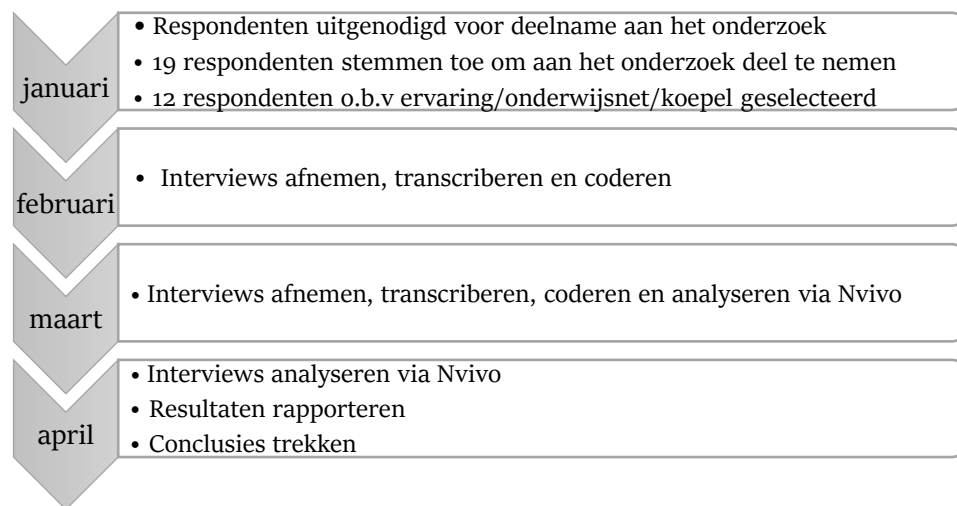
3.3.1 Instrument

De data is verzameld a.d.h.v. semi-gestructureerde interviews. Het kan zijn dat tijdens het interview irrelevante informatie wordt gegeven door de respondent. Om die problematiek te minimaliseren zal er gebruik gemaakt worden van een interviewleidraad. De bedoeling is om het gesprek in goede banen te leiden en duidelijke antwoorden te krijgen op de onderzoeksvragen. De topics van de interviewleidraad wordt gevormd o.b.v. het theoretisch kader. De volgende criteria werd in acht genomen bij het formuleren van de interviewvragen: de vragen zijn opgesteld in natuurlijke taal, op het niveau van respondenten, transparant, gemakkelijk, kort, open en unidimensioneel (Donche & De Maeyer, 2016).

3.3.2 Procedure

De respondenten werden eerst benaderd via een e-mailbericht. Het onderzoeksdoel wordt daarin duidelijk omschreven. Het e-mailbericht werd doorgestuurd naar zoveel mogelijk schoolleiders basisonderwijs in Antwerpen. Hiervoor is een lijst (Excelbestand) gebruikt die terug te vinden is op

de website van Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. 19 respondenten hebben toegestemd om deel te nemen aan het onderzoek. 12 (+ 1 pilootstudie) respondenten werden geselecteerd o.b.v. aantal jaar ervaring, onderwijsnet en onderwijskoepel. De bedoeling was eerder om rijke en diverse informatie te vergaren dan het vergelijken tussen respondenten. De interviews werden middels een interviewleidraad (zie Bijlage 9.1) afgenomen op de scholen zelf gedurende twee maanden (februari en maart). Van elk interview werd een audio opname gemaakt. De interviews werden verbatim uitgeschreven. De data werd zowel deductief als inductief geanalyseerd. Een samenvattend overzicht wordt hieronder in Figuur 4 weergegeven.



Figuur 4. Procedure van het onderzoek.

3.4 Data-analyse

Van elk interview is een audio-opname gemaakt en getranscribeerd. Het codeerwerk is uitgevoerd door middel van het softwarepakket QSR Nvivo11 (Mortelmans, 2011). De analyse vertrekt vanuit een a-priori-benadering, gebruikmakend van de codeboom die opgesteld werd o.b.v. het theoretisch kader. Via een cyclisch vergelijkend en toetsend proces van de data wordt de codeboom aangepast en verfijnd. De verzamelde data is zowel deductief als inductief geanalyseerd (Mortelmans, 2013).

3.5 Methodologische kwaliteit

Volgens Mortelmans (2013) is betrouwbaarheid essentieel om tot valide resultaten te komen. Wel wordt niet verwacht van een kwalitatieve studie reproduceerbaar te zijn. Door een gedetailleerde beschrijving van het onderzoeksproces kan men wel de externe betrouwbaarheid van het onderzoek garanderen. Terwijl men de interne betrouwbaarheid kan aantonen door toegang te geven aan andere onderzoekers om het onderzoeksproces te controleren. Aangezien de anonimiteit van dit onderzoek gegarandeerd wordt, zal voor externen de interviewleidraad, de codeboom en een voorbeeldinterview vrijgegeven worden. Daarnaast zal men trachten de interpretaties te laten overeenstemmen en diepgang te bereiken met de verzamelde gegevens om (interne) validiteit te waarborgen (Mortelmans, 2013). Vervolgens wordt duidelijk geëxpliciteerd (zoals hierboven beschreven) hoe data gecodeerd zal worden. Tot slot zal men een pilootstudie uitvoeren om de begripsvaliditeit te verhogen.

4. Resultaten

Onderzoeksvraag 1: Welk gedrag vertonen gedemotiveerde leerkrachten volgens de schoolleiders?

4.1 Omschrijving van een gedemotiveerde leerkracht

Schoolleiders beweren dat demotivatie een complex fenomeen dat moeilijk te omschrijven is. Dit blijkt uit de vraag naar de omschrijving van een gedemotiveerde leerkracht. Bovendien vinden de schoolleiders het niet eenvoudig om demotivatie bij leerkrachten te herkennen en vast te stellen.

“Als extern, ik bedoel als buitenstaander (dus als schoolleider) is da heel moeilijk te achterhalen das heel moeilijk te omschrijven en soms ook moeilijk te achterhalen (...) Dus moet vooral van de persoon zelf een beetje de signalen krijgen (...) Ja (demotivatie) das heel diffuus.” [Respondent 8, 21-31]

Daarnaast gebruiken verschillende schoolleiders in hun omschrijving van demotivatie één of twee componenten. De meeste schoolleiders definiëren demotivatie als een gebrek aan bekwaamheidsovertuiging. Dus het twijfelen aan eigen kunnen komt het sterkst naar boven i.v.m. de andere componenten (zie Figuur 5).

“Die (was) super onzeker over haar eigen en dan zij spiegelde zich altijd aan die twee ervaren leerkrachten van de lagere school waardoor zij altijd het gevoel had van hoe da ik da hier ook doe dat is nooit goe genoeg. Dus die geraakte heel gedemotiveerd.” [Respondent 6, 257-260]

Andere schoolleiders zien demotivatie als een gebrek aan inspanningsovertuiging. Men vindt een leerkracht gedemotiveerd indien hij of zij geen energie meer heeft en vindt, waardoor het uitstelgedrag opvallend wordt. Een gedemotiveerde leerkracht mist volgens hun werkkraft en fut. Het is ook zo dat een aantal schoolleiders de component gebrek aan energie en zelfeffectiviteit simultaan gebruiken om aan te geven wat demotivatie inhoudt.

“Gedemotiveerde leerkracht is een leerkracht die niet meer de energie heeft om innovatief te zijn zich aan te passen aan veranderde werkomstandigheden en bijgevolg dat op zijn leerling direct of indirect uitwerkt.” [Respondent 3, 19-21]

Terwijl sommige schoolleiders meer de focus leggen op het gebrek aan affectieve binding met het schoolgebeuren of bepaalde taken. Ze beschouwen een leerkracht die gedemotiveerd is, iemand die lusteloos kan zijn en dagelijks het werk tegen zijn zin aanvat. Een schoolleider geeft duidelijk aan wanneer demotivatie ontstaat o.b.v. emotie het al een stukje moeilijker wordt om het te kunnen oplossen.

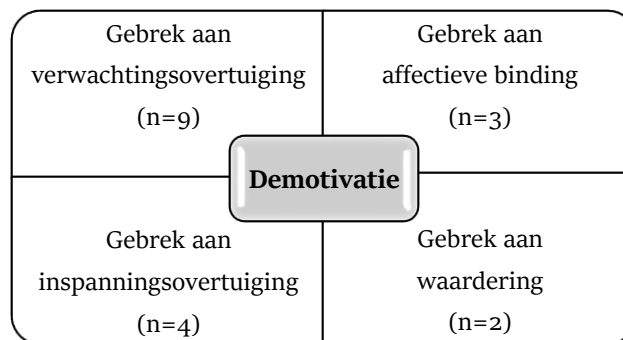
“Men geeft de indruk van mij interesseert da ni zo haar/zijn gedrag veranderd daar ni in en je hebt herhaaldelijk opmerkingen te geven das toch bij mij een groot signaal (van demotivatie).” [Respondent 2, 102-104]

Ten slotte omschrijven twee schoolleiders demotivatie als een gebrek hebben aan waardering voor een taak of functie. Dit komt volgens hun omdat taken die leerkrachten (moeten) uitvoeren verschillend van aard zijn, zoals een klasfunctie versus een beleidsfunctie. Het kan zijn dat wat leerkrachten effectief willen uitvoeren niet overeenstemt met de taken die ze (moeten) uitvoeren.

Daarbij geven ze aan dat wanneer een leerkracht uitdrukkelijk vraagt om een bepaalde functie te bekleden en de aanvraag geweigerd wordt, men op die manier demotivatie aanwakkert.

“Heel veel hangt van context (functie) af al dan ni klas willen doen of zorg of AN of 1ste leerjaar 6de leerjaar, dat zijn allemaal verschillende taken die toch allemaal een specifieke aanpak nodig hebben en ni iedereen voelt zich (daar) thuis.” [Respondent 7, 102-104]

Hieronder zal men de componenten van demotivatie schematisch voorstellen. Deze is opgesteld o.b.v. de codeboom (zie Bijlage 9.3).



Figuur 5. Empirisch model weergeeft de componenten van demotivatie.

4.2 Gedragingen van een gedemotiveerde leerkracht

4.2.1 Systematisch klagen

Elf schoolleiders zien klagen en zagen als een gedrag dat gedemotiveerde leerkrachten vertonen. Gedemotiveerde leerkrachten klagen over van alles: de klassfeer, de leerlingen, een veranderingsproces dat schoolleiders teweeg willen brengen of zelfs over dagdagelijkse zaken in de leraarskamer. Ze bekritisieren, becommentariëren en stellen verschillende zaken in een negatief daglicht zonder (actief) naar oplossingen te zoeken.

“Tis altijd een gezaag en geklaag. Eeuh van eerste moment das ze binnen komen in de leraarskamer tot dat ze s ’avonds naar huis gaan (...) Ik zeg het zagen en klagen en alles is ni goed en de koffie in de leraarskamer is slecht.” [Respondent 5, 43-45]

4.2.2 (Extra) taken niet (willen) uitvoeren

Tien schoolleiders geven aan dat gedemotiveerde leerkrachten taken die tot hun takenpakket behoren niet uitvoeren, zoals het niet in orde brengen van de agenda of terugvallen op de agenda van het vorig schooljaar. Tevens geven ze aan dat gedemotiveerde leerkrachten niet bereid zijn en de energie niet hebben om extra toegewezen taken uit te voeren. Het kan ook dat ze taken uitdrukkelijk weigeren.

“Het niet uitvoeren van de taken die opgelegd worden die tot de klaspraktijk behoren dat kan dat hij of zij inderdaad weigert of het niet doet, het is soms moeilijk om da snel te achterhalen.”
[Respondent 8, 37-39]

4.2.3 Ziekteverzuim

Negen schoolleiders merken op dat gedemotiveerde leerkrachten vaak afwezig zijn en regelmatig te laat komen. Ze geven ook aan dat gedemotiveerde leerkrachten de minste redenen zoeken en verzinnen om thuis te kunnen blijven. Wel verfijnt een schoolleider deze vaststelling. Hij beweert dat ziekteverzuim slechts voorkomt in een later stadium. Daarenboven wijzen de schoolleiders op de negatieve impact van een regelmatig afwezige leerkracht op het schoolteam, waardoor het een aanleiding kan zijn voor conflicten in het team en zo het schoolteam in een negatieve spiraal kan terecht komen.

“Veel afwezig zijn, ni komen werken voor het minste thuisblijven bijvoorbeeld ik heb hoofdpijn eigenlijk zo wa excuses zoeken om toch ni te komen.” [Respondent 4, 24-26]

4.2.4 Reactionair gedrag

Zes Schoolleiders menen dat gedemotiveerde leerkrachten minder openstaan of zich afzetten tegen vernieuwingen. Ze zijn minder geneigd om op de kar te springen, ze gaan in het verweer en gebruiken allerlei manieren om veranderingsprocessen of (nieuwe) projecten te saboteren. Bovendien kan het reactionair gedrag voor spanning zorgen tussen collega's. De ene collega is bijvoorbeeld gedreven om de klaspraktijk te veranderen, terwijl de andere collega, lees gedemotiveerde collega, niet echt geneigd is om daaraan actief mee te participeren.

“Zich afzetten tegen allerlei vernieuwingen (...) Ja een beetje rigide zijn ni meer flexibel inspelen op noden die er zijn.” [Respondent 1, 71-73]

Tevens voegen zes schoolleiders er aan toe dat gedemotiveerde leerkrachten zich op een negatieve manier over allerlei veranderingen in de school hun verzet kunnen uiten.

“Die heeft dan ook heel lang zich verzet tegen de nieuwe wind dat hier doorging in de nieuwe school die had gezegd van nee ik doe daar ni aan mee pff seg ik doe da ni een beetje verzet tegen mij van gij denkt da ge hier moogt komen ale den baas komen spelen.” [Respondent 6, 208-212]

4.2.5 Afreageren op kinderen

Zes Schoolleiders merken op dat gedemotiveerde leerkrachten kort van stof kunnen zijn en vlug geïrriteerd geraken. Ze gaan zich minder verdraagzaam gedragen naar de kinderen toe. Ze stralen negativisme, zijn kortaf en vertonen minder empathie. Het gevolg is dat het kind zich onveilig gaat voelen en zo moeilijk kan ontwikkelen in een dergelijke leeromgeving.

“Je hebt dan leerlingen (...) in de klas dat daar heel strikt op wordt afgeknapt waardoor het kind zich ni meer veilig voelt in de klas en eigenlijk geen vragen meer durft te stellen aan de leerkracht omdat die toch altijd boos is en geprikkeld is en vandaar die leerkansen gewoon (geminimaliseerd) worden.” [Respondent 12, 32-36]

4.2.6 Geen initiatief nemen

Vijf schoolleiders menen dat gedemotiveerde leerkrachten passief gedrag vertonen. Ze tonen geen interesse in het schoolgebeuren en nemen zelden een proactieve houding, ze zijn laat op school en vertrekken zo snel mogelijk uit school. Ze zijn onverschillig en voelen zich gelaten. Kortom, ze tonen heel weinig enthousiasme om spontaan initiatieven te nemen, zoals het verbeteren van de eigen klaspraktijk.

“Nemen weinig initiatief, tonen weinig interesse (over alles wat in de school gebeurt), zijn gelaten, niet gemotiveerd... voeren taken niet uit” [Respondent 10, 22 -23]

4.2.7 Zich terugtrekken

Tot slot duiden vier schoolleiders aan dat gedemotiveerde leerkrachten ook ontwijkingsgedrag kunnen vertonen. Ze kunnen zich letterlijk terugtrekken in hun eigen klaslokaal. Ze vermijden om in contact te komen met de collega's en/of de schoolleider. Ze komen zelden in de leraarskamer en trachten zelfs contacten met de ouders van de kinderen te omzeilen. Zo vertelt een schoolleider over een gedemotiveerde leerkracht die zich helemaal teruggetrokken heeft en zelden uit het klaslokaal komt:

“Die had (een gedemotiveerde leerkracht) een bureau in haar (kleuter)klas gezet en met een bord voor letterlijk soms zo (buigt naar beneden) achter die da bord verscholen iets te doen op haar computer terwijl die kinderen aan het spelen waren die verstopte zich letterlijk in haar klas of die zette de kinderen voor den televisie dat heb ik ook al gezien terwijl zij verstopt is achter haar computer over gedemotiveerd gedrag gesproken” [Respondent 11, 145 -150]

Daarnaast maken sommige schoolleiders een onderscheid tussen introverte en extroverte gedemotiveerde leerkrachten. Het afzonderen zou eerder voorkomen bij introverte leerkrachten.

“Da hangt ook af van karakter een introvert karakter sluit zich buiten af (een leerkracht zegt) goh, ik moet er allemaal niks van weten of die is elke pauze naar buiten in plaats van in de leraarskamer ook ni meer in de leraarskamer verschijnen.” [Respondent 11, 30 -32]

Hieronder zal men de gedragingen van gedemotiveerde leerkrachten schematisch voorstellen middels een hiërarchische relatie (frequentie). Deze is opgesteld o.b.v. de codeboom (zie Figuur 6).



Figuur 6. Empirisch model weergeeft voorkomend gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten.

4.3 Aanleidingen van het gedemotiveerd gedrag

Schoolleiders noemen drie factoren die demotivatie bij leerkrachten kunnen aanwakkeren. Alle schoolleiders geven aan dat werkgerelateerde factoren een zekere rol kunnen spelen. Leerkrachten worden voortdurend geconfronteerd met een hoge werkdruk en een zware planlast tijdens het uitoefenen van hun job. Vervolgens werd door zeven schoolleiders de oorzaak gelegd bij de persoonlijkheid van een leerkracht. Dit zou voorkomen bij leerkrachten die perfectionistisch van aard zijn en zich niet (meer) flexibel kunnen opstellen. Tot slot geven vier schoolleiders aan dat de een slechte thuissituatie gedemotiveerd gedrag kan stimuleren. Wel zijn aantal schoolleiders van mening dat het in de praktijk een combinatie is van die drie factoren.

“Dus, de kinderen en de ouders en de collega’s en dan uw leerstof die ge moet overbrengen ik denk da allemaal factoren zijn die kunnen meespelen om gedemotiveerd geraken en daarnaast dan uw thuissituatie.” [Respondent 9, 54 -66]

“Perfectionisme, ik wil het allemaal perfect doen. Dat is een verkeerde ingesteldheid. Ik verwacht geen perfectie hier op school. Ik verwacht gewoon dat we allemaal ons best doen.” [Respondent 1, 96 -98]

Onderzoeksvraag 2: Welke strategieën hanteren de schoolleiders om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken?

4.4 De aanpak van schoolleiders

4.5.1 Anticiperen

Hieronder zal men de resultaten weergeven van hoe schoolleiders demotivatie bij leerkrachten trachten te prevenireren. Schoolleiders gebruiken verschillende strategieën om demotivatie bij leerkrachten te voorkomen. Hieronder zal men vijf (de vijfde bevat diverse strategieën) verschillende strategieën presenteren.

1. Positief bekrachtigen

Alle schoolleiders zeggen gebruik te maken van positieve bekrachtiging. Deze strategie gebruikt men in het algemeen tijdens (informele) gesprekken. Het wordt ook in een schriftelijke vorm gebruikt (bv. via e-mail of brief). Wel krijgt positieve bekrachtiging naargelang een schoolleider verschillende vormen in de praktijk. Sommige geven schouderklopjes, stimuleren het delen van good practices met collega's, geven positieve feedback en erkennen de prestaties van leerkrachten door ze in de kijker te zetten. Andere beweren dat ze complimenten geven, het werk van leerkrachten appreciëren en hen zoveel mogelijk aanmoedigen. Daarnaast geven ze ook aan dat positieve bekrachtiging niet alleen van de schoolleider zou moeten komen, maar ook van collega's, leerlingen en ouders.

“Ja dat zit soms in kleine dingen eh bekrachtigen mensen proberen zoveel mogelijk bekrachtigen ... om mensen te bekrachtigen om te zeggen van eeh da heb de goe gedaan da was sterk ik vond da fijn da ge der straks op tijd was maar mekaar uitdagen da zijn zaken die in mijn ogen moeten der voor zorgen om gemotiveerd te blijven en mekaar aanmoedigen.”
[Respondent 10, 237-244]

2. Preventief ondersteunen

Tien schoolleiders zeggen leerkrachten initieel te ondersteunen. Ze trachten de noden van leerkrachten aanvankelijk te vervullen door in te spelen op de vragen, co-teaching te implementeren en het nodige (les)materiaal te voorzien om de klaspraktijk te faciliteren. Bovendien worden vrijwilligers ingeschakeld om bepaalde (refter)taken over te nemen. Tevens tracht men bijscholingen te promoten, collegiale visitaties aan te moedigen en teamverbondenheid te bevorderen.

“Ik wens altijd zoveel mogelijk in te spelen op de vragen van de leerkrachten.” [Respondent 1, 110-111]

3. Autonomie geven

Zes schoolleiders vinden het geven van (keuze)vrijheid aan leerkrachten belangrijk. Sommige schoolleiders houden rekening met de capaciteiten van leerkrachten en op basis daarvan worden de taken toegewezen. Bovendien menen aantal schoolleiders dat leerkrachten de mogelijkheid krijgen om o.b.v. hun interesses een functie te bekleden. Andere geven de vrijheid in het kiezen van leermethodes of het inrichten van klaslokalen (bv. kleurkeuze), gangmuren en de leraarskamer.

“Ik probeer ze los genoeg te laten in die zin da ik vraag wie wilt dat doen en wie wilt dat doen, ni opleggen of proberen op te leggen, ja keuzevrijheid. We hebben zo een lijstje wie wilt wat doen? Bijvoorbeeld ICT-contact voor Smartschool, wie trekt de kinderraad? Dan schrijven ze zich in, dus da is iets da helpt (om te motiveren).” [Respondent 11, 298-301]

4. Groeikansen bieden

Zes schoolleiders geven aan dat het bieden van groeikansen wel motiverend werkt. Ze doen dit door (specifieke) opleidingen/bijscholingen voor te stellen of ze moedigen hen aan die te volgen. Tevens zorgen ze voor nieuwe uitdagingen, zoals een andere functie aanbieden.

“Wilt die persoon (leerkracht) groeien? Jah, dan gaan we die laten groeien (...) we gaan aanmoedigen dat die klimmen. Da betekent misschien het verlies van ene krachtige leerkracht. We gaan die in zijn ontwikkelingskansen stimuleren.” [Respondent 3, 223-228]

5. Materieel belonen

Vijf schoolleiders vermelden dat men leerkrachten tracht te motiveren door materiele zaken. Schoolleiders verrassen leerkrachten met (paas)bloemen, wenskaartjes, etentjes, (kerst)geschenkjes en (concert)ticketjes.

“Dat houd ook in dat je de mensen (leerkrachten) een pluim moet geven en is eens verrassen.” [Respondent 1, 151-152]

6. Overige strategieën

Schoolleiders hanteren alsnog diverse strategieën om te voorkomen dat leerkrachten gedemotiveerd geraken. Ze doen dit door rekening te houden met de wensen van leerkrachten. Het kan zijn dat een schoolleider instemt met de vraag van een leerkracht wanneer hij of zij een bepaalde verlofstel acht te nemen. Bovendien organiseren ze verschillende ontspanningsactiviteiten (bv. teambuilding) en steken tijd in het onderhouden van contacten. Daarnaast beloven ze leerkrachten werkzekerheid naar het volgend jaar toe indien men goed presteert. Alsook houden ze rekening met de interesses en de draagkracht van leerkrachten. Sommige leerkrachten hebben nood aan uitdaging, waardoor de schoolleiders hen extra taken en verantwoordelijkheden geven (jobverrijking). Tot slot zeggen de schoolleiders dat ze leerkrachten zoveel mogelijk betrekken bij besluitvormingsprocessen.

“Maar eigenlijk vind ik het vooral dat mijn taak om mensen (leerkrachten) te proberen blijven stimuleren en motiveren das belangrijker.” [Respondent 1, 57-58]

4.5.2 Exploreren

Hieronder zal men de resultaten voorstellen van hoe schoolleiders demotivatie bij leerkrachten detecteren. De schoolleiders gebruiken zes strategieën.

1. Informele gesprekken

Elf schoolleiders geven aan dat ze informele gesprekken voeren om demotivatie bij leerkrachten vast te stellen. Leerkrachten worden aan gesproken in de wandelgangen, in de leraarskamer en in de klas. Tijdens het gesprek wordt gepeild naar de werkelijke trigger van demotivatie en onderzoekt men waar de oorzaak ligt.

“Ik probeer eerst te achterhalen aan de hand van (informele) gesprekken van waar komt die demotivatie spreken we effectief over demotivatie of is iets anders aan de hand. Ja ik probeer die aan te spreken van kijk ik merk da ge (gedrag benoemen) of ik zie dit en dit, is dat dan demotivatie of iets anders?” [Respondent 10, 37-40]

2. Waarnemen (observeren en luisteren)

Tien schoolleiders gebruiken hun zintuigen om demotivatie bij leerkrachten te ontdekken. Ze doen dit door zowel de reacties (ook op sociale media en e-mails) als de houding die leerkrachten aannemen te observeren in de leraarskamer, in de klassen, op de speelplaats tijdens een toezicht en in een (team)vergadering. Daarnaast stellen de schoolleiders demotivatie vast door te luisteren naar de taalgebruik van leerkrachten met de kinderen en de collega's. Ze geven wel als voorwaarde mee dat je heel dicht bij de leerkrachten moet staan om demotivatie vast te kunnen stellen.

“Ge hoort dan mensen (leerkrachten) in plaats van positiviteit uitstralen of energie uitstralen hoort ge die zuchten en klagen... observeren eh tijdens bijvoorbeeld een bewaking... ja observeren mensen in de vergadering toch ook wel observeren zijn ze wel met hun telefoon bezig of zijn ze aan het luisteren. Ja, hoe da mensen op mekaar reageren ja ge moet eigenlijk een gevoelsprint hebben zal ik zeggen.” [Respondent 10, 61 -80]

3. Informatie krijgen van collega's en ouders

Acht schoolleiders melden dat ze te weten komen dat een leerkracht worstelt met demotivatie door informatie te krijgen van verschillende actoren. Deze informatie kan gedeeld worden door leerkrachten, zorgcoördinatoren, vertrouwenspersonen (van de scholengroep), secretariaatsmedewerkers, CLB-medewerkers en ouders.

“Je krijgt ook informatie van derde in de zin van andere collega's jah men heeft zich op een of andere vergadering negatief uitgelaten zo komt mij dat ook te horen.” [Respondent 3, 85-86]

4. Klasbezoeken

Acht schoolleiders benoemen klasbezoeken als strategie om gedemotiveerd gedrag vaststellen. Ze controleren de (jaar)planning van een leerkracht en concentreren zich op hoe kwaliteitsvol hij of zij een les geeft. Sommige schoolleiders kondigen hun bezoeken aan en sommige niet. Daarnaast zijn er schoolleiders die een onderscheid maken tussen informele en formele klasbezoeken. Andere schoolleiders maken een onderscheid tussen coachende klasbezoeken en klasbezoeken om problematische zaken vast te stellen, zoals demotivatie. Aantal schoolleiders gebruiken deze strategie als een aanvullende strategie wanneer ze bijvoorbeeld het gedemotiveerd gedrag opmerken door observatie.

“Ik doe sowieso klasbezoeken en op basis van klasbezoeken kunde ook aan de houding van de leerkracht, manier van lesgeven van de leerkracht, het feit dat die haar planningsdocumenten in orde heeft ja of nee kan ik ook zien van hier is een probleem.” [Respondent 12, 122-124]

“Of soms via andere zo iets te horen krijgt van oei daar moet ik eens wa meer naar gaan kijken (klasbezoeken).” [Respondent 7, 102-104]

5. Onderzoeken

Volgens zeven schoolleiders wordt demotivatie bij leerkrachten ontdekt door het functioneren van leerkrachten te controleren. De schoolleiders stellen uitlokkende vragen, controleren agenda's, weekschema's en het materiaal in de klas. Tevens worden de vergaderverslagen aandachtig gelezen. Tijdens het lezen let men op de afwezigheden, de inhoud en de reacties van leerkrachten. Daarnaast gebruiken sommige schoolleiders onderzoekstechnieken zoals interviews of enquêtes om te peilen naar tevredenheid van leerkrachten op de werkvloer. De onderzoeksstrategie wordt tevens als een aanvullende strategie gebruikt.

“Dus die (leerkracht) geraakte heel gedemotiveerd. Was heel vaak ziek. Eeuhm materiaal in de klas was ni verzorgd ale ja gewoon (...) dan ben ik ondertussen in die klas op onderzoek gegaan ik heb alles opgeschreven (...) agenda's ni ingevuld schriften ni verbeterd ale en zo van kijk dees heb ik allemaal al gezien want ik heb u klas vervangen ik heb dat allemaal zelf gaan vaststellen wat is eigenlijk aan de hand?” [Respondent 6, 260 -267]

6. Functioneringsgesprekken

Vijf schoolleiders zeggen gebruik te maken van functioneringsgesprekken om demotivatie bij leerkrachten te detecteren. Tijdens de gesprekken tracht men meer inzicht te krijgen in het gedrag en drijfveren van een leerkracht. Indien een leerkracht het probleem ontkent, stellen de schoolleiders gerichte vragen om het probleem uit te lokken. Vervolgens wordt een verslag opgesteld, geanalyseerd en op basis daarvan worden conclusies en acties geformuleerd. Een schoolleider geeft aan dat leerkrachten vrij zijn om zelf te kiezen uit drie personeelsleden om het functioneringsgesprek te leiden. Terwijl andere schoolleiders het functioneringsgesprek persoonlijk voorzitten.

“Heb je de functioneringsgesprekken personen die het moeilijk hebben daar komt da meestal wel uit. Als da ni zelf uitkomt dan lok ik het uit. Bijvoorbeeld ik stel vast dat jij in een periode van drie maanden elke week minstens twee keer per week ziek zijt. Kan je me eens uitleggen scheelt er iets lichamelijk of is er iets waar ik mij zorgen moet om maken? Dan komt het er wel uit.” [Respondent 2, 134 -139]

4.5.3 Assisteren

Hieronder zal men de resultaten voostellen van hoe gedemotiveerde leerkrachten ondersteund en aangemoedigd worden door schoolleiders na het vaststellen van demotivatie. Uit de resultaten blijkt dat schoolleiders negen strategieën hanteren.

4.5.3.1 Aanmoedigen en ondersteunen

1. In dialoog gaan: gesprekken voeren

Elf schoolleiders pakken demotivatie aan door (regelmatig) gesprekken te voeren met een leerkracht o.b.v. wat in een voorgaande fase vastgesteld is. De bedoeling is om het probleem (demotivatie) bespreekbaar te maken en de oorzaak van demotivatie achter te halen. Bovendien geven ze aan dat het benoemen en het aankaarten van demotivatie tijdens een gesprek een grote uitdaging is. Vervolgens wordt bekeken hoe die leerkracht ondersteund kan worden en welke beste oplossing van toepassing kan zijn. De schoolleiders benadrukken wel het gezamenlijk zoeken naar een oplossing. Het moet aanvaard worden door beide partijen. De oplossing zelf is afhankelijk van situatie tot situatie. Leerkrachten die onzeker zijn over hun eigen kunnen doordat ze bijvoorbeeld een klas niet onder controle krijgen worden persoonlijk bijgestaan door de schoolleider of een collega. Een schoolleider wijst er wel op dat de gesprekken in vertrouwen moet gebeuren, lees geen verslag nemen, zodat de interventie kan slagen. Sommige schoolleiders initiëren met informele gesprekken om dan de overgang te maken naar formele gesprekken.

“Als ik signalen krijg dan probeer ik dat bespreekbaar te maken ik denk dat da de eerste aanzet moet zijn om te zien van waar zit die demotivatie wat is de oorzaak daarvan en wa kunnen we daaraan doen en natuurlijk binnen de mogelijkheden het zal vooral kijken zijn van waar kunnen we aan werken waar kunnen we samen en vooral waar kan de leerkracht aan werken wat is de oorzaak is dat iets van onzekerheid is dat iets van onkunde is die persoon wel geschikt om in het onderwijs te staan de ene werkomgeving is de andere ni” [Respondent 8, 70-76]

“Ik probeer altijd eerst een informele insteek te hebben om dan te gaan naar formele gesprekken te gaan omdat ge als ge bepaalde acties wilt ondernemen ja dan moet ge wel de formele kant opgaan. Ik vertrek dus vooral vanuit gesprekken.” [Respondent 10, 101 -104]

2. Beroep doen op collega's of externen

Elf schoolleiders zeggen beroep te doen op collega's of externen naast hun interventie. Ze vinden het belangrijk dat gedemotiveerde leerkrachten ondersteuning kunnen krijgen van collega's of externen aanvullend op de ondersteuning van de schoolleider. Tevens vinden de schoolleiders dat een deel van de verantwoordelijkheid bij de collega's ligt en collegialiteit essentieel is om demotivatie aan te pakken. Beginnend met parallel collega, zorg-collega, beleidsondersteuners en eindigend met CLB-medewerkers. Tevens wijzen ze er op dat gedemotiveerde leerkrachten, indien ze het nodig achten, externen kunnen raadplegen zoals therapeuten, psychologen en arbeidsgeneesheren.

“En eigenlijk is da heel mooi geweest want ik had die dan samen gezet met een andere jonge collega die da heel sterk is in da onderzoekend leren en die heeft die opnieuw aant denken gebracht. Die is eigenlijk helemaal veranderd en die is anders naar kinderen beginnen kijken.” [Respondent 6, 270-273]

Het kan ook zijn dat een schoolleider externen inschakelt (ook op vraag van een leerkracht) omdat de gesprekken niet vlotten of de relatie tussen beide partijen niet optimaal is.

“Ja, denk als de gesprekken of zo bij mij ni matchen das ze daar iemand anders zoekt die hun kan ondersteunen. Waar das ze misschien connectie kunnen hebben en die hun verder kan helpen. Extern misschien. Da kan via HR dan da je die daar voor aanspreekt. Als het heel

extreem is kan da ook via de arbeidsgeneesheer kan je die ook doorverwijzen.” [Respondent 4, 183-187]

3. Hulp bieden

Zes schoolleiders geven expliciet aan dat ze gedemotiveerde leerkrachten trachten te helpen zodat ze vooruitgang kunnen boeken in hun herstelproces. Ze gaan opzoek naar een gepaste nascholing, spreken een collega aan voor extra ondersteuning in de klas, voeren een gesprek en voorzien extra materiaal.

“En vooral gaan zoeken naar wa kan ik u me helpen om toch stappen te zetten.” [Respondent 7, 41]

4. Coachen

Vier schoolleiders melden dat ze gedemotiveerde leerkrachten coachen tijdens het uitvoeren van de taken. De schoolleiders ervaren dat wel als een zware interventie dat veel tijd en energie vraagt. Concreet starten ze met een (hulp)vraag of een probleemstelling en stippelen ze samen een traject uit. De leerkracht in kwestie wordt nauw opgevolgd. Tijdens het coachingstraject trachten de schoolleiders te focussen op het positief gedrag en zorgen ze dat het ook benoemd en bekrachtigd wordt. Aan het einde toe proberen ze samen daarover na te denken, lees reflecteren, en te kijken of een vervolgtraject al dan niet nodig is.

“Dan moet ik gaan coachen naar die mensen (gedemotiveerde leerkrachten) toe en opvolgen. Das voor mij een heel lastige job da wilt zeggen da je bijna drie keer per week bij u moet roepen voor in gesprek te gaan en te controleren. Dat is echt een energie vreter.” [Respondent 1, 308-311]

“Denk ik da je daar alleen maar daar naar kan luisteren en da je ook een traject proberen mee te bepalen samen.” [Respondent 11, 68 -69]

5. Luisterende oor bieden

Vier schoolleiders vinden dat gedemotiveerde leerkrachten oprechte aandacht verdienen. Bovendien geven ze aan dat actief luisteren samen gaat met het erkennen dat de job van een leerkracht niet altijd gemakkelijk is.

“(Ik) probeer een luisterend oor te zijn.” [Respondent 2, 79]

6. Functioneringsgesprekken

Vier schoolleiders vinden dat een functioneringsgesprek ondersteunend kan werken voor gedemotiveerde leerkrachten. Tijdens het gesprek wordt gepeild naar de haalbaarheid en bereidheid van de leerkracht. Vervolgens worden oplossingen en mogelijkheden besproken. Tot slot komen ze samen tot bepaalde afspraken.

“(Een) functioneringsgesprek is wat ik van jou verwacht en dan kun je natuurlijk zeggen van klopt dit? Lukt dit? Lukt dit niet? Waarom lukt dit niet?” [Respondent 3, 96-97]

7. Immaterieel belonen

Zeven schoolleiders geven aan dat ze gedemotiveerde leerkrachten kunnen assisteren door hen te waarderen en te motiveren. Ze vinden dat schoolleiders begrip moeten tonen tegenover gedemotiveerde leerkrachten. Vanuit de veronderstelling dat elkeen gedemotiveerd kan geraken. Bovendien zien ze erkenning geven als eens sterke strategie. Sommige schoolleiders gebruiken de gelegenheid om gedemotiveerde leerkrachten tijdens een (personeels)vergadering de kans te geven om good practices te presenteren. Ook al weet men dat die leerkracht bepaalde taken niet naar behoorlijk uitvoert. Daarnaast waarschuwen sommige schoolleiders om alleen oog te hebben voor fouten en mislukkingen van een leerkracht. Zeker wanneer een leerkracht zich onzeker voelt.

“Afen toe is binnen stappen (in de klas) en hoe gaat het ermee? Fijn da ik u zie lachen. Dus zo positief benaderen eh. En positieve dingen (bv. kwaliteiten) beschrijven, wa jij doet en hoe da je met kinderen bezig bent, ik zeg das fantastisch. Collega’s via motivatie verder krijgen.” [Respondent 5, 185-189]

“Da kunnen gedemotiveerde leerkrachten zijn maar op een bepaald moment zie je dat die een probleem hebben met een kind hebben opgelost en da ge daar naar toe ga en zegt van seg, ik heb gezien wat je daarjuist hebt gedaan ik vind da echt knap wat ge doe en dit en dat dat zijn kleine dingen die leerkrachten zin in werk kunnen geven en da is wa ik probeer te doen dagdagelijks met heel team.” [Respondent 12, 84-87]

8. Ontwikkelingskansen bieden

Drie schoolleiders menen dat het van belang is om het ontwikkelingsproces van gedemotiveerde leerkrachten te stimuleren. Al zijn dat kleine stappen die een leerkracht voorruit zet. Bovendien vinden ze ook dat een schoolleider gedemotiveerde leerkrachten (ontwikkelings)kansen moet geven om zich te herpakken en vervolgens te ontwikkelen.

“Waarderend omgaan met elkaar da je kijkt naar wat wel goed kan en niet omgekeerd en daar groeikansen inzien.” [Respondent 7, 122-123]

9. Feedback geven

Drie schoolleiders zeggen gebruik te maken van feedback na het bijwonen van een les of na een uitvoering van een bepaalde taak. De leerkracht ontvangt direct of na een bepaalde periode feedback. De bedoeling is om de leerkracht in zijn uitvoering van taken aan te moedigen en te motiveren.

“Maar die mensen (gedemotiveerde leerkrachten), ook regelmatig, (hebben) daar meer nood aan (feedback) en als ik een verslag van een les ... maak, dan noem ik positieve zaken ... daarin staan zaken waarin ze zich nog in kunnen verbeteren in plaats van negatieve zaken, gesandwicht da, dus en dan duidelijke afspraken (maken) tegen dan wil ik dit zien.” [Respondent 2, 178-181]

4.5.4 Compenseren

Hieronder zal men de resultaten voorstellen van hoe schoolleiders ingrijpen om de posities, taken of rollen te veranderen om de impact van gedemotiveerde leerkrachten te beperken. De bedoeling is zowel de leerkracht als de omgeving te beschermen. De schoolleiders gebruiken daarvoor drie strategieën. Wel wordt actie genomen na beide partijen akkoord gaan met de beslissing.

4.5.4.1 Van functie veranderen

Negen schoolleiders menen dat ze gedemotiveerde leerkrachten andere functies toewijzen wanneer ze van mening zijn dat de gedragsverandering in een bepaalde functie stagneert. Zeker wanneer de kerntaak (bv. lesgeven) in het gedrang komt. In deze fase zijn de schoolleiders (nog) overtuigd dat de leerkracht in kwestie wel redelijk kan functioneren in een andere betrekking. Het kan zijn dat een (klas)leerkracht een zorg functie, AN-functie of een coördinerende functie toegewezen krijgt. De schoolleiders vinden het hanteren van deze strategie niet altijd eenvoudig omdat het flexibeliteit vraagt van andere collega's. Bovendien zijn er volgens sommige schoolleiders niet zoveel mogelijkheden (functies) binnen een school om een gedemotiveerde leerkracht weer actief aan de slag te krijgen.

Niet meer zag zitten die is een klasleerkracht ... het administratieve helemaal ni meer zag zitten die ook een thuissituatie had met huisgenoot die dramatisch was... die door een andere taak te geven die door een andere invulling te geven is die haar welbevinden sterk naar boven gegaan en daardoor eigenlijk functioneert nu terug loopt da vlot. Ieder keer als er een prognose naar een volgend jaar moet gemaakt worden praat ik met die persoon van hoe staat ge tegenover ben je klaar om je klas terug te nemen of ni of wa wil je doen en dan moet zij zelf aangeven eigenlijk van ja da zie ik nog zitten en da zie ik ni meer zitten hier voel ik mij goed ik moet ook de mensen de kans kunnen geven om hun weg te vinden in hun onderwijstaak. [Respondent 8, 186-194]

4.5.4.2 Takenpakket vereenvoudigen

Vijf schoolleiders zeggen het takenpakket van een gedemotiveerde leerkracht te verminderen indien de interventie, na een redelijke periode, geen verbetering heeft gebracht. Tevens gebruiken schoolleiders deze strategie als ze van mening zijn dat de draagkracht van de leerkracht te zwak is. Het kan zijn dat een schoolleider een voorstel doet aan de leerkracht om 4/5 of halftijds te werken. Het kan ook dat een leerkracht de kans krijgt om halftijds te werken in een andere functie. De schoolleiders trachten met deze acties de taaklast zoveel mogelijk te verlagen.

“Ja eerst gaan praten van ik heb da opgemerkt en da opgemerkt is er iets? In de hoop dat er uitkomt wat er dan is of mede collega's komen da zeggen en voorstellen van zouden ni 4/5 gaan werken? Efkes rustiger doen ... die zij voor mij dat was echt een redding omda ze dan die uren die ze vrij had gekregen kan ze haar schoolwerk doen en dan had ze het lichter thuis nu.” [Respondent 11, 158-162]

4.5.4.3 Tijdelijke ontheffing van taken

Vijf schoolleiders geven aan dat ze gedemotiveerde leerkrachten tijdelijk vrijstellen van hun opdracht. De schoolleiders willen zo gedemotiveerde leerkrachten rust gunnen om na een (korte) periode met alle energie terug aan de slag te kunnen gaan. Tegelijk beogen ze met deze strategie zowel de leerkracht als de leerlingen te beschermen. In deze fase hebben schoolleiders (nog) hoop dat een gedemotiveerde leerkracht zich zal herpakken. Maar, tegelijkertijd willen ze niet dat de kinderen of collega's benadeeld worden omdat een leerkracht niet naar gewenst functioneert.

“Ook de collega's zijn het een beetje beu, eeuuhm da je altijd neerslachtig rond loopt, da je ni meer gemotiveerd bent precies, da je op school altijd kortaf bent, ja wa gaan we daaraan doen? Ik heb zelf aan die mevrouw (leerkracht) op gegeven moment gezegd van (ik zou) liefst hebben da je thuis bent (blijft). Ik wil da je eerst gaat herbronnen gewoon. ... doe wat nodig is om jezelf terug te vinden want ik wil jouw kwaliteit ni verloren laten.” [Respondent 5, 170-175]

4.5.5 Confronteren

Hieronder zal men de resultaten voorstellen van hoe schoolleiders gedemotiveerde leerkrachten confronteren. De schoolleiders gebruiken drie strategieën.

4.5.5.1 Negatieve feedback/evaluatie geven

Vier schoolleiders melden dat ze gedemotiveerde leerkrachten confronteren met negatieve feedback indien ze regelmatig niet aan de afspraken houden en hun taken geregeld niet uitvoeren. De negatieve feedback wordt gegeven na voorgaande strategieën gebruikt te hebben. De leerkrachten worden geconfronteerd met directieve vragen zoals is deze job wel voor u bestemd? Is het niet beter dat je een andere job zoekt? Wel wordt de ernst van de situatie in acht genomen. Het kan zijn dat schoolleiders reeks overschakelen naar een negatieve evaluatie die ze vastleggen in een verslag. Sommige schoolleiders gebruiken een negatieve evaluatie als dreigmiddel. Ze geven wel aan dat ze er alles aan doen om zulke situaties te vermijden.

“Maar ge hebt ook mensen die (blijven) vastzitten en als dat een heel negatieve uitstraling heeft op de school en op ander collega's en op kinderen dan moet ge als directeur ook kunnen nu zeggen nu denk ik da we al het nodige gedaan hebben is het misschien ni beter da je een andere job zoekt binnen of buiten het onderwijs.” [Respondent 2, 143-147]

“Als dat allemaal niet lukt dan... heb ik er echt aan gezegd van kijk ik ben nog even jong als jij ik kan elke dag bij jou komen bijwonen en ja kan over een dag ziek worden maar zeg ben je niet een beetje te jong om die weg op te gaan zeg misschien moeten we dan een andere job zoeken voor jou gewoon... da kan zijn da je je motivatie hebt verloren... maar dan moet je nieuwe motivatie zoeken of wel een andere job zoeken. [Respondent 5, 28-34]

4.5.5.2 Positief confronteren

Twee schoolleiders menen dat confronteren wel kan, maar dat het op een positieve manier moet gebeuren. Ze zijn van mening dat deze aanpak beter werkt. De boodschap is hetzelfde zoals hierboven

beschreven is. Alleen is de manier waarop het gezegd wordt (positief) en de indruk die gemaakt wordt anders. De bedoeling is waarschuwen en niet sanctioneren.

“Ja soms moet je durven confronteren, betrokken confronteren, ni zeggen van da trekt op niks betrokken confronteren kijk dit zie ik dit hoor ik dit merk ik dit komen mensen zeggen oké ik vel daar op zich geen oordeel over maar wa maakt nu da ge zo dat da zo is en wa kunnen we daar aan doen.” [Respondent 10, 174-178]

4.5.5.3 Vervangen

Eén schoolleiders spreekt van dat men gedemotiveerde leerkrachten kan sanctioneren door hem/haar te laten vervangen door een andere leerkracht, na het aflopen van een arbeidscontract met een bepaalde duur. Dit kan volgens de schoolleider wanneer een leerkracht niet meer naar behoorlijk functioneert of de afspraken systematisch niet nakomt.

“Ge moet die kruiwagen leegmaken. Sommige mensen slagen daar niet in. Dus dan moet gij (schoolleider) die leeg maken... Da kan zijn van leraar veranderen.” [Respondent 1, 35-37]

4.5.6 Vermijden

Tot slot spreekt één schoolleider van het gedemotiveerd gedrag te negeren als die voorkomt. Men gaat dus het gedrag tolereren. Dit zou kunnen gebeuren in eerste instantie omdat de schoolleider geen weet heeft van hoe te reageren.

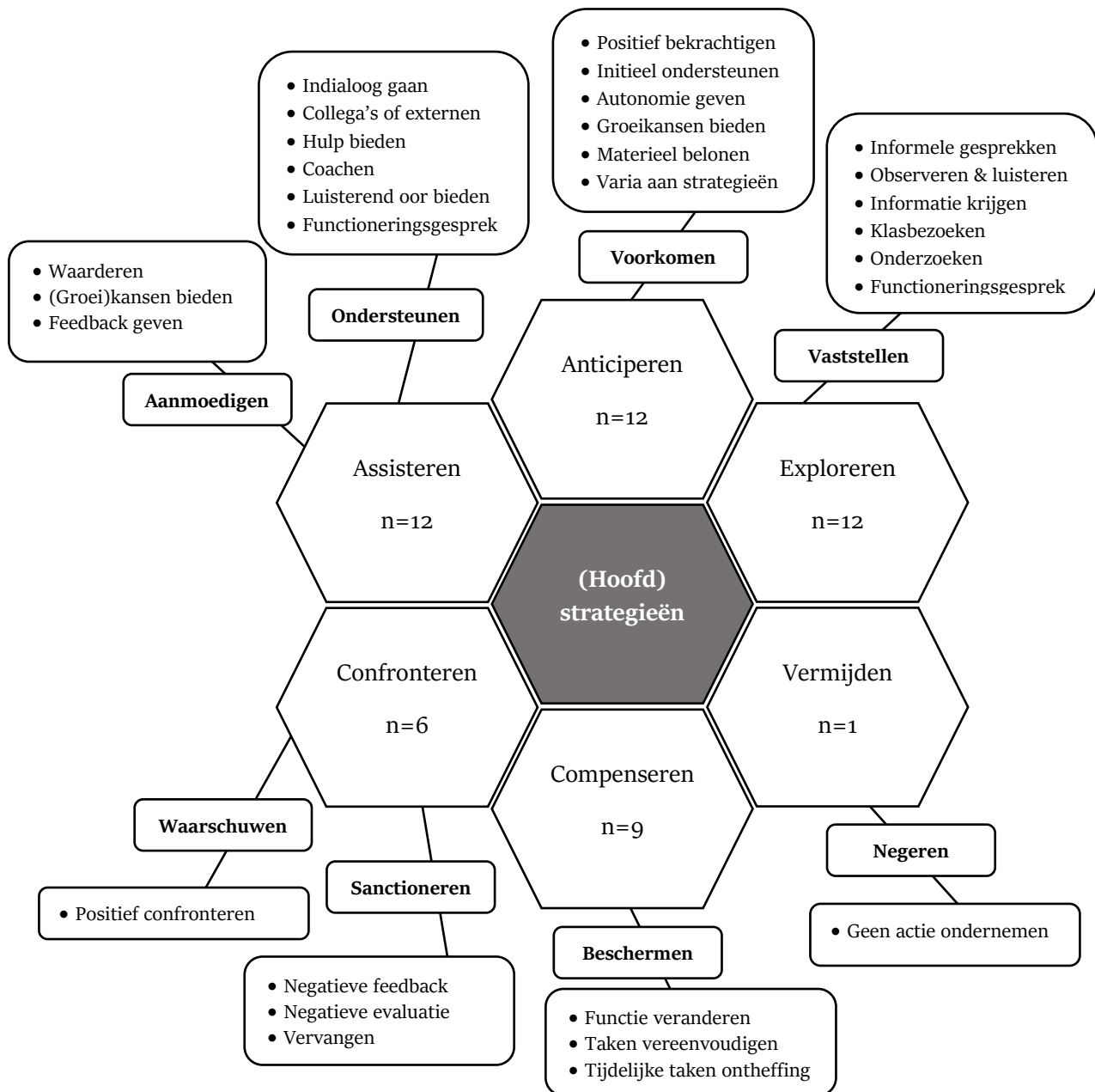
“Ik denk dat eeum ik zaken doe om het uit de weg te gaan (bv. gedemotiveerd gedrag) dat wel ik ben ervan overtuigd. Zeker ik toen pas directeur was geworden.” [Respondent 2, 97-98]

4.5.7 Relatie tussen ervaring en aanpak van schoolleiders

Op basis van Matrix Coding Query blijkt dat schoolleiders met veel ervaring veel minder de hoofdstrategie ‘confronteren’ aangeven i.v.m. schoolleiders met middelmatige of weinig ervaring (zie Bijlage 9.4). Ze twijfelen of sanctioneren werkelijk de juiste oplossing is om demotivatie aan te pakken. Ze zijn van mening dat gedemotiveerde leerkrachten anders benaderd moeten worden.

“Ik wil toevoegen da ge in alle omstandigheden of dat nu in een onderwijsmilieu is of niet onderwijsmilieu is eeuhm da je mensen (gedemotiveerde leerkrachten) altijd positief moet benaderen ook in hun negativiteit.” [Respondent 3, 307-309]

Steunend op de resultaten (en de codeboom) stellen we hieronder een samenvattend schema voor dat de aanpak van schoolleiders weergeeft (zie Figuur 7).



Figuur 7. Empirisch model weergeeft de gehanteerde (hoofd)strategieën door schoolleiders.

4.5 Effectiviteit van de aanpak

Alle schoolleiders zijn er van overtuigd dat hun aanpak werkt. De redenen waarom hun aanpak wel effectief is, zijn verschillend. Sommige schoolleiders verwijzen naar de (informele) feedback die ze krijgen van collega's of van een gedemotiveerde leerkracht. Aantal schoolleiders refereren naar de permanente bereidheid om ondersteuning aan te bieden. Dat wordt volgens hen geapprecieerd door de leerkrachten. Terwijl andere schoolleiders menen dat hun aanpak werkt omdat ze een aanpak hanteren die het meest bij hun ligt als persoon.

“Waarschijnlijk om da het meest mijn stijl is eh, ik ben ook uit nieuwsgierigheid zelf, ik voel mij daarbij goed en ik merk ook dat het werkt (...) Ik denk da die aanpak ook bij mij zou werken.” [Respondent 7, 196 -200]

4.6 Uitdagingen voor schoolleiders rondom de aanpak van demotivatie

Verschillende schoolleiders zijn van mening dat het kunnen omgaan met gedemotiveerde leerkrachten niet evident is. Sommige vinden het moeilijk om leerkrachten daarmee te confronteren. Het is voor hen niet eenvoudig om die boodschap over te brengen. Schoolleiders zeggen ook dat een leerkracht zelf het probleem kan zijn. Doordat hij of zij weerstand biedt of het probleem ontkent. Andere schoolleiders zien het probleem in het tijdsgebrek en het langdurige opvolgingsproces dat heel veel tijd en energie vraagt. Die tijd is er niet volgens hen door allerlei andere (administratieve)taken die uitgevoerd (moeten) worden.

“Ik merk er is nu een nieuwe leerkracht gestart ik was maandag dinsdag woensdag op toneelkamp, dus was ik ni hier (school) aanwezig, donderdag voormiddag had ik mijn opleiding beeldcoach, donderdag namiddag was ik hier voor het eerst en dan kan ik efkes aan haar vragen en hoe wist nu mee u eigenlijk? Ge voelt dat daar een spanning zit en als da ni zou zijn da andere collega’s die zorg mee dragen ja dan krijg je het ni geregeld.” [Respondent 9, 257-264]

4.7 Gevoerd beleid door schoolleiders rondom demotivatie

De over meerderheid van de schoolleiders signaleert dat eerder een ad hoc beleid gevoerd wordt rond lerarenmotivatie. Het beleid kenmerkt zich niet als systematisch (plannen, uitvoeren, evalueren en bijstellen). Sommige schoolleiders geven wel aan dat ze allerlei acties uitgevoerd hebben zoals een SWOT-analyse omtrent het schoolbeleid in het algemeen en het personeelsbeleid in het bijzonder, maar niet omtrent het fenomeen ‘demotivatie’. Tevens worden acties en projecten rondom welbevinden van leerkrachten opgezet en uitgevoerd zoals sommige schoolleiders vermelden. Die acties en projecten ontstaan op het schoolniveau, maar wordt wel gestuurd vanuit het schoolbestuur.

“Ja mijn aanpak is eerder ad hoc ... ja ik vind het een goeie vraag om daarover na te denken. Je maakt iets wakker (over het gevoerd beleid rondom demotivatie).” [Respondent 9, 252-253]

De meeste schoolleiders rechtvaardigen de manier waarop het beleid rond demotivatie gevoerd wordt. Ze geven aan dat motivatieproblemen individueel en contextgebonden zijn. Daardoor is het moeilijker om een systematisch beleid uit te stippelen en uit te voeren. Tevens vinden ze het statuut van de vaste benoeming een obstakel. Tegelijk beweren ze dat er wel nood aan is, omdat het onderwijs onder andere een vlakke loopbaan kent en de leerkracht de belangrijkste actor is in het leerproces van de leerlingen, waardoor het een must is om een (welzijns)beleid op schoolniveau uit te werken.

“Ik raad mijn collega’s-directie aan is eens goed na te denken over een welzijnsbeleid (op schoolniveau), absoluut... da duurt ni lang voor da ge da als directeur toch wel ervaart... ik wil geen gedemotiveerde leerkracht want da sta echt heel snel op de loer bij iedereen [Respondent 12, 292-298]

5 Conclusie en discussie

Deze studie is een exploratief onderzoek naar hoe schoolleiders omgaan met gedemotiveerde leerkrachten. Deze sectie geeft een samenvattend overzicht van de bevindingen. De eerste onderzoeksvraag komt aan bod met focus op de volgende onderdelen: (1) omschrijving van demotivatie, (2) gedragingen van gedemotiveerde leerkrachten en (3) factoren die gedemotiveerd gedrag aanwakkeren. Vervolgens zal men de tweede onderzoeksvraag beantwoorden door de volgende onderdelen te bespreken: (1) de aanpak van schoolleiders, (2) de effectiviteit van de aanpak, (3) moeilijkheden om demotivatie aan te pakken in de praktijk en (4) het gevoerd beleid rondom demotivatie.

5.1 Onderzoeksvraag 1

Welk gedrag vertonen gedemotiveerde leerkrachten volgens de schoolleiders? Deze onderzoeksvraag wordt in drie stappen beantwoord.

5.1.1 Omschrijving van een gedemotiveerde leerkracht

Zoals in het onderzoek van Kersey en Spray (2013) aangegeven is, bevat demotivatie vier componenten. Namelijk (1) gebrek aan bekwaamheidsovertuiging (zelfeffectiviteit), (2) gebrek aan inspanningsovertuiging (energie), (3) gebrek aan affectieve binding (interesse) en (4) gebrek aan waardering (afstemming tussen individuele en organisationele doelen). In dit onderzoek blijkt dat schoolleiders demotivatie omschrijven a.d.h.v. die vier componenten. Wel focussen de schoolleiders in hun omschrijving op één of twee componenten. Geen enkel schoolleider heeft demotivatie omschreven met alle componenten tezamen. De component ‘gebrek aan bekwaamheidsovertuiging’ kwam het sterkste naar boven, gevolgd door ‘gebrek aan energie’, ‘gebrek aan effectieve binding’ en als het minste aangegeven ‘gebrek aan waardering’. Opvallend is dat maar twee schoolleiders demotivatie omschreven hebben als ‘gebrek aan waardering’. Terwijl de andere componenten door schoolleiders meer geassocieerd wordt met demotivatie. Is het omdat de schoolleiders veronderstellen dat een leerkracht sowieso de taken die hij of zij toegewezen krijgt waardeert? Anders zou allicht een leerkracht daarvoor niet kiezen. Of is het omdat de schoolleiders de component ‘gebrek aan waardering’ niet rechtsreeks linken met demotivatie? Om deze vragen te beantwoorden is een valideringsstudie nodig.

Ondanks de pogingen die schoolleiders hebben gedaan om een gedemotiveerde leerkracht te omschrijven, was het duidelijk geen eenvoudige opdracht. Ze vinden het concept demotivatie een vaag en diffuus begrip. Een begrip die moeilijk af te bakenen en te omschrijven is. Aan de andere kant was het een uitdaging in dit onderzoek om het fenomeen ‘gedemotiveerde leerkracht’ te conceptualiseren. Het concept lerarenmotivatie wordt wel gekaderd in diverse studies, maar niet met de vier componenten tezamen zoals in dit onderzoek. In dit onderzoek is een kader gebruikt dat oorspronkelijk terug te vinden is in een andere context. We constateren uit dit onderzoek dat dit kader bruikbaar is om demotivatie van leerkrachten in kaart te brengen (zie sectie 4.1). Men kan de representativiteit van het model in een vervolgonderzoek testen. Tevens is het niet noodzakelijk dat een gedemotiveerde leerkracht alle componenten van demotivatie tezamen moet vertonen zodat er sprake kan zijn van gedemotiveerd gedrag. Dit is althans wat de resultaten suggereren. Alhoewel uit de literatuurstudie geen (duidelijke) omschrijving van een gedemotiveerde leerkracht blijkt terug te

vinden is, zal men een poging doen om in dit onderzoek het concept ‘demotivatie’ te definiëren. Om tot een conceptualisatie te komen zal men de vier componenten samenbrengen tot een kernconcept (demotivatie). Een gedemotiveerde leerkracht kan dan als volgt omschreven worden:

Een gedemotiveerde leerkracht is een leerkracht die zich uitgeput voelt, die op een of andere manier toont dat een (onderwijs)taak onbelangrijk is, die weinig plezier beleeft bij het uitvoeren van een (onderwijs)taak, die zich onzeker voelt en twijfelt over zijn eigen kunnen, als gevolg ineffectief zal presteren.

5.1.2 Gedragingen van een gedemotiveerde leerkracht

We stellen in dit onderzoek vast dat schoolleiders aangeven dat gedemotiveerde leerkrachten geen (extra) taken willen uitvoeren. Deze bleek ook uit voorafgaand onderzoek van Deci en Ryan (2000), Pisoňová (2017), Verswijvel et al. (2016), Bowen (2000) en Yariv (2004). Bovendien weigeren gedemotiveerde leerkrachten te participeren aan veranderingen die plaats vinden op school. Het kan zijn dat ze veranderingen niet alleen willen uitvoeren, maar ook daartegenover afzetten (Pisoňová, 2017; Verswijvel et al., 2016) of saboteren. Daarnaast nemen gedemotiveerde leerkrachten geen initiatieven en/of trekken zich gewoonweg terug in hun klaslokaal. Gedemotiveerde leerkrachten zijn meestal afwezig of zijn te laat op het werk (Bowen, 2000; Van Den Ouweland et al., 2016; Yariv, 2004). Tot slot melden schoolleiders dat gedemotiveerde leerkrachten systematisch klagen om allerlei kleinheden en zelfs op een ongepaste manier kunnen reageren op kinderen (Bridges, 1990; Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000).

Sommige schoolleiders vonden het niet eenvoudig om gedragingen te beschrijven die louter gerelateerd zijn aan demotivatie. Ze twijfelden bijvoorbeeld of ziekteverzuim een gedrag is dat een leerkracht vertoont alleen omwille van demotivatie. Uit een studie van SERV (Bourdeaud’hui, Janssens, & Vanderhaeghe, 2018) blijkt dat werknemers die onvoldoende steun krijgen van hun leidinggevende frequent ziekteverzuim optekenen dan hun collega’s die goed gecoacht worden door hun leidinggevende. Anders gezegd, de gedragingen die schoolleiders vermelden in dit onderzoek, kunnen ontstaan door andere problemen (zoals slecht leidinggeven) die op hun beurt kunnen leiden tot demotivatie. Men kan onderzoeken welke modererende variabelen van belang zijn in een vervolgstudie.

Tot slot constateren we dat klagen (n=11), taken niet uitvoeren (n=10) en ziekteverzuim (n=9) het meest voorkomend gedrag is bij gedemotiveerde leerkrachten. Gevolgd door reactionair gedrag (n=6), afreageren op kinderen (n=6), geen initiatief nemen (n=5) en zich terugtrekken (n=4). Toekomstig onderzoek kan deze bevindingen op een grotere schaal valideren.

5.1.3 Aanleidingen van het gedemotiveerd gedrag

Leerkrachten geraken gedemotiveerd door drie factoren. Werkgerelateerde factoren werden door alle schoolleiders aangehaald. Leerkrachten kunnen een enorme werkdruk ervaren. De context waarin een leerkracht functioneert heeft een aanzienlijke invloed op demotivatie, bijvoorbeeld verschillende niveaus van leerlingen in een klas, klasgrootte, moeilijke leerlingen of zware werklast (Addison en Brundrett, 2008). Daarenboven blijkt dat thuisgerelateerde factoren tevens een aanleiding kunnen zijn om gedemotiveerd te geraken. Relatiebreuk, zware (opvoedings)taken en het moeilijk hebben om privé en werk in balans te kunnen houden zijn enkele voorbeelden

(Bourdeaud'hui en Vanderhaeghe, 2013). De persoonlijkheid van een leerkracht kan tevens een beïnvloedende factor zijn. Leerkrachten die perfectionistisch zijn of zich niet kunnen aanpassen aan veranderende omstandigheden (zoals diversiteit) zou demotivatie in de hand werken. Tot slot is een combinatie van die drie factoren ook mogelijk. Men kan onderzoeken welke factoren al dan niet impact hebben op demotivatie en welke factor het meest invloed heeft.

5.2 Onderzoeksvraag 2

Welke strategieën hanteren de schoolleiders om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken?
Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden zullen we in vier stappen een antwoord formuleren.

5.2.1 De aanpak van schoolleiders

Uit de resultaten blijkt dat schoolleiders zes hoofdstrategieën hanteren: (1) anticiperen, (2) exploreren, (3) assisteren, (4) compenseren, (5) confronteren en (6) vermijden (Blase & Blase, 2000; Ströh, 2001; Schaufeli & Van Rhenen, 2006; Van den Heuvel et al., 2012; Tillema, 2012; Deneire et al., 2013; Rawat et al., 2015; Yariv & Kass, 2017).

Schoolleiders beweren verschillende strategieën te hanteren om gedemotiveerd gedrag van leerkrachten te voorkomen. Daarvoor gebruiken ze positieve bekrachtiging, bieden permanente ondersteuning, voorzien autonomie en (keuze)vrijheid in de werkomgeving, reiken groeikansen aan, geven materiele beloning, tonen begrip wanneer leerkrachten het moeilijk hebben, bieden een luisterende oor, organiseren ontspanningsactiviteiten, houden onderling contacten, beloven werkzekerheid indien een leerkracht goed presteert, betrekken leerkrachten in besluitvormingsprocessen, houden rekening met interesses en zorgen voor extra uitdaging (bv. een project organiseren). Deze hoofdstrategie is niet opgenomen in het theoretisch kader, maar is wel opgeborreld uit de data. De strategieën die tot hoofdstrategie 'anticiperen' behoren worden wel benoemd in voorgaand onderzoek (Bowen, 2000; Schaufeli & Van Rhenen, 2006; Harris, 2002; De Prins et al., 2007; Van den Heuvel et al., 2012; Rawat et al., 2015). Dit wil dus zeggen dat een strategie ingezet kan worden voor verschillende doeleinden (voorkomen versus aanmoedigen/ondersteunen). Een functioneringsgesprek kan bijvoorbeeld gebruikt worden om demotivatie vast te stellen en het ondersteunen van een gedemotiveerde leerkracht in zijn/haar herstelproces.

Schoolleiders stellen demotivatie vast bij leerkrachten door met hun (in)formele gesprekken te voeren (bv. een functioneringsgesprek of een gesprekje in de wandelgangen), aandachtig het gedrag van leerkrachten te observeren en naar hun woordgebruik te luisteren, informatie te ontvangen van collega's en/of ouders, klassen te bezoeken en onderzoekjes uit te voeren zoals korte interviews. In de literatuur wordt gesuggereerd dat men demotivatie van leerkrachten kan peilen door prestaties van leerkrachten in kaart te brengen op een betrouwbare en valide manier, hun interesses achter te halen en leerlingen te betrekken in bevragingen (Blase & Blase, 2000; Van den Heuvel et al., 2012; Tillema, 2012; Yariv & Kass, 2017; Deneire et al., 2013). Voor deze strategieën hebben we geen evidentie gevonden in deze studie. Opmerkelijk is ook dat de schoolleiders niet hebben aangegeven dat ze actief opzoek gaan naar informatie, maar dat ze wel informatie ontvangen. Zou dit geen indicatie kunnen zijn van het niet doelbewust bezig zijn met demotivatie?

Na het vaststellen van het gedemotiveerd gedrag trachten de schoolleiders op vier manieren te reageren. Ze geven ook aan dat de aanpak afhankelijk is van de gedragsfrequentie en de ernst van

een situatie. In het algemeen trachten ze gedemotiveerde leerkrachten zoveel mogelijk aan te moedigen door feedback te voorzien, groeikansen te bieden en geleverde prestaties te waarderen. Alsook worden ze ondersteunend door hulp te bieden, te coachen, in dialoog te gaan via verschillende soorten gesprekken en (oprecht) aandacht te geven.

Het kan ook dat een schoolleider een gedemotiveerde leerkracht verandert van functie, zijn of haar verantwoordelijkheden vermindert binnen een functie of tijdelijk ontheven wordt van zijn of haar functie. Men wil zo in eerste plaats de leerlingen beschermen (Ströh, 2001; Schaufeli & Van Rhenen, 2006; Van den Heuvel et al., 2012).

Indien de leerkracht zijn gedrag niet aanpast, na een redelijke periode, schakelen de schoolleiders over naar confrontatie. Met deze hoofdstrategie trachten ze in eerste plaats de gedemotiveerde leerkracht te waarschuwen door positief te confronteren. De schoolleider maakt de leerkracht duidelijk dat een gedragsverandering hoogdringend is, maar wel op een positieve manier. Als dat geen gedragsverandering teweegbrengt schakelt men over naar het sanctioneren. De meeste schoolleiders schakelen onmidddelijk over naar het sanctioneren door een negatieve feedback/evaluatie te geven of de leerkracht in kwestie te vervangen door een andere leerkracht (Yariv en Kass, 2017).

Daarnaast beweert een schoolleider (als beginnende leidinggevende) geen actie te nemen wanneer het gedemotiveerd gedrag zich voordoet bij een leerkracht (Yariv en Kass, 2017; Vandenberghe, 2008). In voorgaand onderzoek bleek dat beginnende schoolleiders nood hebben aan motivatietechnieken (Vandenberghe, 2008).

Vervolgens komen we tot de constatering dat schoolleiders openstaan voor gedemotiveerde leerkrachten in hun herstelproces te begeleiden. Dat zou kunnen verklaren waarom alle schoolleiders gedemotiveerde leerkrachten trachten te assisteren. Dit kan ook verklaren waarom geen enkel schoolleider het gedemotiveerd gedrag negeert en wel actie onderneemt. Bovendien stellen we vast dat alle schoolleiders zorg dragen voor een gedemotiveerde leerkracht. Daardoor kan men verklaren waarom de overgrote meerderheid van schoolleiders verschillende strategieën hanteren om tekortkomingen van gedemotiveerde leerkrachten te compenseren.

Alhoewel het niet expliciet de bedoeling was in dit onderzoek variabelen in relatie te brengen met persoonskenmerken, zijn we van mening dat de analyse gebaseerd op Matrix Coding Query aanvullende inzichten kan opleveren. Volgens Mortelmans (2013) is Matrix Coding Query het meest krachtige analytisch instrument dat Nvivo biedt.

De analyse bleef beperkt tot het relateren van de variabele ‘aanpak van schoolleiders’ en de variabele ‘ervaring van schoolleiders’, omdat geen evidentie is gevonden in de data voor de relaties tussen andere variabelen. Uit de Matrix Coding Query (zie bijlage 9.4) blijkt dat schoolleiders met veel ervaring de hoofdstrategie confronteren veel minder aangeven i.v.m. schoolleiders die middelmatig of weinig ervaring hebben. Schoolleiders met veel ervaring zijn ervan overtuigd dat confronteren niet het probleem oplost. Bovendien kan men veronderstellen dat schoolleiders met veel ervaring het niet nodig achten om gedemotiveerde leerkrachten te sanctioneren, omdat ze weten hoe gedemotiveerd gedrag aangepakt moet worden vooraleer de situatie verergert. De relatie tussen ervaring en gehanteerde (hoofd)strategieën kan in een vervolgonderzoek nader onderzocht worden.

5.2.2 Effectiviteit van de aanpak

De schoolleiders zijn ervan overtuigd dat hun aanpak werkt. Ze menen dat ze instaat zijn gedemotiveerde leerkrachten aan te pakken. Uit onderzoek van Addison en Brundrett (2008) en Bourdeaud'hui et al. (2018) wordt geconcludeerd dat zwakke leiderschapskwaliteit een oorzaak kan zijn van demotivatie. Wel bleek dat schoolleiders niet duidelijk konden beargumenteren waaraan de effectiviteit van hun aanpak vast te stellen is. Sommige schoolleiders hopen dat hun aanpak werkt. Andere denken dat hun aanpak werkt omwille van (positieve) signalen die ze ontvangen van collega's. Een schoolleider beweert gebruik te maken van een enquête om de twee jaar. Hij tracht te peilen naar de perceptie van leerkrachten omtrent zijn aanpak in het algemeen. Wat we wel uit deze vaststelling kunnen afleiden is dat schoolleiders het effect van hun aanpak niet doelbewust beoordelen door een effectmeting. De conclusies die schoolleiders maken zijn eerder gebaseerd op intuïtie niet op onderzoek. Het niet terugblikken van schoolleiders op eigen handelen zou verklaard kunnen worden doordat veel scholen (inclusief schoolleiders) eerder de cultuur hebben van doen en handelen met weinig of geen aandacht voor reflectie (Vanhoof & Van Petegem, 2016). Daarnaast bleek uit voorafgaand onderzoek dat schoolleiders basisonderwijs lager scoren in onderwijskundige (en andere) leiderschapstijl(en) i.v.m. hun internationale collega's (Deneire et al., 2013). Vervolgonderzoek kan de relatie tussen een gehanteerde aanpak en de effectiviteit ervan blootleggen.

5.2.3 Uitdagingen voor schoolleiders rondom de aanpak van demotivatie

We komen tot de conclusie dat schoolleiders het niet eenvoudig vinden om gedemotiveerde leerkrachten aan te pakken. Het is ook niet evident voor hen om demotivatie vast te stellen. Ze noemen aantal moeilijkheden die de aanpak kunnen belemmeren of laten mislukken. De belangrijkste obstakel is tijd. De schoolleiders zitten met allerlei (administratieve) taken waardoor er niet veel tijd meer overblijft. In het onderzoek van Deneire et al. (2013) stelt men vast dat meer dan acht op tien schoolleiders (87%) een te hoge werklast meldt. Vergelijkend met andere Europese landen is dit aandeel nergens zo hoog als in Vlaanderen voor het lager onderwijs (Deneire et al., 2013).

Bovendien zeggen schoolleiders dat sommige gedemotiveerde leerkrachten weigeren om toe te geven dat er effectief een probleem is. Om die reden kruipt heel veel tijd en energie in het framen van het probleem en het zoeken naar gepaste oplossingen. Tevens vinden ze het niet evident om gedemotiveerde leerkrachten te overtuigen van hun ineffectief gedrag. Wanneer men deze uitdagingen tegenover de capaciteiten van de schoolleiders zet, kunnen we de vraag stellen of schoolleiders effectief instaat zijn om gedemotiveerde leerkrachten aan te pakken. Uit onderzoek van Vekeman, Devos en Valcke (2015) blijkt dat de manier waarop schoolleiders externe barrières (bv. tijd) percipiëren en hierop reageren doorslaggevend is in hoe schoolleiders omgaan met uitdagingen zoals demotivatie. In dit onderzoek wordt 'gebrek aan tijd' door de schoolleiders als een grote uitdaging gepercipieerd. Met deze vaststelling kan men de discussie openstellen of de schoolleiders wel instaat zijn gedemotiveerde leerkrachten aan te pakken. Het menselijk kapitaal (leiderschapsvaardigheden, doorzettingsvermogen, geloof in eigen capaciteiten, zelfbeeld en identiteit) van een schoolleider speelt een enorm grote rol in de manier waarop hij of zij uitdagingen zoals gedemotiveerde leerkrachten aanpakt (Vekeman et al., 2015). Anders gezegd, competente schoolleiders verschillen met incompetent schoolleiders in het percipiëren van die uitdagingen. Kortom, competente schoolleiders beschouwen deze uitdagingen niet als echte barrières. Vanwege

die constatering is naar onze visie leiderschapsontwikkeling voor schoolleiders basisonderwijs, in deze kwestie, sterk aangeraden.

5.2.4 Gevoerd beleid door schoolleiders rondom demotivatie

Uit de resultaten kunnen we afleiden dat de schoolleiders geen (expliciet) beleid hebben rond demotivatie. Men tracht ad hoc te reageren wanneer gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten zich voordoet. Glasbergen (1984) maakt het onderscheid (zoals geciteerd in Vanhoof & Petegem, 2016) tussen wel en geen beleid door vier karakteristieken: (1) reeks handelingen in de tijd die aan elkaar gerelateerd zijn, (2) doelgerichtheid, (3) gestructureerd en geformaliseerd verloop en (4) betrokkenheid van verschillende actoren. Het minste aanwezige karakteristiek is standaardisatie en formalisatie. Procedures ontwikkelen, waarin de kwaliteit van de interventie in acht wordt genomen, is noodzakelijk om resultaten te bereiken.

Opvallend is ook dat alle schoolleiders aangeven allerlei strategieën te hanteren om demotivatie te voorkomen. Tegelijk vermelden ze dat hun aanpak eerder ad hoc is en daarachter geen doordacht beleid zit. Deze tegenstrijdigheid kan opgelost worden door te veronderstellen dat schoolleiders informeel (dus niet expliciet) daarmee bezig zijn. Echt systematisch en formeel is dat niet. Het kan ook zijn dat schoolleiders vooral vanuit hun intentie hebben geantwoord en dit mogelijk verschilt van hun effectieve gedrag in een concrete situatie.

We willen hier wel benadrukken dat het personeelsbeleid een beleidsdomein is dat op schoolniveau ernstig uitgestippeld en uitgevoerd moet worden. In dit onderzoek stellen we vast dat het nog vrij vaag is en van bovenaf, lees het schoolbestuur, gestuurd wordt. Op schoolniveau gaat de meeste aandacht naar andere beleidsdomeinen, maar tegelijk zijn leerkrachten belangrijk als actor in het onderwijsproces (Wright et al., 1997). Wanneer een leerkracht ondermaats functioneert, dan zal het ongetwijfeld een impact hebben op de ontwikkeling van een kind (Hammond, 2000). Wanneer men vaststelt dat de helft van de schoolleiders meent dat gedemotiveerde leerkrachten hun frustraties afreageren op kinderen moet men dit wel ernstig nemen. Daarom willen we meegeven dat schoolleiders een ernstig personeelsbeleid moeten ontwikkelen en uitvoeren. Het personeelsbeleid verdient meer aandacht van de schoolleiders. Het personeelsbeleid is meer dan alleen personeelsbeheer en uitvoeren van administratieve procedures. Vanuit onze visie kan een effectieve human resources management (HRM) beleid in een schoolse context soelaas bieden. Een HRM-beleid - binnen het personeelsbeleid: werving en selectie, training en nascholing, beloning en beoordeling - dat aandacht heeft voor de motivatie, competenties en autonomie van leerkrachten. Indien de combinatie van deze drie componenten op de werkvloer aanwezig zijn, zullen leerkrachten hoge prestaties vertonen en positieve uitkomsten (motivatie, tevredenheid en betrokkenheid) ervaren (Appelbaum et al., 2000). Dit vraagt ongetwijfeld een bepaalde leiderschapsgedrag om het gewenste HRM-beleid uit te rollen.

5.3 Theoretische, praktische en beleidsrelevante bijdrage van de resultaten

De toegevoegde waarde van dit onderzoek ligt hem in het theoretisch aspect. Een duidelijk theoretisch kader dat de aanpak van schoolleiders in kaart brengt was niet terug te vinden in de literatuur. Men gebruikte een theoretisch kader dat passend is, maar in een andere context is ontstaan. In deze studie wordt duidelijk beschreven hoe Vlaamse schoolleiders basisonderwijs omgaan met gedemotiveerde leerkrachten. Ze hanteren zes hoofdstrategieën: (1) anticiperen, (2) exploreren, (3) assisteren, (4) compenseren, (5) confronteren en (6) vermijden. Men kan in een vervolgonderzoek vanuit dat kader vertrekken om schoolleiders op een grotere schaal te bevragen. Aan de andere kant blijkt uit de literatuurstudie dat veel studies zich bezig houden met lerarenmotivatie, motivatie van studenten of arbeidsmotivatie. Terwijl in de literatuur zeer beperkte aandacht wordt gegeven aan lerarendemotivatie. Het is niet helemaal duidelijk in de literatuur welke componenten lerarendemotivatie kan bevatten. Het was een grote uitdaging om tot een duidelijke conceptualisatie te komen. Daardoor zijn kaders gebruikt vanuit een andere context. Dit onderzoek heeft getracht deze lacune in de literatuur op te vullen. Bij mijn weten is dit in een Vlaamse onderwijscontext (nog) niet onderzocht. We constateren in dit onderzoek dat lerarendemotivatie vier componenten bevat: gebrek aan waardering, gebrek aan affectieve binding, gebrek aan inspanningsovertuiging en gebrek aan bekwaamheidsovertuiging. Alsook heeft dit onderzoek bijgedragen aan het beschrijven van welk gedrag gedemotiveerde leerkrachten vertonen in een schoolse context. Gedemotiveerde leerkrachten vertonen zeven gedragingen: ze klagen voortdurend, voeren geen taken uit, nemen zelden initiatief, zijn veel afwezig, vertonen reactionair gedrag, reageren hun frustraties op kinderen af en/of zonderen zich af van de omgeving. Beide theoretische modellen (demotivatie en gedemotiveerd gedrag) kan men in een toekomstig onderzoek kwantitatief toetsen.

Bovendien zou dit onderzoek schoolleiders of leidinggevende in een professionele organisatie kunnen inspireren. De over meerderheid van de respondenten heeft minstens vijf jaar ervaring in het ambt van directie. Om een voorbeeld te geven van een praktische relevantie, zijn we tot de constatering gekomen dat schoolleiders met veel ervaring (boven 15 jaar) zelden aangeven gebruik te maken van sanctioneren. Terwijl dit bij schoolleiders met weinig en middelmatig ervaring wel het geval is.

Tot slot bevestigt dit onderzoek nogmaals de vaststelling van voorgaande onderzoeken (bv. Deneire et al., 2013). Schoolleiders vragen al een lange tijd om extra middelen en omkadering. Ze worden met allerlei belemmeringen geconfronteerd waardoor het voor hen het nog moeilijker maakt om naar behoorlijk te kunnen functioneren. De overheid zegt wel aandacht te hebben voor het welzijnsbeleid zowel voor de schoolleiders als leerkrachten. Uit de bevraging is het tegenovergestelde vastgesteld. Zeker wat betreft het basisonderwijs. De schoolleiders zeggen dat ze het met weinig middelen en omkadering moeten doen i.v.m. het secundair onderwijs, waar het middenkader in grotere mate aanwezig is.

5.4 Beperkingen van het onderzoek

In dit onderzoek is geopteerd voor een kwalitatief onderzoek omtrent hoe schoolleiders omgaan met gedemotiveerde leerkrachten basisonderwijs in Vlaanderen. Door te kiezen voor een kwalitatief design, brengt de methode verschillende beperkingen met zich mee. Er werden alleen schoolleiders in Antwerpen bevestigd. Bovendien hebben we ons in dit onderzoek beperkt tot 12 respondenten. Dit zou de vraag oproepen of de bevindingen representatief zijn voor collega-directies. Met andere woorden de resultaten van dit kwalitatief onderzoek is plaats- en tijdgebonden. Bovendien zijn er schoolleiders van bepaalde onderwijskoepels (bv. POV of IPCO) niet meegenomen in dit onderzoek.

Daarnaast hebben we in dit onderzoek het fenomeen in kaart gebracht vanuit het perspectief van de schoolleider. Het zou in een vervolgonderzoek kunnen om (gedemotiveerde) leerkrachten te bevragen naar de ervaringen en percepties omtrent de aanpak van hun schoolleiders. Dat onderzoek zou een complementair beeld geven.

Een derde beperking heeft betrekking op de keuze die gemaakt is om respondenten te selecteren. Er is gekozen voor meest ervaren respondenten waardoor de stem van minder ervaren collega-directies weinig plaats heeft gekregen in dit onderzoek. Bovendien zijn 7 van de 12 respondenten van het mannelijk geslacht. Terwijl uit onderzoek blijkt dat 59% vrouwelijke schoolleiders zijn (Deneire et al., 2013).

De laatste beperking is dat men tijdens het codeerproces niet in overleg zijn gegaan met collega-onderzoekers. Dit ging de (interne) validiteit van dit onderzoek ten goede gekomen.

6 Referentieslijst

- Addison, R., Brundrett, M., (2008). Motivation and demotivation of teachers in primary schools: the challenge of change. *Education*, 36, 79-94.
- Armana, Thalib, S. B., Mandac, D., (2016). The effect of school supervisors competence and school principals competence on work motivation and performance of Junior High School teachers in Maros Regency, Indonesia. *International journal of environmental & science education*, 11, 7309-7317.
- Blase, J., Blasé, J., (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38, 130-141.
- Bourdeaud'hui, R., Vanderhaeghe, S., (2013) Geraadpleegd van <http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/Sectorprofiel%20WBM%20onderwijssector%202004-2013.pdf>
- Bourdeaud'hui, R., Janssens, F., Vanderhaeghe, S., (2018) Geraadpleegd van https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/StIA_20180416_WBM_Leidinggeven_RAP.pdf
- Bowen, R. B., (2000). *Belonen van werknemers*. Amsterdam, Nederland: Academic Service.
- Bridges, E. (1990). Managing the incompetent teacher. Ugene: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education*. 7th Edition New York: Routledge.
- Collie, R.J., Martin, A. J., (2017). Adaptive and maladaptive work-related motivation among teachers: A person-centered examination and links with well-being. *Teaching and Teacher Education*, 64, 199-210.
- Davis, J., Wilson, S.M., (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 73:6, 349-353.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., Van Petegem, P. (2013). *Denken, handelen en professionele ontwikkeling van Vlaamse leraren en schoolleiders (TALIS) 2013*. Geraadpleegd van <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/atoms/files/Denken%2C%20handelen%20en%20professionele%20ontwikkeling%20van%20Vlaamse%20leraren%20en%20schoolleiders%200%E2%80%93093%20Eerste%20resultaten%20van%20TALIS%202013.pdf>
- Deneire, A., Van Petegem, P., Gijbels, D. (2009). *Onze leerkrachten vandaag: lesgeven in de eerste graad van het secundair onderwijs. Eerste resultaten van de TALIS*. In Vlaamse Overheid (Ed.): Ministerie van Onderwijs en Vorming

De Prins, P., Brouwers, S., Maloens, M., (2007). Wat als loon niet werkt? Hefbomen voor engagement en retentie anno 2007. *Tijdschrift voor HRM*, 39-50.

Donche, V., De Maeyer, S., (2016). *Het semi-gestructureerde interview*. Een open leerpakket. Universiteit Antwerpen.

Gagne, M., Deci, E. L., (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

Glasbergen, P. (1984). Visies op beleid: *Sociaal-wetenschappelijke analyse van overheidsbeleid*.

Goroizidis, G., Papaioannou, A. G., (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teaching and Teacher Education*, 39, 1-11.

Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.

Hammond, L. D., (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education policy Analyse Archives*, 8, 1-44

Harris, A., (2002). Effective Leadership in Schools facing Challenging Contexts. *The American Research Association Conference*, 1-20.

Herzberg, F., (1987). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 1-16.

Hofstede, G., (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories. *Organizational Dynamics*, 9, 42-63.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. McGraw-Hill Humanities.

Kersey, R. J., Spray, C., (2013). Amotivation in physical education: Relationships with physical self-concept and teacher ratings of attainment. *European Physical Education Review*, 19(3), 289-301.

Khumalo, S.S., (2015). The Implications of System 4 Approach on School Leadership Practices. *International Education Studies*, 8, 38-43.

Leithwood, K., Steinbach, R., Jantzi, D., (2002). School leadership and teachers' motivation. *Educational Administration Quarterly*, 38, 94-119.

Mortelmans, D. (2011). *Kwalitatieve analyse met Nvivo*. Leuven: Acco.

Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.

Motivatie. (2017). In *Van Dale Online*. Geraadpleegd van <http://www.vandale.be/gratis-woordenboek/nederlands/betekenis/motivatie#.WhGbAoribIU>.

Müller, K., Alliata, R., Benninghoff, F., (2009). Attracting and Retaining Teachers A Question of Motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 574-599.

- Nosheen, N., Hina, Y., (2015). Determinants of motivation in teachers: A study of private secondary schools chain networks in Bahawalpur. *Journal of Education and Practice*, 4(6), 55-60.
- OECD. (2005). *Teachers Matter Education and Training Policy attracting, developing and retaining effective teachers*. Geraadpleegd van <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>.
- Olurotimi, O. J., Asad, K. W., Abdulrauf, A., (2015). Motivational Factors and Teachers Commitment in Public Secondary Schools in Mbale Municipality. *Journal of Education and Practice*, 6, 117-122.
- Pasathang, S., Tesaputa, K., & Sataphonwong, P., (2016). Teachers' performance motivation system in thai primary schools. *International Education Studies*, 9(7), 119-129.
- Pisoňová, M., (2017). Implementation of motivational strategies between head teachers and foreign language teachers. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), ISSN 1339-4584
- Plas, D., (2014). *Onderpresterende leerkrachten in het Vlaamse gewoon secundair onderwijs*. (master thesis). Geraadpleegd van <http://anet.uantwerpen.be/desktop/uantwerpen/core/index.phtml?language=&euser=&session=&service=opacuantwerpen&robot=&deskservice=deskt op&desktop=uantwerpen&workstation=&extra=>
- Rawat, B., Khughsal, R., Chaubey, D.S., (2015). Employee attitude towards motivational practices: an empirical study. *Sona Global Management Review*, 9(2), 14-29.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schaufeli, W., & Van Rhenen, W., (2006). Over de rol van positieve en negatieve emoties bij het welbevinden van managers: Een studie met de Job-related Affective Well-being Scale (JAWS). *Gedrag & Organisatie*, 19(4) 323-344.
- Shanka, E. B., Thuo, M., (2017). Conflict Management and Resolution Strategies between Teachers and School Leaders in Primary Schools of Wolaita Zone, Ethiopia. *Journal of Education and Practice*, 8, 63-74.
- Spittle, S., Spittle, M., (2014). The reasons and motivation for pre-service teachers choosing to specialise in primary physical education teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 39, 1-25.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijssel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47, 3, 496-536.
- Tillema, K., (2012). Motivatie door management control. *Maandblad voor Accountancy en Bedrijfseconomie*, 86, 338-344.
- Tissen, R., Deprez, F. L., (2005). Motivatie in de kenniseconomie: impasse door gebrek aan passie? *Tijdschrift voor HRM*, 39-50.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, 60(3), 599-620.

- Vandenbergh, R., (2008). *Beginnende directeurs Basisonderwijs*. Antwerpen - Apeldoorn: Garant
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., (2009). De Zelf-Determinatie Theorie: kwalitatief goed motiveren op de werkvloer. *Gedrag & Organisatie*, 22, 316-335.
- Van den Heuvel, M. M., Demerouti, E., Peeters, M.C.W., (2012). *Succesvol Job Craften door middel van een groepstraining*. Geraadpleegd van https://www.researchgate.net/profile/Machteld_maggie_Heuvel/publication/258938647_Succesvol_Job_Craften_door_middel_van_een_groepstraining/links/oob7d5297a5a5cdco30000000.pdf
- Van Den Ouweland, L., Vanhoof, J., Roofthoof, N., (2016). Onderpresterende vastbenoemde leraren door de ogen van schoolleiders. Een verkennend, kwalitatief onderzoek naar hun visie op onderpresteren, aanpak en ervaren obstakels. *Pedagogiek*, 36, 71-90.
- Vanhoof, J., Petegem, P. V. (2016). *Pei/ijlen naar succesvol schoolbeleid: Praktijkboek voor de beleidseffectieve school*. Mechelen: Plantyn.
- Vekeman, E., Devos, G., Valcke, M. (2015). Human Resource Architectures for New Teachers in Flemish Primary Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 44, 970-995.
- Verhoeven, J. C., Ory, G. (2000). *Nationaal rapport van Vlaanderen*. Geraadpleegd van <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/83382/1/Unesco-rapportdef.pdf>
- Verswijvel, K., Vanthournout, G., Gijbels, D., Van den Bossche, P., en Sprangers, P. (2016). De relatie tussen participatiemotivatie, vooropgestelde doelen en leervoorkeuren: een mixed-method studie bij deelnemers aan formele professionaliseringsactiviteiten. *Pedagogische Studiën*, 1(93), 2-23.
- Yariv, E. (2004). "Challenging" teachers: What difficulties do they pose for their principals?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32, 2, 149-169.
- Yariv, E., Kass, E. (2017). Assisting struggling teachers effectively. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-16.
- Zwieten, M. V., Willems, D. (2004). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts En Wetenschap*, 47, 38-43.

7 Lijst van figuren

Figuur 1: Componenten van demotivatie	10
Figuur 2: Relatie tussen gedemotiveerd gedrag en taakuitvoering	11
Figuur 3: Conceptueel model	17
Figuur 4: Procedure van het onderzoek	20
Figuur 5: Empirisch model weergeeft de componenten van demotivatie	22
Figuur 6: Empirisch model weergeeft voorkomend gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten	25
Figuur 7: Empirisch model weergeeft gehanteerde (hoofd)strategieën door schoolleiders	36

8 Lijst van tabellen

Tabel 1: Gedragingen van gedemotiveerde leerkrachten	11
Tabel 2: Kernconcepten van motivatietheorieën	13
Tabel 3: Gehanteerde strategieën door schoolleiders	16
Tabel 4: Respondentenkenmerken	19

9 Bijlage

9.1 Interviewleidraad

Fase	Vragen	Richttijd
Achtergrond-informatie	Naam: Geslacht: leeftijd: Onderwijsnet/koepel:	Vooraf
Introductie	Hallo, Ik ben Mohamed Louarroudi, student aan de UA. Het nemen van dit interview situeert zich in het kader van het masterproef. Het doel van dit interview is inzicht krijgen in strategieën die door Vlaamse schoolleiders in het basisonderwijs gehanteerd worden om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken. Het interview duurt circa 60 minuten. Bovendien wil ik u vragen of u mij de toestemming geeft om het interview op te nemen? De opname wordt alleen gebruikt om het onderzoeksproces te faciliteren. Ik garandeer u de anonimiteit van dit gesprek. Ik wil u bij voorbaat bedanken voor uw deelname aan dit interview.	½ min
Openingsvragen	- Hoelang bent u werkzaam in het ambt van directeur?	½ min
Inleidende vragen	- Hoe groot is uw leerkrachtenteam? - Hoe omschrijft u uw leerkrachtenteam in het algemeen?	1 min
Overgangsvragen	- Aan wat denk je als je de volgende zin hoort: 'gedemotiveerde leerkrachten bestaan' - Hebt u begrip voor een gedemotiveerde leerkracht? Waarom wel/niet?	2 min
Kernvragen	<p>1. <u>Gedemotiveerd gedrag omschrijven</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe omschrijft u een gedemotiveerde leerkracht? - Welke gedragingen vertonen gedemotiveerde leerkrachten? wat doen ze (niet)? In welk gedrag uit zich dat? - Welke gedragingen komen het vaakst voor bij gedemotiveerde leerkrachten? - Welk soort gedemotiveerd gedrag (als die voorkomt) vindt u onaanvaardbaar en moet u ingrijpen? - Kan u uw ervaring(en) met gedemotiveerde leerkrachten beschrijven? - Hoe stelt u zich op tegenover een gedemotiveerde leerkracht? Waarom? - Hoe komt dat leerkrachten gedemotiveerd geraken volgens u? - Zijn er zaken die u doet dat gedemotiveerd gedrag stimuleert? Of juist zaken die u niet doet? <p>2. <u>Gedemotiveerd gedrag identificeren</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoe komt u te weten dat een leerkracht gedemotiveerd is? Wat doet u precies om het te weten komen? 	<p>10 min</p> <p>5 min</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Welke formele kanalen gebruikt u om het gedemotiveerd gedrag van een leerkracht te detecteren? - Welke informele kanalen gebruikt u? <p>3. <u>Gedemotiveerd gedrag aanpakken</u></p> <p>Na het vaststellen van het gedemotiveerd gedrag bij een leerkracht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kan u mij vertellen welke stappen (acties) u concreet neemt om het gedemotiveerd gedrag aan te pakken? (Kan u in detail beschrijven wat u juist allemaal doet?) Of neemt u geen stappen (acties)? - Kan u een (duidelijke) situatie (of situaties) schetsen waarin u geconfronteerd werd/wordt met een gedemotiveerde leerkracht op school? En de stappen concreet beschrijven die u genomen hebt (zal nemen) om het gedemotiveerd gedrag aan te pakken? - Waarom kiest u voor die aanpak? - Aan wat merkt u dat uw aanpak werkt (effectief is)? Heeft uw aanpak invloed op het gedemotiveerd gedrag? Waarom? - Welke moeilijkheden ervaart u bij het aanpakken van gedemotiveerde leerkrachten? Waarom? - Gedemotiveerd gedrag aanpakken is niet evident: Wat doet u concreet om leerkrachten gemotiveerd te houden? - Krijgt demotivatie een plaats in uw personeelsbeleid? Of is uw aanpak eerder ad hoc? Waarom wel/niet? - Welke middelen/hulp hebt u nodig volgens u om het gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten op een effectieve manier aan te pakken? 	40 min
Slotvragen	<ul style="list-style-type: none"> - Wat raadt u uw collega's aan in de omgang met gedemotiveerde leerkrachten? - Wilt u terug komen op een bepaalde vraag? - Wilt u iets toevoegen aan het interview waarover u denkt dat het noodzakelijk is? 	5 min

9.2 Voorbeeldinterview

Hoelang bent u werkzaam in het ambt van directeur?

Ondertussen mijn negende jaar.

Hoe groot is uw leerkrachtenteam?

Eeuhm dat is eigenlijk groter, jah ik heb, ik splits het op het zijn bij mij ni alleen leerkrachten maar ook opvoeders. We zijn een tehuis. 29 à 30 opvoeders en 20 tal leerkrachten.

Hoe omschrijft u uw leerkrachtenteam in het algemeen?

Mijn leerkrachten een team is eigenlijk een vrij jong (twintigers/dertigers) team. Eeeuhm met daar enkele leerkrachten tussen van mij leeftijd. Die wel elke dag er voor gaan en het is met vallen en opstaan. Ik heb wel een leergierig team en nemen initiatieven.

Aan wat denk je als je de volgende zin hoort: 'gedemotiveerde leerkrachten bestaan'

Die bestaan, ik kan dat gerust beamen. Ik ga dat ook ni onder stoelen of banken steken. Dat komt deels door de veelheid dat ze moeten doen de laatste tijd. Toen was het vrij simpel. Het is eigenlijk de laatste tijd da je altijd maar blijft vernieuwen. Er wordt dus nu veel meer gevraagd en de mensen hebben daar last van en ik versta da wel ook ergens.

Vindt u het kunnen dat een leerkracht gedemotiveerd kan zijn? Waarom wel/niet?

Eeuhm ik denk dat het niet aan mij is om te zeggen van je mag wel of niet gedemotiveerd zijn vaak eeuhm da ga ook een beetje gepaard met nieuwe situaties. Dus al ik kijk naar mijn school vroeger hadden we maar 70 kinderen bijna geen kleuters allemaal kinderen van schippers dus men wist van nu gaan we op da publiek richten we hadden daar een bepaalde aanpak voor en die mensen kon je op een bepaalde manier tevreden houden. Maar dan komt hier de buurt binnen en die buurt is een andere publiek is een kansarme publiek dus da vraagt weer een andere aanpak en die andere aanpak betekent dat ze van bepaalde stijl moeten veranderen. Ze moeten kunnen switchen van de ene stijl naar de andere en zo kwam er maar bij maar bij en voor sommige leerkrachten weegt dat zwaar en dan zeggen ze vaak het emmerke loopt vol. Ik vind dat kunnen dat zij dat voelen maar je moogt ook ni blijven hangen gemoet proberen daar zelf, das hun recht eeh en dan ga ik proberen te achterhalen hoe da dat komt. En als ik da te weten kom dan eeuh zal ik proberen alles aan te doen om da te veranderen. Maar als ik voel en da heb ik ook al meegemaakt dit kan men ni veranderen en vaak zitje dan met een probleem van benoeming die mensen als zekerheid die durf je ni zomaar geven. Dan ga ik wel de vraag durven stellen is dit wel iets voor u is zou u ni iets anders overwegen? Ik denk da ge da ook moet durven stellen.

Hoe omschrijft u een gedemotiveerde leerkracht? Wat is voor u een gedemotiveerde leerkracht?

Jah als ge al merkt bij smorgens bij binnenkomen dat zij zich moet voortslepen dat zij eigenlijk niet veel plezier meer beleeft aan die kinderen. Gemerkt da heel snel. Als ge kijkt eeuh ge hebt leerkrachten die proberen echt te doen die zijn bezig met hun kinderen die bijvoorbeeld administratief ni in orde zijn maar die hebben wel een drive om met die kinderen goe bezig te zijn. Dan is het aan mij om te zeggen administratie das een werkpunt daar kunnen op werken, maar als ge merkt dat een leerkracht binnenkomt en al begint van pfff wa gaat het vandaag zijn men vraagt

iets en alles wordt te veel. Het zit op veel terreinen dan is da een teken en dan hebben de kinderen daar last van en denk ik wel dat de taak van de leerkracht eerst en vooral kinderen gemotiveerd te krijgen, blij te krijgen, da die kinderen zich goe voelen hier en dan pas kan je tot leren komen. Ik vind het heel belangrijk dat de leerkracht goesting heeft om of een leerkracht voor de klas staat of een leerkracht turnles geeft wat hem ook doet dat daar plezier in zit. Iedereen is wel voor verbetering vatbaar. Je kunt heel veel zin hebben om les te geven en andere vlakken lopen niet goed da kan ook gebeuren als me da probeert bij te stellen en weigert da te doen dan heb je een ander probleem. Echt een gedemotiveerde leerkracht in mijn ogen is eigenlijk tegen zijn zin aan een dag moet beginnen.

Welke gedragingen vertonen gedemotiveerde leerkrachten? wat doen ze (niet)? In welk gedrag uit zich dat?

Dat alles te veel is en wat een heel goeie kenmerk is da kan je in kaart kunt brengen is ziekteverzuim dus leerkrachten waarvan je zegt amai die is dit en deze periode die is toch veel ziek geweest en ook heel veel klagen da merk ik ook, mensen die echt, iedereen gaat wel eens door een moeilijke periode maar als da een lange periode is waarin alleen geklaagd wordt over van alles bijvoorbeeld de kinderen waren vandaag weer druk en dan moet ik nu weer de bewaking doen. Vaak afwezig zijn. Ook echt lichamelijke letsels krijgen bijvoorbeeld regelmatig migraine krijgen.

Welke gedragingen komen het vaakst voor bij gedemotiveerde leerkrachten?

Ik denk ziekteverzuim. Kan ook wijzen op conflicten binnen het team of directie.

Welk soort gedemotiveerd gedrag (als die voorkomt) vindt u onaanvaardbaar en moet u ingrijpen

Ik vind als men zich niet voorbereid (pedagogisch/didactisch) als de lessen daardoor er toe leiden dat er geen degelijke lessen worden gegeven dan moet er iets gebeuren. Bijvoorbeeld in de kleuterklas moet er ook gewerkt worden en da wil eigenlijk zeggen dat er een bepaalde doel in de leerkracht hun hoofd zitten en weten als ik die kinderen hier laat knutselen dan ben ik eigenlijk met wiskunde bezig. Als ik zie da de kinderen in de kleuterklas gewoon hun ding doen en dat er eigenlijk geen duiding bij is en als ge aan de leerkracht zijn documenten vraagt kijk mag ik uw voorbereidingen is bekijken en das ni gebeurd dan moet er iets gebeuren. Kinderen hebben recht op goed onderwijs en ik moet er voor zorgen als directie dat da ook zo is. Is da ni zo dan moet er ingegrepen worden.

Kan u uw ervaring(en) met gedemotiveerde leerkrachten beschrijven?

Ik ben eigenlijk altijd van mening dat daar iets achter zit en dat hoeft ni altijd de school de leerling maar da kan ook opgegeven moment een thuis situatie moeilijk loopt of mensen die een moeilijke periode hebben van scheiding en of het ergste een kind verloren en dan is het aan mij om te onderzoeken vanwaar dat komt.

Hoe stelt u zich op tegenover een gedemotiveerde leerkracht? Waarom?

Jah, ik denk eeuhm dat ik tot een bepaalde hoogte altijd alles zal doen om ze terug mee te krijgen. Open en ik bied begeleiding aan en probeer een luisterend oor te zijn ik probeer mensen aan te reiken en probeer dit en probeer dat. Omdat ik ook ni graag zelf zou hebben aan mijn lot overgelaten wordt en ook omda ik vind wij zijn met een sociaal beroep bezig eeuh je wilt bepaalde

kinderen iets meegeven van kijk ge moet er zijn voor uw studiegenootjes ge moet een voorbeeld stellen da moet da ook doen. Da moet da ook zelf mensen te helpen.

Hoe komt dat leerkrachten gedemotiveerd gedrag vertonen volgens u?

Da kan van alles, da kan een situatie zijn binnen de school een veranderende populatie ni weten hoe daarmee om te gaan, machteloosgevoel hebben daardoor en het kan even goed een persoonlijke situatie zijn van thuis uit waar die da mee betrokken wordt waar dat leerkracht als mens het moeilijk heeft en da kan een uitwerking hebben op de job. Als het puur over de school gaat dan denk ik de druk die op hun schouders valt vaak gepaard met moeilijk gedrag van kinderen. Je hebt leerkrachten die een bepaalde schwung hebben die daar op een heel menselijke zachte manier mee om te gaan en je hebt ook mensen die iets korter van lont zijn die constant in discussie en ruzie komen met de kinderen en daardoor de moed verliezen.

Zijn er zaken die u doet dat gedemotiveerd gedrag stimuleert? Of juist zaken die u niet doet?

Ik denk dat eeuh ik zaken doe om uit de weg te gaan dat wel ik ben ervan overtuigd. Zeker ik toen pas directeur was geworden.

Hoe komt u te weten dat een leerkracht gedemotiveerd is? Wat doet u precies om het te weten komen?

Dat is een aanvoelen ook eh. Als je naar een les gaat kijken en die is ni goed geprobeerd dat bij te stellen en men geeft de indruk van mij interesseert da ni zo haar/zijn gedrag veranderd daar ni in en je hebt herhaaldelijk opmerkingen te geven das toch bij mij een groot signaal (van demotivatie).

Welke formele kanalen gebruikt u om het gedemotiveerd gedrag van een leerkracht te detecteren?

Ik denk vooral naar voorbereiding van lessen toe en als je bepaalde dingen in gang te trappen werkgroepen waar men in zetelt als men daar nooit is om daar aan mee te werken da kan een aanwijzing geven. Ja in mijn smartschoolgegeven heb ik mijn planning gezet een kalender van klasbezoeken en dergelijke meer. Dan hebt u een functioneringsgesprek en functiebeschrijving als die dingen komen aan bod. Ik vraag ook aan de leerkrachten een voorbereiding te willen maken binnen Smartschool. Dus als ik zie van zondag is de afspraak op vrijdag jullie hebben donderdag en vrijdag een overlegmoment vaststaand in hun agenda waarin da zij bespreking met leerkrachten eeuhm één die bespreking geeft ook al een goeie indicatie je hebt daar aantal leerkrachten bij mekaar die hebben dan een overleg wa gaan we de volgende week doen en wa zijn de problemen die wij ervaren bij de kinderen en hoe gaan wij dat aanpakken. Die zaken en als die leerkracht daar vaak ni aanwezig is dan weet ik dat heel snel want andere leerkrachten komen da ook vertellen. Andere leerkrachten geven dan het signaal het gaat precies niet goed mee. We proberen hier elkaar wel steun te geven en das wel fijn. Langs de andere kant heb je dan de functiebeschrijving dit verwacht ik van u en in functioneringsgesprek ga kik ook altijd af polsen van wa lukt er goed voor u mag ik er iets van zien of nodig me daarop eens uit das aanmoedigend langs andere kant welke nascholingsbehoefte hebt u wa loopt er fout waar kunt u hulp gebruiken en van wie verwacht u hulp.

Welke informele kanalen gebruikt u?

Ja, veel kom je te weten vanuit de leraarskamer. Als je daar zelf ga zitten komde af en toe is te weten maar als je daar bijvoorbeeld CLB-medewerkers hebt zitten of ge hebt daar mensen van

ondersteuning via M-decreet zitten die komen nog meer te weten omdat vaak ni alles gaat zeggen als ik er bij ben, maar via die weg kom ik heel veel te weten.

Na het vaststellen van het gedemotiveerd gedrag bij een leerkracht: Kan u mij vertellen welke stappen (acties) u concreet neemt om het gedemotiveerd gedrag aan te pakken? (Kan u in detail beschrijven wat u juist allemaal doet?) Of neemt u geen stappen (acties) dat kan ook?

Als ik da zie ga ik altijd meestal komt da ook aan bod je hebt de functiebeschrijving dan heb je de functioneringsgesprekken personen die het moeilijk hebben daar komt da meestal wel uit. Als da ni zelf uitkomt dan lok ik het uit. Bijvoorbeeld ik stel vast dat jij in een periode van drie maanden elke week minstens twee keer per week ziek zijt. Kan je me eens uitleggen scheelt er iets lichamelijk of is er iets waar ik mij zorgen moet om maken? Dan komt het er wel uit. Dan probeer ik toch wel en is gaan kijken wat heeft die persoon nodig. Eeuuhm soms is da een begeleiding soms kan ook zijn da ze op da moment een dipje hebben persoonlijk maar we gaan da proberen uit te zoeken proberen mee te helpen via me zelf of via andere collega's vanwaar kunnen wij u tegemoet komen zodanig da ge u beter voelt in die klassituatie zo gaan we da wel proberen. Eeuuhm maar ge hebt ook mensen die vastzitten en als dat een heel negatieve uitstraling heeft op de school en op ander collega's en op kinderen dna moet ge als directeur ook kunnen nu zeggen nu denk ik da we al het nodige gedaan hebben is het misschien ni beter da je een andere job zoekt binnen (bijvoorbeeld andere school) of buiten het onderwijs.

Kan u een (duidelijke) situatie (of situaties) schetsen waarin u geconfronteerd werd/wordt met een gedemotiveerde leerkracht op school? En de stappen concreet beschrijven die u genomen hebt (zal nemen) om het gedemotiveerd gedrag aan te pakken?

Ik heb een leerkracht gehad die het hier moeilijk had met alle veranderingen die hier moesten gebeuren we hadden heel slecht advies gekregen dus we hadden door doorlichtingen gehad we scoorden zwak op heel veel zaken en het ging over zorg en zorg vindt zich in elke leergebied en zorg is voor kinderen die het moeilijk hebben WO was ni goed muzische vorming was ni goed. Dus die mensen dachten dat ze goed bezig waren ook pas afgestudeerde die hier begonnen zijn die niet begeleid geweest zijn en die dachten het is hier een aangename sfeer en denk dat ik het goe doe maar de inspectie kwam ineens chack toenmalige directie had ni meer de intentie om daar veel aan te veranderen en die is ook gevraagd geweest stop ermee we vinden iemand nieuw en dan ben ik hier gekomen en ik had eigenlijk de opdracht om in ander halfjaar tijd toch een omkeer te maken eeuuhm jah bij sommige mensen die een drive hadden ging da ge hebt andere die worden eeuuhm geprikkeld door de enthousiasme van andere leerkrachten maar ge hebt ook een paar die da absoluut niet zien zitten situatie thuis een beetje als te veel zagen eeumm en ik heb die persoon zoals net alle andere proberen mee te trekken ik heb die klasbezoeken gebracht die hebben dat eigenlijk beetje meer ervaren als constant op hun vel zitten en dan heb ik zo iemand gehad die heeft gehad van ja tot burn-out toe en die is een tijd thuis geweest dan moet je die tijd gunnen zij komen terug na een jaar dan heb ik met die persoon goe gesproken van hoe loop het wa mag ik van u verwachten en die zijn toen wel heel eerlijk in geweest maar die begeleiding die stopt natuurlijk ni en dan is dat eeuh en ik moet zeggen dan door met die persoon regelmatig in gesprek te gaan door regelmatig te vragen gewoon ook interesse hebben van hoe gaat het met u als persoon door daar iemand mee op te zetten collega's die samen met haar dingen uitwerken is die er wel uitgekomen het blijft voor die personen altijd wel moeilijk zodat ze ni terug hervallen maar eigenlijk loopt dat nu wel vaak is het terug efkes wakker schudden van eej denkt er aan want dit is nog ni ok en daar is nog ni ok we gaan da samen aanpakken maar da lukt ook wel en ook ni alleen

oog hebben voor dingen die fout lopen maar ook zien van kijk wat ge daar vindt ik wel chick da en da is een heel schoon wa ge hier doet ook veel meer bevestigen andere hebben da ni nodig maar die mensen ook regelmatig daar meer nood aan en als ik verslag van een les of langere periode maak dan noem ik positieve zaken en daar tussen groei kansen daarin staan zaken waarin ze zich nog in kunnen verbeteren ipv negatieve zaken gesandwicht da dus en dan duidelijke afspraken tegen dan wil ik dit zien en dan effectief terug gaan ni aan hun lot overlaten en als de afspraken ni na gekomen worden ga ik da vragen hoe kom da da het niet gelukt is? Is dat een geldige reden dan ga ik ze terug proberen te helpen door mee na te denken vaak gebeurt dat dat een leerkracht op iets vast loopt dan vraag ik da aan een SES-leerkracht of iemand met een bepaalde expertise binnen onze school of buiten onze school en dan gaan we daar samen over babbelen en da ga vaak komen vanuit de collega's dat is veel sterker dan ik het zeg maar als da geen geldige reden of blijft men hangen in dat ja dan gaat me anders opstellen. Er was bijvoorbeeld de derde graad die niet in orde was met de zorg heb ik die mensen die graad alhoewel ik weet wie dat daar aan de bron zit dat het ni in orde is hb ik heel die graad bij mij geroepen heb ik ook gezegd van wat is dat hier ik bedoel september oktober die zaken zijn ni in orde de evaluatie is ni gebeurd ik merk da op ik heb met die mensen gesproken ze hebben hun zeg gedaan ik heb gezegd kijk nu hebben jullie de twee weken de tijd om da in orde te brengen en dan is da gebeurd en nu moet ik zeggen nu loopt dat verder nu heb ik eigenlijk kleine opmerkingen maar die heb je altijd maar eigenlijk loopt da. Ik heb eigenlijk heel veel situaties en van die situaties waarbij ik gezegd heb tot hier gaat het en ni verder. Ik zat in een bepaalde tijdsdruk 2010 kom ik hier binnen september en in 2011 mocht ik mij verwachten aan de inspectie en ik zat met een internaat een school die ni draaide naar behoren en al wat er tussen zit ook dus ik had eigenlijk maar heel weinig tijd om die zake op orde te stellen en dan heb je ook ni de mogelijkheid om te zeggen we gaan daar is vier jaar de tijd voor pakken dus heb ik voor sommige mensen moeten zeggen tot hier gaat het die heeft ook als gevolg gehad dat het ook voor mij als directeur op een gegeven moment een demotiverende ik ben vier keer aangeklaagd geweest voor pesterijen en 1 keer voor laster en eerroof en ik heb een onderzoeksbevel van Brussel op men dak gehad dat is zwaar maar hoe komt dat dat komt door da de mensen vroeger ni begeleid werden ze mochten hier hun ding doen ik had hier dan nog de vrouw van toenmalige directie hier werken die mij altijd tegen werkte en da ga hier ni lukken dan ben ik naar het bestuur gestapt (inrichtende macht) als zij hier blijft dan gaat da hier geen goeie doorlichting worden en dan heb ik echt in volle vergadering in bijzijn met iedereen om te zeggen onze samenwerking stopt en da kwam heel hard aan voor die vrouw maar toen ben ik wel beginnen werken. Ontslag kan ze ni nemen maar ze ziek gevallen en ni meer teruggekomen. Das verschil met prive en onderwijs in onderwijs als je benoemt bent is da voor je leven. Da wil dus zeggen da je als directeur kei harde boodschap moet overbrengen voor 20 mensen uw team en da team ken je ook ni goe (respondent wijdt uit ...). Daarom ben ik ervan overtuigd da demotivatie van verschillende kanten komen. ge kunt een ge hebt mensen die van alles willen doen en over enthousiast en in een keer als een pudding.

Waarom kiest u voor die aanpak?

Ik ben heel gevoelig aan kansen geven om da ik die zelf als kind weinig kansen heb gekregen ik vind da je mensen fouten mogen maken da die zichzelf da ge ze leert da ze naar zichzelf kijken van wat is daar fout gegaan? Da ge ze ook de kans geeft om te verbeteren en als da verbeterd is de maat af. ge kunt ni van mensen verwachten dat ze altijd toppe scheert ale ik bedoel da je af en toe een inzinkje kan hebben. Je moet daarvoor tijd geven kansen geven net zoals je aan de kinderen doet (respondent wijdt uit ...).

Aan wat merkt u dat uw aanpak werkt (effectief is)? Heeft uw aanpak invloed op het gedemotiveerd gedrag? Waarom?

Omdat ik eeuuh als ik merk in 2010 als ik in de klassen kwam (klasbezoeken) was er een angst en daarvan een verslag schrijven want de mensen hadden da hier nooit meegemaakt. die hadden bang en je voelt da ook en de lessen waren ook ni goed. Op gegeven moment wou ik een andere manier van lesgeven introduceren het ADI-model. En ik heb hier een leerkracht met een grote mond en roept altijd en die persoon kwam naar mijn bureau want da ADI-model zit me tot hier en ik zou willen da ge me komt helpen want ik ben da beu. Ik zeg rustig als het niet lukt ik ga bij u komen, ik kom bij u in de klas en we gaan da samen doen. Ik ga samen me u een les maken ik ga samen me u de lesgeven ik loop naast u we gaan na de les samen na de les de reflectie doen en dan gaan we daarover eens spreken en wa vonden goe en wa kik bij u heb gemerkt heb de gij dingen van mij eigenlijk twee leerkrachten ipv directeur leerkracht die rol heb ik toen opgenomen en dat is die vrouw op da moment zo goed bevallen da die het nog nooit heeft meegemaakt en blijkbaar is daar een gesprek geweest in de leraarskamer toen ik er ni was en ik kan u zeggen in de volgende weken heb ik heel veel werk gehad want de volgende weken heb ik bijna in elke klas moeten gaan helpen heb ik lessen mee uitgeschreven en van da moment is da geïmplementeerd geraakt (respondent wijdt uit ...). En ook heel raar op dit moment heb ik geen conflicten meer in mijn team.

Is uw aanpak gebaseerd op een theorie of is het eerder vanuit ervaring? Waarom?

Ik heb veel opleidingen gevolgd en die probeer ik door te trekken. Ik heb cursussen gevolgd en veel raad gehad in het begin als directeur (respondent wijdt uit ...) maar ik probeer wel mijn eigen invulling te brengen. Ik probeer wel wat ik in cursussen heb gehad toe te passen maar wa ik ni doe als ik naar een cursus geweest ben dan efkes degene gaat uithangen ik ga da hier efkes uitproberen want da werkt ni. ge moet da u eigen maken.

Denkt u dat een opleiding noodzakelijk is voor u om op een effectieve manier te kunnen omgaan met gedemotiveerde leerkrachten? Waarom?

Ik denk het wel eeuuh als directeur krijg je heel veel te verwerken per dag eehm denk da je een bepaalde opleiding moet hebben van hoe ga ik daar mee om? Da ge daar beetje in kunt groeien in die zaken en ook zo zaken die jeeeuuh die kleine trucjes die ge eh het geloven in kinderen en vanwaar komt da en inzage krijgen en da om u zelf te ontwikkelen ik denk ni ga alles zomaar uit uzelf leert. Als ik mij kan herinneren in begin in de functie van directeur en ik wou dingen veranderen ik toetste mij ook af aan mensen (collega-directie) me ervaring (respondent wijdt uit ...). en vragen hoe heb je da aangepakt en ook dingen uitgeprobeerd. Ik denk da nascholen, in groeien en ook door gewoon ouder te worden (respondent wijdt uit ...). In het begin was het echt zoeken welke houding ik moet nemen.

Welke moeilijkheden ervaart u bij het aanpakken van gedemotiveerde leerkrachten? Waarom?

Het is en blijft toch wel een gevecht, jah als ze echt ver zitten in demotivatie da het al naar burn-out gaat is het niet zo makkelijk om hen terug trekken. Soms zeg je pak uwen tijd, blijf thuis, ga naar een dokter, als je hulp van hieruit nodig hebt, spreek met je collega's, maar ja wa ook moeilijk is ge merkt da ook da ze vast zitten eeh das ze geen uitweg meer zien en dan is het zo dan is het als directeur moeilijk want ge moet een begroting maken ge moet zorgen da uw gebouw in orde blijft (respondent wijdt uit ...) om dan toch nog die je een tijd te hebben om te zeggen van kom

jong alles ga nu efkes opzij en nu spreek ik mee u en ze moet dan aan de deur staan das ni makkelijk (respondent wijdt uit ...).

Gedemotiveerd gedrag aanpakken is niet evident: Wat doet u concreet om leerkrachten gemotiveerd te houden?

Wa ik merk da heel erg motiveert da is dat men altijd voelt wat er nog ni is en wa ik altijd doe is ik zet altijd mensen (collega's: leerkracht, zorgcoördinator, opvoeders of ook externe) naast die ondersteunend werkt. Ook bewaking heb ik gevraagd wie wil hier een centje bij verdienen? Of gaan opzoek naar vrijwilligers die de refterdienst meedoen dan zijn allemaal zaken die uit hun handen genomen worden da ondersteunend werkt dat zij tijd hebben om smiddags is met collega's gewoon een babbeltje doen (probeert leerkrachten te ontlasten). Ik probeer ook altijd teambuilding activiteiten te doen. Ni vergaderen maar activiteiten gaan we doen. Als ik een nieuwe leerkracht heb dan zitten drie mannen op dus ik heb da ale ni da die constant begeleiden maar ge hebt wel als er iets is dan kan je bij die leerkracht (naam) terecht gaan. En als het niet klikt dan maak ik daar ook een einde aan (respondent wijdt uit ...). Ik denk da je moet er voor zorgen dat de leerkrachten en de school goed kunnen samenwerken een hechte band kunnen bouwen in de job zelf en als je die hechte band kunt versterken door samen ne keer iets te gaan eten of een activiteit te doen of is ne keer iets anders te doen ik weet ni wat dan kan je zeggen ik heb hier een goeie team (respondent wijdt uit ...). Ook is er een nieuw meisje gekomen en ik had achter haar gevraagd hoe het zit waar de zorgcoördinator antwoordde het gaat goed waarop ik zei als da zo verder ga heb je hier een plaats van mij.

Welke instrumenten/manieren hebben het sterkste invloed? Waarom?

Die ondersteuning, als er iets niet goed loopt dan vraag ik probeer eerst mekaar te ondersteunen en zeg het ook gewoon (respondent wijdt uit ...) en als het dan niet lukt dan kom ik er tussen.

Krijgt demotivatie een plaats in uw personeelsbeleid? Of is uw aanpak eerder ad hoc? Waarom wel/niet?

Beide, ik ga een voorbeeld geven eeuh wat ik onlangs gedaan hebt men schrijft rapporten voor de kinderen en ik lees die allemaal van alle kinderen en ik geef aantekeningen om zaken anders te formuleren als er daar ene leerkracht is die der bovenuit schiet in verwoording dan zeg ik amai die rapporten zijn heel goed uitgeschreven dan laat ik die persoon dat altijd weten en er kan vaak mee gelachen worden maar eeuh die persoon weet da garantie smorgens op de leraarskamer en heb je ook een berichtje ontvangen? He tof! En dan merkte wel da leerkrachten zoiets zeggen van das wel en die proberen dat ook. Daar zij mensen echt wel gevoelig aan echt waar. Dus ik gebruik complimentjes in begin deed ik da ni (respondent wijdt uit ...). Op personeelsvergaderingen ga ik altijd naar pedagogische en ni praktische, waarom? Om de leerkracht meer werktijd te geven, samen te bespreken, dat da ni allemaal na de schooluren moet gebeuren en dat ze daar samen aan kunnen werken en da werkt ook. Ook in een evaluatiegesprek geef ik of heb ik een onvoldoende gegeven. Want met twee onvoldoendes zoude iemand mee uit de school kunnen verwijderen, maar ik hoef ze ook ni te geven want elke keer als ik een gesprek heb met iemand, ik heb een klasbezoek gehad dan wordt daar toch over gesproken. En wanneer geweigerd wordt men begeleiding te aanvaarden dan drijf ik de begeleiding op gaan naar een persoonlijk ontwikkelingsplan en ge komt elke week (vrijdag namiddag) op mijn bureau zitten en dat heb ik onlangs gedaan en die leerkracht is nu ziek thuis (respondent wijdt uit ...). Da kan gaan over domme dingen ik verwacht van u een

bepaalde voorbereiding van uw lessen dit zijn u stappen die ge moet zetten. Als da ni gebeurd dan vraag ik bijvoorbeeld een schema van de opstelling van uw klas. Dan moet ze da uit schrijven.

Welke middelen/hulp hebt u nodig volgens u om het gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten op een effectieve manier aan te pakken?

Jah, ik denk wel da af en toe een backup handig zou zijn en dan bedoel ik we hebben daar een bestuur dat die mee aan de kar kunnen trekken en da gebeurt nu wel te weinig want vaak sta je als directeur da helemaal alleen voor (respondent wijdt uit ...). Als ik hulp nodig heb heb ik wel een vangnet van collega's heb ik wel zaken als ik zeg van da is ni zo goe en daar moet ik mij in professionaliseren da kan ik opzoek gaan naar nascholing en ken ook mensen van nascholing die mij willen helpen. Ik zelf heb een personal coach.

Wat raadt u uw collega's aan in de omgang met gedemotiveerde leerkrachten?

Zoek goe uit vanwaar het vandaan komt da ge achterliggend weet waar het zit. Is het iets waar da ge zelf ni aan kunt doen en vaak zie het dan in privésfeer dan spreek je met die dame of heer en probeer je een oplossing te zoeken om naar haar toe hulp te krijgen. Is het buiten de school spreek er mee en zit het in de school zorg in je school een goeie beleidsmatig vermogen hebt da je mensen rond u hebt die je kunnen ondersteunen als directeur en dat er een brede vangnet is voor de leerkracht.

Wilt u iets toevoegen aan het interview waarover u denkt dat het noodzakelijk is?

Demotivatie kent veel gezichten en heel belangrijk is da je het individueel per geval bekijkt.

9.3 Codeboom

Codeboom: onderzoeksvraag 1

Nodes				
Name	Sources	References	Created On	
Aanpak schoolleiders		2	2	27/02/2018 18:51
Demotivatie		0	0	27/02/2018 18:59
Gedemotiveerde leerkracht		12	13	27/02/2018 17:05
Omschrijving		12	24	27/02/2018 17:09
Componenten demotivatie		0	0	27/02/2018 18:59
Gebrek aan verwachtings		9	18	27/02/2018 19:00
Gebrek aan affectieve bin		3	5	27/02/2018 19:01
Gebrek aan inspanningso		4	7	27/02/2018 19:02
Gebrek aan waardering		2	2	27/02/2018 19:02
Gedrag		12	109	27/02/2018 17:09
(Extra) taken niet (willen) uitv		10	25	12/03/2018 18:36
Geen initiatief nemen		5	8	12/03/2018 18:33
Terugtrekken		4	12	31/03/2018 21:51
Afreageren op kinderen		6	10	13/03/2018 0:45
Klagen en zagen		11	23	12/03/2018 18:09
Reactionair gedrag		6	17	12/03/2018 18:46
Ziekteverzuim		9	17	12/03/2018 17:58
Factoren		6	36	27/02/2018 17:18
Werkgerelateerd		12	47	13/03/2018 13:34
Thuis gerelateerd		4	4	13/03/2018 13:35
Persoonlijk gerelateerd		7	9	15/03/2018 10:16
Combinatie van die factoren		5	10	15/03/2018 10:25

Codeboom: onderzoeksvraag 2

Nodes				
Name	Sources	References	Created On	
Aanpak schoolleiders		2	2	27/02/2018 18:51
Strategieën		0	0	27/02/2018 17:05
Exploreren		12	98	27/02/2018 17:05
Informatie verzamelen		12	98	13/03/2018 13:38
Informeel gesprekken		11	28	13/03/2018 14:57
Functioneringsgesprekken		5	7	13/03/2018 14:57
Klasbezoeken		8	12	13/03/2018 14:58
Informatie krijgen van coll		8	17	13/03/2018 15:00
Onderzoek doen		7	12	13/03/2018 15:00
Waarnemen (observeren e		10	36	13/03/2018 15:14
Assisteren		12	127	27/02/2018 17:06
Aanmoedigen		8	15	13/03/2018 17:34
Immatrieel belonen		7	8	13/03/2018 18:05
feedback geven		3	4	13/03/2018 18:49
Ontwikkelingskansen gev		3	3	13/03/2018 19:19
Ondersteunen		12	115	13/03/2018 17:35
Collega's of externe		11	26	13/03/2018 17:47
Coachen		4	4	13/03/2018 18:03
In dialoog gaan		11	53	13/03/2018 18:06
Luisterende oor bieden		4	4	13/03/2018 18:17
Functioneringsgesprek		4	5	13/03/2018 18:50
Hulp bieden		6	6	13/03/2018 17:35

Codeboom: onderzoeksvraag 2 (vervolg 1)

Compenseren	9	28	27/02/2018 17:06
Takenpakket vereenvoudigen	5	7	14/03/2018 15:47
Functie veranderen	9	14	14/03/2018 15:48
Tijdelijke ontheffing van taken	5	8	14/03/2018 16:03
Confronteren	6	19	27/02/2018 17:07
Overbrengen	1	1	14/03/2018 15:25
Positief confronteren	2	3	14/03/2018 15:25
Negatieve feedback tot negati	4	13	14/03/2018 15:33
Vermijden	1	1	27/02/2018 17:07
Anticiperen	12	67	28/03/2018 11:17
Overige strategieën (motivere	10	27	27/02/2018 17:16
gesprekken voeren	4	5	14/03/2018 14:01
begrip tonen en luisteren	3	4	14/03/2018 14:02
Ontspanningsactiviteiten	4	7	14/03/2018 14:18
Participeren in besluitvorm	1	3	14/03/2018 14:32
Interesses aanspreken	1	1	14/03/2018 14:58
Relaties onderhouden	2	3	14/03/2018 15:06
Jobverrijking	1	1	13/03/2018 17:49
Autonomie geven	6	11	14/03/2018 14:25
Initieel ondersteunen	10	16	14/03/2018 14:01
Matrieel belonen	5	9	14/03/2018 14:10
Groeikansen bieden	6	10	14/03/2018 14:00
Positief bekrachtigen	12	40	14/03/2018 13:59

Codeboom: onderzoeksvraag 2 (vervolg 2)

Nodes			
Name	Sources	References	Created On
Aanpak schoolleiders		2	27/02/2018 18:51
Strategieën		0	27/02/2018 17:05
Exploreren		12	27/02/2018 17:05
Assisteren		127	27/02/2018 17:06
Compenseren		9	27/02/2018 17:06
Confronteren		6	27/02/2018 17:07
Vermijden		1	27/02/2018 17:07
Anticiperen		12	28/03/2018 11:17
Moelijkheden en uitdagingen aanpak		12	27/02/2018 18:09
Effectiviteit aanpak		12	27/02/2018 19:21
Beleid		11	27/02/2018 19:34
Motivering aanpak		11	27/02/2018 19:18

9.4 Matrix Coding Query

Relatie tussen aanpak en ervaring van schoolleiders

A	B	C	D
	A : PK:ervaring = 15 - 22	B : PK:ervaring = 6 - 10	C : PK:ervaring = 1 - 5
1 : Anticiperen	23,71%	11,68%	10,92%
2 : Assisteren	41,83%	46,11%	54,9%
3 : Compenseren	10,05%	12,68%	10,66%
4 : Confronteren	0,21%	11,83%	8,07%
5 : Exploreren	24,2%	17,41%	15,45%
6 : Vermijden	0%	0,29%	0%

9.5 Uitnodigingsmail

Geachte directie,

Leerkrachten bepalen in grote mate de kwaliteit in het onderwijs. Mijn masterproef heeft als hoofddoel strategieën te beschrijven die door directies basisonderwijs gehanteerd worden om gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten aan te pakken.

Door middel van deze communicatie tracht ik wetenschappelijk informatie te verzamelen via interviews omtrent dat fenomeen. Daarvoor heb ik uw hulp nodig. Wilt u me daarin helpen om het onderwerp te onderzoeken?

Ik zoek directies die willen bijdragen aan het onderzoek door het afnemen van een interview. Het gesprek zal als gepland circa een uurtje duren en de informatie wordt strikt anoniem verwerkt. Wilt u me helpen het thema 'gedemotiveerd gedrag bij leerkrachten' meer helder te krijgen?

Na het beantwoorden van deze e-mail zal ik u telefonisch contacteren om verdere stappen te bespreken.

Wanneer u niet wilt deelnemen aan het onderzoek kan u gewoon de e-mail beantwoorden met 'wil niet deelnemen'.

Laten we samen bijdragen aan kwaliteitsvol onderwijs!

Met een vriendelijke groet

Mohamed Louarroudi

Student Master Opleidings- en Onderwijswetenschappen