

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen
Opleidings- en onderwijswetenschappen
Academiejaar 2012-2013

**Leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag houden: zijn good practices op
schoolniveau mogelijk?**

Masterscriptie voorgedragen tot het bekomen van de graad van:
Master in de Opleidings- en onderwijswetenschappen
Eerste zittijd

Bente Van Lommen

Promotor: Prof. dr. Sven De Maeyer
Co-promotor: Prof. dr. Dimokritos Kavadias
Medebeoordelaar: Prof. dr. Jan Van Hoof

Dankwoord

Met dit schrijven wil ik enkele mensen bedanken die mij steunden om mijn opleiding en in het bijzonder mijn masterproef in goede banen te leiden. Het waren drie zeer intensieve maar boeiende jaren, waarin deze steun veel voor mij betekend heeft.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor professor dr. Sven De Maeyer en co-promotor professor dr. Dimokritos Kavadias bedanken voor hun begeleiding bij mijn masterproef. Ik kon steeds rekenen op hun kritische blik en vertrouwen om mijn onderzoek tot een goed einde te brengen.

Daarnaast wil ik alle respondenten die deelnamen aan dit onderzoek bedanken. Zonder hen had dit onderzoek niet mogelijk geweest. In het bijzonder wil ik Bart Debbaut bedanken, die mijn onderzoek wou aanbevelen aan enkele scholen zodat mijn onderzoek sneller van start kon gaan.

Mijn vrienden, collega's en familie wil ik ook bedanken voor hun aanmoedigingen en begrip tijdens de drie voorbije jaren. Vrienden kregen te vaak te horen dat ik moest studeren, familie werd meer dan eens opgetrommeld om in te springen om mijn kinderen op te vangen.

Mijn dochtertjes, Juno en Lilo, wil ik bedanken voor hun optimisme en opgewektheid. Tijdens stressmomenten of bergen werk, gaf hun lach me steeds opnieuw de moed om verder te zetten. Ik ben blij de zin 'Mama moet nu studeren' achter mij te kunnen laten om hen de aandacht te geven die ze verdienen.

Tot slot wil ik mijn trouwe rots in de branding, mijn man, in de bloemetjes zetten. Het immense geduld, de waardering, de zorg en de liefde die ik van hem heb gekregen, zijn van onschatbare waarde. Zonder hem was het vervolledigen van mijn opleiding niet mogelijk.

Bedankt allemaal!

Abstract

Secundaire scholen krijgen steeds meer te kampen met een dreigend lerarentekort. Onderzoek naar voorwaarden om leerkrachten langer en gemotiveerder aan slag te houden, vormt om deze reden de kern van deze masterproef. Deze studie wil op organisatieniveau onderzoeken hoe een school de condities kan stellen om te komen tot het langer en gemotiveerder behouden van leerkrachten. Ziekteverzuim blijkt een goede voorspeller voor verloop (Sels, De Winne, Maes, Delmotte, Faems & Forrier, 2002), daarom worden op basis van het ziekteverzuim in scholen twee Antwerpse scholen met veel en twee Antwerpse scholen met weinig ziekteverzuim geselecteerd. Deze scholen vormen het fundament van een vergelijkende casestudy. Uit de contrasten tussen deze cases worden goede en minder goede praktijkvoorbeelden op schoolniveau afgeleid die leerkrachten langer en gemotiveerder in het onderwijs houden. *Mentoring*, daadkrachtig en menselijk *leiderschap*, *empowerment*, een goed *nascholingsbeleid*, alsook regelmatig *functioneringsgesprekken* houden, blijken een positief effect te hebben op het ziekteverzuim en aldus op het verloop in deze scholen. Afsluitend volgen enkele good practices op het niveau van de organisatie en eveneens qua personeelsbeleid die een positief effect hebben op het langer laten doorwerken van leerkrachten.

Perstekst

Kleine aanpassingen op scholen houden leerkrachten langer en gemotiveerder voor de klas.

Secundaire scholen krijgen steeds meer te kampen met een dreigend lerarentekort. Het onderzoek van Van Lommen toont aan dat kleine aanpassingen in scholen leerkrachten van het secundair onderwijs langer en gemotiveerder aan de slag kunnen houden.

Een goed personeelsbeleid blijkt een cruciaal element te zijn om de uitdiensttreding van leraars tegen te gaan. Scholen die investeren in hun personeelsbeleid doen het aanzienlijk beter om hun leerkrachten langer en gemotiveerder voor de klas te houden. Functioneringsgesprekken vormen de spil van een goed draaiend personeelsbeleid. Directeuren die tijdens functioneringsgesprekken werkpunten, talenten en nascholingsbehoeften met hun leerkrachten bespreken, boeken succes. Leerkrachten stimuleren om zich te blijven ontwikkelen, zorgt voor minder vastroesten gedurende de loopbaan.

Andere aspecten die inwerken op het verloop hebben betrekking op schoolleiderschap, mentoring en inspraak. Menselijke, open leiders die transparant communiceren met leerkrachten hebben minder last van vervroegde uitdiensttreding van leerkrachten. Mentorschap boekt winst als alle leerkrachten dit ondersteunen en als de directeur functioneert als mentor-coach voor al wie voor de klas staat. Leraars willen zelf initiatief nemen en hun steentje bijdragen aan de school. Scholen waarbij dit in grote mate kan, genieten van minder uitval bij hun leerkrachtenteam.

Vergaderingen en administratie blijven een gevoelig punt in het secundair onderwijs. Directies die durven snoeien in het aantal vergaderingen, zitten al behoorlijk op de goede weg.

Bente Van Lommen

Contact: bente.vanlommen@live.be

0496064440

Inhoudsopgave

Dankwoord	2
Abstract	3
Perstekst	4
Inhoudsopgave	5
1 Inleiding	8
2 Opbouw	12
3 Theoretisch kader	13
3.1 Profielschets van de leerkracht secundair onderwijs	13
3.1.1 Leefwereldmodel.....	15
3.1.2 Mesoniveau: de school	17
3.2 Uitstroom voorkomen.....	20
3.2.1 Organisatorische kenmerken	20
3.2.2 Leeftijdsbewust personeelsbeleid.....	22
3.3 Conclusie	25
4 Methodologie	27
4.1 Omschrijving onderzoeksofzet	27
4.2 Selectie scholen	28
4.3 Selectie leerkrachten en directieleden	30
4.4 Interviews	31
4.4.1 Interviewleidraad voor leerkrachten.....	31
4.4.2 Interviewleidraad voor directies.....	32
4.4.3 De uitvoering van de kwalitatieve analyse.....	32
4.5 Portret van de scholen.....	33
4.5.1 School A.....	33

4.5.2	School B	33
4.5.3	School C	33
4.5.4	School D	34
5	Onderzoekresultaten	35
5.1	Thema 1: Mentoring	35
5.2	Thema 2: LEIDERSCHAP	37
5.3	Thema 3: EMPOWERMENT	40
5.4	Thema 4: SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN	42
5.5	Thema 5: BELASTEND IN BEROEP	43
5.6	Thema 6: PERSONEELSBELEID	44
5.6.1	Visie op loopbaan	44
5.6.2	Aansturing directie	45
5.6.3	Functioneringsgesprek	46
5.6.4	Nascholingen	48
5.7	Thema 7: MOTIVERENDE FACTOREN	49
5.8	Samenvatting	50
6	Conclusie	52
6.1	OV1: Hoe gaan secundaire scholen met weinig ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?	52
6.2	OV2: Hoe gaan secundaire scholen met veel ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?	53
6.3	OV3: Welke kenmerken van een personeelsbeleid in het secundair onderwijs zorgen voor een positief effect om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden? ..	54
6.4	Good practices	56
7	Adviezen	59
8	Beperkingen en vervolgonderzoek	60
9	Bibliografie	62
10	Bijlagen	66

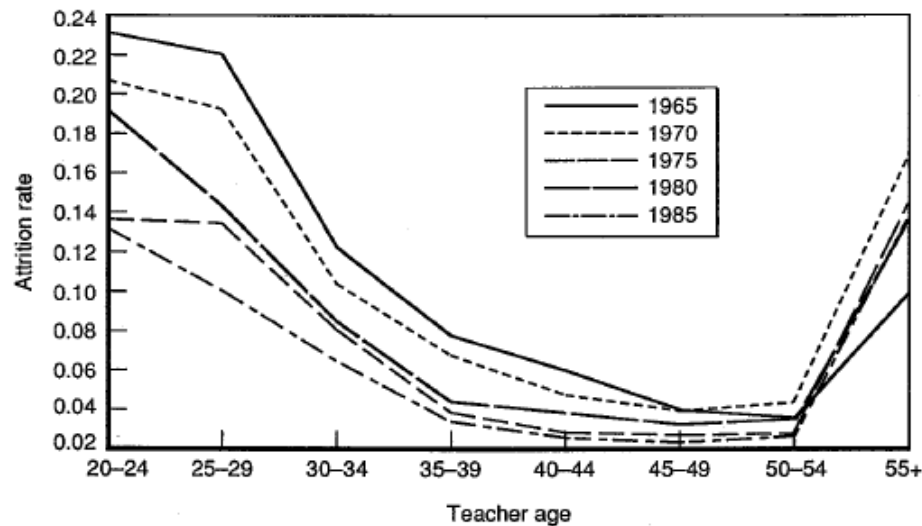
10.1	Aanvraag dossier ziekteverzuim	66
10.2	Brief aanvraag scholen.....	70
10.3	Interviewleidraad junior leerkrachten	72
10.4	Interviewleidraad medior en senior leerkrachten.....	77
10.5	Interviewleidraad directies	82

1 Inleiding

“Lerarentekort wordt structureel” (De Morgen, 2009), “Leerkrachten tekort dreigt” (Gazet Van Antwerpen, 2011) of “20 000 leraars te kort tegen 2020” (De Standaard, 2011). Een greep uit de krantenkoppen van de laatste jaren wijst op een probleem dat steeds nijpender wordt: er is een tekort aan leerkrachten.

Cijfers van de VDAB bevestigen dit beeld. Leerkracht secundair onderwijs staat sinds 2008 op de lijst van knelpuntberoepen (Elchardus, Huyge, Kavadias, Siongers & Vangooidsenhoven, 2009). Dit is anno 2011 – het laatste jaar waarvoor we over betrouwbare gegevens beschikken – nog steeds het geval (VDAB, 2011). Als we de schoolgaande jeugd de komende jaren onderwijs willen laten genieten, zal naar een oplossing gezocht moeten worden. Een van de manieren om het tekort aan leerkrachten te beperken is in eerste instantie door de uitval van leraars uit het beroep – de zogenaamde uitstroom – te voorkomen. Een cruciale vraag hierbij is of we kenmerken van scholen kunnen onderscheiden die deze uitstroom in de hand werken of daarentegen temperen.

Internationaal onderzoek toont aan dat de uitstroom van leerkrachten een U-vormige curve kent. Grissmer en Kirby (1992) schetsen deze curve. Het verloop is groot onder de junior leerkrachten. Daarna duikt de curve omlaag bij de middencategorie van leerkrachten (verder: ‘medior’). De curve stijgt opnieuw bij de senior leraars die tegen hun pensioengerechtigde leeftijd aanleunen (Grissmer & Kirby, 1992; Shen, 1997).



Figuur 1: Het U-vormige patroon van uitstroom per leeftijd bij leerkrachten (Grissmer & Kirby, 1992)

Deze dubbele uitstroom is niet enkel terug te vinden in de VS van 2 decennia geleden. Ook in het Vlaanderen van vandaag stellen we eenzelfde patroon vast (Elchardus et al., 2009). Leerkrachten in het midden van hun carrière vertonen minder verloop dan de twee andere categorieën. Waarom slaagt het onderwijs er niet in om jonge en oudere leerkrachten in het beroep te houden?

Het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming meldt in het Arbeidsmarktrapport (2011) dat de laatste 10 jaren jaarlijks tussen 20% en 28% van de Vlaamse junior leerkrachten het secundair onderwijs verlaten. Tabel 1 geeft het percentage van leerkrachten jonger dan 30 jaar weer in Vlaanderen en Brussel dat binnen de termijn van vijf jaar na de start van hun indiensttreding uit het secundair onderwijs verdwijnen.

Tabel 1

Percentage leerkrachten jonger dan 30 jaar dat na 5 dienstjaren het secundair onderwijs verlaten heeft in Vlaanderen en Brussel

Jaartal	Vlaanderen			Brussel		
	2001	2005	2010	2001	2005	2010
%	28	22	21	65	53	50

Bron: *Arbeidsmarktrapport 2011 Basisonderwijs en Secundair onderwijs*

Deze problematiek voelen directies in het secundair onderwijs momenteel in de praktijk. Het wordt met de dag moeilijker om leerkrachten te vinden die openstaande plekken kunnen en willen invullen. Het geschetste probleem bevestigt zich elke dag in mijn eigen professionele

ervaring als directeur. Leerkrachten worden ziek of stromen uit en de vacatures blijven lange tijd open staan of worden helemaal niet ingevuld.

In 2011 wordt in opdracht van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming een onderzoek gedaan naar de oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars. In deze studie worden ook de voorwaarden doorgelicht onder welke leraars langer zouden willen werken. De onderzoekers stellen dat er behoefte is aan een beleid dat werkt aan het behouden van leerkrachten op de arbeidsmarkt (OBPWO 09.06, Elchardus & Kavadias, 2011).

Het huidige onderzoek wil een bijdrage leveren om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden en zodoende het lerarentekort op te vangen. We vertrekken vanuit het ziekteverzuim op scholen. Deze term duidt op het aantal verzuimende dagen ten opzichte van het aantal te werken kalenderdagen. Ziekteverzuim blijkt een goede voorspeller voor verloop. Met verloop wordt verwezen naar de uitstroom van werknemers. De bepalende factoren voor ziekteverzuim hangen in grote mate samen met de determinanten voor verloop (Sels, De Winne, Maes, Delmotte, Faems & Forrier, 2002).

Aan de hand van gegevens over ziekteverzuim op scholen, wordt in deze studie een casestudy gerealiseerd. Meer concreet stelt dit onderzoek de vraag waarom sommige scholen het beter doen dan andere op het vlak van ziekteverzuim. Bovendien zoekt de huidige studie een antwoord op de vraag hoe deze scholen erin slagen om minder ziekteverzuim en aldus minder verloop te creëren. Minder verloop op scholen kan een realisatie zijn om het nijpende lerarentekort opvangen.

De kern van dit onderzoek richt zich zodoende op de volgende onderzoeksvragen:

OV1: Hoe gaan secundaire scholen met weinig ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

- Welke good practices zijn reeds aanwezig op deze scholen?

OV2: Hoe gaan secundaire scholen met veel ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

- Op welke vlakken verschillen zij van scholen met weinig ziekteverzuim?

OV3: Welke kenmerken van een personeelsbeleid in het secundair onderwijs zorgen voor een positief effect om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden?

De laatste onderzoeksvraag speelt meteen in op het onderzoek van Kenis, Michielsens en Van Andel, gepubliceerd in maart 2013. De bovenstaande onderzoekers vermelden dat een dynamisch HR-beleid op scholen belangrijk is op het vlak van de inzetbaarheid van leerkrachten.

De uiteindelijke doelstelling van de huidige studie is om good practices uit de praktijk te distilleren en hieruit aanbevelingen te formuleren om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden.

2 Opbouw

Ten einde deze complexe vragen te beantwoorden gaan we eerst te raden bij de wetenschappelijke literatuur. In het theoretisch kader wordt het profiel van de leerkracht geschetst, daarna volgt de bespreking van de indicatoren die leerkrachten doen uitstromen. Als laatste worden de condities voorgesteld die verloop voorkomen. Deze theoretische inzichten bieden een startpunt. We zijn echter geïnteresseerd in de Vlaamse situatie. We willen Vlaamse scholen op deze vlakken te vergelijken, zodat we zicht krijgen op *good* maar ook op *bad practices*.

Vervolgens staat in de methodologie de onderzoeksopzet centraal. In dit deel wordt de keuze voor een bepaalde benadering – een kwalitatieve benadering – toegelicht en worden tevens de cases gepresenteerd die deel uitmaken van ons onderzoek. De werkwijze en de opbouw van de interviews worden eveneens besproken.

In hoofdstuk vijf belichten we de onderzoeksresultaten in een Vlaamse context. De analyse van de verschillende cases staat hier voorop. We staan stil bij wat leraars en directies identificeren als stimulerende kenmerken op de schoolwerking om langer door te werken. Beperkingen van deze studie en aanbeveling voor vervolgonderzoek, zijn te lezen in het laatste hoofdstuk.

De methodologisch geïnteresseerde lezer kan operationele documenten (zoals brieven en interviewleidraden) terugvinden in de bijlage. Daarnaast zijn de uitgeschreven interviews op digitale drager beschikbaar.

3 Theoretisch kader

In eerste instantie kijken we naar de theorie. Het theoretisch kader bestaat uit 3 luiken. Het eerste luik schetst het profiel van de leerkracht. We bespreken hier wat we vandaag weten over de leerkrachten in Vlaanderen in termen van sociale en culturele kenmerken. Het tweede luik behandelt de uitstroom van leerkrachten. Het is de bedoeling inzicht te krijgen in de verschillende indicatoren die verloop voorspellen. Het laatste luik bediscussieert verschillende condities die leerkrachten in het onderwijs kunnen houden. Eerst volgen organisatorische schoolkenmerken die uitstroom voorkomen, daarna aanbevelingen voor een personeelsbeleid dat erop gericht is mensen langer en gemotiveerder aan de slag te houden.

3.1 Profielschets van de leerkracht secundair onderwijs

Het Vlaamse onderwijslandschap telt meer vrouwen dan mannen (Elchardus et al. 2009). Vanerum en Polaster (2009) spreken in dit verband over de feminisering van het leerkrachtenberoep, waarmee de twee onderzoekers aangeven dat er een stijging is van het aandeel vrouwen tegenover het aandeel mannen in het onderwijs. Zowel in het basis- als secundair onderwijs zien we een meerderheid aan vrouwelijke leerkrachten. Het secundair onderwijs is het minst vervrouwelijkt (Elchardus et al., 2009).

Tabel 2 schetst de verdeling per leeftijdscategorie en geslacht van het bestuurs- en onderwijzend personeel uit het gewoon secundair onderwijs. In januari 2010 telde het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming 37912 vrouwelijke bestuurs- en onderwijzende personeelsleden, met andere woorden, 60% van het bestuurs- en onderwijzend personeel tewerkgesteld in het secundair onderwijs zijn vrouwen.

Tabel 2

Bestuurs- en onderwijzend personeel naar leeftijd en geslacht, gewoon secundair onderwijs, januari 2010

Leeftijd	Mannen		Vrouwen		Totaal	
	Aantal	Procent	Aantal	Procent	Aantal	Procent
20-24	632	3%	1501	4%	2133	3%
25-29	2924	12%	5682	15%	8606	14%
30-34	3146	13%	5528	15%	8674	14%
35-39	2618	10%	4726	12%	7344	12%
40-44	2706	11%	4262	11%	6968	11%
45-49	3039	12%	4692	12%	7731	12%
50-54	3976	16%	5213	14%	9189	15%
55-59	4715	19%	5232	14%	9947	16%
60+	1366	5%	1076	3%	2442	4%
Totaal	25122		37912		63034	

Bron: *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs, schooljaar 2009-2010*

Demografisch onderzoek geeft aan dat de vergrijzing toeslaat in Vlaanderen. Dit is in het Vlaamse onderwijs niet anders. Het aantal leerkrachten ouder dan 45 heeft zich de laatste jaren aldoor uitgebreid (Elchardus et al., 2009). Uit tabel 2 blijkt dat de 45-plussers in het secundair onderwijs 46% uitmaken van het totaal. Dit wijst erop dat tijdens het schooljaar 2009-2010 een grote groep senior bestuurs- en onderwijzende personeelsleden aan de slag waren.

De groep leerkrachten tussen de 20 en 29 jaar neemt slechts 17% in beslag ten opzichte van de andere leeftijdscategorieën. Deze groep is opmerkelijk kleiner dan de andere groepen.

Qua vooropleiding bezitten leerkrachten secundair onderwijs vrijwel allemaal een diploma hoger onderwijs. De keuze voor een opleiding gericht op het onderwijs blijkt echter vaak een tweede keuze in Vlaanderen. Het is voornamelijk na een eerste – vaak te ambitieuze of te moeilijke – studiekeuze dat studenten zich na het eerste jaar verder studeren op de lerarenopleiding werpen (Elchardus et al., 2009). Dit betekent dat de afgestudeerden van de lerarenopleidingen deze opleiding als tweede of derde keuze hebben genomen om toch maar een diploma te behalen. Dit doet vermoeden dat het vaak niet om de meest gemotiveerde en best gekwalificeerde mensen zal gaan. Elchardus et al. (2009) rapporteren dat het aantal leerkrachten met een universitair- of masterdiploma eerder klein is. Het statistisch jaarboek van het Vlaamse Ministerie van Onderwijs en Vorming anno 2009 bevestigt dit. Uit de

gegevens van dat jaarboek blijkt dat bijna 36% van het bestuurs- en onderwijzend personeel in het schooljaar 2009-2010 ten minste een masterdiploma op zak heeft.

Elchardus et al. (2009) stippen aan dat 95% van de onderwijzers over zichzelf aangeeft tevreden of zelfs heel tevreden te zijn met hun werk. Leerkrachten uit het secundair onderwijs verklaren het minste satisfactie. Qua persoonlijke betrokkenheid bij het werk en qua relaties met zowel leerlingen, ouders als directie melden zij dat er nog heel wat verbeterruimte is (OBPWO 09.06, Elchardus & Kavadias, 2011).

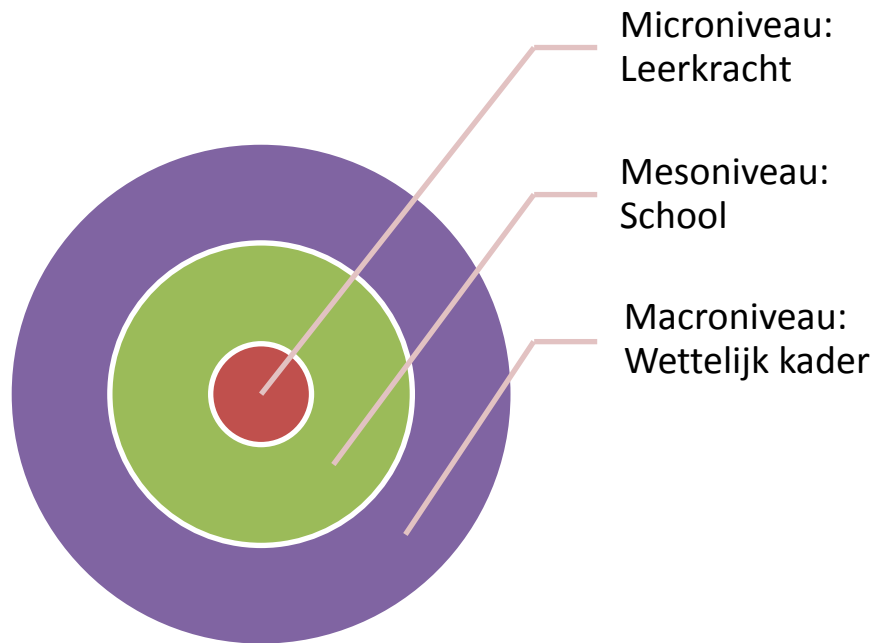
Het onderwijzend personeel is dus overwegend vrouwelijk, bevat een grote groep 45-plussers, is hoofdzakelijk hoog opgeleid en tevreden met en over hun job. Toch verlaten ze het beroep vroeger dan andere hoog opgeleide werknemers (OBPWO 09.06, Elchardus & Kavadias, 2011).

In de onderstaande paragrafen worden de mogelijke oorzaken van vroegtijdige uitstroom toegelicht. We hanteren hierbij een leefwereldmodel als heuristisch schema.

3.1.1 Leefwereldmodel

We willen begrijpen welke factoren van belang zijn om leerkrachten in het beroep te houden. Het is noodzakelijk om hier structuur in aan te brengen. Dit kan aan de hand van een leefwereldmodel ofwel het sociaal-ecologisme (Stevens & Elchardus, 2001). Het sociaal-ecologisme werd oorspronkelijk in het leven geroepen om het begrip ‘leefwereld van jongeren’ af te bakenen (Bronfenbrenner, 1977). We hebben binnen het huidig onderzoek niet de ambitie het leefwereldmodel in al zijn finesses te gebruiken. Het dient echter vooral als ordeningskader om kenmerken voor uitstroom van leerkrachten vorm te geven.

Als we het leefwereldmodel toepassen bij leerkrachten, dan bestaat het uit drie concentrische cirkels die de wisselwerking tussen leerkrachten en hun omgeving illustreren. Hierdoor kunnen ze hun beroep anders percipiëren. Deze cirkels zijn gebieden die elkaar beïnvloeden.



Figuur 2: Leefwereldmodel leerkrachten

Het microniveau staat in het midden. Binnen de eerste cirkel staat de individuele leerkracht centraal. Individuele condities zoals geslacht, leeftijd, ervaring, diploma zorgen ervoor dat leerkrachten een verschillende kijk op hun beroep hebben en dus vroeger of later uitstromen.

Het mesoniveau of de school is de tweede cirkel en vormt de kern van dit onderzoek. Dit niveau geeft in essentie de interactie tussen leerkracht en organisatie weer. Organisatorische kenmerken van de school zoals infrastructuur, directie, collega's of leerlingenpopulatie vinden hun plaats binnen deze cirkel.

De laatste concentrische cirkel, het macroniveau, geeft het wettelijk kader aan. Scholen en leerkrachten werken binnen de speelruimte die de overheid hen aanbiedt. Dit heeft uiteraard een effect op de werking van scholen en dus ook op de leerkrachten die er tewerkgesteld zijn.

In wat volgt, wordt enkel de middelste concentrische cirkel besproken. Dit betekent niet dat persoonlijkheid (microniveau) of wetgeving (macroniveau) onbelangrijk zouden zijn, integendeel. Wel betekent dit dat we, los van variaties in persoonlijkheid en gegeven eenzelfde wetgevend kader, in dit onderzoek enkel kijken welke maatregelen op schoolniveau

genomen kunnen worden om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden. Het micro¹- en het macroniveau zullen bijgevolg niet besproken worden.

3.1.2 Mesoniveau: de school

Hieronder volgen de organisatorische condities ofwel de schoolkenmerken die samenhang vertonen met het verloop van leerkrachten. Deze condities voorspellen de vroegtijdige uitstroom bij voornamelijk junior en senior leerkrachten, in mindere mate bij de medior-categorie. Deze kenmerken vormen de basis van de middelste concentrische cirkel.

Ten eerste volgt de bespreking van de **planlast of werkdruk** die leerkrachten vaststellen. Elchardus en Kavadias (2011) vermelden in hun onderzoeksrapport dat leerkrachten extra curriculaire opdrachten als planlast ervaren. Het bijhouden van administratie, vergaderen, toezichten doen en instellingsgebonden opdrachten verhogen de werkdruk van de leerkracht. Het zijn niet de taken op zich die leerkrachten problematisch ervaren, wel de gewaarwording dat deze taken weinig toegevoegde waarde opleveren. Het bovenstaande onderzoeksteam meldt dat de onduidelijkheid over wie welke taken oplegt een versterkend item is dat de werkdruk doet stijgen. In een onderzoek van Barmby (2006) staat werkdruk op nummer één als oorzaak om uit het leerkrachtenberoep te stappen. Aelterman (2007) schrijft in deze context dat leerkrachten de verbreding van de opdracht van het onderwijs als overbevraging gewaar worden. De planlast verhoogt, aldus Aelterman (2007), door de onophoudelijke verantwoording die leerkrachten moeten afleggen. Niet alleen de administratieve component wordt steeds groter, de opvoedende taak van de leraar zorgt voor meer belasting dan vroeger voornamelijk doordat de samenleving complexer geworden is.

Een aantal recente onderzoeken nuanceren het onderzoek van Aelterman. Bijvoorbeeld het onderzoek van Kenis et al. (2013) verwijst naar een andere term voor planlast, namelijk regeldruk. Zij komen in hun onderzoek tot de conclusie dat het begrip regeldruk geschikter is

¹ De geïnteresseerde lezer kan voor meer informatie over het microniveau te raden gaan bij:

- BOYD, D., GROSSMAN, P., ING, M., LANKFORD, H., LOEB, S., & WYCKOFF, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.

- HUGHES, G.D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245-255.

- SHEN, J. (1997). Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence From SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.

- HUYGE, E., VANDROOGENBROECK, F., ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D., SIONGERS, J. & DE SMEDT, J. (2011). *Oorzaken en motieven van vroegtijdige uittrede van leraars*. Eindrapport van het onderzoeksproject OBPWO 09.06. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.

dan planlast. Regeldruk is een neutraler concept en het kan bovendien uitgebreid worden tot ‘irriterende regeldruk’. Deze term verwijst dan weer wel naar de situaties waarin regeldruk als irriterend gezien wordt. In de huidige studie opteren we om niet verder te gaan met de nieuwe term omdat de term regeldruk momenteel nog niet ingeburgerd is bij leerkrachten en directies in Vlaanderen, in tegenstelling tot het concept planlast.

De tweede component, **administratieve steun**, verwijst volgens Boyd, Grossman, Ing, Lankford, Loeb en Wyckoff (2011) naar de mate waarin schoolleiders het werk van de leerkracht vereenvoudigen en hen helpen het lesgeven te verbeteren. Dit kan gaan over het ondersteunen van het korps om zich te professionaliseren als over de impact van de directeur op de organisatie van de school waardoor het leren en studeren van de leerlingen verbetert. Loeb, Darling-Hammond en Luczak (2005); Hughes (2012); Moore, Birkenland, Kardos, Kauffman, Liu en Peske (2001); Shen (1997) en Aelterman (2007) bevestigen dat het behouden van leerkrachten positief correleert met meer ondersteuning door het beleid. Deze onderzoekers stellen dat het gebrek aan ondersteuning bij de kerntaken een doorslaggevende factor is om uit het onderwijs te stappen. Leerkrachten beweren het gevoel te hebben dat de veelomvattende pedagogische opdracht alleen op hun schouders terecht komt (Aelterman, 2007).

Ten derde, de autonomie van de leerkracht in de klas en het vermogen het beleid van de school te ondersteunen en te beïnvloeden, met andere woorden de **doelmatigheidsbeleving van de leerkracht**, is een volgende voorspellende variabele voor uitstroom (Boyd et al., 2011). Leerkrachten putten meer tevredenheid uit hun job als ze voldoende autonomie hebben. Wanneer leerkrachten de kans hebben om hun steentje bij te dragen aan de schoolorganisatie, resulteert dit in een positieve correlatie met het behouden van leerkrachten (Shen, 1997). Volgens Aelterman (2007) is het zo dat als een leerkracht het gevoel heeft iets te kunnen verwezenlijken voor de school en zich hierin ook bekwaam voelt, dat dit uitmondt in een positief effect voor de leerkracht en uiteindelijk ook voor de leerling (Hattie, 2009). Geen medezeggenschap krijgen in lessenroosters, handboeken, educatief materiaal of professionalisering verhoogt de kans op uitstroom. Loeb et al. (2005) verklaren dat leerkrachten die weinig inspraak in schoolmaterie hebben, de leerkrachten zijn die stoppen met lesgeven of van school veranderen.

De vierde conditie, **kenmerken van de leerlingenpopulatie**, vermelden onderzoekers als een factor voor het uitdiensttreden van leerkrachten. In het onderzoek van Barmby (2006) is het gedrag van leerlingen een motief voor vroegtijdige uitdiensttreding van leerkrachten. Problemen met discipline, weinig motivatie en desinteresse van leerlingen zorgen volgens Boyd et al. (2011) voor een groter verloop. Deze onderzoekers verwijzen hierbij ook naar de veiligheid op school. Scholen waarbij de veiligheid hoger is omdat ze minder te maken krijgen met psychisch en fysisch geweld, zijn scholen die erin slagen om leerkrachten langer in de klas te houden. De oorzaak ligt volgens Hughes (2012) in het feit dat leerkrachten voor het beroep kiezen om leerlingen te helpen. Door disciplineproblemen beginnen leerkrachten te twijfelen aan hun impact op de leerlingen en over hun beroepskeuze. Shen (1997) rapporteert dat grote hoeveelheden aan minderheden op een school, leerkrachten eveneens doet uitstromen. De turnover is dus groter in concentratiescholen.

De **relatie met collega's** is een vijfde factor die verloop aankondigt. De relatie met collega's verwijst naar de sociale en professionele banden tussen het leerkrachtenkorps. In scholen met een grote collectieve verantwoordelijkheid om de school te verbeteren en om met leerlingen te werken, is volgens Boyd et al. (2011) de kans groter om te blijven. Bij collegiale ondersteuning, zo zegt Aelterman (2007), zullen leerkrachten obstakels zoals grote klasgroepen of inferieur didactisch materiaal als minder problematisch aanvoelen, waardoor de uitstroom verkleint.

De **faciliteiten** aanwezig op een school worden tenslotte door Loeb et al. (2005), Boyd et al. (2011) en Aelterman (2007) aangevoerd als determinant voor verloop. Faciliteiten zijn de ruimtes waarin leerkrachten werken en de middelen waarmee de onderwijzers aan de slag gaan. Leerkrachten die ontevreden zijn over de infrastructuur van hun school zullen minder gemakkelijk blijven. Boyd et al. (2011) vatten in deze context het probleem samen: leerkrachten die voldoende faciliteiten hebben op school kunnen hun job naar behoren uitvoeren, waardoor hun gepercipieerde efficiëntie stijgt. Hierdoor ervaren ze meer werkplezier. Om die reden is bij deze onderwijzers minder uitval op te merken.

Leerkrachten zijn dus meer geneigd om te blijven in scholen waar ze voldoende administratieve steun krijgen van het beleid waardoor hun planlast of werkdruk verlaagt en waar hun welbevinden verhoogt door hun gepercipieerde doelmatigheid. Deze doelmatigheid wordt tevens versterkt door de faciliteiten die op de school aanwezig zijn. Hoe beter de

infrastructuur, hoe minder uitstroom. De relatie met collega's en de leerlingenpopulatie zijn evenzeer condities die leerkrachten doen blijven of doen vertrekken.

Een belangrijke factor die in de huidige studie niet besproken wordt, is de zelfselectie van leerkrachten. Sommige leerkrachten zijn meer of minder bestand tegen factoren zoals bijvoorbeeld stress. Leraars die meer stressgevoelig zijn, zullen het beroep sneller verlaten (OBPWO 09.06, Elchardus & Kavadias, 2011). Deze onderzoekers omschrijven dit fenomeen als *survival of the fittest*. Zelfselectie van leraars wordt niet opgenomen in het huidige onderzoek omdat dit eerder bij het microniveau dan wel bij het mesoniveau hoort.

3.2 Uitstroom voorkomen

Uit de literatuur blijkt dat er ook maatregelen zijn die ervoor kunnen zorgen dat leerkrachten langer aan de slag blijven in het onderwijs. Enkele mogelijke condities die uitstroom van leerkrachten voorkomen, worden in de volgende paragrafen toegelicht. Dit onderzoek richt zich hoofdzakelijk op die condities waarop een kleine verandering binnen de school toch een grote impact kan hebben.

Het eerste onderdeel van dit hoofdstuk bediscussieert de organisatorische schoolkenmerken, daarna volgt de bespreking van de eigenschappen van een leeftijdsbewust personeelsbeleid (verder: LBPB) voor het onderwijs.

3.2.1 Organisatorische kenmerken

Ingersoll en Smith (2003) benadrukken dat er geen investering in extra onderwijzend personeel nodig is om het aantal leerkrachten te verhogen. Men moet eerder werken aan de condities die uitrede voorkomen. Deze onderzoekers stellen dat het verloop een goede indicator is voor onderliggende problemen of het disfunctioneren van de school.

Niettemin staande dat het verhogen van het salaris een leerkracht op korte termijn langer zal laten doorwerken, zal deze maatregel op lange termijn zeer duur en inefficiënt zijn. Investeren in de factoren die leerkrachten in het onderwijs houden is wel doeltreffend. (Ingersoll & Smith, 2003). De organisatorische kenmerken op scholen kunnen volgens de bovenstaande onderzoekers een doorslaggevende rol spelen bij de oplossing van het uitval-probleem.

Moore et al. (2001) zien een oplossing in wat zij geïntegreerde professionele culturen noemen. Een geïntegreerde professionele cultuur wordt gedefinieerd als twee richtingsverkeer

tussen beginners en ervaren leerkrachten over lesgeven en leren (Kardos & Moore, 2006). Het gaat hier met andere woorden over **mentoring**. De nieuwe leerkrachten krijgen assistentie, ze worden aangemoedigd om hulp te zoeken en krijgen bovendien ondersteuning bij het leren over en verbeteren van hun beroepscompetenties. Op deze manier ontstaat er een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de school. Volgens Kardos en Moore (2006) kunnen leerkrachten met verschillende mate aan ervaring de nieuwelingen het beste ondersteunen. Ingersoll en Smith (2003) stemmen in met deze theorie. Volgens hen zijn mentoren en initiatieprogramma's van cruciaal belang. Niet alleen juniors hebben baat bij dit soort initiatieven, ervaren leerkrachten kunnen uit deze ondersteuning ook hun voordeel halen. ICT-integratie in de klas en nieuwe werkvormen zijn mogelijke aanwinsten voor leerkrachten die reeds geruime tijd afgestudeerd zijn. Shen (1997) komt op een gelijkend besluit in zijn onderzoek over het behoud van leerkrachten.

Een duidelijke visie die door alle personeelsleden op een school wordt ondersteund, duidt op **doelgerichtheid** (Devos, Bouckennooghe, Engels, Hotton & Aelterman, 2007). Werken aan de competentie van de directeur op dit vlak is geen sinecure, zo stelt Boyd et al. (2001). Het verbeteren van de doelgerichtheid is volgens deze onderzoekers een middel om uitstroom te voorkomen. Hulp bieden aan schoolleiders en leercommunities opzetten kan ervoor zorgen dat directeurs erin slagen om doelgerichtheid aan hun beleid te geven. Het hebben van een schoolvisie is belangrijk, maar het proces van het ontwikkelen van een schoolvisie met alle leerkrachten is nog van groter belang.

Empowerment, het verhogen van beslissingsbevoegdheid van leerkrachten, is volgens tal van onderzoekers een mogelijkheid om in te spelen op de doelmatigheidsbeleving van leerkrachten (Shen, 1997; Hughes, 2012). Leerkrachten empoweren is een noodzakelijke voorwaarde om hen in het onderwijs te houden. Aelterman (2007) verwijst in deze context naar een onderzoek uit 2006 van Devos et al. waarin participatieve besluitvorming naar voren komt als een schoolkenmerk dat het welbevinden van de leerkracht verhoogt. Participatie wordt door De Cuyper en Van Gyes (2003) omschreven als het proces waardoor een werknemer via wettelijke of niet-wettelijke weg de beslissingen omtrent het werk en de voorwaarden waaronder men zijn beroep uitoefent, kan beïnvloeden. Voor leerkrachten betekent deze participatieve besluitvorming dat zij inspraak bekomen en verantwoordelijkheid krijgen over de genomen beslissingen. Het gaat hier voornamelijk over de elementen die direct te maken hebben met hun beroep. Volgens de onderzoekers wil dit niet zeggen dat de

directeur geen richting meer moet aanduiden. Het is van belang dat de directeur de schoolvisie uitschrijft en daarin de schoolactiviteiten afbakt. Bovendien is het essentieel om het personeel te empoweren (Aelterman, 2007). Dit kan pas werken, aldus De Cuyper en Van Gyes (2003), als de directeur de professionalisering van de leerkrachten en de collegiale overlegstructuren promoot en bovendien stimuleert.

De directeur speelt een cruciale rol in het vermijden van verloop, merkt Shen (1997) op. Hughes (2012) komt tot hetzelfde besluit en vergroot de rol van **leiderschap**. Hij schrijft dat de handelingen van de schoolleider een immense factor zijn bij het al dan niet uitstromen van het onderwijzend personeel. Leiderschap van de directeur kan bijdragen tot aantrekkelijke beroepsvoorwaarden zoals hoge moraal, jobtevredenheid en motivatie (Barmby, 2006).

Aelterman (2007) verdeelt leiderschap in twee topics: ondersteunend leiderschap en structurerend leiderschap. Een directeur die kan luisteren, die zijn personeel weet te motiveren en begeleiding biedt, wijst op een ondersteunende leider. Bij structurerend leiderschap vervult de schoolleider eveneens een ondersteunende functie. Deze leiders worden eerder getypeerd hun doeltreffendheid en hun organisatietalent. Ze hebben de vaardigheden om het beleid van een school te structureren. In deze context staat volgens Barmby (2006) de ondersteuning van de directeur bij de disciplineren van leerlingen op nummer één om leerkrachten langer in het beroep te houden. Op de tweede plaats staat volgens deze onderzoeker de mate waarin de directeur assisteert bij de vermindering van de planlast.

De **samenwerking tussen leerkrachten** impliceert twee onderdelen: professionele samenwerkingsverbanden en informele relaties. Het gaat hier respectievelijk om de samenwerking tussen leerkrachten met betrekking tot hun beroep en de vriendschapsband die zich onder de leraars manifesteert (Aelterman, 2007; Boyd et al., 2001). De positieve sfeer in de leraarskamer is met andere woorden een conditie die leraars comfortabel doet voelen en aanzet tot blijven. Pestgedrag onder leerkrachten zal het tegendeel bewerkstelligen (OBPWO 09.06, Elchardus & Kavadias, 2011).

3.2.2 Leeftijdsbewust personeelsbeleid

Barmby (2006) stelt dat de investering in een goed HR-beleid de motivatie om in het onderwijs te blijven, verhoogt. Kenis et al. (2013) stellen dat de overheid in Vlaanderen echter te weinig speling toelaat aan scholen om een goed HR-beleid te voeren. Zij vragen meer bewegingsruimte voor directies om een flexibel HR-beleid tot stand te brengen op hun school.

Hierbij moeten volgens de bovenstaande onderzoekers enkele regels worden vastgelegd om de begeleiding en de evaluatie van leerkrachten in goede banen te leiden.

Vanuit de human resources-hoek komt sinds enkele jaren de oproep om in organisaties te investeren in een leeftijdsbewust personeelsbeleid ofwel LBPB (Lambrechts, Martens, Poisquet & Jordens, 2007). We gaan hier dieper op in omdat een LBPB ook in het onderwijs soelaas kunnen brengen.

Een LBPB heeft als belangrijkste eigenschap dat het een duurzaam personeelsbeleid is met aandacht voor werknemers van alle leeftijden. Het is dus geen ouderen- of jongerenbeleid. Een LBPB vereist een gezamenlijk engagement tussen de organisatie en de werknemer waarbij deze twee spelers hun verantwoordelijkheid nemen (Van Buul & Maas, 2004; Lambrechts et al, 2007). Het is eerder een lange termijn visie, rapporteert het Werkgelegenheidsagentschap van Vlaams Brabant en de Vlaams Brabantse Voka (2007). De bedoeling is om verschillende personeelsinstrumenten zo in te zetten zodat een organisatie de capaciteiten van elke werknemer in elke levensfase, optimaal kan benutten. Brede inzetbaarheid voor alle leeftijden, of anders gesteld: lifetime employability is het sleutelement bij een LBPB (Beerten & Eyckmans, 2009).

Het uiteindelijke doel is om werknemers inzetbaar en gemotiveerd te houden tot het einde van hun carrière (Werkgelegenheidsagentschap Vlaams-Brabant & Vlaams-Brabantse Voka, 2007). Op deze manier kan men voorkomen dat talenten, kennis en ervaring niet optimaal ingezet worden of vroegtijdig wegvloeien uit organisaties. Belangrijk is dus dat organisaties het potentieel van alle werknemers, uit alle levensfasen, aanspreken (Van Buul & Maas, 2004, Beerten & Eyckmans, 2009). In deze context spreken Van Buul en Maas (2004) ook over het voorkomen van vastroesten van werknemers. Een LBPB wil aan de flexibiliteit van werknemers de nodige aandacht schenken omdat dit de organisatie en de werknemer vitaal houdt.

Functioneringsgesprekken vormen een basiselement ter ondersteuning van een LBPB. Deze gesprekken zijn ten eerste nodig om duidelijkheid te scheppen in de mogelijkheden van een organisatie. Ten tweede komt aan bod wat de organisatie van zijn medewerkers verwacht. Bovendien peilt men tijdens een functioneringsgesprek naar de behoeften en capaciteiten van de werknemers (SERV, 2001). Dit wordt bevestigd door Van Buul en Maas (2004). Zij

schrijven dat het belangrijk is om tijdens een functioneringsgesprek in te gaan op de belasting en belastbaarheid van de werknemer, zodat beide elementen in balans zijn met elkaar. Deze onderzoekers verwijzen hiermee respectievelijk naar hetgeen de organisatie van de werknemer verwacht en naar hetgeen de werknemer in realiteit kan waarmaken. Het LBPB wil de belastbaarheid van de werknemer optimaal benutten en liefst ook vergroten (Van Buul & Maas, 2004). Centraal staat hierbij dat de werknemer zelf verantwoordelijk is om kenbaar te maken dat er een verandering is met betrekking tot de belastbaarheid. Op deze manier kan tijdig gekeken worden naar de huidige functie en de mogelijke aanpassing (HR Praktijk, 2013).

Een functioneringsgesprek biedt ook de mogelijkheid om de **loopbaanontwikkeling** van werknemers te bespreken, rapporteren Beerten en Eyckmans (2009). De loopbaanontwikkeling vormt een tweede sleutelement bij een LBPB. De bovenstaande onderzoekers vermelden dat de aandacht voor de loopbaan erg belangrijk is bij duurzame inzetbaarheid. Gesprekken over hoe de werknemer zijn loopbaan op korte en lange termijn ziet, zijn onontbeerlijk (SERV, 2001). Samen met de werknemer kan er gekeken worden welke mogelijkheden er binnen de organisatie zijn. Functiedifferentiatie kan in dit opzicht het routineuze karakter van een job tegengaan. Peter- en meterschap zijn eveneens mogelijkheden die door SERV (2001) worden aangehaald. Het mentorschap is een goede formule waarbij meer ervaren werknemers de jongere generatie coachen.

De **ontwikkelingsbehoeften** van werknemers vormen een derde doorslaggevende factor bij een LBPB. Lerende medewerkers en een leercultuur in een organisatie kunnen er volgens Lambrechts et al. (2007) voor zorgen dat medewerkers langer en bovendien gemotiveerder aan de slag blijven. Het functioneringsgesprek is het moment om deze scholingsbehoeften bespreekbaar te maken. Het aanbieden om opleidingen te volgen, geeft een stimulans aan de werknemer. Het werkt motiverend en bovendien zien werknemers dit als een blijk van waardering (Werkgelegenheidsagentschap Vlaams-Brabant & Vlaams-Brabantse Voka, 2007). De Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen bevestigde in 2001 dat de investering in de scholing van werknemers zich dubbel en dik terugbetaalt. Als organisaties erin slagen om hun werknemers te stimuleren om te groeien, zullen de leervaardigheden van deze mensen en hun inzetbaarheid verhogen. Van Buul en Maas (2004) vermelden dat niet alleen vakinhoudelijke opleidingen maar ook persoonsgerichte vorming belangrijk is.

Een fundamentele rol in dit alles is weggelegd voor de leidinggevende. **Ondersteunend leiderschap**, waarbij leiders doen wat ze zeggen is cruciaal (Lambrechts et al., 2007). Leiders moeten struikelblokken detecteren in gesprekken met werknemers. Ze moeten peilen naar de inzetbaarheid, de motivatie en de belastbaarheid van hun personeel. Dit kan tijdens het functioneringsgesprek gedaan worden (HR Praktijk, 2013). De leidinggevende kan verschillende initiatieven nemen om hieraan tegemoet te komen. Belangrijk is dat de leider: coacht en begeleidt, dat hij of zij aandacht heeft voor de opleidingsmogelijkheden van werknemers en bovendien het welzijn in het oog houdt. SERV (2001) rapporteert in deze context dat cijfers in verband met ziekteverzuim, arbeidsongeschiktheid en het verloop goed in de gaten gehouden moeten worden. Dit kan de leidinggevende helpen bij het vroegtijdig opsporen van knelpunten.

De implementatie van een LBPB zorgt voor minder verzuim en verhoogt de motivatie bij werknemers. Het gericht kijken naar de loopbaan en ontwikkelmogelijkheden van werknemers zorgt voor meer motivatie en minder uitval (Van Buul & Maas, 2004). Door werknemers de verantwoordelijkheid te geven over hun eigen loopbaan en dit onderwerp bespreekbaar te maken in de organisatie blijven deze werknemers flexibel en competent. Wanneer de organisatie rekening houdt met de behoeften van de werknemer op dit vlak, heeft dit een vergrotend effect op de tevredenheid en aldus de motivatie van de werknemer (HR praktijk, 2013). Met andere woorden, werknemers blijven langer en gemotiveerder aan de slag.

Een LBPB is dus een duurzaam personeelsbeleid dat het mogelijk maakt om met energie, inzet en goesting te willen en kunnen werken overheen een volledige loopbaan (Lambrechts et al. 2007).

3.3 Conclusie

Als conclusie van dit hoofdstuk grijpen we terug naar het leefwereldmodel. Dit leefwereldmodel dient om structuur aan te brengen in de kenmerken die de uitstroom van leerkrachten beïnvloeden. De verschillende elementen die zowel uitstroom voorkomen als uitstroom beïnvloeden staan in de onderstaande tabel. Aan de linkerkant zien we de kenmerken die uitstroom voorkomen en dus een positief effect hebben op verloop. Aan de rechterkant van de tabel zijn de elementen te zien die het verloop beïnvloeden door in meer of mindere mate aanwezig te zijn in de schoolorganisatie.

Tabel 3

Leefwereldmodel: invloeden op uitstroom binnen het mesoniveau

Positief effect	Invloed op verloop
Mentoring	Planlast
Doelgerichtheid	Administratieve steun
Empowerment	Doelmatigheidsbeleving van leerkrachten
Leiderschap	Leerlingenpopulatie
Samenwerking leerkrachten	Relatie met collega's
LBPB	Faciliteiten

4 Methodologie

Hoe gaan scholen om met de condities om leerkrachten langer aan de slag te houden op het mesoniveau? Het huidige onderzoek wil zicht krijgen hoe scholen in Vlaanderen zich positioneren. Een eerste startpunt is een criterium vinden om scholen te kunnen differentiëren inzake hun werking. Idealiter dienen we scholen te vinden die er beter in slagen dan gemiddeld om leerkrachten te behouden, en deze vervolgens te contrasteren met scholen die er minder goed in slagen in deze “retentie”. Aangezien er geen objectieve retentiecijfers voorhanden zijn in de gegevensbestanden van het Departement onderwijs dienen we terug te grijpen naar een meetbaar alternatief. Voor onze doeleinden lijkt het ziekteverzuim op school een ‘second best’ alternatief. Dit impliceert dat we een antwoord gaan zoeken op de vraag hoe secundaire scholen met weinig en scholen met veel ziekteverzuim omgaan met organisatorische condities om langer door te werken.

De vergelijking tussen scholen met veel en scholen met weinig ziekteverzuim staat op de voorgrond. Hieruit worden good practices en aanbevelingen voor een personeelsbeleid gedestilleerd die een positief effect kunnen hebben op het langer doorwerken van leerkrachten.

4.1 Omschrijving onderzoekopzet

Het onderzoeksdesign is een casestudy. Een casestudy is de intensieve studie van één of meerdere entiteiten waarbij deze cases niet noodzakelijk representatief zijn voor de hele populatie (Gerring, 2007). De organisatorische kenmerken die leerkrachten langer aan de slag houden, worden onderzocht in verschillende scholen, dus kan men stellen dat dezelfde verschijnselen in meerdere onderzoekscontexten onderzocht worden. Hierdoor staat comparatief onderzoek op de voorgrond.

Onderzoek van de econoom Luc Sels en collega's (2002) toont aan dat ziekteverzuim een goede indicator is voor systematische uitval uit het beroep. De mate van ziekteverzuim voorspelt in hoge mate problematische afwezigheden onder het personeel en voorspelt uiteindelijk ook de kans dat mensen chronisch afwezig zullen zijn of uitstromen uit het beroep (Sels et al., 2002). Gegeven deze vaststelling vertrekt ons onderzoek vanuit de data over ziekteverzuim die beschikbaar zijn bij het Ministerie voor Onderwijs & Vorming. In feite zijn we geïnteresseerd in het contrast tussen positieve en negatieve voorbeelden. Meer specifiek is in dit onderzoek gezocht naar twee scholen met veel en twee scholen met weinig

ziekteverzuim. We definiëren hier “veel” en “weinig” in relatieve termen: we gaan na of er uitschieters zijn in de schoolpopulatie in termen van meer ziek dan gemiddeld en minder ziek dan gemiddeld per school.

We opteren voor het afnemen van interviews bij zowel leerkrachten als directie om de ervaring die reeds aanwezig is binnen de schoolorganisatie van dichterbij te bekijken. Het is hierbij interessant om uit te zoeken hoe een gemiddelde leerkracht anders functioneert in een school met veel ten opzichte van een school met weinig ziekteverzuim. We gaan hierbij uit van de veronderstelling dat ziekte wellicht normaal verdeeld is onder de leerkrachten maar dat organisatiekenmerken de mate van ziekteverzuim per school zullen beïnvloeden. De bedoeling is derhalve om deze scholen te contrasteren door de condities bloot te leggen die zorgen voor meer of minder ziekteverzuim. Met andere woorden, hoe slaagt de ene school erin minder uitstroom te veroorzaken dan de andere?

De te beantwoorden onderzoeksvragen, zoals reeds in de inleiding vermeld, zijn:

OV1: Hoe gaan secundaire scholen met weinig ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

- Welke good practices zijn reeds aanwezig op deze scholen?

OV2: Hoe gaan secundaire scholen met veel ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

- Op welke vlakken verschillen zij van scholen met weinig ziekteverzuim?

OV3: Welke kenmerken van een personeelsbeleid in het secundair onderwijs zorgen voor een positief effect om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden?

4.2 Selectie scholen

Bij het Ministerie voor Onderwijs & Vorming wordt het aantal dagen ziekteverzuim per school gedurende de laatste vijf schooljaren opgevraagd. Enkel de gegevens over de Antwerpse secundaire scholen binnen de postcodes 2000, 2018, 2020, 2030, 2040, 2050, 2060 worden opgenomen. Secundaire scholen uit andere steden worden niet opgenomen in de dataset. Hoewel dit onderzoek een bijdrage wil leveren aan het gehele Vlaamse onderwijs, is het gezien het beperkte tijdsbestek en de nodige aanwezigheid van de onderzoeker in de scholen, onmogelijk om scholen buiten het district Antwerpen op te nemen. Met het oog op onderlinge vergelijkbaarheid worden geen Israëlitische scholen opgenomen.

We berekenen de verhouding ziektedagen per stamnummer over de schooljaren 2006-2007 tot en met 2011-2012. Met deze vijf resultaten wordt per school het gemiddelde aantal ziektedagen per stamnummer berekend, waarna de scholen gerangschikt worden van hoog naar laag gemiddelde.

Vervolgens worden de under- en overachieveers per net geclusterd. Uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs wordt de laagst en de hoogst scorende school uitgekozen. Hetzelfde geldt voor het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs georganiseerd door gemeenten en provincies. Uit het GO!, Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, kan op basis van de gemiddelde eindtotalen enkel een school geselecteerd worden bij de underachieveers.

We maken de keuze om de drie netten op te nemen om een zo breed mogelijk spectrum te verkrijgen van de Antwerpse scholen zonder hierdoor een voorkeur voor een bepaald net uit te spreken.

Per net worden twee under- en twee overachieveers geselecteerd. In totaal worden twaalf scholen per mail gecontacteerd met de vraag of ze willen deelnemen aan het onderzoek. Het onderzoeksopzet was in eerste instantie tweeledig: een open vragenlijst voor de leerkrachten en een interview bij de directie. Slechts twee scholen stemmen hier mee in. Hierdoor wordt de methodologie aangepast. Uiteindelijk wordt gekozen om enkel interviews af te nemen in de scholen.

Na telefonisch contact met de betrokken scholen, gaan vier scholen in op het vernieuwde onderzoeksopzet. Twee scholen uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs en twee scholen uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs nemen deel aan dit onderzoek. Geen school uit het GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap gaat in op de aanvraag om deel te nemen.

Tabel 4

Steekproef kwalitatief onderzoek volgens net en gemiddeld aantal ziektedagen per stamboeknummer over vijf schooljaren

School	Net	Ziekteverzuim
School A	Officieel Gesubsidieerd Onderwijs	8.9
School B	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	9.4
School C	Officieel Gesubsidieerd Onderwijs	15.9
School D	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs	22.8

Kijken we in de gehele dataset het gemiddeld aantal ziektedagen per stamboeknummer over vijf schooljaren heen, dan komen we op 13.3 uit als Antwerps gemiddelde. Scholen A en B zitten dus onder dit gemiddelde, school C en in het bijzonder school D, zitten boven dit Antwerps gemiddelde.

4.3 Selectie leerkrachten en directieleden

Binnen elke school wordt steeds een directielid en enkele leerkrachten bevroegd. Bij de groep leerkrachten wordt per school gezocht naar leerkrachten uit verschillende leeftijdscategorieën: een junior, een medior en een senior leerkracht. Omwille van de U-vormige curve die kenmerkend is voor de uitstroom van leerkrachten (Grissmer & Kirby, 1992), kiezen we ervoor om leerkrachten uit verschillende leeftijdscategorieën te bevragen. Op deze manier hopen we inzicht te krijgen hoe leerkrachten van verschillende leeftijden staan ten opzichte van de schoolorganisatie. Junior leerkrachten zijn die leerkrachten met maximaal vijf jaar ervaring. De medior-categorie, zijn de leerkrachten die tussen zes en twintig jaar ervaring hebben. Leraars met meer dan twintig jaar ervaring behoren tot de senior leerkrachten. De onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillende leeftijdscategorieën van de deelnemende leerkrachten per school.

Tabel 5

Selectie van bevraagde leerkrachten onderverdeeld in leeftijdscategorieën

School	Leerkrachten	Leeftijdscategorie
School A	Leerkracht 1	Medior
	Leerkracht 2	Senior
School B	Leerkracht 3	Medior
	Leerkracht 4	Junior
School C	Leerkracht 5	Senior
	Leerkracht 6	Medior
	Leerkracht 7	Junior
School D	Leerkracht 8	Senior
	Leerkracht 9	Senior
	Leerkracht 10	Medior

Bij de directieleden wordt geen rekening gehouden met de leeftijd. De volgende tabel schetst de specifieke functie van de directieleden per school.

Tabel 6

Selectie van bevraagde directeurs met vermelding van specifieke functie

School	Directeur	Functie
School A	Directeur 1	Algemeen directeur
School B	Directeur 2	Pedagogisch directeur
School C	Directeur 3	Algemeen directeur
School D	Directeur 4	Algemeen directeur

In totaal worden veertien interviews afgenomen, waaronder vier directieleden en tien leerkrachten, verdeeld over vier scholen.

4.4 Interviews

4.4.1 Interviewleidraad voor leerkrachten

Bij het opstellen van de interviewleidraad bestemd voor de leerkrachten wordt rekening gehouden met de leeftijdscategorie. Junior leerkrachten krijgen een versie met leeftijdsspecifieke vragen over de organisatorische kenmerken van hun school. De medior-

leerkrachten en seniors krijgen een andere vragenlijst dan de juniors, ook hier met enkele leeftijdsspecifieke vragen. Beide interviewleidraden zijn opgenomen in de bijlage.

De condities op mesoniveau die er toe doen om leerkrachten langer in het beroep te houden, worden vertaald in een reeks vragen aan leerkrachten. Dit resulteert in zeven thema's op schoolniveau die het geraamte van de interviewleidraad vormen. Het thema 'personeelsbeleid' wordt op zijn beurt opgesplitst in vier kleinere subthema's. De onderverdeling van het thema 'personeelsbeleid' gebeurt op basis van de primaire kenmerken van een LBPB. De onderstaande tabel geeft een overzicht van de verschillende thema's.

Tabel 7
Thema's en subthema's van de interviewleidraad

Mesoniveau Hoofdthema's	Subthema's 'Personeelsbeleid'
Mentoring	Visie op loopbaan
Leiderschap	Aansturing directie
Empowerment	Functioneringsgesprek
Samenwerking leerkrachten	Nascholingen
Belastend in beroep	
Personeelsbeleid	
Motiverende factoren	

4.4.2 Interviewleidraad voor directies

Via de interviewleidraad voor directies wil dit onderzoek meer input krijgen over hoe directeurs op hun school omgaan met de organisatorische schoolkenmerken die leerkrachten langer aan de slag houden en met hun personeelsbeleid. De bovenstaande thema's worden voorgelegd in een vragenreeks, hierbij ligt de klemtoon op de visie van de directeurs en hun aanpak met betrekking tot de zeven thema's. De interviewleidraad voor directies is eveneens opgenomen in de bijlage.

4.4.3 De uitvoering van de kwalitatieve analyse

Eerst worden de interviews verbatim uitgetypt. Binnen de interviewleidraad worden de vragen geordend per thema. Vervolgens wordt de informatie per thema ontleed. De resultaten van de interviews worden nadien uitvoerig behandeld. Enkele quotes worden gebruikt om opmerkelijke bevindingen woordelijk te illustreren.

Alvorens over te gaan tot de onderzoeksresultaten volgt een portret van de deelnemende scholen.

4.5 Portret van de scholen

4.5.1 School A

School A, een school uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs, biedt enkel een tweede en een derde graad aan. Leerlingen kunnen studierichtingen volgen binnen het ASO en enkele studierichtingen binnen het TSO. School A heeft slechts sinds enkele jaren de onderwijsvorm TSO. De derde graad is kleiner dan de tweede graad. In het schooljaar 2011-2012 telde deze school ongeveer 310 leerlingen en een 50-tal leerkrachten.

Slechts één directielid geeft leiding aan het team op deze school. Dit directielid vervult de rol van algemeen directeur.

4.5.2 School B

Uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs werd school B geselecteerd. Een school die vanaf de tweede graad de vier onderwijsvormen ASO, BSO, KSO en TSO aanbiedt. In het schooljaar 2011-2012 telde deze school iets meer dan 950 leerlingen in de tweede en de derde graad van het secundair onderwijs. De helft van de leerlingen volgt les in het ASO, de andere leerlingen zijn evenredig verdeeld over de andere drie onderwijsvormen. Ongeveer 140 leerkrachten verschaffen onderwijs aan deze leerlingen.

Het directieteam op deze school bestaat uit vier leden: een pedagogisch directeur en een directeur logistiek en financiën voor de hele school, een adjunct-directeur voor de tweede graad en een adjunct-directeur werkzaam in de derde graad.

4.5.3 School C

De derde school, school C, is een school uit het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs. Deze school had tijdens het schooljaar 2011-2012 een kleine 1100 leerlingen op de schoolbanken zitten. School C biedt een eerste graad aan, daarna kunnen de leerlingen les volgen binnen de onderwijsvormen BSO, KSO en TSO. De BSO-afdeling bevat het grootste aandeel leerlingen: een 500-tal. De TSO-afdeling is het kleinst en telt een 150-tal leerlingen. De andere leerlingen zitten evenredig verspreid over het KSO en de eerste graad. Deze leerlingen krijgen onderwijs van een team dat bestaat uit 180 leerkrachten.

Het team leerkrachten wordt ondersteund door een directieteam bestaande uit een algemeen directeur bijgestaan door twee adjuncten.

4.5.4 School D

De laatste school, een school uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs, telde in het schooljaar 2011-2012 ongeveer 470 leerlingen. Gedurende de laatste jaren kende de school een terugval in leerlingenaantal. De school komt van iets minder dan 600 leerlingen in 2008-2009 en gaat sindsdien gestaag achteruit. School D biedt net zoals school C, een eerste graad aan en daarna de onderwijsvormen BSO, KSO en TSO. In de afdeling BSO zit het grootste deel van de leerlingen: iets meer dan 300. De andere afdelingen en de eerste graad zijn kleiner. Ongeveer 85 leerkrachten geven les aan de leerlingen in school D.

Een algemeen directeur, een pedagogisch directeur, een personeelsdirecteur en een logistiek- en financieel directeur zijn de leden die deel uitmaken van het directieteam op deze school.

5 Onderzoeksresultaten

Dit hoofdstuk bevat de synthese van de onderzoekresultaten. De resultaten worden behandeld op basis van de zeven thema's waarvan sprake in de methodologie. Onze interesse gaat uit naar hoe een gemiddelde leerkracht anders functioneert in een school met weinig ten opzichte van een school met veel ziekteverzuim. De contrasten die hieruit gehaald worden zijn de aanleiding voor de conclusie die in het volgende hoofdstuk centraal staat.

5.1 Thema 1: Mentoring

De meerderheid van de scholen biedt een mentorprogramma aan voor beginnende leerkrachten en geeft hier ook nagenoeg dezelfde invulling aan. Er worden bijeenkomsten voor starters georganiseerd waarop praktische informatie met betrekking tot de school wordt doorgegeven. Tevens worden ook klasbezoeken gedaan waarna de jonge leerkrachten feedback krijgen over hun klaspraktijk. Reflectie- en intervisiemomenten behoren eveneens tot het mentorprogramma op deze scholen.

“In het begin hebben we verschillende keren, zijn we bijeen gekomen om dingen uit te leggen zoals taalbeleid, Smartschool, Score, leerlingen, klassenraad. Dus in stukjes breng je, spreek je, met de collega's over... De bedoeling is ook om te horen of alles vlot loopt in de klas, dat ze (jonge leerkrachten) durven te vertellen. Dat je een sfeer probeert te creëren dat ze durven te vertellen.” (School A, leerkracht 1, Senior)

Scholen A, B en C proberen zo een vertrouwensband te creëren tussen junior leerkrachten en de mentor waardoor de integratie in de school vlotter verloopt. In deze scholen stimuleert men jonge leerkrachten ook om lessen bij elkaar bij te wonen om hieruit nuttige informatie voor zichzelf te halen.

De leerkrachten in scholen A, B en C zijn het er over eens dat mentoring een meerwaarde heeft. In school D, waar geen mentorprogramma aangeboden wordt, geven de respondenten te kennen dat hierdoor te weinig ondersteuning is voor de junior leerkrachten.

Het is opvallend dat de directies van de scholen die een mentorprogramma aanbieden hier zeer positief over zijn. Het aantal uren dat de school hierin investeert is minder van belang. De directies van scholen A en B investeren een minimaal aantal uren in het mentorprogramma

maar laten een groot deel opvullen door de medior en senior leerkrachten op de school. Iedereen draagt de verantwoordelijkheid voor de starters en de directeur draagt hier ook zijn steentje bij. In school B ondersteunt de directeur op dit vlak maximaal.

“Iedereen is eigenlijk een beetje mentor hé. En dat kan dan meer vakmentor zijn, maar dat kan ook iemand zijn die de jonge leraar toevallig tegenkomt. Zelf, moet ik ook zeggen, dat ik daar heel veel in investeer. Mijn deur staat altijd open. Dus ik praat zelf ook heel veel en ik sta ook veel ter beschikking en ik stuur veel mails naar de nieuwe leerkrachten. Als ik die zie, dan vraag ik altijd ‘Hoe gaat het?’. En ik peil altijd naar mogelijke problemen en dergelijke. Dus zelf steek ik daar heel veel tijd en energie in.” (School B, directeur 2)

Scholen A en B vermelden dat mentoring tot de cultuur van hun school behoort. De hulpvaardigheid tussen de leerkrachten is erg groot. Spontaan nemen leerkrachten de rol van meter of peter op. In scholen C en D maakt mentoring geen deel uit van de schoolcultuur en is de ondersteuning van leerkrachten voornamelijk afhankelijk van het aantal uren dat erin geïnvesteerd wordt.

Alhoewel de directie van school C meer uren in het mentorprogramma investeert, draagt dit minder bij tot het verwezenlijken van een schoolcultuur waar leerkrachten spontaan een meter- of peterrol vervullen. De directeur geeft tevens aan zelf geen rol te vervullen binnen het mentorprogramma. Het is opmerkelijk dat scholen waarbij de directeur hierin een prominente rol opneemt, de minimale investering in het mentorprogramma toch kunnen laten ontpoppen tot een waardevol iets binnen de school.

In groot contrast met de meerderheid van de scholen staat school D. De reden om geen mentorprogramma in te richten, ligt volgens deze directeur bij het ministerie. De directeur verklaarde niet te willen ingaan tegen de wensen van het ministerie, waardoor hij het mentorprogramma van de ene op de andere dag afschafte.

“Wij hadden dat (mentorprogramma) inderdaad. Wij hadden daar ook iemand een geprofessionaliseerd programma voor laten volgen. En dan heeft de overheid gezegd zoals u zegt ‘neen’. Dan heb ik ook gezegd “no way”. Het kan niet zijn.” (School D, directeur 4)

Hieruit kunnen we concluderen dat de inbedding van mentoring erg belangrijk is. Niet zo zeer het aantal uren mentorschap is doorslaggevend, wel de manier waarop mentoring verankerd is in de schoolwerking en bij de leerkrachten. De directeur is in eerste instantie een facilitator bij deze verankering en heeft een prominente rol te vervullen bij dit thema.

5.2 Thema 2: LEIDERSCHAP

Wat meteen opvalt bij het thema leiderschap is het grote verschil tussen scholen A-B en scholen C-D, respectievelijk scholen met weinig en scholen met veel ziekteverzuim.

In scholen A en B is er opmerkelijk veel openheid tussen directie en leerkrachten. Leerkrachten kunnen bij hun directeur terecht en krijgen op tijd en stond een schouderklopje, wat ze enorm appreciëren. De menselijkheid bij deze directies is zeer groot. Hoewel bij deze directieleden veel wil is om te luisteren naar het personeel blijven zij zeer daadkrachtig optreden en kunnen zij knopen doorhakken als dit nodig is. Vermeldenswaardig is dat deze directeurs niet boven het korps staan, maar er tussen zodat zij op de hoogte zijn van wat leeft op de school. Met andere woorden, dit zijn directeurs die zichtbaar zijn op hun school.

Op gebied van planlast proberen de directeurs van scholen A en B te ondersteunen en zij trachten eveneens het nut van de taken te laten inzien. De leerkrachten vermelden dat hun directie een minimum oplegt en dit ook zo vertaalt naar het personeel. Op deze manier weten mensen wat van hen verwacht wordt en waarom, waardoor ze er zelf ook voordeel bij hebben.

Het contrast is groot met scholen C en D. Beide directeurs zijn minder communicatief en open naar hun personeel. Er is weinig transparantie en leerkrachten stellen zich hier vragen bij. Het menselijke aspect, wat bij de directies van scholen A en B op de voorgrond staat, is hier nagenoeg niet te bespeuren. De positieve bekrachtiging van leerkrachten is er nagenoeg niet omdat deze directeurs hun personeel niet goed genoeg kennen.

“Wat veel mensen missen, is het schouderklopje. En het schouderklopje, doet iemand, geeft iemand vleugels en geeft iemand heel veel goede moed om euhm om verder te gaan.” (School C, leerkracht 6, medior)

Leerkrachten uit scholen C en D nemen woorden als ‘dwingend en weinig ondersteunend’ in de mond. In school D wordt de directeur omschreven als ‘de filosoof’. Iemand die hard werkt, veel nadenkt maar achter de veilige muren van zijn bureau blijft. Dit is een groot verschil ten

opzichte van de directies uit de andere scholen die zichtbaarheid nastreven. Het hele directieteam van school D zit in een ivoren toren, leerkrachten noch leerlingen hebben contact met de directeur.

“Ja. Daarstraks kwam meneer X (directeur) bij mij in de klas en de leerlingen wisten niet wie het was... Ja en hij gaf een leerling naar zijn voeten en ze begon te lachen en nadien zei ze (een leerling) ‘mevrouw wie was dat eigenlijk?’. Ik zeg ‘ja dat was wel meneer directeur hé.’ en ze wist het niet, dus...” (School D, leerkracht 10, medior)

In scholen C en D zorgt dit voor frustraties bij het leerkrachtenteam. Zeker in school D lopen de frustraties hoog op en melden leerkrachten dat alles vierkant draait. Op het vlak van planlast slagen de directeurs in scholen C en D er nauwelijks in hun personeel te ondersteunen.

In het oog springend zijn de gelijkenissen tussen de verhalen van leerkrachten en de inschatting van de directies zelf over hun leiderschap. De directeurs van scholen A en B bevestigen dat zij erg veel aandacht schenken aan de menselijke kant van hun directiefunctie. Zij willen vooral bereikbare leiders zijn die streven naar gedragen beslissingen. Persoonlijk contact met hun team staat voorop.

“Ik denk dat ik vooral bereikbaar ben. Altijd bereikbaar, dag en nacht. Als mensen mij bellen of binnenlopen. Ik zeg het, ik ben van zeven tot zeven op school. Tussen eigenlijk half acht of acht uur en vier of vijf uur doe ik niets. Dat wil zeggen, ik ben heel de dag bezig, maar ik ga geen enkel verslag schrijven en ik ga geen enkel werk... dat is allemaal voor 's avonds. ... Ik sta eigenlijk altijd ter beschikking van het personeel...” (School B, directeur 2)

“Ik heb een heel luisterend oor, ik ben heel bedachtzaam, ik voer gedeeld leiderschap heel hoog in het vaandel, ik zal het zo zeggen. Ik vind dat iedereen zijn kwaliteiten heeft en iedereen toch ten minste één keer per jaar zou moeten schitteren in zijn kwaliteiten, dus ik probeer daar ook oog voor te hebben.” (School A, directeur 1)

De getuigenis van de directeur van school C loopt eveneens over grote lijnen parallel met de verhalen van de leerkrachten. Over de positieve punten zijn leerkrachten en directie het eens. De directeur op deze school is daadkrachtig en erg gedreven. Deze directeur geeft te kennen

dat het grootste minpunt communicatie is. Er is een grote wil en vastberadenheid om de zwakke plek aan te pakken en dit doet de directeur ook. De inspraak van zijn personeelsleden komt ook aan de oppervlakte. De directeur van school C bevestigt de visie van de leerkrachten: er is te weinig inspraak en het proces om leerkrachten meer inspraak te geven, verloopt moeizaam.

“Ook participatief zijn er heel wat pogingen. Maar dat loopt niet altijd van een leien dakje. Dus via de geijkte organen die daarvoor bestaan, werkt dat niet echt. Maar dat is een leerproces hé.” (School C, directeur 3)

In school D is er een fel contrast op te merken tussen de visie van de leraars en de directie als het gaat over leiderschap. De directeur geeft aan het goed te doen en alle schoolaangelegenheden in procedures gegoten te hebben.

“Het visionaire, zorgen dat er een referentiekader komt, zorgen dat de structuur van de organisatie dat die er niet alleen is, maar ook komt. Met structuur bedoel ik dan met name dat de verschillende geledingen van de organisatie, dat die aan mekaar gelinkt geraken. En dan, goh... die twee vind ik wel heel belangrijk. Of toch veruit de belangrijkste. Daar heb ik de afgelopen jaren toch wel wat energie in gestoken.” (School D, directeur 4)

Frappant is dat er een duidelijke scheiding bestaat tussen scholen A, B en scholen C, D. Het is opvallend dat in scholen A en B de menselijkheid en open communicatie van groot belang zijn, en respectievelijk in scholen C en D de organisatie op zich in de spotlight staat. Waar er bij school C nog pogingen zijn om de menselijke kant te belichten, is bij school D enkel aandacht voor de procedures en lijkt de school een bureaucratie.

Op het vlak van ondersteunend leiderschap met betrekking tot planlast geeft de meerderheid van directeurs aan maatregelen te nemen. In scholen A en B leidt dit, zoals de leerkrachten vermelden, tot een minimale interpretatie van opgelegde taken. In school B gaat de directie zelfs zo ver dat ze geen enkele vergadering voor leerkrachten oplegt. Alle vergaderingen moeten bottom-up groeien. Het initiatief hiervoor ligt volledig in handen van de leerkrachten.

“Wij zeggen van er moet meer overleg zijn in vakgroepen, maar dat ervaart men nu als, als het opgelegd wordt van boven, dan klaagt men over planlast. Dan zeggen ze: ‘We hebben

geen tijd en we hebben dit en dat.’ En ze doen het carrément niet. Maar dus eenzelfde inspanning voor een klassenraad, het kan best zijn dat een leraar A vijf, zes keer op een maand, zelfs meer een vergadering heeft over een klas en daar wordt dan niet over gemord. En daar waar één keer in de maand in de vakgroep samen zitten, dat doet niemand. Dus wil ik maar zeggen, planlast is iets heel subjectief. En ik denk dat men als planlast ervaart dat dat opgelegd wordt van boven. Terwijl als het van onder groeit en wij hebben die behoefte om over die of over die klas samen te zitten, dat dat anders is en dan weegt dat ook hé. Maar dan gaat men daar niet tegen mopperen of saboteren. En dus doen we het ook niet.” (School B, directeur 2)

Het lijkt er dus sterk op dat menselijke leiders die weten wat er op school leeft, het meeste succes hebben. Directieve directeurs worden minder geapprecieerd en zorgen voor frustraties bij de leerkrachten. Directies die daadkrachtig optreden en extra-curriculaire opdrachten vertalen waardoor leerkrachten het nut ervan inzien, scheppen een uitstekende context om leerkrachten aan de slag te houden.

5.3 Thema 3: EMPOWERMENT

Net zoals in het voorgaande thema, is het opmerkelijk hoe zich een scheiding aftekent tussen de scholen met veel en de scholen met weinig ziekteverzuim, respectievelijk C-D en A-B. Wat eveneens interessant is, is dat scholen A-B en scholen C-D onderling dezelfde kenmerken vertonen.

Van empowerment is in scholen C en D weinig sprake, berichten de leerkrachten. Daarenboven, als er inbreng van leerkrachten is, is hier weinig appreciatie voor. Vooral in school D is er amper overleg tussen leerkrachten en directie. Als er overleg is, gebeurt er niets met het advies van leerkrachten. Beslissingen worden top-down genomen, zonder communicatie. Dit heeft grote frustraties bij de leerkrachten als gevolg.

“Vanuit de twee kanten, zowel als coördinator en als leraar, heb ik het gevoel dat we vooral mogen adviseren en dat we het gevoel hebben van ‘waarom doen we dat?’ want eigenlijk wordt er weinig rekening mee gehouden met de voorstellen die we formuleren als leraar... En dat was wel zo van ‘we mogen wel vergaderen, we mogen wel ons ding zeggen’, maar op de duur was het eerder ventileren na de vergadering want er gebeurde niets mee. Daar heb ik het wel moeilijk mee. Beslissingen die genomen worden door directie die eigenlijk nauwelijks

gecommuniceerd worden die er plots zijn waarvan je zegt 'allé geen overleg'. Niets geïnformeerd.' (School D, leerkracht 9, senior)

De getuigenis van de directie van school D bekrachtigt dit relaas. Leerkrachten hebben bijna geen inspraak en de directie treedt erg sturend op.

"... ik weet ook niet of ze altijd inspraak willen. Want inspraak betekent ook dat, dat mag nu eigenlijk ook: 'dat doe je niet en we hadden eigenlijk afgesproken dat jij dat ging doen' ... Het is een gespannen huwelijk tussen de twee. Ik heb ook zeker overdreven richting inspraak: 'No way!'. Ik heb in het begin zelfs gezegd van: 'Mannen er gaat geen brief buiten, over mijn lijk, tenzij ik hem gezien heb!'" (School D, directeur 4)

Het kan ook anders, zo bewijzen scholen A en B. In deze scholen vraagt de directie actief naar input en laat dit ook merken door hierover te communiceren. Leerkrachten kunnen kiezen in welke werkgroepen ze stappen en ze weten ook dat ze in die groepen bewust meewerken aan beslissingen die de hele school aangaan. Directies, zo zeggen ze zelf, werken niet top-down. Ze laten de leerkrachten het initiatief nemen. De directeurs in deze scholen luisteren, helpen en sturen bij waar nodig.

"Ja, ik geloof echt niet in top-down beslissingen. Ik denk als je niet participatief te werk gaat, dan denk ik dat je de hele schoolsfeer en waar wij als school ook voor staan, zou teniet doen. En dat zit ook een beetje bij de leerlingen. Dat gaat over participatie op leerkrachtenniveau, directie-leerkrachten maar ook bij leerlingen." (School A, directeur 1)

Een zeer grote parallel is op te merken tussen het thema leiderschap en empowerment. De manier waarop de directies deze twee thema's invullen op school zijn aan elkaar gelinkt. In scholen A en B is er sprake van een open en participatief beleid, in school C is de weg niet gemakkelijk maar worden er pogingen gedaan om te evolueren naar meer communicatie en empowerment. In school D is er een erg sturende directie en dit werkt door in de mate van empowerment voor leerkrachten: vrijwel geen inspraak of mogelijkheid om samen aan de school te werken.

Wat hierbij opmerkenswaardig is, is dat leerkrachten die inspraak hebben zich zeer sterk verbonden voelen met de school en een positief beeld over de school ophangen. Dit gevoel

van betrokkenheid is in mindere mate aanwezig bij de leerkrachten die weinig inspraak krijgen.

Empowerment lijkt dus een erg belangrijke factor en schemert door bij het professionele welbevinden van leerkrachten. Participatie is duidelijk een element dat leerkrachten wensen en heeft als gevolg dat er meer goodwill is bij het korps. Leerkrachten onvoldoende of niet empoweren, leidt tot frustraties waardoor de werklust daalt.

5.4 Thema 4: SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN

In alle scholen wordt de sfeer in de leraarskamer omschreven als goed. Dit verhaal wordt, door zowel leerkrachten als directeurs, hier en daar genuanceerd. In school C zijn er heel wat klikjes en is er vaak geroddel.

“En de leraarszaal op het hoofdgebouw daar heb ik wel een probleem mee. Leeft er zo echt een, en dat is op veel scholen, leeft er zo echt een klimaat van: ‘Wij gaan bij die zitten en wij zijn de licentiaten.’ en ‘Wij zijn regenten LO dus wij gaan daar zitten.’. Zo echt die hoekjes, die klikjes. Oh, bij ons op school is dat echt enorm.” (School C, leerkracht 7, junior)

‘Geklaag’ is kenmerkend voor de omschrijving van de sfeer in de leraarskamer bij scholen C en D. Dit kan gekoppeld worden aan het welbevinden van de leerkrachten. Leerkrachten voelen zich in deze scholen duidelijk niet volledig in hun vel. Dit kwam ook in de voorgaande thema’s reeds tot uiting.

In scholen A en B heerst er een aangename sfeer in de leraarskamer, zowel directies als leerkrachten zijn het hier over eens.

De meerderheid van leerkrachten en directeurs geeft te kennen dat de samenwerking tussen leerkrachten prima verloopt en nog het vaakst op een informele manier. Geformaliseerde samenwerking loopt op alle scholen minder goed.

“Omdat er een positieve sfeer is binnen de school, wat ook wil zeggen dat je dingen doet voor mekaar. Je komt op voor mekaar, het is niet te veel gevraagd als je iets vraagt aan een andere, je doet dat gewoon. Als je zelf iets nodig hebt, dan weet je gewoon dat je kunt rekenen op medewerking van andere leerkrachten.” (School B, leerkracht 3, medior)

Er zijn toch enkele uitschieters te bespeuren. Een leerkracht meldt dat de vele wissels door uitval van leerkrachten de samenwerking bemoeilijkt. Een uitspraak die afkomstig is van een leerkracht van een school met veel ziekteverzuim. Er komen steeds nieuwe interimarissen op school en voor de samenwerking is dit geen evident gegeven. In deze context moet echter nog verder onderzocht worden wat nu juist oorzaak dan wel gevolg is. Zijn de vele wissels het gevolg van een zwakke samenwerking of is de zwakke samenwerking eerder het gevolg van de opeenvolging van interimarissen? Een vraag die in vervolgonderzoek zeker nog onderzocht kan worden.

5.5 Thema 5: BELASTEND IN BEROEP

In de vier scholen is men het eens: administratie en vergaderingen vormen de grootste belasting voor leerkrachten. Hierbij kan toch een nuance aangebracht worden. Leerkrachten vinden niet alle administratie en vergaderingen te veel, ze willen het nut ervan inzien. Vergaderingen zonder meerwaarde vormen een grote frustratie. Dit wordt bij alle leerkrachten opgemerkt. Enkel scholen A en B slagen erin om hier een gulden middenweg in te vinden. Deze directies durven het initiatief bij het personeel te leggen en hen verantwoordelijkheid te geven over het al dan niet inrichten van vergaderingen. Op dit gebied is er een link op te merken met empowerment en leiderschap. Op scholen waar leerkrachten inspraak hebben, meewerken aan de school, waar de directeur erin slaagt om het nut van administratieve taken te laten inzien en dit bovendien tot een minimum kan beperken, daar is de klaagzang het kleinst.

Niet alleen administratie of vergaderingen zijn belastend voor de leerkrachten, collega's die hun werk niet goed doen of vastgeroest zijn en een infrastructuur die te wensen over laat, kunnen eveneens een belasting vormen.

“Ik heb dat meegemaakt dat leerlingen aan mij vroegen van: ‘Ja mevrouw, mag ik het raam open doen?’ en dat op een bepaald moment dat hij met een raamkader in zijn hand stond, dat het eruit gevallen is. Dat zijn dingen die wel uw lessen onderbreken en dat is misschien een heel onnozel voorbeeld, maar dat kan gaan van geen krijgt vinden, of uw bord dat helemaal zo versleten is dat je er niet meer op kunt schrijven.” (School C, leerkracht 7, junior)

Voornamelijk bij de jonge leerkrachten is de teleurstelling groot als zij senior leerkrachten op een negatieve manier hun job zien uitoefenen.

5.6 Thema 6: PERSONEELSBELEID

5.6.1 Visie op loopbaan

Vrijwel alle leerkrachten zouden een verandering in functie op prijs stellen. De voornaamste reden hiervoor is om zo de sleur tegen te gaan of om te vermijden dat men vastroest in zijn beroep.

“Ik ben bang dat ik, allé heel eerlijk, ik ben bang dat ik op een bepaald moment ga vervallen, als ik... ja, dat ik het beu ben. Ik ben en ik kan mij niet voorstellen dat ik dat zelf ooit ga hebben, maar ik zie dat wel aan heel veel mensen die zeggen ‘Goh na vijftien jaar heb je eigenlijk wel gezien.’ (School C, leerkracht 7, junior)

Leerkrachten geven aan dat ze geen volledige ommezwaai binnen hun onderwijsloopbaan wensen, wel zouden ze na verloop van tijd hun lesopdracht willen aanvullen met andere taken. Aangezien deze uren buiten de lesopdracht beperkt zijn op elke school, zien de leerkrachten dit momenteel als een erkenning van hun directie.

Directies bieden geen extra ondersteunende maatregelen in het kader van de loopbaan van leerkrachten aan, niet voor seniors noch voor juniors. Drie van de vier directeurs kiezen er wel voor om de opdrachten zo evenwichtig mogelijk te verdelen. In scholen A, B en C kijken de directies uit om geen lesopdrachten samen te stellen die de werkdruk vergroten waarbij in het achterhoofd de soorten klassen en de vrije lesuren worden gehouden. Deze directeurs opperen meteen dat dit helaas niet voor iedereen kan. Over de loopbaan van de leerkrachten gezien, zijn het voornamelijk senior en junior leerkrachten waarvoor directies een extra inspanning leveren.

“Ik probeer echt wel die opdrachten zo evenwichtig mogelijk te maken, vandaar dat ik juist zei, dat ik dus aan een oudere leerkracht vraag, en als dat niet lukt dan lukt het niet, maar dan probeer ik toch nog om de echte beginners, om die toch, ik ga niet zeggen allemaal de mooie klassen, maar zeker niet de overschot te geven. Ik vind niet dat het kan dat je die de overschot geeft. Nee, ik probeer er toch voor te zorgen dat die een mooie opdracht krijgen, in verhouding natuurlijk.” (School B, directeur 2)

Een van de directeurs vraagt in dit kader hulp van de overheid om toch op de een of andere manier de vlakke loopbaan van leerkrachten te doorbreken. Deze directeur vertelt dat het opvangnet aan klasvrije uren waarover zijn school beschikt, onvoldoende is. Meer klasvrije uren waardoor mensen ook andere taken op school, die bovendien ook nodig zijn, kunnen opnemen.

5.6.2 Aansturing directie

In scholen A, B en C springen leerkrachten en directie op een waardevolle manier om met ervaring. Ervaring hoeft niet gekoppeld te zijn aan leeftijd, wel aan de competenties van mensen. In deze scholen gaat de directie op zoek naar de juiste man op de juiste plaats. Leerkrachten geven aan dat ze zich hierdoor erkend voelen. Op deze scholen bestaat de mogelijkheid om zich verder te ontplooien en heeft de directie hier ook oog voor. Een kleine kanttekening die hierbij kan gemaakt worden, is dat wanneer leerkrachten het goed doen dat ze soms overbevraagd worden waardoor hun output opnieuw daalt.

“Ik denk dat niemand zich hier miskent voelt... Ik denk dat veel mensen zich hier geapprecieerd voelen voor wat ze doen en... Het is soms wel gevaarlijk natuurlijk, want diegenen die het heel goed doen, die krijgen soms nog meer werk. En dan weet ik dat op een bepaald moment hier, een paar jaar geleden, was van dat de extremen tussen diegenen die nooit aan iets moeten meewerken en diegenen die wel heel veel moeten doen, werd groter en groter. Diegenen die heel veel deden, kregen precies nog meer.” (School A, leerkracht 2, medior)

Directies in scholen A, B en C proberen de kwaliteiten van hun leerkrachten te ontplooien door hen specifieke opdrachten te geven die hierbij aansluiten. In school D zijn leerkrachten voornamelijk op zichzelf aangewezen. De directie kent de leerkrachten amper, waardoor de aansturing spaak loopt. Op deze school is er bijna geen aandacht voor het ontplooien van talenten.

Niet verwonderlijk, in school D staat voornamelijk de organisatie voorop, daarna komt pas het menselijke aspect aan bod. Een directeur die niet betrokken is bij de leerkrachten of bij wat leeft op school, kan onmogelijk een goede inschatting maken van de ervaring of de talenten bij zijn personeel.

5.6.3 Functioneringsgesprek

Zo goed als alle leerkrachten en directies op de vier scholen geven dezelfde definitie voor een functioneringsgesprek: een goede babbel waarbij het functioneren van een leerkracht in openheid kan besproken worden en afspraken worden gemaakt om dit functioneren bij te sturen.

De praktijk lijkt op de bovenstaande definitie, toch heeft elke school hier een andere realisatie voor. Leerkrachten krijgen voor hun functioneringsgesprek een vragenlijst waaruit ze enkele items kunnen aanduiden die ze zeker willen bespreken. Van hieruit vertrekt het functioneringsgesprek. Daarna worden doelen vastgesteld die het functioneren van leerkrachten moeten bijsturen. In scholen A en B komt de directeur terug op deze doelen in een volgend gesprek of vaak ook terloops, in de leraarskamer vraagt de directie hoe het de leerkracht vergaat.

De directeur van school C beperkt de functioneringsgesprekken tot enkele gesprekken: enkel de meest problematische komen aan bod. De voornaamste reden hiervoor is dat het lerarenteam zeer groot is en dat het onmogelijk is om iedereen een functioneringsgesprek te geven. Met andere woorden: tijdsgebrek is de oorzaak.

“Functioneringsgesprekken, bij gebrek aan tijd, beperken zich meestal tot problematische functioneringsgesprekken. Wanneer iets niet goed gaat, of wanneer een leerkracht zelf een vraag heeft voor een functioneringsgesprek, dan gebeurt dat.” (School C, directeur 3)

De leerkrachten van school D melden geen functioneringsgesprekken te hebben. Dit is opmerkelijk, want er bestaat op de school volgens de directeur wel een hele procedure voor. Een van de leerkrachten vertelt dat het enige functioneringsgesprek dat ze ooit gehad heeft, eerder aanvoelde als ‘op het matje geroepen worden’.

“Ik heb en dat is ondertussen dikke vier jaar geleden, ergens iets gehad dat een soort van functioneringsgesprek was. Dat is eigenlijk op een heel ongelukkig moment, op een heel ongelukkig... er kwam op een moment dat ik eigenlijk... Er was hier zo het een en het ander veranderd en ik had zoiets van ik was niet echt opstandig maar er was wel zoiets van een aantal dingen van ‘goh dat liep nu goed en nu loopt dat niet goed’ en ik zat daarmee verveeld. En op dat moment mocht ik op functioneringsgesprek komen en dat naar mijn gevoel niet echt

een functioneringsgesprek was, maar zo van 'waar zit de knoop?'. Ik weet niet... er is nooit een vervolg op geweest. Er is een gesprek geweest, een vrij kort gesprek en er is nooit iets achter gekomen." (School D, leerkracht 9, senior)

Het gros van leerkrachten en directies is het eens over het motiverende aspect van een functioneringsgesprek. Om hieraan te voldoen, moeten directies wel in het achterhoofd houden dat het gesprek in alle openheid kan verlopen zodat de zwakke punten ontdekt en besproken kunnen worden.

"Ik denk dat als dat een heel open en vriendschappelijk gesprek is, dat dat wel motiverend kan zijn. Ik heb in zo'n officiële functioneringsgesprekken toch al dingen gehoord die ik in zo'n gesprek in de leraarskamer nooit zou te weten gekomen zijn. Omdat je dan echt specifiek vraagt van 'dat of dat' bijvoorbeeld of 'wat zijn uw grootste wensen of uw grootste dromen?'. Maar dat je zo niet even in de leraarszaal zou zeggen waar alle andere mensen het zouden horen." (School A, directeur 1)

"Dat was eigenlijk een heel goed gesprek. Waarbij dat vooral ik denk ik heb gesproken zo van 'ik vind dat dat en dat bij mij goed loopt en ik heb problemen met dat' en zij (directeur) heeft vooral heel veel geluisterd. En er werden een aantal dingen aangereikt van 'misschien eens zo en zo doen'." (School A, leerkracht 2, medior)

Directeurs die hulp bieden bij het werken aan zwakke punten ervaren de meeste successen. Loopbaanperspectieven worden besproken, zij het in mindere mate. Voornamelijk in scholen A en B staat dit op het programma.

"Tot hier toe heb ik altijd het gesprek volledig laten voorbereiden, met een vragenlijst. We zijn die nu aan het herwerken... Dus daar wordt gepeild naar het functioneren van de persoon an sich, met wat werkt goed, wat werkt niet goed. Waar ben ik sterk in, waar ben ik minder sterk in? Functioneren in groep. Daar naar peilen. Het functioneren binnen de opdracht: lesgeven of een andere. En dan de toekomstperspectieven, de verwachtingen." (School B, directeur 2)

Het is opvallend dat scholen A en B op het vlak van functioneringsgesprekken betere resultaten boeken dan de andere scholen. Alhoewel scholen B en C qua omvang niet zo

verschillend zijn, slaagt de directie van school B er wel in regelmatig functioneringsgesprekken te doen en hier ook op terug te komen tijdens informele ontmoetingsmomenten. De wil om functioneringsgesprekken te voeren bij de directie van school C is groot en het nut ervan wordt ook erkend. Toch blijkt de realiteit anders.

Kijkend naar de voorgaande thema's zijn er bij school D enkele opvallende kenmerken: een directeur die ver van zijn personeel afstaat, minimaal communiceert, top-down werkt en nauwelijks acties onderneemt betreffende functioneringsgesprekken.

5.6.4 Nascholingen

Waar alle directies en leerkrachten het over eens zijn, is dat nascholingen een meerwaarde hebben. Leerkrachten mogen regelmatig op nascholing gaan. De directies sporen leerkrachten ook aan om zich te blijven nascholen.

Wat meteen opvalt is dat er een onderscheid kan gemaakt worden tussen scholen A-B-C en school D. In de eerste reeks scholen, krijgen de leerkrachten in 99% van de aanvraag om een nascholing te volgen, een 'go'. Zij worden zelf ook regelmatig aangesproken door de directie: dit kan gaan via de vakgroep of leerkrachten worden persoonlijk aangesproken. Er worden met andere woorden acties ondernomen om leerkrachten te motiveren een nascholing te volgen. De leerkrachten in scholen A-B-C krijgen de mogelijkheid om ruimer dan hun eigen vakgebied nascholingen te volgen. Zelfs nascholingen die geen meerwaarde op zich voor de school betekenen maar enkel gedaan worden uit pure interesse van een leerkracht, worden goedgekeurd én de school sponsort in vele gevallen ook. In school B gaat deze terugbetaling zelfs tot 50%.

“Iemand die een cursus Photoshop wil doen of pottenbakken of ik zeg nu zo maar iets, maar is dat alleen voor de school? Nee, dan zeggen we meestal betalen we dan de helft. Dus in die zin, we stellen daar... we proberen als goede huisvader daar mee om te gaan. We zeggen eigenlijk nooit nee. We hebben nog nooit, voor zover dat ik weet, nog nooit gezegd van: 'Nee, je mag die opleiding niet volgen'.” (School B, directeur 2)

In school D spoort de directeur af en toe wel aan om een nascholing te volgen, maar concrete acties zijn er niet op de school. Leerkrachten vertellen dat het voorstel hoofdzakelijk van hun kant komt, waardoor het aantal nascholingen dat ze volgen vrij beperkt blijft. In school D

volgen leerkrachten overwegend vakgebonden nascholingen. Nascholingen in verband met de klaspraktijk, zoals klasmanagement, kunnen ook. Nergens vermelden de leerkrachten of directie dat nascholingen ver buiten het vakgebied of klaspraktijk gevolgd kunnen worden. Er is beduidend minder motivatie om regelmatig op nascholing te gaan.

In deze context kan verwezen worden naar de functioneringsgesprekken. Nascholingen vormen een onderdeel van een functioneringsgesprek. Het is opmerkelijk, doch niet verrassend, dat scholen die regelmatig een functioneringsgesprek houden, leerkrachten meer motiveren om nascholingen te volgen en daardoor aansporen om te werken aan hun vakgebonden en persoonlijke vorming. Ondanks dat school C de functioneringsgesprekken beperkt, valt toch veel openheid op te merken ten opzichte van nascholingen.

5.7 Thema 7: MOTIVERENDE FACTOREN

Dit thema is tweeledig. Enerzijds vermelden leerkrachten en directies motiverende factoren die geplaatst kunnen worden bij ‘condities om langer door te werken’. Anderzijds geven leerkrachten en directies kenmerken aan die vallen onder het deel ‘personeelsbeleid’.

Een goede sfeer op school bepaalt of leerkrachten gemotiveerd naar school komen. Hierbij denkt men vooral aan de sfeer tussen de collega’s. Goede klassen en een betrokken directie die transparant communiceert zijn volgens leerkrachten ook elementen die ervoor zorgen dat de motivatie hoog is en blijft.

Het is voornamelijk in school D waarbij de leerkrachten de betrokkenheid en transparante communicatie van de directie erg belangrijk vindt. Leerkrachten zoeken duidelijk het tegenovergestelde op: de directie die nu op school is scoort niet goed op deze elementen.

Qua personeelsbeleid op school geven zowel leerkrachten als directies aan dat loopbaandifferentiatie voor zowel starters als seniors welkom is. Jonge leerkrachten zouden de kans moeten krijgen om minder te werken en voor senior leerkrachten zou een uitbolperiode een oplossing kunnen zijn.

“Voor mij is het voornaamste dat oudere leerkrachten of leerkrachten op het einde van hun carrière op één of andere manier een functie binnen de school moeten kunnen vervullen, die niet altijd noodzakelijk een verantwoordelijk functie is, in de zin van een stuk beleid mee uitvoeren. Maar leerkrachten zouden ook moeten kunnen uitbollen. Bijvoorbeeld als het

contact niet meer gaat, om op een andere manier, al is het administratief bezig kunnen zijn in een school en hun loopbaan kunnen beëindigen, zonder in te storten.” (School C, directeur 3)

Meer lesvrije uren zou de werkdruk volgens de leerkrachten kunnen verminderen waardoor ze gemotiveerder voor de klas zouden staan.

Om jonge leerkrachten te motiveren, zo zeggen de leerkrachten en directies, is het nodig om de vele interims te verminderen zodat de starters meer werkzekerheid genieten. Een leerkracht omschrijft haar jonge collega's als kameleons.

“En nog iets waardoor ik denk dat jonge leerkrachten vaak uitvallen, is weinig werkzekerheid. Die komen hier binnen, die moeten zich ontpoppen tot kameleons. Die moeten twee dagen op het secretariaat zitten, dan is er iemand anders ziek en moeten die ineens technisch adviseur van de afdeling AVV zijn... Dan moeten die ineens kleurstof voor de kapsters om haar te kleuren bestellen, dan moeten ze vijf uur Nederlands geven, dan is het weer PAV... ‘Oei die zitten in een geïntegreerde proef.’ Dus dat is gewoon te veel van het goede. Die moeten te veel... die moeten eigenlijk meer kunnen dan wij. Want wij mogen een heel jaar hetzelfde geven aan dezelfde klas en zij jobhoppen van klas naar afdeling en ja, dan krijg je...” (School C, leerkracht 6, professional)

De vele interims verhogen de werkdruk: steeds nieuwe vakken geven, steeds nieuwe leerlingen leren kennen en andere scholen. De confrontatie met de realiteit is reeds een grote stap. Indien het interimwerk beperkt zou blijven, zou dit juniors motiveren om in het onderwijs werkzaam te blijven.

5.8 Samenvatting

De contrasten tussen de vier scholen zijn de kern van dit onderzoek. De onderstaande tabel werpt een vereenvoudigde blik op deze vergelijking. De verschillende thema's en subthema's staan links, de scholen staan steeds gegroepeerd volgens contrast, afgeleid uit de analyses.

Tabel 8

Samenvattende tabel: contrasten tussen de vier scholen

Thema's	Contrasten	
Mentoring	A – B	C – D
Leiderschap	A – B	C – D

Empowerment	A – B	C – D
Samenwerking leerkrachten	A – B	C – D
Belastend in beroep	A – B	C – D
Personeelsbeleid		
<i>Visie op loopbaan</i>	A – B	C D
<i>Aansturing directie</i>	A – B	C D
<i>Functioneringsgesprek</i>	A – B	C D
<i>Nascholingen</i>	A – B – C	D
Motiverende factoren	A – B – C – D	

Wat duidelijk opvalt is dat scholen met weinig ziekteverzuim, in dit geval scholen A en B, een groot contrast opleveren met scholen met veel ziekteverzuim, C en D. Bij de eerste vijf thema's is de tweedeling zeer strikt. Vanaf het thema personeelsbeleid zien we een minder evenwichtige verdeling. School C houdt hier veelal het midden tussen de twee groepen. Deze school vertoont kenmerken die horen bij de scholen met weinig ziekteverzuim alsook kenmerken van de school met veel ziekteverzuim.

Het aantal dagen ziekteverzuim per school kan hier een verduidelijking voor betekenen. School C telt beduidend minder ziekteverzuim dan school D, er is echter nog wel een groot verschil met de overachievers, scholen A en B.

Tabel 9

Vergelijking contrasten op basis van thema's en op basis van ziekteverzuim.

School A	School B	School C	School D
8.9	9.4	15.9	22.8

Samengevat kan dus gesteld worden dat school C het midden houdt tussen de contrasterende cases. School C vertoont op verschillende vlakken kenmerken van de scholen met weinig ziekteverzuim alsook kenmerken van de school met veel ziekteverzuim. Vandaar de tussenpositie van deze school. Hoe meer elementen een school bevat die kenmerkend zijn voor scholen A en B, hoe beter de school erin zal slagen om minder ziekteverzuim en aldus minder verloop te creëren.

6 Conclusie

In deze studie staat de vergelijking tussen scholen met weinig en scholen met veel ziekteverzuim centraal. De organisatorische kenmerken en eigenschappen van het personeelsbeleid op deze scholen worden vergeleken. Het huidige onderzoek wil good practices formuleren om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden.

De conclusie hiervan wordt per onderzoeksvraag uitgeschreven. Eerst volgt de bespreking van de organisatorische condities op de scholen met weinig ziekteverzuim, daarna komen deze condities op de scholen met veel ziekteverzuim aan bod. Tenslotte staan de kenmerken van een personeelsbeleid die een positief effect hebben op het langer doorwerken van leerkrachten, in de kijker.

6.1 OV1: Hoe gaan secundaire scholen met weinig ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

Scholen met weinig ziekteverzuim investeren weinig uren in een mentorprogramma. De mentor zorgt voor praktische hulp, organiseert intervisiemomenten en doet klasbezoeken, allemaal binnen een beperkt urenpakket. De directie stimuleert op deze scholen het mentorschap door hier zelf een prominente rol in te vervullen en hierdoor de integratie van jonge leerkrachten bevordert. De directie is de spilfiguur die ervoor zorgt dat mentoring een deel uitmaakt van de schoolcultuur, zodat het leerkrachtenteam bereid is om zorg te dragen en hulp te bieden aan de juniors.

Menselijke leiders die transparant communiceren en toch daadkrachtig kunnen optreden, zijn eigenschappen van de directies op deze scholen. Verder zijn zij ook zeer zichtbaar in de school en streven zij naar zo veel mogelijk persoonlijk contact met leerkrachten. Zij slagen erin hun leerkrachten te ondersteunen qua planlast. Deze directies vertalen verwachtingen van de overheid zodat het korps hiervan het nut inziet. Bovendien durven zij taken te beperken zodat een minimum voldoende is om in orde te zijn.

Op deze scholen streeft de directie naar een participatief beleid. Leerkrachten kunnen meewerken aan beslissingen indien ze dit wensen. De openheid van de directie draagt hier toe

bij. De gedragenheid van de ingeslagen richting is hierdoor groter en leerkrachten voelen zich betrokken bij de school.

Goede samenwerking en veel hulpvaardigheid bij leerkrachten zijn kenmerkend voor deze scholen. Er is veel informeel overleg. Bovendien komt het initiatief om te vergaderen veelal van leerkrachten zelf. Er is weinig geklaag en het welbevinden is hoog.

Administratie en vergaderen zijn elementen die leerkrachten belasten. Toch slagen scholen met weinig ziekteverzuim erin om het protest tot een minimum te beperken. Directies laten het nut van taken inzien en durven het initiatief bij leerkrachten leggen. Het empowerment op deze scholen is groot, leerkrachten krijgen en nemen hun verantwoordelijkheid om zich in te zetten voor extra curriculaire opdrachten. De mate van empowerment en ondersteunend leiderschap van de directies is doorslaggevend om de belasting bij leerkrachten voor een groot deel te counteren.

De scholen met weinig ziekteverzuim voldoen in grote mate aan de organisatorische condities om leerkrachten langer aan de slag te houden, zoals besproken in het theoretisch kader. Leerkrachten zijn gemotiveerd, het welbevinden is hoog en het ziekteverzuim laag. Deze scholen zullen als gevolg minder uitstroom veroorzaken.

6.2 OV2: Hoe gaan secundaire scholen met veel ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

De school met het meeste ziekteverzuim investeert geen uren in het mentorschap. De andere school investeert veel uren in het mentorprogramma, waarbij voornamelijk de schoolorganisatie primeert. Hier blijft mentoring voornamelijk de zaak van de mentor en niet van de directie of andere leerkrachten. De directies nemen in beide scholen geen prominente rol op bij de integratie van jonge leerkrachten.

Bij de directeurs op deze scholen is weinig transparantie en de communicatie verloopt allesbehalve vlot. Het zijn voornamelijk sturende directies waarbij de organisatie primeert. Aan ondersteunende maatregelen met betrekking tot planlast besteden deze directies weinig extra aandacht.

Het niet-transparant zijn van de directies heeft zijn gevolgen voor het empoweren van leerkrachten. Beslissingen worden hier top down genomen en de communicatie naar de leerkrachten is onvoldoende. Leerkrachten voelen zich hierdoor in het nauw gedrongen en weinig geapprecieerd.

Goede samenwerking tussen leerkrachten is ook in deze scholen kenmerkend. In de leraarskamer zijn echter veel kliekjes en is er veel geklaag op te merken. Dit is een aanduiding dat het welbevinden van de leerkrachten op deze scholen lager ligt dan op de scholen met weinig ziekteverzuim.

Net zoals bij de scholen met weinig ziekteverzuim, zijn administratie en vergaderen koplopers bij de belasting van leerkrachten. Voornamelijk de zinloosheid van opdrachten buiten de klas staat centraal. Deze scholen slagen er minder in om de klaagzang hierover te beperken. De kans is reëel dat dit in grote mate samenhangt de manier waarop deze directies hun personeel ondersteunen en empoweren.

Hieruit blijkt dat deze scholen in mindere mate voldoen aan de condities die leerkrachten in het onderwijs houden. Het ziekteverzuim is aanzienlijk hoger dan in de andere scholen en bijgevolg zal de uitstroom hoger zijn.

6.3 OV3: Welke kenmerken van een personeelsbeleid in het secundair onderwijs zorgen voor een positief effect om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden?

Leerkrachten wensen een verandering in hun loopbaan om vastroesten te voorkomen. Een lesopdracht aangevuld met andere taken komt het vaakst naar boven. Een evenwichtige verdeling van de lesopdrachten tussen juniors, mediors en seniors is het enige waarmee directies op dit ogenblik rekening houden of kunnen houden. Scholen die dit evenwicht nastreven veroorzaken minder verzuim en bijgevolg op lange termijn minder verloop.

Scholen die ervaring benutten en talenten van hun personeel laten ontplooiën scoren goed op het vlak van ziekteverzuim. Leerkrachten zijn gemotiveerd omdat ze erkend worden in hun competenties. Directies die hun leraars goed kennen trachten de juiste persoon op de juiste plek te plaatsen. Directeurs die weinig voeling hebben met hun personeel veroorzaken meer

verzuim omdat het niet lukt de kwaliteiten van de leerkrachten optimaal aan te spreken en in te zetten ten voordele van de leerlingen en de school.

Functioneringsgesprekken zijn een belangrijke factor om leerkrachten gemotiveerd aan de slag te houden. Directeurs die regelmatig functioneringsgesprekken doen, plukken hier de vruchten van. Zij kunnen snel de vinger op de wonde leggen en problemen tijdig ontdekken. Het aanbieden van hulp bij geformuleerde werkpunten is een succesfactor. Directies die hier aandacht aan schenken, boeken hier winst mee. De bespreking van loopbaanperspectieven is voor zowel leerkrachten als directies een belangrijk onderwerp tijdens een functioneringsgesprek. Directies die regelmatig functioneringsgesprekken voeren, hun leerkrachten opvolgen en hen bovendien vaak informeel stimuleren, doen het aanzienlijk beter op het vlak van ziekteverzuim. Er kan gesteld worden dat functioneringsgesprekken er toe doen om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden. Op deze manier leren directeurs hun leerkrachten goed kennen en kunnen zij hun leraars gericht aanspreken op hun talenten alsook op hun werkpunten.

Functioneringsgesprekken zijn een uitgelezen moment om nascholingen aan te brengen. Leerkrachten die regelmatig een nascholing volgen blijven up to date. Leraars die zowel vakgebonden als persoonsgerichte nascholingen volgen, waarderen dit enorm. Directies die op regelmatige basis functioneringsgesprekken houden, kunnen beter inspelen op de ontwikkelbehoeften van leerkrachten.

Het is dus van groot belang dat meer aandacht geschonken wordt aan een personeelsbeleid waarin leerkrachten van alle leeftijden aangesproken worden. Leerkrachten hebben duidelijk behoefte aan meer loopbaandifferentiatie. Scholen die hier aandacht aan schenken ervaren een positief effect. Ervoor zorgen dat de talenten die leerkrachten hebben, volledig benut en erkend worden is een andere noodzakelijke voorwaarde voor het personeelsbeleid op scholen. Directies die vaak functioneringsgesprekken voeren met hun personeel vangen sneller signalen op over de draagkracht van hun team. Zo ontstaat de mogelijkheid om hier gepast en tijdig op te reageren. Nascholingen zijn efficiënte hulpmiddelen om de geest van leerkrachten fris te houden en hen aan te zetten tot levenslang leren. Ze worden geprikkeld en dit vormt een stimulans om de opgedane kennis en vaardigheden in te zetten voor de school.

Scholen die de kenmerken van een LBPB, zoals voorgesteld in het theoretisch kader, reeds toepassen, hebben minder problemen om hun leerkrachten in het beroep te houden. Belangrijke elementen hierbij zijn: functioneringsgesprekken, ontwikkelbehoeften signaleren en bevredigen, loopbaanperspectieven bespreken en ondersteunend leiderschap van de directeur. De scholen met weinig ziekteverzuim passen deze kenmerken al dan niet bewust toe in hun huidige personeelsbeleid.

Scholen waarbij het personeelsbeleid minder inspeelt op de eigenschappen van een LBPB, hebben beduidend meer ziekteverzuim bij hun personeel. Hieruit kan geconcludeerd worden dat een LBPB er ook in het secundair onderwijs toe bijdraagt om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden.

6.4 Good practices

Dit hoofdstuk sluit af met een samenvattende tabel waarin de good practices worden opgesomd die leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag houden. Zowel organisatorische condities als belangrijke elementen voor het personeelsbeleid komen aan bod.

Tabel 10

Opsomming good practices

Thema	Good practices
<i>Mentoring</i>	Mentorschap is het werk van de hele school. Iedereen voelt zich verantwoordelijk en werkt mee aan de integratie van leerkrachten. De directie functioneert als mentor-coach voor alle leerkrachten.
<i>Leiderschap</i>	Openheid en menselijkheid zijn cruciale eigenschappen van leiders. Transparante communicatie is erg belangrijk. Ondersteunend leiderschap is fundamenteel. Laat het nut inzien van taken en durf een minimum voorop te stellen.
<i>Empowerment</i>	Laat leerkrachten meewerken aan de school, op deze manier voelen zij zich mede verantwoordelijk. Bottom-up werken heeft het meeste succes.
<i>Samenwerking leerkrachten</i>	Informele samenwerking verloopt het beste.
<i>Belastend in beroep</i>	Bespreek de zin of onzin van administratie en vergaderingen met leerkrachten. Laat de voordelen inzien van extra curriculaire taken die noodzakelijk zijn voor de schoolwerking. Durf te snoeien in opgelegde vergaderingen en laat meer vanuit de leerkrachten groeien.
<i>Loopbaan</i>	Schenk voldoende aandacht aan de wens van leerkrachten om niet vast te roesten. Vul in de mate van het mogelijke lesopdrachten aan met andere taken. Geef seniors en juniors de kans om op elkaar in te spelen door te zoeken naar evenwichtige lesopdrachten. De mogelijkheid tot loopbaandifferentiatie is wenselijk.
<i>Aansturing directie</i>	Benut de ervaring en talenten die bij de leerkrachten aanwezig zijn. Laat ruimte toe om kwaliteiten te ontplooiën en bekrachtig dit door het geven van schouderklopjes.
<i>Functionerings-gesprekken</i>	Voer op regelmatige basis functioneringsgesprekken waarbij verschillende facetten aan bod komen: wensen van de leerkracht en de school, werkpunten en talenten, draaglast en -kracht, ontwikkelbehoeften en loopbaanperspectieven op korte en lange termijn. Grijp hier frequent naar terug, zowel informeel als formeel. Zorg met andere woorden voor opvolging.

Nascholingen Laat leerkrachten aangeven waar ze behoefte aan hebben op het vlak van nascholingen. Stimuleer vorming om vastroesten te voorkomen. Laat leerkrachten buiten hun vakgebied nascholingen volgen.

Motivatie Meer loopbaanmogelijkheden binnen het onderwijs, minder interimwerk voor starters en een uitbolperiode voor seniors.

7 Adviezen

De bovenstaande good practices zijn slechts realiseerbaar indien hier voldoende mogelijkheden voor gecreëerd worden. Zo is het van belang dat scholen de mogelijkheid hebben om zelf een LBPB te voeren. Directies hebben de ruimte nodig om met hun personeelsbeleid flexibel om te springen. Een herziening van de regelgeving op dit vlak is een eerste vereiste.

Lesopdrachten, contacturen en andere taken moeten flexibeler ingevuld kunnen worden. Enkel op deze manier kunnen scholen een LBPB ten volle tot stand brengen. De discussie hierover moet op gang gebracht worden. Het is een onmogelijke taak voor directeurs om op dit moment een optimaal functionerend personeelsbeleid te voeren. Het debat over contacturen en de functieomschrijving van leerkrachten is een gevoelig item, maar moet absoluut gevoerd worden.

Het blijkt uit deze studie dat good practices voornamelijk afhankelijk zijn van directies die tijd en competenties hebben om te investeren in een degelijk personeelsbeleid. Het is noodzakelijk dat directies op dit vlak ondersteund worden zodat het personeelsbeleid niet willekeurig toegepast wordt. Een HR-directeur die enkel en alleen bezig is met het personeelsbeleid kan een ontlasting zijn voor directies. Het tijdsgebrek van directies leidt, zo geeft ook deze studie aan, tot verwaarlozing van het personeelsbeleid. Wil de overheid zijn leerkrachten in het onderwijs houden, dan zal hier een oplossing voor gezocht moeten worden.

8 Beperkingen en vervolgonderzoek

Deze studie heeft als doel om good practices te destilleren uit de praktijk. Het gaat hier echter om een casestudy waarbij vier Antwerpse scholen centraal staan. Het is belangrijk dat een gelijklopend onderzoek gedaan wordt in andere steden om de resultaten van de huidige studie te bevestigen dan wel te weerleggen.

De beperkte omvang van de casestudy is een volgende limiterende factor. Vervolgonderzoek moet uitgebreider peilen naar de praktijk op scholen. De steekproef moet niet alleen groter worden, ook de methodologie moet aangepast worden. Het is noodzakelijk dat alle personeelsleden op de scholen bevraagd worden om uitschieters te nivelleren. Diepte-interviews zijn dan een goede aanvulling.

Onderzoek naar de concrete toepasbaarheid van de voorwaarden voor een LBPB kan vertrekken vanuit deze studie. Er moet nader onderzocht worden welke vorm een LBPB in het secundair onderwijs kan aannemen om op alle vlakken efficiënt te zijn. Hierbij dient de flexibilisering van het personeelsbeleid op scholen in het oog gehouden te worden.

Tevens hoort de overstap naar het basisonderwijs ook gemaakt te worden. Het lager en het kleuteronderwijs heeft eveneens nood aan een HR-beleid. De mogelijkheid dat een LBPB in het basisonderwijs soelaas kan brengen, is reëel. Vervolgonderzoek zou deze piste ook moeten verkennen.

De lezer zal ook merken dat we nergens gerefereerd hebben naar literatuur over het beleidsvoerend vermogen van scholen. Dit is een bewuste keuze geweest omdat we in eerste instantie niet geïnteresseerd zijn in de vrijheidsgraden van scholen, maar wel in condities die daar relatief los van staan. Uiteindelijk overlappen een aantal condities betreffende de retentie van leerkrachten met aanbevelingen om het beleidsvoerend vermogen van scholen te vergroten (Van Petegem & Van Hoof, 2004). Het onderling verband tussen beide zou analytisch en praktisch dienen te worden uitgeklaard.

Voor de volgende generaties kinderen is het uiterst belangrijk dat een flexibel HR-beleid voor het onderwijs in de spotlight gezet wordt om het leerkrachtentekort tijdig op te vangen. Kleine

structurele aanpassingen van het personeelsbeleid op scholen, waaronder een LBPB, zijn op korte termijn realiseerbaar. Toch is de nood groot om een HR-beleid voor scholen op lange termijn uit te werken, waarbij er meer mogelijkheden zijn om in te spelen op de verzuchtingen van leerkrachten.

9 Bibliografie

AELTERMAN, A. (2007). De versterking van het draagvlak van scholen: focus op de rol van de leraar en de ondersteuning hierbij. *Impuls*, 37(4), 173-184.

Agentschap voor onderwijsdiensten - AgODi (2012). *Uitgebreide toelichting vernieuwde TBS-regelingen*. Brussel.

BARMBY, P. (2006). Improving teacher recruitment and retention: the importance of workload and pupil behaviour. *Educational Research*, 48(3), 247-265.

BEERTEN, N. & EYCKMANS, P. (2009). *Mogelijkheden en bekommernissen van Vlaamse ambtenaren binnen een duurzaam personeelsbeleid van de Vlaamse overheid. Gevalsstudie binnen het Agentschap Wegen en Verkeer en het Agentschap Sociaal-Cultureel Werk voor Jeugd en Volwassenen*. Hasselt: Universiteit Hasselt, Faculteit Bedrijfseconomische wetenschappen - Masterproef.

BOYD, D., GROSSMAN, P., ING, M., LANKFORD, H., LOEB, S., & WYCKOFF, J. (2011). The Influence of School Administrators on Teacher Retention Decisions. *American Educational Research Journal*, 48(2), 303-333.

BRONFENBRENNER, U. (1977). Toward an Experimental Ecology of Human Development. *American Psychologist*, July 1977, 513-531.

DE CUYPER, P. & VAN GYES, G. (2003). *Leerkrachtenparticipatie in het schoolmanagement. Een Vlaamse beleidsstudie*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Hoger instituut voor de arbeid.

DEVOS, G., BOUCKENOOGHE, D., ENGELS, N., HOTTON, G. & AELTERMAN, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33-61.

Edulex (2002). *Omzendbrief: Volledige terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden voorafgaand aan het rustpensioen voor personeelsleden van het onderwijs en van de CLB's*. Wetwijs – Webgids voor de schooladministratie: PERS/2002/03

ELCHARDUS, M., HUYGE, E., KAVADIAS, D., SIONGERS, J. & VANGOIDSENHOVEN, G. (2009). *Leraars, profiel van een beroepsgroep*. Tielt: LannoCampus.

GERRING, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.

GRISSMER, D. & KIRBY, S. (1992). *Patterns of Attrition Among Indiana Teachers, 1965-1987*. Santa Monica: RAND.

HATTIE, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon: Routledge.

HR Praktijk (2013). Successen en valkuilen van duurzame inzetbaarheid. Gelezen op 14/02/2013, via:
http://www.hrpraktijk.nl/ads/landingpage/leeftijdsbewust_personeelsbeleid.html

HUGHES, G.D. (2012). Teacher Retention: Teacher Characteristics, School Characteristics, Organizational Characteristics, and Teacher Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245-255.

HUYGE, E., VANDROOGENBROECK, F., ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D., SIONGERS, J. & DE SMEDT, J. (2011). *Oorzaken en motieven van vroegtijdige uittrede van leraars*. Eindrapport van het onderzoeksproject OBPWO 09.06. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.

INGERSOLL, R.M. & SMITH, T.M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership*, 60(8), 30-33.

KARDOS, S. & MOORE, S. (2006). On Their Own and Presumed Expert: New Teachers' Experiences with Their Colleagues. *Harvard Graduate School of Education, Project on the Next Generation of Teachers*.

KENIS, P., MICHIELSENS, P. & VAN ANDEL, W. (2013). Kom op tegen planlast! Onderzoek naar initiatieven die de planlast [irriterende regeldruk] voor scholen en leerkrachten in het leerplichtonderwijs kunnen verminderen. . Antwerp Management School, Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet.

LAMBRECHTS, F., MARTENS, H., POISQUET, J. & JORDENS, P. (2007). *Met goesting blijven werken en leren. Kritische condities voor een leeftijdsbewust en duurzaam personeelsbeleid*. Diepenbeek: Universiteit Hasselt.

LOEB, S., DARLING-HAMMOND, L. & LUCZAK, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70.

MOORE, S., BIRKELAND, S., KARDOS, S., KAUFFMAN, D., LIU, E. & PESKE, H. (2001). Retaining the Next Generation of Teachers: The Importance of School-Based Support. *Harvard Education Letter Research Online*.

Pensioendienst voor de overheid – PDOS (2011). *Overzicht van de nieuwe pensioenmaatregelen in de overheidssector*. Brussel: PDOS.

SELS, L., DE WINNE, S., MAES, J., DELMOTTE, J., FAEMS, D. & FORRIER, A. (2002). De meerwaarde van HRM in kleine en middelgrote ondernemingen. *Tijdschrift voor HRM*, 5 (2), 61-86.

SERV (2001). Oud maar niet out! Handleiding voor een leeftijdsbewust personeelsbeleid. *Goekint Graphics*. Gelezen op 14/02/2013, via http://www.leeftijdenwerk.be/html/pdf/B11_Diversiteit_Oudmaarnietout.pdf

SHEN, J. (1997). Teacher Retention and Attrition in Public Schools: Evidence From SASS91. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 81-88.

STEVENS, F. & ELCHARDUS, M. (2001). *De speelplaats als cultureel centrum. Beeldvorming en leefwereld van jongeren*. Eindrapport van het onderzoeksproject PBO 97/16/15. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.

VAN BUUL, G.J.C.M. & MAAS, J.F.J. (2004). Praktische adviezen voor de ontwikkeling en implementatie van LEVENSFASEGERICHT PERSONEELSBELEID. *Fontys Hogeschool voor Personeel en Arbeid, in opdracht van Sectorfondsen Zorg en Welzijn*.

VANERUM, L. & POLASTER, E. (2009). De feminisering van het lerarenkorps in het Vlaamse secundair onderwijs. Liever een man of een vrouw voor de klas? *Impuls*, 40(2), 57-63.

VAN PETEGEM, P. & VAN HOOF, J. (2004). Een pleidooi voor geïnformeerde schoolontwikkeling. *Impuls*, 34(4), 192-197.

VDAB studiedienst (2011). *Analyse vacatures 2011. Knelpuntberoepen*. Brussel: VDAB

Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming (2010). *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs: schooljaar 2009-2010*. Brussel.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en vorming (2011). *Arbeidsmarktrapport 2011 Basisonderwijs en Secundair Onderwijs*. Brussel.

Werkgelegenheidsagentschap Vlaams-Brabant & Vlaams-Brabantse Voka (2007). *Talent +. Leeftijdsbewust Personeelsbeleid met aandacht voor oudere werknemers*. Vlaams-Brabant.

10 Bijlagen

10.1 Aanvraag dossier ziekteverzuim

Ter attentie van Mevr. Micheline Scheys
Secretaris-Generaal Ministerie voor Onderwijs & Vorming
Departement Onderwijs & Vorming

Hoboken, 18 oktober 2012

Geachte Mevrouw Scheys,

Als masterstudente in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen voer ik voor mijn masterproef een onderzoek naar een levensfasegericht personeelsbeleid voor leerkrachten Secundair Onderwijs. Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder leiding van Prof. dr. Sven De Maeyer (UA) en co-promotorschap van Prof. dr. Dimokritos Kavadias (UA – VUB).

Het uiteindelijke doel van deze masterscriptie is om aan de hand van individuele en organisatorische condities een levensfasegericht personeelsbeleid uit te werken voor secundaire scholen.

Om dit onderzoek te kunnen uitvoeren dienen we te beschikken over informatie betreffende het ziekteverzuim op scholen in de stad Antwerpen. We dienen immers 2 scholen te selecteren met meer ziekteverzuim dan de modale Antwerpse school en 2 scholen met relatief veel minder ziekteverzuim. Pas doorheen de systematische vergelijking van deze groepen kunnen we onze eigenlijke onderzoeksvragen beantwoorden (zie onder).

Vandaar ook onze vraag toegang te krijgen tot gegevens omtrent het ziekteverzuim per school voor de Antwerpse scholen (postcodes 2000, 2018, 2020, 2030, 2040, 2050, 2060). Uiteraard zullen deze gegevens niet worden verspreid. Ook zullen de door ons geselecteerde scholen op geen enkele wijze identificeerbaar worden voorgesteld.

In bijlage kan u alvast een synthese vinden van de context en de belangrijkste onderzoeksvragen van de scriptie. Mocht u meer informatie wensen over dit onderzoek, kan u of een naaste medewerker mij gerust contacteren voor meer uitleg.

Korte synthese onderzoeksvragen

Leerkrachten vormen het kapitaal van ons onderwijs. Elk onderzoek naar onderwijseffectiviteit toont aan dat de kwaliteit van het onderwijs gepaard gaat met goed opgeleide en gemotiveerde leerkrachten. Een levensfasegericht personeelsbeleid zou derhalve een cruciale rol moeten spelen om demotivatie en vroegtijdige uitstroom van jonge leerkrachten tegen te gaan. Het is echter een illusie te geloven dat mensen langer aan de slag kunnen blijven zonder structurele maatregelen.

In het huidige onderzoek gaan we na aan welke voorwaarden een levensfasegericht personeelsbeleid in het secundair onderwijs moet voldoen om leerkrachten in optimalere omstandigheden te kunnen laten werken in het onderwijs.

In opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming verrichtten de UA en de VUB (OBPWO 09.06, Elchardus & Kavadias), in 2011 een onderzoek naar de oorzaken en motieven van de vroegtijdige uittrede van leraars². Deze studie haalde tevens de voorwaarden aan onder welke leraars langer zouden willen werken. Sinds het terugschroeven van de TBS-maatregel is de noodzaak om leerkrachten langer en bovendien gemotiveerd op de arbeidsmarkt te houden fundamenteel. De onderzoekers stellen dat er behoefte is aan een beleid dat niet alleen werkt aan het behouden van leerkrachten op de arbeidsmarkt maar tegelijk inspeelt op de noden en wensen van oudere leraars. Dit onderzoek belichtte op individueel niveau de condities waaronder leerkrachten uit het secundair onderwijs langer willen doorwerken.

In tegenstelling tot het meer grootschalige onderzoek dat zich concentreerde op de individuele leerkrachten, willen we in dit onderzoek ingaan op het niveau van de school. Meer specifiek willen we op organisatieniveau onderzoeken hoe een school condities kan bieden die motivatie stimuleren. Om de condities op organisatieniveau te onderzoeken, wordt in dit onderzoek een analyse gemaakt van het leerkrachtenverloop op scholen. Een goede indicator voor dit verloop is het ziekteverzuim van leerkrachten.

² HUYGE, E., VANDROOGENBROECK, F., ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D., SOINGERS, J. & DE SMEDT, J (2011). *Oorzaken en motieven van vroegtijdige uittrede van leraars. Eindrapport van het onderzoeksproject OBPWO 09.06*. Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en Vorming.

Er dient een selectie gemaakt te worden van 2 Antwerpse scholen met weinig ziekteverzuim en 2 Antwerpse scholen met veel ziekteverzuim. Aan de hand van case studies bij de geselecteerde scholen wordt er een antwoord gezocht op de volgende onderzoeksvragen:

OV1: Hoe gaan secundaire scholen met weinig ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

- Welke good practices zijn reeds aanwezig op deze scholen?

OV2: Hoe gaan secundaire scholen met veel ziekteverzuim om met organisatorische condities om langer door te werken?

- Op welke vlakken verschillen zij van scholen met weinig ziekteverzuim?

OV3: Welke kenmerken van een personeelsbeleid in het secundair onderwijs zorgen voor een positief effect om leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag te houden?

Op basis van de analyse van ziekteverzuim in scholen in Antwerpen, kunnen 4 contrasterende cases worden geselecteerd: 2 scholen met veel ten op zichte van 2 scholen met weinig ziekteverzuim.

De uitvoering van het onderzoek is voorzien voor najaar 2012 en winter 2013. Rapportering is gepland voor voorjaar 2013.

10.2 Brief aanvraag scholen

Hoboken, 2 december 2012

Geachte mevrouw X/heer Y,

als masterstudente in de Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen voer ik voor mijn masterproef een onderzoek naar een levensfasegericht personeelsbeleid voor leerkrachten Secundair Onderwijs. Dit onderzoek wordt uitgevoerd onder leiding van Prof. dr. Sven De Maeyer (UA) en co-promotorschap van Prof. dr. Dimokritos Kavadias (UA – VUB).

Leerkrachten vormen het kapitaal van ons onderwijs. Elk onderzoek naar onderwijseffectiviteit toont aan dat de kwaliteit van het onderwijs gepaard gaat met goed opgeleide en gemotiveerde leerkrachten. Een levensfasegericht personeelsbeleid zou derhalve een cruciale rol moeten spelen om demotivatie en vroegtijdige uitstroom van leerkrachten tegen te gaan. Het is echter een illusie te geloven dat mensen langer aan de slag kunnen blijven zonder structurele maatregelen.

In het huidige onderzoek ga ik na aan welke voorwaarden een levensfasegericht personeelsbeleid in het secundair onderwijs moet voldoen om leerkrachten in optimalere omstandigheden te kunnen laten werken in het onderwijs.

Na een analyse van de situatie van het Antwerpse onderwijsveld kwam ik, in overleg met de promotoren, tot de selectie van uw school. Een casestudy bij u op school is desgevallend van cruciaal belang. Een beperkt aantal interviews bij personeelsleden en directie alsook een open vragenlijst bestemd voor uw korps kunnen mij de nodige informatie opleveren om mijn onderzoeksopzet de doen slagen. De casestudy is voorzien tijdens de maanden januari en februari.

Uiteraard besef ik maar al te goed dat scholen worden overbevraagd. Als adjunct-directrice voel ik deze werkdruk immers permanent toenemen. Toch durf ik u op het belang van het

10.3 Interviewleidraad junior leerkrachten

		Tijd
Inleiding		
	<p>Als studente van de Universiteit Antwerpen voer ik een onderzoek naar de voorwaarden voor een levensfasegericht personeelsbeleid voor het secundair onderwijs. Leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag houden is het centrale thema in mijn masterproef.</p> <p>In dit interview ga ik u een aantal vragen stellen over het personeelsbeleid in uw school. Via dit interview probeer ik meer input te krijgen vanuit het standpunt van de leerkrachten. Dit gesprek zal ongeveer 40 minuten in beslag nemen. Bent u ermee akkoord dat dit interview opgenomen wordt? Dit vergemakkelijkt de verwerking van de resultaten. De resultaten worden volledig anoniem verwerkt.</p>	1 min
Achtergrondvragen		
1.	Wat is uw naam?	1 min
2.	Wat is uw geslacht?	
3.	Wat is uw leeftijd?	
4.	Wat is uw functie?	
5.	Hoe lang werkt u in deze school?	
6.	Hoe lang voert u uw functie al uit?	
Openingsvragen		
7.	Waarom heeft u voor een job in het onderwijs gekozen?	3 min
8.	Vindt u dat u een uitdagende job heeft?	
9.	<p>*Zo ja, waarom?</p> <p>*Zo nee, waarom niet? Wat zou u graag willen veranderen?</p> <p>Wat motiveert u in uw job?</p>	
Overgangsvragen		
10.	Omschrijf de leerlingenpopulatie van uw school eens. Hierbij denk ik aan: sociale achtergrond, origine, waarden en normen.	1 min
Kernvragen		
MENTORING		5 min

11.	Enkele schooljaren geleden werden de mentoruren voor beginnende leerkrachten afgeschaft. Scholen hebben nu de keuze om hier zelf uren in te investeren. Biedt uw school een mentorprogramma aan voor nieuwe leerkrachten?	
12.	<p>Vindt u dit een goede keuze van uw school? Waarom wel/niet?</p> <p><i>- In welk opzicht zou het mentorprogramma bijgestuurd kunnen worden</i></p> <p><i>- Ziet u nog mogelijkheden om het mentorschap uit te bouwen? Zo ja, hoe dan?</i></p>	
13.	<p><u>Junior:</u> Hoe zouden de meer ervaren leerkrachten, los van het mentorprogramma, u kunnen ondersteunen bij uw job?</p> <p>LEIDERSCHAP</p>	7 min
14.	U geeft les in een bepaald vak, u volgt een leerplan, u heeft heel wat collega's en een directie op school. De directie moet ervoor zorgen dat het leven en leren op school goed verloopt. Dit vergt heel wat leiderschapskwaliteiten. Hoe zou u het leiderschap van uw directeur omschrijven?	
15.	<p>Waarin is uw directeur goed? Waar in is uw directeur minder goed? (luisteren, organiseren, motiveren, structureren, begeleiding bieden)</p>	
16.	Wat verwacht u van uw directeur?	
17.	<p>Er wordt vaak gesproken over de planlast of werkdruk van leerkrachten. Ervaart u ondersteuning van uw directie op dit vlak?</p> <p>*Zo ja, hoe probeert uw directie u hierin te ondersteunen?</p> <p>*Zo niet, waar zou de directeur op kunnen letten?</p> <p>EMPOWERMENT</p>	4 min
18.	Het schoolgebeuren is meer dan alleen maar het verplicht aantal uren	

	<p>presteren in de klas. Buiten de klas gebeurt er op school eens zo veel. Er moeten handboeken gekozen worden, projecten worden opgestart, didactisch materiaal wordt aangekocht, nascholingen en parascolaire activiteiten ingepland enzovoort. Hoe merkt u dat uw inbreng gewaardeerd wordt door uw directeur?</p>	
19.	<p>In welke mate kunt u meewerken aan de beslissingen die op school genomen moeten worden? <i>- Krijgt u de verantwoordelijkheid van uw directie om beslissingen te nemen die direct te maken hebben met de school- en lesactiviteiten?</i></p>	
20.	<p>Zou u meer willen meewerken aan de beslissingen die genomen moeten worden? Waarom wel/niet?</p>	
	<p>SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN</p>	3 min
21.	<p>Als leerkrachten niet in de klas te vinden zijn, zijn ze meestal wel te vinden in de leraarskamer. Hoe zou u de sfeer in de leraarskamer omschrijven? <i>- Heeft u een vriendschapsband met uw collega's?</i></p>	
22.	<p>De gesprekken die er gevoerd worden, zijn die eerder professioneel of eerder informeel van aard?</p>	
23.	<p>Hoe zou u de samenwerking tussen u en uw collega's omschrijven?</p>	
	<p>PERSONEELSBELEID</p>	10 min
24B.	<p>Hoe staat u ten opzichte van de oudere leerkrachten op school? <i>- In welk opzicht kunnen oudere leerkrachten een meerwaarde betekenen voor u als jonge leerkracht?</i></p>	
25B.	<p>In welke mate stuurt uw directie aan op het ontplooiën van uw kwaliteiten en deze te gebruiken ten voordele van de school en uw collega's?</p>	

26B.	<p>Welke factoren ervaart u als belastend in uw beroep? - <i>Waarom?</i></p>	
27B.	<p>Welke maatregelen zou uw directie kunnen bieden om uw motivatie binnen het onderwijs te verhogen?</p>	
28B.	<p>Zou u in de toekomst een verandering in uw functie appreciëren? Denk hierbij aan enkele uren mentorschap, coördinatie, projectwerking enzovoort. Waarom wel/niet? - <i>Hoe ziet uw ideaal toekomstbeeld in het onderwijs eruit qua taken? Qua functie? Qua randvoorwaarden?</i></p>	
29B.	<p>Werd bij de start van uw loopbaan samen met u uw ambities en interesses vastgesteld? *Zo ja, is dit een meerwaarde voor u? *Zo nee, had dit een meerwaarde kunnen betekenen voor u?</p>	
30B.	<p>Ervaart u dat uw directie condities/mogelijkheden schept en u ondersteunt bij uw persoonlijke en beroepsgerichte ontwikkeling? Zo ja, verklaar. - <i>Is er een nascholingsplan opgesteld om u, als jonge leerkracht, te helpen bij uw opdracht?</i></p>	
31B.	<p>Hoe bespreekt de directeur tijdens een functioneringsgesprek uw persoonlijke loopbaan en ontwikkeling?</p>	
32B.	<p>Worden er doelen vastgesteld om uw loopbaan bij te sturen? *Zo ja, welke afspraken worden er gemaakt om deze doelen te bereiken? *Zo nee, wat zou volgens u de meerwaarde hiervan kunnen zijn?</p>	

33B.	Hoeveel nascholingen heeft u het voorbije schooljaar gevolgd? - <i>Stuurt uw directie hier actief op aan?</i>	
34B.	Kiest u zelf welke nascholingen u wil volgen of is het eerder uw directie die de keuze maakt?	
35B.	Geef eens enkele voorbeelden van nascholingen die u al volgde. - <i>Zijn dit eerder vakgebonden nascholingen?</i> - <i>Zijn dit eerder nascholingen die uw persoonlijke ontwikkeling stimuleren?</i>	
Afsluitende vraag		
36.	Dit interview ging over de eventuele factoren die leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag kunnen houden. Zijn er volgens u elementen die niet vernoemd, maar wel relevant zijn? Zou u nog andere dingen kwijt willen?	2 min
Slot		
	Bedankt voor uw tijd en bijdrage aan dit interview. Bij deze zou ik u nogmaals willen verzekeren dat de data anoniem blijft. U heeft de mogelijkheid om het interview na te lezen voordat het wordt opgenomen in het onderzoek.	

10.4 Interviewleidraad medior en senior leerkrachten

		Tijd
Inleiding		
	<p>Als studente van de Universiteit Antwerpen voer ik een onderzoek naar de voorwaarden voor een levensfasegericht personeelsbeleid voor het secundair onderwijs. Leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag houden is het centrale thema in mijn masterproef.</p> <p>In dit interview ga ik u een aantal vragen stellen over het personeelsbeleid in uw school. Via dit interview probeer ik meer input te krijgen vanuit het standpunt van de leerkrachten. Dit gesprek zal ongeveer 40 minuten in beslag nemen. Bent u ermee akkoord dat dit interview opgenomen wordt? Dit vergemakkelijkt de verwerking van de resultaten. De resultaten worden volledig anoniem verwerkt.</p>	1 min
Achtergrondvragen		
1.	Wat is uw naam?	1 min
2.	Wat is uw geslacht?	
3.	Wat is uw leeftijd?	
4.	Wat is uw functie?	
5.	Hoe lang werkt u in deze school?	
6.	Hoe lang voert u uw functie al uit?	
Openingsvragen		
7.	Waarom heeft u voor een job in het onderwijs gekozen?	3 min
8.	Vindt u dat u een uitdagende job heeft?	
9.	<p>*Zo ja, waarom?</p> <p>*Zo nee, waarom niet? Wat zou u graag willen veranderen?</p> <p>Wat motiveert u in uw job?</p>	
Overgangsvragen		
10.	Omschrijf de leerlingenpopulatie van uw school eens. Hierbij denk ik aan: sociale achtergrond, origine, waarden en normen.	1 min
Kernvragen		
MENTORING		5 min

11.	Enkele schooljaren geleden werden de mentoruren voor beginnende leerkrachten afgeschaft. Scholen hebben nu de keuze om hier zelf uren in te investeren. Biedt uw school een mentorprogramma aan voor nieuwe leerkrachten?	
12.	<p>Vindt u dit een goede keuze van uw school? Waarom wel/niet?</p> <p><i>- In welk opzicht zou het mentorprogramma bijgestuurd kunnen worden</i></p> <p><i>- Ziet u nog mogelijkheden om het mentorschap uit te bouwen? Zo ja, hoe dan?</i></p>	
13.	<p><u>Senior - medior</u>: U, als ervaren leerkracht, heeft al heel wat nieuwe leerkrachten zien komen en misschien ook zien gaan. Hoe zou u uw ervaring, los van het mentorprogramma, kunnen aanwenden om de junior leerkrachten te helpen bij hun beroep?</p> <p>LEIDERSCHAP</p>	
14.	U geeft les in een bepaald vak, u volgt een leerplan, u heeft heel wat collega's en een directie op school. De directie moet ervoor zorgen dat het leven en leren op school goed verloopt. Dit vergt heel wat leiderschapskwaliteiten. Hoe zou u het leiderschap van uw directeur omschrijven?	7 min
15.	<p>Waarin is uw directeur goed? Waar in is uw directeur minder goed? (luisteren, organiseren, motiveren, structureren, begeleiding bieden)</p>	
16.	Wat verwacht u van uw directeur?	
17.	<p>Er wordt vaak gesproken over de planlast of werkdruk van leerkrachten. Ervaart u ondersteuning van uw directie op dit vlak?</p> <p>*Zo ja, hoe probeert uw directie u hierin te ondersteunen?</p> <p>*Zo niet, waar zou de directeur op kunnen letten?</p>	

18.	<p>EMPOWERMENT</p> <p>Het schoolgebeuren is meer dan alleen maar het verplicht aantal uren presteren in de klas. Buiten de klas gebeurt er op school eens zo veel. Er moeten handboeken gekozen worden, projecten worden opgestart, didactisch materiaal wordt aangekocht, nascholingen en parascolaire activiteiten ingepland enzovoort. Hoe merkt u dat uw inbreng gewaardeerd wordt door uw directeur?</p>	4 min
19.	<p>In welke mate kunt u meewerken aan de beslissingen die op school genomen moeten worden?</p> <p><i>- Krijgt u de verantwoordelijkheid van uw directie om beslissingen te nemen die direct te maken hebben met de school- en lesactiviteiten?</i></p>	
20.	<p>Zou u meer willen meewerken aan de beslissingen die genomen moeten worden? Waarom wel/niet?</p>	
	<p>SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN</p>	3 min
21.	<p>Als leerkrachten niet in de klas te vinden zijn, zijn ze meestal wel te vinden in de leraarskamer. Hoe zou u de sfeer in de leraarskamer omschrijven?</p> <p><i>- Heeft u een vriendschapsband met uw collega's?</i></p>	
22.	<p>De gesprekken die er gevoerd worden, zijn die eerder professioneel of eerder informeel van aard?</p>	
23.	<p>Hoe zou u de samenwerking tussen u en uw collega's omschrijven?</p>	
	<p>PERSONEELSBELEID Seniors - Medior</p>	10 min
24A.	<p>Wordt uw ervaring erkend en/of is hier belangstelling voor op uw school? Hoe merkt u dat?</p>	
25A.	<p>Hoe staat de directie, volgens u, ten opzichte van de oudere leerkrachten/leerkrachten in een vergelijkbare levensfase als u op</p>	

	school?	
26A.	In welke mate stuurt uw directie aan op het ontplooiën van uw kwaliteiten en deze te gebruiken ten voordele van de school en uw collega's?	
27A.	Welke factoren ervaart u als belastend in uw beroep? - <i>Waarom?</i>	
28A.	Welke maatregelen zou uw directie kunnen bieden om uw motivatie binnen het onderwijs te verhogen?	
29A.	Zou u een verandering in uw functie appreciëren? Denk hierbij aan enkele uren mentorschap, coördinatie, projectwerking enzovoort. Waarom wel/niet? - <i>Hoe ziet uw ideaal toekomstbeeld in het onderwijs eruit qua taken? Qua functie? Qua randvoorwaarden?</i>	
30A.	Hoe bespreekt de directeur tijdens een functioneringsgesprek uw persoonlijke loopbaan en ontwikkeling?	
31A.	Worden er doelen vastgesteld om uw loopbaan bij te sturen? *Zo ja, welke afspraken worden er gemaakt om deze doelen te bereiken? *Zo nee, wat zou volgens u de meerwaarde hiervan kunnen zijn?	
32A.	Hoeveel nascholingen heeft u het voorbije schooljaar gevolgd? - <i>Stuurt uw directie hier actief op aan?</i>	
33A.	Kiest u zelf welke nascholingen u wil volgen of is het eerder uw directie die de keuze maakt?	
34A.	Geef eens enkele voorbeelden van nascholingen die u al volgde.	

	<p>- Zijn dit eerder vakgebonden nascholingen?</p> <p>- Zijn dit eerder nascholingen die uw persoonlijke ontwikkeling stimuleren?</p> <p>de keuze maakt?</p>	
	Afsluitende vraag	
36.	<p>Dit interview ging over de eventuele factoren die leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag kunnen houden. Zijn er volgens u elementen die niet vernoemd, maar wel relevant zijn?</p> <p>Zou u nog andere dingen kwijt willen?</p>	2 min
	Slot	
	<p>Bedankt voor uw tijd en bijdrage aan dit interview. Bij deze zou ik u nogmaals willen verzekeren dat de data anoniem blijft. U heeft de mogelijkheid om het interview na te lezen voordat het wordt opgenomen in het onderzoek.</p>	

10.5 Interviewleidraad directies

		Tijd
Inleiding		
	<p>Als studente van de Universiteit Antwerpen voer ik een onderzoek naar de voorwaarden voor een levensfasegericht personeelsbeleid voor het secundair onderwijs. Leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag houden is het centrale thema in mijn masterproef.</p> <p>In dit interview ga ik u een aantal vragen stellen over het personeelsbeleid in uw school. Via dit interview probeer ik meer input te krijgen vanuit het standpunt van de directie. Dit gesprek zal ongeveer 40 minuten in beslag nemen. Bent u ermee akkoord dat dit interview opgenomen wordt? Dit vergemakkelijkt de verwerking van de resultaten. De resultaten worden volledig anoniem verwerkt.</p>	1 min
Achtergrondvragen		
1.	Wat is uw naam?	1 min
2.	Wat is uw geslacht?	
3.	Wat is uw leeftijd?	
4.	Wat is uw functie?	
5.	Hoe lang werkt u in deze school?	
6.	Hoe lang voert u uw functie al uit?	
Openingsvragen		
7.	Waarom heeft u voor een job in het onderwijs gekozen?	1 min
Overgangsvragen		
8.	<p>LEERLINGENPOPULATIE</p> <p>Omschrijf de leerlingenpopulatie van uw school eens. Hierbij denk ik aan: sociale achtergrond, origine, waarden en normen.</p>	1 min
Kernvragen		
9.	<p>MENTORING</p> <p>Enkele schooljaren geleden werden de mentoruren voor beginnende leerkrachten afgeschaft. Scholen hebben nu de keuze om hier zelf uren in te investeren. Biedt uw school een mentorprogramma aan</p>	3 min

	<p>voor nieuwe leerkrachten?</p> <p>*Waarom wel?</p> <p>*Waarom niet?</p> <p>10. In welk opzicht zou het mentorprogramma bijgestuurd kunnen worden?</p> <p><i>- Ziet u nog mogelijkheden om het mentorschap uit te bouwen? Zo ja, hoe dan?</i></p> <p>LEIDERSCHAP - PLANLAST</p> <p>11. U als directie moet ervoor zorgen dat het leven en leren op school goed verloopt. Dit vergt heel wat leiderschapskwaliteiten. Niet elke directeur geeft op dezelfde manier leiding aan zijn personeel. Hoe zou u uzelf als leider omschrijven?</p> <p><i>- Wat zijn uw 3 beste kwaliteiten als directeur?</i></p> <p><i>- Wat zijn uw 3 werkpunten als directeur?</i></p> <p><i>(luisteren, organiseren, motiveren, structureren, begeleiding bieden)</i></p> <p>12. Er wordt vaak gesproken over de planlast of werkdruk van leerkrachten. Welke zaken worden door uw personeel als planlast of werkdruk ervaren?</p> <p>13. Welke ondersteunende maatregelen neemt u ten voordele van uw personeel op dit vlak?</p> <p><i>- Heeft u de indruk dat door uw maatregelen de planlast afneemt?</i></p> <p>14. Zijn er volgens u leerkrachten op school die door de planlast of werkdruk vervroegd uitstromen?</p> <p>*Zo ja, welke leeftijdscategorie is het gevoeligst om te bezwijken onder de planlast of werkdruk?</p> <p>*Zo nee, waarom heeft planlast geen effect op het vervroegd uitstromen bij u op school volgens u?</p>	7 min
--	--	-------

15.	Welke beleidsondersteunende maatregelen (vanuit de overheid) zouden er volgens u nuttig kunnen zijn om hier gepast mee om te gaan?	
16.	<p>EMPOWERMENT</p> <p>Het schoolgebeuren is meer dan alleen maar het verplicht aantal uren presteren in de klas. Buiten de klas gebeurt er op school eens zo veel. Er moeten handboeken gekozen worden, projecten worden opgestart, didactisch materiaal wordt aangekocht, nascholingen en parascolaire activiteiten ingepland enzovoort. In welke mate mag uw personeel mee beslissen over zaken die direct te maken hebben met de school- en lesactiviteiten?</p>	3 min
17.	<p>Waarom kiest u voor dit systeem van besluitvorming?</p> <p>- <i>Hoe ervaart u dat uw personeel hierdoor meer betrokken is bij het schoolgebeuren?</i></p> <p>- <i>In welke mate motiveert dit uw leerkrachten op school?</i></p> <p>- <i>Denkt u dat uw personeel meer zou willen meewerken aan de beslissingen die genomen moeten worden? Waarom wel/niet?</i></p>	
18.	<p>SAMENWERKING TUSSEN LEERKRACHTEN</p> <p>Als leerkrachten niet in de klas te vinden zijn, zijn ze meestal wel te vinden in de leraarskamer. Hoe zou u de sfeer in de leraarskamer omschrijven?</p>	3 min
19.	Omschrijf de samenwerking tussen uw personeelsleden eens.	
20.	<p>Onderneemt u als directie iets om de samenwerking van uw team te versterken?</p> <p>*Zo ja, wat?</p> <p>*Indien neen, waarom niet?</p>	
	PERSONEELSBELEID	24 min

	<p>Seniors - Medior</p> <p>21. Onderneemt u acties om de oudere leerkrachten extra te ondersteunen op school? *Zo ja, welke? *Zo nee, waarom niet?</p> <p>22. Gebruikt u hun ervaring ten voordele van de andere collega's? *Zo ja, hoe? *Zo nee, waarom niet? - <i>In welk opzicht kunnen oudere leerkrachten een meerwaarde betekenen voor de jonge leerkrachten?</i> - <i>In welke mate stuurt u aan op het ontplooiën van hun kwaliteiten en deze te gebruiken ten voordele van de school en uw collega's?</i> - <i>Speelt u hierop in op uw school?</i></p> <p>23. Biedt u maatregelen aan om de belasting van de oudere werknemers te verkleinen? *Zo ja, welke? *Zo nee, waarom niet? - <i>Ontziet u de oudere collega's op school (bv. minder lesgeven, meer werken in projecten,...)?</i> *Zo ja, hoe doet u dat? *Zo nee, waarom niet?</p> <p>24. Slaagt u er in om uw oudere leerkrachten gemotiveerd aan de slag te houden? *Zo ja, hoe doet u dat? *Zo nee, waarom lukt dat niet?</p> <p>Juniors</p> <p>25. Onderneemt u acties om uw jonge leerkrachten extra te ondersteunen op school? *Zo ja, welke?</p>	
--	--	--

	*Zo nee, waarom niet?	
26.	Biedt u maatregelen aan om de belasting van de jongere werknemers te verkleinen? *Zo ja, welke? *Zo nee, waarom niet? <i>- Ontziet u de jonge collega's op school?</i> *Zo ja, op welke manier? *Zo nee, waarom niet?	
27.	Slaagt u er in om uw jonge leerkrachten gemotiveerd aan de slag te houden? *Zo ja, hoe doet u dat? *Zo nee, waarom lukt dat niet?	
28.	Om de hoeveel tijd heeft u een functioneringsgesprek met uw leerkrachten?	
29.	Beschrijf het verloop van zo een functioneringsgesprek.	
30.	Gebruikt u bepaalde hulpmiddelen (persoonlijk ontwikkelingsplan, nascholingsbehoeften, leerdoelen vorig functioneringsgesprek,...) tijdens een functioneringsgesprek? *Zo ja, welke? *Zo nee, waarom niet?	
31.	Probeert u tijdens een functioneringsgesprek de loopbaan van uw personeelsleden bij te sturen? *Zo ja, waarom doet u dat? Hoe stuurt u bij? Kunt u daar een voorbeeld van geven? *Zo nee, waarom niet? <i>- Blijven ze door zo een bijsturing langer aan de slag bij u op school?</i>	
32.	Ervaart u dat u de motivatie van uw personeelsleden kan verhogen	

	<p>door het voeren van een functioneringsgesprek?</p> <p>*Zo ja, hoe doet u dat?</p> <p>*Zo nee, waarom niet?</p>	
33.	<p>Spoort u tijdens het functioneringsgesprek aan op de ontwikkeling van uw collega's (denk aan nascholingen)?</p> <p>*Zo ja, hoe pakt u dat aan?</p> <p>*Zo nee, waarom niet?</p>	
33.	<p>Is uw nascholingsbeleid anders voor de oudere dan voor de jongere collega's?</p> <p>*Zo ja, doet u dit bewust? Waarom?</p> <p>*Zo nee, waarom?</p>	
34.	<p>Is het gericht nascholen een meerwaarde voor uw personeel en uw school?</p> <p>*Zo ja, in welke zin heeft nascholing al een positief effect gehad op uw personeel?</p> <p>*Zo nee, waarom niet?</p>	
35.	<p>In welke mate bent u op de hoogte over de concrete vereisten van een functioneringsgesprek?</p> <p>*Zo ja, waar heeft u deze kennis gehaald?</p> <p>*Zo nee, heeft u er behoefte aan om hier meer kennis over op te doen?</p>	
36.	<p>Zou een levensfasegericht personeelsbeleid een meerwaarde kunnen betekenen voor leerkrachten in het secundair onderwijs?</p> <p>*Zo ja, waarom denkt u dat?</p> <p>*Zo nee, waarom niet?</p>	
	Afsluitende vraag	
35.	<p>Dit interview ging over de eventuele factoren die leerkrachten langer en gemotiveerder aan de slag kunnen houden. Zijn er volgens u elementen die</p>	2 min

	niet vernoemd, maar wel relevant zijn? Zou u nog andere dingen kwijt willen?	
	Slot	
	Bedankt voor uw tijd en bijdrage aan dit interview. Bij deze zou ik u nogmaals willen verzekeren dat de data anoniem blijft. U heeft de mogelijkheid om het interview na te lezen voordat het wordt opgenomen in het onderzoek.	